

Efemérides escolares y perspectivas coloniales en Misiones, Argentina

School Ephemeris and Colonial Perspectives in Misiones, Argentina

Noelia Enriz

CONICET-IDAES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

noelia.enriz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7918-0822>

RESUMEN

Los contenidos escolares poseen un peso relevante en la conformación de identificaciones en las infancias, por ello el valor de las ideas coloniales en los procesos formativos de las infancias es superlativo. La conformación de idearios etnocéntricos en los contenidos educativos constituye un espacio clave para la reactualización de la dominación. Metodológicamente, se usaron fuentes documentales actuales y de registro público que permitieran situar este debate en el actual escenario educativo. Interesa en especial el contenido de ciencias sociales, motivo por el cual seleccionamos elementos de las efemérides y elementos curriculares regulares. La hipótesis que guía nuestro trabajo sostiene que en los contenidos escolares de ciencias sociales es necesario posicionar una mirada crítica sobre el abordaje de la diversidad, que permita procesos de identificación de las diversidades étnicas en el marco de la construcción de la identidad nacional. Para ello, las efemérides escolares se manifiestan como un escenario valioso en cuanto reúnen a toda la comunidad educativa y promueven mensajes públicos sobre hitos de la historia nacional.

Palabras clave: colonialidad, efemérides, nación, interculturalidad, indígenas

ABSTRACT

School contents have a relevant weight in the formation of identifications in childhood, therefore the value of colonial ideas in the formative processes of childhood is superlative. The conformation of ethnocentric ideas in educational content constitutes a key space for the re-actualization of domination. Methodologically, current documentary sources and public records were used to allow situating this debate in the current educational scenario. The content of social sciences is of special interest, which is why we select elements from the ephemeris and regular curricular elements. The hypothesis that guides our work maintains that in the social sciences school contents, it is necessary to position a critical look at the approach to diversity, which allows processes of identification of ethnic diversities within the framework of the construction of national identity. To this end, school anniversaries appear as a valuable scenario in that they bring together the entire educational community and promote public messages about milestones in national history.

Keywords: coloniality, ephemeris, nation, interculturality, indigenous

INTRODUCCIÓN

Los contenidos escolares poseen un peso relevante en la conformación de identificaciones en las infancias (Novaro, 2011; Padawer y Rodríguez, 2015; Southwell y Boulan, 2022). Por ello, el lugar que toca a la docencia en estos procesos merece aportes académicos que habiliten una reflexión más aguda de los discursos, las prácticas y los efectos de estos discursos sobre las ideas de las infancias. El objetivo central de este texto es mostrar la persistente negación del Estado argentino de sus identidades indígenas, en el caso concreto del abordaje de las efemérides escolares nacionales¹ en la provincia de Misiones, Argentina. El sentido último del mismo es ofrecer elementos para repoblar de indígenas la memoria nacional (Pacheco y Mello, 2022), es decir, promover una perspectiva decolonial en las referencias educativas centrales de la nación. El análisis advierte que en el registro de las efemérides se licúan algunos avances que están presentes en los materiales que abordan de forma procesual las ciencias sociales. Como veremos, las propuestas para el abordaje de las efemérides patrias presentan un mayor grado de centralismo y, por tanto, evitan las perspectivas locales.

El proceso de dominio colonial que desplegó el Estado Nación para constituirse y garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las poblaciones es el andamiaje de la colonialidad del poder (Restrepo y Martínez, 2010). A lo largo del tiempo, los modelos históricos canónicos promovidos a través del sistema educativo han sido una pieza clave en la promoción de ese *statu quo*.

Como desarrollaremos aquí, la condición segregadora del sistema educativo argentino, así como su perspectiva eurocéntrica es un signo muy amplificado. En esta investigación, decidimos analizar en profundidad un evento del calendario de efemérides nacional en la provincia de Misiones. A través del análisis nos proponemos develar cómo los contenidos del campo de las ciencias sociales han demostrado la participación indígena en eventos centrales de la historia, pero en el ideario ligado a lo nacional (representado por las efemérides escolares) ese recorte histórico es omitido.

¹ Para ampliar puede verse: <https://actosenlaescuela.com/efemerides-en-la-escuela/> Las fechas nacionales asociadas a leyes que las regulan como feriadas, conforman una secuencia de eventos centrales para la consolidación del Estado y su actual democracia.

