

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
Facultad de Ciencias de la Educación
Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continua

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales: Mención Historia

Trabajo Integrador Final:
*La construcción de materiales
para la enseñanza de la historia
de los pueblos originarios de la
norpatagonia argentina. Los
Mapuches*

Autora: Prof. María Cristina Jarkowiec

Director: Dr. Miguel Ángel Jara

-2019-



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
Facultad de Ciencias de la Educación
Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continua





Carrera de Posgrado:
Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
(con mención en historia, geografía y educación ciudadana)
Aprobada por Ord. C.S. UNCo. 0639/12; Acreditada por la CONEAU.
Res. N° 11.229/12 y Categorizada como "B" RS-2017-22411532.
Sede: FACE - Cipolletti

Trabajo Integrador Final

*La construcción de materiales para la
enseñanza de la historia de los pueblos
originarios de la norpatagonia argentina. Los
Mapuches*

Autora: Prof. María Cristina Jarkowiec
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2019-

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1: Las políticas estatales, los proyectos educativos y la formación del profesorado en Argentina.....	13
1.1 Contextos socio histórico y cultural de la Argentina en el S.XX.....	13
1.2 Políticas estatales sobre la cuestión de los Pueblos Originarios	15
1.3 Las políticas y proyectos educativos en relación a los Pueblos Originarios	19
1.4 La formación y la práctica del profesorado que enseña los Pueblos Originarios.....	23
CAPITULO 2: Temas, debates y problemas sobre la Interculturalidad.....	25
2.1 Interculturalidad. Diálogos o exclusión en la historia.....	25
2.2 Relación entre educación e interculturalidad	28
CAPITULO 3: La historiografía y los Pueblos Originarios.....	35
3.1 ¿Cuál es el tratamiento historiográfico sobre los pueblos originarios?.....	35
CAPÍTULO 4: Materiales para la enseñanza. Criterios y propuestas	43
4.1 Perspectivas y enfoques didácticos para la construcción de materiales de enseñanza.	43
4.2 Una propuesta didáctica. Los Mapuches en la enseñanza de la historia	49
DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	57
Referencia Bibliográfica	79

AGRADECIMIENTOS

A mis estudiantes, por la motivación y el aprendizaje que día a día realizamos juntos/as

INTRODUCCIÓN

El tema que abordo en este Trabajo Integrador Final (TIF), en el marco de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS), surge como una preocupación de mis propias prácticas en la enseñanza de la historia en diversas escuelas secundarias de la ciudad de General Roca, donde desarrollo mi profesión por más de diez años.

La preocupación se centra en los conocimientos que se refiere a los Pueblos Originarios, en este caso, el pueblo Mapuche. Percibí que reproducía concepciones anacrónicas y discriminatorias. Los contenidos se abordan de manera esquemática y presentada de manera descriptiva. La rutina del trabajo en la clase, sobre un saber en particular, generalmente era abordado con una canción, algún dato o descripción de la vida del pueblo Mapuche; con escaso análisis y de crítica con grupos sociales que los sabíamos oprimidos y relegados, esto es, nos encontrábamos reproduciendo matrices euro centradas.

El aburrimiento y las quejas de los/as estudiantes agregaron un ingrediente al malestar que sentí, obligándome replantear mi práctica, generando inquietud y la necesidad de indagar para construir otros modos de comprender los procesos históricos vinculados a los Pueblos Originarios, en definitiva formarme para descolonizar nuestras miradas y nuestro conocimiento.

Los profesores y las profesoras en historia hemos recibido una formación con una fuerte impronta euro céntrica y esto es una de las causas por la que cuando queremos construir una nueva manera de enseñar la historia de los Pueblos Originarios, aparece la incertidumbre y la desorientación de no saber cómo hacerlo, sumado a que contamos con escasos materiales, desde una perspectiva que contemple la voz de los/as protagonistas y que contribuya a pensar otros modos de abordar los procesos históricos de los Pueblos Originarios del actual territorio Argentino.

Los libros de textos en su mayoría refuerzan la posición subalternizada y excluyente que han sufrido los Pueblos Originarios, por ello solemos recurrir a la producción historiográfica existente, si queremos ofrecer a nuestros/as estudiantes una historia más

comprometida. Aunque debemos reconocer que este material también se encuentra atravesado por lógicas excluyentes y sesgadas, en muy pocos trabajos académicos encontramos la mirada de los protagonistas. Carina Rattero (2009) nos invita a pensar en aquello que queda excluido en lo que enseñamos, guiándome por esta inquietud, que comparto con la autora, es que empecé a ocuparme de aquello que queda excluido en nuestra enseñanza; de hecho lo hacemos pero como autodidactas un poco en las penumbras, sabiendo que queremos cambiar algo pero no sabiendo muy bien cómo hacerlo.

En ese querer cambiar fui incorporando en mis prácticas, nuevos marcos teóricos que habíamos visto mientras me formaba como profesoras de historia; procurando hacer construcciones metodológicas que me permitiera llegar a los/as estudiantes, pero con muchos desaciertos porque “...no por bramar contra el colonialismo y su espíritu, la colonialidad, nos recibimos de descolonizados...” (Moyano, 2013, p.16). El autor, además, nos dice que descolonizar el conocimiento es una tarea ardua, porque quienes nos planteamos este propósito, también la llevamos como matriz en nuestros pensamientos, en nuestras maneras de razonar y también de actuar.

Motivada por estas preocupaciones, que aparecen a la hora de enseñar historia de los Pueblos Originarios en las escuelas secundarias, es que decidí hacer de mi dificultades un trabajo que me permita recorrer un camino nuevo, indagando en aquello que sentimos nos falta y a lo que no hemos tenido acceso en la formación inicial; es que comencé a buscar en las otras voces, la de los protagonistas, posibles respuestas. La enseñanza de la historia del Pueblo Mapuche, es el tema que nos preocupa y nos convoca para construir esas otras formas de dialogar con el pasado, presente y futuro de los invisibilizados por los grades relatos históricos.

Las ciencias sociales han sido siempre euro céntricas lo cual no debe sorprendernos dice Wallerstein (1996) porque forman parte de la constitución del mundo capitalista moderno, en este sentido romper con esa estructura deviene en un nuevo proceso de formación y de aprendizaje, porque estamos formados bajo el paradigma del universalismo, que “...es aquel punto de vista que sostiene que existen verdades científicas y válidas en todo tiempo y lugar....Se trataba de la era del triunfo cultural de la ciencia como actividad cognoscitiva...” (Wallerstein, 1996, p. 97). En este sentido es

que abogamos por una pedagogía decolonial que nos permita abrirnos paso a un camino que está cargado de dificultades, porque se trata de construir, presenciar, encaminar metodologías, prácticas y estrategias que desestabilicen la forma de pensar el orden dominante (Walsh, 2013).

Este euro centrismo y universalismo nos somete a entramados sociales en los que, como profesores y profesoras en historia, uno se siente alienado. La escuela reproduce instancias que la llevan a ser muchas de las veces una institución excluyente y dogmática porque sus prácticas son contradictorias y ambiguas al no poder escapar de las efemérides, los ritos, las experiencias costumbristas que se evidencian en las formas de ser y estar, de comportarse, de vestirse; simbolismo que se torna violento para los y las estudiantes que no se identifican con esos patrones culturales o para los que nos identificamos pero deseamos relativizarnos y ser coherentes con una mirada y diálogo intercultural.

Es por esto que abordar una clase de historia en perspectiva intercultural nos compromete de manera integral; hemos tenido experiencias en la se nos critica desde la descalificación, a partir de comentarios que reproducen los sentidos hegemónicos, en la forma de entender la cultura; comentarios que se escuchan: “¡otra vez los pueblos originarios!”. Estas dinámicas suelen darse entre pares con los/as compañeros/as docentes. En el aula con nuestros/as estudiantes los climas no cambian demasiado, suelen mostrar hastío al sentir que los temas referidos a los Pueblos Originarios los perciben lejanos y reiterativos. En contextos adversos plantear la colonización del Estado Argentino y el genocidio suele ser controvertido, sobre todo tratándose de estudiantes de los años superiores, cuarto y quinto año de la escuela secundaria. Todos y todas las estudiantes comprenden el genocidio y pueden construir una mirada crítica del mismo, pero la ampliación de la mirada se encuentra con obstáculos cuando se plantea, por ejemplo, un problema controversial como lo es la restitución del territorio que los Pueblos Originarios reclaman en la actualidad.

Aparecen, entonces, las dudas y los temores al pensar lo pedagógico desde otros lugares, tememos a las miradas sancionadoras, como así también a cometer errores en cuanto a si el abordaje que estaremos realizando es acertado o no, coherente con una propuesta superadora e intercultural. La alternativa de conocer otros mundos, otros

modos de ser y estar queda relegada frente a estas dudas y temores. Parafraseando a Rattero (2009) no podemos seguir con esa mezquindad pedagógica que nos obliga a recluarnos en un pensamiento binario, negándonos a las transformaciones sociales que exigen los militantes y el contexto epocal, no podemos seguir ignorando que hay otras voces que piden ser oídas.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, la mención a la integración, a la inclusión, a la interculturalidad son discursos que llenan los espacios escolares, podemos ver que se asiste a un uso acrítico de estas categorías, por eso y por otras dinámicas hegemónicas que se repiten, creemos que es necesario, entre otras cosas, la voz de los oprimidos:

“...cuando desde las escuelas se organiza un espacio de conocimiento para reflexionar sobre el problema de la diferencia y se incluye la voz de aquellos que históricamente fueron silenciados y discriminados, está abriendo el camino para pensar la alteridad...” (Sinisi, 1999, p. 229)

Estas son algunas de las instancias con las que me he encontrado cuando me propuse pensar en una propuesta para enseñar la historia de los Pueblos Originarios desde una mirada descolonizadora, en este caso la historia del Pueblo Mapuche.

Teniendo en cuenta esta primera aproximación a las temáticas que me interesa abordar en este trabajo, podemos mencionar algunas categorías de análisis necesarias para analizar y comprender y poder abordar la enseñanza del Pueblo Mapuche en las aulas desde una mirada más amplia atendiendo a la multiplicidad de dimensiones que hacen a la cultura de los Pueblos Originarios. Incorporando la voz de los protagonistas, las críticas al colonialismo del Estado Nacional Argentino, los intereses que son afectados ante el pedido de autonomía y territorialidad cuestionando, en suma, los sentidos hegemónicos. Procurando alejarnos de una mirada simplista y parcializada como así también mono cultural de la historia de los Pueblos Originarios.

Algunas de las categorías que orientarán el análisis incluyen: **El paradigma euro céntrico y universalista en la constitución de las ciencias sociales.** Nos ocuparemos de estos procesos para revisar cómo se ha trabajado la construcción del conocimiento acerca de la historia de los Pueblos Originarios. Enlazado a esto abordaremos **la conformación del Estado Argentino** ya que el mismo, desde sus inicio, ha estado

ligado a un proyecto genocida (Delrio; 2010) que no solo incluye un proceso continuo y sistemático de muerte física, violenta y expropiación de un pueblo, destierro y hacinamiento en territorios hostiles; sino la construcción de un imaginario social dominante donde los Pueblos Originarios se invisibilizan, negándolos como sujetos políticos y de derecho que exceden las estructura del Estado moderno.

Si partimos de que vamos a realizar un proceso de revisión de cómo se construye el conocimiento social y el papel del Estado en el mismo, necesariamente tomaremos en cuenta otra dimensión de análisis; **la Historiografía de los Pueblos Originario.**

Aparece también la necesidad de indagar acerca de **la enseñanza del Pueblo Mapuche en las aulas.** En este proceso resulta importante examinar sobre los/as educadores/as y las políticas educativas. **El sistema educativo y la formación docente** se enlazan en este discurso hegemónico, y durante mucho tiempo los Pueblos Originarios fueron concebidos como resabios de un pasado inexistente o sufrieron una integración forzada que tendió a borrar su cultura. Luego el sistema educativo fue renovándose con la delantera de los activistas de los Pueblos Originarios, la sanción de leyes ha implicado cierto cambio lo cual no implica que la educación intercultural sea un práctica escolar en todas sus dimensiones.

En este punto debemos indagar acerca de lo que se entiende por **interculturalidad** para traer a nosotros la voz de los oprimidos y poder mirar desde su punto de vista, es por eso que entendemos que debemos abordar este proceso y tensionarlo con los demás. Pretendemos que perspectivas interculturales nos orienten en el camino para construir materiales de enseñanza con una nueva mirada, en el que las voces de los ausentes contribuyan a enriquecer las concepciones sobre el pasado, el presente y el futuro de los Pueblos Originarios y de las sociedades, comunidades y culturas que conforman el entramado sociocultural de la región que habitamos.

En este marco, he organizado este TIF en cuatro capítulos. En el primero abordaré algunos aspectos que considero relevantes, a los efectos de esta propuesta, sobre las políticas estatales, los proyectos educativos en relación a la formación del profesorado en tanto me permite identificar y analizar las presencias de las políticas públicas

relacionadas al tema que me ocupa, y cómo estas influyen y determinan las prácticas de los/as futuros/as docentes.

En el segundo capítulo abordaremos la problemática de la Interculturalidad, su conceptualización y diferentes acepciones, su historicidad, la forma en que este discurso ha atravesado las políticas públicas en relación a los Pueblos Originarios. De esta manera podremos tener un horizonte de los espacios y prácticas que la misma ha habilitado, la relación con las instituciones, sobre todo la escuela pública y en que sentidos es posible pensarla para construir verdaderamente una sociedad intercultural.

En el tercer capítulo revisaré la historiografía en relación a los Pueblos Originarios. Abordaremos los procesos de constitución de la historiografía que ha sido dominante y como la misma ha sido cuestionada para que surjan otros procesos en donde se construyen otras escrituras de la historia desde la voz de los oprimidos. En el cuarto y último capítulo esbozaré mi propuesta de trabajo, resultado de mi análisis del problema que me interesa, esto es, la construcción de materiales de enseñanza para el pueblo mapuche.

CAPITULO 1: Las políticas estatales, los proyectos educativos y la formación del profesorado en Argentina

1.1 Contextos socio histórico y cultural de la Argentina en el S.XX

El Estado Nacional Argentino ha mantenido una política de genocidio a lo largo de la historia contra los Pueblos Originarios que habitan este territorio. En un primer momento lo ha manifestado a través de la violencia física, la muerte, el traslado y la expulsión forzada. Luego los ha condenado a la invisibilización, esencializando y folclorizando su cultura, ya que se promueven ciertas políticas de inclusión, como la educación bilingüe, pero sin embargo estas políticas siguen denotando aspectos discriminatorios:

“... la educación intercultural bilingüe aunque agrega el termino intercultural al de bilingüe no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico, desde el que se trasmite una sola cultura (la dominante) y se permite la entrada folclorizada de la llamada diversidad cultural...”(Centro de educación mapuche Norgvlamtuleayñ, p. 7)

El bilingüismo se transforma en un puente para imponer la cultura dominante, sin reflexión de cómo enseñarlo, se vacía de contenido porque se hace a expensas de los/as protagonistas, además de restringirlo a la enseñanza de otro idioma más descontextualizando de concepciones y prácticas que le dan sentido, por eso las comunidades mapuches de Neuquén enfatizan:

“se promueven proyectos educativos institucionales sin la participación comunitaria y las organizaciones que nos representan...” (Centro de educación mapuche Norgvlamtuleayñ, p. 8)

De esta manera vemos que el Estado Nacional Argentino continua sosteniendo la mirada que construyeron los imperios coloniales sobre de los Pueblos Originarios de América Latina, condenándonos a una integración acrítica y forzada.

Las políticas estatales devenidas del ideal del orden y el progreso que justificaron la “guerra contra la barbarie”, planteaban la homogeneización cultural en algunos momentos y en otros permiten, en pos de la gobernabilidad, cierto acercamiento con las demandas de estos pueblos. Es así como se llega, en determinado contexto histórico, a incluir en el currículo términos como diversidad, interculturalidad y educación bilingüe, con las limitaciones y contradicciones propias de un Estado que no reconoce la autonomía territorial de los Pueblos Originarios preexistentes a cualquier formación estatal, ni su condición de colonizador.

Silvia Barco (2008) nos dice que las políticas estatales actúan sobre la cuestión social pero también la construyen. Estas políticas estatales de subalternización de los Pueblos Originarios se han traducido en proyectos educativos excluyentes, como sostiene Batallan:

“...la expansión de la escuela fundada por Sarmiento a fines del siglo XIX y su papel en la conformación de una identidad nacional, soslayo la existencia de la historia de los pueblos originarios, lo que se traducía en la orientación monocultural y monolingüe de los currícula...” (Batallan, 2007, p. 165)

El imaginario social que se ha construido sobre los Pueblos Originarios en nuestro país le debe mucho a las políticas estatales y a los proyectos educativos incurriendo sobre la formación del profesorado. El Estado Argentino, a través de los diseños curriculares acepta teorías que abordan la diversidad, la multiculturalidad, y demás discursos progresistas que atienden a la diversidad, sin embargo “...no pueden escapar del etnocentrismo al promover el análisis de semejanzas y diferencias desde el implícito nosotros hegemónico...” (Batallan, 2007, p. 166). Además, podemos decir que en la práctica no se analiza, por ejemplo, la historiografía que sea construida desde la voz de los protagonistas, en este caso el Pueblo Mapuche.

La matriz sigue siendo euro céntrica cuando se trabajan contenidos de historia argentina. La misma comienza con la formación del Estado, tomando como referencia al mundo europeo. Las periodizaciones y conceptualizaciones también poseen esta impronta, de tal manera se reivindican determinados grupos sociales que, de acuerdo al contexto histórico, se representa como el que constituye la esencia del ser argentino, como puede ser el inmigrante europeo o el gaucho en otro contexto histórico, dejando a

los Pueblos Originarios invisibilizados, ya que se los piensa como parte de un pasado colonial.

Los pueblos originarios aparecen en los diseños curriculares formando parte de un pasado extinto o que está próximo a la extinción:

“...El sistema educativo viene proponiendo con secular continuidad que los pueblos originarios forman parte de una cadena evolutiva, como una especie de Argentina prehistórica y pintoresca que ya quedó atrás, y con ella los conflictos y las relaciones del Estado con las comunidades nativas... (Del Río, 2010, p. 25)

Entendemos entonces que existe una continuidad de las políticas del Estado Nacional con respecto a los Pueblos Originarios. Si bien podemos deducir que hay algunos acercamientos, estos deben ser concretos y tendrían que procurar construir conocimiento que pueda romper con la racionalidad europea (Gashe, 2010), introduciendo nuevas cosmovisión, dentro del marco de una interculturalidad crítica que se encuentre, a su vez, enmarcada dentro de un Estado respetuoso de la autonomía y de los derechos sobre el territorio y de la diversidad.

1.2 Políticas estatales sobre la cuestión de los Pueblos Originarios

Es interesante hacer un repaso por las diferentes etapas por las que ha ido atravesando el sistema educativo nacional y su relación con los procesos históricos de nuestro país y cómo estos fueron constituyendo el sistema educativo y las políticas educativas públicas.

Sabemos que el Estado Nacional implementó, desde su organización, políticas de exclusión, teñidas de pseudo integración hacia los Pueblos Originarios, imprimiendo una única identidad nacional que niega y se opone a las demás identidades de otros grupos sociales. Esta homogeneización se lleva a cabo a través de políticas de integración forzada, concepto que ampliaremos en los próximos párrafos.

