

Enseñar Ciencias Sociales desde la EIB: experiencias en la formación docente para el nivel primario en dos instituciones de la provincia de Tucumán

*Sebastián Ríos Tapia**
*Carolina de los Ángeles Moya***

*

Instituto Padre Manuel
Ballesteros. Nivel Superior.
Tucumán. Argentina.
sebastianriostapia@hotmail.com

**

Instituto 9 de Julio.
Nivel Superior.
Tucumán. Argentina.
fscienciassociales@gmail.com

Resumen

Este trabajo parte de la revisión de prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y, en particular, de la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela primaria, en base a las experiencias desarrolladas en las instituciones donde ejercemos como docentes, ambas ubicadas en el Gran San Miguel de Tucumán. Esto implicó reflexionar sobre el contexto en el cual nuestras alumnas desarrollan sus residencias en las escuelas asociadas de la zona, dándoles la voz a ellas como protagonistas de sus propias experiencias.

Se visualizó el escaso tiempo que se le dedica a las Ciencias Sociales y a la EIB, en particular, por lo que iniciamos un trabajo en el que revisitamos sus marcos teóricos y normativos, los diseños curriculares para el nivel y nos centramos en el diseño de propuestas áulicas que contemplen la EIB.

La intención es dotar de herramientas teóricas y metodológicas que permitan aproximarnos a los conocimientos disciplinares y didácticos de la EIB y su potencial formativo.

Palabras clave: ciencias sociales, Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas

Teaching Social sciences from the Intercultural Bilingual Approach: Experiences for Primary Level

Abstract

This work is based on the review of teaching and learning practices of Social Sciences and particularly of the inclusion of EIB in primary school based on the experiences developed in the institutions where we work as teachers, both located in Gran San Miguel de Tucumán.

This involved reflecting on the context in which our students develop their residences in the associated schools in the area, giving them a voice as protagonists of their own experiences.

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 58 – 72]

Recibido: 05/08/2022

Aceptado: 20/09/2022

ISSN 2796-9304

The scarce time dedicated to Social Sciences and to IBT, particularly, was visualized, so we started a work in which we revisit the theoretical and normative frameworks of IBT, the curricular designs for the level and we focus on the design of classroom proposals that contemplate the IBT.

The intention is to provide theoretical and methodological tools that allow us to approach the disciplinary and didactic knowledge of the IBT and its training potential.

Keywords: social sciences, didactic knowledge of indigenous world, indigenous groups

Introducción

Este trabajo parte de la revisión de prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y en particular de la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la escuela primaria. Esta revisión se centra en las prácticas de residencia que llevan a cabo alumnas del 3° y 4° año del Profesorado en Educación Primaria en las instituciones donde desempeñamos nuestra labor docente, en los espacios curriculares de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diseño, Enseñanza y Evaluación en Ciencias Sociales.

Cabe destacar que dichas prácticas se desarrollan en las escuelas primarias asociadas a nuestras instituciones y que forman parte de la oferta educativa en la zona de San Isidro de Lules y de San Miguel de Tucumán, distantes a 17 kilómetros una de otra, pero que forman parte del Gran San Miguel de Tucumán. Nuestras alumnas son residentes de ambas ciudades e incluso algunas son exalumnas de las mismas instituciones en donde llevan a cabo su residencia.

Este proceso se desarrolló en tres etapas: la primera, fue reflexionar sobre el contexto en el cual nuestras alumnas desarrollan sus residencias (instituciones urbanas y rurales, con ciclos completos o plurigrado), dándoles la voz a ellas como protagonistas de sus propias experiencias formativas y prácticas en las escuelas asociadas.