METODOLOGÍA

Metodológicamente esta investigación se basó en un análisis de fuentes documentales de diverso tipo, que se analizaron para pensar su relación con el marco normativo y los contextos en que se desarrolla. Las fuentes revisadas son públicas, disponibles en sitios web y fueron recuperadas durante la etapa de pandemia/postpandemia. Asimismo, presentan información sobre las formas en que fueron atravesadas las fechas de efemérides nacionales en contextos particulares.

Las fuentes son materiales educativos, diseñados desde el Estado provincial y las interpelamos a través de otras fuentes que muestran algunas experiencias concretas de implementación de la actividad de efemérides. Dichas fuentes cumplen con el requisito de ser de carácter general, es decir, se pensaron para el total de estudiantes de las escuelas de la provincia de Misiones, en la que habita la población *mbyá guaraní*.² Nos interesa en especial el contenido de ciencias sociales que, como se sabe, está distribuido de dos formas diferentes. Por un lado, los contenidos que se han diseñado como curriculares para cada nivel y por otro, las fechas de efemérides que actúan como un elemento recurrente y a la vez transversal del sistema. Por ello en esta investigación tomaremos como foco las efemérides escolares, pero en relación con el contenido general que se promueve sobre los temas concretamente abordados. Seleccionamos elementos de las efemérides y elementos curriculares regulares, tanto desde los manuales escolares como desde los materiales educativos producidos desde la provincia de Misiones en el marco de la continuidad pedagógica por el Covid 19.³

La muestra ha sido exhaustiva, tomando el único material educativo de enseñanza de las ciencias sociales en la provincia, el manual *Misiones XXI*. Por otro lado, recuperamos la totalidad de los materiales digitales que generó la provincia para la continuidad pedagógica

² Misiones es la provincia que se ubica en el extremo noreste de Argentina y la habita población indígena. Desarrolla política educativa intercultural desde 2005.

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

en 2021, todos ellos disponibles en la página web del órgano de educación provincial. Por otro lado, se realizó una búsqueda aleatoria de imágenes disponibles sobre actos escolares desarrollados durante 2021 o 2022 en medios de comunicación gráficos masivos provinciales.

La hipótesis general que guía nuestro trabajo sostiene que en los contenidos escolares de ciencias sociales es necesario posicionar una mirada crítica sobre el abordaje de la diversidad, que permita procesos de identificación de las diversidades étnicas en el marco de la construcción de la identidad nacional. Para ello, las efemérides escolares se manifiestan como un escenario valioso en cuanto reúnen a toda la comunidad educativa y promueven mensajes públicos sobre hitos de la historia nacional.

EFEMÉRIDES SITUADAS

Las jurisdicciones provinciales son centrales en el armado educativo del federalismo argentino (lo profundizaremos en el siguiente apartado). En esta investigación nos interesa mostrar cómo los materiales educativos locales entran en tensión con algunos de los lineamientos nacionales, a los que a su vez se ven sujetas estas mismas jurisdicciones. Los materiales que aquí analizaremos han sido diseñados desde el ministerio de educación provincial, en un caso para el contexto general y en otro para la especificidad de continuidad pedagógica (pandemia /postpandemia).

Las efemérides y los eventos asociados a éstas mantienen a lo largo del tiempo idearios sobre la nación y sus emblemas. El caso que aquí expondremos es una fecha en que se conmemora la instalación de las bases de independencia de España, las primeras acciones de ruptura con el poder monárquico y, por tanto, las simientes de la nación. Se alude a la fecha como una revolución, una transformación profunda y duradera. Pero lo que intentamos develar es que se conforma un registro nacional sobre los eventos, descontextualizado de las situaciones locales de cada provincia.

Si bien la formación en ciencias sociales de la niñez misionera está ligada a un manual provincial que en la actualidad se llama *Misiones XXI* (Ministerio de Cultura y Educación de Misiones, 2013),

veremos que la influencia del mismo por fuera del relato histórico procesual es muy escasa. Bajo el título “Misiones siglo XIX. Así nacieron los países de esta región”, el manual desarrolla una unidad de contenidos que ubica en el contexto local los eventos del 25 de mayo de 1810, ancla la reflexión sobre esa fecha en el impacto que tuvo en la región. Durante la misma se alude a que

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

Esa referencia permite advertir que la presencia indígena tenía relevancia en la región, y a su vez, que desde los gobiernos se hacían usos particulares de esta presencia; a continuación de este contenido se trabaja en especial sobre la figura de Andrés Guacurari (también llamado Andresito), el caudillo provincial y héroe regional de las batallas independentistas al que se le reconoce identificación indígena. El conocido también como Andresito, héroe local, fue nombrado comandante, lo que equivaldría a una condición de gobernador. Su imagen ha sido fortalecida recientemente y desde 2012 una ley provincial (VI N° 155) reconoce su figura en las luchas de la independencia y defensa militar del territorio (Rodríguez, 2017).

