

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado



Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales

Democratización de las voces en el aula. Aportes desde el enfoque del feminismo interseccional

Autora: Romina Grosso

Directora: María Esther Muñoz



Agradecimientos:

Si bien este TIF es individual, no puedo evitar pensarlo de manera colectiva. En primer lugar, agradezco a mis colegas y amigos/as que me incentivaron, apoyaron y acompañaron en este trayecto: Luca, Juan, Mari, Caro, Pablo y Vir. Con ellos y ellas he compartido todo este tramo, y sin su sostén esto no podría haber sido posible. También a Fran, Nati y Laura, con quienes comparto la cotidianidad docente y he aprendido mucho con y de ellas /os. En segundo lugar, debo agradecer a mis redes feministas y sororas, mis anclajes emocionales que no sólo me han compartido información, sino mucho amor y confianza, crucial para que la vida sea más transitable. Agradezco a mi familia, que a la distancia me da fuerza, elija lo que elija hacer, y a mi gata, quien me acompañó en cada momento al lado de la compu. Agradezco a mis docentes, en especial a mi tutora y directora María Esther, quien ha dispuesto de su tiempo, voluntad y capacidad para guiarme. Por último, pero no menos importante, quiero nombrar a mis estudiantes, todas y todos quienes hayan pasado por mi vida, porque me enseñan, me invitan a desafiarme y me permiten disfrutar de esta hermosa profesión, la docencia.

INDICE

Introducción.....	4
Fundamentos teóricos y metodológicos	
¿Para qué entendemos que hay que democratizar las voces en el aula?.....	6
¿Cómo se traduce el feminismo interseccional como práctica pedagógica?.....	11
¿Cuáles son los marcos normativos que respaldan esta propuesta de enseñanza?.....	14
Marco Nacional.....	14
Marco provincial:.....	15
Sobre la Ley Provincial Orgánica de Educación de Río Negro y ESRN.....	15
Sobre el Diseño curricular.....	16
Enseñar Ciencias Sociales bajo la ESRN.....	18
¿Qué implica trabajar en formato aula taller?.....	20
La concepción de la metodología aula taller dentro del Área de Sociales en la escuela Antu Ruca.....	21
El aula taller: experiencias concretas. Obstáculos y potencialidades.....	24
¿Qué saberes se trabajarán, por qué y para qué?.....	27
Perspectiva de Historia Global como enfoque transversal.....	29
Acerca de las consignas.....	30
Acerca de la evaluación.....	31
Desarrollo del proyecto:.....	33
Referencias bibliográficas.....	63
ANEXOS.....	69

Introducción.

El siguiente trabajo parte de una inquietud inicial que ha permeado mis últimos años de ejercicio docente: cómo lograr que todas y todos los estudiantes se animen a utilizar el discurso oral para aportar ideas en el aula. Actualmente me desenvuelvo como profesora en el Área de Cs Sociales y Humanidades en escuelas medias de la ciudad de San Carlos de Bariloche, tanto común como en nocturna.

En el transcurrir de mi experiencia profesional he identificado situaciones áulicas en las cuales la mayoría de las estudiantes no se animan a enunciar la palabra delante de sus compañeros. Las voces masculinas se escuchan más tanto al leer como al manifestar consideraciones u opiniones personales sobre los contenidos o sobre algún(a) par en cuestión. Esto ha sido y es motivo de preocupación compartida con otras y otros colegas, por lo que, desde hace tiempo, he buscado estrategias para poder revertir esta situación. En este sentido, el problema que vertebrará este trabajo será la asimetría en la práctica del ejercicio de la voz por parte del estudiantado.

Si bien estos entramados áulicos los he podido observar en diferentes escuelas y cursos en donde ejerzo mi práctica docente, la propuesta didáctica está pensada para un curso en particular, quinto año de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) “Antu Ruca”, de San Carlos de Bariloche, donde doy clases desde hace dos años. Este quinto año, de 20 estudiantes de entre 17 y 18 años, posee una composición *cis*genérica¹ de ocho mujeres y doce varones. En este sentido y respondiendo al Diseño Curricular de la ESRN, la propuesta se inscribe en el Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades que se encuentra dentro de la unidad curricular (área) de Cs Sociales y humanidades.²

La situación concreta cotidiana es que la mayoría de las estudiantes no se animan a realizar comentarios en voz alta y, si lo hacen, es de manera tímida y aislada. Simultáneamente, la mayor parte de los varones emiten sonidos intencionales que opacan a sus compañeras. Al momento de solicitarles silencio, alguno de ellos suele responder, por ejemplo: “¿para qué, si no se las escucha nunca?”. Esto ha sido recurrente en la materia. No obstante, podemos remarcar que han aumentado los intentos de algunas de las chicas por hacerse escuchar, viéndose opacadas constantemente por la voz de sus compañeros. Si bien son las voces masculinas las que hegemonizan las opiniones, preguntas y comentarios, debemos reconocer que son sólo una porción de éstos los que lo hacen constantemente, por lo que es menester pensar también estrategias para que el discurso oral sea apropiado por

¹ El término *cis* hace referencia a quienes autoidentifican su género al asignado socialmente a sus órganos genitales.

² Los espacios curriculares son dictados de manera interdisciplinar, de a dúo o trío pedagógico y son planificados y evaluados de manera conjunta con otros espacios de la unidad curricular de Cs Sociales. Por ende, existen momentos para socializar las observaciones áulicas. El diagnóstico sobre la asimetría del ejercicio de la voz en diferentes cursos no es meramente individual, sino que es compartido por las y los compañeros docentes del área.

aquellos que, sea por indiferencia, timidez o falta de valoración personal tampoco deciden hacerlo.

En este trabajo se entiende que toda institución educativa debe afrontar interacciones desiguales entre pares con procedimientos compatibles con los principios democráticos, para el ejercicio de una ciudadanía activa y plural (Ministerio de educación, 2014), en correlación con los principios de Justicia Curricular propuesto por Connell (1997). La escuela es un lugar clave para este aprendizaje ya que otorga la posibilidad de generar vínculos solidarios, pluralistas y respetuosos. En este sentido, la finalidad primera de esta propuesta didáctica será, en palabras de Pagès y Santisteban, construir una educación más justa, más democrática y también más coherente con lo que se investiga en las ciencias de referencia, (que otorgue) voz a los (las) invisibles y proclamar el protagonismo de todo el mundo en la construcción del pasado, el presente y el futuro (2014, p. 22).

La propuesta de enseñanza que se desarrollará en este trabajo, entonces, buscará potenciar el discurso oral en cada estudiante y visibilizar su importancia, tanto desde la propuesta metodológica como de los saberes que se abordarán. En este sentido, uno de los propósitos será que las y los estudiantes fortalezcan la explicación y la argumentación oral mediante propuestas concretas que activen esa habilidad. Como recorte temático y temporal, se abordarán dos casos de luchas sociales donde el uso de la voz ha sido clave para la conquista de derechos: el caso de COPINH (Consejo cívico de Organizaciones Populares e indígenas de Honduras) y las movilizaciones del pueblo Mapuche en la Patagonia, en especial de la comunidad Pillan Mahuiza, en la provincia de Chubut, Argentina. La metodología de trabajo en el aula será en la modalidad Aula Taller, de manera interdisciplinar, en función de los encuadres curriculares de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN).

Se plantea nueve capítulos que buscarán justificar la propuesta de enseñanza desde el plano metodológico, como así en los saberes que se abordarán. Para eso, los dos primeros capítulos justificarán por qué es necesario democratizar las voces en el aula desde el enfoque del feminismo interseccional decolonial. Luego, se explicarán los marcos normativos vigentes (nacionales y provinciales) que encuadran dicha propuesta. En el cuarto capítulo denominado “Enseñar Cs Sociales bajo la ESRN” realizaré una caracterización de cómo trabajar en formato aula taller según lo prescribe la reforma educativa rionegrina, por qué trabajar conflictos socialmente candentes y también cómo lo adaptamos y entendemos en mi espacio de trabajo. Los capítulos siguientes darán a conocer de manera argumentada los saberes específicos de la secuencia didáctica propuesta y los enfoques sobre el modo de enseñar historia, en este caso historia Global, de enunciar consignas y de la evaluación. Por último, se presentará el desarrollo de la secuencia didáctica, la cual buscará tener coherencia con el planteo teórico enunciado.

Fundamentos teóricos y metodológicos

¿Para qué entendemos que hay que democratizar las voces en el aula?

Dentro del aula conviven subjetividades, y muchas de ellas no están dispuestas a emitir la voz, sea por timidez, inseguridad o desgano. Entiendo también que esas subjetividades se conforman o se retroalimentan bajo las lógicas *heterowinca-patriarcales*³ de estructuración social, donde las voces habilitadas culturalmente, por ende, son las blancas, masculinas, heterosexuales y de personas sin ningún tipo de discapacidad. Si bien las políticas educativas, y por ende, los actos pedagógicos, por sí solos no son suficientes para garantizar el cimiento de la ciudadanía (Tenti Fanfani, 2007)⁴, la escuela debe ser un espacio de posibilidades donde, mediante sus dispositivos, se puedan generar prácticas e interrelaciones equitativas que busquen garantizar el derecho social a la educación, tal como lo prescribe la normativa vigente, como es la ley Nacional de Educación⁵, como así garantizar la *Justicia Curricular*, según establece el actual Diseño Curricular (DC, 2018) lo cual implica el derecho a aprender de todos y todas, en especial de aquellos sectores marginados o excluidos (Flores, 2015)⁶. En palabras de Connell,

³ La categoría *heterowinca-patriarcal* es un aporte teórico brindado por la activista mapuche intersexual Valeria Silva, para sintetizar, a partir de dicha terminología, la triple opresión atravesada por las mujeres de los pueblos originarios: étnica, sexogenérica y de clase. Dicho término contribuye a complejizar al ya conocido y socializado "*heterocispatriarcado*", desarrollado dentro de la teoría feminista decolonial. Por "*Hetero*" se hace referencia al paradigma heterosexual hegemónico que se recrea a través de dos identidades monogénicas privilegiadas (varón- mujer) dentro de una dinámica jerárquica de relaciones de poder, con la negación explícita a otras identidades sexogenéricas (Borstein,1998); por otra parte, "*winca*" es una expresión mapuche que refiere a las personas de piel blanca que han avasallado, y continúan haciéndolo, a las comunidades originarias; por último, por "*patriarcal*" se entiende a la manifestación e institucionalización del dominio de los varones hacia las mujeres en las sociedades actuales (Facio y Fries, 2005). En suma, con el término se busca visibilizar y cuestionar la concepción de un sujeto hegemónico que toma como parámetros de normalidad al sujeto varón, blanco, heterosexual, burgués, occidental, cristiano, adulto, con la consecuente invisibilización, inferiorización y exclusión de sujetos sociales como las mujeres, negras/os, pueblos originarios, lesbianas, gays, travestis, intersexuales, pobres, discapacitados/os, entre otros/os.

⁴ En este sentido, Tenti Fanfani establece que las políticas educativas no son suficientes si no se encuentran articuladas con políticas económicas productivas, distributivas y redistributivas (p.10)

⁵ Si bien la Ley Nacional de Educación es ambigua con respecto al rol del Estado ya que se establece en la misma a la Educación como Derecho personal y social, se entiende que esta ambigüedad ha sido producto de las negociaciones y concertaciones entre grupos subsidiarios y principalistas al momento de redactar la ley (Barco, 2008). Por su parte, Diseño Curricular de Río Negro establece la necesidad de "dar garantía al derecho social a la educación", estableciendo así el encuadre de dicha Ley (Glosario ESRN, 2017)

⁶ La definición de *Justicia Curricular* se entiende en función de las diversas nociones de *Justicia Social: distributivas, de reconocimiento y participación*. En este sentido, entendiendo la Justicia social como distribución, la Justicia Curricular debe focalizarse en la creación de un currículum único y universal basado en valores democráticos, que fomente el desarrollo pleno de las personas ; desde la noción de reconocimiento, la Justicia Curricular implica el desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen en base a la equidad y reconocer las diferencias; desde la noción de participación, la Justicia Curricular implicaría orientar el currículum a la generación de condiciones para la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones de manera democrática

el criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo (1997, p.11).

El derecho social a la expresión democrática, equitativa y respetuosa se encuentra vulnerado cada vez que son pocas las voces que se escuchan, con lo cual no sólo se niegan las pretensiones de Justicia Curricular de la actual normativa, sino que también se continúan reproduciendo las desigualdades sociales, económicas y culturales estructurales (Bordieu y Passeron, 1977). En la institución escolar, entonces, se debe garantizar que cada estudiante enuncie su idea y se manifieste de manera sólida y argumentada en función de sus intereses, personales o colectivos. Ante esto, las y los docentes debemos analizar de qué manera realizamos adecuaciones al currículum a fin de promover aprendizajes significativos, participativos y democráticos en el aula (Torres, 2011). Esto es fundamental a los fines de la formación ciudadana plural, democrática y participativa, la cual no sólo se aprende en los espacios de Educación Cívica (Siede, 2010), sino que son constantes y permanentes en todos los dispositivos escolares⁷: la enseñanza de las Ciencias Sociales en su conjunto puede contribuir a la generación de conciencia histórica y al ejercicio de la ciudadanía democrática, a través del abordaje de saberes que expliquen fenómenos sociales actuales y por la posibilidad de brindar herramientas para la participación (Siede, 2010, p. 28).

La oralidad es y ha sido históricamente una herramienta fundamental para el ejercicio del poder ciudadano, ya que es la que ha permitido visibilizar demandas y reivindicaciones que se han traducido, posteriormente, en derechos conquistados. Muchas y muchos sujetos organizados colectivamente no hubieran logrado dichas conquistas sin hacer oír su voz, de un modo coherente y sustentado. Claros ejemplos son las conquistas devenidas de los movimientos feministas y de los movimientos indígenas, con los cuales vamos a trabajar, en esta secuencia didáctica, como es el caso del Copinh (Consejo Cívico de Organizaciones Populares e indígenas de Honduras). Referenciado por Bertha Cáseres, que ha demostrado que las palabras y las voces, en conjunto con la puesta del cuerpo en acción, han sido fundamentales para lograr, por ejemplo, que se reconozcan las prácticas culturales de los pueblos indígenas en Honduras, por parte del Estado, como así también evitar la instalación de la represa en el río Gualcarque, resguardando la

(Flores, 2015). Es destacable el aporte de Connell (1997), quien establece que la Justicia Curricular implicaría abordar los temas desde los intereses de los menos favorecidos garantizando proyectos contrahegemónicos y también Torres (2011) quien entiende que la Justicia Curricular debe analizarse y aplicarse en tres momentos: en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación curricular.

⁷ Dispositivo es una categoría decisiva en el pensamiento de Foucault (2002) y lo conceptualiza como “un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (Foucault, 2002,). Esta categoría puede aplicarse en términos escolares como un conjunto de prácticas sumamente heterogéneas: leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc. (Versellino, 2016).

biodiversidad y el hábitat del pueblo Lenca⁸. Este caso evidencia que en el ejercicio pleno de la ciudadanía y en el reconocimiento social y estatal de derechos, es necesaria la voz, decir y hacer (Walzer, 2001).

Las prerrogativas de la ciudadanía clásica liberal en la cuales se basa nuestra Constitución Nacional Argentina, establece la igualdad jurídica ante la ley, pero sin atender a las brechas sociales que se generan por condiciones contextuales como son la clase social, el género, la etnia, la condición etáreas y funcional, entre otras, que son producto de procesos históricos. Recordemos que en la conformación de las Repúblicas el nuevo sistema jurídico moderno ordenó el ámbito público y privado otorgando privilegios hacia los varones blancos heterosexuales sin discapacidad (Barrancos, 2007)⁹. Ante esto, a lo largo del tiempo, los sectores excluidos han peleado por obtener un lugar en el reconocimiento real de la ciudadanía, atravesando momentos de conflictos y posteriores acuerdos que derivaron en la conquista y conformación de normas (Campillo, 2004). Así, los movimientos de mujeres y diversidades han logrado colocar en agenda pública demandas que se han convertido en leyes, como son la ley 26.485 y la ley 26.150 (Educación Sexual Integral). Las mismas son leyes que evidencian y explicitan las desigualdades previamente enunciadas.

Los desafíos presentes son múltiples y las estrategias para lograrlo también. Retomando los aportes de Fraser (1997), la secuencia didáctica estará direccionada en visibilizar, mediante los saberes que se aborden, los ejes que la autora establece. En primer lugar, que los derechos sean conocidos por las mismas sujetas a quienes éstos protegen (componente jurídico); en segundo lugar, demostrar el sentido de construcción sociohistórica de los mismos para desnaturalizarlos y entenderlos como producto de las luchas sociales (componente socio histórico); en tercer lugar, visibilizar cómo es que se ha velado por el cumplimiento de los mismos tanto desde las instituciones públicas como en los ámbitos privados (componente político); en cuarto lugar, identificar cómo se ha confrontado con aquellas situaciones sociales que reproducen la desigualdad y todavía no tienen su contrapartida jurídica para revertirla. Por último, respondernos a la pregunta ¿qué derechos faltan conquistar? Debemos pensar en estos términos tanto en demandas de redistribución como de reconocimiento (Fraser, 1997). Como he planteado, el uso de la voz es imprescindible para ejercer dichas demandas por lo que la finalidad de apelar al deseo de usar la voz por parte de las mujeres es un punto de partida y un aporte a la convivencia justa y democrática con perspectiva real y concreta de derechos humanos.

¿Por qué enseñar desde el enfoque del feminismo interseccional decolonial?

⁸ Los modos de acción del COPINH han sido y son múltiples, y van desde acción directa (como toma de carreteras y puentes) hasta formas más tradicionales de movilización, como así también debates políticos pedagógicos (en radios comunitarias indígenas autogestivas o medios de comunicación masivos) e iniciativas de articulación internacional con otros movimientos sociales (Korol, 2018).

⁹ En este proceso han tenido incidencias las tradiciones de ciudadanía activa y pasiva legadas de la antigua Grecia y Roma descritas por Walzer (2001), donde, si bien entran en tensión las maneras de interpretar a la ciudadanía en conformación, hay un nexo constitutivo de ambas tradiciones: la marginalización explícita a mujeres en general, extranjeros o quienes están por fuera de la comunidad nacional y personas con diversidad funcional.

Si queremos reflexionar sobre la matriz del problema, es decir, sobre por qué hay dificultades en emitir la voz por parte de la mayoría de las mujeres y de algunos varones, podríamos acabar con respuestas limitadas, pero no por eso menos valederas, de que las variables de análisis hay que efectuarlas desde la dimensión sexogenérica. Desde esta perspectiva, las mujeres, al estar insertas en la estructura social patriarcal poseen condiciones iniciales limitadas para el ejercicio de la voz en cualquier ámbito y los varones que deciden no hacerlo, es por voluntad y no porque la estructura social se lo impida. A esta postura, más acercada a un feminismo esencialista, donde el problema se identifica desde la matriz ontológica del ser, (en este caso, mujer), se le contraponen otras perspectivas que colocan las variables de análisis no desde lo que se es, sino desde la posición de los sujetos en el mundo en el que están (Mouffe, 1999).

En este sentido, la matriz del problema sobre el por qué las y los estudiantes se limitan a emitir la voz en el aula radica en las relaciones de poder en la que se circunscriben las y los estudiantes en el mundo en el que viven. Así, la diferencia sexual es una de las variables que posiciona a las mujeres en un lugar relegado para el ejercicio de la voz, pero eso no es lo único. Existen diferentes espacios tiempo donde se dan relaciones de poder, que se interrelacionan y acentúan o aumentan condiciones de privilegios o vulnerabilidad. A esta perspectiva se la denomina interseccional y establece que la identidad sexogenérica no es la única, sino que también la etnia, la clase social, la orientación sexual o la diversidad funcional son variables que posicionan a los y las sujetas en las relaciones sociales (Platero Méndez, 2014). Boaventura de Sousa Santos (2006), establece seis espacios tiempos donde se ejercen las relaciones de poder: espacio tiempo doméstico (patriarcal), espacio tiempo de producción (explotación por clase), espacio tiempo de comunidad, espacio tiempo de mercado (acceso a las mercancías), espacio tiempo de la ciudadanía (ejercicios de poder en el espacio público) y espacio tiempo mundial (formas de poder donde el intercambio es desigual). En esta propuesta didáctica los propósitos girarán en torno a visibilizar, a partir de casos concretos, dichos ejercicios del poder y las resistencias a los mismos, sumado a la finalidad de democratizar la voz en el aula, a fin de otorgar a las y los estudiantes mayores herramientas para poder responder a las opresiones con las que se enfrenten en su vida ciudadana.

El enfoque del feminismo interseccional es un parangón que nos permite ejercer la docencia desde una perspectiva de derechos humanos, asociados a los preceptos de *Justicia curricular* y en correlación con la normativa vigente. Si bien es difícil establecer una definición que sintetice las múltiples existentes, podremos decir que el feminismo es un movimiento social y político, como así una teoría crítica de la sociedad, que lucha por eliminar toda forma de discriminación, de explotación y de opresión (Korol, 2016), en principio hacia las mujeres, luego ampliándose hacia todos los seres del planeta. En este sentido, hoy no podemos hablar de feminismo, sino de feminismos (Varela, 2008) ya que debemos tener consideración de las diferentes corrientes que éste adquirió en torno al horizonte estratégico, las o los sujetos que contempla y la metodología de lucha. Así podemos hablar de *feminismo liberal*, *feminismo de la igualdad o la diferencia*, *feminismo de izquierda*, *feminismo popular*, *feminismo mixto*, *feminismo disidente*, *ecofeminismo*, *feminismo decolonial*, *feminismo institucional*, *feminismo corporativo*, *ciberfeminismo*, *feminismo interseccional*, *feminismo del 99 por ciento etc.* No todos conciben la opresión y la

desigualdad del mismo modo, por lo que las estrategias de lucha y sujetos que reconocen varían.

En este trabajo, se concibe que la lucha del feminismo por eliminar toda forma de opresión, explotación y desigualdad, debe considerar no sólo la cuestión genérica sino también la clase, la raza, el sexo, la orientación sexual, la capacidad funcional, la etnia, el territorio. Es decir, el señalamiento no es sólo al patriarcado, sino al sistema de producción, distribución y consumo capitalista que avasalla cuerpos y territorios de la mano del patriarcado y el colonialismo. En este sentido, es que hablamos de un enfoque *feminista interseccional decolonial* y de este modo consideramos que pueden existir múltiples opresiones que se interseccionan en un mismo cuerpo. Desde este enfoque, visibilizado y potenciado por los feminismos negros, pero con antecedentes teóricos¹⁰, se plantea una triple opresión entre género, la clase y la raza, lo que potencia el grado de opresión o privilegios de una persona (bell hooks, 2017), generando un modelo de desigualdad estructural.

La desigualdad entendida de manera interseccional ya es reconocida por la ciencia social actual, por lo que pensar didácticamente bajo la perspectiva de la *Justicia curricular* requiere proyectos contrahegemónicos que la contemplen (Connell, 1997). La decisión de fortalecer la voz hablada en la escuela por parte de las estudiantes de 5to año del Antu Ruca, es una de las propuestas para tal fin, como así también el desarrollo de un programa “inclusivo”¹¹, es decir, que contemple y valore las experiencias de mujeres, indígenas y campesinos, invisibilizadas en los currículos¹²

¹⁰ Kimberlé Crenshaw en 1989 acuña el término interseccionalidad que hace referencia al enfoque por el que cada sujeto sufre agresiones o discriminaciones en base a su pertenencia a diferentes categorías sociales, entre las que encontramos género, raza, clase, etnia, discapacidad, sexualidad, etc. No obstante, antes de la aparición del término "interseccional", esta denuncia al feminismo como movimiento no representativo de la realidad y opresiones de todas las mujeres ya se realizó al movimiento sufragista, principios del siglo XX, entre otras por Sojourner Truth (1851) y Flora Tristán (1845). Sojourner fue una esclava negra que habló de la doble opresión de ser mujer y negra, mientras que Flora pone de manifiesto la doble opresión de ser mujer y obrera. Con esta descentración del sujeto político del feminismo y a raíz del feminismo interseccional, se incluyen diferentes feminismos ya existentes y previos al concepto de feminismo interseccional, así como surgen otros nuevos. Los diferentes feminismos nacen de la necesidad de completar la teoría feminista y son un reflejo de las distintas preocupaciones y discriminaciones de las mujeres. *Es así que hay feminismos negros, feminismos lésbicos, feminismo chicano, feminismo árabe, feminismo indígena, transfeminismo*. Dentro de esta diversidad, podemos encontrar autoras y referencias claves como Phillis Chesley (2005), Monique Wittig (1973), Angela Davis (1981), Audre Lourde (1984), Claudie Boyelle (1987), Gloria Anzaldúa(1987), Jenny Morris (1996), bell hooks (2000), Fatema Mernissi (2001), Louise Doughty (2003), Wassyla Tamzali (2011), Mariam Solá y Urko (2013), Aimé Tapia González (2018).

¹¹ Un “programa inclusivo” que se alinea a las pretensiones de *Justicia curricular* o *Curriculum inclusivo* (Connell, 1997) que el actual Diseño Curricular propone (DC, 2018).

¹²El currículo está asociado en general a decisiones de orden político sobre lo que se espera de los sistemas educativos y sus actores, y en particular se relaciona con los procesos de formación y escolarización; su complejidad parte de que el currículum expresa y traduce aquello que está socialmente valorado para reproducir en los futuros ciudadanos y ciudadanas (Flores, 2015). Según Morgade (2011) en las teorías del currículum están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía.

“socialmente injustos”¹³ o “residuales”¹⁴ que han hegemonizado o continúan haciéndolo en las instituciones escolares (Connell, 1997).

Propongo entonces que este enfoque se materialice en el aula, entendiendo que nuestras decisiones como docentes son una de las herramientas para que esto suceda. En palabras de Paulo Freire y Shor (2014, p. 78) “la educación es política. Después de descubrir que también es un político, el profesor (a) se debe preguntar: ¿qué tipo de política estoy haciendo en clase?, es decir, ¿soy un profesor (a) a favor de quién? (...) cuando se cuestione a favor de quién está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo”. De lo contrario, bajo el precepto de “docente neutral”¹⁵ y “esos temas no me incumben” estaremos siendo afines a la reproducción del orden social patriarcal, marginalizante y excluyente por su propia naturaleza.

¿Cómo se traduce el feminismo interseccional como práctica pedagógica?

La reflexión feminista sobre la pedagogía, conocida también como pedagogía feminista, emergió y se ha consolidado en los Estados Unidos, de la mano de la institucionalización de la investigación feminista en la academia (Pérez Bustos, 2010) y como respuesta a las reflexiones de la pedagogía crítica norteamericana en los años noventa, cuyos planteamientos sobre el género eran incipientes. Su usina de pensamiento ha sido sobre todo en contexto de “Los estudios de Mujer” (Women’s studies) o desde los departamentos de Educación de las universidades, constituyéndose en ambas la necesidad de generar cambios radicales en el espacio áulico desde la ética del cuidado o el aprendizaje experimental (Gore, 1992). Esta pedagogía, al desarrollarse sobre todo en el espacio universitario, se centró sobre todo en cuestiones pedagógicas ligadas a la enseñanza universitaria de temas feministas y de género, en construir espacios áulicos colectivos, comunitarios y cooperativos, de solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el salón de clase tradicional (Morgade, 2011). Si bien Morgade establece que una deuda pendiente de estas pedagogías feministas ha sido problematizar la construcción social del cuerpo sexuado, sí destaca que se hace énfasis en crear una autorización a las estudiantes para tener una voz propia, considerando las sujeciones históricas a que han sido sometidas.

¹³El currículum socialmente injusto niega los intereses de los menos favorecidos, se niega el principio de práctica ciudadana constante en el aula, cuando reduce la capacidad de las personas a mejorar su mundo (Connell, 1997, cap 4).

¹⁴ “Empleamos la noción de *currículum residual o inercial* para referirnos a lo que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las Ciencias Sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques” (Siede, 2010, p.34)

¹⁵ Son destacables al respecto los aportes de Trilla (1994), al establecer si bien es válido considerar que la neutralidad en educación es ilusoria, ya que escuela, docentes y currículum están determinados socio histórica y culturalmente, pueden procurarse procedimientos para el tratamiento objetivo de temas conflictivos socialmente. Esto lo denomina *neutralidad activa* y la define como la posibilidad de introducir al aula un tema controvertido, otorgando información inicial, facilitando fuentes directas para contrastar y ampliando las mismas con información de estudiantes.

A medida que los marcos teóricos feministas en el mundo occidental fueron avanzando y generando sus diferencias, estos han tenido sus correlatos en las maneras de entender la implicancia educativa. En este sentido, podemos hablar de tres principales marcos teóricos feministas occidentales en relación a las pedagogías que actualmente siguen vigentes (Acker, 1995). En primer lugar, el *feminismo liberal*, que tiene como ejes la igualdad de oportunidades, la inserción de las mujeres en el ámbito público y la eliminación de los estereotipos, como así la discriminación por motivos de género¹⁶. Esta corriente buscará generar estrategias fundamentales para conseguir una modificación de las actitudes, de las prácticas de socialización de las mujeres, la práctica investigadora y la modificación de la legislación existente. La crítica a este enfoque es no cuestionar la estructuración social, económica y patriarcal que genera las desigualdades por género. En oposición se encuentra el *feminismo socialista*, de perspectiva liberadora y revolucionaria, que analiza el papel y la función de la escuela como perpetuadora de las divisiones de género de la sociedad capitalista¹⁷. Propone, en este sentido, a la escuela como espacio de resistencia a dicho sistema. Por otra parte, se encuentra el *feminismo radical*, que aboga por la eliminación de las estructuras patriarcales, centrado, fundamentalmente, en la crítica a la monopolización masculina del saber y, por lo tanto, de la cultura y la política sexual que se lleva a cabo en la escuela¹⁸.