La segunda instancia giró en torno a la revisión de los marcos normativos nacionales y provinciales en relación a la EIB y la relectura de los documentos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y su relación con lo que ellas, como

residentes y en función de sus prácticas áulicas, observan y pueden desarrollar como propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por último, se trabajó en el diseño de propuestas áulicas (secuencias didácticas, talleres, jornadas) con el objetivo de ir más allá de la fecha del 12 de octubre como única instancia de abordaje de los Pueblos Originarios y pensar en su inclusión en instituciones que no sean exclusivamente de estas comunidades, sino en cualquier escuela donde lleven a cabo su residencia hoy y a futuro, cuando se desempeñen como docentes.

Como cierre se realizó una breve encuesta¹ con la intención de rescatar y sistematizar, a través de sus propias voces, nociones, conceptos y miradas sobre la EIB y las Ciencias Sociales en la escuela primaria. El relevamiento de datos de las alumnas cursantes de los espacios arriba señalados tiene relación con los objetivos de este trabajo y de nuestra propuesta formativa como docentes. Si bien ninguna de ellas se referencia como integrante de alguna comunidad indígena (en el caso del Departamento Lules, donde la ciudad homónima es la cabecera, se encuentra la Comunidad Indígena El Nogalito), las mismas reconocen en las escuelas asociadas integrantes de comunidades indígenas que migraron desde sus lugares de origen a la ciudad capital. También está el caso de Lules, donde además de los y las integrantes de la Comunidad de El Nogalito, residen integrantes de la comunidad boliviana, la mayoría de descendencia colla y aymara, lo que implica pensar en cómo trabajar las propuestas que se llevan a cabo.

Contextos e interculturalidad(es)²

Las instituciones donde nos desempeñamos como docentes tienen la particularidad de estar insertas en una red de escuelas asociadas diversas en cuanto a su modalidad, ubicación y matrícula que asiste. Las ciudades donde están los institutos, por el continuo crecimiento de la ciudad capital de la provincia y de las localidades intermedias, ha llevado a que la ciudad de San Isidro de Lules forme parte de lo que se conoce como Gran San Miguel de

¹ Encuesta (de carácter mixto, con preguntas cerradas de opción múltiple y otras de elaboración) que se centra en recuperar las experiencias, las voces y las reflexiones de las estudiantes, de ambas instituciones formadoras, acerca de la integración de la EIB en las escuelas y para complementar la observación y el análisis de los documentos.

² Recuperamos este concepto de Adriana Serrudo (2021) *Interculturalidad/es políticas públicas y prácticas pedagógicas: de la/s EIB/s en plural en Argentina*. Ella expresa que la interculturalidad/des nos permite seguir pensando en las políticas públicas y prácticas pedagógicas diversas en la Argentina y en los diálogos posibles y necesarios entre ambas.

Tucumán, ya en sus límites hacia el sur. Por esto, el traslado de alumnas del profesorado en un sentido u otro, lleva a que se movilicen de una localidad a otra y en algunos casos incluso entre instituciones de formación docente.

Las escuelas asociadas son mayoritariamente urbanas, ya sea en la capital como en Lules, aunque en este último caso también se da en escuelas rurales con dos modalidades: escuela común con los dos ciclos de la escuela primaria y en plurigrado con jornada extendida.

Un primer interrogante giró en torno a: si a estas escuelas asisten niñxs y jóvenes pertenecientes a las comunidades indígenas. Si bien la mayoría de las alumnas reconocen la existencia de estas comunidades en sus localidades, en las instituciones asociadas les resulta más difícil visualizar alumnxs de estas y otras comunidades, ya sea porque la escuela no repara en el origen étnico de lxs mismxs o porque ellxs mismxs no se reconocen en la escuela como tales.

Es importante destacar que, en nuestra provincia, a diferencia de otras en las que se ha observado en los últimos años un incremento de la presencia de familias descendientes de pueblos indígenas en zonas periféricas de áreas metropolitanas, lxs descendientes de las comunidades indígenas en mayor porcentaje tienen presencia aún en ámbitos rurales. Por lo general, las comunidades han logrado permanecer y resguardar su territorialidad. Sin embargo, no se desconoce que en el gran San Miguel de Tucumán nos encontramos con otras comunidades que se fueron asentando hacia las márgenes de la capital: comunidades bolivianas, venezolanas, africanas y gitanas.