Hablaremos de las etapas que establecen una relación del Estado y sus políticas educativas con referencia a los Pueblos Originarios. Una de estas etapas comenzaría en el año 1880, año emblemático que los libros de historia señalan como el inicio del

proceso de la organización del Estado Nacional (Botana, 1994) y comprendería hasta el año 1916. Durante este lapso el Estado Nacional se sumerge en la dicotomía guerra/pacificación (Gorosito, 2008) que lleva o al exterminio o al control en reducciones o la administración forzada de la inclusión.

La segunda etapa comprendería los años de inicios del primer peronismo 1941 y 1945 durante el mismo se llevó a cabo un reconocimiento oficial de las poblaciones indígenas. “...A nivel institucional, ello se expresó en que en 1943 la vieja Comisión Honoraria de Reducciones de Indios paso a formar parte de la Secretaria de Trabajo...” (Gordillo, 2010 p. 23). El antecedente inmediato de este cambio fue el Malón de la paz que visibiliza la protesta de carácter indígena y campesino. Gordillo (2008) plantea que a pesar de las contradicciones del gobierno peronista, este abolió la renta en trabajo en los ingenios del noreste del país, y mejoró las condiciones laborales de las zonas rurales incluyendo a los trabajadores indígenas.

Argentina se incorpora como Estado miembro al Instituto Indigenista Interamericano; se organizan debido a estos cambios el primer censo indígena nacional en el año 1960. La radicalización de las movilizaciones populares que comienzan a surgir en estos años influyó en la organización de movimientos indígenas, en organizaciones tales como “La comisión Coordinadora de Instituciones Indígenas de la Argentina” “La Confederación Indígena Neuquina creada por Mapuches”; “el Primer Parlamento Indígena nacional” entre otros. Las mismas estaban centradas en reivindicaciones de tipo étnico-cultural y también en reivindicaciones de tipo político económicas. En 1975 el incremento de la represión del Estado significó un duro golpe para estas organizaciones que se disolvieron o fueron cooptadas por gobiernos provinciales (Gordillo, 2010).

Luego tenemos la etapa que se inicia con la reforma Constitucional de 1994:

“...entre 1985 y 1994 la tercera etapa se caracteriza por la creación de cuerpos jurídicos provinciales, que con diversas variantes, incorporan el concepto de participación de organizaciones indígenas en los asuntos de su incumbencia a través de reparticiones creadas al efecto. Se sancionó la Ley nacional 23.032 sobre política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas que se implementó en 1989. Esta ley contempló importantes derechos entre los que se destacan la

necesidad de otorgarles a las comunidades indígenas títulos de tierras y personería jurídica...” (Gordillo, 2010, p. 28)

Esta ley también creó a nivel nacional una institución unificada a cargo del tema Indígena: El Instituto Nacional de asuntos Indígenas como parte del Ministerio de Educación y Acción Social. Durante esta etapa, militantes indígenas y miembros de ONGs lucharon para pedir la modificación o anulación de la premisa que establecía la Constitución de 1853 que establecía *“promover relaciones pacíficas con los indios y su conversión al catolicismo”*. Se pedía más claridad en cuanto a los derechos de los Pueblos Originarios, se logró que el texto de 1994 incluyera construcciones tales como: *“reconocer la preexistencia étnica y cultural”*, *“garantizar el derecho a la educación bilingüe e intercultural”*, *“posesión y propiedad comunitaria de las tierras”* (Gordillo, 2010). Lo que debemos indagar es en qué medida las modificaciones legislativas indican verdaderos cambios.

“...lo que sustentamos es que a lo largo de estas etapas, se han sustentado muy limitados cambios de perspectivas y que estas han incidido muy escasa y fragmentariamente en las políticas públicas referidas a las poblaciones nativas...”
(Gorosito, 2008, p. 52).

Este Instituto especialmente diseñado para la concentración de la cuestión aborígena a nivel nacional, era un organismo descentralizado con participación indígena; que presentaba en la práctica contradicciones porque si bien reconocía derechos los relativizaba con algunos requisitos que imponía a las poblaciones, por ejemplo *“...ser indio para esta ley equivale a formar parte de la comunidad rural a trabajar la tierra...”* (Gorosito, 2008, p. 57). También podemos observar que hace referencia a los mapuches como comunidades y no como pueblos, ambigüedades por el estilo abundan en cuanto al reconocimiento de los Pueblos Originarios como preexistentes y la posesión de sus territorios.

Este breve recorrido nos permite establecer relaciones de idas y vueltas entre el Estado Nacional y los Pueblos Originarios. Hablamos entonces de instancias de oportunidad y obstáculo; esto es, se pasa de una etapa en la que abiertamente se establece la subordinación de la cultura Mapuche a la cultura hegemónica, imponiéndose el monoculturalismo y el etnocentrismo; a otras en que resaltamos

intersticios generadores de otras dinámicas como pueden ser: el reconocimiento oficial de las poblaciones indígenas, la visibilización, el primer censo indígena, la creación de algunas organizaciones. Luego transitamos periodos de retraimientos y retrocesos, para finalmente abrimos a una época de institucionalización y de nuevas leyes, pero decimos que son intersticios o instancias de oportunidad porque las mismas contienen limitaciones y contradicciones que no permiten el cambio real que se busca y que reivindicaría a los pueblos sometidos por el Estado Nacional Argentino.

Planteamos algunas etapas caracterizadas por limitaciones y contradicciones ya que no solo se excluye de manera directa sino que hay formas diferenciadas de las mismas, Castel (1997) nos dice que se puede segregar incluyendo. En este sentido vemos que luego de 1945 ya no se hablaba de civilizar al inculto pero sí persiste la idea de atraer y vincular con el conjunto nacional lo que está aislado y es diferente. Según Gorosito (2008) es una visión narcisista del Estado que se materializa en ejemplos concretos como puede ser el primer Censo Indígena Nacional, que establece se tengan en cuenta, para calificar como indígena, a los que vivan en determinadas zonas, hablen su propia lengua y conserven sus propias organizaciones.

Las comunidades buscan las reivindicaciones territoriales, porque el territorio es parte intrínseca de su identidad:

“...un concepto colectivo y se refiere a un conjunto de personas con una porción de tierras colectivas. El concepto de territorio encierra elementos de identidad, de cultura de organización. Está ligado al origen mismo de la persona (twun-Kvpalme). Nuestro concepto es que el territorio es el espacio físico amplio donde el pueblo originario mapuche debe tener control, planificación y autonomía...”
(Selección de textos sobre la experiencia educativa de la escuela n 146 paraje trompul Neuquén)

Vemos, a partir de esta definición, que el territorio va más allá de la concepción de tierra como propiedad privada ya que la cosmovisión originaria es envolvente, circular, interactiva, ligada a la naturaleza.

Sobre el Pueblo Mapuche pesa aun la condición de colonizado y esto socava el derecho a su autonomía, el hecho de que existan un discursos progresistas en nuestras

legislaciones, no quiere decir que esto se traduzca en un verdadero cambio en la práctica y que contemplen los reales reclamos de los Pueblos Originarios.

1.3 Las políticas y proyectos educativos en relación a los Pueblos Originarios

¿Cómo se enseña la historia mapuche en las aulas? ¿En qué medida estos paradigmas con los que fue constituida la institución educativa han contribuido a conformar el imaginario esencialista y excluyente?

Las propuestas educativas, desde los diseños curriculares, han transitado por diferentes y variados caminos. Hemos podido analizar la invisibilización que han sufrido los Pueblos Originarios desde la homogeneización hasta el normalismo; luego hemos podido presenciar cierta apertura de los Diseños Curriculares en la intención de abordar de otras maneras el tema de los Pueblos Originarios. Esto último se evidencia en la inclusión de conceptos que intentan ser superadores de una situación de opresión de algunos grupos sociales; nos referimos por ejemplo al concepto de diversidad o interculturalidad.

A los Pueblos Originarios se los incluye en los diseños curriculares formando parte de un pasado que ya ha desaparecido o está por desaparecer; pasando a formar parte de los contenidos que suelen titularse con el nombre de sociedades a través del tiempo o prehistoria. Pero no hemos logrado observar una alusión a la realidad actual de los Pueblos Originarios, a sus demandas, al conflicto con el estado y a la apropiación crítica de ese conflicto desde la mirada de sus protagonistas.

Vemos que, por ejemplo, la educación bilingüe ha quedado relegada a ámbitos que se consideran apropiados, según las políticas del estado que concibe a la educación intercultural bilingüe para la educación rural, estos ámbitos serían entonces los rurales. Los mencionados espacios suelen comprenderse como aquellos que cumplen los requisitos de pueblo indígena:

“...la interculturalidad es concebida para el ámbito rural, por lo que se reitera, por un lado, el grave error político de constreñir a nuestro pueblo a un espacio no urbano y, por el otro, se restringe y encierra el concepto de cultura mapuce a

comunidades o reservas que mantiene un modo de vida rural...” (Centro de Educación Mapuche Norgylamtuleayñ, p. 7)

El imaginario social acerca de los Pueblos Originarios está cargado de prejuicios y ello puede constatarse en las aulas. Es una constante en nuestra práctica cotidiana que los/as estudiantes relacionen a los Pueblos Originarios con el atraso tecnológico, con lo rural, con un pasado alejado y ajeno que nada tiene que ver con sus vida cotidiana. Son matrices que han sido impuestas desde el sistema educativo y que la enseñanza de las ciencias sociales no logra modificar, por ello es importante que la escuela sea un espacio para pensar, para cuestionar la colonialidad imperante y construir otras relaciones interculturales.

Los profesores y las profesoras sienten la necesidad de abordar el tema de los Pueblos Originarios como una obligación, argumentando que de lo contrario al estudiantado “les quedará un bache”, pero se abordan estos temas con conceptualizaciones que ya han sido cuestionadas en las ciencias sociales. Se menciona por ejemplo la necesidad de que los/as estudiantes sepan que no es lo mismo una sociedad simple que una sociedad compleja, y de esta manera se repiten los criterios evolucionistas cuando hablamos de la cultura reproduciendo una historia de la humanidad en donde se pasaría de un estado menos evolucionado a otro más evolucionado.

“...se mantienen criterios clasificadorios como nomadismo y sedentarismo que tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales y en asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas y los sedentarios, con más evolucionadas” (Novaro, 2005, p 23)

Cuando los docentes nos damos cuenta acerca de las matrices que traemos y que reproducimos en el aula, tenemos, si queremos ofrecer algo diferente, recurrir al material académico alternativo para construir material de enseñanza que problematice ciertos conceptos y procesos. Aparecen conceptos tales como territorio o frontera que es necesario que trabajemos y pongamos en tensión; ya que muchas veces damos por sentado de que tales conceptos no encierran miradas políticas e ideológicas:

“...en muchos docentes se observa la inquietud por replantear la forma en que desarrollan el tema, el reconocimiento de sus propios límites, el cuestionamiento

de su formación, la búsqueda de nueva información de otros discursos de nuevas posiciones” (Novaro, 2005, p. 25)

Estos intentos por incorporar otras epistemologías quedan circunscritos a diferentes límites y suelen reflejarse en que estos cambios se limiten a decisiones individuales o a cuestiones acotadas solo al área de ciencias sociales. Estos límites y condicionamientos devienen de nuestra propia formación, atravesada en por la historiografía dominante que no suele ser la que sugieren los protagonistas.

Otros de los obstáculos se presenta a la hora de buscar material bibliográfico, esto es libros de textos de secundaria, ya que estos están contruidos desde una mirada etnocéntrica, concurridos por imágenes que muestran una concepción esencialista de la cultura, resaltando lo histórico, lo anecdótico y no las demandas actuales o el análisis actual de los pueblos originarios. Están desprovisto también de la crítica a las conceptualizaciones y de epistemologías que no ofrecen otra maneras de abordar, por ejemplo, la temporalidad; en suma el libro de texto no nos acompaña en los procesos de cambio que deseamos llevar a la práctica.

Los prejuicios y preconceptos que levantan todo tipo de falsas acusaciones, como por ejemplo las de secesionismo, de la que son acusadas las comunidades originarias se van cristalizando como verdades, que ocultan que:

“...a pesar del maltrato recibido durante siglos y a pesar de esta diversidad interna que posibilita toda clase de respuestas, no hay pruebas, hasta hoy, de la existencia de un proyecto secesionista y mucho menos violento entre los líderes mapuches de este lado de la cordillera...” (Lenton, 2017, p. 5)

Se perciben como amenazas aquellas instancias donde el pueblo mapuche se presenta como un pueblo diferente y se reivindica como tal; por ejemplo si la bandera mapuche se presenta en el colegio es motivo de desencuentros y celos, más aun si la misma no va acompañada de la bandera argentina. Estas prácticas que intentan visibilizar la existencia de otro pueblo y que rompen con algunas matrices y concepciones generan persecución y medidas disciplinarias para los/as compañeros/as docentes que se animan a fomentarlas o a construirlas.

La escuela sigue sosteniendo una práctica educativa desde concepciones nacionalistas, reforzando la historia oficial de los líderes políticos y militares, reeditando año a año ritos como la promesa a la bandera:

“...el discurso nacionalista escolar, está lejos de haber sido reemplazado, nos sigue condicionando. La Nación determina (no exclusiva, pero si principalmente) el espacio de lo enseñable, se mantiene explícita e implícitamente como el referente de “lo nuestro”, de la historia que se relata y sobre el sistema social sobre el que se reflexiona, la Nación permanece como la entidad con la que los niños deben identificarse...” (Novaro, 2003, p. 201)

“...el tratamiento pedagógico del respeto a la diversidad que realizan los Diseños Curriculares se amalgaman argumentos teóricos didácticos de orientación funcionalista que reducen este postulado a un plano meramente moral...” (Batalla; 2007, p.161)

Raúl Díaz (2004) también nos hace sus aportes respecto a los usos de la diversidad. Me resultó interesante la idea de *usos*, que plantea el autor. Dice que esos *usos* de la diversidad legitiman prácticas que nada tienen que ver con el respeto a la diversidad si no que se relacionan más con una pedagogía de la pobreza para atender a diferentes grupos sociales excluidos como puede ser la población excluida urbana o los pueblos indígenas.

También encontramos la postura esencialista de la cultura en los discursos y las prácticas tanto áulicas como institucionales; cuando percibimos que se busca lo supuestamente auténtico en ellas, que se traduce en la sobre valoración de algún rasgo de la cultura originaria. Esta valoración de lo auténtico supone entender la cultura de manera estática quitándole el componente histórico, entonces se habla de ayudar a preservar la cultura o el agregado de algún saber originario desprovisto de proyección política. Todo esto es producto de las matrices que traemos de nuestras trayectorias escolares y el desconocimiento de las nuevas conceptualizaciones desde un punto de vista crítico; incluso en territorios que ancestralmente han pertenecido al Pueblo Mapuche como lo es el Alto Valle de Río Negro y Neuquén; se analiza a los pueblos originarios divorciándolos de sus demandas y de sus realidades con respecto a las instituciones y al Estado Argentino.

1.4 La formación y la práctica del profesorado que enseña los Pueblos Originarios

¿Qué pasa con la formación en el profesorado? A partir de mi experiencia como estudiante del profesorado en historia, en un Instituto de Enseñanza Superior, puedo sostener que he recibido una formación que está circunscripta a los paradigmas tradicionales. Los programas de los espacios curriculares en la carrera que transite, están organizados de tal manera que la historia americana, por ejemplo, esta subdividida en periodos donde se segmentan los procesos que refuerzan la idea de que los Pueblos Originarios son parte de un pasado prehistórico de América. Luego se pasa, en orden cronológico, a las tradicionales periodizaciones de la Historia Argentina donde los Pueblos Originarios aparecen con la formación del Estado, desaparecen y vuelven a aparecer con alguna demanda en otro periodo histórico. Igualmente notable es la escasa relevancia que se le otorga a la historia regional y a los problemas locales.

A esta dificultad disciplinar debemos agregar la ausencia de formación de la didáctica específica desde los primeros tramos de la carrera, lo cual genera la imposibilidad de contar con más herramientas a la hora de la construcción del contenido histórico escolar, que permita pensar en la complejidad del aula y de los sujetos que las habitan. En los ámbitos universitarios, como en los terciarios, las carreras del profesorado en historia está centrada básicamente en la formación disciplinar, los planes de estudios poco atienden la formación docente, cuestión que se evidencia en tanto la formación pedagógica y didáctica se relega al último año de la formación (Jara y Salto, 2009).

Desde la historiografía se reconoce que hay mucho camino por hacer en cuanto a los Pueblos Originarios, sin embargo las perspectivas históricas que mayormente se abordan en la formación del profesorado, poco incluyen la temática en el análisis de los procesos históricos por fuera de una narrativa centrada en la construcción del estado.

La historiografía regional, al menos en las últimas décadas, ha hecho importantes aportes y nuevas conceptualizaciones, dándole voz aquellos grupos sociales que no la tenían en las historiografías dominantes de los planes de estudios, en toda la educación superior sea universitaria o no universitaria. De la mano de la historia regional surgieron nuevas miradas, a la par de la lucha de los grupos oprimidos como ha sido el

movimiento indígena en toda Latinoamérica, provocando algunas rupturas con la racionalidad eurocéntrica.

Concluyendo podríamos decir que, por un lado, vemos que el trabajo docente y la formación docente ha sido encausado por diferentes vertientes políticas. Por un lado estuvo y está, como nos dice Davini (1995) fuertemente marcado por una tradición normalizadora-disciplinadora; por otro lado y relacionado con lo anterior, la escuela fue la constructora de una argentinidad que ponía en segundo plano las cuestiones sociales, en un primer momento eliminando a los Pueblos Originarios, luego reprimiendo al naciente movimiento obrero:

“...reforzando y aglutinando con elementos de xenofobia, sexismo y racismo ante las crisis de principios de siglo, resultó un dispositivo poderoso para licuar, mediante la argentinización, los problemas emergentes de las llamadas cuestiones sociales...” (Díaz, 2001, p. 40).

También debemos considerar otro de los mandatos docentes que esta escuela construye, y que siguen vivos en las representaciones sociales, es aquella que pone énfasis en el ejercicio de la docencia como un apostolado, centrado en la idealización de la vocación. Estos mandatos si bien se cuestionan tanto en la formación del profesorado universitaria como no universitaria, quedan algunas improntas y se hace necesario descolonizar el currículo, una de las formas es la construcción de los materiales de enseñanza (Tadeo da Silva, 1997) valiéndonos del aporte que nos hacen los/as historiadores/as regionales y otros teóricos sociales que han puesto su mirada en las perspectivas decoloniales y de género.