Estos valiosos materiales pierden su potencial de ensayo de la diversidad en el discurso concreto de las efemérides, en las que gana un ideario nacional que representa las figuras que se establecen como nacionales. En el abordaje de la efeméride referida a las luchas de la independencia muchos de estos contenidos quedan desarticulados y las imágenes de los actos escolares vuelven a reflejar muchas veces las ideas de los personajes típicos de la zona portuaria que fuera centro neurálgico del poder en tiempos coloniales: vendedores de velas, aguateros, mazamorreras, etc. Como se pone de manifiesto en una fotografía que puede verse a través de los enlaces; en la instancia de un acto escolar frente a la situación de una fecha de efeméride nacional encontramos que las imágenes que se producen aluden al ideario canónico de la nación, y no a las miradas locales que puedan

ser transformadoras. Tanto las docentes como sus estudiantes aparecen representando a los personajes coloniales del contexto del centro de la ciudad de Buenos Aires y no el modo en que el propio libro de texto local expone sobre Misiones en la época colonial.

Las fotografías publicadas en los diarios locales a propósito del 25 de mayo de 2022 ilustran ese ideario.⁴

Las imágenes muestran que las efemérides se distancian del discurso procesual de los contenidos educativos generales. La representación centrada en las figuras arquetípicas de la Colonia alude a las dinámicas sucedidas en el centro de la Ciudad de Buenos Aires el 25 de mayo de 1810, y no más allá. Por otro lado, en el calendario escolar provincial existe una fecha dedicada al prócer local Andrés Guacurarí,⁵ pero ésta no se ve en diálogo con el 25 de mayo o las revoluciones independentistas.

Esta misma condición de escisión del ideario histórico provincial en relación con el nacional se evidencia en los materiales de la continuidad pedagógica. Como analizamos en AAVV (2021), la información que aparece adentro de las pequeñas solapas de nivel pareciera estar pensada para docentes o para adultos a cargo, porque lo que ofrece son explicaciones de las actividades que se pueden desarrollar y con un tono muy general, que a su vez no contiene un soporte descargable y, por lo tanto, no la relevamos.

El único lugar donde hay recursos descargables es en la solapa que se denomina Recursos Educativos. En ella encontramos un primer renglón denominado #guacurariconvos, después de un segundo renglón llamado “Módulos de Revinculación e intensificación” –módulos descargables para nivel secundario–; un tercer renglón llamado “Aportes a la gestión de las clases en tiempos de pandemia” –sugerencias para la gestión del proceso educativo–; una cuarta solapa, “Cuadernillos seguimos educando” –dónde están efectivamente

⁴ Como se puede ver en <https://misionesonline.net/2022/05/25/dia-de-la-patria-misiones/> y en <https://anguacurari.com.ar/la-colonia-santa-rita-se-vistio-de-celeste-y-blanca-celebrando-el-primer-grito-de-libertad-con-el-acto-central-del-25-de-mayo/> y en <https://anguacurari.com.ar/la-colonia-santa-rita-se-vistio-de-celeste-y-blanca-celebrando-el-primer-grito-de-libertad-con-el-acto-central-del-25-de-mayo/>

⁵ Por su parte, Andrés Guacurarí da nombre a la plataforma educativa de la Secretaría de Educación de la Provincia de Misiones (<https://guacurari.misiones.gov.ar/>). La misma ofrece materiales para educación remota y contó con un especial impulso durante la etapa de continuidad pedagógica.

los Cuadernillos de seguimos educando 2020 por nivel en descargable—, y luego tres solapas de propuestas virtuales: *podcast*, videos y tutoriales de funcionamiento.