En este contexto tan diverso, es también desde donde partimos para repensar las prácticas, tanto las nuestras como docentes formadorxs, como las de nuestras alumnas residentes.

En las encuestas que realizamos a las alumnas de ambas instituciones, preguntábamos sobre la importancia de una EIB y sobre qué creían que era esta. En ambos casos, se pudo visualizar un común acuerdo sobre su importancia y en la participación de las comunidades en la escuela: sobre qué creían, la diversidad de respuestas se centró en los saberes y en las luchas históricas de los Pueblos Originarios.

En algunas respuestas³ se observa el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela y sobre por qué es importante la EIB como forma de integrar, no solo a los Pueblos Originarios en la escuela, sino también su historia, su cultura, su forma de ver el mundo:

³ Respuestas transcritas de la encuesta (2021) realizada a las estudiantes de 3° y 4° del Profesorado de Educación Primaria de ambas instituciones.

Desde mi punto de vista creo que la importancia de la creación e implementación de la modalidad EIB es crucial, ya que si de mirada integradora se habla, debemos partir por visibilizar todo aquello que en un pasado (y en casos prevalece en el presente) fue apartado y silenciado. (Lucía, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Muchos de estos niños no transitan la escuela, por lo tanto, transmitir como un conocimiento social su cultura, su situación actual y desarrollar solidaridad e integrar lo intercultural promoviendo un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores es función de la escuela. (Tamara, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

A su vez, también se concibe la idea de que pensar una escuela intercultural no es solo incorporar algunos contenidos, sino que es importante que las comunidades sean sujetos activos y participativos en la realidad escolar:

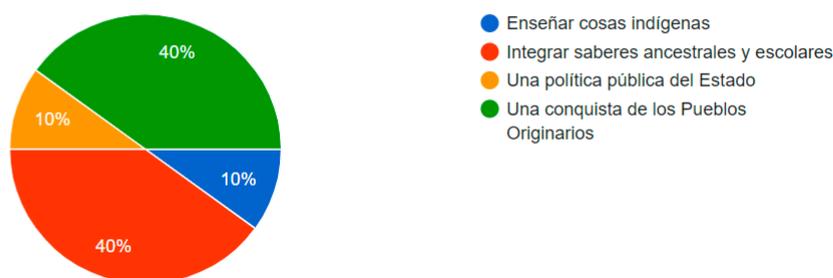
Es importante que las comunidades participen en la elaboración de las propuestas educativas ya que se trata del abordaje de conocimientos referidos a sus culturas y lenguajes y quién mejor que ellas mismas para darlas a conocer. (Melisa, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Claro que sí, son muy importantes las propuestas pedagógicas para trabajar en las escuelas y con las comunidades, la E.I.B es inconcebible sin la participación real y efectiva de las comunidades. (Nadia, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Ante la pregunta sobre *¿Qué crees que es la EIB?*, la mayoría de las respuestas se repartieron entre la integración de saberes ancestrales y escolares junto a una conquista de los Pueblos Originarios. Es decir, se piensa a las comunidades como sujetos políticos que, ante las políticas educativas gubernamentales, han luchado y siguen haciéndolo para que la EIB sea una realidad no sólo en la integración de saberes, sino en políticas específicas hacia estas comunidades.

2-¿Qué crees que es la EIB?

10 respuestas



Nota: Gráfico encuesta. Una pregunta cerrada de respuesta breve, nos permite recuperar las concepciones que tienen nuestras estudiantes acerca de la importancia de considerar la EIB en las propuestas didácticas áulicas.