CAPITULO 2: Temas, debates y problemas sobre la Interculturalidad

2.1 Interculturalidad. Diálogos o exclusión en la historia

El concepto de interculturalidad acuñado en los años ´70 por diferentes antropólogos surgió relacionado con los Pueblos Originarios de América Latina, con la lucha cotidiana y política de los diferentes grupos oprimidos y en conjunción con la educación bilingüe. A partir de los años ´80 podemos vislumbrar un cambio importante en estas luchas:

“...luchas indígenas, antes aisladas protagonizadas por cada etnia en particular, empezaron a unirse bajo una identidad común: la indígena y comenzaron a adquirir en el exterior, no solo mayor reconocimiento, sino también mayor espacio...” (Candau, 2010 p. 345)

El mismo ha abierto las puertas, en varios países de América Latina, para poder pensar la interculturalidad como un problema que debe ser tratado *“...la experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluyó una nueva dimensión en relación a la idea de cultura en el espacio escolar...” (Candau, 2010, p. 345)*

La educación intercultural fue un logro de los grupos indígenas y también de los afro descendientes en América Latina a los que se les negaba la ciudadanía, la misma ha contribuido a realizar aportes interesantes:

“...las denuncias de las diferentes manifestaciones de discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas, el combate a la ideología del mestizaje y a la democracia racial, que configura el imaginarios sobre las relaciones sociales y raciales que se ha mantenido entre los diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas y que presenta estas relaciones como caracterizadas por la cordialidad...” (Candau; 2010, p. 346)

Otras de las contribuciones ha sido poner en discusión el discurso y prácticas eurocéntricas homogeneizantes, monos culturales y las experiencias de educación

popular en América Latina. “...*La interculturalidad también supone tener más apertura sobre las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, a la aceptación positiva de la diversidad...*” (Quiroz, citado en Candau, 2010, p. 347). Todo esto implica nuevos modos de relación y consenso entre los diferentes grupos sociales que componen una sociedad.

Entendemos que es un tema complejo atravesado por diversas tensiones, en las que las relaciones de poder entre clases dominantes y oprimidas dirimen sus puntos de vista, porque la interculturalidad crítica como proyecto ético-político encierra dos miradas: la interculturalidad funcional y la crítica (Candau, 2010). La primera ha servido para controlar la paz social, disminuyendo los conflictos, promoviendo la no violencia y la tolerancia pero sin visibilizar el porqué de las asimetrías y las relaciones de poder que se tejen entre los grupos sociales. En cambio la interculturalidad crítica propone “...*poner en duda estas relaciones es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y la desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género de orientación sexual, entre otros...*” (Candau, 2010, p. 348), de esta manera vemos que pone en el foco de la cuestión la construcción de las desigualdades.

Convenimos con el concepto de interculturalidad que ponga en entredicho las relaciones de dominación entre los diferentes pueblos, en este sentido acordamos con la autora, en cuanto a la Interculturalidad Crítica. La misma ha servido para la elaboración de políticas públicas y para poner en discusión muchas temáticas que no eran abordadas. Por ello es importante comprender el concepto desde sus dimensiones políticas puesto que las relaciones entre educación e Interculturalidad son complejas y requieren atender a las diversas dimensiones que la constituyen.

Creemos que el abordaje de cualquier proyecto pedagógico intercultural puede tener como obstáculos el fuerte racismo instalado en la sociedad, que niega la interculturalidad para todos y todas. También podemos encontrarnos con otros discursos igualmente anuladores como aquel que sostiene la defensa de la ideología del mestizaje. Otro es la colonialidad del saber y del ser al que hacen referencia Quintero (2014), ese discurso se palpa en las dinámicas cotidianas, en las formas, en los preconceptos, en los

juicios y actitudes; en suma, ese discurso aun es hegemónico y atraviesa las instituciones y la sociedad toda, y hace que se privilegie las posturas euro céntricas, nacionalistas, por considerarlas superiores.

Sin duda la interculturalidad crítica supone instancias estructurales y la revisión de algunos intereses hegemónicos. Por eso acordamos con Walsh (2009) cuando nos plantea lo siguiente acerca de la interculturalidad:

“...Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa - en su forma más general- el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. ...”(Walsh, 2009, p. 41)

Entendemos que la interculturalidad tomada como concepto, práctica, proceso y proyecto implicaría también, para el Estado y sus organismos, el reconocimiento de las demandas de los Pueblos Originarios, entre estas su territorio y autonomía porque:

“...Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar - desde la diferencia- las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquellas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza), como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicos y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir...” (Walsh, 2009 p. 44)

Cuando hablamos de interculturalidad y parafraseando a Diana Lenton *hablamos de los que nos mueve el piso*, sino no sucede esto no es interculturalidad.

2.2 Relación entre educación e interculturalidad

Si trazamos una recorrido para tratar de comprender las instancias y los resultados a través de las cuales las concepciones interculturales han atravesado el sistema educativo argentino nos encontraremos con un mapa bastante interesante de idas y regresos. En principio, la educación Intercultural se encuentra contemplada en la Constitución Nacional (1994) la misma ha intentado romper con la educación homogeneizadoras y negadora de las diferencias

En el año 1994 se sanciona en Argentina el derecho constitucional a una Educación Bilingüe e Intercultural (Díaz y Villarreal, 2009) entendida como una modalidad dirigida a los Pueblos Originarios, con un marcado énfasis en la enseñanza de la lengua materna porque se la considera importante en la trasmisión cultural, en el fortalecimiento de la identidad y porque puede resultar efectiva para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Pero debemos entender el contexto en el que se sanciona este derecho. El mismo es un periodo atravesado por la implementación de políticas neoliberales, en sociedades fragmentadas y con una marcada desigualdad social donde lo que se pretendía garantizar la gobernabilidad. Silvia Barco (2008), analiza las políticas educativas y el contexto de aquellos años haciéndonos importantes aportes:

“... a partir de 1987 se manifiesta la presencia de posiciones que entienden a este nuevo periodo como de consolidación de la gobernabilidad, una definición que exige poner límites a la participación social (...) la gobernabilidad relacionaba una democracia eficiente, esto es, mantener el orden social en un contexto caracterizado por menores niveles de distribución de recursos materiales y también por una menor distribución de recursos político-institucionales...”

(Barco, 2008, p. 2)

Debemos agregar, también, que a esto se suma el agravante de que se trata de una sociedad que había sufrido junto a la implementación de un modelo de acumulación basado en el modelo neoliberal, la institución de lo que se conoció como Estado Terrorista (Duhalde; 2013) que dejó a la mayor parte de los actores sociales desmovilizados. Diana Lenton nos deja su aporte para poder tener una mirada más amplia de aquel contexto particular

“...en los noventa con el movimiento neoliberal aparece un movimiento neo indigenista, en el sentido de que aparece un criterio de política pública indígena en los estados que también es como una ola que recorre América, alentando y controlando de cerca por instituciones internacionales, lo que se llama organismos multilaterales como el banco mundial o el fondo monetario internacional; que bajaron política indígena en la medida en que bajan subsidios (...) la característica del neo indigenismo es que se crea una relación de incorporación, se invita a los pueblos y sus instituciones a formar parte del estado en forma subordinada con una palabra clave que es participación por lo cual se los invita en forma de representantes en término bastantes individualizados...”¹

En el marco de postulados conservadores y neoliberales, que defienden el rol subsidiario del Estado en educación, es que se realizan estas aperturas hacia esos otros grupos sociales relegados, proceso que había comenzado con las políticas educativas implementadas por el gobierno de Alfonsín y que se profundiza con la sanción de la ley federal de educación 24.195 en el año 1993, al respecto se enunciaba en su artículo 5: *“el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza...”* asistíamos a un proceso de fragmentación y descentralización del sistema educativo, en donde el Estado Nacional delegaba en las provincias la educación pública vulnerando los derechos, *“la ley federal de educación consagra los principios políticos educativos defendidos por el conservadurismo en el siglo XIX y XX y retoma la concepción de educación como derecho natural y de subsidiariedad del Estado”* (Barco, 2008, p. 7)

Es por esto que sostenemos que la educación Intercultural Bilingüe si bien se reconoce en la mencionada ley formaba parte de teorizaciones que se enunciaban bajo paradigmas que entendían a la educación no como un derecho social universal, ni tampoco se habilitaba a voz política de esos otros, en este caso los pueblos originarios, a quien pretendía incluir. Por el contrario se realiza un desplazamiento de responsabilidades hacia ámbitos locales y provinciales y se redefine en términos técnico administrativos muchísimas instancias que hacen a la educación pública su gestión y su funcionamiento.

¹ Diana Lenton, Conferencia “Inscripciones de Etnicidad, Raza y Nación” Organizada por la cátedra abierta “Pensar Nuestra América” de la EIE. Publicada el 27 de junio de 2016

De esta manera en el campo de las políticas educativas, la democratización de la sociedad se entendió limitada al campo de lo normativo, “*sin que se generen espacios de reflexión sobre el reciente pasado de dictadura, sobre la historia de las políticas educativas en el país y el reconocimiento de las huellas heredadas*” (Barco, 2008, p. 3) Dentro de este marco, el Ministerio de Educación dispone realizar su política indigenista. La educación estaba viciada de un enfoque gerencialista en donde lo que atañe a las minorías o a la diversidad se condicionaba a políticas de focalización y compensatorias; por todo esto es que enfatizamos que no alcanza con solo hablar de interculturalidad o diversidad, nos dice Candau:

“...su impacto sobre las política públicas puede ser vista como un progreso significativo no por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en un contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización económica y la agenda de los principales organismos internacionales...” (Candau, 2010, p. 346)

El correlato de estas concepciones se ve plasmado en la implementación del proyecto mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes. En parte porque se reduce la interculturalidad a un multiculturalismo, ligada más a los diseños globales del poder, del mercado y el capital (Walsh, 2009) esto es, nos encontramos con la paradoja de que este Estado que dice incluir a los desfavorecidos no puede garantizar una educación igualitaria, social universal y gratuita ni siquiera a quienes dice favorecer explícitamente.

En el año 2004, ya en otro contexto histórico, con un gobierno de tintes progresistas podemos observar la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este programa se crea bajo la dependencia de la dirección Nacional de programas compensatorios del Ministerio de Educación. El contexto que mencionábamos si bien está caracterizado por la presencia de gobiernos progresistas en nuestro país y en América latina, no está exento de ambigüedades y persistencias de desigualdades en la constitución del sistema educativo nacional que no se modificaron como por ejemplo la descentralización del mismo y la característica subsidiaria del estado.

La Educación Intercultural Bilingüe ha sido también una temática muy trabajada en la actual Ley Nacional de Educación 26.206/06, ya que aparece como una modalidad del sistema educativo, si bien podemos ver un cambio con respecto a las políticas anteriores, la misma esta entendida como modalidad para indígenas y que otorga preeminencia a la enseñanza de la lengua.

Si damos por sentado que el marco jurídico posibilita algunas prácticas docentes e iniciativas en los diseños curriculares, que anteriormente no se pensaban, podemos preguntarnos como se llevan a la práctica estos lineamientos, la Coordinación de organizaciones Mapuce (COM) y centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ (CEM), analizan esta problemática y marcan los alcances y límites nos dice lo siguiente:

“...el bilingüismo escolarizado y estandarizado por semejanza la castellano utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante. El bilingüismo sin revisión de los modos y contenidos de la trasmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios intenta perpetuar un Mapuce folclorizado sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas...”
(COM, p. 6)

La implementación de la educación bilingüe intercultural realmente se parece mucho a un salto al vacío (Díaz y Villareal, p. 2009) se lleva a cabo como una superposición sin realizar un verdadero análisis de lo que significa realizar de manera espontánea acrítica. La interculturalidad se reduce al bilingüismo como lo es la interculturalidad, pero la modalidad educativa sigue siendo la misma; enfatizamos que *“no hay tolerancia sin ejercicio de derechos. No hay cultura Mapuce desvinculada de lo político”* (COM, p.6)

La enseñanza del idioma además de encontrarse circunscripta al ámbito rural, reafirmando la concepción que se esconde bajo este supuesto, también ha implicado clientelismos nefastos para las comunidades

“...No incluía la enseñanza del idioma en todas las escuelas de la provincia sino solo para el ámbito rural. Lo que fue tomado por el gobierno, no para dar lugar a derecho, sino más bien como herramienta de cooptación de hermanas y hermanos como punteros políticos de un partido provincial ...” (Valdez Pereira, 2011, p.7)

La interculturalidad debe ser abordada por todos los grupos sociales porque la misma implica que sea una característica de la sociedad como un todo (Candau, 2010) y no solo para esos grupos sociales construidos bajo el discurso nacionalista de “los otros”, como Pueblos Originarios, y demás grupos sociales.

Una pregunta que debemos hacernos cuando analizamos a los Pueblos Originarios y el sistema educativo argentino es cómo estos son narrados en las leyes que los prescriben; a pesar del paso del tiempo y de las luchas de los sectores oprimidos se sigue construyendo desde la esfera discursiva de una Argentina de origen blanco y europeo:

“...en el 2006 con la elaboración de los nuevos núcleos de Aprendizaje prioritarios el ministerio de Educación Ciencia y Tecnología coloca como prioritaria la necesidad de fomentar la conciencia de la diversidad cultural con un enfoque intercultural que privilegie la palabra y el espacio para el reconocimiento valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país. Sin embargo en dichos programas se continúa trasladando a los pueblos originarios hacia el pasado a la sección denominada las sociedades a través del tiempo...” (Del Rio, 2010, p. 14)

De esta manera sigue vigente la raíz mono cultural del Sistema Educativo Argentino y lo que se implementa se hace en función de esta matriz, dándole una nueva vuelta de tuerca a la colonialidad disfrazada de aceptación, diversidad y otros discursos progresistas. Las relaciones entre interculturalidad y educación son sin dudas complejas y problemáticas.

Las políticas del Estado Argentino en relación a los pueblos originarios ha pasado por etapas de exterminio físico, desarraigo, de formación de reducciones, y de reconocimiento de algunos derechos: dentro de esta etapa puede circunscribirse la Educación Bilingüe intercultural.

La misma encierra lógicas diversas en su dinamicidad. En la legislación que comprende al sistema educativo, desde políticas compensatorias y focalizadas, limitadas a la escolarización, para grupos considerados vulnerables o carentes; a ser concebidas

como modalidades que parecen que la interculturalidad se entiende como algo más amplio para volver de nuevo a políticas compensatorias y focalizadas.

Entendemos, sin embargo, que este marco legal limitado ha generado procesos en los cuales se ha permitido habilitar la voz política de los oprimidos, *“no podemos decir en esta escuela si hay interculturalidad y en aquella no”* nos dice Alejandra Anca, lo que nos lleva a sostener que se marcan a partir de este reconocimientos límites pero también potencialidades. Entre ellas podemos considerar; redefiniciones constantes de contenidos en cuanto a: discursos hegemónicos acerca de la identidad y la cultura, a replantear las relaciones entre diferencia y desigualdad, a revisar cómo están contruidos los espacios simbólicos y materiales de nuestras instituciones. Nos lleva por lo tanto a construir procesos de ínter aprendizaje (Gashe, 2010) que trascienden los ámbitos escolares que puede implicar interpelación a las estructuras de dominación, que transforme las relaciones entre pueblos y estado

CAPITULO 3: La historiografía y los Pueblos Originarios

3.1 ¿Cuál es el tratamiento historiográfico sobre los pueblos originarios?

“...en la Argentina la población indígena fue exterminada y marginada, e incluso su recuerdo fue borrado de la historia...” Mandrini (2006)

Los materiales de enseñanza para el abordaje de los pueblos originarios están contruidos desde lógicas profundamente eurocéntricas, *“...con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino - simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, los lenguajes de la memoria y del imaginario...”* (Lander, 2000, p. 15). Este pasaje de Lander nos muestra que la colonialidad implica variables complejas, difíciles de desnaturalizar, porque se encuentran arraigadas por siglos de historia que han generado cosmovisiones impuestas. De esta manera los saberes que conocemos como ciencias sociales son poderosos instrumentos de naturalización y legitimación del orden social (Lander, 2000, p. 11)

Desde la conquista de América el mundo está organizado por una sola narrativa universal que despoja a América de su particularidad y la somete material y espiritualmente. Esto ha perpetrado en la historiografía, *“...que es en su acepción más simple “escritura de la historia” (Arostegui, 1995, p. 17)* siendo uno de los obstáculos a la hora de pensar en construir materiales de enseñanza para abordar el pueblo mapuche en las aulas.

Entre ello debemos contemplar el paradigma impuesto por la tradición historiografía liberal positivista que encierra la dicotomía civilización y barbarie *“reducir la problemática fronteriza al tema de la “guerra de fronteras”, una guerra tras la cual subyacía la oposición entre “civilización” y “barbarie” en la que esa guerra encontraba su justificación”* (Mandrini, 2006, p. 2). Las fronteras eran una cuestión militar y el indio era el enemigo en lugar de un espacio social de intercambio.

Los Pueblos Originarios fueron ignorados o tratados despectivamente como resabios de un pasado que pronto se extinguiría para siempre siendo nada más que un obstáculo para la formación del Estado Nación, símbolo del orden y el progreso. El historiador Walter Delrio (2010) señala que al abordar procesos como el modelo agro exportador no se menciona a los Pueblos Originarios, los mismos son asumidos como parte de algún pasado extinto donde su desaparición fue necesaria para dar paso a una época más avanzada;

“...como una especie de Argentina prehistórica y pintoresca que ya quedó atrás y con ella los conflictos y relaciones del Estado con las comunidades nativas. El relato no muestra una política genocida sino una evolución natural del estado argentino...” (Delrio, 2010, p. 15)

En correlato con los discursos dominantes los/as historiadores/as no tomaron como sujeto de la historia a los Pueblos Originarios, sobre todo cuando se trataba de la historia argentina; porque en la construcción del mito de la Argentina europea esta era un país sin indios, la historia Argentina también seguía ese discurso o en el mejor de los casos los/as historiadores/as entendían que ese no era su campo disciplinario.

Debemos agregar además que la historiografía liberal está circunscripta a un paradigma positivista, en donde la historia es reducida a lo militar y político, enfocada en los grandes líderes, con preferencia por los datos, obsesionados por los documentos escritos basaron la historia de los Pueblos Originarios en crónicas de viajeros europeos, mercaderes, funcionarios. Entendemos por crónicas lo que Moyano nos indica que son aquellos relatos que dejaron generalmente los europeos que eran funcionarios de la corona española y que podían ser sacerdotes, militares o simplemente viajeros (Moyano, 2007)

En este sentido el sujeto que se pretende construir desde las crónicas son pueblos que no eligieron expresarse a través de la escritura como en el caso del Pueblo Mapuche, luego tenemos el punto de vista desde donde se relata, desde un profundo etnocentrismo, los objetivos que se perseguían, Moyano (2007) nos apunta:

“...El religioso que tenía como misión salvar las almas de los infieles siempre consideró que su fe era superior a la manera mapuche de concebir la espiritualidad. El viajero que se aventuró en el territorio mapuche libre siempre

participó del etnocentrismo de aquellas épocas y rara vez intentó relacionarse con sus anfitriones o compañeros de travesía en un plano de igualdad, es decir, acostumbó a suponer una mayor jerarquía cultural e incluso étnica de los blancos...” (Moyano, 2007 p. 23)

Moyano (2007) llama a esto denominadores comunes, construyendo interpretaciones sesgadas acerca de lo que veían; todo esto contribuyó a sentar matrices esencialistas y discriminatorias acerca de los Pueblos Originarios, que perduran en el abordaje historiográfico.