Los avances del feminismo postestructuralista ha despertado otras voces que establecen que las pedagogías feministas deben considerar y revisar los binarismos escolares, (Gore, 1992), como así la identidad, la subjetividad, las representaciones sociales y las alternativas de cambio (Acker, 1995), problematizando así la categoría “mujer”. A esta dimensión han sumado gran aporte teórico los feminismos desarrollados por los colectivos de mujeres afrodescendientes, con referencias de Sojourner Truth (1851), bell hooks (2017) o Ángela Davis (1981), quienes han dejado en evidencia la necesidad de una lectura interseccional del feminismo y, por ende, de sus pedagogías (Iturrioz, 2019) (Gore, 1992). En esta línea, la fortaleza de las pedagogías feministas con enfoque interseccional radica en que se complejiza y se profundiza la *Pedagogía liberadora*¹⁹ propuesta por Paulo Freire (1971), ya que se asume que se deben cuestionar otros sistemas de opresión además del de la clase, como son el género o la raza. Por lo tanto, las nuevas teóricas de las pedagogías feministas buscarán prestar atención a los modos en que se ejerce autoridad en la escuela, a revisar las epistemologías dominantes, revalorizar el poder epistemológico de las experiencias (biográfica, colectiva, histórica) y reconocer y redireccionar las diferencias en el plano de la cotidianidad del sistema educativo. Por tanto, se asumen tres dimensiones: autoridad, experiencia y diferencia (Perez Bustos, 2010). Al mismo tiempo, se plantea que la práctica

¹⁶ Las escritoras feministas referenciales de esta corriente son Mary Wollstonecraft (1792), Helen Taylor (1907), Betty Friedan (1963) y Gloria Steinem (2020) entre otras.

¹⁷ Las escritoras feministas referenciales de esta corrientes son Flora Tristán (1845), Clara Eissner (1907), Aleksandra Mijáilovna Domontóvich Kolontai (1917), Silvia Federici (2015), entre otras.

¹⁸ Las escritoras feministas referenciales de esta corriente son Kate Miller (1970) y Shulamith Firestone (1970), entre otras.

¹⁹ Freire (1971) sustenta una pedagogía en la que la persona que se educa genere conciencia de lucha para transformar la realidad y liberarse de las opresiones que el sistema económico, y en correlato el educativo, perpetúan. La propuesta de Freire implica dos momentos: la toma de conciencia de la realidad opresiva en que se vive y un segundo momento de la toma de iniciativa de las personas para liberarse de los opresores.

educativa debe ser decolonial: se establece la necesidad de decolonizar los saberes, entender la matriz patriarcal, capitalista, capacitista y colonial de las diferencias e intervenir en ellas y centrar el foco en la acción de las mujeres y su capacidad de transformar desde el propio territorio las prácticas que las empequeñecen e invisibilizan. Las pedagogías feministas con enfoque interseccional buscan en suma, intentar construir una educación pública no discriminadora, no androcéntrica y no heterosexista (Iturrioz, 2019).

La pedagogía feminista interseccional nos permite pensar en una reconstrucción epistemológica justa, con perspectiva de derechos humanos. Nos otorga herramientas para incluir al sistema educativo dentro del desafío de enfrentarse a la sociedad patriarcal, y hacerla partícipe en el camino de la deconstrucción colectiva. ¿Por qué? Porque la epistemología dominante es androcéntrica: el hombre como medida de todas las cosas mediante los saberes legitimantes y reproductores de un sistema de dominación que hoy mata a mujeres y transexualidades por el hecho de serlo, porque la pobreza hoy afecta mayoritariamente a las mujeres y sobre todo a las comunidades trans, porque el patriarcado precisa la docilidad de los cuerpos, territorializados y estereotipados, porque la violencia machista afecta todos los ámbitos así como también nuestras subjetividades, porque la dominación es masculina, material, sexual, económica y simbólicamente (Arruza, Bhattacharya y Fraser, 2019). Por lo tanto, es nuestra tarea decolonizar todos los ámbitos para lograr una sociedad justa, equitativa y sana. La Escuela, como otras instituciones, es un espacio a reconvertir, y en ese camino estamos.

La *monocultura del saber* colonial patriarcal (De Sousa Santos, 2006) ha invadido los saberes y los programas de estudios tradicionales: la *monocultura del saber científico* niega los saberes de las mujeres sabias de los pueblos ancestrales exterminadas mediante los genocidios, como la caza de brujas europea o como las conquistas a este continente y el africano, como así pondera los saberes producidos por el hombre blanco occidental, deslegitimando todo conocimiento emanado por *las cuerpas* feminizadas. En este mismo sentido, la *monocultura del tiempo lineal* coloca como medida del tiempo histórico al hombre blanco, varón y europeo. En consecuencia, los procesos históricos se estudian y transmiten dentro de ese marco, estableciendo como paradigma central el progreso direccionado por estos sujetos, estableciendo simbólicamente como atrasadas, en retroceso o discapacitadas a aquellas culturas o grupos humanos que no encuadran dentro de los mismos. Las mujeres y transexualidades, por ende, se subsumen al marco del atraso o de la incapacidad de generar cambios trascendentales para la humanidad, según las concepciones patriarcales del saber. En estos términos, se niega todo aquello que no es productivo o que no produce. En consecuencia, la escuela tradicional se caracteriza por educar para el ámbito productivo bajo las lógicas de la monocultura de la productividad y ha ponderado esos saberes. Esto se ve más potenciado aún con la expansión de los intereses de los capitales globales en educación, tendiendo a privatizar a la misma a escala global (Ball, 2009). Como advierte Mainardes (2006), los contextos de influencia globales e internacionales, no sólo ejercen presión en el proceso de formulación de políticas nacionales, sino que también se establece una relación simbiótica (pero dialéctica) con los contextos de producción del texto prescriptivo.

Las pedagogías feministas encuadradas dentro del feminismo interseccional decolonial buscan desnormalizar en múltiples aspectos los discursos y prácticas legitimadas mediante los diversos dispositivos escolares que se lleven a cabo en la institución educativa. Entiendo que es el marco más acorde para construir una currícula realmente contrahegemónica en vistas de la Justicia Curricular (Connell, 1997), ya que la misma nos invita a desenvolvernos, desde su discurso y su praxis, dentro de las prácticas comunitarias y colectivas, interculturales, denunciando de las múltiples opresiones: de género, clase, etnia, etáreas. Al mismo tiempo, esta postura entiende que el capitalismo y su sistema imperial anulan los saberes propios latinoamericanos: los saberes indigenistas, los movimientos y las resistencias populares, los testimonios colectivos, la cultura de lo sagrado, la noción de que son las y los sujetos populares quienes transforman y mueven el mundo. Así, busca que en los saberes abordados en la escuela esto quede visibilizado y se generen otros que contribuyan a transformar esta realidad que se entiende injusta. De este modo, la perspectiva de los feminismos interseccionales nos permitirían *ecologizar los saberes* (De Sousa Santos, 2006), es decir, reconocer *saberes otros* y utilizar contrahegemónicamente los normalizados.

¿Cuáles son los marcos normativos que respaldan esta propuesta de enseñanza?

Marco Nacional

La ejecución de las pedagogías feministas dentro del ámbito escolar suelen encontrarse limitada por factores externos e internos a las instituciones. Según estudios generados en el año 2004 por el Área de Estudios de la Mujer y de Género del Instituto Superior del Profesorado Dr. J. V. González, CABA:

“(...) la perspectiva de género no es un enfoque utilizado por los/as docentes en los programas de estudio de las ciencias sociales; sólo el 70% conoce la Teoría de Género y entre ellos/as, sólo el 56% le otorga validez científica. Cuando se incorpora este marco teórico es como un ítem accesorio dentro de los programas de las cátedras. El 31 % hace referencia a la temática como una moda de poca relevancia o, en el mejor de los casos, un simple tema de actualidad. Del análisis de los programas se desprende que (...) siguen estando marcados por los ejes político-militar, político-administrativo (...)” (Morgade, 2011, p. 62).²⁰

Una de las limitantes para la ejecución de este enfoque pueden devenir por las personas que son parte de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, equipos directivos, supervisiones educativas, familias u otros/as trabajadores de la institución) como así también, de las normativas vigentes, que pueden favorecer o no la aplicación. Según los balances de la aplicación de Educación sexual integral, desarrollados por el Ministerio de Educación en 2015 (p. 18), las resistencias a la

²⁰ Un caso ejemplar que demuestra la falta de perspectiva de género en las instituciones educativas es el de estudiantes y docentes de la escuela Nro. 14 de la Plata, que han elaborado el cuadernillo “¿Dónde está mi ESI? respondiendo a la falta de aplicación real de la misma.

aplicación de la ESI son de tipo operativo (cómo generar la aplicación en los programas), moral (por las creencias religiosas) y por temor a las familias, en especial sobre el eje “reconocer la perspectiva de género”, según los informes cualitativos. En el mismo documento se establece que, si bien se han podido capacitar y concientizar a docentes sobre la importancia de la Ley, todavía hay camino por recorrer. Con lo que respecta a las leyes, contamos con un campus normativo que facilita este enfoque.

En este marco, la Constitución de la Nación argentina establece en su artículo 75, inciso 22, jerarquía constitucional de los tratados y convenciones como La Declaración Universal de los Derechos Humanos y La Convención Sobre la eliminación de todas las Formas de Eliminación contra la Mujer, entre otros. De esta Ley Suprema se desprenden, asimismo, las siguientes leyes nacionales que nos habilitan, pero al mismo tiempo nos exigen, generar prácticas educativas equitativas y democráticas:

- Ley 26.206 de Educación Nacional que establece que es fin de la educación asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (Art. 11).
- Ley 26.150 de Educación sexual integral, que exige la enseñanza y aprendizaje de saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad de manera transversal a todas las instancias de los espacios educativos;
- Ley 26.485 de Protección integral a las mujeres para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en los ámbitos que desarrollen sus relaciones interpersonales, donde se aclaran los diferentes tipos y ámbitos de violencia y se los prohíbe;
- Ley 26.743 de identidad de género, que establece el derecho de que las personas sean reconocidas identitariamente por el Estado y la sociedad civil según el género autopercebido;
- Ley 25584 que protege a personas gestantes contra la expulsión escolar;
- Ley 27.234 que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual de educación sexual en las escuelas primarias y terciarias de todos los niveles y modalidades;
- Ley 26.061 de Protección Integral de Niñas, niños, y adolescentes que establece el derecho a vivir con dignidad y a no recibir trato discriminatorio;

Marco provincial:

Sobre la Ley Provincial Orgánica de Educación de Río Negro y ESRN.

La escuela media actual²¹ se rige bajo los preceptos de la Escuela Secundaria rionegrina (ESRN). La misma es una reforma educativa que promueve cambios sustanciales en el modo de dar clases tanto por los formatos pedagógicos, los

²¹ Con excepción de las escuelas técnicas y de adultos y adultas.

modos de evaluar, la noción del estudiantado o los contenidos y saberes curriculares.

El proyecto de la ESRN fue implementado en el año 2017 en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) y la Constitución Provincial de Río Negro, de la cual se desprende la Ley Orgánica de Educación de Río Negro. La LEN supone el marco normativo referencial para la construcción del diseño curricular de la ESRN donde, si bien subyacen concepciones propias del proceso de influencia global (Barco, 2008), otorga un marco de mayores oportunidades para prácticas situadas emancipatorias.

La Ley Orgánica de Educación de Río Negro (2012), en su capítulo 5, en la sección “Contenidos asociados a nuevos derechos”, reafirma la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Art. 99 y 100). Asimismo establece que “la Educación en Derechos Humanos se orienta a comprometer a los sujetos en la defensa y promoción de los derechos individuales, sociales y colectivos. Su objetivo es fomentar la reflexión y análisis de las bases éticas de los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y demás convenciones internacionales posteriores que los han especificado y consagrado” (Art. 97).

Así, tanto a nivel nacional como provincial, las leyes que encuadran al sistema educativo exigen la incorporación de la perspectiva de género en todos los espacios y accionares de la vida escolar, como así también la perspectiva de Derechos humanos en tanto posición ontológica de las y los sujetos que aprenden, como en los contenidos y saberes a abordar. De este modo, las pedagogías feministas interseccionales encuentran cabida dentro de este corpus normativo.

Sobre el Diseño curricular.

La ESRN se comenzó a formular desde el año 2015 y en julio de 2016 se dio a conocer de manera masiva. De este proceso resultaron una serie de documentos oficiales de los cuales he seleccionado uno de ellos (del año 2018) para su análisis: el Diseño Curricular (DC) Versión 1.0. Esta decisión obedece a que el documento se presenta como el marco referencial estructurante en el cual deben basarse las comunidades educativas al momento de ejecutar la reforma.

El Diseño Curricular actual de escuelas secundarias de la provincia de Río Negro, que conforman a la ESRN (Escuela secundaria rionegrina), se corresponde con el marco normativo precedente y llama a “interpelar a la escuela como práctica para desnaturalizar las concepciones que están arraigadas en el discurso, el dispositivo escolar, la forma y organización de tiempo y espacio, el modo en que se mira a los (las) jóvenes” (DC, 2018, p.13) entendiendo a la educación como posibilidad de “desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar conciencia crítica y estimular la participación responsable” (DC, 2018, p. 24). Por otra parte, establece la necesidad de revisar la construcción del Conocimiento Social, enunciando que “ lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de conflictivas

relaciones de poder” (DC, 2018, p. 25); de este modo nos incita a trabajar desde el enfoque de las epistemologías del Sur constituyendo éstas “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, destrucción opresión, dominación y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y todas las naturalizaciones de la desigualdad” (DC, 2018, p.116). Las epistemologías feministas, en consecuencia, son parte fundamental de este llamado reconstructivo.

Con respecto al currículum, el Diseño Curricular lo enmarca desde la perspectiva crítica con potencia emancipadora describiendo que “un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar a cabo su transformación”, además de que “se propone, como proyecto y matriz abierta en base a los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras a un problema a enfrentar y que “la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis”. En este sentido, las pedagogías feministas interseccionales comparten este horizonte emancipador, entendiendo que nombrar a las sujetas y a los sujetos que, de manera colectiva, han logrado transformaciones sustanciales para una vida mejor, es una herramienta para que las y los estudiantes se piensen como sujetas y sujetos de cambio. También se comparte la visión de que para que haya transformación, se precisa conciencia, intelecto, pero también acción.

Con respecto a la enseñanza, el Diseño Curricular plantea “una práctica de enseñanza comprometida con una educación obligatoria con sustento en las ideas de justicia social, inclusión y emancipación obliga a plantearla como el diseño de estrategias para desnaturalizar esas prácticas que buscaban homogeneizar los procesos y normalizar la formación” (DC, 2018, p 28). Al mismo tiempo, en el plano del aprendizaje continúa con los mismos lineamientos “la concepción crítica del aprendizaje requiere cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y legitimada por los discursos” (DC, 2018, p. 30). En este sentido, desde las pedagogías feministas interseccionales, se entiende que epistemé androcéntrica es la que ha buscado homogeneizar y normalizar los dispositivos escolares históricamente patriarcales, y, por lo tanto, este Diseño nos habilita la potencialidad de *ecologizarlos*.

Los marcos normativos provinciales evocan la justicia curricular dentro del nuevo paradigma educativo. Ante eso, se enuncian diversas lineamientos, de los cuales se desprenden algunos que dan a entender la necesidad de fortalecer el uso de la voz por parte de todas y todos los estudiantes: “propiciar el desarrollo del conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que formarán a los estudiantes para participar, como ciudadanos (y ciudadanas) activos e informados en nuestra sociedad democrática; los adolescentes necesitan propuestas de trabajo, que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás” (DC, 2018, p. 47). Democratizar las voces en el aula es, en este sentido, una prescripción curricular, que, además, debe ser diferencial entendiendo que “es necesario

considerar la evolución histórica de las estructuras que producen desigualdad y la forma en que se reproducen las relaciones sociales en torno a ellas. El criterio de justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo” (DC, 2018, p. 40). Por lo tanto, tener especial atención al uso de la voz por parte de las mujeres en el 5to año de la escuela Antu Ruca, implicaría estar en búsqueda de socavar las estructuras patriarcales que históricamente han buscado silenciar a las mujeres. Así es que el *desafío* es “generar estrategias pedagógicas e institucionales para que todos y todas puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen social, geográfico, cultural, étnico o religioso” (DC, 2018, p. 43). En estos términos, se requiere educar prioritariamente en “la comprensión intercultural, la Educación Sexual integral con perspectiva de género, la educación ambiental, la educación en Derechos humanos” (DC, 2018, p. 43). En suma, “la escuela debe ser un espacio propicio para para hacer que los y las adolescentes se constituyan como sujetos de derecho y sujetos políticos y para acompañarlos/las y garantizar su vida democrática” (DC, 2018, p. 48)

Como vemos, contamos tanto a nivel nacional como provincial con un campus normativo que prescribe marcos justos, equitativos, no discriminatorios y sin violencias de algún tipo en el territorio escolar. No podemos pensar una educación en esta dirección si la escuela reproduce en su sociabilización al sistema género²² sexista heteronormado colonial. Por lo tanto, pensar la educación en clave feminista interseccional no es pensarla como opción, sino más bien como la clave para que las mismas normas vigentes sean definitivamente reales. “Una educación más justa, más democrática y también más coherente con lo que se investiga en las ciencias de referencia, debería dar voz a los (las) invisibles y proclamar el protagonismo de todo el mundo en la construcción del pasado, el presente y el futuro” (Pagès y Santisteban, 2014, p. 22). Si bien la reforma educativa rionegrina en ningún momento cita las pedagogías feministas dentro de su marco teórico, hay aspectos que nos permite pensarlo en ese sentido.

Enseñar Ciencias Sociales bajo la ESRN.

El documento Diseño Curricular Versión 1.0 de la ESRN, se estructura mediante quince títulos²³ donde se prescribe y describe cada uno de ellos.

El trabajo en áreas de conocimiento es uno de los pilares que sustenta y organiza el trabajo docente y se entiende como “un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una

²² El sistema género implica un sistema de mandatos y de intercambios que clasifica y normaliza lo masculino y lo femenino otorgando derechos y obligaciones, diferenciadas según el género y sistemas de valores y prestigios. Las instituciones lo reproducen sistemáticamente y el sistema educativo es un histórico transmisor de dicha normalización de la desigualdad (Anderson, 1997).

²³Antecedentes históricos; Marco normativo nacional; Marco normativo provincial; Proceso de construcción curricular; Marco teórico; Finalidades de la educación secundaria; Pilares de la escuela secundaria de Río Negro; El estudiante de la escuela secundaria de Río Negro; Estructura y organización institucional; Estructura y organización curricular; Caja curricular; Ciclo Básico; Ciclo Orientado - formación general; Carga horaria de las áreas de conocimiento de la formación general; Ciclo orientado - formación específica; Caja curricular de la formación específica del ciclo orientado.

organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas” (DC; 2018, p. 117). En el mismo sentido, el trabajo interdisciplinar es comprendido y ejercido como un principio didáctico. “Lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de éstos con los estudiantes” (DC; 2018, p. 118).

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se piensan en el marco de abordaje disciplinar e interdisciplinar de las distintas áreas en diferentes “*espacios de construcción de saberes*”, enmarcados en las siguientes áreas de conocimiento: Educación Científico y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lengua y Literatura, Educación matemática, Segundas lenguas, Educación Física, Educación en Lenguajes artísticos. Las áreas de conocimiento abarcan tanto el Ciclo Básico (1er y 2do año) como el Ciclo Orientado (3ro, 4to y 5to año). De manera independiente actúan las materias específicas de la modalidad que haya adoptado la Institución escolar en el caso de la escuela Antu Ruca, es la modalidad Bachiller en Cs. Sociales y Humanidades.

El área de Ciencias Sociales y Humanidades está conformada por disciplinas epistemológicamente afines que se articulan e integran en unidades didácticas, disciplinares como interdisciplinares. Los espacios disciplinares, tienen una duración de una hora reloj y son coordinadas por una o un docente, por ejemplo, ejemplo Historia y Geografía. Paralelamente se dictan las materias Interdisciplinares, con una carga horaria de entre una a tres horas, y son coordinadas por dos a tres docentes en modalidad aula taller²⁴. En el siguiente cuadro puede observarse el esquema de materias disciplinares e interdisciplinares de 1er a 5to año, dentro de la Modalidad Bachiller Cs Sociales y Humanidades.

²⁴Ejemplos concretos de estas materias son: Taller de Formación Político y Ciudadana (1er y 2do año), Taller de Economía y Sociedad (2do y 3ero) o el Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades (4to y 5to).

Cajas Curriculares de la Formación General y la Formación Específica

CAJA CURRICULAR FORMACIÓN GENERAL

CICLO BÁSICO	1° año CB				2° año CB			
	1° Cuatrimestre		2° Cuatrimestre		3° cuatrimestre		4° Cuatrimestre	
Área de Conocimiento	Espacios de formación	Horas						
Educación Científica y Tecnológica	Taller de Trabajo Científico	2	Taller de Trabajo Científico	2	Taller multidisciplinar	1	Taller Interdisciplinar	1
	Biología	3	Biología	3	Física	2	Física	2
					Química	2	Química	2
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	Historia	1	Historia	1	Historia	1	Historia	1
	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1
	Cs. Sociales	1,5	Cs. Sociales	1,5	Taller de Economía y Sociedad	1	Taller de Economía y Sociedad	1
	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	2	Taller de Formación Política y Ciudadana	2
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	3						
	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1
Educación Matemática	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3
	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	2						
Educación Física	Educación Física	2						
Educación en Lenguajes Artísticos	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5
	Teatro	1,5	Música	1,5	Música	1,5	Teatro	1,5

¿Qué implica trabajar en formato aula taller?

La mayoría de los espacios de construcción de saberes que se proponen dentro de la caja curricular de la ESRN, corresponden al formato aula taller. No obstante, el Diseño Curricular brinda muy poca orientación sobre cómo se entiende esta metodología dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Al respecto, prescribe que debe utilizarse el formato Aula taller, y luego el propósito del mismo, pero no su forma. Por ejemplo, para el taller de Economía y Sociedad de 3er año enuncia: “A partir de la modalidad de aula-taller, generar espacios de aprendizaje que aporten a la formación de subjetividades con actividades que propicien el debate, la reflexión y enunciación filosófica, y la realización de producciones” (DC; 2018, p. 123); mientras que para el Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y Humanidades de 5to año dispone: “A partir de la modalidad de aula-taller, generar

espacios de aprendizaje que propicien el debate, la comprensión de las configuraciones sociales mundiales desde una perspectiva multidisciplinaria, y la reflexión y realización de producciones” (DC; 2018, p. 132)²⁵. Por lo tanto, el Diseño Curricular no brinda un aporte teórico específico sobre la modalidad aula taller, ni tampoco reglamenta un modo concreto de llevarlo a cabo. Esto puede generar una diversidad infinita de formatos laborales, pedagógicos y evaluativos.

La concepción de la metodología aula taller dentro del Área de Sociales en la escuela Antu Ruca.

Los equipos de trabajo docente de cada institución que se rijan bajo la ESRN, deben acordar un modo de entender y accionar el formato aula taller, ya que en el Diseño Curricular, así como en el Régimen académico y el Glosario de la Nueva escuela Secundaria Rionegrina no refieren, de manera explícita, esta modalidad de trabajo. Al respecto, podemos encontrar algunos indicios de lo que se espera, en función de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que se describen en el Diseño Curricular, como tales son la *perspectiva crítica, la Justicia Curricular, la construcción y producción de saberes significativos* que se articulen entre disciplinas y ciclos (DC, 2018).

Se destaca el aporte, sobre la metodología aula taller, de Ander Egg al establecer que “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo; taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander Egg, 1991, p. 10). Implica un proyecto de trabajo donde se sintetice la formación teórica y práctica, apostando a la participación activa mediada por la pedagogía de la pregunta donde se tiende al trabajo interdisciplinario y sistémico. El aula taller es un modo de concebir la didáctica donde se parte del juego, el sentir, el cuerpo, la construcción del saber colectivo, los múltiples recursos didácticos, la reflexión y el rol activo e interventor de las/os docentes para la conceptualización y teorización de los saberes a socializar.

El aula taller, en este sentido, se concibe en las líneas de Damin y Montealone (2002), como así de Vincenzi (2009) como una metodología de trabajo viable para todo grupo de personas, sustentándose en la heterogeneidad de sus integrantes, ya que su enriquecimiento depende de los aportes diferenciados de las y los participantes. La experiencia del taller se presenta como una opción integradora de la teoría y de la práctica. Tal como plantea Ander Egg (1991, p. 10), en la escuela constituye una modalidad pedagógica de “aprender haciendo”, en otras palabras “el aula taller es una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente”.

²⁵Lo llamativo en este último caso, es que si bien la nomenclatura del taller lo prefigura como “interdisciplinar”, la perspectiva que se enuncia es “multidisciplinar”. Esa contradicción dentro del mismo Diseño se puede configurar como una zona de oportunidad para construir en enfoque más apropiado y posible para las y los trabajadores de la educación dentro de este nuevo formato educativo.

El aula taller se sostiene mediante un modelo pedagógico que describe la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales, en este sentido, la heterogeneidad de las y los participantes es clave, como así también la posibilidad de construir saberes a partir de esta diversidad. En este modelo, el rol de la o el docente es definir un problema a resolver y los requerimientos del proyecto del taller, al mismo tiempo que provee al estudiantado de apoyo teórico, metodológico y bibliográfico para la resolución del problema planteado y, por lo tanto, la construcción del nuevo saber. Así, el rol docente es, en consecuencia, el de coordinar, plantear problemas, aconsejar, monitorear los programas de trabajos de estudiantes, como así estimularlas y estimularlos en el proceso. El rol de las y los estudiantes se concibe como activo, ya que lejos están de ser concebidos un “depositorio” de saberes transpuestos, sino, por el contrario, sujetos y sujetas que resolverán problemas junto a la puesta en acción del cuerpo, en interacción con sus pares y docentes. En este sentido, el conocimiento se construye de manera participativa y cooperativa a partir de la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta (Ander Egg, 1991).

La metodología del aula taller en Ciencias Sociales y Humanidades parte, entonces, de un problema principal, de un interrogante a resolver propuesto por la docente. Este interrogante debe dar cuenta de algún *problema social relevante o una cuestión socialmente viva*²⁶ (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018), ya que lo que se busca es que sean temas cercanos o escuchados en la vida cotidiana, para que en la búsqueda de su resolución, las y los estudiantes puedan generar el desarrollo de un pensamiento social, crítico y creativo (Pagés y Santisteban, 2014, p.26). Ese interrogante inicial puede vertebrar un solo encuentro o ser ordenador de toda una secuencia didáctica.²⁷

Cada encuentro, entonces, estará segmentado en cuatro momentos principales que se relacionarán entre sí: un primer momento de puesta en acción del cuerpo, donde se realizará una actividad lúdica grupal, un encuentro con alguna obra artística o alguna dinámica que permita hacer pasar por los sentidos aquello que la mente no puede muchas veces comprender²⁸. Esta instancia servirá a modo de disparador para que, a partir de las reflexiones que surjan de ese momento, comenzar a aproximarnos al interrogante y aproximarnos a posibles hipótesis. El segundo momento se centrará en la teorización de aquello que se abordó en la instancia anterior, con la intencionalidad de brindar herramientas para la construcción de una posible respuestas para el interrogante inicial. Dicha teoría permitirá abrir paso al tercer momento que es el de la de la conceptualización. Es decir, de aquella reflexión devenida de la primera instancia y de aquella teoría trabajada en la

²⁶ Se hace referencia a los *problemas socialmente relevantes* a aquellos que, si bien no forman parte de la vida cotidiana de las y los estudiantes, son claves en la sociedad. (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018)

²⁷ Según Aisenberg (2010, p. 58): “Sostener un mismo interrogante como eje articulador de distintas actividades contribuye a dar al tema la continuidad necesaria para profundizar y complejizar el contenido enseñado. Es el mismo tema, pero no el mismo contenido”

²⁸ Al estar encuadrado dentro de la currícula el Aula taller, se permite un modo de concebir la enseñanza afín a la pedagogía feminista: el involucramiento del cuerpo, la construcción colectiva del saber y la puesta en juego de los sentires y emocionalidades. En ese mismo sentido actúa esta reforma educativa al plantear como propósitos específicos del área de Sociales la decolonización del saber desde los enfoques de clase, étnicos, de género y etáreas, como así pone especial énfasis en explicitar los dispositivos hermenéuticos del poder, aspectos sustanciales dentro del marco teóricos de los feminismos interseccionales.

segunda, se hará una selección de categorías principales que actúen a modo de síntesis y que sean de insumo para la parte última y sustancial de toda aula taller, que es el momento de la producción. La producción implica la generación de algún tipo de saber que permita dar algún tipo de respuesta al interrogante inicial, utilizando los insumos teóricos y conceptuales provistos en el espacio curricular o en el área, en el corriente año o en los anteriores bajo la concepción espiralada del saber²⁹.

Cabe aclarar que el aula taller, dentro de los marcos de la ESRN, se aborda de manera interdisciplinar, por lo que los aportes teóricos y conceptuales para los interrogantes iniciales son brindados desde las diferentes disciplinas que conforman el taller.

El aula taller en el Área de Sociales de la Escuela Antu Ruca, entonces, es entendida aquí como una metodología de trabajo donde se parte de un interrogante principal, que puede contener un tema socialmente candente, para generar posibles respuestas que constituirán saberes en sí mismos. Cada encuentro buscará otorgar a las y los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas para tal fin. Las mismas serán a partir de la puesta en acción del cuerpo, con una posterior reflexión que funcionará de *punteo cognitivo* para abordar la teoría, la cual permitirá categorizar aquello que creamos necesario como insumo para la posterior producción del estudiantado. En todo este proceso, el rol docente es de coordinación y acompañamiento, mientras que el del estudiantado se concibe como activo y resolutivo.

Como Síntesis, la planificación del Aula Taller dentro del área de Sociales se da de la siguiente manera:

Unidad Curricular: Área de Cs Sociales y Humanidades.

Espacio curricular: Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y humanidades.

Disciplinas que lo integran: Historia, Filosofía y Geografía.

Modalidad: Aula Taller, cuatrimestral.

Tiempo: Dos horas y medias reloj por semana.

Plan de acción de estructuración del taller:

- Elaboración de propósitos y saberes afines al Diseño Curricular y a lo acordado en el área.
- Elaboración del eje problemático interdisciplinar.
- Elaboración de la secuencia Didáctica de manera conjunta por parte de las y los docentes del taller. Cada secuencia didáctica se ajusta a los tiempos determinados por el Régimen académico, los cuales son: periodo de articulación y complementación de saberes, instancia de acreditación, periodo central de las Unidades Curriculares, Fortalecimiento de las trayectorias, y nuevamente el período de articulación y complementación de saberes (RA, 2018, p. 28).
- Elaboración de la secuencia Didáctica en formato aula taller para el período central de las Unidades Curriculares. La misma se estructurará de este modo:

²⁹Entender la enseñanza de los saberes de manera espiralada implica que los mismos se repiten y se refuerzan de manera gradual, año tras año, complejizando su análisis y generando interrelaciones entre los actuales y los anteriormente vistos (DC, 2017).