Estas respuestas nos llevan a pensar que, si bien hay un posicionamiento político-pedagógico por parte de las alumnas en relación a la EIB, también implica revisar la relación entre lo teórico y lo práctico, entendiendo lo primero como un conjunto de ideas que ellas tienen sobre el tema en cuestión y, lo segundo, sobre qué llevan a cabo en sus residencias en las escuelas asociadas a ambas instituciones.

Marcos normativos y curriculares

En una segunda instancia se trabajó en la lectura y reflexión en torno a los marcos normativos y curriculares, tanto nacionales como provinciales, para así poder situarnos en lo que los mismos plantean sobre la EIB en general y en referencia a la escuela primaria y las Ciencias Sociales en particular.

El marco normativo en los cuales se inscribe la EIB son la Ley de Educación Nacional N°26202, la Ley Provincial de Educación N°8391, la Resolución N°119/10 y anexos del CFE (Consejo Federal de Educación) (Serrudo, 2011), y desde lo curricular en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y el Proyecto Curricular de la Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

La lectura crítica de los marcos teóricos, normativos y curriculares nos permitió identificar algunos logros, como así también algunas imprecisiones, omisiones y dificultades para su integración en las propuestas formativas y las propuestas escolares. Esto es, a nuestro entender, resultado de un proceso que todavía estamos construyendo, desde la sanción e implementación de la

Ley de Educación Nacional (LEN) y de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) como modalidad transversal a todo el sistema educativo hasta las acciones –muchas veces un tanto individuales– que emprendemos en cada contexto.

La provincia cuenta con un equipo territorial de EIB que ha venido desarrollando jornadas, capacitaciones, encuentros y conversatorios acerca de la implementación de la MEIB en los Institutos de Formación Docente. Se reconoce que en los últimos años se expandieron estas instancias hacia instituciones formadoras, dispersas en diferentes puntos de la provincia, para superar esa concepción tan reduccionista de equiparar la enseñanza y aprendizajes de la EIB solo a escuelas con población indígena. Esto, tal vez, se deba a las interpretaciones sobre lo que plantea la LEN o algunas imprecisiones de la misma y por ello sería importante reconsiderar los sentidos y significados de la MEIB en el contexto actual.

Se podría decir que en Tafi del Valle y Amaicha del Valle, localidades en los valles de Tafi y Yokavil en el oeste de la provincia de Tucumán que concentran el mayor número de comunidades indígenas y población originaria en la provincia. Desde allí se han promovido acciones en línea con políticas públicas que contemplan el diálogo con los actores, los escenarios y los contextos involucrados en la preservación de la MEIB como un derecho. El impacto ha sido más notorio puesto que en la historia de las diferentes comunidades que habitan los valles Calchaquíes, los procesos de lucha y organización, en pos del reconocimiento de sus derechos, han podido verse materializados en las consultas a dichas comunidades, en los acuerdos alcanzados, en la incorporación de docentes pertenecientes a estas como equipos técnicos ministeriales de la modalidad, como así también en la formación docente (para el nivel primario exclusivamente hasta la fecha como única opción de profesorado) que incluyan la perspectiva de la EIB.

En otras localidades, las acciones propuestas no han tenido igual impacto –sobre todo en la zona urbana-capital– como en otros departamentos de la provincia que tienen, incluso, comunidades indígenas reconocidas como tales por las autoridades. Este es el caso de Lules, que tiene una comunidad cercana a la cabecera departamental y a la comunidad boliviana que allí reside y es representativa de los grupos migrantes que han llegado en las últimas décadas.