La historiografía entonces ha contribuido en mucho a la invisibilización de los Pueblos Originarios desde la liberal a la marxista. Esta última centrada en el movimiento obrero como grupo social preponderante llamado a realizar la revolución social. Para los/as historiadores/as implica realizar una ruptura epistemológica y social porque la historiografía nacionalista impone límites: “...*nacida al calor de los procesos constitutivos del Estado Nación encuadró en los límites de esa "nación" -físicos, políticos y culturales- toda la historia anterior, incluía la de los pueblos originarios...*” (Mandrini, 2006, p. 5)

La política durante la denominada campañas al desierto fue de vaciamiento del territorio, y de expulsión por lo que estas regiones fueron construidas como desiertos, clara evidencia de la dialéctica *civilización y barbarie*, cuando lo que definía en realidad aquellas regiones no era su toponimia sino que estaban exentas del control capitalista y estatal (Gordillo, 2010)

En la década del '90 y al compás de las reivindicaciones de los Pueblos Originarios comienzan a surgir cuestionamientos a las posturas historiográficas dominantes. La historia es interpelada y los/as historiadores/as no saben muy bien que decir; demostraron desconocimiento, lo cual no es extraño, nos dice Mandrini (2006), porque el estudio de las sociedades originarias no es un campo que le interese indagar a los/as historiadores/as. El autor se pregunta qué es lo que se pone en juego y porqué la virulencia de las respuestas desde los lugares de poder al reclamo de los pueblos originarios:

“...lo que en el fondo se discute es el lugar que los pueblos originarios deben ocupar en el contexto de la sociedad nacional global. Esto va más allá de la extensión de determinados derechos civiles, económicos, sociales o políticos pues cuestiona el carácter mismo de la sociedad nacional, pensada por sus fundadores en el siglo XIX -en consonancia con las ideas imperantes en la época- como una sociedad homogénea desde el punto de vista cultural, lingüístico y racial”
(Mandrini, 2006, p. 1)

A fines del siglo XX hubo historiadores/as que abrieron nuevas perspectivas o tomaron nuevos marcos teóricos para abordar la historia del Pueblo Mapuche, y de los Pueblos Originarios en general, de manera diferente, revisando conceptos y perspectivas que implican nuevos enfoques historiográficos desprendiéndose un poco de aquellos que provenían de la arqueología o la antropología. Aunque *“...los logros realizados parecen haber quedado dentro del ámbito de quienes trabajamos estos temas y los resultados logrados no haber afectado demasiado el campo de la historiografía...”*
(Mandrini, 2006, p. 11)

Dentro de estos logros podemos mencionar el acercamiento entre antropólogos/as e historiadores/as, ámbitos que estaban cercenados de manera que no se podía lograr un trabajo interdisciplinario: *“...nuestro interés se abrió a una interpretación totalizadora del pasado de esas sociedades que superara la visión atomizada heredada de positivismo...”* (Mandrini, 2006, p. 5). Los avances han sido mutuos; desde el lado de la historiografía se han incorporado al análisis conceptos e instrumentos tomados de la antropología, se han reivindicado otras fuentes y se ha dado relectura a las fuentes escritas. Desde la antropología, arqueología, etnología abandonan sus posiciones ahistóricas para centrarse en la historia de las sociedades buscando explicaciones. Sin embargo aunque se puede ver cierta colaboración y algunos trabajos conjuntos estos son pocos, todavía no se vencen las resistencias a realizar un trabajo interdisciplinario.

Otros de los avances en el estudio de la historia de los Pueblos Originarios es la revisión de los conceptos y categorías de análisis con los que se construía el marco teórico para pensar y relatar esas otras historias ausentes de los grandes relatos.

Para ejemplificar, lo anteriormente afirmado, podemos mencionar a diferentes historiadores/as como el caso de Nacuzi (1991) que realizó una exploración del concepto de nomadismo, ya que el mismo era entendido desde una mirada esencialista. Ella logro poner en cuestión el mismo y revisarlo, en base a las crónicas de viajes, otorgándole otra mirada más compleja y problematizándolo, esto es -para ponerlo en palabras de Mandrini (2006)- revalorizó la documentación ya conocida desde otra perspectiva, rompiendo con el etnocentrismo del que nos habla Lander (2000).

El nomadismo es ahora revisado para llegarse a conclusiones diametralmente opuestas y que encerraban prejuicios y condenas “...*criterios clasificatorios como nomadismo y sedentarismo, que tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales y asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas y de las sedentarias, como más evolucionadas...*” (Novaro, 2003, p. 5)

Otro de los conceptos revisados es el de frontera, en este sentido Bandieri (2009) sostiene que “...*asociar el término frontera al concepto de frontera militar o frontera administrativa sería en la actualidad mantenerse al margen de los progresos de las ciencias sociales...*” (p. 66)

La autora nos indica que el término más apropiado dentro de las revisiones que se vienen produciendo en ciencias sociales es la de espacio fronterizo entendido como un espacio no reducido a un límite que separa culturas sino a un espacio social complejo.

Las visiones tradicionales de esta categoría de análisis habían estado enmarcadas dentro de otro concepto crucial: el de desierto, entendiéndose como un territorio vacío poblado por bandas nómades que asolaban a los pobladores, es decir, circunscrito a lo bélico:

“...las elites de aquella época definieron la idea misma de la Nación Argentina en explícita tensión con lo que imaginaban como su opuesto: el desierto, el termino entonces usado para aludir a los territorios de la Pampa, La Patagonia y el Gran Chaco donde grupos indígenas resistían militarmente el avance del Estado...”
(Gordillo, 2010, p.15)

Mandrini (2006) nos alerta en cuanto a que no debemos ser demasiado optimistas porque hay una fuerte tendencia entre los/as historiadores/as a pensar en términos países argentino y chileno y en términos de provincias:

“seguimos teniendo poco claro los distintos espacios que conformaron el territorio de los pueblos originarios -sea en el aspecto geográfico, en el económico o en el político- así como la forma en que esos espacios se vincularon y articularon”

(Mandrini, 2006, p. 6)

El historiador Mandrini junto a Ortelli (2002) han revisado también el concepto de Araucanización ya que si ha existido una categoría de análisis problemática que da lugar a fundamentaciones políticas es este. La historiadora Bandieri (2009) sostiene que:

“los grupos provenientes de Chile habían ejercido desde finales del siglo XVII una presión decisiva sobre el oriente cordillerano dando lugar a un proceso de propagación de modelos sociopolíticos y culturales denominados de araucanización, iniciado primero en áreas septentrionales y extendido luego al sur patagónico que se habría afianzado a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y con más fuerza en el siglo XIX” (Bandieri, 2009, p. 43)

Estas conceptualizaciones encerrarían problemas que implicarían el no reconocimiento de derechos y la adjudicación de extranjeros al Pueblo Mapuche en oposición a la aboriginalidad de pampas y tehuelches: *“según la cual una multitud de pueblos indígenas argentinos se puso espontáneamente de acuerdo para desaparecer y fundirse relativamente rápido en una identidad mapuche o más bien araucana. Que además vino de Chile.* (Moyano, 2013, p. 54)

Desde la historiografía liberal nacionalista se sigue planteando la extranjería del Pueblo Mapuche, que además de errónea encierra el anacronismo de concebir a los estados chilenos y argentinos preexistentes a los pueblos originarios que habitaron el territorio miles de años antes, que conlleva tintes nacionalistas y la negación de los procesos históricos:

“...concebimos la Araucanización como un discurso que excede sus funciones explicativas para connotar sentidos de pertenencia territorial y cultural, con alta significación política en el marco de la construcción de un complejo de símbolos nacionales. (...) De entre sus condiciones de enunciación resaltamos la significación de la narrativa nacionalista. En esta oportunidad deseo enfatizar los

efectos políticos e ideológicos que la noción de Araucanización proyecta aun hoy en el sentido común y en algunos discursos especializados sobre la cuestión indígena...” (Lenton, 1998, p. 1)

El concepto Araucanización es bandera de los diferentes grupos económicos y dirigentes políticos que imponen esta mirada para legitimar sus proyectos de expropiación de las tierras de pueblo mapuche, bandera de historiadores como Rodolfo Casamiquela (1998) intelectuales al servicio del poder, hechos que han sido de alto costo para los Pueblos Originarios; así lo plantea Moyano cuando enfatiza:

“... afirmar que recién hubo comunidades mapuche al sur de los ríos Limay y Negro después de la campaña del desierto es uno de los argumentos que con más frecuencia utilizan los abogados que llevan a los pobladores mapuche a Tribunales en las provincias de Río Negro, Chubut, Santa Cruz, con la esperanza de negarle el carácter originario al pueblo mapuche...” (Moyano, 2013, p. 105)

Por lo que enfatizamos no es inocente la defensa o no de la Araucanización ya que implica cuestiones tales como negar o no el carácter originario del Pueblo Mapuche, reconocer su autonomía y con ello sus derechos territoriales; que implicarían un cambio y una revisión de los conceptos colonialistas y cambios estructurales entre el Estado Argentino y los diferentes pueblos que lo componen. La revisión de este concepto es muy útil para construir el camino de descolonizar nuestros saberes y un gran aporte para pensar los procesos históricos desde lugares no eurocéntricos.

Mandrini (2006) apunta que si bien se produjo una profunda revisión de las categorías y conceptos, quedan aún muchas cuestiones complejas que atender. Una de ellas es el acercamiento entre investigadores/as de diferentes espacios disciplinarios, antropólogos, historiadores y arqueólogos, el trabajo conjunto de estos amplía la mirada. Otro de los aspectos positivos es que ha comprendido que las sociedades originarias son complejas y se requiere esta mirada interdisciplinarias, proyectos pensados y encarados por diferentes disciplinas en conjunto (Mandrini, 2006). Además los/as historiadores/as han sabido romper los límites impuestos de la historiografía en los procesos constitutivos del Estado nación, de esta manera abordar a los Pueblos Originarios significaba, muchas veces, realizar historia chilena o historia boliviana, ya

que “se encuadró en los límites de esa nación -físicos políticos culturales- toda la historia anterior incluida la de los pueblos originarios” (Mandrini, 2006, p. 5)

El autor es optimista y a la luz de sus análisis nos dice que han existido en los últimos años algunas investigaciones que se han acercado al tema y la producción historiográfica al respecto se ha tornado interesante. Habíamos mencionado que estos nuevos abordajes suelen surgir de la mano de investigadores locales, por ejemplo, el licenciado en Ciencias Políticas Adrián Moyano (2013) es uno de los que construyen historia del Pueblo Mapuche. Su trabajo es importante en tanto que aborda y problematiza conceptualizaciones y procesos históricos tales como Patagonia, frontera, Araucanización, genocidio; esgrimiendo la colonialidad y el eurocentrismo e indagando la inseparable ligazón que une a estos conceptos y la idea de modernidad como representaciones de proyectos imperiales impuestos en América, es una manera de irrumpir en el territorio preferido de los dominadores esto es la lengua escrita e impresa. Moyano nos invita a descolonizar la historia mapuche y el conocimiento en general.

El proceso de descolonizar el conocimiento ha sido emprendido desde diferentes grupos sociales, desde los mismos oprimidos con su lucha y reivindicaciones, desde los investigadores/as comprometidos/as con su pasado y críticos hacia las matrices eurocéntricas y también desde los/as docentes que emprendemos día a día nuestra tarea en las aulas; si bien podríamos decir que este proceso se encuentra en sus inicios, no por eso es menos importante.

Se ha ido construyendo una historiografía mapuche que nos invita a pensar desde otra racionalidad y a poner en duda nuestras matrices, contribuyendo de esta manera a construir una sociedad intercultural. Caniuqueo historiador mapuche nos dice:

“...solo aspiramos a entregar una interpretación y derivar a un proceso de discusión acerca de cómo vamos a escribir nuestra historia...poner puntos sobre como discutir el colonialismo chileno y como liberarnos de él...” (Caniuqueo, 2006, p. 130)

CAPÍTULO 4: Materiales para la enseñanza.

Criterios y propuestas

4.1 Perspectivas y enfoques didácticos para la construcción de materiales de enseñanza

Nuestra propuesta de enseñanza manifestada en este trabajo Integrador Final tiene por objetivo la construcción de los materiales de enseñanza además de presentarles la secuencia didáctica que utilizamos en función de la misma. Esta construcción de materiales para la enseñanza de la historia del pueblo Mapuche y la indagación acerca de los mismos, el trabajo con ellos, las conclusiones y producciones a las que se llegaron; fueron propuestas que se llevaron al aula y que en este trabajo integrador final deseamos compartir con ustedes.

Las mencionadas secuencias fueron utilizadas en la ESRN N° 43 de la localidad de General Roca, para los y las estudiantes de primero y segundo año del turno mañana en los espacios de los talleres del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, en el Taller de Formación Política y Ciudadana, en el caso de los primeros años, y el Taller de Economía y Sociedad, para los segundos. Las secuencias donde trabajamos los conceptos de: *cultura, esencialismo cultural, evolucionismo, relativismo, pueblos originarios, territorio, frontera, colonialidad del saber*; estuvo pensada y fue llevada la práctica con los estudiantes de primer año. Las secuencias en las que trabajamos los conceptos de: *homogeneización cultural, la construcción de la nacionalidad, genocidio* fue pensada y llevada a la práctica para los y las estudiantes de segundo año. El eje transversal que nos guiaba para primer año fue: *pueblos originarios, los mapuches*. Para segundo año: *La formación del estado argentino*.

¿Por qué construir los materiales para la enseñanza del Pueblo Mapuche? Sabemos que en las instituciones educativas abundan formas de producción, circulación y transmisión de conocimientos escolares sostenidos desde la cosmovisión occidental euro centrada. Por otro lado sabemos que el correlato de lo anterior es el no reconocimiento de otras espíteme no inscriptas en la racionalidad occidental, que han sido históricamente negadas o ignoradas y que el camino entre ambas implica procesos

complejos de diversa índole, transformaciones importantes que no siempre están al alcance de los/as docentes.

Lo que nos queda es la posibilidad de poder intervenir, desde nuestra práctica, en el aula para acompañar las luchas de los activistas mapuches pero también renovar la enseñanza, construyendo otras dinámicas, cuestionar para abrirnos a las posibilidades de una educación intercultural. Para poder abordar la enseñanza del Pueblo Mapuche proponemos construir los materiales de enseñanza, indagar a partir de diversos problemas lo que hemos aprendido para revisar las conceptualizaciones que traemos de nuestras trayectorias educativas; y construir, a partir de las mismas, nuevas conceptualizaciones.

Los libros de textos de secundaria refuerzan posturas euro céntricas y esencialistas de los pueblos originarios por ejemplo: las fotografías que aparecen en sus páginas que forman parte del material para trabajar con los estudiantes suelen ser las mismas que aparecen en todos los libros, revistas, sean o no con fines educativos.

“...una de las principales características de la imagen fotográfica, es decir su capacidad de producir y difundir significados, resulta extraordinariamente potenciada al utilizarla como ilustración o legitimación visual de diversos discursos.” (Alvarado; 2005, p.2).

En estas imágenes o fotografías se reproduce el sentido hegemónico de lo indígena, acentuando la discriminación y son estas imágenes las que circulan una y otra vez en los libros de texto de secundaria, y en el imaginario social.

“... el sujeto fotografiado sería una construcción arbitraria resultado de un programa y producido por ciertos dispositivos visuales utilizados por el fotógrafo, que comprometen la conformación de la imagen desde los aspectos compositivos y formales como el encuadre, el plano y el ángulo de toma, así como la condición de los individuos fotografiados en cuanto a la pose y la parafernalia que los acompañan y el escenario donde están ubicados. El fotógrafo como productor, generaría una relación entre su práctica fotográfica, la indumentaria de los sujetos fotografiados y la pertenencia étnica de los retratado...” (Alvarado; 2005, p. 3)

Revisar las características y debatir incorporando las imágenes o fotografías que aparecen en los libros de textos; y también las que los y las estudiantes puedan realizar en el marco de alguna actividad áulica, poniendo en evidencia, por ejemplo, la desnudes de los cuerpos, charlando con los estudiantes de los procesos de vestidura/investidura y despojo como dispositivos controlados por el fotógrafo; lo mismo en cuanto al contexto, dando origen como dice Alvarado (2005) a la escena étnica; nos parece todo esto de fundamental importancia en el proceso de construcción de un conocimiento crítico, intercultural e histórico.

A partir de allí, comprendemos que necesitamos otros materiales de enseñanza, con otras perspectivas que cuestione y haga un recorrido que lleve a los y las estudiantes a poder poner en tensión los conceptos y entender porque pensamos por ejemplo: la cultura, como la pensamos y no de otra manera. En los primeros acercamientos al tema de los pueblos originarios, el pueblo mapuche, vamos a trabajar con los conceptos de: cultura, esencialismo cultural, evolucionismo cultural, relativismo y las posturas críticas que comprenden las situaciones de dominación.

Luego iremos transitando otras instancias en la que podamos cuestionar otros supuestos, indagar acerca de los procesos históricos pertinentes y volver a construir y deconstruir conceptos e imaginarios.

Ese material de enseñanza que nos permita construir otras perspectivas no lo encontrábamos en los libros de textos, por eso comencé a construir el mismo realizando una interpretación y con un modo comprensible de comunicar textos académicos ya que veía en ellos la posibilidad de llegar a mis estudiantes con otros marcos teóricos. En las clases mencionadas la formas de trabajar los materiales fue diversa, en cuanto a los textos los mismos fueron leídos en voz alta (Aisenberg, 2008) en lecturas grupales para que entre todos y todas intentáramos entender que nos estaban diciendo los autores de lo que ya sabíamos y que nos decían de nuevo y en base a ello subrayábamos los textos o realizábamos un esquema o red conceptual para ir guiándonos. Debemos señalar que en este punto los y las estudiantes solicitan la lectura grupal en voz alta porque se sienten según sus comentarios, mas acompañados y logran entender lo que el texto quiere decirnos. Es una experiencia enriquecedora y motivadora tanto para ellos y ellas como para los y las docentes.

“Las situaciones que articulan lectura personal, lectura compartida y discusión sobre lo leído son potentes para la construcción del conocimiento histórico. Sostenerla a lo largo de varias clases es central para brindarle a los alumnos oportunidades de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes momentos de la elaboración del conocimiento, para lograr que todos los chicos puedan involucrarse en el tema, avanzar en sus interpretaciones imaginar el mundo representado en el texto, formular preguntas genuinas acerca del tema. Conversar sobre lo que se está leyendo o se ha leído puede ser una condición fundamental para que los alumnos tomen conciencia de lo que van comprendiendo para que puedan construir juntos nuevas relaciones, para que elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática histórica que están estudiando” (Aisenberg, 2008, p. 8)

¿Cuál es la importancia de revisar conceptos y trabajar con los mismos así como construirlos?

Los conceptos adquieren gran importancia en la enseñanza de la historia, los mismos nos ofrecen la construcción de miradas del mundo. En la enseñanza de la historia juegan un rol muy importante para la comprensión de los procesos históricos; creemos importante trabajar con ellos para que el estudiantado construya el pensamiento histórico, atendiendo a lo que el autor catalán nos dice, en cuanto a que:

“...pensar históricamente requiere, en primer lugar, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades de la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica...” (Santisteban; 2010, p. 39)

Hemos seleccionado algunos conceptos organizadores básicos (Benejam, 1997), que nos ayuden a visibilizar y plantear otros recorridos históricos, poco habituales en la práctica de la enseñanza. Debido a que los libros de secundaria no nos acompañan en la

construcción de nuevas perspectivas acerca de los pueblos originarios, tampoco nos acompañan al momento de pensar una propuesta de enseñanza no lineal. Tenemos la tarea de intervenir y construir los materiales de enseñanza desde una conceptualización diversa.

Los/as estudiantes no avizoran que detrás de un concepto hay una construcción subjetiva, lo que dicen los libros suele ser para ellos y ellas la voz de la verdad, por eso entran en conflicto cuando se les muestra que, para una misma palabra pueden, existir varias definiciones, o cuando se les menciona la multiperspectividad en la construcción del conocimiento.