- a) Elaboración de propósitos específicos de la secuencia que se encuadren en los propósitos de la Unidad Curricular;
- b) Elaboración de interrogante vertebrador de toda la secuencia
- c) Definición de la cantidad de encuentros que conllevará esta secuencia y la definición del tema/saber/interrogante específico a trabajar en cada uno de ellos.
- Puesta en ejecución de cada encuentro en modalidad aula taller. Los mismos tendrán la siguiente estructura:
 - a) Instancia participativa, lúdica o de observación de una obra de arte donde se pongan en acción otros componentes corporales por fuera del intelecto;
 - b) Instancia de puesta en común y reflexión posterior sobre lo acontecido;
 - c) Instancia de teorización y/o conceptualización.
 - d) Instancia de producción. Esta será más o menos extensa en función de las dinámicas de cada encuentro. Lo que se produzca en cada encuentro funcionará de cimientos para la producción de algún saber reconstruido y reelaborado a final de cuatrimestre.

Al respecto, y en coherencia con el proyecto educativo y sus principios, mi postura, al igual que la del equipo docente con el que trabajo, tiene una clara intencionalidad: la de problematizar la construcción del conocimiento social; y es con esta intencionalidad que indagamos, elaboramos y proponemos “múltiples escenarios educativos (en una práctica) que reconoce pluralidades, donde artefactos y tecnologías constituyen herramientas que ofrecen posibilidades, que amplían perspectivas, acciones y sensibilidades para pensar socialmente la realidad.” (Funes y Muñoz, 2004, p. 1). Así, la descripción de la propuesta de enseñanza se centrará sobre todo en la elaboración de materiales didácticos para tal fin.

El aula taller: experiencias concretas. Obstáculos y potencialidades.

El esquema de trabajo Interdisciplinar en formato aula taller conlleva un nuevo paradigma en educación, y tensiona con la formación primaria, secundaria y universitaria de los y las docentes sobre cómo se aprende y se enseña Cs Sociales y Humanidades en la escuela. Esto es así ya que quienes hoy ejercemos la docencia hemos sido estudiantes y, tal como plantea Siede, “lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente decía enseñar, sino lo que efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos” (Siede, 2010, p. 23), estableciendo así que la escuela formal tradicional ha educado no sólo en contenidos, sino en intencionalidades y tramas específicas de lo institucional. En contraposición, la ESRN propone un formato educativo diferente en tanto saberes y metodologías a priorizar, como en lo que es la trama institucional, por lo que muchas y muchos docentes deben encontrarse con el desafío de desaprender aquello que en la educación formal se aprendió, con casos de resistencia a la misma ya que “toda formación invita al cambio de representaciones e incluso de prácticas. Por lo tanto, suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que inciden en el núcleo duro de la identidad,

de las creencias y de las competencias de los formados. Estas resistencias no son irracionales “(Perrenoud, 2001, p.174). Esto es así ya que se propone, desde el Diseño Curricular, planificar, enseñar y evaluar en conjunto, cuando las prácticas docentes han sido históricamente individuales y a “puertas cerradas”; se prescribe la utilización de la modalidad aula taller, cuando, en general, las y los docentes hemos sido educados y educadas bajo la tradición de la “*educación bancaria*”³⁰ en los espacios formales áulicos. Asimismo, se exige abordar los saberes de manera interdisciplinar, cuando la formación docente se ha vertebrado históricamente bajo las lógicas disciplinares de transmisión de saber. De repente, una profesión que se había entendido como aislada e individual, se transformó en una práctica constante colectiva, donde las decisiones deben tomarse en conjunto, en áreas de trabajo, dentro y fuera del aula. De este modo, hemos sido convocadas y convocados al desafío de repensar totalmente nuestras prácticas, revisando aquello que “fue heredado sin crítica” (Siede, 2013, p.12), a reflexionar y criticar las metodologías de trabajo en función de las y los estudiantes que conforman los grupos con los que se trabaja, y de problematizar aquello que se consideró en la escuela formal como saber definitivo, objetivo y verdadero (Barbieri, 2015).

Las y los trabajadores de cada Institución educativa hemos elaborado nuestras estrategias y dinámicas para acomodarnos a dichas transformaciones. Con lo que respecta al Antu Ruca, el Área de Ciencias Sociales y Humanidades se conformó en el 2018, con docentes que ya venían trabajando allí y con otras y otros que ingresamos ese año. La particularidad de esta institución es que es una escuela pequeña (son aproximadamente cien estudiantes en total) y quienes nos incorporamos al Equipo Docente lo hicimos mediante Curriculum Vitae, con lo cual ya teníamos alguna aproximación sobre el Proyecto Educativo institucional en el cual nos adentrábamos y hemos tenido tiempo de conocer a las y los compañeros del área³¹. Desde un primer momento hubo buena predisposición al trabajo en equipo y hemos detectado perfiles ideológicos similares de cómo concebir la enseñanza y el aprendizaje, lo cual se ha visto traducido en las prácticas concretas. Las tareas como equipo abarcan la planificación conjunta, la elaboración de criterios e indicadores de evaluación del área, la realización de trayectorias individuales para estudiantes en inclusión educativa, la realización de informes cualitativos personalizados a mitad y final de cuatrimestre, la acreditación conjunta, la elaboración de actos escolares, entre otros. El tiempo remunerado, destinado para esto, son dos horas reloj semanales, en las llamadas “horas institucionales”, destinadas únicamente a reuniones de área. Las mismas han sido insuficientes, con lo cual hemos trabajado fuera del horario escolar. Cada área está coordinada por una o un docente que hará el nexo con el Equipo Directivo y, en nuestro caso, también ordenará las reuniones.

³⁰*Educación bancaria* es una categoría acuñada por el pedagogo Paulo Freire (1972) para referir a las prácticas jerárquicas y disciplinarias de la educación formal, donde a quien educa se lo o la considera como “dueño del saber”, anulando el poder crítico del o la educando. De este modo, Freire critica el paradigma enciclopedista del saber, las prácticas individualistas y competitivas dentro de la escuela y la pasividad que debe ejercer el estudiantado en la misma.

³¹ Esto marca una notable diferencia con escuelas de mayor dimensión y públicas, donde hay casos de docentes que se han conocido dentro del aula, luego de que uno de ellos haya tomado el cargo en un acto público, unas horas antes.

Cada Espacio Curricular deberá, entonces, abordar saberes que se encuadren dentro de los propósitos del área y, a su vez, construir criterios e indicadores de evaluación que correspondan con los del Área en cuestión. Además, como lo indica el Diseño Curricular, los saberes deben pensarse en función del Ciclo lectivo, constituyendo un espiral de saberes, donde en cada año se retomen conocimientos abordados anteriormente, para construir nuevos.

El trabajo docente, en este contexto, exige mucha rigurosidad, planificación y coordinación. Quienes trabajamos en materias interdisciplinarias nos encontramos con diferentes compañeros y compañeras de trabajo dentro y fuera del aula. Dentro del Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y Humanidades, somos tres docentes correspondientes a las disciplinas Historia, Geografía y Filosofía, quienes compartimos aula dos horas y media por semana con 5to año. El camino recorrido como equipo de trabajo ha pasado por diferentes etapas. Un primer momento fue de adaptación a una nueva forma de trabajo, una segunda instancia fue de revisión de las prácticas efectuadas y sus resultados y una tercera etapa de readecuación de nuestras planificaciones y modos de trabajar. En la primera instancia nos tocaba conocernos entre nosotros en función de: perfiles ideológico, perfil pedagógico, disposición al trabajo por fuera del horario remunerado, formación académica y marco teórico, posibilidad de generar acuerdos y respetarlos, modos de vincularse con el estudiantado, relación con la tecnología, propósitos educativos, etc. Este diagnóstico inicial lo hemos construido recíprocamente a partir de cuestiones concretas como eran las planificaciones de las secuencias didácticas y los momentos dentro del aula.

Como equipo docente hemos decidido reunirnos semanalmente por fuera del horario escolar para planificar nuestras clases. En base a la planificación del área, nos hemos encontrado horas y horas pensando propuestas didácticas seductoras que respondan a nuestras finalidades de enseñanza. En este sentido, hemos *pensado didácticamente* nuestras disciplinas (Jara, 2017) sintetizando opciones metodológicas y epistemológicas, en función del contexto de enseñanza, poniendo foco en aquello que sea relevante para el estudiantado. En suma, preguntarnos el qué, para qué, cómo y a quiénes (Jara, 2015); “estas preocupaciones nos ubican en el lugar de crear y producir construcciones metodológicas situadas y de habilitar el diálogo, allí donde no exista, para pensar una propuesta formativa que se nutra de pensamiento histórico para pensar didácticamente la historia” (Jara, 2017, p. 47). Para esto, elaboramos interrogantes o preguntas problemas que correspondan al eje vertebrador del área ya que, como establece Pagés “el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema” (Pagès, 2009, p.80) y, luego, ponemos en discusión qué aportes podríamos hacer desde cada disciplina a ese interrogante³².

Para planificar la secuencia didáctica, generamos un archivo compartido mediante la plataforma “google Drive” donde allí escribimos detalladamente los propósitos de cada encuentro, los saberes a abordar, los criterios e indicadores de evaluación que entrarán en juego, los momentos específicos y su descripción y los recursos didácticos necesarios. Luego, acordamos en conjunto lo siguiente: qué parte de la

³² Coincidimos con Jara (2017, pp. 26-27) al entender que *pensar históricamente* es “pone más en el futuro que en el pasado (...) es promover pensamiento crítico y creativo (...) contribuye a la construcción de ciudadanías democráticas”.

clase coordinará cada docente, qué roles tendremos quienes no estaremos coordinando (puede ser desde acompañar a estudiantes en inclusión, hasta anotar en el pizarrón mientras el otro explica o ir a buscar la Tv para la instancia siguiente), quiénes prepararemos los materiales didácticos y quiénes lo llevarán. Todo eso queda asentado en el drive para revisarlo el día anterior a la clase y terminar de definir detalles a través de un “grupo de whatsApp interno”, de ser necesario.

Luego de un primer periodo de trabajo en conjunto, nos dimos el tiempo para la reflexión y puesta en común, entendiendo que “La práctica reflexiva favorece la acumulación de saberes de la experiencia, acredita una evolución hacia la profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la complejidad creciente de las tareas, abre la cooperación con los colegas, acrecienta las capacidades de innovación, etc” (Perrenoud, 2001, p.46). Comprendimos que era necesario generar estos acuerdos previos, para no solaparnos dentro del aula y así lograr un espacio más ordenado, crucial para que se generen condiciones de atención y aprendizaje por parte de las y los estudiantes. Otra de las cuestiones que fuimos modificando fueron los interrogantes que generábamos como disparadores, así como los formatos evaluativos. Estos cambios los fuimos realizando en función de las particularidades e intereses de cada curso, las habilidades de pensamiento que entendíamos que había que fortalecer y también por nuevas propuestas devenidas de algún/a colega.

El trabajo en equipo con docentes con quienes una no elige trabajar puede ser muy conflictuante o muy nutritivo para la práctica profesional. En lo que compete al Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y Humanidades, se da bajo un equipo de trabajo donde rige la confianza y el entusiasmo, y la noción de que las y los estudiantes son sujetos de derechos, por lo cual nos entendemos como agentes del Estado que tienen la responsabilidad y obligación de generar momentos áulicos de aprendizaje significativo.

¿Qué saberes se trabajarán, por qué y para qué?

Para el desarrollo de la unidad didáctica elegida, seleccionaré un eje organizador que le da un sentido vertebrador a las distintas unidades didácticas, entendiendo a las mismas como “una forma de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central, (eje o idea básica) que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo global la problemática que abarca la unidad, hacerse una idea de la temática, posibilitando la relación con conocimientos y saberes que ya posee. (Barco, 2016, p. 9).

El eje será: ***“Las luchas populares en América Latina frente al avance del capitalismo patriarcal”***.

Como se puede observar, el eje propuesto es demasiado amplio por lo que de allí es necesario realizar un recorte que nos permita focalizar un poco más sobre nuestro punto de referencia anual. Para esto tomé uno de los saberes sugeridos

para quinto año en el espacio interdisciplinar de Cs Sociales: Movimientos sociales, luchas y resistencias en el mundo globalizado. Análisis de casos y alternativas de cambios. (DC; 2018)

Para la elección de los saberes de esta secuencia didáctica, se han tenido en cuenta los puntos nodales, en las líneas de Jara y Salto, que establecen que pensar didácticamente presupone “una síntesis de opciones de orden: epistemológico y metodológico; (...) identificar claramente las finalidades de la enseñanza (...); identificar los contextos de las prácticas y las prácticas en contextos”. (Jara, M. A. y Salto, 2015, como se citó en Jara, 2017, p. 52).

En esta oportunidad, para el recorte espacio temporal se han elegido dos casos, uno correspondiente a la región patagónica del territorio argentino, y otro correspondiente a centroamérica, en los Estados de Honduras y Nicaragua. Ambos están protagonizados por pueblos indígenas en su lucha por el reconocimiento étnico por parte del Estado y la ciudadanía, el acceso o permanencia en las tierras comunales o bienes comunes y la lucha contra la misoginia y el sexismo propios del sistema patriarcal, por parte de las mujeres que la protagonizan. En el caso de Centroamérica, veremos a la Copinh (Consejo Cívico de Organizaciones populares e Indígenas de Honduras) y la lucha del pueblo Lenca tanto para impedir la instalación de represas en el río Gualcarque, como para ser reconocido jurídica y socialmente como pueblo. También se observarán las luchas contra el machismo por parte de las mujeres de esta organización. En estos sentidos, veremos cómo es que las demandas pasaron de poseer sólo carácter étnico anticolonial, a devenir también en antipatriarcales y anticapitalistas. En el caso de las luchas de la región patagónica, veremos al Pueblo Mapuche y su lucha contra el avance de los territorios comunes, poniendo foco en la recuperación de tierras de la comunidad Pillan Mahuiza, en el territorio provincial de Chubut, Argentina, Wallmapu. Por otra parte, el recorte temporal coincidirá con la emergencia de estos movimientos, realizando una trayectoria fáctica de los mismos, analizando su surgimiento de manera contextualizada, sus metodologías de lucha y sus conquistas. Luego, habrá otro recorte más específico que tendrá que ver con analizar algún hito concreto de cada comunidad, en perspectiva comparada y desde la perspectiva de la historia global, desarrollada a continuación.

Ambos casos corresponden a la Historia de acontecimientos recientes, y como tales, si bien pueden acarrear ciertas dificultades teóricas-epistemológicas-políticas³³ al momento de abordarlas, nos brindan un marco de oportunidades para intervenir en el presente de manera más activa y creadora (Funes, 2011). Por otra parte, el caso de la lucha del pueblo mapuche nos sitúa dentro de las *cuestiones socialmente vivas* (Funes, 2011) o *conflictos socialmente candentes* (Facal, 2011), ya que es un contenido escolar que trata una temática que interpela la práctica social de los y las estudiantes tanto porque muchos y muchas de ellas tienen ascendencia mapuche o conviven en su barrio con dicha comunidad, o porque tiene fuerte dimensión mediática, contiene una demanda social que refuerza su vitalidad y es controversial en los saberes de referencia (Legardez, 2006, como se citó en Funes, 2011). Estos temas poseen una gran virtud para trabajar en el aula, que es la implicación emocional del estudiantado hacia estos, lo cual conlleva a mayor

³³ Como son la representación, la temporalidad, la relación historia-memoria-verdad-patrimonio, las fuentes de información (Funes, 2011).

participación. No obstante, la dificultad puede radicar en lograr generar algún argumento con lógica racional por parte del estudiantado o que se abandonen los prejuicios o estereotipos, por lo que la planificación debe ser minuciosa y detallada para avanzar en el debate. Por otra parte, los temas socialmente candentes pueden contribuir a adquirir competencias sociales, a la familiarización del tratamiento de la información, la competencia de aprender a aprender, la autonomía y la iniciativa personal, y el conocimiento y la interacción con el mundo físico (Facal, 2011).

Trabajar la historia de acontecimientos recientes, como así la de conflictos socialmente candentes, nos permiten además *pensar históricamente* (Jara, 2017) ya que partimos de un problema presente que nos interesa interpretar, y del cual nos podemos valer de temporalidades múltiples para poder abordarlo. Así, su desarrollo nos permite promover el pensamiento crítico y creativo problematizando las prácticas de la realidad social, promoviendo de esta manera el compromiso con los valores democráticos (Barbieri, 2015).

En este sentido, el pasado reciente surge como potencial terreno en la deconstrucción de “viejos” sentidos y por ende en la búsqueda de nuevas significaciones, frente a los problemas y necesidades de “otros y otras protagonistas” invisibilizados e invisibilizadas en la construcción de narrativas cerradas y únicas de los procesos históricos. Si bien dar cuenta de procesos recientes en la enseñanza conlleva un reto epistemológico y un replanteo acerca de modelos historiográficos supone también entender su importancia desde el compromiso de posibilitar y favorecer a la formación de ciudadanías activas, críticas y responsables con los problemas de los presente por venir. (Muñoz, 2009; Funes y Muñoz, 2018)

Perspectiva de Historia Global como enfoque transversal.

El recorrido de la propuesta áulica elegida está pensado también, desde la perspectiva de análisis de la Historia Global. Se entiende a la misma como un enfoque que pone énfasis en la interacción entre fenómenos, es decir, como la construcción de una unidad de análisis entre áreas del planeta que se encuentran vinculadas por ciertos agentes o particularidades en un mismo tiempo y racionalidad (Kuntz, 2014). La historia global, entonces, implica multiplicar y cruzar puntos de observación, ampliar perspectivas más allá de las esferas de influencias o contextuales. Es decir, observar intercambios e interacciones materiales o intangibles que estructuran las diferentes partes del mundo. Aquí se la elige por sobre la historia comparada, ya que no se limita a la comparación y/o yuxtaposición de puntos de observación, sino a la confluencia e interacción de los agentes de modo sincrónico y sinérgico (Traverso, 2009) (Mazlish, 2001).

Este enfoque, además, invita a pensar las Cs Sociales como espacio donde se reconozcan las complejidades de la realidad social heterogénea, permitiendo analizar los cambios, la fluidez, las articulaciones y la racionalidad de agentes del mundo global en que vivimos, en correspondencia con los preceptos del Diseño Curricular de la ESRN. (DC, 2018)

Las interacciones, por lo tanto, cobran relevancia tanto en nuestro marco curricular como así también en el enfoque de la historia global. Cabe destacar, no obstante, que es preciso estudiar las que ocurren por fuera de los marcos fronterizos ya que si nos limitamos a sólo estos estaríamos hablando de historia transnacional (Kuntz, 2014). Por lo tanto, para realizar una efectiva utilización del enfoque global debemos atenernos a analizar las interacciones y conexiones que trascienden las fronteras estatales, en tanto circulación de bienes, ideas, personas e instituciones (Conrad, 2017).

En este caso, podremos ver las relaciones existentes entre las comunidades indígenas en lucha en Latinoamérica, sobre todo en el caso de Berta Cáseres, referente del Movimiento Copinh, de Nicaragua y Honduras, en su solidaridad con el pueblo mapuche en la Patagonia. Las interacciones de los pueblos indígenas en Latinoamérica han conformado redes de solidaridad que han sido fundamentales para el fortalecimiento de la lucha, ya que la circulación de la información ha permitido ampliar los debates, las estrategias y los horizontes de las luchas populares.

Acerca de las consignas.

La elaboración de consignas cobrará la forma de *asignaciones* teniendo en cuenta los aportes sobre consignas que realizan Fajre y Arancibia y Muñoz entre otras. Cuando hablamos de consigna nos referimos al recurso que materializa la interacción en el aula entre el conocimiento y los sujetos que se vinculan con el mismo. Este proceso incluye un mensaje que se expresa desde el rol docente en contextos determinados con intenciones que lejos de la neutralidad tienen un posicionamiento respecto de los propósitos de la enseñanza. ¿Qué buscamos al formular una consigna? ¿qué rol pensamos que debería tener el estudiante en relación con la misma? En este sentido, “la realización de una consigna siempre implica un lugar de enunciación, un lugar ideológico desde donde un docente formula el texto. Desde ese lugar, que sustenta una concepción de las formas de apropiación del conocimiento y de la relación entre el sujeto y el conocimiento” (Fajre y Arancibia, 2000, p. 126).

De este modo, el armado de la consigna como texto busca conducir desde determinadas acciones planificadas (regular, prescribir, ordenar, dirigir) que pueden orientar, por una parte, hacia propuestas de constatación de conocimientos o, por otra parte, de generación de procedimientos para adquirir conocimientos. En otras palabras, una propuesta que busque “hacer-hacer” desde una lógica reproductivista u otra que piense en “saber- hacer” anclada en el desarrollo de procesos metacognitivos (Fajre y Arancibia, 2000). Como afirma Riestra: “Cada consigna organizadora de la acción que cada alumno(a) internalizará, puede orientar la instrumentalización o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados.” (Riestra, 2004 p. 61).

Por último, el armado de la consigna también debe tener en cuenta el léxico y los conocimientos previos ya que un mensaje claro predispone desde la actitud y las posibilidades una propuesta que pueda generar mayor autonomía intelectual y

significatividad en los estudiantes. Si bien es un desafío generar propuestas de enseñanza significativas, es importante pensar en que la recepción de la propuesta por parte de los mismos sea desde la necesidad y no desde la obligación (Fajre y Arancibia, 2000).

En el desarrollo de esta secuencia didáctica, por lo tanto, las asignaciones buscarán que cada estudiante, grupal o individualmente, *sepa hacer* en función de adquirir habilidades, con especial énfasis en el desarrollo de la oralidad coherente y organizada y la escritura como sostén de la misma, como así también la comparación y formulación de ideas. Las mismas estarán en el marco del aula taller, por lo que algunas serán lúdicas, otras de teorización y conceptualización y otras de producción, pero siguiendo la misma finalidad, que es la de la apropiación de saberes significativos y de herramientas procesuales para el desenvolvimiento personal.

Acerca de la evaluación

La evaluación constituye siempre un campo de tensión para el arco educativo. Es una práctica que necesariamente atraviesa y condiciona el cotidiano de la labor docente. En la actualidad existe consenso dentro de la didáctica en entender a la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza. Esta perspectiva supone abandonar la tradicional concepción que la limitaba a un acto de culminación del proceso educativo. Al respecto Celman insiste en “sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman, 2005, p.4). Camilloni (s.f.) abre otra perspectiva al incorporar la figura del docente como sujeto y objeto de la evaluación, es decir, la evaluación entendida como herramienta de autoevaluación y autocontrol al tiempo que sea para el estudiantado una instancia de aprendizaje o convalidación del mismo. Por su parte el DC sostiene, desde una perspectiva de complejidad, que la evaluación está atravesada por múltiples variables que resignifican el proceso continuo de su práctica y critica la tradicional mirada instrumental y clasificatoria. Así define a la evaluación como una “práctica de aprendizaje y de enseñanza que promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos [...], práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados” (DC, 2017, pp.31-32).

Concibo, entonces, a la evaluación como un proceso integrado a la enseñanza y, por tanto, los aspectos referidos a la misma fueron pilares fundamentales para la elaboración de la propuesta. Entiendo también, según lo planteado, que ésta organiza y estructura al ejercicio de la enseñanza y aprendizaje por lo cual debe ser contemplada como parte integral del programa y no como un apéndice yuxtapuesto del mismo. La evaluación es orientadora tanto para docentes como para estudiantes, actuando como reguladora del proceso de enseñanza para las y los primeros y convalidando y reorientando el aprendizaje para las y los segundos (Camilloni, s/f). Por otra parte, considero que la evaluación se circunscribe a

múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, las particularidades del estudiantado y del equipo docente, los estilos de gestión y las propuestas editoriales y curriculares (Celman, 2005).

En este caso nos encontramos en la escuela de Gestión Social Antu Ruca de San Carlos de Bariloche bajo la currícula de la Escuela Secundaria Rionegrina, la cual instituye formas de evaluar procesuales y en trayectorias, “como práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados” (DC, 2018, p. 31). Así, se sugiere transformar a la evaluación en herramienta de conocimiento, es decir, “evaluar para enseñar y evaluar para acreditar” (DC, 2018, p. 32), ya que para la misma se requieren de operaciones de aprendizaje que necesariamente serán abordadas durante el ciclo académico y explicitadas al estudiantado (Celman, 2005). Transparentar los criterios de evaluación y sus indicadores será una acción a realizar. Esto será para colocar al o el sujeto a evaluar en situación activa, crítica y responsable, ya que no sólo se transmitirá el qué, sino el cómo se tomó esa decisión y el para qué de la misma y las posibilidades de sumar inquietudes.

Para lograr transparentar los criterios de evaluación, estos fueron minuciosamente pensados a partir del principio: ¿qué enseño y para qué? A partir de estas preguntas pensé y elaboré las unidades didácticas., cada cual relacionada con la siguiente, bajo la lógica de la “reconciliación integradora” (Morín y Carvajal, 2008, p. 1).

La evaluación en esta secuencia didáctica es entendida de ese modo como parte de un proceso en donde buscaré constatar de modo situado la apropiación de los y las estudiantes de cierto conocimiento. La misma, además, propiciará la incorporación de nuevos aprendizajes, como “puente cognitivos” (Morin y Carvajal, 2008, p. 1) hacia otros saberes, distintos de los vistos en el proceso de aprendizaje, producto de la concepción de la evaluación como herramienta de conocimiento.

En este caso, por tanto, los criterios de evaluación serán:

- Reconocer y analizar las causas que promueven la lucha de los pueblos indígenas y campesinos en Latinoamérica.
- Explicar y evaluar la lucha de un pueblo latinoamericano de manera oral, con soporte escrito.

En consideración con el marco teórico descrito, las asignaciones indicadas durante la secuencia didáctica estarán dirigidas a visibilizar de manera situada la apropiación de los saberes. Al mismo tiempo, éstas tendrán como finalidad ir construyendo insumos para la instancia evaluativa final, que será una instancia de aprendizaje en sí misma: la elaboración de una columna radial, en la cual se deberá explicar el análisis de un caso de lucha latinoamericana ante el avance del capitalismo patriarcal.

Desarrollo del proyecto:

La secuencia didáctica está pensada para el 5to año de la escuela Antu Ruca en el Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y Humanidades. El espacio, de modalidad aula taller, está conformado por tres disciplinas, Historia, Geografía y Filosofía. Si bien se trabaja interdisciplinariamente a partir de un eje problemático vertebrador, esta secuencia didáctica está diseñada desde los aportes de la disciplina historia.

Saber a desarrollar: Movimientos sociales, luchas y resistencias en el mundo globalizado. Análisis de casos y alternativas de cambios (DC; 2018)

Eje organizador:

“Las luchas populares en América Latina frente al avance del capitalismo patriarcal”

Propósitos generales: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- el análisis de procesos de resistencias latinoamericanas al orden capitalista patriarcal mundial como ejemplificador de ciudadanía activa y participativa.
- el fortalecimiento del uso de la voz de las y los estudiantes como herramienta para el ejercicio de la ciudadanía.

Prolongación en el Tiempo: siete encuentros, de dos horas y media cada uno.³⁴

Contenidos:

Los contenidos estarán vertebradas bajo el interrogante ¿Qué demandas encontramos en común en la lucha de algunos pueblos latinoamericanos? ¿Cómo, por qué, para qué luchan y qué han logrado conquistar?. Estas son:

- 1) Luchas y tipos de demandas en América Latina a fines del siglo XX, provenientes del sector campesino e indígena.
- 2) Demandas en común y puntos de conexión entre el Pueblo mapuche y el pueblo Lenca.
- 3) Estudio de caso mapuche, ¿Cómo, por qué y desde cuándo y para qué se organiza el pueblo mapuche?
- 4) Estudio de caso Lenca, ¿Cómo, por qué y desde cuándo y para qué se organiza el pueblo Lenca?
- 5) Estudios de caso de accionares concretos en perspectiva comparada: recuperación de tierras de la Comunidad mapuche Pillan Mahuiza y, por otra parte, impedimento de la instalación de represa hidroeléctrica por parte del pueblo Lenca.
- 6) Actividad final evaluativa. Producción de columna radial.
- 7) Actividad final evaluativa. Ejecución

³⁴ El Diseño Curricular establece la duración de dos horas y media en formato aula taller, por lo que, en función de la metodología de trabajo y la organización del espacio, se piensa esa cantidad de encuentros y dicha extensión.

Primer encuentro

Eje problemático ¿Qué luchas y tipos de demandas existen en América latina provenientes del sector campesino e indígena?

Propósitos del encuentro: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

1) La identificación de las causas que generan las luchas populares en América latina y las metodologías de lucha para reconocer a las mismas en la vida cotidiana.

3) El uso de la oralidad para expresar un pensamiento propio para que esta habilidad pueda ser utilizada en el accionar ciudadano.

Materiales a utilizar: Juego didáctico “TEHRM”; dos papelógrafos, pegamento; pizarra; marcador; fragmentos de videos; cuadro de doble entrada fotocopiado, texto impreso, ovillo de lana con puño impreso.

1er momento: Dinámica lúdica y reflexión.

Este primer momento consistirá en un juego de mesa, denominado “TEHRM” (Tácticas y Estrategias para la hegemonía resistencia mundial)³⁵ que tendrá el propósito de dar a conocer las luchas sociales campesinas e indígenas de Latinoamérica y sus estrategias de resistencia frente al avance de las empresas transnacionales o los capitales financieros internacionales. A tal fin, a cada participante le tocará simular ser un pueblo latinoamericano o una empresa transnacional y tendrán adjudicadas misiones que deben llevar a cabo en su turno. (Ver juego completo TEHRM en el Anexo1).

Juego Didáctico Tehrm: Tácticas y estrategias para la hegemonía y resistencia mundial.

Idea General:

El propósito concreto del juego es visibilizar los diferentes focos de resistencias de los pueblos latinoamericanos para frenar el avance colonial y extractivista de los países centrales, en diferentes puntos



³⁵ Este juego didáctico es una emulación del TEG (Táctica y estrategias para la Guerra). La decisión de un juego de simulación se basa en la estrategia de enseñanza que prioriza la cooperación, la interacción y la participación como orientación metodológica (Quinquer, 2004). Se busca estimular la obtención de habilidades prácticas y operativas de las y los estudiantes, acercándolos a situaciones similares de la realidad, pero de manera artificial (Davini, 2008) promoviendo la toma de decisiones sobre situaciones diversas (Quinquer, 2004). Se busca también la generación de empatía para “ayudar al alumnado a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. También para ayudarles a explicitar sus concepciones y entender el relativismo” (Quinquer, 2004, p.6). Los métodos interactivos sirven también porque la aplicabilidad y significatividad de los contenidos es más evidente, se trabajan habilidades de pensamiento crítico, se desarrollan habilidades interpersonales y de trabajo en equipo y el clima del aula suele ser participativo y dinámico (Quinquer, 2004, p.7).

estratégicos en función de los recursos (o bienes) naturales de cada región. Se entiende que este tema aporta claridad a la finalidad central de la secuencia, que es la visibilizar los procesos de lucha y resistencia de los pueblos latinoamericanos y visibilizar la voz de estos en diferentes demandas y conquistas.