En línea con lo anterior, posterior a las instancias de lecturas que realizamos de los marcos normativos, ante la pregunta formulada en la encuesta a estudiantes: La LEN (Ley de Educación Nacional) incorpora la EIB como una de sus modalidades dentro del sistema, ¿Crees que el hecho de que esté en la LEN

garantiza su desarrollo y concreción en las escuelas? Todas las participantes de la encuesta han dado como respuesta que, si bien la LEN y otras normativas incluyen la modalidad y las leyes la garantizan, su cumplimiento generalmente no se concreta ya que:

No creo que garantice su desarrollo y concreción en las escuelas, ya que la ley de Educación nacional está sancionada desde el 2006, y recientemente se comenzó a hablar de la educación intercultural bilingüe. (Patricia, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Para otra de las estudiantes:

...la existencia de una normativa que la incluye genera un cambio poco a poco en la sociedad y hace que pueda llevarse a su concreción. (Melisa, estudiante del profesorado en Educación Primaria en el Instituto 9 de Julio, ciudad de San Miguel de Tucumán)

Lo que puede leerse es que más allá de lo que las leyes regulen, plantea dos cuestiones: la primera, que los tiempos de sanción de una normativa no siempre son acompañados por los tiempos de implementación de la misma; lo segundo es que, si bien desde la sanción a la fecha se puede decir que hubo avances en la implementación, queda de manifiesto que en gran parte responde a decisiones individuales de docentes, de la participación y presión de las comunidades, pero que fuera de las áreas de mayor peso demográfico y político, esas iniciativas se van diluyendo en esporádicas actividades desarrolladas, sobre todo, en relación alguna fecha puntual o conmemoración fijada por calendario escolar.

También creemos que, como lo expresa Virginia Unamuno (2021), se debe a que puede resultar confusa la idea de modalidad para algunos docentes, es por ello que debemos reflexionar, con el resto de los colegas y con los grupos de alumnxs, de qué manera o cómo nos preparamos para integrar esta modalidad en las escuelas, cómo se comprende a la modalidad. Esto es, si se entiende como un enfoque, una perspectiva, un contenido, un recurso, un programa ministerial o una meta.

Así como debemos reflexionar acerca de lo bilingüe, de la situación sociocultural y lingüística de las comunidades, nos debemos detener a reflexionar acerca del desarrollo de un aspecto identitario de la modalidad en la provincia que le dé mayor entidad y sentido para las comunidades educativas, es decir, superar lo focalizado en las comunidades originarias y pensar el sistema como intercultural.

Respecto a los lineamientos curriculares, sobre los cuales se reflexiona permanentemente a lo largo de la carrera, los materiales referidos a la MEIB en el sistema educativo nos orientan, nos guían en este proceso de construcción que estamos haciendo o intentando hacer.

Es importante volver a revisitarlos en el sentido de analizar críticamente donde nos encontramos con respecto a la integración de la EIB. Resulta desafiante sistematizar lo que propone el equipo de EIB y aquello que se viene trabajando desde algunos de los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales. Es importante reflexionar acerca del diálogo entre las finalidades de las Ciencias Sociales y de la MEIB para avanzar en la comprensión de lo que debe ser integrar la interculturalidad, lo indígena con un enfoque problematizador y comprometido de la enseñanza y aprendizaje.

La lectura y relectura de los lineamientos curriculares para el nivel primario y pensando en los desafíos que implica diseñar y concretar propuestas, nos llevó a visualizar cuestiones como:

Según lo establecido por la ley, esos saberes deben contemplarse, pero la realidad es que no todas las escuelas abordan estos saberes. (Patricia, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

En lo que respecta a los diseños curriculares no están contemplado todos los saberes, más bien es tratado desde el ámbito de la efeméride o pueblos originarios. No hay una profundidad en el estudio de dichos saberes. (Lucía, estudiante del Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Padre Manuel Ballesteros, ciudad de Lules)

Lo que aparece es que los diseños curriculares del nivel primario para el área de las Ciencias Sociales, si bien se inscriben en el marco de la LEN, no hay una mención específica acerca del abordaje de lo intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Tal vez desde los NAP se pueda vincular con la EIB, como ser el abordaje de algunos problemas referidos a la enseñanza de los Pueblos Indígenas que trascienda lo conmemorativo y tradicional, entendido esto último como alguna representación o palabras referidas al 12 de octubre como única instancia en donde se ve algo referido a esta temática.