La construcción de los conceptos va de la mano de aquellos contenidos que queremos enseñar que no aparecen en los libros de textos y que en el caso de estar presentes, generalmente, no son abordados desde una perspectiva crítica, de colonial, compleja e intercultural.

Nos proponemos tensionar esas miradas, esas representaciones y sentidos con la finalidad de ofrecer a los/as estudiantes la posibilidad de construir otros puntos de vista, que procuren atender a la complejidad de los procesos y a la desnaturalización de verdades no cuestionadas. Nos dice Benejam: *“...Los conceptos han tenido una relevancia especial en las ciencias sociales, en la medida que han favorecido a la comprensión y explicación de los procesos históricos, de allí la importancia de su carácter transversal...”* (1997, p. 81).

Proponemos también como actividad principal la construcción grupal a partir de lo leído y lo analizado en clase de los conceptos trabajados, de esta manera generamos la interiorización de que los conceptos son construidos y que subyace detrás de los mismos teorías y perspectivas, además de generar un proceso de aprendizaje autónomo donde la construcción de conocimiento sea una instancia más del aprendizaje.

Otra cuestión que mencionamos es la problematización, en este sentido, proponemos cuestionar, a partir de las mismas junto a los/as estudiantes acerca de: lo que hablamos, o lo que decimos, porqué lo decimos, que palabras utilizamos. Creemos que es un ejercicio fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Y a partir de diversos

instancias o momentos de la clases donde los/as estudiantes tienen que realizar alguna actividad como puede ser la observación, la descripción, en estas actividades previas suelen aparecer las problemáticas, construidas por los/as estudiantes más que como una pregunta que sea planteada desde el equipo docente sino que aparece cuando indagan acerca de lo que saben, de lo que analizan, esto es, las problematizaciones surgen de los y las estudiantes.

Nuestro desarrollo y construcción de la clase en el aula estaría puesta sobre estos dos ejes: problematización y conceptualización (Siede, 1997). Trabajar a partir de problemas creemos que estimula a los/ las estudiantes a replantearse, a encontrarse con la buena noticia de que ellos y ellas poseen conocimientos que necesitan descubrir, a través de un proceso de reflexión y crítica: *“los alumnos deberán identificar por una parte lo que saben, y por otra, lo que necesitan saber. Esto los lleva a evaluar constantemente si la información con la que cuentan es suficiente o no para la resolución”* (Litwin, 2008, p. 101)

La construcción de conocimientos desde la propia cosmovisión y epistemología es aún un proceso en construcción del Pueblo Mapuche, ellos mismos dicen: “estar colonizados” descubrirse un poco más cada día, buscando renombrarse y además algunas comunidades dicen haber olvidado incluso su idioma originario mapudungun, haciendo referencia a que el proceso de deconstrucción y descolonización comienza con el lenguaje:

“se ven en la encrucijada de tener que explicar (se) y explicar (nos) estas ideas y sentimientos, corriendo el riesgo de quedar atrapados en los significados con los que el poder lingüístico hegemónico los dice, los representa, los habla...” (Díaz, 2010, p. 4).

Nuestra intención no se circunscribe a estos objetivos que consideramos propios del pueblo mapuche. Tampoco pretendemos recuperar la sabiduría ancestral. Sí, consideramos que esto último sería interesante pero acompañada de una re situación geo corpo política, de lo contrario sería esencializar la cultura de un pueblo y reproducir sin problematizar. No queremos tampoco hacer traducciones del mapudungun al castellano porque ello vacía de contenido filosófico y político el pensamiento, sabemos que no hay palabra desprovista de poder.

A partir de lo anteriormente señalado me propongo la reconstrucción de saberes para mejorar mi práctica, desde las nuevas teorías sociales críticas que aportan planteos de interculturalidad, decolonialidad y desde la historia buscando una mirada crítica y reflexiva, contra las miradas tradicionalistas, esencialistas e invisibilizadoras de los procesos históricos y políticos (posturas historiográfica, formación del profesorado, libros de textos de secundaria). Ofrecemos otra posibilidad para mejorar nuestra práctica, después de transitar e indagar acerca de lo que se nos ofrece acerca de los Pueblos Originarios. Tadeo da Silva nos dice: *“una estrategia de descolonización del currículo supone, evidentemente, el proyecto, la construcción y la elaboración de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y las representaciones alternativas de los grupos subordinados”* (Tadeo Da Silva, 1996, p. 32) precisamente enfocamos este trabajo en la construcción de los materiales de enseñanza, materiales que busquemos sean innovadores y ayuden a construir una mirada alternativa.

Construimos herramientas conceptuales que nos permitan abordar la historia del Pueblo Mapuche desde una mirada no etnocéntrica y crítica, enfoques que superen la descripción, las posturas ruralistas, folclóricas y paisajísticas. A partir de las nuevas miradas que nos ofrece la teoría social, con los aportes de los estudios poscoloniales y de género. Buscaremos indagar nuevas perspectivas, sobre todo aquellas que reflejen las relaciones de poder y desigualdad entre los diferentes pueblos. Los materiales que utilizaremos incluyen la crítica hacia los procesos de colonización, genocidio físico y social, invisibilización del Estado Argentino contra el Pueblo Mapuche.

4.2 Una propuesta didáctica. Los Mapuches en la enseñanza de la historia

¿Cómo comenzar a romper con esas miradas esencialistas y euro céntricas?

Para acercarnos entonces a estas nuevas miradas que queremos que los/as estudiantes incorporen, comenzamos pensando en la deconstrucción y crítica, y en poner en tensión todo aquello que traemos como matrices de conocimientos previos y que sabemos cuesta desandar.

Para ello interpelamos a los/as estudiantes a través de imágenes que seleccionamos acerca de la representación que comúnmente se posee de los pueblos originarios de América. Estas imágenes circulan en revistas de divulgación científica en revistas de

sindicatos o confederaciones relacionadas con la enseñanza y en los libros de texto de secundaria y también de primaria.

La intención era construir este material para indagar acerca de los mismos y recuperar de los/as estudiantes todas aquellas impresiones que las imágenes les sugirieran. Lo que fueron sintiendo y manifestando fue quedando registrado, ya sea en sus carpetas, en nuestra recolección de la información grupo por grupo y en las puestas en común en el pizarrón a través de diferentes recursos didácticos.

¿Cómo deconstruir esa mirada acerca de las imágenes y qué de esa mirada reconstruir?

Creíamos que aquello que necesitamos deconstruir, revisar, cuestionar, lo hallaríamos en las respuestas que nuestros estudiantes nos ofrecieran, acerca de la indagación de las imágenes.

De esta manera nos encontramos con que uno de los primeros cuestionamientos es lo que nuestros estudiantes entienden por cultura. En base a este concepto suelen armar una jerarquía de pueblos. Se evidencian posturas que justifican la colonización: Se circunscribe el concepto de cultura en una mirada que está relacionada a la técnica y los conocimientos occidentales. Los estudiantes por lo general suelen tener una mirada esencialista de la cultura construida desde el sentido común.

Revisar las características y debatir incorporando las imágenes o fotografías que aparecen en los libros de textos; y también las que ellos y ellas realizan, poniendo en evidencia, por ejemplo, la desnudes de los cuerpos, charlando con los estudiantes de los procesos de vestidura investidura y despojo como dispositivos controlados por el fotógrafo; lo mismo en cuanto al contexto, dando origen, como dice Alvarado (2005) a la escena étnica; nos parece todo esto de fundamental importancia en la instancia y el proceso de deconstruir el punto de vista esencialista. Este proceso lo fuimos concretando en la medida en que analizamos las imágenes y fotografías y nos preguntamos el porqué de sus características, sus orígenes, las intencionalidades que las guiaban, los que estaban detrás de aquellas fotografías, etc.

Fuimos apuntando las opiniones tanto en el pizarrón como en la carpeta para que ellos y ellas, puedan visibilizar lo señalado individualmente y también las opiniones que construían sus compañeros y compañeras, de tal manera que surgiera el intercambio y el cruce de ideas y miradas, y apareciera la problematización.

Los comentarios, las opiniones fueron muy interesantes, abrieron una lista larga de interrogantes, de posibles caminos para comprenderlas, y cuestionarlas.

Luego de este momento nos abocamos a la lectura grupal de un texto con la intención de adquirir más herramientas para analizar las primeras impresiones. En cada párrafo fuimos realizando una pausa e indagamos qué comprendieron y fuimos explicando y debatiendo sobre lo que allí se planteaba.

Los/as estudiantes demuestran con sus opiniones que el lector es el que actualiza el texto (Mayet, 2015) vemos que pueden establecer relaciones con ideas, imaginarios o representaciones, que hacen inferencias sobre posibles causas y consecuencias, que se involucran y toman posiciones; toda esta dinámica nos parece importante porque se realiza una construcción compartida de la comprensión, de esta manera, lo que algunos/as no pueden avizorar lo deducen otros y otras y así podemos reconstruir el problema en cuestión y sustentar con argumentos el debate.

Otra actividad propuesta es el dibujo libre en donde la temática señalada es pueblos originarios, o pueblos originarios: mapuches. En este punto lo que encontramos de interesante es que los y las estudiantes realizan el mismo dibujo, esto es; personas semi desnudas, con taparrabos, plumas, contextos rurales, con lazos y caballos, se pueden ver chozas, fuego guerra y violencia. Encontramos algunas excepciones pero son muy pocas, lo cual nos resulta interesante a la hora de reflexionar acerca de lo dibujado.

Tenemos entonces dos actividades una que interpela con imágenes ya construidas y el dibujo construido por los mismos estudiantes, a veces las hemos utilizado como actividades correlativas y otras hemos seleccionado una de ellas; en el primer caso suele suceder que cuando los confrontan las imágenes y sus propios dibujos dicen no haberlos tenido en cuenta; de esta manera comprenden que han dibujado lo mismo que reflejan las fotografías presentados y lograr realizarse algunas preguntas porque vislumbran luego de realizar observaciones, de pensar a los pueblos originarios hoy, y de escuchar las opiniones de los compañeros y compañeras y de leer el texto, que hay algo que es necesario revisar

Dijimos anteriormente que nuestras clases se organizarían en torno a un problema, pero este problema generalmente fue construido por ellos y por ellas en las opiniones

encontradas que tenían acerca de lo que veían y lo que leían, y que los orientó en el camino a construir posibles respuestas de esos problemas e interrogantes. Ellos y ellas se iban dando cuenta de que al adquirir algunas herramientas conceptuales podían fundamentar o mirar en perspectiva, incluso comenzaron a elaborar procesos de identificación como la relación que establecieron entre actualidad y evolucionismo.

En el tramo final de la clase les propusimos la elaboración del concepto de cultura de manera social y en el pizarrón, para que fuera una construcción general grupal. De esta manera creemos que vamos rebatiendo diferentes ideas y concepciones que ellos y ellas tenían acerca de la cultura por ejemplo:

- Que la cultura no es una sola
- Que los europeos impusieron formas de mirar la cultura que aún perviven
- Que podemos conceptualizar la cultura de maneras diferentes
- Que hay conceptualizaciones que necesariamente implican discriminación

Creemos que estos y otros deconstrucciones son un buen aporte para que los y las estudiantes puedan empezar a pensar a los Pueblos Originarios desde miradas más críticas.

En la lectura del texto acerca de la cultura que leímos entre todos los/las estudiantes en voz alta, más allá de los comentarios de los/las estudiantes en cada párrafo y de los apuntes que pudieron tomar, realizamos una explicación en el pizarrón que consistió en la elaboración de un esquema donde se veían las tres maneras de entender la cultura, la evolucionista, la relativista y la postura crítica.

Sintetizando podemos decir que en las primeras clases indagamos acerca de los conocimientos de los Pueblos Originarios en general. El trabajo con imágenes y dibujos llevo a que los/las estudiantes compararan sus propias conclusiones con el aporte del texto que leímos a continuación, a partir de allí fueron revisando posturas, porque retomamos las primeras impresiones y las observamos a la luz de los aportes teóricos, por lo cual nos dimos a la tarea de modificar esas primeras proposiciones o también las completamos o fundamentamos con la lectura. En este ejercicio quedo evidenciado como a veces reproducimos lo que escuchamos sin detenernos a pensar, se genera un verdadero reencuentro con el saber y se vive como algo que nos ha sido ocultado o negado, aparecen los comentarios:

“¿porque se nos enseñaban de otra manera en la escuela primaria?”

“nos enseñaron que los pueblos originarios eran los indios”

Creímos necesario realizar la elaboración conjunta de un concepto, elegimos el de cultura, para que ellos y ellas entiendan que los mismos no aparecen de la nada, que lejos de ser objetivos y neutrales, esconden posturas ideológicas e intereses. Uno de los comentarios que realizó un estudiante, al pedirles que sacaran alguna conclusión de lo trabajado; que me parece pertinente mencionarlo fue el siguiente: *“somos evolucionistas todavía con los pueblos originarios”*²

La actividad de cierre que propusimos para las clases que habíamos trabajado anteriormente fue una actividad de reflexión donde los y las estudiantes tendrían que buscar imágenes o dibujos que rompieran de alguna manera o que fueran más “apropiadas” en función de los marcos teóricos trabajados acerca de los pueblos originarios. Les pedimos que esbozaran alguna fundamentación al respecto.

En un siguiente desarrollo de clases y actividades queríamos plantear y hacer una introducción a la mirada esencialista de los pueblos originarios en relación al papel de la historia de la escuela y del Estado en la construcción de esa mirada, para que los/las estudiantes puedan analizar con más herramientas conceptuales. En este tramo podríamos decir que vamos a ir incorporando procesos históricos, en relación a lo que hemos trabajado en las primeras clases serán actividades más centradas en la explicación, aunque con el acompañamiento siempre del debate, de la lectura en clase y la circulación de la palabra

De esta manera construimos un material que abordara estos temas: la construcción de la nacionalidad y como se ha plasmado a los pueblos originarios en la historia y en la enseñanza, el concepto de territorio para los pueblos originarios y para la cultura occidental, el concepto de frontera, la colonialidad del ser y del saber.

En la clase número cuatro decidimos abordar el concepto de Nacionalidad, el ser argentino y homogeneización cultural. Planteamos el desafío de construir mediante un afiche el Ser argentino/a; este podía ser erigido con imágenes, frases, costumbres, colores, frases motivos que ellos y ellas sintieran que se correspondían con lo que denominamos el Ser argentino/a.

Como sucedió con la confección de dibujos estos afiches fueron exactamente como lo habíamos imaginado y todos los/as estudiantes construyeron el mismo siguiendo las mismas premisas, las características de estos afiches eran: euro céntricos (por la reivindicación de que somos descendientes de inmigrantes europeos) androcéntrica (ya que

² Comentario realizado por el estudiante Marcos Neculman estudiante de primero primera de la ESRN43, Rodolfo Waals, General Roca, Fiske Menuco

hubieron solo hombres) y elitista (las personas señaladas eran personajes históricos, personajes del ambiente artístico o deportivo). Se pudo ver también la referencia a los símbolos patrios, la idea de una sola bandera un solo pueblo, otra de las características fue la alusión a las comidas típicas.

Los y las estudiantes pudieron cerciorarse de que los afiches eran similares y esto no les generó inquietud alguna, más bien tienden a reafirmarse en sus convicciones y sentir que si todas y todos hacemos lo mismo es porque eso es lo correcto.

Los afiches fueron socializados, pegados en el pizarrón y explicados, en algunos momentos interveníamos en las discusiones que ellos y ellas tenían y les preguntábamos: ¿porqué no hay mujeres? ¿Y los pueblos originarios?

Cuando pasábamos al momento de la lectura del texto preparado para trabajar esos temas y conceptos podían avizorar que en la construcción el ser argentino está relacionada con quien hable del mismo y desde donde lo haga, si incorporábamos los aportes críticos del autor del texto analizado podía cambiar lo que entendemos por nacionalidad e incluso cuestionar el concepto.

También avizoraron que el afiche que construyeron era exactamente opuesto a lo que proponía el autor. Las preguntas que realizamos apuntaban a que pudieran sacar estas conclusiones. Los y las estudiantes fueron aportando ideas para construir el concepto de nacionalismo, se fueron dando cuenta que si pensábamos la nacionalidad desde las clases dominantes argentinas esta podía definirse de una manera diferente a que si eran pensadas desde los aportes críticos del autor. En este momento, es cuando queremos que los y las estudiantes puedan dimensionar que los conceptos no son absolutos, que implican una posición política e ideológica. También pudieron dar cuenta de los procesos históricos en cuanto a la formación del estado argentino en relación a los pueblos originarios, entendiendo la problemática en otra dimensión, ya que en clases anteriores se habló más de la conquista y colonización europea sobre el continente americano.

La actividad de cierre que propusimos fue pensada solo para los y las estudiantes que quedaron en trayectoria,³ esto es que no alcanzaron a interiorizar lo trabajado. Debemos decir que solo un estudiante se presentó a la instancia de exposición de la misma y pudo realizar un afiche en el que se podía ver personas pertenecientes a los pueblos originarios y campesinos labrando sus tierras como representante del ser argentino/a.

³ Diseño Curricular de la nueva escuela rionegrina <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2298>

En la clase en la que trabajamos conceptos de: territorio y frontera quisimos indagar partiendo de un problema, buscábamos romper con la manera en la que veníamos trabajando, esto es, que el problema sea planteado por los docentes e inquietarlos con alguna consigna que los/las movilizara. La problemática fue definida de la siguiente manera: *¿son los mapuches chilenos?*

El problema fue definido de esa manera porque habíamos escuchado comentarios alusivos, y porque era un discurso que se repetía a diario en los medios, en la escuela, y en todos los espacios compartidos, debido al caso Santiago Maldonado. Plantear la cuestión del origen relacionada con el territorio no fue azarosa ya que buscábamos que establecieran relaciones.

Se les presentó un artículo periodístico en el que se hablaba del izamiento de la bandera mapuche y lo que generó en la gente del lugar.

Los y las estudiantes tuvieron opiniones diferentes algunos manifestaron enojo ante la actitud de los vecinos del lugar, otros y otras se manifestaron comprensivos porque avizoran un peligro que está relacionado con el izamiento de otra bandera. Otra y otras decían estar en desacuerdo con los vecinos en el trato a los mapuches porque son personas con derechos más allá de su origen, esto es, lo que criticaban era la forma en que fueron tratados pero estaban de acuerdo en la extranjería del pueblo mapuche.

Les pedimos a los estudiantes que trataran de definir algunos conceptos para indagar acerca de lo que sabían.

La opinión más generalizada era aquella que manifestaba *no saber* si eran chilenos o argentinos los mapuches, creemos que la duda ante la respuesta o el evitar apresurarse a dar una respuesta definitiva o taxativa, se debería en parte al proceso que habíamos realizado donde vamos permanentemente revisando lo que pensamos o sabemos.

Una vez transitado este primer momento de indagación acerca de la extranjería o no del pueblo mapuche, quisimos que observaran una viñeta para que puedan comprender la manera de percibir y concebir el territorio en el pueblo mapuche y establezcan comparaciones. La puesta en común basada en opiniones y descripciones estuvo guiada por la comparación entre nuestra forma de percibir el territorio, el año nuevo, los días festivos y los del pueblo mapuche. Creemos que lograron avizorar las diferencias porque por ejemplo: en cuanto a cómo percibimos el territorio relacionando el mismo con el año nuevo y demás, los y las estudiantes manifestaron que no había un punto de encuentro porque el año nuevo occidental se circunscribe festejar a pasar con la familia a brindar y a bailar y comer y beber, esto es, relacionaron con los excesos

también con los medios de comunicación y con una tradición que siempre se hace y por lo tanto se sigue festejando y conmemorando. Enfatizaron que: *“Para el pueblo mapuche es diferente”* es lo que alcanzaron a percibir con la observación de la viñeta, otros comentarios fueron: *nosotros solo brindábamos en esos momentos, “aunque mi mamá deja derramar un chorro de vino cuando brinda”*, en esta última afirmación pudimos evidenciar que los y las estudiantes podían darse cuenta que la relación con el territorio y la naturaleza con el pueblo mapuche es diferente, y pueden leer con la mirada mapuche un rito o acción. En suma, se pudo entender que hay diferentes cosmovisiones respecto al territorio, con las formas de festejar y los motivos que guían los festejos y conmemoraciones. Esta idea fue la que se fue plasmando a lo largo de la clase: las diferentes concepciones y relaciones con el territorio y la naturaleza. En la construcción conceptual elaboramos dos miradas acerca del territorio; una que reflejara la forma de concebir el territorio heredada de los europeos y la otra, la manera de concebirlo el pueblo mapuche. En esta clase nos dimos permiso solo para plasmar ideas, trabajar la oralidad, la expresión verbal.

En la próxima clase incorporamos dos fuentes y dos textos que repartimos entre los diferentes grupos de manera que se leyeran textos diferentes. Las fuentes pertenecían a artículos periodísticos, una cuestionaba la supuesta extranjería del pueblo mapuche con trabajos arqueológicos y de etnohistoria. La otra fuente era una entrevista a Rodolfo Casamiquela.

Luego de la puesta en común de cada grupo diera su opinión, explicara que decía la fuente que le había tocado, llegaron a la conclusión de que el pueblo mapuche *“no era ni argentino ni chileno”*.

Los textos utilizados referían a la manera de entender el territorio del pueblo mapuche fueron interpretaciones de autores mapuches. Realizamos un trabajo práctico y los y las estudiantes pudieron construir con fundamentos las conclusiones a las que habían arribado.

Para trabajar el concepto de colonialidad del saber, quisimos acercarlos a los y las estudiantes un estudio de caso para que puedan reflexionar acerca de otras maneras de entender el mundo del conocimiento y el saber, no realizamos conceptualizaciones, aunque hicimos la introducción de la clase con una breve explicación de lo que se entiende por el concepto. Las producciones que realizaron manifestaron que podían avizorar más de una manera de entender el mundo, esto se reflejó también en la puesta en común. Debemos aclarar que esta actividad fue realizada como cierre de

cuatrimestre y que estaban presentes los dos primeros años del colegio, porque se pensó también como una actividad integradora de dos cursos que apenas se conocían y que quisimos compartieran una actividad.

Estas clases fueron pensadas desde la idea de buscar en los/as estudiantes la indagación de lo que *traían* acerca de los pueblos originarios y del pueblo mapuche en particular, la intención fue indagar, que pudieran cuestionar estas ideas y poder construir nuevas miradas acercándolos a los procesos históricos pero también brindarles herramientas para cuestionar todas aquellas prácticas que naturalizamos y que puedan implicar discriminación. Debemos señalar que no necesariamente las clases fueron pensadas de manera que una continuara a la otra como una suerte de orden correlativo dentro de una secuencia de recorrido obligatorio.

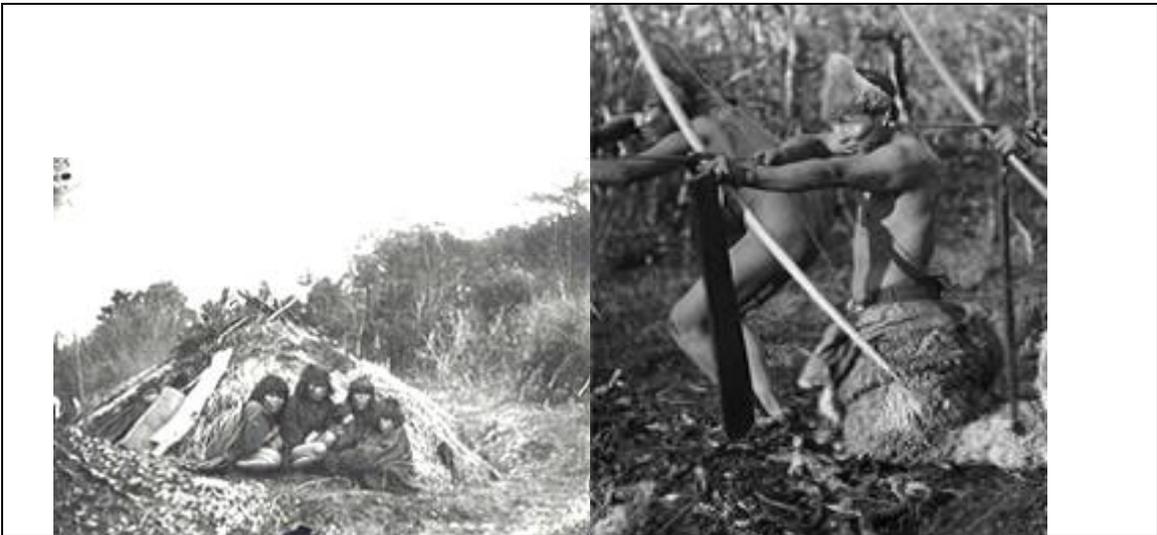
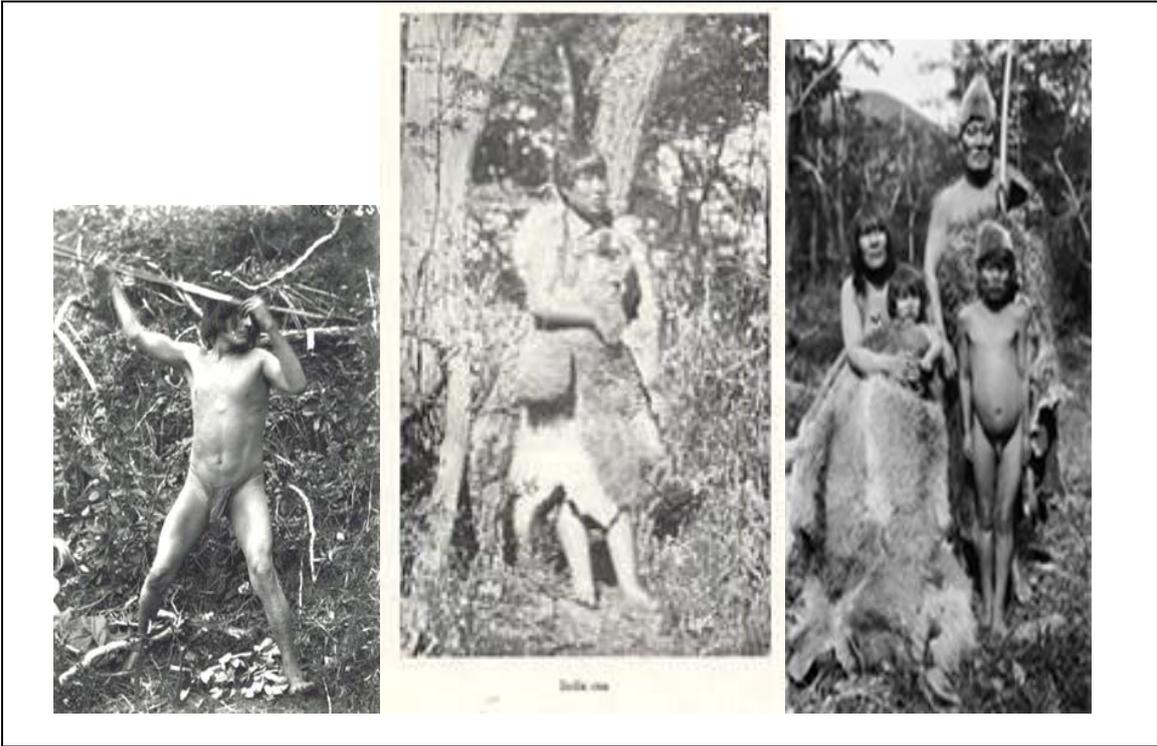
DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Clases 1

Saberes: conceptos de: cultura, esencialismo cultural, evolucionismo, mirada crítica de la cultura.

ACTIVIDAD 1:

Se pide a los y las estudiantes que observen las siguientes imágenes y elaboren alguna reflexión de las mismas, les pedimos que se guíen por lo que sienten, que extraigan en oraciones la información que les brinda.





Los estudiantes trabajaron en grupo, indagaban las fotografías prestando mucha atención, escuchaban a sus compañeros y compañeras y compartían opiniones. No se intervino para cambiar o estimular observación alguna.

Los comentarios, en los diferentes grupos, que se escuchaban y que fuimos recogiendo son los siguientes:

“...para mí los obligaban...”
“...Andaban descalzos porque así era su cultura...”
“hay pueblos que tienen cultura y pueblos que no tienen cultura...”
“son los indios y los que los sacaban fotos son los europeos, porque ellos no tenían cámaras...”
“...parece que estuvieran actuando, porque justo toman la foto cuando van a cazar...”
“...los españoles eran superiores en su cultura, tenían armas y tecnología...”
“...son los indios porque ellos no tenían casas tenían chozas y acá se ven las chozas, ellos no tienen la misma cultura...”
“... para ellos eran sus casas...” (Respondiendo al comentario anterior)

ACTIVIDAD 2:

Luego pedimos a los y las estudiantes que escribieran sus conclusiones en el pizarrón. Esto fue lo que manifestaron en forma de afiches o escribiendo en el pizarrón a modo de frase o eslogan:

- “vivían en la naturaleza alejados de la civilización...”
- “Vivían al estilo indio”
- “...no usaban ropa y si usaban era muy poca porque así era su cultura, era normal...”
- “tenían otra forma de pensar y diferente forma de vivir”
- “usaban la forma más antigua de cazar”
- Las sacaron a esas fotos para guardarlas y mostrarlas en un futuro
- Las sacó un fotógrafo para mostrar cómo eran los pueblos originarios
- Un montaje para mostrar cómo eran supuestamente los pueblos originarios
- La fotografía fue tomada en circunstancias que para ellos era normal
- “no vivían en una casa cómoda”
- “no tienen todo lo que deseaban...”

Una vez manifestada la puesta en común, pedimos a los estudiantes que omitieran opinión alguna en el caso de estar en desacuerdo con lo expresado por parte de sus compañeros y compañeras. Dijeron estar en su mayoría de acuerdo

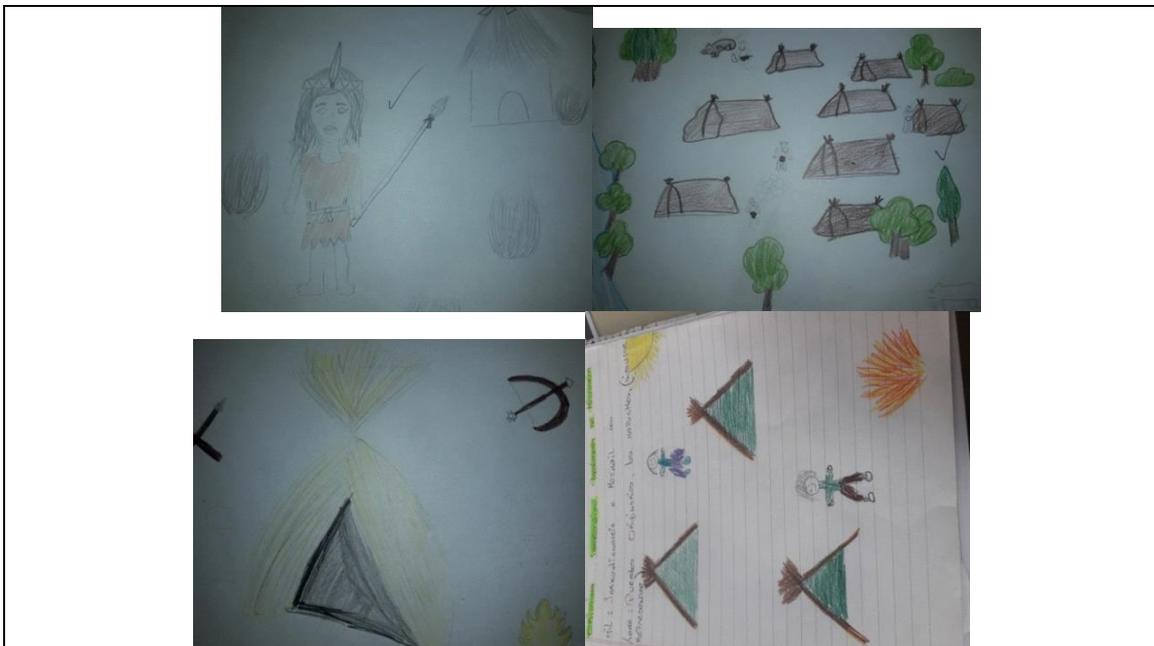
Clases 2

Saberes: conceptos de: Cultura, esencialismo cultural, evolucionismo, relativismo cultural, mirada crítica de la cultura

ACTIVIDAD 1:

En la siguiente clase propusimos a los y las estudiante que dibujaran acerca de los pueblos originarios. El tema era amplio no demarcaríamos tiempo ni lugar, simplemente deberían dibujar acerca de lo que les sugirieran las palabras Pueblos Originarios

Estas son las imágenes que los estudiantes construyen:





ACTIVIDAD 2:

Pegamos los dibujos en un afiche y luego este en el pizarrón.
Indagamos lo realizado a través de preguntas a partir de los cuales se construye un esquema

Las preguntas son:

- ¿qué características podemos identificar en los dibujos? Enumeremos aquello que tienen en común
- ¿Cómo definirías la cultura de los pueblos originarios?
- ¿Por qué crees que realizamos todos el mismo dibujo o dibujos similares?

Construimos un esquema con los aportes que fuimos recibiendo de los y las estudiantes

ACTIVIDAD 3:

Lectura grupal del texto en voz alta

¿Qué es la Cultura? La cultura: ¿se hereda, se tiene, se hace?

Hay quienes sostienen que la cultura es una herencia social, de esa manera se tiende a pensar que la pobreza por ejemplo se adquiere de generación en generación, o que hay gente sin cultura o que hay culturas inferiores y culturas superiores

La antropología es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la cultura. Esta ciencia se pregunta:

¿Porque los SERES HUMANOS son distintos?

¿Porque existen sociedades diferentes?

Lo que hace diferentes a los seres humanos es su cultura dicen los primeros antropólogos. La cultura era para ellos una estrategia del ser humano para sobrevivir pero esa cultura evolucionaba,-.

Para los evolucionistas había una sola cultura humana que evolucionaba, ese camino evolutivo era homogéneo

e inalterable. Pero cuando llegaron a América construyeron a ese otro que observaban desde esta mirada por lo tanto llegaron a la conclusión de esas diferencias que observaban eran diferentes estadios de desarrollo.

en esa evolución había culturas que habían llegado a la civilización y otras se habían quedado a mitad de camino por eso eran bárbaras o Salvajes. Había tres momentos:

- El Salvajismo, (nómades)
- La barbarie (cuando desarrollan la escritura. Sedentarismo domesticación de animales y planta) y
- la Civilización. (Desarrollo de la técnica, la ciencia etc)

La evolución es cultural para estos antropólogos. Si los seres humanos eran distintos entonces las respuestas a estas preguntas las vamos a buscar estudiando su cultura, se respondían los antropólogos, entonces el hombre europeo cargado con las maneras de entender el mundo de la época decían que algunos seres humanos eran diferentes porque no habían transitado aun el camino evolutivo que debieron recorrer. Había UNA SOLA CULTURA a la que todos los pueblos del mundo debían llegar, esta manera de pensar se llama **Evolucionismo cultural**

Pero dentro de la antropología y debido a cambios sociales y políticos se comienza con un cambio de perspectivas y surgen escuela o miradas que cuestionan al evolucionismo van a decir: no podemos conocer una cultura en función de un método comparativo, porque se debe pensar en la particularidad de cada una de ellas, no podemos conocer a ese otro si no nos involucramos en su mundo (surge la observación participante) se empezó a hablar de que cada cultura conforma una totalidad, que no debemos explicar la parte por el todo. Surge el RELATIVISMO CULTURAL es decir se comienza a descubrir la diversidad. Se construye al OTRO desde la diversidad. Ahora había muchas CULTURAS muchísimas cada una igualmente aceptables y respetables

Pero esto no alcanzaba para explicar las diferencias entre los seres humanos, se le criticaba al relativismo que se olvidaba que algunas culturas fueron sometidas por otras y eso explicaba sus rasgos culturales y sus situaciones sociales y políticas. La idea del conflicto, de crisis social, se pone en discusión.

La antropología no tenía en cuenta la colonización, las relaciones de dominación entre culturas, las desigualdades o diversidades como producto de esa dominación, ni por supuesto la situación de Colonialidad. Ahora se piensa al otro no como el extraño sino que es ese otro entre nosotros y desde la DESIGUALDAD

¿Son hombres o animales?

Ambas afirmaciones encierran algo: se pone en duda la humanidad del Otro, porque nos consideramos el ombligo del mundo creemos que las costumbres y manera de ver el mundo propias son las que deben ser para todo el resto de la humanidad.

Expresiones en las que vemos el evolucionismo:

“las civilizaciones de América todavía no conocían la rueda”

¿Por qué todavía? ¿Todas las sociedades deben llegar a conocer la rueda? ¿son bárbaros e incivilizados si no lo hacen?

“A su llegada a América los europeos descubrieron allí magníficas civilizaciones”

¿A quiénes se refieren? ¿se incluirán con este “elogio” a los mapuches o araucanos? Lo que valoraban los europeos es lo que se asemejaba a ellos y lo consideraban “magnífico”

El Evolucionismo cultural es la forma más tradicional de entender la cultura sin embargo esta mirada se transformó en sentido común, por eso siguen apareciendo en libros de textos o en la mirada que tenemos acerca de los pueblos originarios por ejemplo.

¿Porque dibujamos a los pueblos originarios con plumas taparrabos, arcos, flechas, rodeados de contexto rural, en la intemperie, violentos y desnudos? O ¿Por qué cuando observamos imágenes donde aparecen de esa manera consideramos que esas imágenes reflejan lo que los pueblos originarios son o fueron?

Podemos dar dos respuestas en un primer momento:

- Porque lo hemos aprendido, ya que cuando llegaron los europeos a América construyeron una imagen de los pueblos originarios que ha sido la que perdura hasta la actualidad
- Porque somos evolucionistas, esto es :
 - a) creemos que la cultura es algo que se tiene y no que se va construyendo y cambiando. La cultura no se tiene se hace
 - b) creemos que la cultura se hereda como se heredan los genes

“no entienden de letras porque no leen es cultural”

b) creemos que hay algo puro en la cultura que no cambia que es lo genuino lo intacto lo que permanece por ejemplo cuando escuchamos comentarios como:

“te comportas como un indio”

“ ¿Mapuches? ¿Todavía hay mapuches? Mapuches eran los de antes”

En conclusión dentro de la antropología hay acuerdo en que La cultura se está creando, se está haciendo, en estos momentos, tiene mucho de improvisación de relación con los otros, no hay elementos que corrompen y que hacen que deje de ser autentica porque no hay nada a lo que podamos llamar autentico en una cultura.