El TERHM es una partida de un juego de mesa similar al T.E.G. (Tácticas y Estrategias de Guerra), pero que en este caso su nomenclatura es TEHRM (Táctica y Estrategia para la Hegemonía y Resistencia Mundial). La intencionalidad del mismo es poder representar la avanzada de las potencias mundiales hacia los bienes naturales y humanos en Latinoamérica y las resistencias de los pueblos al respecto.

El juego consta de un tablero donde figura el continente latinoamericano, norteamericano y el europeo (por ende, se utilizará un planisferio). Cada participante representará el pueblo de un país latinoamericano en resistencia o un organismo internacional/empresa multinacional que representa a los países centrales que buscan incidir en esos recursos. A cada uno le corresponderá, un ejército para atacar o resistir. Al mismo tiempo, cada jugador/a tendrá tarjetas con estrategias de avance o resistencia para utilizar al momento de jugar, que deberán utilizar en cada jugada.

Objetivo generales de los países centrales o capitales transnacionales: utilizar los recursos naturales de los territorios latinoamericanos (instalando represas hidroeléctricas, mineras, a partir del monocultivo de soja, la compra de territorios a bajo precios, etc) para generar mayor acumulación de capital y poder.

Objetivos generales de los pueblos: lograr que las empresas transnacionales no avancen, para poder hacer uso de sus territorios

REGLAS DEL JUEGO:

INICIO: Se mezclan las tarjetas de países y empresas y se reparten a cada jugadora o jugador. Se reparten las fichas correspondientes a cada uno/a. Los pueblos latinoamericanos tendrán 12 fichas, y las empresas transnacionales 20, para representar el equilibrio. Cada participante coloca parte de las fichas en el país de donde proceda. Se reparten las tarjetas con objetivos a cada jugador/a. Se reparten las tarjetas con estrategias y acciones que determinan.

DESARROLLO: Cada participante tira un dado. El dado de mayor numeración es el primero en jugar, siguiendo el resto las agujas del reloj.

A quien le toque, puede ATACAR o REAGRUPARSE.

Atacar:

quien ataque debe anunciar "soy X y voy a atacar a F utilizando tal estrategia"

Quien deba defenderse dirá: "Soy F Y me defenderé utilizando tal estrategia".

X toma tantos dados como fichas tenga en el tablero. Lo mismo que F (si tienen más de seis fichas, utilizan los seis dados; esto cobrará significancia cuando las fichas descendan). Según las estrategias que usen (que serán aclaradas a continuación, la cantidad puede modificarse)

Las y los contrincantes toman los dados.

Los dados de cada participante se colocan en orden decreciente, comparándose cada uno por ubicación. Si alguno tiene más dados, estos no cuentan. Gana quien posee dados de mayor numeración al comparar. Si surge empate, gana el dado defensor.

Cada jugador retira de su país un ejército por dado perdedor ingresando a su depósito de fichas (a excepción de que haya utilizado una estrategia que indique lo contrario).

Reagruparse:

Cada participante puede utilizar su turno para tejer alianza con otro/ a participante del siguiente modo:

Al momento de su turno, X le indica a J "quiero establecer alianza con vos con tal estrategia"

J analiza y responde otorgando sus justificativos.

En el caso de que sea afirmativa la respuesta, X y J podrán atacar o defenderse juntos en las próximas dos vueltas.

Luego de la partida, realizaremos una **instancia de revisión y reflexión** que constará de los siguientes interrogantes:

-¿De qué se trató el juego? ¿Quiénes competían? ¿Cuáles eran los objetivos de cada uno/a? ¿Qué herramientas y tácticas tenía cada uno/a para lograrlo? ¿Quién/es lograron más objetivos? ¿Por qué creen que es así? ¿Conocían algunas de estas empresas? ¿Y conocían alguno de estos pueblos? ¿Por qué les parece que están luchando? ¿Lo pueden comparar con algún caso cercano que conozcan? ¿Qué preguntas o reflexiones les surgen luego de haber realizado el juego?

A partir de las respuestas, se realizará, de manera interactiva con el estudiantado, una síntesis en un papelógrafo, que quedará pegado en la pared del aula y será registrado en la carpeta.

Segundo momento: Instancia de teorización y conceptualización.

En esta instancia vamos a detenernos en los tipos de demandas que observamos en la lucha de los pueblos indígenas o campesinos en Latinoamérica, para luego lograr obtener una clasificación. Para eso vamos a proceder a la técnica de “toma de apuntes” guiada, por lo cual se solicitará que completen el siguiente cuadro, a partir de la información extraída de fragmentos audiovisuales seleccionados por la docente.

nro de video	Actor social que aparece	¿Qué es lo que se reivindica o demanda?

Los videos son los siguientes:

1 er video

<https://www.telesur.tv/news/chile-pueblo-mapuche-protestas-simbolo-20191031-0006.html>

Fragmento de Moira Millán en nota de Telesur (minuto 3.29 a 4.50) : *“nuestra wallmapu está ubicada en un lugar geopolíticamente estratégico, nosotros, el pueblo mapuche, está resistiendo la avanzada del neoliberalismo” “se están centrando en nuestra región porque es un lugar que hay petróleo” “Estamos luchando para frenar la avanzada del latifundio”.*

2do video: https://www.youtube.com/watch?v=bJ7WnZXi_Lk. (Desde el inicio hasta el minuto 3)

Entrevista a Adriana Guzmán *“la explotación que se genera en el capitalismo se aprende en el cuerpo de las mujeres; la humanidad aprende a explotar por hay un cuerpo de mujer que se lo hace trabajar sin ser pago (...) el patrón de mi marido se queda con esa plata del trabajo de la mujer que hace él vaya limpio y bien comido a trabajar”*

3er video: <https://www.youtube.com/watch?v=dVKBYbZXCvg>. Audiovisual de de Ski light, año 2012 (desde el inicio hasta 1.57 m).

Entrevista a Berta Cáceres. *“estamos en un proceso de*

lucha y activismo por los derechos de los pueblos indígenas y seguimos enfrentando el colonialismo actual” “las transnacionales quieren invadir y privatizar nuestros territorios (...) esta lucha es mundial”

4to video: <https://www.youtube.com/watch?v=AgZj4YgYqsc&t=74s>. Audiovisual del MST Brasil (desde el inicio hasta el minuto 4).“Desde que llegaron los europeos se instaló un modelo de producción donde grandes cantidades de tierras quedaron en pocas manos, el latifundio (...) El 50 por ciento de la tierra está en manos de 1 por ciento de la población (...) Siempre hubo resistencia, primero la de los indios. Millones de ellos fueron asesinados (...) Desde el siglo pasado hasta hoy los campesinos del nordeste de Brasil hicieron ocupaciones de tierra (...) Y aquí en el sur estaba la lucha de los agricultores sin tierra en los años 1960 y 1970(...)”

A continuación, se hará la puesta en común realizando un cuadro conceptual en el pizarrón. La idea de este ejercicio es que se puedan visibilizar de manera sintética diferentes tipos de demandas y/o reivindicaciones. A modo de síntesis de lo registrado por las y los estudiantes, se realizará este cuadro conceptual en el pizarrón:

Tipos de reivindicaciones o demandas durante las luchas

Etnica **Anticolonial** **Ambiental (espiritual)** **Género**
Clasista

Luego, a modo de síntesis explicativa, se repartirá una fotocopia y se leerá colectivamente el siguiente el siguiente material, el cual se explicará que fue elaborado por la docente:

¿A qué refiere cada tipo de reivindicación o demanda de los pueblos?

Reivindicaciones Étnicas: *proviene de pueblos que comparten el mismo sistema de creencias y valores, que se asocian a un determinado color de piel. En latinoamérica, las demandas étnicas devienen sobre todo de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los cuales soportan opresiones desde hace siglos.*

Reivindicaciones anticoloniales: *son aquellas que buscan impedir el avance y saqueo de los gobiernos y empresas de los países centrales sobre los periféricos, en lo que respecta a la explotación de bienes comunes como también de fuerza de trabajo³⁶.*

Reivindicaciones Ambiental- espiritual: *son aquellas que buscan frenar la explotación de los bienes naturales por parte de las empresas transnacionales o de los Estados Nación, para preservar no sólo los bienes comunes de la comunidad, sino las energías metafísicos (seres vivos no visibles, ancestros, etc) que allí habitan y cuidan y generan equilibrio en el lugar, según establecen las comunidades³⁷.*

Reivindicaciones de género: *son aquellas que buscan poner en evidencia la estructura patriarcal de dominación, reivindicando o buscando conquistar derechos para mujeres y disidencias sexuales.*



³⁶ Las categorías Países Centrales, Países periféricos, Bienes Comunes y Fuerza de trabajo, ya han sido trabajadas el año anterior en la misma materia.

³⁷ En la siguiente entrevista a Evis Millan, integrante de la comunidad mapuche de Pillan Mahuiza, se puede visibilizar esta variable espiritual: <https://latfem.org/evis-millan-la-fuerza-de-las-mujeres-indigenas-para-defender-los-territorios-es-antipatriarcal/>

Reivindicaciones clasistas: son aquellas que buscan principalmente reivindicar derechos de quienes venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario, poniendo en tensión el sistema de clases sociales que estructura al sistema capitalista de opresión³⁸.

Finalizada la lectura, la docente dará un espacio para dudas o comentarios. Al mismo tiempo, procederá con las siguientes preguntas orales: *¿Cuáles de estas reivindicaciones ya conocían y cómo? ¿Cuáles no? ¿Alguna les parece más pertinente? ¿Les parece que una persona o agrupación puede reivindicar más de una a la vez? ¿Cómo y por qué?*

3er momento: producción y puesta en común

A partir de esta lectura, se asignará que individualmente identifiquen³⁹:

- 1) *¿qué tipo de reivindicaciones o demandas se evidencian en las luchas vistas en los videos y en el TERM?*
- 2) *¿En cuáles de los casos y cómo notás que se interseccionan las reivindicaciones o demandas?*
- 3) *¿Con cuál o cuáles de las demandas te sentís más identificado/a? ¿Por qué?*

Puesta en común de manera oral. Para la puesta en común, iniciará una estudiante a quien le tocará una pelotita pequeña con un puño en alto pegado, la cual tendrá que pasar a otro compañero o compañera cuando ella termine, a modo de hacer circular la voz de manera aleatoria.

Segundo encuentro:

Eje vertebrador: *¿Qué demandas encontramos en común en la lucha de dos pueblos latinoamericanos?*

Propósitos del encuentro: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:
-la comparación de las demandas y reivindicaciones del pueblo Mapuche y el pueblo Lenca para profundizar en el análisis de ambos casos.
-el uso de la oralidad con soporte escrito para ejercitar dicha herramienta para el accionar ciudadano.

Materiales a utilizar: alambre, textos impresos, cartulinas con conceptos, micrófono.

1er momento: Dinámica inicial corporal y reflexión:

³⁸ Las categorías *Clases Sociales* y *Capitalismo* ya han sido abordadas el año anterior en la misma materia.

³⁹ El momento de elaboración individual invita a revisar las propias ideas a la vez que busca promover la reflexión individual y el debate colectivo (Santisteban; 2009).

Mediante la siguiente dinámica corporal se pretenderá iniciar el abordaje del tema con la intención de interpelar de un modo directo a las y los estudiantes. Lo que se buscará reflejar es el avance del capitalismo transnacional en los territorios latinoamericanos, lo cual se ha caracterizado por tratarse de un proceso traumático de grandes y profundas transformaciones sociales y culturales que modificó la vida de las y los trabajadores rurales.

Dinámica “A desalambrar”⁴⁰

A) *Las y los estudiantes ingresarán al aula luego del recreo. La misma estará, para el desarrollo de la actividad, modificada de la siguiente manera: Con un alambre (o hilo que represente un alambre) se dividirá el espacio en dos partes siendo una de mayor superficie que la otra. La de mayor superficie contendrá los bancos y pertenencias de cada estudiante y en ella se desenvolverán libremente las docentes. El área menor será el sitio asignado para que las y los estudiantes habiten (este sitio representa el hacinamiento) es importante que estén bien apretados.*

Ya dispuesta el aula, las docentes representarán a los nuevos dueños de la tierra y comenzarán a realizar pedidos a los estudiantes que, al no poder atravesar el alambre no podrán cumplir (por ej. sacar una hoja, tomar apuntes). Los dueños les ofrecerán una solución a cambio de dinero.

Instancia de reflexión: Una vez efectuado el simulacro se “des-alambra” el aula y se propone una reflexión de la dinámica mediante preguntas disparadoras. Para eso, de forma oral vamos respondiendo las siguientes preguntas:

¿Con qué se encontraron al entrar al aula? ¿Qué pasó? ¿Cómo describirían la situación? ¿Cómo se sintieron ustedes? ¿Cómo se sintieron aquellos y aquellas que atravesaron situaciones similares? ¿Cómo reaccionaron ustedes? ¿Cómo creen que lo hicieron aquellos y aquellas en otros momentos de la historia? ¿Cómo adjetivarían la situación?

¿Qué preguntas les surgen sobre la experiencia? ¿Qué similitudes encuentran entre lo que sucedió recién y la situación de los pueblos originarios que vimos el encuentro anterior?

Esta última pregunta dará lugar al segundo momento

2do momento: Teorización

Luego de la reflexión, comenzaremos con el análisis de dos casos concretos de lucha en Latinoamérica: el caso del pueblo Mapuche dentro del territorio argentino y el COPINH en Centroamérica. Para eso, se procederá a la lectura de dos entrevistas: una a Bertha Cáseres y otra a Moira Millán, referentes de dichos movimientos sociales.

La metodología que se utilizará es la **Práctica de lectura compartida**. Se buscará utilizar al texto como una herramienta que permita pensar de manera conjunta las situaciones históricas, pero en un trabajo de construcción colectiva (Aisenberg, 2016).⁴¹

⁴⁰ Esta dinámica de simulación tiene la intencionalidad principal de generar cierto grado de empatía en cada estudiante para comprender las motivaciones e intenciones de los agentes históricos (Quinquer, 2004, p.6). Ya lo he utilizado en mi práctica docente y ha generado dichos resultados.

⁴¹ Según Aisenberg, lo fundamental es que se inicie con una *consigna global*, es decir, una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar; marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el

Las consigna (asignación) global será: *¿De qué manera podemos relacionar estos textos con la dinámica “A des alambrar” que hicimos en la primer parte? ¿Por qué?*

- a) Entrevista a Berta Cáceres, publicada en marzo de 2016 en el periodico virtual “Cuartopoder”, disponible en el siguiente link:<https://www.cuartopoder.es/internacional/2016/03/07/entrevista-inedita-a-berta-caceres-somos-muy-vulnerables-no-podemos-confiar-ni-en-la-policia/>

HONDURAS.— *La presente entrevista con **Berta Cáceres** fue realizada el 24 de julio de 2012, por Osman Lopez, publicada en el portal de Noticias “Cuarto Poder”, el 26 de noviembre de 2020.*

(...)En esta entrevista inédita deja constancia de su pensamiento, sus convicciones y su lucha por la defensa los derechos humanos, de los recursos naturales, de su pueblo Lenca, del pueblo hondureño y de toda la humanidad.



de

-Comencemos por examinar el contexto de riesgo en que trabajan los defensores de derechos humanos y su valoración de las condiciones en que trabajan estos defensores.

-El proyecto transnacionalización cada vez es más agresivo contra los pueblos indígenas, negros y contra quienes luchamos para defender esos derechos territoriales, culturales, espirituales y, bueno, derechos económicos y políticos. Esto, sabemos que no se va a detener mientras nosotros

reconocimiento de) una idea o problemática general (Aisenberg, 2015, p.53). Luego se procederá a una lectura en clave individual y silenciosa (ya que cada cual tiene sus tiempos de lectura). Posteriormente se realizará una puesta en común que pueda dar cuenta de las diferentes interpretaciones de las y los estudiantes para luego realizar la reconstrucción compartida de dichas interpretaciones y la relectura del texto, de ser necesario, a partir de consignas de descomposición que son “ especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto ” (Aisenberg, 2015, p. 54) Ante la diversidad de ideas que puedan surgir, la conexión de las mismas por parte de la docente será muy importante para significar y validar el rol del o la estudiante como lector o lectora autónomos, como también realizar las explicaciones necesarias que sean claves para responder el interrogante inicial. Para que la lectura sea significativa desde una mirada constructiva se buscará que se cuente con un mínimo de conocimientos relacionados con la temática del texto. En este sentido, se hará una introducción dialogada del texto que funcione de contextualizador, como así una introducción al principio de este encuentro para recordar lo trabajado la el encuentro anterior. En líneas de Aisenberg, entiendo que la construcción del conocimiento social debe contar con bases conceptuales o teóricas concretas transmitidas previamente por quien ejecuta la clase (Aisenberg, 2015) ya que para que el saber se construya debemos tener tanto en cuenta los marcos asimiladores como la contextualización del texto en sí, en tanto saberes relacionados con el mismo. Las práctica de lecturas compartida permiten no sólo acercarse al saber, sino más bien construirlo de manera colectiva mediante los aportes de cada participante, los contrastes de interpretaciones, la relectura del texto, los razonamientos lógicos. Permite que el proceso de lectura se desenvuelva en un ámbito de mayor creatividad que el tradicional, que por defecto continúa hegemonizando las clases en escuela media. Si el proceso de lectura tradicional implica responder consignas sobre un texto de un modo conductista y memorístico, la práctica de lectura compartida nos brinda la posibilidad de entender la lectura como una herramienta de interpretación y respuesta autónoma a un problema social.

no cambiamos toda la situación profunda de injusticia, los poderes oligárquicos saben eso, por eso es difícil separar el contexto. Vemos que se violan los derechos humanos de manera particular con toda esta lucha de moral que se libra por la defensa de la vida, por los bienes de la naturaleza como el agua, los bosques, los territorios, la cultura, en contra de la explotación minera, en contra de la privatización. Es allí donde la gente, tal vez no por elección sino por necesidad, tiene que optar a desarrollar un trabajo de defensores y defensoras de derechos humanos que está también vinculado a su lucha política y social. Entonces son luchadores y luchadoras también.

Yo creo que el nivel de vulnerabilidad es grandísimo, cada vez más, a partir, también, de que el proyecto de nación se acompaña del proyecto de militarización y represión y, es por lo que nosotros no podemos de dejar de vincular todo un proyecto de dominación económica con el proyecto hegemónico que se impone en el continente. En cuanto a la militarización como, por ejemplo, la Cuarta Flota estadounidense que pasa por los mares de este continente, el proyecto de Plan Mérida, el Plan Colombia, el Plan para la seguridad de Centroamérica, con la justificación del narcotráfico y la lucha antiterrorista. Nosotros sabemos que en el fondo esa ocupación militar, por ejemplo, la que impone Estados Unidos en Honduras, es, precisamente, saquear los bienes de la naturaleza, todo el recurso hídrico, el minero. Hoy las transnacionales están fuertemente presionando para entrar de manera impune, aún más de lo que han estado por casi 500 años. Es un proyecto de colonización que no ha terminado y vemos que si comenzamos siendo un enclave minero se va a fortalecer el enclave minero, incluso no solo por la explotación de oro y plata, de lo que conocemos más públicamente, sino por petróleo, que es algo que en Honduras no se ha escuchado.

El pueblo Lenca y el pueblo Misquito, están como objetivo de estos megaproyectos, que significa la privatización de los bosques y la pérdida de autonomía y desplazamiento. Esto impacta en la vida de los pueblos y es una violación de los derechos humanos colectiva, de todos los pueblos. Estamos en un límite de seguir existiendo o no. (...)

Usted no desvincula el contexto de medidas económicas que, de una u otra manera, propician la entrada de capitales a sus territorios y, consecuentemente, eso genera condiciones de vulnerabilidad para las poblaciones y los derechos humanos, pero también, para los defensores de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Es decir, ¿este contexto de medidas económicas constituiría uno de los factores que más amenaza y pone en riesgo los derechos de las poblaciones y también de los defensores?

Nosotros hemos venido denunciando esto: hay un vínculo estrechísimo, que no se puede diferenciar, entre el avance de un modelo económico capitalista y de un proyecto de militarización, represión y criminalización de los movimientos sociales. Es mayor la impunidad con la que operan estos grupos de poder económico-político-militar y por eso nos sentimos cada vez más en indefensión.

¿Hay diferencia en el contexto actual con las luchas anteriores que han tenido los movimientos indígenas en el país?

Por un lado, en Centroamérica después de la dispersión que se da producto del fin de los conflictos armados y la firma de los Acuerdos de Paz, favorece el resurgimiento de nuevos movimientos sociales y particularmente indígenas.(...)Primero, queremos que esta sociedad hondureña recuerde que los indígenas no estamos para ser piezas de exhibición, o que nos encontramos solamente en Copán, sino que estamos apostando al desarrollo y poseemos inteligencia y propuestas visionarias. Ésta no es una lucha superficial en pro del folklorismo, sino que exigimos cosas profundas, por ejemplo, el respeto a la territorialidad, de la cultura, a la espiritualidad, y desafiamos la autoridad de la Iglesia que sataniza las costumbres espirituales del pueblo Lenca y los demás pueblos indígenas. Logramos, incluso, que en la institucionalidad del país se reconociera eso. (...)Nosotros hemos visto que con nuestra lucha logramos cosas, pero se violenta aún más nuestros derechos pues el capitalismo ha sido más feroz. Si antes llegaban a las grandes ciudades, ahora están llegando los empresarios a las comunidades por el tema de los recursos. Están encima de eso porque, por ejemplo, en Intibucá, hicieron estudios de prospección petrolera y eso era una amenaza que no teníamos antes. Se están amenazando los municipios de Jesús de Otoro y de San Miguelito. En Intibucá no hay un río que se haya salvado de la concesión

de esos vendepatria del Congreso. Ahora tenemos que lidiar con una situación de más tensión y conflictividad. Aquí se está pensando poner dos grandes proyectos eólicos de 500 torres, casi el triple de lo que está en Santa Ana, esa es otra situación que antes no conocíamos. Otra, son estos proyectos REDD, tanto que impulsa el Banco Mundial como las Naciones Unidas, uno se llama UNREDD y la otra REDDPlus, están propiciando la privatización de zonas boscosas y prácticamente la mercantilización de la naturaleza: poniéndole precio a la capacidad de absorción de bióxido de carbono que tienen los bosques. Ha crecido más bien esa agresión colonialista contra los pueblos indígenas.

A sabiendas de este contexto de alto riesgo que enfrentan, ustedes siguen realizando su trabajo, ¿cómo lo hacen para seguir adelante con su trabajo en la defensa de los derechos indígenas?

— Nosotros hemos tenido muchísimos compañeros asesinados desde el inicio de la lucha del COPINH, y al medio de lidiar con nuestros propios procesos de propuestas de vida, la propuesta refundacional, el COPINH la planteó antes del golpe de Estado. Convocamos al primer encuentro para la refundación aquí, no es algo nuevo, ya lo hemos venido luchando. Desde nuestros conceptos de la participación plena de la diversidad, pero no solo una diversidad acéfala, sino bajo un objetivo fuerte que es la refundación, en busca de un proceso de liberación y soberanía política de la nación, y soberanía del cuerpo de las personas, de la mujer. Es decir, un planteamiento anticapitalista, antirracista y antipatriarcal. Sin embargo, hemos logrado continuar por nuestros principios patriótico-revolucionarios, y con el acompañamiento internacional, con la observación de los derechos humanos en nuestras comunidades.

- b) Entrevistas a Moira Millán. La primera publicada en el portal “Movimiento regional por la tierra”, el 5 de diciembre de 2017, disponible en <https://porlatierra.org/novedades/post/245>. La segunda publicada en el 2 de junio de 2020, en la agencia de noticias “Presentes”, disponible en <https://agenciapresentes.org/2020/06/02/moira-millan-el-racismo-hacia-nuestras-ninas-y-mujeres-resulta-en-crmenes-de-odio/>:

“Entrevista a Moira Millán: Moira Millán: El pueblo mapuche no lucha por la propiedad de la tierra, sino por un modo de vida en la tierra”

Moira Millán, referente de la comunidad Pillán Mahuiza, de Chubut (Puelmapu) es sin duda uno de los rostros más conocidos a nivel internacional de la comunidad mapuche. Huyendo de las amenazas en su contra, el mes pasado recorrió Europa para informar sobre el pueblo mapuche y su resistencia.

Aprovechamos su presencia en Bilbao, en Ekoetxea, para conversar con ella.



— **¿Podrías explicar en pocas palabras cuál es la situación actual de la nación mapuche?**

—El territorio mapuche se denomina Wallmapu. El lado oeste, bajo administración chilena, es el Gulumapu; y el que se encuentra bajo administración argentina, el este, es el Puelmapu. En conjunto, serán poco más de 4 millones de mapuche los que pueblan estos territorios. Quizás sean más, pero hablamos de gente que se autodefine como mapuche: en la provincia de Chubut, de donde yo vengo, el último censo arrojó un 60 por ciento de autoafirmación identitaria mapuche.

El Wallmapu va del centro-sur de la provincia de Buenos Aires, sur de Mendoza, sur de Santa Fe hasta la provincia de Santa Cruz: a cuenta de la represión, nos dispersamos hasta allá. Este territorio estructura el 60 por ciento de la economía argentina y chilena. Allí hay gas, petróleo, minerales y, algo muy importante, hay agua. El agua hace de Wallmapu un territorio especialmente estratégico.

La situación es muy grave porque, además de la presencia de trasnacionales –la mayoría de origen europeo– expoliando el territorio, también existe, a partir de los latifundios, la conformación de una suerte de nuevos estados feudales posmodernos. Son multimillonarios, terratenientes, que compran muchísimas hectáreas –como (Luciano) Benetton, que tiene 1,9 millones de hectáreas–, y financian la represión. Tienen al Ejército y a la Gendarmería como serviles guardianes de sus posesiones. Tienen sus helipuertos y han cerrado infinidad de caminos. Lewis, ex dueño de la cadena Hard Rock Café, por ejemplo, alambró su estancia dejando aislado, dentro de sus tierras, el lago Escondido. No se puede acceder al mismo; hay que hacerlo a pie, y el camino, de 40 kilómetros, está cerrado.

Todo esto se está dando en una realidad donde las comunidades están dispersas físicamente. La Patagonia es inmensa. Hay media persona por kilómetro cuadrado, lo cual la convierte en un lugar idóneo para la formación de latifundios.

-Parece haber aumentado la represión en Puelmapu, y adoptado las mismas modalidades que se observan desde hace tiempo del lado oeste de la cordillera

-Las mineras y forestales que operaban en Gulumapu perciben que hay un entramado perjudicial para su anclaje en aquellas tierras: nuestro pueblo lleva a cabo acciones de autoprotección, de defensa del territorio, sabotajes. (...) En Puelmapu se logró articular con el pueblo argentino. La lucha contra la minería en Esquel (Chubut) logró frenar el avance de la minería en la cordillera, porque las comunidades mapuches articularon su lucha con otras organizaciones de base, con vecinos autoconvocados, especialmente. A partir de esta resistencia crecieron las asambleas de ciudadanía autoconvocada, centradas en la problemática ambiental, en todo el Estado argentino. Esto preocupa a las trasnacionales y al gobierno.

[...]

Segunda entrevista a Moira Millan:

“El colonialismo y el patriarcado se reciclan”

Lucha antipatriarcal, resistencia por y desde los territorios, espiritualidad, discriminación, delitos sexuales, crímenes de odio, resistencia, racismo y, por supuesto, colonización. Moira es una de las defensoras del territorio más reconocidas en la Argentina.

Por Ana Fornaro. Agencia de Revistas “Presente”.

<https://agenciapresentes.org/2020/06/02/moira-millan-el-racismo-hacia-nuestras-ninas-y-mujeres-resulta-en-crimes-de-odio/>

- – **¿Por qué cuesta tanto hablar de racismo en Argentina?**

– Una vez, con una hermana mapuche en Bariloche, entrábamos a un negocio y el guardia de seguridad la seguía por todos lados. Nuestro rostro genera en el imaginario del otro el riesgo del delito, de que somos ladronas. Siempre recuerdo el libro de Frantz Fanon, “Rostro negro máscara blanca”, donde él contaba de ir caminando por la calle y que de pronto una niña blanca al verlo, se asustara y agarrara con fuerza la mano de su mamá, porque en su imaginario ese hombre era peligroso. Eso acá es completamente natural. Acá el hombre indígena puede ser un delincuente.



(...)

- **Ante la frase “Nuestras niñas son violadas y no hay marchas” ¿Por qué hablar de crímenes de odio?**

– Porque se podría colocar un agravante penal, así como se ha hecho con la transfobia o los asesinatos a personas LGBT. Porque queremos desnudar una verdad que de cuenta de los factores que configuran un escenario terrible. Son crímenes de odio contra cuerpitos, por racismo y con complicidad social. Las mamás sufren al ver que sus niñas son violadas y no hay marchas. Son cuerpos que no importan, vidas devaluadas. Hay que pensar cómo se construye en lo

simbólico esa subjetividad, porque la emocionalidad de los pueblos es manipulada, construida. Es como cuando se piensa a las mujeres trans como una monstruosidad, aunque deseable, y a las mujeres indígenas como una categoría animalesca. Nos piensan como animales de carga.

– ¿Con qué realidades te encontraste en los territorios?

– Con un país desgarrador: de violaciones, femicidios, despojo de derecho. Las hermanas son sobrevivientes porque viven en comunidades donde no hay agua. Para ir a lavar la ropa hacen 3 kilómetros de ida y de vuelta, como en África. El cambio climático recae sobre la vida y los cuerpos de esas hermanas. O en Salta, en Carboncito, en la zona de misión chaqueña, las hermanas se levantan a las 3 o 4 de la mañana para llenar un cubo de agua, porque cae casi a goteo. Amanece juntando agua, luego se levantan sus niñas y ellas tienen que empezar el día preparando la comida, asistiendo al marido, la casa. Su familia duerme, ellas no. Vas al mediodía y las encontrás agotadas, apenas hablan. Y aquel que no entiende va a decir que son vagas, por qué hablan tan poco. Las hermanas sufren mucho.

– ¿Y las que viven las ciudades?

– La mayoría de ellas trabaja de empleada doméstica, en situaciones prácticamente de esclavitud, con niveles de maltrato. Les pagan en negro. Las hermanas no solo son víctimas de sus patronos y patronas, sino que viven en barrios donde la violencia social es muy fuerte, tienen maridos alcohólicos que las violentan. A veces los colectivos no entran a esos barrios. Están en una frontera invisible: bajan del colectivo muertas de miedo, atraviesan descampados, las violan, a veces las matan. Es un infierno la vida en esas ciudades. En el barrio Qom de Rosario me decían que los hombres de su comunidad se reunían y decidían sin escucharlas. Cuando les pregunté cómo las miraban las mujeres blancas, decían que las miraban como patronas, siempre tutelándolas, queriendo hablar y pensar por ellas. Cuando les pregunté cómo las miraban los hombres blancos, me dijeron que ni siquiera las miraban. Las reducían a la categoría casi de animales.

Luego de finalizada las lecturas individuales, la docente procederá a repetir la consigna global para identificar la interpretación común del curso. Luego procederá a las siguientes consignas de descomposición, que constarán de las siguientes preguntas, flexibles en función de la dinámica del curso (Aisenberg, 2015): *¿Qué demandas plantea cada una? ¿Qué aspectos encuentran en común en las dos entrevistas? ¿Qué diferencias? ¿En qué partes se citan los derechos humanos y por qué? ¿Qué es lo que se denuncia de las empresas transnacionales? ¿Qué citas encuentran denunciando al capitalismo? ¿Qué citas encuentran que denuncien al patriarcado? ¿Qué citas encuentran en donde se denuncie al colonialismo? ¿Qué importancia se resalta sobre los movimientos sociales?*⁴²

3er momento: Conceptualización (aplicación).

La siguiente asignación estará dirigida a sintetizar las demandas o reivindicaciones en función de la clasificación vista el encuentro anterior (étnica, antipatriarcal, anticolonial, clasista, ambiental-espiritual).

Asignación: *a) colocarse en grupo de a tres personas. Cada grupo tendrá asignada/o un/a lector de consignas, una / un escriba y una oradora.*⁴³

⁴² También habrá preguntas que apunten directamente a interpretar un fragmento del texto, en función de las dudas o interpretaciones que vayan surgiendo.

⁴³ La docente asignará como oradora/or a quien en lo ordinario se le dificulte hablar frente a otros/as. En este caso, al proponerse un diálogo y escritura previa que sirvan de soporte a la oralidad, se buscará facilitar dicha habilidad.

b) Cada grupo recibirá un sobre con cartulinas donde figuren los siguientes conceptos (que aparecerán repetidos dos veces): *Reivindicación étnica-reivindicación antipatriarcal-reivindicación anticolonial-reivindicación clasista-reivindicación ambiental espiritual, Pueblo Mapuche- Pueblo Lenca. La asignación será la siguiente: Asociar la reivindicación que creas correspondiente a cada pueblo (Mapuche o Lenca). Escriban detrás de cada concepto el justificativo de la elección.*⁴⁴

Una vez que cada grupo finalice la Asignación, se hará la puesta en común, en la cual expondrán las o los oradores asignados.

4to momento: Producción final.

Para esta instancia se sugerirá que elaboren un escrito que sea de soporte para la oralidad y funcione como práctica para la instancia evaluativa final. Se le explicará al estudiantado que cada producción final de cada encuentro servirá de insumo y podrá ser parte constitutiva de la instancia evaluadora final, que será la elaboración de una columna radial, para nuestro simulacro de radio áulico denominado "Tácticas y estrategias para la resistencia latinoamericana". Por lo tanto, La Asignación será la siguiente:

- *Si te invitaran a hablar en una radio sobre Bertha Cáseres y Moira Millán, ¿qué dirías de ellas?. Para eso, prepará un escrito de una carilla donde expliques quiénes son, cuáles son sus demandas y qué reflexión te surge luego de haberlas leído.*

Antes de la puesta en común, se darán unos minutos para que cada estudiante relea su escrito individualmente. Después de eso, la docente circulará un micrófono. Quien tenga el micrófono deberá enunciar las ideas que escribió y luego le cederá el micrófono a otra compañera o compañero. De este modo, se busca ejercitar la oralidad y la enunciación de ideas.

Tercer encuentro:

Eje vertebrador: Estudio de caso Mapuche ¿Cómo, por qué y desde cuándo y para qué se organiza el pueblo mapuche?

Propósitos: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- el reconocimiento de las razones sociohistóricas que provocan la lucha del pueblo mapuche en la actualidad para otorgar herramientas de análisis ante un *conflicto socialmente candente*.
- La identificación de la metodología de lucha y las conquistas del pueblo mapuche hasta la actualidad para la reflexión sobre las conquista de derechos.

⁴⁴ Lo que se busca con esta actividad es asentar la interseccionalidad de las demandas de ambos pueblos.

- La utilización de la oralidad con soporte escrito como herramienta para el ejercicio de la ciudadanía activa.

Materiales a utilizar: Audio de canción, textos impresos, plasma para pasar audiovisuales.

Primer momento: Análisis **de obra de arte y fuente primaria y audiovisual y posterior Reflexión.**

Se analizarán tres recursos didácticos que abordarán el Avance del Estado Argentino sobre la región patagónica:

a) Canción “Amutuy Soledad”, de Los hermanos Berbel.

*Ahí están recordando, la conquista de ayer
con mi propia bandera, me robaron la fe
los del Remingtong antes, y sus leyes después
Pisotearon mis credos, y mi forma de ser
me impusieron cultura, y éste idioma también
lo que no me impusieron fue el color de la piel
Amutuy, soledad
que mi hermano me arrincona sin piedad
vámonos que el alambre y el fiscal pueden más,
amutuy, sin mendigar
Ahí están festejando los del sable y la cruz
como me despojaron sin ninguna razón
sometiendo a mi raza en el nombre de dios
Con que ley me juzgaron, por culpable de qué
de ser libre en mi tierra, o ser indio tal vez,
¿qué conquista festejan? Que no puedo entender*

Letra: Marcelo Berbél.

Música: Marité Berbél.

Luego de la escucha y la lectura de la canción, la docente procederá a contextualizarla⁴⁵ y se consultará si existen dudas o preguntas al respecto. A continuación, las preguntas para la posterior reflexión serán las siguientes, de manera oral: *¿De qué se trata la canción? ¿A qué “leyes” se referirá la canción cuando dice “los del Remingtong antes, y sus leyes después? ¿Qué otras cuestiones se denuncian en la canción?*

b) Video: “Pueblos Originarios: Mapuche I, la fuerza de la tierra”, Canal Encuentro, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mLE0mpJShJY>. Del minuto 7 al minuto 10.

⁴⁵En este sentido, las aclaraciones serán: “Amutuy” en mapuche significa Vámonos, lo cual hace referencia a la retirada del pueblo mapuche ante la represión del ejército argentino durante la Conquista a la Patagonia entre 1879 y 1885; El Remington hace referencia al “Remington Patria”, un fusil de origen estadounidense que compra el gobierno argentino en gran cantidad a expensas de realizar la campaña militar, convirtiéndose en un elemento ícono de la conquista por varios motivos: por ser un arma moderna (modernidad al servicio de la civilización), por ser un arma norteamericana que se usó allí para el exterminio de los indios e indias del oeste y porque esta arma permite realizar varios disparos, por lo que el enfrentamiento con las fuerzas de los lonkos se hizo muy desigual.

Las preguntas al respecto serán: *¿Qué se relata en el video sobre la Expedición a la Patagonia? ¿Cuándo fue y por qué? ¿Qué consecuencias trajo?*

c) Fragmento de la Ley N° 947 sancionada en 1878⁴⁶.

El Poder Ejecutivo queda autorizado para levantar sobre la base de todas las tierras públicas mencionadas una suscripción pública para los gastos que demande la ejecución de la ley. A medida que avance la línea de frontera se harán mensurar las tierras y levantar planos, dividiéndose en lotes de 10.000 hectáreas, con designación de sus pastos, aguadas y demás calidades, todo lo cual se hará constar en un registro especial denominado Registro Gráfico de las Tierras de Frontera.

Las preguntas para el análisis del fragmento serán las siguientes, de manera oral: *¿A qué línea de frontera hace referencia? ¿Quiénes habitaban esas tierras? ¿Qué se hará con ellas? ¿Por qué? ¿Qué asociación encontrás entre esta fuente y la canción Amutuy Soledad y con el video?*

- d)** Fragmento de documental “Mapuche Benetton y los pueblos originarios”, desde el minuto 2 a minuto 2,35, donde se señala la cantidad de hectáreas que posee Benneton en la actualidad en Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=XUdnNlp5_xl&t=85s

Como interrogante final se interrogará a modo de puesta en común: *¿Por qué infieren que el pueblo mapuche está en lucha en la actualidad?*

2do momento: Teorización.

Se dividirá al curso en cinco grupos de cuatro personas. Se presentará el siguiente texto que historiza de manera sintética la lucha del pueblo mapuche⁴⁷

**Historización Lucha pueblo Mapuche.
Contextualización histórica:**

⁴⁶ La docente contextualizará la fuente histórica explicando lo siguiente: la privatización de tierras en el territorio argentino parte de una serie de normas legales, entre ellas la Ley N°947 de octubre de 1878 (durante la presidencia de Avellaneda) que, mediante un empréstito, autorizó al Poder Ejecutivo a invertir 1.600.000 pesos (que luego se amplió a 2.200.000 pesos) para llevar adelante el avance militar hasta la frontera del Río Negro. Distintos estudios históricos y antropológicos han demostrado que el reparto de tierras fortaleció la estructura económico-social basada en el modelo agroexportador de sectores terratenientes, a través del aval de un Estado conservador que favoreció a sus propios intereses de clase. Los territorios incorporados equivalían a casi cuarenta millones de hectáreas. Buena parte de estos territorios pasaron a manos privadas, otros comenzaron a ser territorio fiscal.

⁴⁷ Se aclarará que el texto es una síntesis elaborada por la docente, a partir de los trabajos de Kroft (2005), Delrio (2005), Guido (2010) y Briones (2005).

La matriz estado-nación-territorio se fue consolidando en la Argentina hacia fines del siglo XIX cuando se ocuparon militarmente territorios en los cuales todavía había pueblos indígenas autónomos: Chaco, Pampa y Patagonia. El territorio patagónico fue apropiado violentamente por dos estados, el argentino y el chileno, que desarrollaron dos campañas militares paralelas: la Campaña del Desierto y la Pacificación de la Araucanía. El 1° de enero de 1885 se rindió al Estado Argentino el cacique Valentín Sayhueque y la conquista militar argentina se dio por terminada. A partir de ese momento el gobierno aplicó diferentes políticas de radicación de los indígenas que se pueden agrupar en tres tipos: la propiedad individual, la ocupación precaria de tierras fiscales y la creación de colonias colectivas



Desde ese momento la política del Estado argentino, que incluyó la usurpación y redistribución de las tierras y la asimilación política, fue sustentada por una ideología hegemónica que se basó en la extinción y la asimilación. Este planteo ideológico favoreció la negación discursiva de la presencia mapuche y el desarrollo de estrategias invisibilizadoras y de desmarcación de la identidad por parte de las y los afectados en contextos altamente represivos y discriminatorios.

Primera etapa Década de 1970-1994: Comienzos de lucha indígena organizada en Argentina, institucionalización de las demandas.

A lo largo de la década del 70, en contexto de luchas sociales políticas y armadas a nivel global, el movimiento indígena germinó a partir de múltiples organizaciones territoriales locales -rurales y urbanas- que procuraron confluir en organizaciones nacionales e internacionales. Estas organizaciones continuaron los antiguos reclamos indígenas por la devolución de sus tierras pero, además, comenzaron a disputar al Estado y a la Academia la autoridad de enunciación sobre la cuestión indígena. Estos gérmenes fueron reprimidos y silenciados mediante las fuerzas paramilitares del Estado a mediados de los 70 (la triple A) y con la escala represiva del gobierno de facto asumido en 1976. Con el retorno democrático en 1983, las y los militantes originarios que habían participado de la organización de los 60 y 70 comenzaron a demandar un nuevo marco legal de derechos indígenas a nivel nacional y provincial. Las experiencias pasadas comenzaban a insertarse en un nuevo panorama político a nivel nacional e internacional. Estos procesos de conflicto de larga data ingresaron al campo internacional de los Derechos Humanos, a la vez que se multiplicaron las organizaciones y agencias involucradas en "políticas indígenas".

En las provincias de Neuquén y Río Negro, el surgimiento de las organizaciones mapuche autónomas y supracomunitarias que encontramos ocupando lugares importantes en el presente estuvo íntimamente relacionado con los organismos de Derechos Humanos y con la iglesia católica. Uno de los precedentes más importantes de este perfil organizacional supracomunitario y autónomo fue la creación, en 1972, de la Confederación Indígena Neuquina (CIN). Estas organizaciones (una de las más importantes fue Nehuén Mapu) fueron generando espacios de autonomía política hasta separarse de la iglesia y los organismos de derechos humanos e incluso confrontar en algunas instancias. En esa disputa, la misma CIN pasó a ser denominada Confederación Mapuche Neuquina. Fue ante las presiones del movimiento generado en la década de 1980 que el estado provincial se vio obligado a sancionar una ley orientada a reconocer derechos indígenas. En este proceso de demanda política se conformó el Consejo Asesor Indígena (CAI), una organización indígena que, sin embargo, también nuclea y representa a los pequeños productores no mapuche, y estuvo, en sus comienzos, estrechamente vinculada al obispado

La organización mapuche tendrá sus diferencias en función del territorio provincial que habiten, ya que las voluntades gubernamental serán diferentes y las particularidades culturales también. A nivel institucional, se conformó el CAI -Consejo Asesor Indígena- ,mientras paralelamente se fueron organizando Centros Mapuche en las ciudades de la provincia. Estos Centros se diferencian del CAI por que anclan su demanda en el derecho a la diferencia cultural más que en una articulación en tanto campesinos

Estas organizaciones confluyeron en la *Taiñ Kiñe Getuam (TKG)* con un programa basado en el reconocimiento, el acceso a la tierra y la generación de espacios donde poner en práctica el derecho a la Autodeterminación y la Autonomía (Briones, s/f).

Metodología de lucha: generación de agrupaciones y confederaciones mapuche, campañas de visibilización, marchas, generación de programas de lucha.

Conquistas: En este contexto, entre 1984 y 1998 se aprobaron en la Argentina las llamadas “leyes indígenas”: Además, en nueve reformas provinciales se incluyó a los indígenas como sujetos especiales de derecho. La ley de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”, sancionada en 1985 y reglamentada en 1989 dio creación al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas; ente que debe ejecutar y fiscalizar las normativas relativas a los pueblos indígenas. Años más tarde **en 1994 se consiguió la incorporación del Artículo 75, inc. 17 en la Constitución Nacional, el cual reconocía, entre otras cuestiones, la preexistencia de los pueblos indígenas respecto a la conformación del Estado argentino.**

Luego de tres años de negociaciones, la Ley 2.287 se sancionó en 1988 en donde se dispone la creación del Consejo de Desarrollo de las Comunidades Indígenas (CODECI) que debe encargarse de ejecutar la Ley y debe estar compuesto por representantes del CAI (Consejo Asesor Indígena) y del Poder Ejecutivo provincial. De esta manera, el CODECI se convirtió en una de las primeras instancias estatales de participación indígena en la aplicación de políticas en la Argentina. En Río Negro las conquistas legales fueron más tardías que en Neuquén, por las particularidades de los gobiernos locales.

Segunda etapa 1995- 2001: demandas y conflictividades a partir del nuevo marco legal. Provincialización de las demandas

El proceso de reconocimiento de derechos que se dio hasta 1994 no quedó circunscripto a lo legislativo, ya que sólo lo legal no ha sido suficiente para su cumplimiento. En un contexto de políticas neoliberales y con la aparición de organizaciones transnacionales comienza un proceso de resurgimiento de identidades locales cada vez más conectadas y particularizadas. El avance de la frontera agropecuaria, la explotación de los recursos como el petróleo, la megaminería, la forestación y la apetencia por los territorios en zonas de gran valor inmobiliario para el aprovechamiento turístico son una realidad insoslayable que ha generado desalojos, atropellos y hechos de violencia, no en pocos casos avalados por algunos sectores de la justicia que legitiman los despojos. De tal forma que, durante los años '90 y hasta la actualidad, la conflictividad comenzó a tener peso propio. Una de las demandas centrales será el acceso al territorio, así como la recuperación cultural y demandas del respeto a la diferencia.

Hacia fines de 1995 la TKG comenzó a desmembrarse y las organizaciones que la conformaron iniciaron la etapa de provincialización de las demandas. *Nehuen Mapu* y la CMN permanecieron integradas en la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) de Neuquén, mientras que el Centro Mapuche Bariloche participó de la creación de la Coordinadora del Parlamento Mapuche de Río Negro que reúne representantes de comunidades rurales, Centros Mapuche urbanos y del CAI. A partir de su creación, la Coordinadora es la que envía representantes al CODECI y el CAI dejó de ser la única organización considerada representativa en la provincia. A diferencia de Neuquén y Río Negro, el estado no generó espacios institucionales de diálogo con el Pueblo Mapuche como la Confederación Mapuche Neuquina y la Coordinadora del Parlamento Mapuche de Río Negro. De las características específicas de la provincia del Chubut es que la demanda no se plantea desde una articulación exclusiva como mapuche sino como Mapuche-Tehuelche. Es así que la primera organización supracomunitaria en ganar visibilidad se denominó Organización de Comunidades Mapuche-Tehuelche 11 de Octubre.

Metodología de lucha: Contrafestejos del 12 de octubre para lograr visibilidad y debates públicos, visualizaciones públicas y demandas a actores específicos en momentos concretos: por ejemplo, en 1995 el pueblo mapuche manifestó demandas al Rey español Juan Carlos, en la Ciudad de Bariloche. Al mismo tiempo, los cortes de ruta, las tomas de edificios y espacios públicos, y la

recuperación territorial como práctica de justicia se convirtieron en herramientas dentro de las dinámicas reivindicativas y organizativas de algunas agencias indígenas.

Las comunidades de que radican en Neuquén, Río Negro y Chubut actuaran diferente en función de los reconocimientos Estatales en cada provincia.

Conquistas: Ley 26.160, sancionada en 2006, que impulsó el Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas, declaró "la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas" (art. 1). Recuperación de tierras por parte de algunas comunidades, como es el de la de la comunidad Lof Aigo en Neuquén (1995) como así también es el de la comunidad Pillán Mahuiza en Chubut (1999).

3er etapa (2001-actualidad): rearticulaciones del pueblo mapuche a escala nacional.

Luego del estallido del año 2001, la demanda indígena por el reconocimiento a nivel nacional comenzó a rearticularse con tres tendencias claras. Por un lado, encontramos intentos de crear instancias de representatividad de alcance nacional (es el caso de la Organización Nacional de Pueblos Indígenas Argentinos, ONPIA) que se orientan a participar en la aplicación de políticas indígenas estatales a través de consejos consultivos o instancias ejecutivas puntuales. También se observa la tendencia a la creación de espacios de negociación directa entre dirigentes indígenas y agencias multilaterales, en los que se acuerdan proyectos de desarrollo y capacitación en comunidades indígenas sin mediar en la negociación agencias estatales (es el caso del Componente de Atención a la Población Indígena financiado por el BID y del proyecto de Desarrollo en Comunidades Indígenas del Banco Mundial). Por último, se manifiesta la emergencia de prácticas de alianza de ciertas organizaciones con movimientos sociales, sindicatos y partidos políticos a partir de la discusión de agendas más amplias que involucran a indígenas y no indígenas.

En Neuquén la COM logra mayor visibilidad en la esfera pública provincial, nacional e internacional. La COM orienta sus reclamos hacia las demandas territoriales centrándose en las demandas del marco legal.

En Río Negro las demandas no se centran en la reforma del marco legal sino en la necesidad de que el marco Pueblos indígenas, estado y democracia legal vigente sea aplicado, y esto se debe al proceso específico de relación entre las organizaciones mapuche rionegrinas y el estado provincial

Metodología de lucha: búsqueda de regularización del dominio de las tierras fiscales (Neuquén y Río Negro); tendencia a generar articulaciones amplias con otros sectores que tienen demandas contra el poder político (los y las mapuche-tehuelche en la provincia de Chubut). En estas articulaciones, se nuclean demandas diferentes que van desde la oposición a la explotación minera y a los desalojos en las áreas rurales, hasta los cuestionamientos a algunos funcionarios provinciales y la lucha contra los terratenientes.

La dinámica para la lectura y circulación de información será la siguiente⁴⁸:

Dinámica de postas para hacer circular la información:

Se dividirá al curso en cuatro grupos: grupo a, b, c y d. El grupo A deberá leer y tomar apuntes de las causas históricas de la lucha mapuche; el grupo B deberá leer y tomar apuntes de la primera etapa de la lucha mapuche; el grupo C de la segunda etapa y el grupo D de la tercer etapa. Cada grupo debe tener una o un lector, dos que tomen apuntes, una tercera persona que elabore preguntas y una cuarta que oficie de oradora. Dada una cierta cantidad de tiempo de lectura, quien haya sido asignado o asignada o como oradora, deberá rotar al grupo que se encuentre a su derecha, y comunicar lo leído en su grupo. El resto debe tomar apuntes. Esta situación se repetirá tres veces más, de tal modo que todos los grupos obtengan la información del texto.

⁴⁸ El propósito específico de esta dinámica es que la interpretación del texto se realice de manera colaborativa en grupos y de manera dinámica, como así también puedan ejercitar la oralidad aquellas personas que la docente entienda que deben fortalecerla.

Luego de esta dinámica de acercamiento al texto, la docente dará un tiempo de relectura individual. Luego, indicará la siguiente Asignación:

-Escribí un texto donde sinteticas las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Desde hace cuánto se comenzó a visibilizar la lucha mapuche? ¿Cuáles fueron los periodos? ¿Cómo han sido las metodologías de lucha? ¿Por qué han variado según la provincia donde radique el pueblo? ¿Qué se ha conquistado hasta ahora? ¿De qué elementos jurídicos se vale el pueblo mapuche para el reclamo de sus tierras? ¿Qué es lo que queda por conquistar?

3er momento: producción de cierre y puesta en común.

Para esta instancia se sugerirá que elaboren un escrito que sea de soporte para la oralidad y funcione como práctica para la instancia evaluativa final. La Asignación será la siguiente:

- Asignación: *elaborá junto a un compañero o compañera una propaganda radial que convoque a una manifestación del pueblo mapuche, contextualizado en alguno de los periodos vistos. Recordá que la misma debe establecer quién convoca, cómo, cuándo, dónde, por qué se convoca y para qué en función del contexto al que haga referencia (recordá guiarte por el marco histórico que vimos en el momento anterior). Elegí algún tema musical que acompañe tu propaganda.*

Luego de las producciones, procederemos a la puesta en común. En la misma, por turno, cada pareja de estudiantes socializará la suya.

Cuarto encuentro

Eje vertebrador: ¿Cómo, por qué, desde cuándo y para qué se organiza el pueblo Lenca?

Propósitos del encuentro: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:
-el reconocimiento de las razones sociohistóricas que provocan la lucha del pueblo Lenca en la actualidad para incorporar dicha dimensión en el análisis de casos posteriores.
-la identificación de la metodología de lucha y las conquistas del pueblo Lenca hasta la actualidad en perspectiva comparada con el pueblo mapuche para poner en valor dichos accionares en el marco de la ciudadanía activa.

Materiales: Audio de canción, plasma, texto impreso.

1er momento: Análisis de audiovisual y obra artística.

A modo de disparador, comenzaremos escuchando y visualizando dos recursos:

a) el audiovisual del siguiente “rap a la memoria de Bertha Cáseres”:<https://www.youtube.com/watch?v=aceRAelzm1c>.

La docente contextualizará el mismo en función del tiempo y el espacio de producción y a quién está dirigida.

Se solicitará que observen tanto la letra de la canción como las imágenes que aparecen en el video:

Letra:

*“Desprendo mi lealtad y mi espíritu combativo
Fortaleciendo la dignidad a los pueblos agredidos
Seguimos sembrando semilla en la conciencia
seguimos respirando rap de resistencia
Que quede claro, que esta definición,
es de un pueblo que realmente ama esta nación
fuerza a la comarca en rebeldía
aunque los gobernantes oscurecen nuestros días
Mi respeto a los (las) hijas de la cordillera
por defender los derechos de esta tierra
Contra concesiones a ambiciosos a diario
sistema de ganancia de los empresarios
Fuerza, al sector campesino
que levanta el machete contra el enemigo
Ante la expropiación de las tierras y los ríos
Aun la esperanza a los pueblos
Estríbillo
Sobrevivimos a Reyes gobernantes capitales homicidas
hoy seguimos siendo un pueblo combativo aguerrido
caminando con paso firme desactivando las minas y las mentiras
alejando pensamiento que contamina sembrando la semilla de la vida
curando las heridas que abusaron por la tiranía
episodios llenos de tristeza, pero más de nobleza tan valora mi existencia”*

A continuación, las preguntas para el análisis serán, de manera oral: *¿De qué trata la canción? ¿Qué es lo que se denuncia? ¿a qué sujeto social se reivindica en la canción? ¿Por qué? ¿Qué tipos de reivindicaciones figuran y en qué partes?*

Con respecto a las imágenes del video: *¿Qué sujetos sociales observan en las imágenes? ¿Qué están realizando y con qué intereses? ¿Con qué frases de la canción se relaciona?*

b) Audiovisual “Berta Cáseres, en sus propias palabras” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dVKBYbZXCvg&t=20s>.

Las preguntas para el análisis serán: *¿Cómo se describe Bertha Cáseres a ella y al pueblo Lenca? ¿Cuáles son los objetivos del pueblo? ¿Por qué?*

2do momento: Teorización.

Luego del análisis de las fuentes y de la puesta en común de las preguntas, leeremos la siguiente historización de la lucha del pueblo Lenca mediante la práctica de lectura compartida. La *Consigna o Asignación Global* será indicada por la docente de manera oral:

Asignación: *Leer individualmente la historización de la lucha del pueblo Lenca en lo que hoy es el territorio de Honduras. Al hacerlo, observar e identificar cómo se dio el desarrollo de la lucha del pueblo y si encontramos similitudes y diferencias con la Mapuche.*

Historización de la lucha del pueblo Lenca⁴⁹

El copinh surgió en el año 1993 en la región suroccidental de Honduras, una de las zonas más pobres del país, que comprende los departamentos de Intibucá, Lempira y La Paz. El propósito inicial de su fundación ha sido luchar para mejorar las condiciones de vida, la defensa territorial y espiritual de los pueblos indígenas, sobre todo del pueblo Lenca, como también por los derechos de las mujeres.



Contexto de surgimiento: En Centroamérica estaban acabando los conflictos armados, se firmaban los Acuerdos de Paz entre el Gobierno de El Salvador y el FMLN (Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional) en 1992. Había cierta distensión en la región. Al mismo tiempo, se realizaba en todo el continente la “Campaña de los 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular” y en ese marco, por primera vez, una mujer indígena Rigoberta Menchú, recibía el premio Nobel de la Paz. Al sur de México, en Chiapas, se producía una insurrección zapatista. En Honduras, se formó una organización pequeña, de reflexión y análisis, denominada ACER (Acción Cultural Ecológica de Rescate), que posteriormente se transformó en Copinh. Algunos y algunas provenían de la Guerra en el Salvador y el resto era gente involucrada en trabajos comunitarios del Pueblo Lenca. Quienes venían de la experiencia de lucha en El Salvador, querían replicar la lucha al sur de Honduras, ya que allí la mortalidad infantil, el analfabetismo, la violencia hacia las mujeres y la discriminación étnica ha sido históricamente muy fuerte. Allí el Pueblo Lenca era uno de los mayoritarios antes de la conquista española. Siempre estuvo resistiendo para mantener sus prácticas espirituales y culturales, muy condenadas por la Iglesia Católica. El 27 de marzo de 1993 se fundó formalmente, pero ya estaban trabajando desde hace un tiempo.

Primera etapa del Copinh (1993-2005): constitución, visibilización y acciones directas. Los objetivos generales de esta primera etapa son mejorar las condiciones generales de vida de la población. En este periodo la acción comienza siendo departamental, a partir de la toma de una instalación de industria Forestal estadounidense (Hermanos Babún). Hacia 1994 buscan trascender la acción departamental y realizan la primera peregrinación “por la vida, la libertad y la Justicia”, para lograr mayor visibilidad a nivel nacional y unificar luchas con otras poblaciones indígenas.

Metodología de lucha: marchas al Congreso, la Casa Presidencial y la Corte Suprema de Justicia para visibilizar al pueblo y la defensa de la Vida el Bosque y las fuentes de agua Tomas de las embajadas de Naciones Unidas y El Vaticano, huelgas de hambre.

Conquistas en esta primera etapa: se logró quitar la instalación de la industria forestal estadounidense, como así 35 industrias explotadoras más de los departamentos de Intibucá, La Paz y Lempira. Logran reconocimiento por parte de las autoridades gubernamentales de los derechos indígenas.

Segunda etapa (2005-2009): consolidación de Copinh en marco del gobierno Hondureño progresista de “Mel” Zelaya), quien confrontó visiblemente con el avance de las transnacionales en el territorio Hondureño. Para el COPINH fue una fase de avances, conquistas y articulación con el gobierno. Se institucionalizaron algunas demandas. Los objetivos de la organización se

⁴⁹ El texto es una síntesis elaborada por la docente, a partir Korol, C. (2018) y Composto, C. y Navarro, M. (2014).

enmarcan dentro de las demandas anticoloniales y anticapitalistas , por la defensa del buen vivir de los pueblos originarios.

Metodología de lucha: articulación con el gobierno demandando y participando junto a éste de orientaciones y políticas públicas (elaboración de manifiestos para la participación de COPINH en el ALBA de los pueblos y del proyecto de alfabetización estatal “Yo sí puedo”), demandas al Estado (toma de la Casa presidencial para impedir un megaproyecto en el bosque Tegucigalpa), conformación de radios comunitarias.

Conquistas en esta segunda etapa: Se logró que el Estado reconozca las radios comunitarias de Copinh, se incorpore Honduras al ALBA de los pueblos, se efectúen las brigadas cubanas de salud y se ejecute el proyecto de alfabetización “Yo sí puedo”.

Tercera etapa (2009-actualidad): fase de resistencia. El 28 de junio de 2009 un golpe de estado destituye el gobierno popular de Zelaya. Este golpe se institucionalizó ese mismo año mediante elecciones fraudulentas. Se efectúa arresto y represión a integrantes del Copinh. Esta etapa se caracteriza por un gobierno hostil a los movimientos populares, con impronta colonial y misógina, aliado a Estados Unidos y con apertura a los megaproyectos mineros e hidroeléctricos. Entrega de territorios a multinacionales. Instalación de bases militares estadounidenses. Generación de zonas Especiales de desarrollo, por parte del gobierno militar, que consiste en la entrega de territorios para su privatización. Intervención financiera del Banco Mundial, el banco Interamericano y la Unión Europea en Honduras. Militarización de la sociedad y criminalización del movimiento indígena. En este sentido, Copinh ya no tendrá posibilidades de articular y avanzar con el Estado, como la etapa anterior, sino de resistir para que este no avance sobre todos los derechos ganados. En el 2014, con el asesinato de la dirigente campesina feminista Margarita Murillo, se abre fase de resistencia colectiva, donde se incorporan a los objetivos del Copinh la lucha antipatriarcal y la posibilidad de armar una red pueblos indígenas internacional, como así acabar con la dictadura Hondureña.

Metodología de lucha: marchas diferenciales para evitar la represión, frentes de resistencia en cada barrio, proyectos de educación popular, creación de medios de comunicación comunitarios, articulación con pueblos originarios de otros países para el armado de una red internacional (como fue el apoyo al pueblo mapuche en lucha o la conformación de COMPA, Convergencia de Movimientos de Pueblos de las Américas), asambleas permanentes, toma de carreteras, huelgas de hambre, toma de embajadas.

Conquistas: en esta etapa se acentuó la visibilidad de Copinh tanto en Honduras como en el resto de Latinoamérica. Se consolidaron las articulaciones internacionales con otras organizaciones indígenas. En este sentido, Berta Cáseres, referente de la organización, ha participado como embajadora en diferentes actividades de diferentes países como han sido: El Encuentro Nacional de Mujeres en San Carlos de Bariloche, 2011; Congreso para la Paz en Colombia 2013; Encuentro en Cuba y Con el Papa Francisco en 2014, para hacer escuchar las demandas.

En esta fase de resistencia, el *poder* es el tópico organizacional. La lucha es por unas Asamblea Nacional Constituyente junto a un proyecto de democracia participativa, la garantía de los derechos económicos, políticos y sociales, los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, el derecho a la autodeterminación de las culturas indígenas y negras, la reforma agraria estructural, la defensa de la biodiversidad.

Luego de la lectura individual, procederemos a responder de manera oral y conjunta, mediante la *práctica de lectura compartida*: *¿Hace cuánto se comenzó a visibilizar la lucha del pueblo Lenca? ¿Cuáles fueron los periodos? ¿Cómo han sido las metodologías de lucha? ¿Por qué han variado en función del cambio de gobierno? ¿Qué se ha conquistado hasta ahora? ¿Qué es lo que queda por conquistar? ¿Qué similitudes y diferencias encuentran con la lucha del pueblo mapuche?*

3er momento: Conceptualización.

En esta instancia vamos a comparar y sacar conclusiones sobre las metodologías de lucha y los derechos conquistados tanto del pueblo Mapuche como del Pueblo Lenca. Comenzaremos con la siguiente Asignación:

a) *A partir de lo estudiado sobre la lucha del pueblo mapuche y el pueblo Lenca, completá el siguiente cuadro comparativo.*

Pueblo	Modo de organización , reivindicaciones y objetivos.	Metodologías de lucha	Obstáculos	Derechos conquistados	Derechos por conquistar
Mapuche					
Lenca					

4to momento: Producción final.

En esta instancia buscaremos generar algún tipo de conclusión sobre la comparación de las luchas Mapuche y Lenca. Por lo cual se asignará lo siguiente para que lo realicen de a dos:

- *En este caso, vamos a simular que los o las invitan a ser comentaristas en un programa de televisión o en una radio, y, por tanto, deben transmitir sus análisis sobre las luchas del pueblo Lenca y Mapuche. Como todo/a comentarista, prepararán con anticipación lo que van a transmitir ya que les darán entre 5 y 10 minutos de tiempo para hablar, y deben evitar ser reiterativos/as o trabarse. Para prepararse, entonces, generarán un borrador previo. La estructura será la siguiente:*

Guía para la o el comentarista:

-Primer momento: presentación del pueblo Lenca y Mapuche

-Segundo momento: Explicitar la variable de análisis para la comparación y comentar. En este caso, deberás elegir si vas a centrarte en comparar y comentar las reivindicaciones, la metodología de lucha, los obstáculos para lograr los objetivos de cada pueblo o en los derechos conquistados.

- Una vez elegido el elemento a comparar, procederás a explicar tu comparación.

-Finalizada la comparación, aportarás una reflexión propia o algún comentario, algún parecer que te parezca pertinente sobre el elemento que comparaste

Finalizada la producción de los escritos, se procederá a realizar la puesta en común de las producciones. Para eso, colocaremos los bancos de manera circular, pero habrá dos bancos individuales a los cuales se les colocará un mantel y un micrófono

por lo que adquirirán centralidad. En esos se sentarán quienes oficiarán de comentaristas. Se solicitará a dos estudiantes⁵⁰ que oficien de coordinadoras de los comentarios, como si estuvieran simulando un programa de tv⁵¹.

Quinto encuentro.

Eje vertebrador: ¿Qué ejemplos concretos de lucha y conquista podemos analizar del pueblo Lenca y Mapuche?

Propósitos del encuentro: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- el análisis de dos acciones concretas de lucha en perspectiva comparada y su articulación para que oficien de ejemplos del accionar ciudadano activo y comprometido, con referencias femeninas, hacia la conquista de derechos.
- el tratamiento de un asunto socialmente candente dentro del aula, de manera organizada, para ir ejercitando habilidades de pensamiento crítico.
- la utilización de la oralidad como herramienta para establecer debates.

Materiales: cartulinas con insignias, asignaciones impresas, netbooks, celulares, información digitalizada, texto impreso.

Primer momento: Dinámica de simulación (preparación)⁵²

Se dividirá el curso en dos grupos. Para generar la división, se le entregará a cada estudiante de manera aleatoria una insignia que asigne a qué grupo corresponde cada uno. A quienes correspondan al grupo 1, les tocará la wenufoye (bandera mapuche) y a quienes le corresponda el grupo 2, les tocará el logo actual del Copinh.

Grupo 1



Grupo 2:

⁵⁰ A elección de la docente, quien considere que debe potenciar el ejercicio de la oralidad, siempre y cuando ésta no presente objeción.

⁵¹ En este caso, los comentarios de ellas quedarían de cierre.

⁵² La dinámica de simulación será utilizada para reproducir o representar de manera simplificada una situación real o hipotética y pueden generar que los contenidos sean más significativos y aplicables, trabajar habilidades de pensamiento crítico (como generar ideas, solucionar problemas, elaborar hipótesis, etc), desarrollar habilidades interpersonales y de trabajo en equipo de comunicación (como buscar información, seleccionar y comunicar) y el clima del aula suele ser participativo (Quinquer, 2004, p.7).

Cada grupo se subdividirá en dos (a elección interna) y se le asignará un caso concreto de cada pueblo donde hubo lucha y conquistas concretas. Para el caso mapuche, se les asignará la recuperación de tierras de la Comunidad Pillan Mahuiza; mientras que para el caso del Copinh, se les asignará el caso de la expulsión de la hidroeléctrica Sinohydro alrededor del río Gualcarque, en Honduras. A cada grupo se le entregarán fuentes de información seleccionadas por la docente, que permitan analizar cada caso, que se encuentran en formato digital en la web⁵³. Las mismas son las siguientes:

- **Los siguientes materiales hacen referencia a la recuperación de tierras de la comunidad Mapuche Pillan Mahuiza, en 1999.**

Links de videos: (estos podrán ser vistos en las netbooks de la escuela o en los dispositivos celulares de cada estudiante).



Video sobre la presentación de la comunidad Pillan Mahuiza y la recuperación de tierras:(s/f), editado por Docemezclas.:<https://www.youtube.com/watch?v=r-FAP5T5F2E>
<https://www.youtube.com/watch?v=CWbUciLr4nA>

Video de Moira Millán, explicando la instalación de represas y la recuperación de tierras.: 14-12-2014, editado por globaltvproject: <https://www.youtube.com/watch?v=jycSTeWbr4g>

Entrevista a Moiran Millan, explicando la defensa del río (s/f), editado por Docemezclas: parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=_Mx63gHouU0
parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=H24A8E9egh4>

Artículos periodísticos:

Entrevista a Moira Millan, 9 de junio 2003, Pagina 12, donde se realiza un breve recorrido por la historia de Moira Millán y se describe la recuperación de tierras de la comunidad. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-21192-2003-06-09.html>

Entrevista a Evis Millan, realizada por el periódico Latfem, el 25 de julio de 2019. El mismo se enfoca en el protagonismo y la fuerza de las mujeres al momento de defender

⁵³ En este caso, habrá fuentes de información que transmitan una visión deslegitimante del accionar de la lucha de los pueblos Mapuche y Lenca. Esto es para facilitar fuentes que contrasten entre sí y, de este modo, amplíen la mirada, desde un enfoque de *neutralidad activa* (Trilla 1994, crucial para el tratamiento de conflictos socialmente candentes (Facal, 2011) ya que esto permite trabajar con el manejo de la información y la intencionalidad de los mismos, como así aportar argumentaciones disímiles.

los territorios, describiendo puntualmente el proceso de recuperación de tierras en el año 1999:

<https://latfem.org/evis-millan-la-fuerza-de-las-mujeres-indigenas-para-defender-los-territorios-es-antipatriarcal/>

Nota de Infobae, de 2017, que denuncia a la Comunidad Pillan Mahuiza de estar relacionada con la “toma” de tierras en la costa del lago Mascardi. Este texto es para incorporar la visión hegemónica sobre los pueblos originarios, es decir, la incorporación de otra mirada, ante un conflicto socialmente candente (López Facal, 2011)

<https://www.infobae.com/sociedad/2017/11/14/se-extienden-las-tomas-de-grupos-vinculados-al-ram-en-parques-nacionales-de-rio-negro/>

Textos académicos:

Fragmento de López, S y Pope, J (2009), pp. 14-18. El mismo describe algunos aspectos de la resistencia organizada de la comunidad Pillan Mahuiza.

<https://cdsa.aacademica.org/000-008/319.pdf?view>

Fragmento de Schiaffni, H (2019), pp. 6-8; 13- 21. Las páginas seleccionadas procuran caracterizar y comprender las representaciones culturales que operan en las recuperaciones de tierra mapuche en Chubut, como así también la dinámica de concentración de tierras en dicho territorio y el marco legislativo, para contextualizar el reclamo de tierras.

https://publicaciones_sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/4587/4134

- **Los siguientes materiales hacen referencia a la lucha del pueblo Lenca en 2013 que impidió la instalación de la transnacional China Sinohydro para la construcción de una represa.**



Artículos periodísticos:

Declaración de COPINH, del 19 de abril de 2013, donde se anuncia que las comunidades Lencas lograron expulsar las maquinarias y funcionarios de las empresas SynoHydro y Desa.

<https://copinh.org/2013/04/comunidades-lencas-de-rio-blanco-expulsan-maquinarias-y-funcionarios-de-las-empresas-des-a-y-sinohydro/>

Entrevista a Berta Cáseres (hija), del día 24 de septiembre del 2018, donde describe tanto el contexto como el procedimiento de lucha para la expulsión de la empresa Synohydro, como así los motivos de tal acto. (TEXTO Y AUDIO). <https://aler.org/node/4528>

Artículo periodístico de BBC Mundo, del 24 de abril de 2015, que recuerda a Bertha Cáseres por su lucha. Al hacerlo, describe cómo su campaña logró que el Sinohydro y el Banco Mundial abandonaran su respaldo a un polémico proyecto hidroeléctrico.

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150423_honduras_berta_caceres_am

Texto académico:

Cabrera, de la Fuente, C (2019). Mujeres activistas latinoamericanas, Crónicas de resistencia frente al extractivismo. Instituto de comunicación e imagen de Periodismo. Santiago de Chile, pp 88-99.

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173262/TESIS-mujeres-activistas-latinoamericanas.pdf?sequence=1> (pag 88 a 92).

Videos:

Noticia de canal hegemónico, donde se explica la resistencia del pueblo Lenca desde una mirada que favorece a los grupos de poder(s/f).

<https://www.youtube.com/watch?v=hFTjlp8b6d0>

Video donde Bertha Cáseres explica la persecución que sufre el pueblo Lenca por parte de los grupos empresariales (2013), editado por Voces en lucha:

<https://www.youtube.com/watch?v=DeL2FFZOK8c>

Video donde referentes de la comunidad explican los motivos de la resistencia frente a la instalación de la represa (4/2013), editado por Lalawulka:

https://www.youtube.com/watch?v=Qt_m7xStQcA

La Asignación para la interpretación de la información:

1) *A partir de la lectura y comparación de la información presentadas, identificar:*

- a) *Tiempo y espacio del conflicto (Contextualización);*
- b) *Cuáles es el conflicto*
- c) *Las causas del conflicto*
- d) *qué actores sociales son protagonistas del conflicto y cuáles son antagonistas, y cuáles intervienen desde un lugar secundario o con cuáles se articula;*
- e) *los objetivos de cada actor social;*
- f) *los tipos de reivindicaciones que aparecen y cómo;*
- g) *La metodología de lucha establecida por el pueblo para lograr su objetivo;*
- h) *La estrategia establecida por el capital transnacional para lograr su objetivo.*
- i) *qué es lo que conquista el pueblo y cómo;*
- j) *posibles consecuencias del hecho.*

2) Una vez realizada las identificaciones del punto anterior, elaborar una dramatización donde simulen una Asamblea donde deban debatir lo siguiente:

- En el caso del pueblo Mapuche (Grupo 1): Simular una asamblea donde deban debatir el destino de una estancia radicada en Chubut, de la cual es propietaria Joe Lewis pero está con posibilidad de ser recuperada por el pueblo Mapuche, en este caso la comunidad Pillan Mahuiza. En la Asamblea participarán los siguientes actores sociales:

- Referenta de la comunidad Pillan Mahuiza
- Estanciero trabajador de Joe Lewis
- Gobernador de la provincia
- Presidenta de la Junta Vecinal
- Representante de la Sociedad Rural Argentina
- Miembra/o de organización social ambientalista;
en apoyo a los pueblos originarios.
- Abogada/o

-En el caso del pueblo Lenca (Grupo 2): Simular una asamblea donde deban debatir la instalación de la hidroeléctrica Sinohydro en los márgenes del río Gualcarque, en Honduras. En la Asamblea participarán los siguientes actores sociales:

- Referente de la organización COPINH
- Gerente de la empresa Sinohydro
- Vecino-a de pueblo cercano
- Gobernador
- Miembro de organización social ambientalista.
- Abogada

Aclaración: Para la dramatización que armen, deberán establecer qué postura podría tener cada personaje interviniente en congruencia a lo que venimos estudiando en los últimos encuentros. Deberán inferir los argumentos que tendría cada actor/actriz para justificar su postura y por último, deberán pensar un posible final.

Para la realización de la actividad, se les dará un tiempo determinado de producción dentro del aula, donde las docentes oficiaremos de soporte ante dudas o consultas que surjan en la misma.

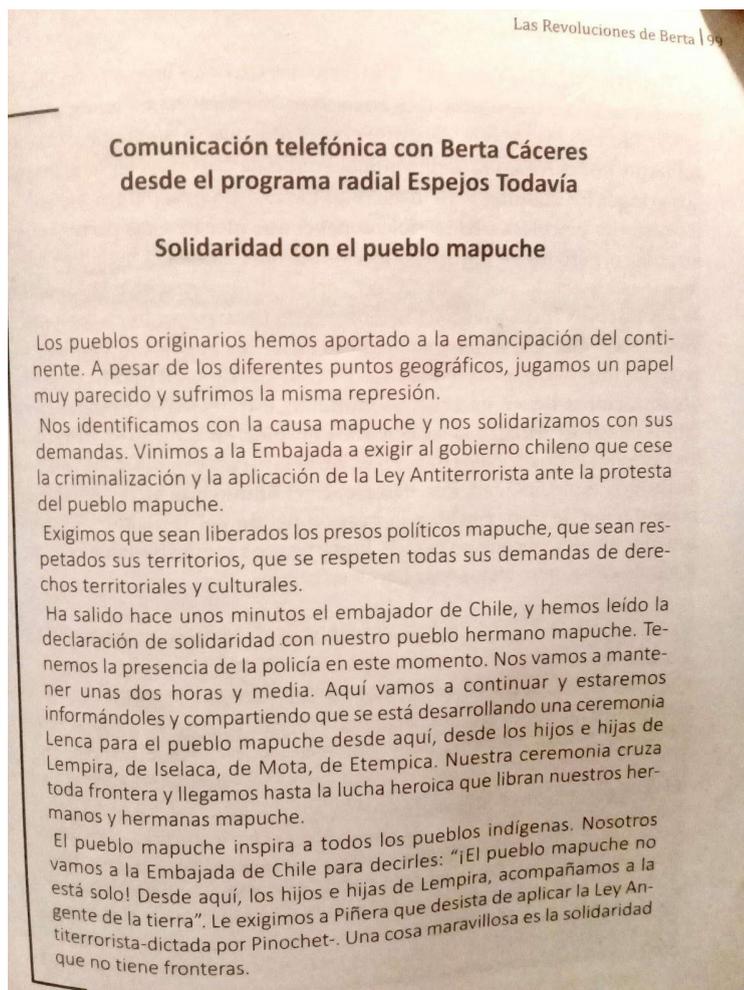
2do momento: **Puesta en común** de las simulaciones.

Cada grupo acondicionará los bancos y el aula para generar la dramatización. Se dará un tiempo aproximado y acordado para la realización de la misma y se solicitará a quienes no participen, que mantengan la atención activa.

Luego de la puesta en común, se realizará la instancia de reflexión a partir de las siguientes preguntas orales: *¿Qué sintieron al dramatizar la situación? ¿Les resultó cómodo o incómodo su rol? ¿Por qué? ¿Cómo les resultó poder transmitir lo que pensaban o los justificativos para su postura? ¿Qué estrategia de lucha les resultó más eficaz? ¿Qué diferencias hubo entre el pueblo mapuche y el pueblo Lenca para organizarse? ¿Qué rol cumplían los otros actores sociales? ¿Podría haber finalizado distinto? ¿Cómo se les*

ocurre? ¿Les parece que la voz es una herramienta importante para obtener conquistas?

3er momento: Para finalizar, vamos a compartir un fragmento de una comunicación telefónica de Bertha Cáceres, referente del Copinh, hacia el pueblo mapuche del Gulumapu.



Las preguntas serán orales para dialogar: *¿Por qué será que Berta Cáceres realiza este pronunciamiento de solidaridad? ¿A qué tipo de reivindicaciones hace referencia? ¿A qué tipo de metodología de lucha responde esto?*

Sexto encuentro:

Instancia evaluativa final. Producción para programa de radio: "Técnicas de resistencia latinoamericana; ¿Cómo, por qué y para qué luchan los pueblos latinoamericanos?"

Propósitos del encuentro: generar condiciones áulicas que promuevan:

-la Integración de los saberes vistos durante los encuentros para visibilizar el grado de comprensión de los mismos;

-la producción de un soporte escrito para la oralidad coherente y organizada, que oficie de habilidad para el ejercicio de la ciudadanía activa.

Materiales: asignación impresa.

Este encuentro consistirá en la **producción de la actividad final evaluativa**. Se solicitará que realicen una columna radial para nuestro pseudo programa de radio "Técnicas de resistencia latinoamericana; ¿Cómo, por qué y para qué luchan los pueblos latinoamericanos?". Para eso, se les brindará a cada pareja de estudiantes un instructivo de cómo realizar una columna radial. Deberán elegir un pueblo (Mapuche o Lenca) y analizarlo en función de un interrogante a elección y una variable de análisis.

Asignación para la columna radial:

**Radio Internacional.
Técnicas de resistencia latinoamericana.**

Trabajo práctico escrito con presentación oral.
Elaboración de una columna radial sobre la explicación de alguna lucha concreta del pueblo Lenca o mapuche con alguna conclusión.



...
¿Qué es una columna radial? La columna es un género del periodismo que se utiliza cuando alguien quiere expresar su punto de vista respecto a un tema en particular. A través de la opinión de su autor/ra, columna periodística busca presentar una interpretación de la realidad.

la

1º- Investigación y elaboración de una columna radial (en word).

Posible esquema:

- Portada (Nombre, Año-curso, Área, Materia, Escuela, Año, título de la columna)
- Introducción: Presentación general de caso con título de la columna. (Contexto espacio-temporal, problema, actores involucrados) a partir de algún interrogante.
- Desarrollo: explicar el tema a partir de la posible respuesta al interrogante.
- Conclusión.
- Bibliografía utilizada (libros, páginas web)

El trabajo debe estar escrito en letra Candara 12. Interlineado 1,5. Márgenes de 2cm. Alineación justificado.

Séptimo encuentro: Instancia evaluativa final. Ejecución.

Propósitos del encuentro: generar condiciones áulicas que promuevan:

-la utilización de la oralidad con sustento escrito para manifestar una serie de ideas y de esta manera incorporar habilidades para el ejercicio de la ciudadanía activa.

Materiales: micrófono, equipo de música y parlantes, computadora.

En este encuentro se pondrán en común las producciones radiales. Mientras se llevan a cabo, se indicará al resto del estudiantado que tome apuntes. La idea de este encuentro es poner en común los ejes problemáticos que cada estudiante haya elegido con respecto a los saberes abordados y su reflexión al respecto. Se acondicionará el aula simulando un estudio de radio y las docentes (que lo conducirán) se vestirán de una manera particular para resignificar la situación. Se otorgarán de 5 a 10 minutos para la ejecución. Luego de finalizadas las columnas, haremos un aplauso final.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). Género y educación. Reflexiones sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenido y aprendizaje. En: Siede, I. (Coord.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique
- Aisenberg, B. (2015): Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En Martinho, M. H. y do Céu de Melo, M. (Eds.): *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Coleção: Edições E-books. Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, pp.55-83 <https://www.cied.uminho.pt>
- Aisenberg, B. (2016): Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación*, 16, 21, pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos.
- Ander Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, J. (1997): *Sistemas de Género, redes de actores y una propuesta de formación*. Montevideo: Ceall Reppen.
- Ansaldúa, G (1987). La nueva mestiza, la frontera. Aunt Luke books. EEUU
- Arruzza C., Bhattacharya T. y Fraser, N. (2019). Feminismo para el 99 por ciento, un manifiesto. Buenos Aires: Rara Avis.
- Ball, S. (2009). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Revista de Política Educativa*, 1. Universidad de San Andrés y Prometeo Libros, Buenos Aires, pp. 17-35.
- Barbieri, M. (2015). Historiografía y educación histórica: Senderos que se bifurcan?. *Reseñas. De Enseñanza de la Historia*, 13, APEHUN, Córdoba, 9-31.
- Barco, S. (2008). El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Buenos Aires: CLACSO.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programa como herramientas de trabajo. En Jara, M. y Funes, G. (comps.) *Didáctica de las Ciencias*

Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales. Serie Formación. UNCo. Argentina

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina, una historia de cinco siglos.* Buenos Aires: Sudamericana.
- beel hooks (2017). *El feminismo es para todo el mundo. Traficante de sueños.* Madrid.
- Bordieu, P y Passeron, J (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
- Borstein, K. (1998). *My gender workbook.* Nueva York: Routledge, pp. 35-46.
- Briones, C. (Comp.) (2005). *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires: Antropofagia.
- Broyelle, C. (1987). *La mitad del cielo.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabrera de la Fuente, C. (2019). *Mujeres activistas latinoamericanas, Crónicas de resistencia frente al extractivismo.* Instituto de comunicación e imagen de Periodismo. Santiago de Chile.
- Camilloni, A. (s.f.) *Las funciones de la evaluación.* En PFDC. Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes
http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Camilloni, A. (1998) *Sistemas de calificación y regímenes de promoción en* Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires - Barcelona – México. Paidós.
- Campillo Meseguer, A. (2004). *El concepto de lo político en la sociedad global.* Ponencia en el encuentro internacional *Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria.* Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa)
- Celman, S. (2005). *¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A, Celman, S, Litwin, E y Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires - Barcelona – México: Paidós
- Composto, C. y Navarro, M. (2014). *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina.* México, D. F.: Bajo Tierra Ediciones.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia Social.* Madrid: Morata.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular.* Buenos Aires. Clacso.
- Conrad, S. (2017). *Historia global. Una nueva visión para el mundo actual.* Barcelona: Crítica/Planeta, pp. 7-17
- Damin, R. y Monteleone, A. (2002). *Temas Ambientales en el Aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class. Trad. Mujeres, Raza y Clase.* Ediciones Akal, 2004, ISBN 0-394-71351-6.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires: Clacso.
- Delrio, W. (2005): *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena a la Patagonia. 1872-1943.* Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.

- Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés, J y Santisteban, A. (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l' ensenyament de les ciències socials*. Documents 97, Bellaterra: Servei de Publicacions - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. Publicado en *Academia. Revista sobre enseñanza de derechos*, 3, 6. Disponible en <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/viewFile/33861/30820>
- Fajre, C. y Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, pp. 121-138.
- Federici, S (2015). *Calibán y la Bruja, Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Cruz Flores, G. de la (2015). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Bs As: Siglo XXI editores.
- Friedman, B (1963). El mito de la femeneidad. Norton and Company. EE UU
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J y Santisteban, A. (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l' ensenyament de les ciències socials*. Documents 97, Bellaterra: Servei de Publicacions - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Funes, G.; Muñoz, M.E. (2004) El uso de las fuentes histórica en el aula En IV Jornadas Encuentro Interdisciplinario. Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba. SICyT. FFyH.Universidad Nacional de Córdoba
- Funes, G. y Muñoz, M. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en Nordpatagonia. *Historia y Memoria*, 17, Colombia, 125-151.
- Gore, J. (1992): La ética foucoltiana y la pedagogía feminista. *Revista de Educación*, 297. Universidad de Nuwcasile, Australia, pp. 155-178.
- Iturrioz, N. (2019). De la coeducación a la pedagogía feminista, artículo de divulgación en Pikara, Online Magazine, <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista/>
- Jara, M. A (2015). La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/ Presente en la formación inicial del profesorado. *Reseñas. De enseñanza de la historia*, 13, APEHUN, Córdoba, 51-77.
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*. Cipolletti: UNCo, pp. 43-57.
- Kolontái, A. (2016) *Mujer y lucha de clases*, Viejo Topo, Barcelona. ISBN 978-84-16288-78-6. Edición original de 1917.

- Korol, C. (2016). *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. CABA: America Libre.
- Korol, C. (2018). *Las revoluciones de Berta*. CABA: América Libre.
- Kropff, L. (2005). Activismo mapuche en Argentina: trayectoria histórica y nuevas propuestas. En Dávalos, P. (comp.). *Pueblos Indígenas, Estado y democracia* Buenos Aires: CLACSO, pp. 103-132.
- Kuntz Ficker, S. (2014). Mundial, transnacional, global. Un ejercicio de clarificación conceptual de los estudios globales, *Débats, Nuevos Mundo-Mundos Nuevos*. Disponible en <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66524>
- López, S. y Pope, J. (2009). Los desalojos de pueblos originarios en Chubut. Políticas del estado y resistencias. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. UNCo, San Carlos de Bariloche.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Lorde, A.(2003). La hermana, la extranjera. Madrid: Horas y Horas. ISBN 84-87715-93-1.
- Mainardes, J. (2006). Abordaje del Ciclo de las Políticas: una contribución para el análisis de las políticas educativas. *Educación y Sociedad*, Campinas, v. 27, n. 94. P. 47 – 69. Enero / abril de 2006. (traducción propia).
- Mazlish, B. (2001). La Historia se hace Historia: la Historia Mundial y la nueva Historia Global. *Memoria y Civilización (MyC)*, 4, pp. 5-17.
- Mernissi, F (2001). El harén en Occidente. Espasa.Madrid.
- Morgade, G. (coord.^a) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Morin, J. y Carvajal, G. (2008). Modelo de Organizadores previos. David Ausubel- UCM.
- Morris, J. (1996). Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad. España: Narcea.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, M. E. (2009). Historia reciente/efemérides/memoria: una compleja trama de interrelaciones. *Reseñas. De Enseñanza de la historia*, 7, APEHUN, Córdoba, 199-207.
- Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: UNCo. – UAB, pp. 203-213.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, 7, Apehun, Córdoba, 67-91.
- Pagès, J. y Santisteban, A (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En: Pagès y Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Vol.1, pp. 17-39. Barcelona: UAB/AUPDCS

- Pérez Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Perrenoud, PH. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Platero Méndez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp 55-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Facultad de psicología y ciencias de la educación, Argentina. https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- Schiaffni, H. (2019). Conflictividad rural, estructura social y etnicidad en Chubut. Las "recuperaciones territoriales mapuche" en perspectiva social e histórica. *Revista de la Carrera de Sociología*, 9, 9, 03-32.
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación ciudadana del siglo XXI, *Reseñas. De Enseñanza de la Historia*, 11, APEHUN, Córdoba, 159-185.
- Siede, I. (Coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Solá, M; Urko E (2013). *Transfeminismos, Epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta. España.
- Steinem, G. (2020). «Reflections By Gloria Steinem: Kate Millett Memorial Service». *Dignity: A Journal on Sexual Exploitation and Violence* 5 (2). ISSN 2472-4181. doi:10.23860/dignity.2020.05.02.12. Consultado el 10 de enero de 2021.
- Tapia González, A (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la discusión. [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Traverso, E. (2009). *Memoria y conflicto. La violencia del siglo XX*. Disponible en www.cccb.org/racs_gene/ytaverso.pdf
- Trilla, J. (1994). Procedimientos de la neutralidad activa. En: Martínez Martín, M. y Puigs Rovira, J.M. (coords): *La Educación Moral: Perspectivas de Futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Tristan, F (2019). *La emancipación de la Mujer*. Menades. Madrid. Original publicado en 1845.
- Truth, S (1851). ¿No es una mujer? Declaración entregada en 1851 en la Convención de Mujeres en Akron, Ohio. Disponible en <https://www.feminist.com/resources/artspeech/genwom/sojour.htm>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Madrid: De books.
- Versellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, 41, 4. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661082>

- Vicenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 41-46.
- Walzer, M. (2001). *El concepto de ciudadanía en una sociedad que cambia en su Guerra, política y moral*. Barcelona: Paidós.
- Wassyla, T (2011). Carta de una mujer indignada. Desde el Magreb a Europa. Editorial Cátedra. Madrid.
- Witting, M (1973). *El cuerpo lesbiano*. Editorial Pre-Textos. ISBN 84-85081-10-2.
- Wollstonecraft, M. (1998). Vindicación de los derechos de la mujer. Editorial Debate. España. Texto original de 1792.
- Texto de producción colectiva (2019). ¿Dónde está mi Esi? Un derecho de los y las estudiantes. Escuela secundaria Nro 14 Carlos Vergara, La Plata.

Documentos:

- Ley Nacional N° 26.061 (2005): Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, Infoleg, Argentina Ley Nacional N° 26.150 (2006): Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Infoleg, Argentina. Ley Nacional N° 26.206 (2006): Educación Nacional. Infoleg, Argentina.
- Ley Nacional N° 26.485 (2009): Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Infoleg, Argentina.
- Ley Nacional N° 26.618 (2010): Matrimonio Civil, modificación. Infoleg, Argentina
- Ley Nacional N° 26.743 (2012): Identidad de Género, Infoleg, Argentina
- Ley Nacional N° 27.234 (2015): Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, Infoleg., Argentina
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Acoso entre pares, orientaciones para actuar desde la escuela, Bs As, Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la adolescencia, Coordinación de programas para la construcción de Ciudadanía en las Escuelas.
- Ministerio de educación de la Nación (2015). La educación sexual integral en la Argentina, balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Argentina. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de educación Río Negro (2018). Diseño Curricular ESRN. Viedma.
- Ministerio de Educación Río Negro (2018). Glosario ESRN. Viedma.
- Constitución de la Nación Argentina. 2006. Congreso de la Nación .Buenos Aires.
- Constitución de la provincia de Río Negro. 2007. Ministerio de Educación. Río Negro.

ANEXOS

ANEXO 1:

Juego de mesa didáctico TEHRM



TACTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA HEGEMONÍA Y RESISTENCIA MUNDIAL

Objetivos: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- el conocimiento de estrategias que utilizan los países centrales para avanzar sobre los bienes comunes de manera colonial y extractivista ;
- el conocimiento de pueblos indígenas y campesinos latinoamericanos y sus estrategias de resistencia ante el avance de los países centrales en sus territorios.

Materiales:

Planisferio Físico político.

Fichas: cada ficha representa un ejército junto a una estrategia de lucha y avance. Las empresas transnacionales contarán con más fichas que los pueblos, para representar la asimetría real.

6 dados

Tarjetas de países.

Tarjetas de objetivos secretos

Tarjetas con estrategias de lucha.

Idea General:

El propósito concreto del juego es visibilizar los diferentes focos de resistencias de los pueblos latinoamericanos para frenar el avance colonial y extractivista de los países centrales, en diferentes puntos estratégicos en función de los recursos (o bienes) naturales de cada región. Se entiende que este tema aporta claridad a la finalidad central de la secuencia, que es la visibilizar los procesos de lucha y resistencia de los pueblos latinoamericanos y visibilizar la voz de estos en diferentes demandas y conquistas.

El TERHM es una partida de un juego de mesa similar al T.E.G. (Tácticas y Estrategias de Guerra), pero que en este caso su nomenclatura es TEHRM (Táctica y Estrategia para la Hegemonía y Resistencia Mundial). La intencionalidad del mismo es poder representar la avanzada de las potencias mundiales hacia los bienes naturales y humanos en latinoamérica y las resistencias de los pueblos al respecto.

El juego consta de un tablero donde figura el continente latinoamericano, norteamericano y el europeo (por ende, se utilizará un planisferio). Cada participante representará el pueblo de un país latinoamericano en resistencia o un organismo internacional/empresa multinacional que representa a los países centrales que buscan incidir en esos recursos. A cada uno le corresponderá, un ejército para atacar o resistir. Al mismo tiempo, cada jugador/a tendrá tarjetas con estrategias de avance o resistencia para utilizar al momento de jugar, que deberán utilizar en cada jugada.

Objetivo generales de los países centrales o capitales transnacionales: utilizar los recursos naturales de los territorios latinoamericanos (instalando represas hidroeléctricas, mineras, a partir del monocultivo de soja, la compra de territorios a bajo precios, etc) para generar mayor acumulación de capital y poder.

Objetivos generales de los pueblos: lograr que las empresas transnacionales no avancen, para poder hacer uso de sus territorios

Los bienes naturales y estratégicos asignados a cada pueblo organizado u organismo internacional son:

Cuadro 1

Pueblo latinoamericano organizado	Bien natural a defender	Estrategias (las notas al pie indican ejemplos concretos de las mismas, que serán enunciadas por la docente)
Copinh -Coordinadora pueblos Indígenas Nicaragua y Honduras-	Costas, bosques, tierras, minerales, personas y	Acción directa Corte de ruta y acampe

(Nicaragua y Honduras) ⁵⁴ . 1993-actualidad	biodiversidad.	Coordinaciones con otras comunidades. ⁵⁵ Autodefensa comunitaria ⁵⁶ Estrategia legal
EZLN -Ejército zapatista de liberación nacional- (Chiapas, México). 1994-actualidad.	-biodiversidad, selvas densas y praderas, personas, minerales (ámbar, caliza, cuarzo, oro)	Levantamiento (toma de presidencias municipales) Corte de Ruta y acampe Coordinación y alianza con otras comunidades y organismos de solidaridad internacionales. ⁵⁷ -Campañas de visibilización.
MST (Movimiento de los Sin Tierra) Brasil. Década del 70-actualidad	Agua, bienes forestales, tierras rurales.	Corte de ruta y acampe Coordinaciones con otras organizaciones y entidades internacionales- Acción directa Autodefensa comunitaria Estrategia Legal
Conaie (Confederación de naciones indígenas Ecuador)	Montañas , ríos y bosques (ante la extracción de petróleo).	-Acción directa ⁵⁸ -Levantamientos ⁵⁹ - Acción de Coordinación ⁶⁰

⁵⁴ El Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras, es una organización de lucha del pueblo lenca asentada en tres departamentos del país: La Paz, Intibucá y Lempira. Su sede está en la ciudad de La Esperanza, localizada en el occidente de Honduras

⁵⁵ Gracias a la movilización popular, las Ciudades Modelo o Regiones Especiales de Desarrollo fueron declaradas inconstitucionales en 2012.

⁵⁶ El 1 de abril de 2013, cuando bajo un roble, llamado colectivamente “el roblón”, cientos de personas decidieron hacer una toma, ejercicios de autonomía y de control territorial, para evitar el paso de la maquinaria que represaría el río Gualcarque.

⁵⁷ Están las bases civiles que apoyan al EZLN pero no forman parte de su estructura militar. Son los pueblos indígenas tzeltales, tzotziles, tojolabales, choles y zoques, principalmente asentados en los Altos y la selva Lacandona de Chiapas. Otro actor central del movimiento es la sociedad civil nacional e internacional, en la que encontró grandes apoyos provenientes de organizaciones políticas de izquierda, organizaciones no gubernamentales de derechos humanos, comunidades universitarias, intelectuales, organismos internacionales como la ONU, la OEA y la UE y agencias de cooperación.

⁵⁸ En mayo de 1990 y pocos días después de una débil huelga nacional convocada por el Frente Unitario de los Trabajadores, varios líderes indígenas y campesinos tomaron la iglesia de Santo Domingo en Quito con el fin de presionar al gobierno para la resolución de los siempre acuciantes conflictos por la tierra y, sobre todo, para dejar plasmado su reclamo de ser aceptados como “el otro” en una sociedad que los había marginado permanentemente

⁵⁹ Levantamientos que, partiendo de la organización comunal, se transformaron en un complejo repertorio de protestas que incluyó el bloqueo de carreteras en las principales vías de acceso a ciudades, concentraciones, mítines y eventualmente verdaderas ocupaciones de pequeñas y medianas localidades, así como de instituciones públicas

⁶⁰ Conaie pasó a encabezar el bloque de resistencia de amplios sectores de la sociedad ante la profundización de las reformas neoliberales. Estudiantes, maestros, mujeres, trabajadores, campesinos, jubilados y sectores ciudadanos de clase media se integraron paulatinamente en la movilización y la protesta. Se organizaron asambleas populares en las que se produjo un gran encuentro y articulación entre las luchas colectivas del campo y la ciudad.

1990- actualidad.		-Marchas de sacrificio ⁶¹ -Estrategia Legal ⁶²
Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qollasuyu (Conamaq). Bolivia . 1997-actualidad	Minerales (litio, antimonio, cobre, zinc, azufre, borax)	-Estrategia legal -Acciones de visibilización. ⁶³ -Coordinación y articulación con otros pueblos. ⁶⁴
Comunidad mapuche Pillan Mahuiza	Ríos, bosques, biodiversidad, minerales (petroleo).	Acción directa (toma de tierras) ⁶⁵ Corte de Ruta y acampe Coordinación y articulación
Comunidades kaqchikeles. Guatemala. 1996-actualidad	Ríos, biodiversidad, minerales.	-Acampes ⁶⁶ -Marcha de sacrificio ⁶⁷

⁶¹ En 1992 se dio una importante movilización indígena desde la Amazonía a Quito, que concluyó con la obtención de derechos territoriales sobre más de dos millones de hectáreas. enero de 2012 se reuniera la Asamblea Plurinacional de Yantzaza en la provincia amazónica de Zamora Chinchipe, el 8 de marzo de 2012 inició la denominada Gran Marcha Plurinacional por el Agua, la Vida y la Dignidad de los Pueblos del Ecuador, convocada por la Ecuarunari. Durante 14 días miles de organizaciones caminaron hasta la capital para reivindicar lo alcanzado en la Constitución con respecto a temas como el agua, la propiedad de la tierra y los derechos humanos, colectivos y de la naturaleza

⁶² La organización decidió interponer una demanda contra la petrolera Texaco en Nueva York, acusándola de ser responsable de severos daños al ambiente y a la población durante sus operaciones en Ecuador. En adelante y hasta el día de hoy, el juicio a Texaco se convertiría no solamente en una de las principales banderas de lucha de las organizaciones indígenas y de los movimientos sociales ecuatorianos, sino también, en un ejemplo para las reivindicaciones socioambientales en todo el planeta. También se puede destacar la estrategia electoral: En 1995, la Conaie y sectores urbanos de izquierda definieron como estrategia la participación en el proceso electoral, fundando uno de los primeros partidos de representación indígena del continente: el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (mupp-np).

⁶³ Participación en foros y elaboración de documentos públicos.

⁶⁴ En septiembre del 2010 se realizó el el Encuentro Nacional de Afectados por la Minería en la Fundación Arte y Culturas Bolivianas, en ciudad boliviana de La Paz. La finalidad de esta cita es intercambiar experiencias y plantear soluciones a la situación de las comunidades que sufren problemas de contaminación ambiental a causa de la minería. En el evento participan comunidades campesinas bolivianas de Chuquisaca, Tarija, Oruro, Potosí y La Paz y es organizado por la Comisión Minero Ambiental de la Liga de Defensa del Medio Ambiente (Lidema).

⁶⁵ La comunidad Pillán Mahuiza ha logrado tomar el Instituto Autárquico de Colonización por 27 hs de Chubut en el año 1992, como primera acción concreta, que fue la antesala a otras recuperaciones, como en el año 1999 ocupación de tierras que pertenecían a la Policía de Chubut. En el año 2005, frente a la posibilidad de la instalación de represas por parte del Estado, se realizaron jornadas de movilización, protesta e información en articulación con otras organizaciones sociales.

⁶⁶ La comunidad de Santa Cruz Barillas, localizada en el noroccidente de Huehuetenango, ha organizado “La resistencia”, como nombra al campamento instalado por mujeres, hombres, niñas y niños en la entrada de lo que pretende ser la Hydro Santa Cruz, de capital español. La resistencia ha logrado frenar el inicio de actividades de esta obra, al mismo tiempo que ha investigado y denunciado las formas en que opera el despojo de parcelas a través de la compra por intermedio de otras personas

⁶⁷ El 16 de junio de 2014, las comunidades organizaron una gran marcha en contra de la cementera. Al gran río humano de mujeres, hombres, niñas y niños kaqchikeles, se unieron otras miles de personas, varias organizaciones y diversos colectivos que pululan y apoyan en actos puntuales. La marcha fue transmitida por radios comunitarias. A pesar de las agresiones con las que se pretende continuar la imposición y la ejecución del proyecto cementero, la marcha fue gozosa, se agitaron banderas, se entonaron canciones que animaban la lucha de las comunidades

		-Autodefensa comunitaria. ⁶⁸
Conacami (Coordinadora Nacional de Comunidades afectadas por la minería). Perú	Minerales: Plata, Plomo, zinc, cobre, oro.	-Autodefensa comunitaria -Coordinación entre comunidades locales y de otros países ⁶⁹ -Referendum

Los tiempos y las periodizaciones serán abordados de manera oral con las y los estudiantes, a medida que surjan las inquietudes o la docente lo considere pertinente en función de como se desarrolle la partida. En este sentido, el conocimiento se construye de manera participativa y cooperativa a partir de la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta (Ander Egg, 1991).

Breve caracterización de las estrategias de los pueblos:

Autodefensa comunitaria: implican formas comunitarias territoriales de poder popular en defensa de algún territorio. Por ejemplo, Rondas campesinas al Norte de Perú, en 1970, que han devenido en “Guardianes de las lagunas” enfrentando directamente a compañías mineras y al Estado policial Peruano. En el sur de Colombia, La Guardia indígena de los cabildos de nasa y misak juega un papel similar de defensa comunitaria.

Acción directa contra multinacionales: como por ejemplo paralizar obras, obstaculizar que las empresas trabajen, destruir las maquinarias, impedir estudios de impacto ambiental como hicieron pescadores mapuche, realizar mingas para tapar socavones de las minas. Este tipo de acciones son posibles porque las sostienen y deciden comunidades enteras, con sus propias autoridades implicadas en ellas. Implica involucramiento de las personas, persistencia de la acción a pesar del aislamiento, acoso de una amplia gama de actores: Estado, policía, justicia, sindicatos.

Marchas de sacrificio: pueden ser marchas hasta localidades vecinas o incluso hasta la capital, recorriendo kilómetros para difundir la realidad en la que viven y para ganar aliados/as en sitios donde habitualmente no tienen acceso.

Cortes de rutas y acampadas: se realizan para impedir circulación de mercancías, bloquear ingresos de multinacionales al territorio en resistencia o para defenderlo de otros actores externos. No hay lucha contra el extractivismo que no haya utilizado esta acción.

Coordinaciones y otras formas flexibles de articulación: Los movimientos contra el extractivismo no se han dotado de estructuras jerárquicas formales, como lo han hecho los movimientos sindicales y las organizaciones sociales rurales y urbanas. En su lugar, han creado articulaciones más o menos permanentes para coordinar acciones, y también para procesar reflexiones y planes de lucha, con delegados rotativos mandatados, como forma de rehuir de la figura del representante. En algunos países,

⁶⁸Podemos encontrar ejemplos desde desde la deliberación en asambleas comunales, la realización de denuncias en tribunales nacionales e internacionales, la elaboración de consultas comunitarias, la construcción de puestos de control para vigilar el ingreso de extraños a los territorios, hasta la composición de canciones y música que alimentan los procesos de lucha. Incluso, las comunidades hicieron desflar a San Francisco de Asís para que defienda el territorio, al que rebautizaron como santo ecologista en el entendido de que camina con la gente en las multitudinarias marchas. De esta forma, en junio de 2008 lograron impedir que la maquinaria de la empresa entrara a San Juan. Así, crearon las “plumas”, puestos de control establecidos por las comunidades para tener registro de quien ingresa y quien sale de las mismas. Con este objetivo se organizaron turnos de 24 horas para cuidar las entradas a las comunidades, vigilando y controlando el territorio. Gracias a ello, impidieron el ingreso de la maquinaria, evitando que se comenzara a trabajar en las comunidades. Se convocaron conferencias de prensa, se denunciaron internacionalmente las agresiones y se organizaron dos marchas nacionales por medio de las que se pidió la solidaridad de las comunidades a nivel nacional. Con el transcurso del tiempo, se logró que la lucha contra la cementera se convirtiera en un referente nacional para medir la temperatura de otras luchas.

⁶⁹ Esto fue el caso con Ecuarunari de Ecuador, Conamaq de Bolivia, la Organización Nacional Indígena de Colombia (onic), la Organización de Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Argentina (onpia) y la Coordinación de Identidades Territoriales Mapuche (citem) de Chile, conformando la Confederación Andina de Organizaciones Indígenas (caoi).

las coordinaciones se establecen de forma puntual para realizar acciones de envergadura, como las marchas hacia las ciudades

Consultas a la población a través de referendos: Es un modo de utilizar un mecanismo de la democracia electoral para afianzar a los movimientos. En general se han utilizado a escala local, en pequeñas ciudades o regiones, como forma de hacer visible la existencia de un consenso comunitario contra el extractivismo. En el mismo sentido, han conseguido que muchos municipios se pronuncien contra la minería a cielo abierto y las fumigaciones.

Levantamientos: Desde el Caracazo de 1989, en la región se han producido diecinueve levantamientos populares en áreas rurales y en ciudades, los cuales derrocaron gobiernos, deslegitimaron al modelo neoliberal y a las privatizaciones, instalaron nuevos temas y actores en las agendas y modificaron la relación de fuerzas en el continente.

Estrategia Legal: son instancias que apelan a la utilización de estrategias legales jurídicas dentro del campo normado reconocido por el Estado Nación , para lograr objetivos concretos. Pueden ser desde denuncias judiciales hasta la participación electoral.

Instancias de difusión, comunicación o transmisión de información: Son instancias de visibilización y circulación de información que de modo pedagógico pueden incidir en la opinión pública o en el sentido común de la población.

Las empresas transnacionales y los bienes naturales que disputan son:

Cuadro 2

Empresa, multinacional	Bien o recurso que busca	Estrategias
Cerro de Pasco Copper Mining	Recursos Mineros: Plata, Cobre, Zinc, plomo, Oro,	-Alianza con el Estado - Contaminación y Despojo de tierras -Ruptura de redes y lazos locales.
Banco Mundial	Recursos naturales en general.	-Préstamo de Capital financiero para inversiones -Alianza con el Estado
Chevron Corporation Contiene a TEXACO: Texas Petroleum Company (Petrolera estadounidense).	Petróleo	-Desastre ambiental -Persecución, daños físicos o abusos sexuales -Genocidio a pueblos (Teetete y Sansahuari.) -Alianza con el Estado ⁷⁰ - Bloqueo mediático
Montana Gold Corp, empresa canadiense minera	Recursos mineros e hídricos	-Alianza con el Estado -Contaminación ambiental y despojo de tierras -Promesa de trabajo y desarrollo
Hydro Santa Cruz, de capital	Recursos hídricos	-Alianza con el Estado

⁷⁰ Como parte de la intensificación de los programas de ajuste estructural promovidos por la ortodoxia neoliberal desde 1992, en Ecuador se intentó, entre otras cosas, avanzar en la privatización de servicios públicos, en la liberalización de las regulaciones al sector financiero y en varios cambios en materia de legislación agraria tendientes a favorecer a los grandes propietarios. Los mismos atacaron directamente al sistema y a la forma comunal de propiedad de la tierra, abriendo la puerta a la megaminería.

español.		-Despojo de tierras ⁷¹
SINOHYDRO, de capital chino.	Recursos hídricos	-Alianza con el Estado -Promesa de Progreso y desarrollo -Persecución, daños físicos o abusos sexuales.
Bayer (propietaria de Monsanto)	Recursos agrícolas	-Alianza con el Estado -Inversión de capital -Contaminación ambiental y despojo de tierras
Meridian Gold (sobre Argentina, Chubut)	Recursos mineros	-Alianza con el Estado -Despojo de tierras -Promesa de trabajo y desarrollo

Estrategias de multinacionales u oligopolios:

- **Cerco mediático:** Utilización de los medios de comunicación para generar opinión pública que calumnie el accionar de los pueblos indígenas y campesinos o favorezca los intereses del capital transnacional.
- **Alianza con el Estado:** Allí se encuentran los convenios de estabilidad jurídica, los mecanismos tributarios especiales, la libre disponibilidad de divisas y el arbitraje internacional, los privilegios económicos y fiscales que se otorgan al gran capital minero. Pero otras líneas de acción gubernamental suponen una reconfiguración territorial estratégica, como la flexibilización de la propiedad comunitaria y la facilitación de su reversión a parcelas de propiedad privada individual, susceptibles de ser negociadas en el mercado. Los intereses del gran capital minero tienen múltiples influencias activas en los gabinetes y en los ámbitos legislativos, judiciales y militares. Al mismo tiempo, todo este proceso implica una militarización (o paramilitarización) de los territorios en conflicto, y una actitud sistemática de criminalización de las protestas sociales. La alianza con el Estado también puede implicar la instalación de políticas económicas neoliberales, que habiliten la privatización de territorios, bienes y servicios, a manos del gran capital internacional. Criminalización de la protesta.
- **Instalación de bases militares:** Militarización de los territorios en conflicto, con el apoyo técnico y humano del Estado local o de los países centrales interesados en los bienes comunes del lugar. Esta estrategia otorga mayor control y capacidad de acción en el territorio.
- **Ruptura de redes comunitarias locales:** son estrategias que buscan desarticular los contactos y la articulaciones entre comunidades de un mismo territorio que se basan en la solidaridad y el cooperativismo
- **Contaminación y Despojo de tierras a comunidades:** implica la deforestación, la contaminación química, la construcción de caminos, de hidroeléctricas y de tanques y diques reteniendo agua contaminada, es decir, la implantación de todo un complejo tecnológico multidimensional que se impone sobre los territorios locales a partir de lógicas que minimizan o ignoran las relaciones y significaciones sociales consolidadas a través de siglos de convivencia. También contempla la

⁷¹ Despojo de parcelas a través de la compra por intermedio de otras personas. “Compraron tierras por parcelas, primero a nombre de un persona que decía que quería sembrar café; luego lo traspasaron a nombre de la Hydro”.² Mientras tanto, a partir de cuidadosos artificios implementados por Hydro Santa Cruz varios dirigentes han sido incriminados por delitos de “secuestro” y obstrucción a la libre circulación, entre otros. Actualmente, varios de ellos se encuentran encarcelados

construcción de infraestructura con impacto ambiental local⁷², arruinando y quitando tierras a comunidades, obligándolas a trabajar en las minas.

- **Persecución , daños físicos o abusos sexuales:** implica el conjunto de acciones represivas , maltrato psicológico y físico y/o sexual de manera persistente hacia las y los integrantes (sobre todo referentes) de los pueblos en lucha.

REGLAS DEL JUEGO:

INICIO:

- 1) Se mezclan las tarjetas de países y empresas y se reparten a cada jugadora o jugador.
- 2) Se reparten las fichas correspondientes a cada uno/a. Los pueblos latinoamericanos tendrán 12 fichas, y las empresas transnacionales 20, para representar el equilibrio.
- 3) Cada participante coloca parte de las fichas en el país de donde proceda.
- 4) Se reparten las tarjetas con objetivos a cada jugador/a
- 5) Se reparten las tarjetas con estrategias y acciones que determinan.

DESARROLLO:

- Cada participante tira un dado. El dado de mayor numeración es el primero en jugar, siguiendo el resto las agujas del reloj.
- A quien le toque, puede ATACAR o REAGRUPARSE.

Atacar:

- a) quien ataque debe anunciar “soy X y voy a atacar a F utilizando tal estrategia⁷³”
- b) Quien deba defenderse dirá :”Soy F Y me defenderé utilizando tal estrategia”.
- c) X toma tantos dados como fichas tenga en el tablero. Lo mismo que F (si tienen más de seis fichas, utilizan los seis dados; esto cobrará significancia cuando las fichas descendan).Según las estrategias que usen (que serán aclaradas a continuación, la cantidad puede modificarse)
- d) Las y los contrincantes toman los dados.
- e) Los dados de cada participante se colocan en orden decreciente, comparándose cada uno por ubicación. Si alguno tienen más dados, estos no cuentan. Gana quien posee dados de mayor numeración al comparar. Si surge empate, gana el dado defensor.
- f) Cada jugador retira de su país un ejército por dado perdedor ingresando a su depósito de fichas (a excepción de que haya utilizado una estrategia que indique lo contrario).

Reagruparse:

- Cada participante puede utilizar su turno para tejer alianza con otro/ a participante del siguiente modo:
 - a) Al momento de su turno , X le indica a J “ quiero establecer alianza con vos con tal estrategia”
 - b) J analiza y responde otorgando sus justificativos.
 - c) En el caso de que sea afirmativa la respuesta, X y J podrán atacara o defenderse juntos en las próximas dos vueltas.

⁷² “Consideramos que el extractivismo no sólo consiste en la extracción de grandes cantidades de bienes comunes para la exportación [...] sino que consiste también en la configuración de un sistema político, económico, jurídico e imaginario cultural e identitario que permite su desarrollo. Es decir, la extracción a gran escala de los bienes comunes requiere de un Estado que facilita la mercantilización y privatización de los bienes comunes y territorios, que protege a las inversiones por encima de los derechos de los y las ciudadanas, y que se apoya en discursos públicos y estrategias mediáticas que lo naturalizan como la condición normal, natural o incluso histórica del país” (Hoetmer y otros, 2013: 20).

⁷³ Cada estrategia será entregada en tarjetitas a cada participante. Las mismas adjudican ciertos beneficios que serán utilizados al momento de tirar los dados.

TARJETAS:

Objetivos: A cada participante se le asignará un objetivo, en función del pueblo o empresa que le toque representar.

Objetivo: Cerro de Pasco Copper Mining (EE.UU)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos mineros en el menor tiempo posible (instalar mineras). Utilizar sus estrategias sobre estos territorios, sobre todo la alianza con el Estado, la contaminación y el despojo de tierras a los pueblos y la ruptura de redes y lazos locales.

“El progreso está en la minería del Perú. Fuera a todo aquel que lo impida”

Objetivo: Banco Mundial

Incidir en la mayor cantidad de países en alianza con las empresas transnacionales, apoyando a estas en sus inversiones. Utilizar sus estrategias sobre los territorios, sobre todo la Alianza con el Estado y el préstamo de capital financiero para inversiones.

“Impulsaremos la prosperidad de manera compartida”

Objetivo: Chevron Corporation . (EE.UU)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos petrolíferos en el menor tiempo posible, utilizando el método fracking de extracción. Utilizar sus estrategias sobre estos territorios, sobre todo la persecución a los pueblos, la alianza con el Estado y la promesa de trabajo a la comunidad.

“El petróleo es el futuro y el presente. No se puede negar el desarrollo”

Objetivo. Montana Gold Corp (CANADA)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos petrolíferos en el menor tiempo posible, instalando mineras a cielo abierto. Utilizar sus estrategias sobre estos territorios como son la Alianza con el Estado, la Contaminación ambiental y el despojo de tierras.

“De Canadá hacia nuestro mundo entero”

Objetivos: Hydro Santa Cruz (ESPAÑA)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos hídricos en el menor tiempo posible a partir de la instalación de represas hidroeléctricas. Utilizar sus estrategias sobre estos territorios como son la Alianza con el Estado, la Contaminación ambiental, el despojo de tierras y la promesa de trabajo y desarrollo.

“Generaremos un mundo más viable a nuestra manera. ¡Vamos Hydro junto a España!”

Objetivos: DESA (DISTRIBUIDORA DE ENERGÍA, SA)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos hídricos en el menor tiempo posible a partir de la instalación de represas hidroeléctricas. Utilizar sus estrategias sobre estos territorios como son la Alianza con el Estado, la Contaminación ambiental, el despojo de tierras, la promesa de trabajo y desarrollo y la persecución física a integrantes de los pueblos en resistencia.

“Vamos con la energía eléctrica a laRgo plazo; nada ni nadie nos va a detener”

Objetivos: Bayer (Monsanto) (ALEMANIA)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir territorios o vender nuestros productos en el menor tiempo posible a partir de la venta de agroquímicos y biotecnología y la adquisición de espacios para el monocultivo.. Utilizar sus estrategias sobre estos territorios como son la Alianza con el Estado, la Contaminación ambiental, el despojo de tierras, la promesa de trabajo y desarrollo y la persecución física a integrantes de los pueblos en resistencia.

“Que todas las semillas del mundo contengan nuestro sello. Vamos que se puede!!!”

Objetivo: Meridian Gold (EE.UU)

Avanzar sobre la mayor cantidad de países para adquirir sus recursos mineros en el menor tiempo posible (instalar munereras). Utilizar sus estrategias sobre estos territorios, sobre todo la alianza con el Estado, la contaminación, el despojo de tierras y la promesa de empleo y progreso.

“De latinoamerica no nos saca nadie. ¡Viva Meridian Gold!”

Objetivo: Copinh (NICARAGUA Y HONDURAS)

Defender tus costas, bosques, tierras, minerales, personas trabajadoras y biodiversidad de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como la acción directa, los corte de ruta y acampe, las coordinaciones con otras comunidades y la autodefensa comunitaria.

“Construyamos sociedades capaces de coexistir de manera justa, digna y por la vida” Bertha Cáseres

Objetivo: EZLN (MEXICO)

Defender tus costas, bosques, tierras, minerales, personas trabajadoras y biodiversidad de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como la acción directa, levantamientos, los corte de ruta y acampe, las coordinaciones con otras comunidades y la autodefensa comunitaria.

“No necesitamos permiso para ser libres” Subcomandante Marcos.

Objetivo : MST (Brasil)

Defender tu agua, bienes forestales, personas y tierras rurales de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como corte de ruta y acampe, coordinaciones con otras organizaciones y entidades internacionales, acción directa, autodefensa comunitaria y la estrategia Legal.

“La tierra de los corruptos debe ser para la reforma agraria”. (Panfleto MST)

Objetivos: Conaie (Ecuador)

Defender tus ríos, bosques, montañas y personas de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como corte de ruta y acampe, coordinaciones con otras organizaciones, acción directa, autodefensa comunitaria y marchas de sacrificio.

“Hemos caminado, hemos viajado por todos los lugares, pero jamás hemos negociado la sangre de nuestros hermanos y hermanas” (Transito Amaguada)

Objetivos: Conamaq, (Bolivia)

Defender tus Minerales (litio, antimonio, cobre, zinc, azufre, borax) y personas de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente la estrategia legal, las acciones de visibilización y la coordinación y articulación con otros pueblos.

“Lucharemos por la defensa de nuestros territorios ancestrales”

Objetivos: Pillan Mahuiza (Argentina)

Defender tus Ríos, bosques, personas, biodiversidad, territorios y minerales de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como corte de ruta y acampe, coordinaciones con otras organizaciones y la acción directa

“Las transnacionales gozan de total impunidad, arrasan con la vida de los territorios, violan todo tipo de derecho de los pueblos indígenas” Moira Millán

Objetivos: Comunidades kaqchikeles (Guatemala).

Defender tus Ríos, bosques, personas, biodiversidad, territorios y minerales de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como corte de ruta y acampe, marchas de sacrificio y autodefensa comunitaria.

“Toda la vida la tenemos en común acá por eso somos comunidad. Nuestra lucha ha sido contra el sistema y csu extractivismo” Elizabeth kaqchikel

Objetivos: Conacami (Perú)

Defender tus minerales y personas de las empresas transnacionales en el mayor tiempo posible. Utilizar principalmente las estrategias como Autodefensa comunitaria, Coordinación entre comunidades locales y de otros países y el Referendum.

“Nuestra lucha es permanente en defensa de la pachamama y las comunidades afectadas por la minería” Panfleto de Conacami.

Tarjetas de empresas y recursos:

Cerro de Pasco Copper Mining



Banco Mundial

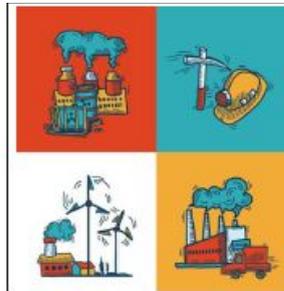




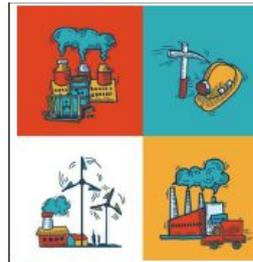
Chevron Corporation



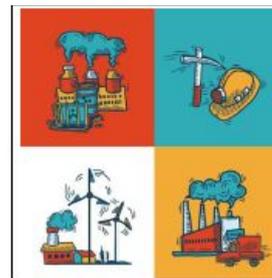
Montana Gold Corp



Hydro Santa Cruz



Sinohydro



Bayer-Monsanto



Meridian Gold



Tarjetas de pueblos y sus bienes comunes:





Tarjetas de estrategias con indicaciones de juego.

- Estrategias para los pueblos (las mismas están asignadas en el Cuadro 1)

Autodefensa comunitaria.

Esta es la estrategia de poder popular, si la utilizas implica que tu pueblo se asentará en un lugar de manera organizada resistiendo la avanzada del gran capital. Con logística y entereza y paciencia hay grandes posibilidades de vencer!!

Si utilizas esta estrategia, tu opositor tira con dos dados menos.

Acción directa.

¿Así que vas por todo? Esto puede resultar, pero deben como pueblo tener precauciones de las consecuencias.

Si utilizas esta estrategia, al ganar puedes recuperar dos fichas que hayas perdido. Si pierdes, deberás eliminar dos fichas más de las que te corresponden.

Marchas de sacrificio.

Van a poner mucho el cuerpo para visibilizar la causa. Puede que con esto logren que más pueblos los apoyen y quieran articular.

Con esta estrategia, no ganas ni pierdes, empatas.

Corte de ruta y acampe

Todo pueblo lo ha hecho. El tuyo también!

Con esta estrategia puedes proponer volver a tirar los dados si tu jugada no te convenció.

Coordinaciones y articulación.

Es el momento de hacer alianza con otros pueblos para multiplicar las fuerzas!

El pueblo que vos elijas te prestará tres fichas para poder hacer frente. En el caso de no utilizarlas, se las devuelves.

Consulta a través de referéndum

Esta estrategia es de consulta popular y posible aprobación.

Con esta estrategia, pregunta al resto de los pueblos qué observación tienen sobre una situación hipotética de tu territorio. elegirás a uno de ellos para que también tiren los dados. El número que te dé lo sumarás a tu favor en el conteo final de puntos.

Levantamientos

Vamos por la toma del poder!
Con esta estrategia, tendrás un punto más en cada dado. Si pierdes, perderás el doble de fichas.

Estrategia legal

Irás por la vía jurídica para lograr resultados! Y por la vía de articulación con el estado o de generación de reformas o políticas públicas.
Con esta estrategia puedes solicitar que se repita la jugada si es que no te sirvió la primera.

Comunicación y transmisión de información a la comunidad mediante medios alternativos.

Aquí buscas la concientización del pueblo.
Con esta estrategia, deberás lograr que otro jugador te preste dos fichas. Sino no juegas.

Estrategia para las empresas (cuadro 2)

Cerco mediático

Con esta estrategia apelarás a generar opinión pública a tu favor.
En este caso, tu contrincante juega con dos dados menos.

Alianza con el Estado

Buscarás que el poder político te apoye mediante negocios o leyes a tu favor.
Si ganas recuperarás tres fichas de las que hayas perdido.

Instalación de bases militares

Buscarás estar más cerca de los territorios a conquistar!Estás con más ventaja.
Si ganas, podrás quitarle una ficha a un pueblo que no esté jugando.

Ruptura de redes comunitarias locales

Divide y reinarás
En este caso, tus dados valen un punto más.

Contaminación y despojo de tierras

Elemental para dejar a los pueblos sin subsistencia ni autonomía.
En este caso si pierdes, catalogará como empate.

Persecución y daños o abusos físicos y sexuales.

Ideal para desmoralizar a la población. Si ganás, tu contrincante deberá sacar dos fichas más.

ANEXO 2: Materiales para el encuentro

Organizarse para resistir:

Generalmente en el nivel gubernativo provincial se considera que existe una imposibilidad de auto-organización por parte de los indígenas. A la cual, precisamente, suele hacerse responsable para justificar su inacción.

“El gobierno utiliza este tema y trata de descalificarnos (...) ¿Por qué en Chubut no

pueden avanzar y siempre el problema es el problema del mapuche? Entonces, dice el gobierno, `lo que pasa es que en Chubut los mapuches están desorganizados`. Y es mentira, son 65 comunidades, es una de las provincias que más mapuches tiene, y no estamos desorganizados, sino que no estamos organizados como ellos quieren. Ellos dicen `en Chubut no están organizados y no sabemos con quién hay que dialogar`. Y eso se traduce `en Chubut no lo pudimos amontonar y no sabemos a quién comprar` (Comunidad



Pillan Mahuiza, 2003)

La Organización de Comunidades Mapuche-Tehuelche 11 de octubre (OCMT), creada en 1992 representa uno de los primeros intentos por coordinar acciones que cada una de las comunidades de la provincia venía desarrollando por separado. También ha promovido la participación de personas que han experimentado la diáspora y que han debido abandonar el espacio en sus comunidades. De este modo, en la última década, constituye un referente ante los conflictos que han involucrado a la población originaria, difundidos a través de medios de comunicación nacionales e internacionales y brindando apoyo y asesoramiento a los involucrados en dichos casos. Por otra parte, al posicionarse por fuera y distante del estado provincial se ha constituido en un referente no deseado para este último.

Otra organización que se destacó con un discurso de retorno a la tierra fue la Pillan Mahuiza. Surge como el proyecto de algunos militantes mapuches quienes, nacidos en la ciudad, evaluaron que la última manera de seguir avanzando en el fortalecimiento de una identidad propia y del kimún mapuche debía partir del conocimiento y la experiencia de “vivir en la tierra”. En 1999, entonces, se constituye la comunidad Pillan Mahuiza en tierras recuperadas como otro centro de articulación de comunidades. Otra característica general a tener en cuenta es la presencia del Estado Nacional a través de sus instituciones –especialmente el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)- que, en la última década, han operado políticas nacionales (vinculadas con el nuevo discurso multiculturalista y de reconocimiento) en la provincia; y, por último, el aumento de la “judicialización” de la demanda indígena y la protesta social. Esto se evidencia en el alto número de casos en los cuales se han consustanciado procesos y causas judiciales a quienes han llevado a cabo manifestaciones como el corte de rutas, desalambrado de campos y recuperaciones de tierras.

Pillán Mahuiza, ocupa 250ha. de tierras recuperadas el 24 de diciembre de 1999 a 10 kilómetros de la localidad de Corcovado. Estas habían sido expropiadas en 1939 mediante desalojo de familias mapuche y se encontraban en manos de la policía de la provincia de Chubut. Desde entonces, la comunidad viene luchando contra el acoso de la policía, y demanda la entrega de un título comunitario.

Fuente: López, Susana y Pope, José Luis (2009). Los desalojos de pueblos originarios en Chubut. Políticas del estado y resistencias. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche
Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

MOIRA MILLAN, LIDER DE LOS MAPUCHES

Tierra y cultura

Es una lucha casi desconocida entre nosotros: la de la posesión de la tierra, la conservación de la cultura, la preservación del medio ambiente. Un fascinante diálogo con una joven activista mapuche que fue “warriache” –gente de ciudad– y volvió a su cultura viviendo en una comunidad cerca de Esquel, y explica el activismo contra los dueños de todo y contra la minería.



(...)

–¿Cómo fue ese proceso de recuperación de la identidad?

–Nos llevó bastantes años ir descubriendo nuestra identidad. Yo la descubrí en Brasil. Tenía 16 años y como siempre fui una apasionada, me convertí al evangelismo y no podía ser una evangélica normal, quería revolucionar el mundo con Cristo. Así que a los 16 años me fui de misionera a Brasil. Allí trabajé en las favelas con gente de Lula y conocí a un chamán indígena que

estaba ya integrado. En esa misma época descubrí que no me parecía a Claudia Schiffer, que tenía rostro mapuche. Así que empecé a investigar mis raíces.

–¿Por qué estaba negada la identidad, si sus padres eran mapuches?

–Supongo que ellos asociaban su identidad al dolor. Mi mamá hizo segundo grado, apenas sabía leer y escribir. Desde los siete años limpió casas ajenas, todo fue explotación, discriminación. Y ella siempre decía frases del tipo, “uno se casa con quien puede, no con quien quiere”, “una es fea, bruta, india, qué puede esperar de la vida”. Así, una resignación terrible. Que cambió con los años, porque murió peleando.

–¿Y su padre?

–Por su trabajo casi no estaba en casa, pero también se sentía menos por ser indígena. Así que no queríamos ser eso que simbolizaba la marginalidad. Sin embargo hay un fenómeno que me fascina, que me causa inmensa alegría, y es que a pesar de todo el sistema orquestado para despojarte de tu identidad, un día vos te veas y digas: “Soy esto”. Cuando eso ocurrió dejé de ser cristiana, me decidí a cambiar mi vida y les causé una gran desilusión a mis padres.

–¿Eso fue tras la experiencia de Brasil? Hasta ese momento usted compartía el mundo de los blancos.

–Completamente, yo me crié en Bahía Blanca. Nací en el Maitén pero me crié en Bahía Blanca y a los 12 años empecé a trabajar en casas de familia mientras hacía el secundario y militaba. A los quince años fui secretaria de los centros de estudiantes de Bahía Blanca. Y me acuerdo que me iban a mandar a Rusia y mi mamá le consultó al pastor, porque éramos todos evangélicos, y le dijo que no porque eran todos comunistas. No se lo perdoné nunca. O sea, siempre sentí la necesidad de hacer algo desde lo social, pero no sabía bien cómo. Estuve en distintas organizaciones. Tengo mis pecados ocultos, pasé por el Partido Humanista. Pero así, fugazmente. Yo pasé por una depresión enorme en Bahía Blanca, hasta que descubrí que no tenía más nada que hacer ahí y me fui a la Quebrada de Humahaca.

–¿A qué edad?

–A los diecinueve. Me fui a Maimará, a las comunidades quechuas, y fue terrible ese año, porque ahí empecé a descubrir lo que era la discriminación, la explotación. Terminé en cana, terminé en la alcaldía y de ahí me pasaron a la comisaría de mujeres. Un mes estuve así.

–¿Por militar?

–Yo era una especie de directora de Cultura del municipio de Maimará y había muchas luchas en ese momento. Como las de los municipales que conducía el Perro Santillán. Nos pagaban con bonos, que acá todavía no existían. Y entonces hubo mucha lucha y en la represión grande quedaron un montón de detenidos, entre los que estaba yo. Y yo lo padecí más porque no estaba organizada. No quería ser parte de ese grupo porque desconfiaba de ellos y no tenía familiares allá, no tenía nada. Era una loca suelta que andaba haciendo lío. Fue terrible, estuve dos semanas sin bañarme, sin cambiarme, sin que nadie me asistiera. No nos daban comida. Estuve detenida con nenes de tres años de edad, en una celda en la que también nos pusieron a una loca que hacía strip-tease por la calle. Esa era la administración de Justicia de Jujuy. Y encima me dijeron: “Vos salís a boconear, a hablar esto y nosotros sabemos que tus viejos viven en Cerro Mesa”. Y Cerro Mesa es un pueblito de Río Negro que no conoce nadie, ¿viste? Sin embargo ellos sabían que estaban ahí mis viejos. Así que cuando salí me fui de Jujuy. Me fui a vivir a Esquel.

–¿En qué año?

–En enero del '91. Pasé todo un año hacia adentro, con muchos temores y en el '92 con mi hermano Mauro fundamos la organización 11 de Octubre. Mauro es mi hermano mellizo pero él se robó la altura y me dejó petisita. El es más bien tehuelche. Con él empezamos la organización 11 de Octubre. Y lo maravilloso de esa organización es que hoy no queda nadie en la ciudad: todos están en tierras recuperadas.

–¿Cómo empezó el trabajo actual con las comunidades?

–En el '92, cuando los españoles armaron lo del Quinto Centenario. Nosotros hicimos un programa

de radio donde hablábamos de personajes históricos que considerábamos patéticos y levantábamos a los nuestros, como Calfucurá. Desde ese espacio largamos un festival en contrafestejo, del que participó muchísima gente. Y al siguiente año otro festival. Y de repente un día subió una viejita y dijo “me están desalojando, la gente de la Forestal, de Bunge y Born”. Era Aurora Huisca. Y nos dijimos: estamos meta hablar de lo que pasó hace quinientos años atrás y aquí viene estamujer y nos dice que la están desalojando los poderosos de siempre. Y nos metimos de lleno a apoyarla. Hasta que por último ganamos la batalla, el conflicto terminó con la toma del Instituto Autárquico de Colonización. ¡Mirá cómo se llama, eh! El que administra la tierra en Chubut se llama así, Instituto Autárquico de Colonización.

—Lindo nombre...

—Y hace honor al nombre. Por eso ahora las transnacionales están todas ahí. Lo tomamos durante 27 horas. Era la primera vez que los mapuches hacían algo así, muy violento, y no lo podían creer. Sabíamos que nos iban a apalear pero habíamos ido a tomarlo y lo hicimos. Se armó una revuelta impresionante con la policía. Pero las que se ponían en el cordón cercando todo eran las ancianitas. Así que se tuvo que armar una mesa de diálogo. Y diálogo va y viene... se resolvió el conflicto. Terminó el gobierno expropiando tierras para dárselas a sus verdaderos dueños, que eran los Huisca. Y a partir de ahí tomamos el tema del derecho territorial, de la autonomía, de la autodeterminación. Hicimos muchas recuperaciones de tierras pero paralelamente había una búsqueda de fortalecimiento de la identidad. Bueno, producto de este fortalecimiento, en 1999 me voy a recuperar tierras. Yo que era una warriache.

—¿...?

—Warriache es gente de la ciudad. “Warria” es ciudad. “Che” es gente. Gente de la ciudad. Entonces, ya se sabe: los warriaches son más intelectuales, yo también lo era. Pero he cambiado un montón. Mi gente me ha hecho cambiar un montón. Entonces empieza a discutir, “hay que recuperar territorios”. Bueno, y cómo, vamos a ver. Y empiezan a (discutir) ¿cuál sería el marco propicio, la forma ideal, el momento perfecto? Y nunca lo hay, porque el Estado se encarga de que sea así. Entonces decían, “para recuperar tierras tenemos que ir todos en comunidad porque así eran los antiguos”, y vos te decías, “bueno, pasaron tantos siglos de dominación y no pudieron acabar con nosotros... hoy nada va a ser como antes”. Entonces fui. Sola, porque estaba separada de un hombre que era una porquería, que me maltrataba. Después quedé embarazada de un mapuche que era recombativo, pero era mujeriego. Se me fue con otra y nunca más volvió. Quedé abandonada con tres hijos...

—¿Cuántos hijos tiene?

—Cuatro.

—¿Del mismo matrimonio?

—No, no, yo soy una mujer muy liberada. (Ríe). Tuve dos hijos con el que me maltrataba, una hija con el mujeriego y ahora tengo una hija con mi actual compañero. Y se llama Raintuy, que significa “la que renueva”. Bueno, vuelvo a ese momento, cuando me fui al campo y sufrí una profunda crisis porque cómo me iba a ir yo, criada en la ciudad, al campo. Y, además, con mis tres hijitos. Los demás mapuches de la ciudad no me acompañaban y se fragmentó la organización. Después a partir de ahí me puse a leer mucho y estoy escribiendo sobre la idea, el concepto de consenso desde la perspectiva mapuche. No sé si sabías, por ejemplo, que los mapuches somos los que le incorporamos al mundo occidental la práctica del Parlamento.

—No.

—Ese es un elemento cultural nuestro. Bueno, la cuestión es que los mapuches que vivían en el campo sí apoyaron la recuperación de tierras.

—¿Esto era en el '99?

—Sí, en el '99. Para mí eso fue muy simbólico, ¿no? Y bueno, me quedé en el campo. Fue una experiencia muy dura pero también muy importante. Ocupamos unas tierras que le pertenecen a la policía (de Chubut). La gente se mataba de risa y decía “a la misma policía que protege la propiedad privada de los ricachones, a la que no nos deja pasar, ustedes vienen y les chorean la

tierra". Se mataban de risa en el pueblo. Y eso es algo imperdonable para los milicos, no nos perdonan hasta el día de hoy. Entonces empiezo a entender un montón de cosas. Empiezo a mirar con claridad cómo se podía ir construyendo. Vos fijate un detalle nomás. Antes, como yo nunca había vivido en el campo no sabía los ciclos de la tierra y las actividades a que te obligaban esos ciclos. En fechas como el 11 o el 12 de octubre nosotros en la ciudad programábamos actos y pretendíamos que la gente del campo bajara masivamente. Pero esa es época de parición de los animales y la gente tiene que quedarse en el campo para que no se les mueran. Y así fui descubriendo un montón de cosas, los ciclos que tenían para la siembra, para la cosecha, para la esquila. En esos momentos no podés armar ninguna revuelta política porque no se te van a sumar. Tampoco podés transportar modelos de lucha urbana. Por ejemplo, nunca van a salir a cortar la ruta por los planes "Jefes de Hogar", porque no viven de eso. Entonces la lucha cobra sentido en la tierra y sí moviliza a nuestros hermanos todo lo que tenga que ver con romper la armonía con la naturaleza, como la contaminación o la deforestación. Y entonces fui entendiendo la lógica. Y me fui dando cuenta del antagonismo. Incluso todos los elementos que enviaban mi propia vida. Ponele, yo era repobre, sigo siendo repobre, pero yo vivía en la ciudad y tenía otro tipo de pobreza que hoy no tengo. Entonces yo me decía: "¿Cómo puedo ser coherente y al mismo tiempo vivir con dignidad, no andar mendigando recursos para sostenerme?". Y un día viene un lounko, que es la autoridad política y espiritual de nuestro pueblo, y me dice "cuando un mapuche tiene conocimiento nunca puede ser pobre". Me acuerdo que me sentí insultada, me dije "éste me está acusando de que soy una ignorante, que no sé nada de mi pueblo". Pero su frase cobró sentido cuando recuperé tierras. Cuando empecé a sembrar la tierra, a ver que se podían recolectar hongos y venderlos, que se podía diversificar la actividad económica. Que de hecho lo estamos haciendo: desde la recuperación de todas las artes mapuches, hasta turismo indígena. Este año instrumentamos el turismo indígena, un acercamiento a la cosmovisión mapuche y al compromiso combativo de la lucha por la diversidad.

¡COMUNIDADES LENCAS DE RÍO BLANCO EXPULSAN MAQUINARIAS Y FUNCIONARIOS DE LAS EMPRESAS DESA Y SINOHYDRO!

19/04/2013 COPINH

Hermanos y hermanas, compañeros y compañeras,

Hoy día del nahual de la lluvia, del relámpago y de la dualidad del sagrado fuego, día en que pedimos por el sol y por el bienestar de los pueblos, las comunidades Lencas organizadas al COPINH en Río Blanco, hemos decidido y hemos actuado nuevamente en defensa del territorio y del Río Gualcarque.



A las cinco de la mañana se tocó el cacho (instrumento de convocatoria de nuestro pueblo), llamando a asamblea de las comunidades. La asamblea habló y decidió hacer una acción de reconocimiento territorial y ejercicio de poder y soberanía indígena.

Recorriendo los tres planteles del proyecto hidroeléctrico Agua Zarca, cientos de mujeres, hombres, niños y niñas de estas comunidades expulsamos a las maquinarias y a los empleados y ejecutivos de las empresas DESA y SINOHYDRO, exigiendo a viva voz que abandonaran de manera inmediata el lugar. Después de concretar esta acción en cada uno de los tres planteles, las comunidades nos encontramos en este momento en alerta, custodiando nuestro territorio y haciendo efectiva nuestra soberanía.

Estas medidas fueron tomadas, frente a la negligencia, la complicidad y la falta de respuesta de las autoridades centrales a las demandas legítimas de las comunidades, que hace hoy 19 días continuamos en la toma de la carretera, y hace años hemos estado exigiendo pacíficamente la salida del Proyecto Hidroeléctrico que entrega nuestros ríos a manos privadas, violentando nuestra coexistencia, nuestra vida comunitaria y cultural. Este rechazo se funda en que el mismo agrede el hábitat, privatiza el Río Gualcarque y sus afluentes por más de 20 años, destruye patrimonios culturales y económicos, y significa la pérdida del derecho humano

al agua. La privatización del río constituye también una abierta violación a los derechos individuales y colectivos del Pueblo Lenca.

El COPINH exige a las autoridades judiciales y fiscales proceder judicialmente contra los alcaldes municipales, altos funcionarios de SERNA, y contra las empresas y demás sectores involucrados en esta agresión contra el pueblo lenca.

Llamamos a todos y todas a mantenerse alertas frente a las posibles reacciones de los invasores de nuestros territorios, y de sus serviles funcionarios, y en solidaridad activa con los planes de resistencia que mantiene la comunidad.

¡Somos sangre de Lempira! ¡Seguimos en pie de lucha! ¡Los Ríos NO se venden, se cuidan y se defienden!
Dado en Río Blanco, el 19 de abril del 2013

Cáceres: La resistencia es el testimonio del pueblo Lenca

Honduras



Lun, 24/09/2018 - 07:00



Radio Progreso – ERIC dialogó con Berta Cáceres, quien dirige el Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), es hija de la lideresa lenca asesinada en marzo de 2016 también llamada Berta Cáceres. Sus reflexiones nos permiten profundizar sobre la situación del extractivismo y las amenazas a las comunidades que defienden la vida y los territorios. Compartimos sus declaraciones:

1. ¿Cómo describes el contexto de resistencia de tu comunidad?

Es una de las comunidades afectadas por el concesionamiento masivo que se dio luego del golpe de estado del 2009 a pesar que ya en el 2007 se fueron haciendo estudios al río por parte del DENEL, luego la empresa privada se apropia de estos estudios y concretan el desarrollo del proyecto a través de la empresa (DESA) Desarrollos Energéticos S.A.

En este contexto hay mínimo 49 proyectos inconsultos a las comunidades solamente hidroeléctricos para el pueblo lenca, que es el sur occidente de Honduras, la resistencia de la comunidad se hace al irrespeto de la comunidad de que no se construye el proyecto hidroeléctrico y esta comunidad decide lo que generalmente hacen los pueblos al no ser escuchados, es la negación en donde se bloquea la carretera desde el primero de abril del 2013. Con las comunidades se hace el bloqueo de carretera para que la maquinaria no pueda pasar, es una resistencia efectiva puesta que por varios meses para enfrentar la construcción del proyecto hidroeléctrico con esta resistencia Se agudiza el clima de represión que se quiere obligar bajo la fuerza a que transite la maquinaria a que se realice el proyecto hidroeléctrico, hablar del modo de resistencia es decir que alrededor del río blanco se organiza a las comunidades en resistencia.

El COPINH que es una organización de lucha territorial y en esta articulación es abrazada también

a su lucha por otras comunidades que han visitado las comunidades de río blanco, para apoyarla y defender un río que no sólo es de río blanco sino que es de todo el pueblo lenca. El río sagrado es del río Gualcarque.

1. Cómo impacta esa actividad extractivista en la naturaleza, la sociedad, la salud, la economía, la vida, los territorios?

Estos proyectos se amparan por el gobierno ya que dicen que son proyectos de desarrollo de energías limpias con bajo impacto ambiental, sin embargo, toda la producción de energía tiene impacto, más cuando hay una oposición de las comunidades que ni siquiera están informadas de cuánta energía van a producir, cuánta ganancia se queda en las empresas. Porque ellos nunca quisieron informar de eso, la comunidad preguntaba y nunca se contestó. Entonces hay que decir el impacto ambiental del proyecto eléctrico, se derribaron varios árboles para ser inaccesibles el paso de la maquinaria.

También se logró el rediseño que se hizo luego de que gane Berta Cáceres el premio Goldman, que consistía en desviar el río entubándolo y pasarlo por otro lado y la comunidad más afectada dentro de todo el sector de río blanco y hacer la comunidad de La Tejera que es la que más resistencia ha tenido.

Los mismos estudios de impacto ambiental de Agua Zarca hablan de que va haber afectaciones a la vía de los peces, de que la cantidad de producción de energía de otra categoría que no se corresponde que fue entregada por SERN. Hay un impacto social que tiene que ver con inhabilitar el uso de la comunidad por el río porque en algún momento se prohibía que la comunidad accediera una parte de revisión, estando allí sus herramientas argumentando que eran propiedad privada y no podían acceder. Entonces empiezan a introducir la visión individual de la tierra y la privatización del río con uso restringido para la producción de energía, también en las afectaciones espirituales ya que se habla que era un río sagrado donde habitan espíritus sagrados.

Banalizaban con que esto íbamos a tomar como un chiste por parte de las empresas, los bancos, incluso decir que es parte de la ignorancia del pueblo que no sabe nada. Esa es un afectación espiritual a un río que tiene un valor de gran importancia a la comunidad, también son afectaciones vividas y lo más importante del modo de implementación bajo la fuerza, bajo la violencia, bajo la militarización y la presencia policial en las comunidades que han vivido pacíficamente con armonía, ya que llegan a interrumpir de manera violenta generando crisis social, ruptura del tejido social, afectaciones psicológicas al momento de toda la comunidad y de las muertes violentas obviamente son varias personas asesinadas en río Blanco como Tomás García y otras compañeras que han perdido la vida en la lucha como Paula y la compañera Berta Cáceres.

1. ¿Cuáles son los efectos de esta actividad extractivista en la vida de las mujeres?

Hay varios efectos, pero las mujeres que son las cuidadoras de la vida comunitarias de la vida natural de la vida de las familias viven un gran estrés emocional frente a todo lo que pasa. Cuando mucho de los compañeros se van a trabajar fuera, aunque también hay compañeros que trabajan en la tierra. Pero cuando los compañeros se van a trabajar la preocupación de que puedan volver en ese clima de hostilidad de sus hijos e hijas.

La preocupación pasa a futuras generaciones incluso de las que no han nacido así también como las amenazas directas a las compañeras más incisivamente, porque este mundo patriarcal no tolera las posiciones de lucha y resistencia de las mujeres.

Muchas de las afectaciones a la vida en el caso concreto de río Blanco son compañeras que han sido macheteadas y han muerto con lesiones físicas por haber participado en la lucha y la gran preocupación de las familias, pero la ventaja es que son muy fuertes, tienen gran claridad y no se han dejado corromper por las artimañas que llevan las empresas de ofrecer proyectos dinero y con esa claridad también han luchado las compañeras.

1. Sobre los responsables de esta actividad ¿Quién se beneficia? ¿Qué hace o deja de hacer el gobierno para permitirla?

Quien se beneficia es muy claro el promotor de ese modelo económico es el gobierno de Honduras utilizando todos los aparatajes estatales, los grupos oligárquicos que tienen el poder, incluso han incrementado su cuota de poder desde el golpe de Estado. Son pocas familias con una limitada participación de personal profesional que ayudan a concretar estos proyectos, y así como van creciendo en números bastante rápido también se aprecian las migajas de nuevos inversores, que son un grupo muy reducido en este país.

Las comunidades no tienen ningún beneficio económico, máximo lo que les hacen es una calle por donde va a pasar una maquinaria para construir y dicen que ese es el proyecto socioambiental o hacen pacto con las empresas nacionales de energía para llevar un proyecto de luz y decir que gracias a la represa el Estado está invirtiendo en los beneficiarios.

Es la oligarquía inversora en una de los negocios más lucrativos actualmente que son supuestamente las energías limpias junto con la participación de algunos funcionarios del Estado dentro de las inversiones, incluso la participación de militares donde el Estado presta toda su institucionalidad, tanto así que la secretaria de recursos naturales de medio ambiente, el congreso nacional y sus fuerzas represivas se involucran.

1. ¿Cuál lógica transnacional hay tras esta actividad extractivista?

La lógica transnacional es muy parecida a la lógica de la empresa privada para invertir en estos proyectos, se amparan en el discurso de energías limpias y de justiciar la violencia, derechos de las comunidades indígenas.

La lógica es que hay un mercado mundial muy creciente en toda América Latina que están aumentando todos los proyectos hidroeléctricos en la zona y proyectos de otro tipo de generación de energía fuera de la fósil. Aquí participan para el caso de proyecto hidroeléctrico aguas del río blanco construido por la empresas y bancos de capital europeos de los supuestos llamados bancos de desarrollo que son muy diferentes a los clásicos bancos de inversión que han sido denunciados por invertir en proyecto violatorios a los derechos de las comunidades como el Banco Mundial. Estos bancos de desarrollo incluso de países que aparentemente respetan los derechos humanos como Holanda o Finlandia sacan su verdadera cara aquí en los territorios del pueblo lenca con política racistas de desprecio a las comunidades, donde también ha utilizado una serie de estrategias para negar la condición de pueblos indígenas, para defender en todo momento las actividades criminales que cometen las empresas.

Es un logro del [COPINH](#) de la lucha comunitaria de todo el pueblo hondureño, se puede decir que el proyecto hidroeléctrico Agua Zarca será el único proyecto de Honduras de América Latina donde las inversiones obligadas a salir.

(....)