Estos lineamientos, ya sea que se los considere guías u orientaciones para la enseñanza, nos permiten, o nos ponen en situación de considerar la integración de EIB a los mismos. Sin embargo, en lo que refiere a las *Orientaciones para la enseñanza* que se leen en los Diseños Curriculares no se especifican, el

abordaje de estos NAP con problemáticas/temáticas referidas a las comunidades indígenas y otras comunidades culturales y lingüísticas. En general, en todo el diseño del nivel primario para el área de las Ciencias Sociales no logramos encontrar referencia alguna de actores, escenarios y contextos diversos.

Posiblemente, la enseñanza y aprendizajes de las Ciencias Sociales se piensan desde opciones epistemológicas eurocéntricas, modernas, occidentales, homogéneas con las cuales nos formamos y aún seguimos formando. Este es quizás uno de los mayores desafíos que tenemos: el de pensar y construir saberes que integren múltiples miradas sobre la realidad social, rompiendo con lo que señala Marcela Alaniz (2021), con el predominio de una mirada anclada en el pasado, estereotipada y reforzando discursos de extinción y extranjerización de las comunidades indígenas.

Por lo tanto, nos parece necesario repensar la relación que se construye tanto entre los saberes científicos como en los prácticos en la carrera y en las escuelas (asociadas) y su relación con las nuevas perspectivas políticas, pedagógicas, didácticas y disciplinares que nos permitan deconstruir/construir nuevos conocimientos. Esto, para desnaturalizar discursos y prácticas en la enseñanza y aprendizajes de las Ciencias Sociales desde la EIB.

Pensar propuestas

En relación al diseño de propuestas áulicas e institucionales es importante, según nuestra experiencia, reflexionar acerca de lo que supone la comprensión de la interculturalidad: ¿son contenidos a desarrollar? ¿Es una perspectiva o un enfoque de trabajo?

Silvia Hirsch (2021) propone que se debe introducir en las aulas una “interculturalidad práctica”. Se refiere, primero, a que todxs lxs estudiantes del país deben formarse en y desde la EIB, porque es poner en un plano de aceptación formas diversas de comprender el mundo y es aceptar como válidos saberes, prácticas y experiencias que puedan resultar extrañas o ajenas.

Es fundamental propiciar el diálogo de saberes. Ella ofrece, en la Jornada del trayecto de formación “Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural”, una serie de ejemplos concretos, para pensar y trabajar en el espacio áulico la interculturalidad práctica para aproximarnos a este abordaje y aportar algunos ejemplos de los procesos sociales, económicos e históricos de las comunidades indígenas que pueden planificarse de manera transversal en el espacio áulico. Por ejemplo, en relación a la enseñanza y

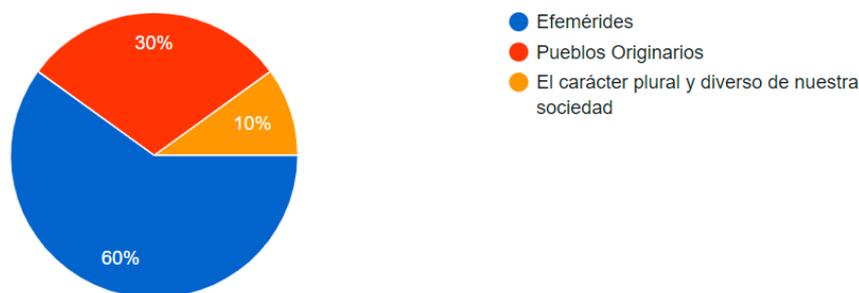
aprendizajes de las Ciencias Sociales, desarrolla y analiza como propuesta: Procesos de desarrollo económico en el Noroeste Argentino (Hirsch, 2021).

Ahora bien, según la información relevada en las encuestas, lo que mayoritariamente se aborda de los Pueblos Originarios es:

7-¿En la escuela primaria que se trabaja en relación a la EIB y las Ciencias Sociales?