Referencias Bibliográfica:

BOIVIN, M; ROSATO, A; ARRIBAS, V; (2007). Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología social y cultural. Editorial Antropofagia, Buenos Aires, (selección de capítulos)

LISCETTI, M; (1995). Antropología. Eudeba, Buenos Aires

Análisis y comentarios del texto. La lectura fue grupal y en voz alta, en cada párrafo realizábamos una pausa y recogíamos los comentarios que surgían al respecto

Los y las estudiantes pudieron sacar algunas conclusiones del texto a medida que se iba desarrollando la lectura, entre otras cosas plantearon:

“...El texto habla de la cultura...”
“...El texto dice que hay una ciencia que estudia la cultura, esa ciencia surge cuando los europeos llegan a América...”
“...En el texto se dice que la gente cree muchas cosas acerca de la cultura, supone que es tal cosa o tal otra...”
“...Para los europeos había una sola cultura todo lo demás era salvajismo y se debían copiar de ellos para ser mejor...”
“...Los indios eran tontos porque mientras los otros pensaban lo peor de ellos, estos creían que eran dioses...”
“...Los europeos creían que lo de ellos era lo mejor...”
“...Esas imágenes están en los libros de historia...”
“...Eso es lo que eran no lo que son...”
“...No sabemos porque no estuvimos en esos momentos quizás ellos armaron todo porque querían quitarles el oro...”

ACTIVIDAD 4:

Comparamos las conclusiones que elaboramos a partir del texto y pensamos en las conclusiones que sacamos a partir del análisis de las imágenes; tanto las extraídas de los textos como los dibujos realizados, de manera que pudiéramos revisar aquellas afirmaciones o conclusiones que habíamos compartido en el pizarrón, a la luz de los aportes que nos había brindado el texto y también de las diferentes opiniones de los compañeros y compañeras.

Las conclusiones habían quedado plasmadas en la carpeta por lo que fue necesario para su revisión volverá copiarlas en el pizarrón.

Las revisiones que se lograron realizar fueron las siguientes:

- “vivían en la naturaleza alejados de la civilización...”
Vivian como vivían en sus hogares, ellos no sabía que pasaba en otros lugares
- “Vivian al estilo indio”
No eran indios porque no vivían en la india, no hay un estilo indio
- “...no usaban ropa y si usaban era muy poca...”
- “tenían otra forma de pensar y diferente forma de vivir”
Creemos que esta afirmación está bien
- “usaban la forma más antigua de cazar”
Usaban una forma diferente de cazar
- Las sacaron a esas fotos para guardarlas y mostrarlas en un futuro
Esas fotos quedaron en los libros de textos, las vimos en la primaria y en la secundaria
- Las saco un fotógrafo para mostrar cómo eran los pueblos originarios
Es cierto que querían mostrar cómo eran pero no con una buena intención
- Un montaje para mostrar cómo eran supuestamente los pueblos originarios
Esta afirmación es correcta
- La fotografía fue tomada en circunstancias que para ellos era normal
- “no vivían en una casa cómoda”
Vivan en sus hogares, que estaban contruidos de otra manera, por ejemplo ahora los mapuches tiene casas de barro
- “no tienen todo lo que deseaban...”
No sabemos lo que deseaban, pero seguramente no querían que los conquistaran

ACTIVIDAD 5:

Elaboramos de manera grupal el concepto de cultura

Para realizar la construcción del concepto de cultura a partir de la lectura y de lo revisado, consideramos necesario ofrecerles a los y las estudiantes algunas categorías que les servirían de guía en esa construcción:

- ¿Qué es?
- Característica
- Contexto histórico en el que surge
- Consecuencias

El concepto fue construido entre todos/as en el pizarrón con el aporte de los grupos, este es el concepto que logramos:

La cultura es un concepto muy utilizado por la gente, que generalmente hace referencia a las costumbres. La ciencia que lo estudia es la antropología, se empieza a hablar del mismo a partir de la conquista de América. Hay muchas definiciones. Al comienzo se pensaba que solo existía una cultura, luego se comenzó a decir que todas las culturas eran iguales. Entre las diferentes culturas y pueblos hay relaciones de poder y desigualdad.

Clase 3: (de conclusiones, de integración de conceptos)

Saberes: conceptos de: cultural, esencialismo cultural, evolucionismo, relativismo cultural, mirada crítica de la cultura

A partir de las imágenes que encontramos en los libros de textos y los dibujos que realizamos; les proponemos seleccionemos imágenes, fotografías, representaciones que consideramos más apropiadas para trabajar los pueblos originarios en el colegio, es decir pensar en aquellas imágenes que te gustaría ver en los libros. La actividad quedó registrada de la siguiente manera:

ACTIVIDAD 1:

- Incorpora imágenes, dibujos o representaciones que nos puedan aportar miradas más críticas acerca del pueblo mapuche. Explica la razón de esta elección.

Estas son algunas de las fotografías y dibujos que realizaron:





ACTIVIDAD DE CIERRE:

Una vez realizada la actividad y cuando los y las estudiantes realizaron y seleccionaron nuevas imágenes, quisimos indagar en lo siguiente:

¿Qué diferencias encuentras entre las imágenes anteriormente presentadas y tus dibujos? ¿Por qué consideras que son más apropiadas? ¿Que nos pueden aportar estas nuevas imágenes, dibujos o representaciones en comparación de las anteriores fotografías y dibujos?

Los aportes de los y las estudiantes fueron significativos y nos indicaron que se estaba realizando un proceso de revisión de antiguas miradas, entre las observaciones que pudimos recoger manifestaron:

- Nuestro dibujos son de los pueblos originarios de la actualidad
- Realizamos el dibujo de una persona” normal” como nosotros que puede vivir cerca de nuestra casa o ser un compañero o compañera
- En los pueblos originarios también hay gente joven, que vive en el barrio
- Hay fotografías o imágenes donde se los puede ver peleando por sus derechos

Clase 1

Saberes: conceptos de: nacionalismo, Homogeneidad cultural, genocidio

ACTIVIDAD 1: Construir un afiche en el que se refleje el Ser Argentino / a, incorporando en el mismo imágenes, frases, personas, motivos, momentos que consideres importantes etc.

ACTIVIDAD 2: Exposición grupal de los afiches construidos e indagación de los mismos

ACTIVIDAD 3: Lectura del texto grupal en voz alta

¿Qué dicen la escuela y los libros de textos acerca de los pueblos originarios?

Las clases dominantes argentinas: los ganaderos y hacendados que llevaron adelante la campaña del desierto, fomentaron en el sistema educativo las ideas de que la nacionalidad se construía sobre todo a partir del inmigrante europeo .La escuela ha ocupado un lugar central en la construcción de la identidad nacional, se pensaba que el sistema educativo debía integrar todo el elemento heterogéneo de la población argentina (pueblos originarios, descendientes de europeos, europeos, afrodescendientes, criollos etc.) a través de la construcción de un nosotros nacional.



Esa construcción de un *nosotros* se fundaba a la par de un *ellos*, donde se colocaba todo lo que trasgredía a la norma lo anormal o mal visto o no acorde a la mayoría. Todos y todas los habitantes debían ser socializados de la misma manera.

Se edificó la idea de que los pueblos originarios habían desaparecido o que estaban a punto de desaparecer, a través del relato oficial en la historiografía, por ejemplo, y se entendía que esto era algo natural debido a que representaban un momento de la historia que estaba siendo superado por la civilización. “...La sociedad argentina, por lo tanto, sería el resultado de un crisol de razas europeas en el cual el indígena no es un componente significativo...” (Del rio, 2010, p. 1)

¿Qué pasa con los libros de textos y la construcción de la nacionalidad?

Los libros de textos forman actitudes y valores, influyen en la transmisión de valores hegemónicos; contribuyen a formar una memoria social; en ellos se encuentra todo aquello que se considera bueno, lo que se acepta y también todos aquellos ideales de lo que esa sociedad quisiera ser.

En estos libros de textos para estudiantes de las escuelas públicas, aparecieron por mucho tiempo imágenes o fotografías de los integrantes de pueblos originarios tomados en fechas tardías, es decir a principios del siglo XX; sin embargo eran preparadas para que las mismas reflejaran una imagen prístina de los pueblos originarios.

Los pueblos originarios aparecían también bajo la denominación de aborígenes de esta manera se generalizaba y se omitía sus identidades diversas, se las homogeneizaba bajo una misma palabra. Estas imágenes, que parecen en los libros de textos, no brindaban información precisa ni rigurosa que le permita al estudiante establecer nexos claros entre la imagen y el texto del libro: en muy pocos casos aparecen las fechas y la mención a los fotógrafos que las tomaron y no se explicita el contexto que posibilitó la toma.

Los libros de textos tampoco cuestionaban la colonización. En un primer momento hablaron de descubrimiento, luego ese discurso dejó paso al de encuentro entre culturas, luego se mencionó la complementariedad, pero recién en una época más reciente podemos encontrar que se menciona el respeto a la diversidad y discursos acerca de la tolerancia como también discursos críticos en cuenta a la conquista y la colonización. Transmiten de esta manera una imagen de nación y ayudan a formar un sentimiento de nacionalidad que contribuyen a negar otros grupos sociales y también procesos históricos.

Las fiestas patrias aparecen en los libros como fiestas que hay que celebrar y junto con ellas actividades para ese día etc. (lecturas específicas, poesías, la vida del héroe etc.) y también contenidos que serían trabajados en el aula. Los libros alientan a los estudiantes a asumir comportamientos patrióticos. No se explica, por ejemplo, de donde proviene la palabra argentina ni tampoco se dice que se decía argentinos a los porteños y que patria significaba hacia 1810 el lugar donde uno había nacido. En los libros de textos figuran las fechas fundacionales: el 25 de mayo, el 9 de julio, aparecen los héroes de mayo.



Los pueblos originarios aparecen en los libros de textos en el lugar del otro contrapuesto a la identidad nacional, el lugar del otro fuente de todo mal, destinado a su conversión o eliminación. El malón símbolo de la barbarie y la violencia centrado en el rapto de la mujer blanca y en la captura de símbolos religiosos robados a la iglesia. También hay relatos de las penurias que sufrieron los españoles ante los pueblos originarios.

En los libros actuales si bien no aparecen estos mismos tópicos si persisten algunos elementos: algunas fotografías que todavía se reproducen sin ningún análisis crítico de las mismas, la falta de problematización de la situación actual de los pueblos originarios en relación al estado nacional, como tampoco se asume como genocida al estado nacional aunque si se mencione que hubo un genocidio.

Texto realizado en base a los aportes de:

CUCUZA, H (2007) La construcción de la Nación en los libros escolares 1873- 1930, Miño y Dávila

SALETTA, M. (2011). "Fotografías de indígenas en manuales escolares argentinos: representaciones visuales y connotaciones textuales", sin datos

ACTIVIDAD CUATRO:

Realización del teórico practico de aula teniendo en cuenta el afiche confeccionado y el texto analizado

Teórico practico : la construcción de la nacionalidad

- 1) Explica porque no incluimos en el afiche del ser argentino/a a los pueblos originarios, a los trabajadores, a las mujeres, niños niñas etc.
- 2) ¿Qué rol cumplen los libros de textos en la formación de la identidad nacional?
- 3) Que procesos, personas, hechos, no aparecen en los libros de texto?
- 4) Quién sería el *Nosotros nacional* y quienes eran visto como los *otros*? ¿es acertado? porque?
- 5) ¿a qué se refieren los autores con genocidio? ¿Por qué no se vincula a l estado nacional con ese genocidio?
- 6) Los autores del texto estarían de acuerdo con el afiche que hemos construido acercad el ser argentino? ¿Por qué?

Algunas construcciones de los estudiantes transcribimos a continuación:

Respuestas para la pregunta n°1:

“es porque es lo que aprendemos en la escuela el himno, la bandera, la historia de San Martin” Joaquín

“... no los incluimos porque tenemos una realidad distorsionada de lo que es una nación. Esto se debe a los libros de textos ya que en esos libros se muestra una nacionalidad europea...” Lujan P

“no los incluimos porque la Argentina es más conocida por los “supuestos” héroes como san Martín y Belgrano, también por las comidas tradicionales...” Bruno

*“excluimos a los pueblos originarios porque no se los cuenta como argentinos, desde hace muchos siglos se los excluye, tanto como a las mujeres, eso está mal”
Morena C*

“porque no nos hicieron ver la realidad de lo que en verdad significa ser Argentino y nuestras raíces” Priscila. B

Respuestas para la pregunta n°4:

“el “nosotros nacional” son los inmigrantes europeos y el gaucho y el otro son los pueblos originarios. No, no es acertado porque todos los habitantes deben ser reconocidos de la misma manera” Joaquín C.

*“el nosotros serían la sociedad argentina inmigrante de raza europea y el otro sería el indígena, gente sin derechos, cuestionada por su raza, cultura y color”
Priscila B.*

“el nosotros nacional sería los inmigrantes europeos y el gaucho, y el ellos sería los pueblos originarios. No es acertado porque: todas y todos los habitantes deberían ser socializados de la misma manera...” Nahuel M.

“el nosotros nacional sería San Martín, Belgrano, la bandera, las comidas más conocidas de nuestro país etc. y el otro serían las mujeres los niños y niñas, los trabajadores, los pueblos originarios etc...” Bruno V.

“el nosotros era todo lo que se consideraba bueno como ser blanco o rico y el “ellos” lo que era mal visto, como ser negro o pobre.” Sofía A.

“El nosotros nacional serían los ganaderos y hacendados que llevaron adelante la campaña al desierto, esto no es correcto porque una nación son todos los que forman un país. Lujan P.

Respuestas a la pregunta n° 5

“los autores del genocidio fueron los encargados de la conquista del desierto. Yo creo que no vincula al estado porque no creían que los pueblos originarios sean parte de la nación” Lujan P

“en la sociedad argentina ni se menciona que hubo un genocidio, sería el resultado de un crisol de razas europeas en el cual el indígena no es un componente significativo” Nahuel. M

“se refiere con genocida a toda esa gente indígena que murió, no se vincula con el Estado porque el mismo estado mató a esa gente (pueblos originarios) tapando todo con creencias religiosas” Priscila B.

ACTIVIDAD 5:

Puesta en común de lo trabajado en el teórico práctico

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Construir un afiche que represente las ideas acerca de la construcción de la nacionalidad que el autor cuestione.

Clase 1

Saberes: conceptos de: frontera, territorio,

Preguntas problematizadoras para pensar la viñeta y el texto:

¿Son chilenos los mapuches?

ACTIVIDAD 1:

Lee y analiza el siguiente artículo periodístico, expresa opiniones y comentarios y explica lo que entiendes por territorio y conquista del desierto

En medio de fuertes protestas y polémicas, representantes de las comunidades mapuches izaron bandera mapuche y hubo detenidos. Las autoridades y las comunidades fueron rechazadas por algunas personas que produjeron incidentes en la plaza central de San Martín.



, integrantes de la Mesa de Protocolo Intercultural, concejales y autoridades municipales asistieron ayer al acto de izamiento de la bandera mapuche en la plaza central de San Martín de los Andes, en el marco del Día Internacional de los Derechos Humanos.

En la madrugada del miércoles, el mástil donde finalmente se colocó la insignia fue centro de inscripciones xenófobas, entre las que se podían leer alusiones al general Roca, que llevó a cabo la Campaña del Desierto, así como también contra el intendente Juan Carlos Fernández y su vinculación con el lonko de la comunidad Curruhuinca, Ariel Epulef.

“Estas decisiones son del orden político e implican un avance cualitativo importante en el avance de las comunidades. Retroceder en esto sería retroceder en la vigencia de los derechos que el pueblo mapuche tiene en el reconocimiento de su identidad”, sostuvo el intendente. Y agregó: “La presencia permanente del símbolo del pueblo mapuche en nuestra plaza principal creo que no tiene vuelta”.

Además, Fernández destacó que la medida está basada en convenios internacionales y en la Carta Orgánica Municipal.

En tanto, el lonko de la comunidad Curruhuinca, Ariel Epulef, sostuvo: “Quien esté en el 2015 va a tener que seguir respetando esto, va a tener que discutir con el pueblo mapuche para ver qué se hace y qué es lo que no se hace, principalmente dentro de los territorios”.

Durante el acto que se realizó a partir de las 10, algunos manifestantes expresaron su desacuerdo con el izamiento gritando “mate un mapuche, haga patria”. De inmediato fueron detenidos por la Policía.

Las opiniones fueron las siguientes:

“la gente se enojó porque tiene razón ya tenemos una bandera”

“es injusto los mapuches tienen derechos”

“es como si quisieran que tengamos más de una bandera”

“quieren provocar a la gente porque saben que eso molesta”

“eso que hacen puede provocar una guerra”

Ellos se quieren separar quieren que pase como en otros lugares que hacen divisiones de estados y surgen nuevos estados”

“no se sienten argentinos”

“es que en realidad los mapuches son más chilenos que argentinos”

“el abuelo de mi amigo es chileno y es mapuche”

“los indígenas de acá no se han construido una bandera diferente”

“está mal la reacción de la gente porque en la Argentina hay chilenos, paraguayos, hippies y ¿porque tratar mal a los mapuches solo por su origen?”

“es como volver a los años anteriores y ver como maltrataban a los aborígenes negros solo por su color de piel”

Explica lo que sabes acerca de lo subrayado en el texto:

Campaña al desierto:

“es cuando les quitaron las tierras

“Lo que pasa es que eran muy violentos y esas tierras se necesitaban”

“fue una guerra estaban el ejército argentino y los indios y ganaron los argentinos”

“la otra profesora nos dijo que les pusieron desierto pero había gente o sea que no era un desierto”

Los territorios

“el lugar”

“O sea, el suelo, el lago la montaña”

También puede ser el suelo y las calles y la plaza, una escuela “

Clase 2

Saberes: conceptos de: frontera, territorio

“Festean de otra manera no significa que no sea una fiesta”

“Se relaciona todo con la naturaleza, debe ser porque tienen otros dioses”

La actividad fue que pensarán en la forma de entender el territorio por parte de los pueblos originarios y como sería la de la cultura impuesta por los europeos, era tarea que tenían que realizar en sus casas para compartir el próximo encuentro

Clase 3

Saberes: conceptos de: frontera, territorio

Realizamos la presentación de dos textos y dos fuentes que debían ser seleccionados por grupo para trabajar.

Fuentes:

- *Una doncella mapuche de 900 años, Diario Rio Negro mayo de 2016.*
- *Entrevista a Rodolfo Casamiquela (fragmentos) : los mapuches son chilenos...no tiene derecho a la tierra Bolsonweb.com.ar/diariobolson/detalle.php?idnoticia=5535*

Los textos fueron los siguientes:

El Pueblo Mapuche y su cosmovisión

El Pueblo Mapuche de Neuquén a través de su organización política y su liderazgo se propone la emergencia de un estado plurinacional e intercultural.

¿Qué es un Estado intercultural? Un Estado que reconozca la existencia de otros pueblos, la aceptación de la diversidad; pero también implica que las desigualdades entre los diferentes pueblos se puedan cuestionar y ver. No solo se trata de que exista intercambio, comunicación y aprendizaje entre los diferentes pueblos que componen un estado; sino también que se destruya la dominación de algunos pueblos sobre otros, como ocurre con el pueblo mapuche y el estado argentino.