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

Se incluye en una actividad de ciencias sociales y naturales donde se trabaja el agua como recurso escaso. Directamente enfatiza en La Cuenca del Plata y el Acuífero Guaraní. La referencia a pueblos indígenas es en relación con el nombre de la cuenca, dice:

Lleva el nombre de Guaraní porque su extensión se aproxima al espacio ocupado por la Nación Guaraní, es decir, una importante población indígena que vivía en esas tierras. De igual manera, el Acuífero Guaraní no siempre tuvo ese nombre, éste data del año 1996; anteriormente se lo llamaba Acuífero gigante del Mercosur, ya que estos cuatro países: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay participaban de dicho acuerdo (Cuadernillo seguimos educando, 4to grado, p. 19).

Es importante notar que habla en pretérito imperfecto “vivía”. En la página 21, hablando sobre el agua y su relación con la sociedad vuelve a enunciar a la Nación Guaraní, nuevamente en pretérito imperfecto: “Como te contamos previamente, el espacio del Acuífero Guaraní coincide con lo que fue la importante Nación Guaraní” (Cuadernillo seguimos educando, 4to grado, p. 19).

Si bien no hemos encontrado mayores referencias en ninguno de los cinco cuadernillos de educación primaria e inicial, es interesante notar la referencia en el nombre y logo de la plataforma. La plataforma se denomina *guacurarí* y el logo es un niño con estereotipo de rasgos indígenas exacerbados como el color de la piel amarronado, la cara redonda, el pelo negro y una vincha en la cabeza.

Como pudimos mostrar a partir de los recursos relevados, la perspectiva universalista de los materiales educativos tiende a referir a un estudiante promedio que se ubica por fuera de las identidades

locales. Mientras el manual *Misiones XXI* desagrega información que permite advertir el lugar de las poblaciones indígenas de Misiones en 1810, en la instancia de la efeméride se vuelve a los discursos nacionales sobre la actividad colonial en Buenos Aires. Se desacoplan los intereses de contenido específico de ciencias sociales, frente a la irrupción de la efeméride.

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

A lo largo de estas páginas fuimos mostrando el lugar de enunciación de los idearios educativos en Argentina, en especial en relación con los relatos nacionales. El debate entre universalismo y diversidad se vio reactualizado en el contexto de pandemia, y tiene impactos en el debate educativo general (como ampliaremos en el próximo apartado). Abordamos en especial el rol de las efemérides escolares nacionales,⁶ porque entendemos que ellas permiten un recorrido singular por ciertos eventos de la consolidación del Estado. Pero además por el impacto que tienen sobre las comunidades educativas de forma general.

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

⁶ Para conocerlas puede verse: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides>

DISCUSIÓN: EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO Y LAS IDENTIDADES

El sistema educativo argentino estuvo fuertemente marcado por objetivos universalistas etnocéntricos desde su origen, en 1880. La necesidad de construir una identidad nacional en un contexto atravesado por distintas identidades migrantes y, en menor medida, por las indígenas (Novaro, 2012), fue conducida a través de relatos centrados en la implementación de ideas únicas a lo largo de un complejo escenario nacional (Puiggrós, 2006). Esos relatos de la histórica canónica muestran, por ejemplo, el lugar de las clases acomodadas en las luchas por la independencia, sin dar lugar a las presencias indígenas de la época. Esas imágenes cristalizadas se repiten de punta a punta del país.

La idea de una escuela para una nación fue muy potente en la configuración identitaria y transversal al desarrollo del proyecto nacional (Donghi y Hora, 2005) que reactualizó un “nosotros” unívoco que impactó de formas muy diversas sobre el escenario de otredades de turno: el indio, el gaucho, el extranjero, etc. El impacto en el presente de estos relatos se puso de manifiesto en particular en las políticas educativas de contención social por la pandemia de Covid-19, que nos muestran de nuevo que ese ideario estaba vigente. Las decisiones de cierre y reapertura de corte nacional, los protocolos unívocos, pero en especial los programas de continuidad pedagógica de corte nacional, mostraron la vigencia de las ideas de homogeneidad universalista que representaron por completo la propuesta desde el ministerio nacional (Moguilansky y Duek, 2021).

Por su parte, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad del sistema educativo nacional reconocida como un derecho por la Constitución Nacional (1994). Su aplicación se enmarca en la Ley 26206 como una modalidad del sistema educativo. Las características del sistema federal argentino generan la posibilidad de que cada jurisdicción provincial defina el impacto que puede tener el desarrollo de cada modalidad del sistema educativo local. Por ello, existen provincias en las que no se identifican escuelas de EIB ni se desarrollan programas de impacto, y otras en las que sí se desarrollan estos programas. En las que tienen un área de EIB y

se reconocen escuelas interculturales se promueve la participación de las comunidades indígenas en las instituciones (en algunos casos como maestros, en otros como auxiliares o idóneos) (Schmidt y Hecht, 2015). Esta condición da lugar a una multiplicidad de formas de implementación y no implementación de la EIB: desde provincias en las que existe un profesorado para la formación de docentes indígenas (como en el caso de la provincia de Chaco), hasta algunas en las que no hay programas que se desarrollen en instituciones educativas (como en el caso de la provincia de Buenos Aires).

La condición de modalidad genera diversos tipos de desigualdades en términos de justicia curricular (Connell, 2006, De la Cruz, 2016). Por ejemplo, que sólo se desarrolla EIB como modalidad educativa en ciertas instituciones, es decir, no es vista como una experiencia que suma valor a la sociedad en su conjunto, sino a una parte de la población a la que se inscribe en un registro social particular, se autoidentifica como indígena. En muchas jurisdicciones las escuelas deben tener una cantidad de estudiantes indígenas para ser consideradas parte de la modalidad.

Una limitación clara que manifiesta la idea de la EIB como una modalidad es que sólo atiende a ciertos grupos. Cuando las propuestas de continuidad pedagógica por Covid-19 se hicieron públicas, desataron debates en torno a qué se ofrece en las escuelas que no son de EIB (Hecht *et al.*, 2020). Asistimos, por citar sólo un caso, a un debate generado por parte de las propias comunidades indígenas Mapuche que, frente a diversos discursos discriminatorios expresados en las propuestas de continuidad pedagógica, crearon un material propio que debate con esas ideas canónicas de la Nación y ofrece una mirada situada del presente de las comunidades en clave de material educativo (Confederación Mapuche del Neuquen *et al.*, 2020).

Sostenemos en este trabajo que en ese complejo proceso de desarrollo histórico se construyó un nosotros de la nación, expreso en especial en las efemérides del calendario nacional, que tienen que materializarse en eventos públicos. El impacto de los modelos universalistas, en el marco de una matriz de pensamiento europeísta, dio como resultado que los eventos que forman parte de las instancias socioeducativas de las efemérides no tengan una perspectiva

intercultural, incluso aunque deban desarrollarse en escuelas con población indígena contemplada dentro de políticas de EIB.

El calendario de efemérides es transversal a cualquier nivel educativo obligatorio y a cualquier institución educativa con reconocimiento formal. Todos los grados de todos los niveles a lo largo y ancho del país se ven reflejados, en ciertas fechas, en un debate sobre los hitos de la nación. Por tratarse de eventos destacados como centrales de la organización de la historia nacional desde la perspectiva del Estado, la articulación de las efemérides con la escolaridad es vivida de un modo menos procesual y articulado que otros registros históricos que, entramados en problemáticas de áreas del conocimiento, pueden trabajarse con cierto tratamiento de larga duración. Las fechas de las efemérides irrumpen y se vuelven tema central. Dado que su articulación es menos procesual, su abordaje representa la excepcionalidad y concreta intereses de mayor envergadura: el discurso de la Nación como un todo. Como sostienen Carretero y Kriger (2006, p. 5):

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

Las efemérides quedan asociadas a los discursos institucionales desde la educación inicial, por tanto, son previas a la alfabetización. El desarrollo de acciones conmemorativas a través de bailes, representaciones, etcétera, ubica estos saberes en un plano afectivo muy singular, en relación con otros contenidos de ciencias sociales. En este mismo sentido, que toda la institución se unifique y la comunidad educativa sea convocada en esas conmemoraciones apunta en la misma dirección; en términos simbólicos, se constituyen como eventos significativos. Diversas investigaciones apuntan a la relevancia que tienen los contenidos de ciencias sociales en la incorporación

de nuevo vocabulario en los y las estudiantes, tanto en los eventos regulares como en las efemérides, lo que supone un gran beneficio en la promoción de una alfabetización más enriquecida (Menti y Rosemberg, 2013). Por otro lado, las propuestas educativas ministeriales, desde el advenimiento de la democracia, se han focalizado en la formación de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones de la democracia como horizonte de la educación de niños, niñas y jóvenes (Funes *et al.*, 2020). Las efemérides han funcionado en ese marco como un elemento estable a lo largo del tiempo, que facilita y favorece lugares comunes intergeneracionales e interregionales de diálogo sobre la nación.

El calendario de efemérides escolares puede ser visto, a la vez, como una gran oportunidad plural dentro de la matriz educativa no graduado, que suele incluir de distintos modos a toda la comunidad educativa y obliga a ejercicios de reflexión y síntesis. Las expresiones concretas del calendario de efemérides irrumpen en la temática secuenciada de contenidos y esa irrupción convierte a los contenidos en ocasiones especiales del tratamiento de ciertas temáticas. Como sostiene Ernst (2018), el calendario de efemérides puede funcionar como una metáfora de los aspectos resaltados por la mirada social educativa, y sumamos a esa reflexión que la metáfora, en este caso, pone en acto un esquema de eventos que la comunidad educativa como un todo debe vivenciar y para éstos dispone de un aparato hegemónico unívoco de interpretación. A su vez, el calendario de efemérides escolares permite incluir eventos locales en la trama histórica, dando lugar a una reflexión que cuestione la idea de una historia universal, en aras de la construcción de múltiples relatos históricos que conviven (Gómez-Galvarriato, 2021; Levi, 2018).

Los eventos pueden variar, y van desde una cartelera hasta un acto formal, pero en las efemérides se prescribe un tipo de trabajo en que la institución se muestra, abre sus puertas a las familias y expresa su ideario. En muchas ocasiones es la instancia primordial de diálogo con los profesores de asignaturas como plástica, música, teatro, etc. En los actos formales se disponen acciones de tipo performativo, que representan elementos clave de la nación y que están regulados protocolariamente para su desarrollo: se presentan los y las abanderados de las instituciones, se canta el himno, se escucha a

autoridades, etc. Hay reglas de respeto a los símbolos patrios y modelos de organización particular del espacio.

Por todo ello, las efemérides escolares podrían ser un ámbito propicio para promover la decolonialidad dentro del sistema educativo, es decir, para revisar desde el inicio las matrices de pensamiento que conformaron ese ideario. Recientemente, el Ministerio de educación revisó el lugar de las mujeres en los relatos históricos de las efemérides, dando lugar a nuevos registros sobre los mismos eventos.⁷

Los procesos de genocidio, desplazamientos forzados, leva de trabajo obligatoria, entre otros, generaron condiciones de minorización de las poblaciones indígenas en todo el país (Lenton *et al.*, 2015). Las investigaciones muestran que, en muchos casos, una estrategia de subsistencia fue la campesinización. Esto permite ilustrar de qué modo las dinámicas poblacionales de reconocimiento e invisibilización de identidades está relacionada con las formas hegemónicas en que se narra a los sujetos. Muchas veces esas identificaciones conllevan obligaciones que permiten o limitan derechos. Como señala Bhabha (2010), la nación se expresa como un *laboratorio de diferencias culturales*, siempre inestable y ambivalente, la tarea de recuperarlo y darle voz juega contra las acciones concentradas de los modelos monoculturales.

La crítica al eurocentrismo en la región de América Latina encontró su expresión más clara en el ejercicio de revisión decolonial de los principios y criterios que entran los conocimientos (Quijano, 2007). La colonialidad del saber es la expresión del fenómeno de la modernidad, para la cual la narrativa histórica de Europa emerge como la única posible, como universal, objetiva y aséptica. Desde este ideal se sustenta y presenta la visión de la sociedad moderna como la más avanzada y normal de la experiencia humana.

En ese marco, la idea de que las identidades responden a ideas y entornos de los que han sido privados a través de la colonización, se amplifica en una búsqueda de identificación del ideario colonial y revisión crítica de sus postulados. El ejercicio decolonial (Mignolo y Vázquez, 2013) implica la necesidad de revisar las nociones occidentales moderno-coloniales e intentar crear nuevos

⁷ Véase <https://www.educ.ar/recursos/158108/el-genero-de-la-patria-una-propuesta-para-mirar-el-pasado-na>

conceptos que representen a esa identidad silenciada; para ello se promueve una filosofía que se concentra en la relación entre sujetos (en ocasiones sujetos colectivos). Así, el conocimiento es vinculado con un espacio y un tiempo, es situado (Walsh, 2002).

La colonialidad se beneficia de ese patrón de poder que opera a través de la naturalización y racialización de jerarquías condicionando relaciones de dominación necesarias para el desarrollo de modelos capitalistas de explotación; la interculturalidad, en cambio, construye un imaginario distinto de sociedad y genera condiciones para una sociedad distinta promoviendo la descolonización de las relaciones sociales (Walsh, 2007). Como señala Mignolo (2007, p. 27), “el pensamiento decolonial emerge de la fundación misma de la modernidad-colonialidad”; asevera que es la contrapartida de ese binomio, hecho que ocurre en las Américas, en el pensamiento indígena, en el afrocaribeño y continúa en Asia y África. Pero entendemos que el imaginario colonial se impone y a ello se deben las acciones de resistencia, tanto como las de contrapartida de la reorganización de las potencias imperiales y su vil colonialismo y colonialidad del poder. En este mismo sentido se funda la imposición de una clasificación racial-étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los ámbitos de la existencia humana (Quijano, 2014).

Pero como señala Cusicanqui (en Restrepo, 2007), el trabajo que tenemos por delante es contra la colonialidad interna. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación (Restrepo, 2007) y el sostenimiento de los discursos monolíticos sobre procesos históricos determinados no hacen más que acentuar ese fenómeno. Tal como plantea Yerushalmi (1998), la apuesta por la construcción de una memoria implica en especial una selección de elementos que, por diversos motivos, se constituyen como recordables o necesarios. El olvido social se asienta sobre la imposibilidad de transmitir los recuerdos de ciertos colectivos y, en este sentido, se hace necesaria la tarea de reconstrucción del calendario escolar, toda vez que quienes lo organizaron y narraron de forma canónica no han escuchado las voces de ciertas minorías.

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

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

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

Como advertimos en el inicio de este trabajo, las poblaciones indígenas no formaron parte del ideario educativo a partir de la valorización de sus propios saberes, sino que ha sido una figura introyectada al sistema educativo argentino muy recientemente y con estrategias que merecen aún muchas revisiones para estar ajustadas, en la práctica, al respeto mutuo que supone lo intercultural. Pero aun así, entendemos que existen fechas que pueden trabajarse des-

de una perspectiva regional que ubique a Argentina en el concierto americano de demandas y reivindicaciones, propiciando un marco de integración regional que incluya a las presencias migrantes de la región de un modo allanado (Caetano y Sanahuja, 2019).

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

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

PALABRAS FINALES

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

El lugar de la diversidad étnica en los contenidos escolares de ciencias sociales aparece desdibujado, y presenta ciertas inconsistencias frente a los procesos de identificación étnicos. Esto se evidencia en los materiales generales, pero de un modo aún más contundente en las producciones de las efemérides escolares. Esto implica una dimensión muy profunda, si consideramos que esos contenidos son tan transversales que se trabajan incluso antes de la alfabetización. Mostramos, además que, en el discurso nacional, la idea de universalidad aparece ligada a modelos hegemónicos de identidad en los que las representaciones de las minorías no tienen cabida, y que en éste la colonialidad se hace visible de forma transversal como la base de ese patrón de poder que opera a través de la naturalización y la racialización de jerarquías que condicionan las relaciones de dominación necesarias para el desarrollo de modelos capitalistas de explotación.

En relación con las efemérides, sostenemos que se trata de eventos destacados como centrales de la organización de la historia nacional desde la perspectiva del Estado y, por tanto, refuerzan ese valor de una nación para el Estado que ha sido central en la conformación del sistema educativo argentino y al desarrollo del proyecto nacional enfocado en la implementación de ideas únicas a lo largo de un complejo escenario nacional (Puiggrós, 2006). Estos objetivos se ajustaron a la necesidad de construir una identidad nacional en disputa con las minorizadas identidades migrantes e indígenas (Novaro, 2012), pero no han sido reactualizados. No presenta el sistema educativo ideas claras de revisión de esa perspectiva que permitan desacoplar las identidades indígenas de la efeméride del 12 de octubre o de cierto contenido específico graduado. No está habilitada una mirada que complejice el lugar de esas identidades A

lo largo de estas acciones se construyó y reactualizó un “nosotros” nacional que impactó de formas muy diversas sobre el escenario de otredades que, a lo largo del tiempo, fueron delineándose y que no ha sido revisado. En consonancia con esto, la propuesta de EIB funciona de forma dispar a lo largo del territorio nacional, dependiendo más de las voluntades y disputas locales que de un modelo desde el Estado nacional.

REFERENCIAS

- AAVV (2021). Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de Covid-19. Proyecto “Infancias diversas y desigualdades educativas en Argentina a partir de la Pandemia”. *Informe técnico Red de Derechos Humanos Conicet*. Argentina: Conicet. <https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf>
- Bayón, M. C., y Saraví, G. A. (2019). Presentación. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8-15.
- Bhabha, H. (Comp.) (2010). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bidaseca, K. A. (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Caetano, G., y Sanahuja, J. A. (2019). Integración regional y regionalismo en crisis. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 28(1), 7-14.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2006). Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 16, 17-46.
- Chartier, R. (2017). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Confederación Mapuche de Neuquén, Ñamkulawen lof, Espacio de Articulación Mapuche, Ayilef, V., Moyano, A. (2020). *Guiso de Capón. Dossier sobre la discusión pública en torno a lo mapuche en los cuadernillos del ministerio de educación argentino durante la pandemia*. Misiones: Confederación Mapuche de Neuquén.

- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16.
- Donghi, T. H., y Hora, R. (2005). *Una nación para el desierto argentino*. Argentina: Prometeo libros.
- Ernst, W. (2018). El archivo como metáfora: del espacio de archivo al tiempo de archivo. *Nimio*, 5(e011). <https://doi.org/10.24215/24691879e011>
- Funes, A. G., Jara, M. A., y Cerdá, C. (2020). *Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI: experiencias en Argentina*. Argentina: Repositorio digital institucional. Universidad Nacional de Comahue.
- Gómez-Galvarriato, A. (2021). Construyendo el caleidoscopio: la historia subnacional. *Historia mexicana*, 71(1), 375-417.
- Hecht, A. C., Enriz, N., y Palacios, M. G. (2020). Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de Covid-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). *Desidades*, (28), 40-50.
- Lenton, D. I., Delrio, W. M., Pérez, P., Papazian, A. E. R., Nagy, M. A., y Musante, M. (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. *Revista Conceptos*, 90(493), 119-142.
- Levi, G. (2018). Microhistoria e Historia Global. *Historia Crítica*, 69, 21-35. <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.02>
- Menti, A., y Rosemberg, C. R. (2013). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68.
- Ministerio de Cultura y Educación de Misiones (2013). *Misiones XXI*. Argentina: Posadas.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W., y Vázquez, R. (2013). Decolonial aethesis: Colonial wounds/decolonial healings. *Social Text Periscope: An Online Journal*.
- Moguillansky, M., y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, (31), 120-134. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000300008&lng=pt&tlng=es
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.

- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En G. Novaro (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Buenos Aires: Biblos.
- Pacheco, J. O. Á. O., y Melo, R. D. C. (2022). Repoblar de indígenas la memoria nacional. Relatos biográficos y descolonización. *Desacatos*, (70), 16-29.
- Padawer, A., y Rodríguez, L. (2015). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, 22(62), 265-286.
- Puiggrós, A. (2006). Luchas político-pedagógicas. En A. Puiggrós (coord.), *Historia de la educación argentina: sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, (1885-1916), Tomo 1* (pp. 55-76). Buenos Aires: Galerna.
- Quijano, A. (2014). *Bien Vivir. Entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Restrepo, E., y Martínez, A. A. R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32.
- Rodríguez, I. M. (2017). La puesta en escena de la efeméride provincial de Andrés Guacurarí y Artigas. Aportes desde una mirada semiótica-comunicacional. *Clio & Asociados*, (25), 47-58.
- Schmidt, M. A., y Hecht, A. C. (2015). Cartografías de la educación intercultural. Acerca de los maestros indígenas en Argentina. *Temas de Educación*, 21(2), 295-295.
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

- Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Ensamble*, (8), 69-85. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10751/pr.10751.pdf
- Southwell, M., y Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-5.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6652>
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico*. Sucre: Universidad Nadina Simón Bolívar.
- Winn, P. (2007). El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo. En A. Pérotin-Dumon (coord.), *Historizar el pasado vivo en América Latina. Chile: los caminos de la historia y la memoria* (pp. 1-40). Chile: Universidad Antonio Hurtado.
- Yerushalmi, Y. (1998). Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J. C. Milner y G. Vattimo (orgs.), *Usos del Olvido* (pp. 13-26). Buenos Aires: Nueva Visión.