(Respondé en base a tu experiencia como residente)

10 respuestas



Ese porcentaje tan alto de efemérides, siguiendo lo que relatan las alumnas, más las carpetas didácticas que se corrigen dan cuenta que, salvo el 12 de octubre (fecha en la cual aparte del acto protocolar se realiza alguna que otra actividad) en las fechas restantes propuestas por el calendario escolar, no se realiza prácticamente nada o solo se cuelga un cartel o se lee alguna referencia. En la mayoría de los casos, la profundización de alguna temática queda a criterio personal del docente a cargo del aula, que en definitiva decide qué, cómo y cuándo enseñar Ciencias Sociales, y a partir de allí las residentes deben planificar una propuesta.

Como segunda opción aparece Pueblos Originarios, si bien esta opción podría dar cuenta de un tratamiento profundo y en complejidad creciente de los mismos, en las propuestas examinadas, sumado a lo que los clásicos manuales escolares proponen, el abordaje desde la Ciencias Sociales queda reducido a una descripción genérica de las comunidades indígenas sobre algunos aspectos, a saber: ubicación geográfica, actividades económicas, tipos de viviendas y religiones. A esto se suma que generalmente se habla de lo que se considera “Las grandes civilizaciones americanas: mayas, incas y aztecas” o, en menor medida, a los pueblos diaguitas de la zona de los Valles Calchaquíes de nuestra provincia, dejando de lado otros pueblos que también habitaron estos territorios. Siempre en tiempo pasado, como si en la actualidad estos no existieran.

En este sentido, se vuelve necesario volver sobre lo que Hirsh (2021) plantea en relación a la interculturalidad práctica, como vía para pensar otras formas de enseñar y aprender sobre los Pueblos Originarios.

El proceso que iniciamos desde la caracterización del contexto en donde desarrollamos nuestra labor, continuando con la lectura de materiales normativos y curriculares sobre el tema EIB, nos puso en el desafío, junto a nuestras alumnas, de pensar el diseño de propuestas áulicas que fueran más allá de lo que anteriormente señalamos como “lo común y tradicional” de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la EIB.

Como se mencionó con anterioridad, las decisiones sobre qué y cuándo enseñar Ciencias Sociales en las escuelas asociadas están atadas a lo que los docentes conformadores definen. Por ello, se decidió que en las horas de clases de las materias que dictamos sean utilizadas para pensar dichas propuestas. El formato de las mismas quedó librado a la decisión de cada alumna como así también el recorte temático que quisieran hacer. La mayoría se decidió por el diseño de secuencias didácticas donde abordaban algunos aspectos de los Pueblos Originarios de Argentina y Tucumán en particular y otras por talleres donde primara una mirada interdisciplinaria entre Ciencias Sociales y Lengua.

Este proceso no estuvo exento de limitaciones de todo tipo, como ser:

- *Temporales*: la cuestión del tiempo es un limitante a la hora de pensar propuestas desde nuestra área, ya que al poco espacio que se les destina de por sí en las escuelas, se les sumaban los tiempos de cursada, familiares y de residencia de nuestras alumnas, lo que impactaba en lo elaborado y en las posibilidades reales de concreción.
- *Conceptuales*: si bien hubo tiempo destinado a leer, analizar, reflexionar sobre todo lo que hace a la EIB, se percibieron dificultades en relación a conceptos claves de las Ciencias Sociales y que debieron ser re-trabajados permanentemente, tales como: tiempo, temporalidad, espacio, sujetos sociales colectivos, diversidad, interculturalidad, pluralidad, multicultural, transcultural, etnia y raza.
- *Didáctico-disciplinares*: en las propuestas diseñadas se intentó pensar alternativas en cuanto a lo que se quería desarrollar. Se observó una gran variedad de recursos, la apelación a la interdisciplinariedad y estrategias que apuntaban a la comprensión explicativa del pasado y del presente de las comunidades indígenas. Sin embargo, en una lectura crítica de las mismas, se evidenció que lo temporal y lo conceptual y sus limitaciones influían

en lo didáctico y en el abordaje disciplinar, con actividades muy clásicas (por ejemplo: preguntas y respuestas con copie y pegue del texto) que no profundizaban.