El pueblo mapuche busca construir conocimiento a partir de las propias vivencias en el territorio que habitan. Proponen la elaboración de un plan de vida (ya que ellos consideran que los planes de desarrollo elaborados por el estado argentino son planes de muerte) es decir buscan elaborar un proyecto de vida al futuro.

El plan de vida desde la mirada mapuche, incluye integrar aspectos que en los planes de desarrollo no van unidos, como por ejemplo economía y salud o economía y educación. El pueblo mapuche entiende el mundo como un todo integrado, circular envolvente, no existe la fragmentación. Para la elaboración de ese plan se piensa en nombrar a partir de conceptos que hayan sido elaborados por el pueblo mapuche, que es la verdadera autonomía, porque siempre se ha nombrado o han sido nombrados desde el lenguaje castellano que es el idioma del colonizador. Por eso lo primero que se debe hacer para generar un concepto mapuche es nombrarlo en el propio idioma originario. Así surge el concepto de *Kvme felen*, así se denominó a este plan de vida.

Podemos entender la manera de ver del pueblo mapuche en lo que entienden por *ruka*, como ejemplo:

RUKA no es equivalente a 'casa'; *RUKA* refiere a un significado otro. La concepción de *Ruka* no es sólo un lugar familiar donde se habita o se vive y que está relacionado con asuntos domésticos, sino que se refiere a un espacio en donde se trasmite en red (con otras *ruka* y la comunidad) la cultura y el idioma la memoria de los ancestros y se forma a los niños y niñas como integrantes del pueblo mapuche en relación con la comunidad. Las personas de mayor edad cumplen un rol fundamental, activo y de guía para los y las demás integrantes de los núcleos familiares.

La *ruka* no es un lugar privado, como lo es para la sociedad occidental nuestra casa o lugar de residencia sino que es un lugar abierto a lo social que se relaciona con los otros espacios comunitarios y con las otras *ruka* en base a la idea de puertas abiertas y socialización comunitaria.

Texto construido en base a los aportes de Díaz, (2010) Territorio pueblo autonomía. *CEPFI (Centro de Educación Popular, Feminista e Intercultural)Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue*

EL TERRITORIO PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Los pueblos originarios que aún sobreviven después de más de 500 años de persecución y eliminación, son los más dignos representantes de la relación vital del ser humano con la tierra, el manejo racional de los recursos, el desinterés por los bienes materiales, su indiferencia al consumismo y el respeto por sus tradiciones y costumbres.

Los pueblos indígenas tienen un arraigo con el territorio que va más allá de la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra, el bien y el mal, el cielo y el infierno, la luz y la oscuridad, dos componentes unidos, inherentes al ser, lo espiritual y lo material. En los seres animados, en particular árboles y animales, encarnan según la cosmovisión indígena multitud de fuerzas benéficas o maléficas; todas ellas imponen pautas de comportamiento que deben ser rígidamente respetadas. Para muchos pueblos, especies determinadas de árboles eran veneradas y protegidas, y veíanse en el pasado grandes bosques intocados de ellas; se conoce por las crónicas de la conquista que, por ejemplo, en la sabana de Bogotá los muiscas mantenían unos bosques de altísimas palmas de ramos y palmas de cera a las cuales veneraban, hasta que el obispo Cristóbal de Torres mando talar y destruir el bosque entero para extirpar la idolatría. Partiendo de lo espiritual y el respeto los pueblos indígenas consideran a sus mayores con admirable veneración, de igual manera lo son sus sitios ceremoniales, lugares sagrados como la misma tierra a quien llaman MADRE.

Para los pueblos originarios no existía en su mentalidad la noción del espacio regulado, del espacio trazado; la racionalidad de territorio es una imposición de carácter occidental, concepción que fragmenta al individuo, lo limita y lo obliga a hablar de propiedad o posesión, esto es más evidente desde el mismo momento de la conquista, cuando el indígena otrora se desplazaba libremente sin ataduras, hasta sus caminos y poblados eran delineados orgánicamente, acomodados a la topografía natural, pero la imposición del trazado en damero, simbología de la dominación, se refleja hasta en las propiedades de los señores tiránicos, quienes establecían granjas con corrales o cercados para sus ganados, a diferencia de los animales domésticos que poseían los indígenas y propios del hábitat que pastoreaban en amplias franjas de libertad.

Para los pueblos indígenas el significado de territorio se basa en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, sino que implica y requiere la posibilidad de la toma de decisiones sobre lo que les pertenece por naturaleza propia. Para ellos sencillamente no puede existir la demarcación, comarca, zona, faja o límite, debido a que ellos se consideran uno con el universo; por esto el territorio en su planificación no debería limitarse a la visión occidental.

Este texto fue construido en base a: Aragón, Carlos. Cosmovisión dominante, cosmovisión indígena y territorio. Revista Cloc/via Campesina. Recuperado de www.cloc-viacampesina.org

ACTIVIDAD 2:

Los y las estudiantes manifestaron sus opiniones acerca de las fuentes que analizaron, como tenían diferente material tuvieron que presentar la misma indicar de donde fueron extraídas y quienes fueron sus autores o autoras y explicar que decían a cada una de ella, los comentarios que se escucharon fueron:

“En san Martin de los andes encontrar los restos de una mujer, que serían muy antiguos” El portavoz del grupo lee parte del texto a sus compañeros y compañeras, manifiesta no haber entendido ciertos términos como (doncella, paleontóloga, etnohistoria, arqueólogo etc)

“Sí, es importante porque siempre se pensó que los mapuches son de chile, que vinieron de allá, parece que no era así”⁴

“podemos decir que los mapuches son argentinos no Chilenos”

El otro grupo también explica lo que pudieron analizar de la fuente en donde se entrevista a Casamiquela

“Es un historiador que dice que vivió y conoció a los indígenas”

“Dice que los tehuelches eran mejores que los mapuches porque los mapuches (el estudiante lee): “son una raza de estatura mediana”

“No está de acuerdo con que los mapuches sean argentinos”

Indagamos acerca de porque creen que el historiador piensa eso y los estudiantes manifiestan que lo dice en el texto y leen: “no haba ningún mapuche en 1865 y que recién llegaron en 1890”

Los estudiantes llegan a la conclusión de que los mapuches *no son chilenos ni argentinos* y que las fuentes arqueológicas dicen que estaban antes de lo que sostiene CASAMIQUELA

Teórico Practico :

- 1) ¿Cuál es la concepción que tenían los pueblos originarios del territorio? ¿porque es importante el mismo?
- 2) Con respecto a la historieta: ¿Se expresa/manifiesta la relación con el territorio planteada? Fundamentar
- 3) ¿Cómo organizan los territorios las culturas tras la conquista?
- 4) Pensemos en nuestro territorio: ¿A cuáles de las dos concepciones su organización se asemeja? Realicen un dibujo que lo represente.

Estas son algunas de las conclusiones que extrajimos de los teóricos prácticos que realizaron:

“el territorio para los pueblos originarios es más importante porque tienen una conexión con la tierra y en naturaleza. Para ellos no había límites ni fronteras y ellos conocían como frontera a un punto de encuentro que no los separaban. Cuando fueron

⁴ Esta es la respuesta de un estudiante ante la intervención de la docente que pregunta porque es importante lo que acaba de mencionar y en qué sentido lo es

manejados por los españoles comenzaron a dividir los territorios y separar con límites sus puntos de encuentro” Selena G.

“el territorio va más allá de la concepción material de las cosas, que se denomina un área incluyendo tierras, aguas y espacio aéreo. Poseído por el pensamiento del hombre con la tierra, el bien y el mal el cielo y el infierno, la luz y la oscuridad, son componente unidos, inherentes al ser, lo espiritual y lo material” Mateo S.

“El territorio aparte de ser una porción de terreno era algo muy apreciado por los pueblos originarios en cambio a la cultura occidental no le importaba mucho, para ellos era solo tierra” Raúl N.

Clases 1

Saberes: Introducción a la Colonialidad del saber

ACTIVIDAD 1: Se explica los y las estudiantes lo que se entiende como Colonialidad del saber

ACTIVIDAD 2: Lectura del texto seleccionado:

Título: ? (se lo deberán colocar los estudiantes)

El conocimiento indígena del uso de una planta para curar el paludismo se asocia a una secuencia de situaciones vividas:

- El diagnóstico del mal del paciente
- La relación Sico social entre curandero y paciente
- La identificación visual, táctil y olfativa y gustativa del individuo vegetal
- Los pasos para preparar el unguento o el brebaje y su dosificación
- El saber discursivo de las oraciones y sus fuerzas simbólicas

Es decir un conjunto de conocimientos factuales (perceptivos, gestuales, discursivos, afectivos y sociales) que están asociados a valores y prácticas sociales y que comprenden un todo ,esto es, es un conjunto de cuestiones técnicas y sociales todo articulado que tiene un efecto curativo.

Evidentemente hay otra forma de racionalidad en los pueblos originarios.

“...a nuestra industria farmacéutica, en cambio, solo le interesa un hecho factual: tal especie botánica es usada para curar tal enfermedad, pues su hipótesis es que la planta contiene sustancias químicas que combaten la actividad del microorganismo que causa los síntomas de la enfermedad y es esa hipótesis la que va a verificar en sus laboratorios para identificar la sustancia eficiente patentarla y eventualmente, sintetizarla industrialmente para su comercialización económicamente rentable...” (Gashe, 2009 p 22)

Hay muchos turistas que buscan la curación en la sociedad indígena porque sienten que se los atiende como personas y no como individuos, podemos entender entonces que esta alternativa que ofrecen los pueblos originarios contrastan con los valores de la sociedad dominante y que satisfacen otras necesidades que nuestra sociedad no satisface como la sociabilidad y la motricidad

Existe un tratamiento que se le da a la persona en su totalidad en la cosmovisión originaria, en sus dimensiones particulares, sociales y naturales. La persona tiene que convivir un tiempo con el curandero,

dietar, bañarse consumir preparados vegetales, tener visiones, dormir respetar cierto régimen alimenticio escuchar al curandero y seguir lo que le indique. Es decir:

“tiene que renunciar durante cierto tiempo a sus rutinas y costumbres de vida y consumo y adoptar las de la sociedad bosquecina o indígena y seguir las reglas de conducta recomendada por el curandero. Insertarse en el modo de vida bosquecino y en sus relaciones sociales es parte e su tratamiento...” (Gasche, 2009 p 24,)

El conocimiento para lo pueblos originarios está involucrado dentro de una lógica que entiende a la sociedad y a la naturaleza como un todo , como un solo conjunto, la filosofía indígena es holística (abarca el funcionamiento de toda la sociedad) y una concepción detallista (que explora el sentido de cada elemento , de cada palabra en determinada situación social) podemos llegar a comprender, poco a poco, la forma indígena del ejercicio de la racionalidad y a través de ella, los valores sociales y las funciones de los conocimientos factuales implícitos en ella (Gasche 2009)

Material construido por la docente Jarkowiec Cristina en base a los aportes de: GASCHE, (2009) ¿Que son los saberes o conocimientos indígenas y que hay que entender por dialogo? Instituto de investigaciones de la amazonia peruana AP Iquitos

ACTIVIDAD 3:

Comentamos el texto que leímos en voz alta y relacionamos con el concepto de colonialidad del saber.

ACTIVIDAD 4:

Se le pide a los estudiantes que elaboren un texto, en el que los integrantes del grupo participaran cada uno / una escribiendo una oración o un párrafo y los demás deberán ir agregando párrafos y oraciones a la historia de modo que se construya una narración en la que participen todos y todas las estudiantes. La historia narrada deberá referirse a la historia de una persona o de un grupo de personas que transite debido a una enfermedad, por dos maneras de entender la medicina la occidental y la medicina bosquecina. La misma se debe escribir en un papel afiche y socializar.

Referencia Bibliográfica

- Aisenberg, B. (2008). “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenido y aprendizaje” En Siede (coord.) (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Alvarado, M. Mason, P. (2005). Fuegia Fashion: fotografía, indumentaria y etnicidad, Santiago, Chile: Revista chilena de antropología visual. Número 6
- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica teoría y método*. Madrid, España: Critica
- Bandieri, S. (2009). Historia de la Patagonia, Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Barco, S. (2003). “El derecho a la educación. Concepciones y medidas políticas educativas en el pasado reciente y en el presente de la república argentina” Trabajo presentado en seminario Clasco
- Batallan G. y Campanini S, (2007). “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral” Revista de Antropología Social, Vol. 16, sin mes, (pp.159-174) Universidad Complutense de Madrid, España
- Benejam, P. (1997). “La selección y secuenciación de los contenidos escolares” En Benejam, P. y PAGÈS, J., Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-UB/HORSORI, 71-95
- Botana, N. (1994). *El orden conservador. la política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Candau, V. (2010). “Educación Intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales” En: Estudios pedagógicos N° XXXII n° 2, 343- (versión on line)
- Caniuqueo, S. Millalen, J. Levil, R. Mariman, S. (2006). Escucha Winka! Cuatro ensayos de historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro, Santiago, Chile: LOM Ediciones
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Díaz, R. (2001). “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al para que de la escuela” (capítulo II) en *Trabajo Docente y diferencia cultural*, Lecturas antropológicas para una identidad desafiada, pp38-45, Buenos Aires, Argentina: Niño y Dávila
- Díaz, R. (2010). Crítica epistemológica e intercultural: disputando la producción de saberes a partir de las luchas Mapuche por educación, territorio, y cultura. Ponencia presentada en Foro de cultura Identidad y Transformaciones sociales, Resistencia Chaco, Argentina: FADYCC- UNNE
- Díaz, R. y Villareal, J.; (2009). "Interculturalidad y participación en la Provincia de Neuquén: aportes para una crítica del ‘desarrollo’ en la perspectiva del pueblo originario mapuche.” En Ana Inés Heras y David Burin (coord. editoriales), “TRABAJO, DESARROLLO, DIVERSIDAD”, Ed. CICCUS, Buenos Aires, Argentina, 378 páginas
- Davini, M. (1995). La Formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós
- Del Rio, W.; Lenton, D.; Musante, M.; Nagy, M.; Papazian, A. y Pérez, P. (2010). “Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina” Ponencia presentada en el tercer seminario Internacional, políticas de

la memoria “Recordando a Walter Benjamín: justicia, historia y verdad. Escrituras de la memoria. Buenos Aires, Argentina: sin datos

- Duhalde, L. (2003). El Estado terrorista Argentino Buenos Aires, Argentina: Colihue

- Gasche, J. (2010). ¿Qué son saberes o conocimientos indígenas y que hay que entender por dialogo? En Pérez, C. y Echeverri, j. (eds) Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de dialogo de saberes. Lecitia: Universidad Nacional de Colombia

- Gordillo, G. Hirsch, S. (2010). “La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina” En Gordillo, Gastón y Silvia Hirsch (Comps.). Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. Buenos Aires, Argentina: La Crujía

- Gorosito, A. (2008). «Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado». Cuadernos de Antropología Social. 28: pp. 51-6.

- Gorosito Kramer, A. M. (2008). “Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado”. Revista Cuadernos de Antropología Social 28. Pp. 51-65.2008, Buenos Aires, Argentina: sin datos

- Jara, M, Salto, V. (2009). “La formación del profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad nacional del Comahue en la Norpatagonia Argentina” en Ávila, R, Borghi, B, Matozzi, I. (2009) La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia en Lisboa, Madrid, España: Bolonga

- Lander, E; (2000). Ciencias sociales saberes coloniales y euro céntricos en La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas CLACSO

- Lenton, D. (1998). Los dilemas de la ciudadanía y los indios argentinos (1880-1950). Publicar en Antropología y Ciencias Sociales 8: 7-30.

- Lenton, D. (2017). “La criminalización delos mapuches. El nuevo enemigo público” en Revista Anfibia, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín

- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar condiciones y contexto. Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Mandrini, R. (2006). “La Historiografía Argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores” el texto corresponde a conferencia pronunciada en el marco del II Encuentro de Investigadores “Fuentes y problemas de la investigación histórica regional”. Buenos Aires, Argentina: Instituto de estudios Histórico – Sociales (IEHS) Universidad del centro de la Provincia de Buenos Aires

- Mandrini, R. y Paz, C; (2003). “Las fronteras hispano criollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII- XIX”. Un estudio comparativo, sin datos

- Mayet, G. Bonato, R. Mellado, S. (2015). Recorridos teóricos y críticos de la literatura, Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue facultad de Humanidades departamento de letras, cátedras de teoría y análisis de textos I y II

- Moyano; Crónicas de la resistencia Mapuche AA.VV. Walter Delrio, Diana Lenton, Marcelo Musante, Mariano Nagy, Alexis Papazian, Pilar Pérez (2010) *Del silencio al ruido en la Historia*. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina, Buenos Aires, Argentina: Chirimbote.

- Moyano, A; (2013). *Komutuam Descolonizar la historia mapuche en Patagonia*, Bariloche, Argentina: Alum Mapu

- Nacuzi, L. (1991). “la cuestión del nomadismo en los tehuelches” En: Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria, pp. 103-143. Neuquén, Argentina, sin datos
- Novaro, G. (2003). Indios, aborígenes y pueblos originarios sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares Educación Lenguaje y sociedad ISSN Vol. I N°1 pp. 199-210
- Novaro, G. (2005). Nacionalismo e indigenismo en la escuela en Cosmovisión Resistencia Identidad 500 años de lucha de los pueblos originarios de América, Cuadernos de trabajo para el aula del IIPMV- CTERA. Cuaderno N°5 pp. 21-27, Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones pedagógicas Marina Vilte, Secretaría de educación CTERA
- Novaro, G. (2012). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de La escolarización de chicos bolivianos. En Pacecca, M. y Courtis (Comp.) Diagnóstico participativo sobre discriminación. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles. Fundación Ford Buenos Aires.
- Quintero, P. (2014). “Colonialidad. Proyecto Diccionario del pensamiento alternativo II” *Ceies* Pensamiento Latinoamericano y Alternativo , Buenos Aires, Argentina: Conicet
- Rattero, C. (2009). “La Poquedad Pedagógica” Conferencia Pedagogía de la escases, Buenos Aires, Primer encuentro nacional de Educación primaria El desafío de garantizar una educación con igualdad y calidad. Ministerio de Educación Nacional
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico en la historia enseñada, Madrid, España: Clío y asociados
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros - otros en los espacios escolares multiculturales. estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld y Thisted (Comps.) De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Cap. VIII. Apartado Nosotros y los otros. Estigma, estereotipo y racialización, Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Tadeu De silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En Rev. Crítica Educativa N° 3. (pp. 29-33). Buenos Aires
- Valdez, C; Pereyra, P; (2011). “Mapuce kimvn en la educación autónoma” Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Asociación Argentina de estudios canadienses, Córdoba, Argentina: sin datos
- Walsh C, (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época* Catherine Walsh Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador: Abya- Yala
- Wallerstein, I. y Balibar, E. “Universalismo, racismo y sexismo tensiones ideológicas del Capitalismo”, en *Raza, Nación Y Clase*, sin datos

Fuentes

- Constitución Nacional 1994
- Ley federal de educación
 - Centro de Educación Mapuche NORGVBAMTULEAYIÑ Educación para un Neuquén Intercultural
 - Equipo Interdisciplinar e intercultural (2010) Propuesta para un KVME FELEM MAPUCE , Neuquén: COM (fragmentos)
- Ley 1420

- Ley nacional de educación
 - Resolución CFE N°119/10
 - Centro de Educación Mapuche (COM) NORGVBAMTULEAYIÑ
- Educación para un Neuquén Intercultural