Estas limitaciones, a su vez, estuvieron acompañadas del deseo e intencionalidad por hacer algo diferente a lo que habitualmente se hace y que no fuera algo solamente atado a alguna efeméride.

Consideraciones finales

Este trabajo se inició con la idea de poder incorporar la EIB en la formación de las alumnas de los profesorados donde trabajamos, dicho proceso no estuvo ajeno a desafíos y obstáculos propios de toda actividad que apunta a reformular y pensar nuevas formas de enseñar y aprender.

Cuando tomamos la decisión de iniciar esta propuesta, partimos de que no sería solamente revisar documentos y bibliografía, sino que lo hicimos desde el convencimiento de que la inclusión de la interculturalidad no es solo algo que emana desde las disposiciones oficiales, sino que también son decisiones políticas-pedagógicas de quienes formamos futurxs docentes, con el objetivo de que estxs también se conviertan en agentes de cambio, en el espacio que les toque ejercer en el futuro como docentes.

Ante esto, tanto nosotrxs como nuestras alumnas, asumimos el compromiso de pensar alternativas, no solo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, históricamente relegadas en la escuela primaria, sino en el marco de estas y sus nuevas perspectivas, pensar en la EIB como una disposición ministerial y como una instancia que enriquece nuestros horizontes culturales y formativos.

Para nosotrxs, las propuestas áulicas e institucionales han tenido cierto progreso de acuerdo a este análisis que tratamos de sostener, pero aún así no tenemos las respuestas a todos los interrogantes planteados. Por lo que venimos diseñando y planificando con la intención de reconsiderar el abordaje que supone la EIB, como una meta, un programa, una perspectiva, una modalidad transversal a todos los espacios y todos los niveles del sistema educativo, que requiere de una agenda de acciones y actividades institucionales, articuladas e integradas para desarrollo de una perspectiva pedagógica intercultural que garantice la inclusión.

Por último, reconocemos que todavía tenemos que seguir trabajando en torno a estas problemáticas y temáticas que se hacen presentes en nuestras prácticas cotidianas en las instituciones formadoras. Sabemos que esto no es solamente leer y escribir sobre EIB, sino que sobre todo es generar espacios donde la conciencia y el compromiso político y pedagógico dé cuenta de saberes y formas de ver el mundo invisibilizadas y no situadas en la realidad social en la que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Alaniz, M. (2021). *Interculturalidad en contextos de diversidad étnica y lingüística*. Jornada 3-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural. INFOD. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bAACRFPQCH4>
- Alderoqui, S. y Aisemberg, B. (Comp.). (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. España: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur, en Utopía y praxis latinoamericana*. Año 16, N° 54, pp. 17-39.
- Falabella, I., Millán, M., Puñalef, D. y Sardina, A. (2010). *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula*. Buenos Aires: NutramNeyen.
- Hirsch, S. (2021). *Interculturalidad en contextos de diversidad étnica y lingüística*. Jornada 3-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural. INFOD. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bAACRFPQCH4>
- Martínez Sarasola, C. (2021). Educación hoy. Cómo enseñar textos y cultura de los pueblos originarios. [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NXorJhIHn24>
- Mato, D. (2019). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. –1a ed. compendiada–. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ministerio de la Provincia de Tucumán (2015). Proyecto Curricular de la Educación Primaria Cuaderno 2. Ciencias Sociales. pp. 147-187.
- Unamuno, V. (2021). *Lengua indígena y enseñanza*. Jornada 1-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural.