

Universidad Nacional del Comahue

Abril 2021

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales

Trabajo Final Integrador:

“Lxs invisibilizadx en foco: propuestas de abordaje para el Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén, desde una perspectiva Intercultural y de Género”

Autora: María Carolina Benedetti
Director: Mariano Luis Campilia

“Lxs invisibilizadxs en foco: propuestas de abordaje para el Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén, desde una perspectiva Intercultural y de Género”

Introducción	3
Organización del documento curricular (Res 1463/18- Anexo único)	6
La emergencia de los Espacios Pedagógicos de Articulación	7
Perspectivas transversales del Diseño Curricular	7
Pensar la institución desde perspectivas renovadas	9
Apropiarse de un Diseño Curricular Crítico, Emancipatorio y Decolonial	12
Epistemologías desde el sur	19
En relación con la Perspectiva de Género	20
En relación con la Perspectiva Intercultural	22
Desarrollo del proyecto	25
Ejes problemáticos y contenidos a desarrollar:	26
La invasión y la conquista como formadora de sentidos	28
Contenidos a desarrollar en el Eje n° 1:	28
Contenidos a desarrollar en el Eje n° 2:	39
El cuerpo como territorio	57
Propósitos:	59
Consideraciones finales	71
Agradecimientos	74
Referencias bibliográficas	75
Marcos normativos	78

Introducción

“Y, finalmente hay que afrontar los retos del presente con una clara visión de futuro. Y esta visión pasa, en mi opinión, por una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales dirigida a la formación democrática de nuestro alumnado que ha de poder utilizar los conocimientos históricos y sociales para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios”
(Pagès, 2001- p. 285)

La presente propuesta se enmarca dentro de aquellas que vinculan a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de lxs¹ estudiantes, por un lado, y las posibilidades de proyectar sus futuros por otro. Al respecto, Joan Pagès plantea que las Ciencias Sociales deben aportar a lxs estudiantes un conjunto de herramientas que les permitan decodificar la gran cantidad de información disponible, analizar la realidad en que viven, interpretar de manera compleja el presente, su relación con el pasado, y emitir juicios fundamentados. (citado en Cerdá, Funes y Jara, 2018)

Al mismo tiempo, está motivada por la necesidad de conectar la enseñanza de las Ciencias Sociales con problemas sociales contemporáneos que busquen, como sostienen Pagès y Santisteban (2014), el desarrollo de dicho pensamiento social, crítico y creativo. Éste, según los autores, “(...) se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela” (p.26). Para ello, resulta particularmente interesante la incorporación de problemáticas socialmente relevantes y/o cuestiones socialmente vivas, a la hora de pensar la selección de contenidos y la organización de propuestas de enseñanza. (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018)

Ante esto, es necesario atender a la enorme cantidad de conflictividades que atraviesan nuestras sociedades, muchas de ellas enraizadas en el no respeto a la diversidad, tanto de género, como cultural, entre otras causas. Con frecuencia, encontramos crónicas de distintos tipos de violencias en contra de personas cuyas identidades se construyen por fuera de lo “normalizado” por el pensamiento patriarcal y occidental. En los medios de comunicación, en las redes sociales y en diversos espacios públicos, vemos proliferar discursos fuertemente discriminatorios que

¹ El presente trabajo intentará, aunque quizás con errores, construirse en un lenguaje inclusivo. De aquí en más, se buscará reemplazar los artículos que determinen géneros binarios con la “x”. En primera medida, porque se trata de un trabajo sostenido en la premisa de que existen sectores invisibilizados y silenciados por no responder a los cánones hegemónicos. En este punto, se considera que insistir en incluirlos en artículos que no se corresponden con sus construcciones identitarias redundaría en un sinsentido. En segundo lugar, porque se parte del supuesto de que el lenguaje prefigura realidades y genera sentidos, sostener las formas académicas, no haría más que aportar a dicha invisibilización que se pretende discutir.

cristalizan prácticas homofóbicas, misóginas, xenófobas, racistas, aporofóbicas, entre otras. Al respecto, Pagès propone para las Ciencias Sociales la formación de un pensamiento que reconozca a la pluralidad y la diversidad como componentes indispensables de la realidad social. (Pagès citado en Cerdá, Funes y Jara, 2018)

Para ello, el autor entiende que deberían producirse algunos cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia que tendiesen a:

Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar, a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes... (Pagès, 2007, p. 212)

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo presentar algunos aportes para pensar propuestas de enseñanza, que atiendan a las finalidades antes mencionadas, y sirvan como insumo a lxs colegas del área de Ciencias Sociales que lleven adelante la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Secundario de la provincia de Neuquén (RES 1463/18- CPE Neuquén). Este análisis se situará en la realidad del CPEM n° 13², de la Ciudad de San Martín de los Andes, seleccionando aquellos enfoques y perspectivas que interpelan a dicha institución, pero con la expectativa de que las propuestas sirvan de insumo para reflexionar y pensar las prácticas en otros contextos.

Cabe mencionar que, hasta el mes de octubre del 2018, cuando el CPE³ aprueba este marco normativo (cuya implementación aún no se encuentra en marcha), la provincia de Neuquén no contaba con documentos curriculares más allá de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios establecidos por el Consejo Federal de Educación. Los contenidos desde los que se planificaban las prácticas de enseñanza eran el resultado de acuerdos institucionales entre colegas. En lo que

² Las siglas CPEM refieren a Centro Provincial de Enseñanza Media. Provincia de Neuquén, Norpatagonia Argentina

³ Las siglas CPE (Consejo Provincial de Educación) refieren al órgano colegiado donde se discuten las políticas educativas en Neuquén. El mismo está compuesto por representantes del poder ejecutivo, del gremio docente y de la comunidad.

refiere al CPEM N°13, dichos acuerdos a menudo fueron determinados por los materiales disponibles⁴, y en muy pocas instancias han sido revisados.

El documento aprobado en la ya mencionada Resolución 1463/18, es el resultado de un extenso intercambio que intentó resignificar el rol de lxs docentes de la provincia, más allá de la aplicación de las políticas educativas: a través de un proceso iniciado a fines del año 2014, se buscó que fuesen partícipes de las discusiones que desarrollarían una propuesta “*colectivamente construida y democráticamente acordada*” (RES 1463/18-Anexo Único, , Pág. 22) Si bien el éxito o no de dicho proceso es aún objeto de algunos debates, se puede afirmar que -con diferentes grados de compromiso- el marco político pedagógico, sus enfoques, perspectivas y núcleos de aprendizajes, han sido discutidos por los equipos docentes de todas las instituciones públicas del nivel Secundario de la provincia.

No obstante, este trabajo parte del supuesto de que más allá de las numerosas jornadas destinadas a la construcción curricular, lxs docentes encuentran ciertas dificultades a la hora de pensar su planificación a partir de lo que se prescribe. A continuación, sugiero algunas consideraciones que sostienen esos supuestos donde se tensiona la apropiación del Diseño Curricular por parte de lxs docentes neuquinxs.

El documento aprobado mediante la Resolución N°1463 del Consejo Provincial de Educación se estructura (ver Cuadro 1) a partir de un “Marco Socio-Político Pedagógico”, donde se presentan los fundamentos, centrados en promover principios y perspectivas de formación de Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa, en clave crítica, emancipatoria y decolonial (RES1463/18, Anexo Único Pág. 17). Luego, se presenta un “Marco Didáctico”, donde se desarrollan las consideraciones necesarias respecto a las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, se prosigue con la “Estructura Organizativa de la Escuela Secundaria, sus Ciclos y Fundamentos”, luego se plantean las “Perspectivas y Áreas de Conocimiento”, y por último las “Regulaciones Político Pedagógicas”.

Si bien, cada una de estas secciones fue puesta en discusión en las Jornadas Curriculares, estos nuevos “Marcos” son lineamientos generales, a diferencia de prescripciones de otro tipo como los NAP del Consejo Federal de Educación o los Diseños Curriculares de otras jurisdicciones.

⁴ Al respecto, Pagés y Santi Obiols (2012) apuntan que a “los libros de texto determinan la mayoría de selecciones de contenidos que se realizan en las aulas de Historia y Ciencias Sociales” (p. 96) Cabe aclarar que, estos supuestos se sostienen en la información que ha ido recolectando la autora de este trabajo en su propia práctica en la institución.

Sobre este particular, Silvia Barco (2020) como parte de la Coordinación General desde la Universidad Nacional del Comahue en la Mesa Curricular, en la apertura del Ciclo de Coformación Introdutoria para el Diseño Curricular⁵, afirmó que “(...) es un Diseño Curricular que ha superado aquella tradición de los planes de estudio de currículum mosaico, de contenidos topicados” (Barco, 31 de agosto del 2020)

Esto requiere que cada institución genere una serie de acuerdos, consensos y negociaciones para su implementación. Cabe preguntarse entonces, si todas las instituciones cuentan con las herramientas y los espacios para darse estas discusiones.

Cuadro 1
Organización del documento curricular (Res 1463/18- Anexo único)

Marco Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque y perspectivas ● El proceso de construcción curricular ● Historia de la Educación Secundaria ● Subjetividades y Educación secundaria ● Un Currículum Emancipatorio
Marco Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ● Consideraciones acerca de la didáctica y las prácticas de enseñanza ● Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje ● Dimensiones de Enseñanza ● Otros protagonistas del quehacer educativo ● Conocimientos y contenidos escolares (Sobre conocimientos-saberes, sobre los contenidos escolares) ● Aportes de las disciplinas a la construcción de propuestas didácticas trans e interdisciplinarias ● Planificación ● Evaluación
Fundamentos y Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fundamentos ● Objetivos: en relación al derecho y a los principios políticos educativos, en relación a la articulación horizontal y vertical, y en relación al estudiantado.
Perspectivas y áreas de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Perspectivas</u>: Interculturalidad, Género, Derechos Humanos, Ambiental e Inclusión Educativas ● <u>Áreas del conocimiento</u>: Lenguajes y producción cultural, Ciencias sociales políticas y económicas, Ciencias Naturales, Matemática a Informática, Tecnología, Tecnología Agropecuaria, Educación Física Integral, Espacios Interáreas ● Mapas Curriculares
Regulaciones Político Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Trayectorias socioeducativas: Ingreso, permanencia, movilidad y reingreso, egreso, acerca del trabajo pedagógico

⁵ Ver esta conferencia en:

https://www.youtube.com/watch?v=WQKJDdnPaA8&list=PLLeMRkhZ0Alm4b5VKEtNJUSnOsDpAskqL&index=22&t=5952s&ab_channel=CPEEducaci%C3%B3nNeuqu%C3%A9n

La emergencia de los Espacios Pedagógicos de Articulación

En lo que refiere al diseño de propuestas de enseñanza, lxs docentes no solo tienen por delante el desafío de repensar sus prácticas a la luz de un nuevo formato, como es el Espacio Pedagógico Articulado⁶, sino que también deben seleccionar, secuenciar y organizar contenidos, tanto para éste, como para sus espacios disciplinares; a partir de una serie de Núcleos Problemáticos del Área y Nudos Disciplinarios generales para todo el Ciclo Básico, que abren un abanico de opciones que pareciera más amplio que los documentos curriculares antes mencionados.

Perspectivas transversales del Diseño Curricular

Este trabajo busca avanzar en herramientas que sirvan al colectivo docente del área de Ciencias Sociales para iniciar un proceso de construcción de nuevas propuestas. Es menester entonces, poner en relieve los enfoques y perspectivas que el diseño prescribe, para poder pensar en posibles selecciones de contenidos de acuerdo al contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza.

A partir de la lectura del documento, se entiende que un abordaje apropiado, bajo ningún punto puede escindirse de ninguna las perspectivas fundantes de este Diseño Curricular, es decir de una educación centrada en la Interculturalidad, la perspectiva de Género, los Derechos Humanos, la preservación del Ambiente y la Inclusión.



⁶ El Diseño Curricular prescribe espacios áulicos compartidos por docentes de diferentes disciplinas partícipes del área, a los que denomina Espacios Pedagógicos Articulados, en adelante EPA. El Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas se compone por dos EPA, uno orientado a la Historia y la Construcción de Ciudadanía, y otro a la Geografía y Economía. Los EPA cuentan con una carga horaria semanal de 80 minutos, y al mismo tiempo el área se complementa con un espacio para cada una de estas disciplinas por separado, con una carga horaria de 40 min.

Aquí, se pondrá foco en la potencialidad de la incorporación de las **perspectivas de género e interculturalidad** para pensar un proyecto educativo, anclado en la apropiación de derechos, puesto que se considera que de este modo las finalidades de la enseñanza de la historia resultaran pertinentes a la realidad de lxs estudiantes de la institución para la que se está pensando. Es decir que, se pondrá especial atención en estas dos primeras, pero entendiendo las cinco perspectivas como transversales.

Al mismo tiempo, cabe aclarar que, más allá de que esta selección esta interpelada por la realidad institucional para la que está pensada la principal motivación para jerarquizar estas dos perspectivas, tiene que ver fundamentalmente con centrar la atención en aquellxs sujetos que no solemos mirar.

Al respecto, existe un importante número de investigaciones que denuncian la ausencia en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales y en las propuestas de enseñanza, de contenidos que incluyan a mujeres, lesbianas, homosexuales, transgéneros, migrantes, indígenas, entre otras múltiples identidades históricamente invisibilizadas. (Pagès y Santi Obiols 2012, Bach,2015; da Cunha 2015, Ortega Sánchez 2018, Marolla Gajardo 2014, Sanhueza Rodríguez, Pagès y González Monfort, 2019) En este punto, si bien los documentos curriculares aquí citados no hacen caso omiso a la perspectiva de género y a la interculturalidad, hay que aclarar que son más bien una excepción que la regla. En relación con este punto, Mónica da Cunha (2015) señala que la invisibilización de las dimensiones tanto de género, como de etnia y de clase, (desde su ausencia en los diseños curriculares hasta su tematización edulcorada o minimizada), operan como mecanismos de silenciamiento y negación, que no son más que un modo de ejercer *violencia*. Esta violencia, según la autora, puede presentarse a menudo como imperceptible, lo que no le quita eficacia en tanto instrumento de legitimación de un *régimen de verdad* hegemónico. (da Cunha, M, 2015, p.154)

En el caso de la construcción curricular en cuestión (CPE-Res 1463/18- Anexo único), bajo ningún punto podríamos denunciar una invisibilización de esos sujetos que las tradiciones positivistas⁷ han relegado al lugar de “otrxs”. El desafío que plantean las perspectivas de género e

⁷ Referimos a tradiciones positivistas recuperando la clasificación de Finocchio (1993) en la que se caracteriza a aquellas que consideraban en relación a los sujetos que el orden natural determinaba el orden social, poniendo el foco en las gestas heroicas des algunos individuos y grandes hombres.

intercultural a partir de ese documento es cómo damos voz a estos otrxs históricamente invisibilizadxs.

Pensar la institución desde perspectivas renovadas

El Marco Político-pedagógico y el Marco Didáctico del Diseño Curricular, (ambos asentados en una teoría *crítica, decolonial y emancipadora*), en algún punto nos obligan a pensar en diseñar estrategias de enseñanzas desde lo que Finocchio (1993) entiende como perspectivas renovadas. En concreto, se trata de pararse desde marcos epistemológicos que entiendan que las ciencias sociales son producto del pensamiento de sujetos, que se relacionan de manera compleja entre sí y con el mundo social. Así mismo, incorporar procesos de legitimación del conocimiento que no solo se asienten en la producción académica, sino que también reconozcan los saberes y las experiencias propias de las prácticas sociales y de los procesos históricos de los pueblos. A partir de esto, es que se pretende construir una propuesta que logre interpelar a lxs estudiantes desde sus propias realidades, en el marco de aquellos núcleos teóricos que el Diseño Curricular propone.

Se observa que desde la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral y los diferentes avances en pos de la visibilización de los movimientos feministas, la inclusión de la perspectiva de género se ha convertido en una *problemática socialmente relevante*⁸ en general, pero en particular en las instituciones educativas, y entre lxs jóvenes. Cuestiones vinculadas a la igualdad de derechos, el respeto a la diversidad sexual y a la identidad de género, el avance en la conquista de derechos sexuales y reproductivos, entre otras, se han convertido en la última década en objeto de debate en la mayoría de los ámbitos sociales.

En este contexto, en diversas oportunidades, un grupo considerable de estudiantes del CPEM N°13 se ha organizado para requerir al colectivo docente la implementación de la ESI como eje transversal en todos los espacios curriculares. Ante manifiestas resistencias por parte de algunos departamentos, lxs estudiantes se auto gestionaron diferentes instancias en formato taller para abordar estas temáticas entre pares. Esto deja en evidencia la relevancia personal que toman estos temas entre el estudiantado.

⁸ En este trabajo se hará referencia a los *problemas socialmente relevantes* como aquellos que a pesar de no estar vinculados en todos los casos al contexto directo de lxs estudiantes, son cuestiones claves en la sociedad. (Ortega Sánchez y Olmos Vila 2018, p. 206).

Por otro lado, San Martín de los Andes es una ciudad atravesada por una serie de diferencias étnicas, culturales y territoriales, que condicionan y determinan nuestras dinámicas sociales. Estas diferencias pueden entenderse con claridad a través de la historización del proceso de poblamiento.

En primer lugar, es necesario señalar que las primeras comunidades Reches (que desde hace más de 200 años se auto adscriben Mapuche) se asentaron hace más de 700 años en la zona del Valle del Lacar. (Pérez, 2013). Las mismas fueron paulatinamente desplazadas y segregadas ante el avance del Estado Nacional Argentino que funda San Martín de los Andes en 1898; este proceso trajo como consecuencia la reubicación de las Comunidades Mapuche en los márgenes del pueblo. En segundo lugar, la composición de San Martín de los Andes se complejizó aún más, como resultado de un enorme crecimiento de la población en los últimos 10 años, producto de fenómenos migratorios internos. En resumidas cuentas, encontramos conviviendo en la misma localidad miembros de las Comunidades Mapuche, por lo que pobladores nacidos y criados que no se identifican como Mapuche, y quienes se han instalado en los últimos años. A menudo, estos dos últimos habilitan discursos profundamente discriminatorios e incluso xenófobos⁹ en contra de la Nación Mapuche, discursos que ingresan rápidamente a las aulas y generan dinámicas de segregación.

En concreto el CPEM N°13, al ser la institución de nivel secundario más céntrica de San Martín de los Andes, recibe por cuestiones de logística y transporte a la mayor parte de lxs jóvenes de las comunidades originarias de alrededores, al mismo tiempo que a quienes residen en la zona centro de la ciudad. Esto reproduce dentro de las aulas, y entre lxs estudiantes, los conflictos ya mencionados.

Ante esto, resulta fundamental abordar la convivencia democrática a través de una perspectiva intercultural, a fines de repensar nuestro reconocimiento del otrx y nuestra formación de un nosotrxs en un marco de respeto, que promocióne y garantice el cumplimiento de los derechos humanos. Así, el enfoque intercultural nos permite desarrollar una ciudadanía activa e influyente, puesto que actúa como transmisor de símbolos e identidad sociocultural que promueve la memoria

⁹ En este trabajo se hace referencia a discursos xenófobos para caracterizar a aquellos que estigmatizan a las comunidades mapuches, porque se entiende que en ellos subyacen cuestionamientos vinculados a la idea de Nación. Se cuestiona la posibilidad de incluir a la Nación Mapuche al Estado Argentino, no solo cuando, por ejemplo, se enuncia que “ellos no se reconocen argentinos”, sino también cuando se plantea que “son chilenos” deshistorizando los procesos de poblamiento y de construcción de Estados Nacionales.

histórica, la visibilización de actores y la permanencia del patrimonio cultural (Escobar Vekeman y Martínez Arias, 2013, p. 158).

Por lo anterior, es que se entiende que, en este contexto, el diseño de propuestas de enseñanza a partir de estas dos perspectivas resulta fundamental para plantear *problemas socialmente relevantes* en las asignaturas. Tal como afirman Pagès y Santisteban:

Es sabido que los conocimientos escolares clásicos (...) no forman en una gran mayoría de niños y niñas ni de jóvenes, su conciencia temporal o territorial, ni siquiera su identidad nacional o ciudadana. (...). Hay investigaciones suficientes que nos indican que para los niños y niñas y los y las jóvenes los saberes históricos y geográficos son saberes externos a su vida y a su mundo, y que se olvidan con la misma facilidad con la que se aprenden. (Pagès y Santisteban 2013, p.20)

En estas líneas, se ha intentado demostrar la importancia de incorporar estas perspectivas en este contexto particular, se ha buscado señalar cómo las cuestiones de género e interculturalidad, enmarcan los contenidos del área de ciencias sociales en conceptos y situaciones que pueden resultar de mayor interés para lxs estudiantes, en la medida en la que se plantean en la misma lógica de otras problemáticas que lxs atraviesan.

Apropiarse de un Diseño Curricular Crítico, Emancipatorio y Decolonial

“Es un diseño curricular que enfrenta las desigualdades, las violencias, el social conformismo. Que coloca a la igualdad, la justicia y la inclusión educativa en el centro del texto y de las prácticas docentes para hacer escuela”
(Barco, 31 de agosto del 2020)

Como se ha mencionado, el documento curricular prescribe núcleos problemáticos del área de Ciencias Sociales y nudos por disciplina, pero no contiene un listado de contenidos para cada año. Es decir, que los docentes neuquinos tendrán el desafío de darse espacios de construcción colectiva, que les permitan generar propuestas de selección, organización y secuenciación de contenidos a partir de las realidades que atraviesan sus prácticas.

Es en este sentido, que este trabajo busca aportar algunas ideas para empezar a pensar cómo apropiarse de los enfoques, perspectivas y construir contenidos que respondan a aquellas finalidades de una enseñanza coherente a un diseño crítico, emancipatorio y decolonial. Es por ello que este trabajo se planifica a partir de tres claves:

1. Los Espacios Pedagógicos de Articulación:

Un posible punto de partida para planificar pueden ser los EPA, como espacios que podrían constituirse en lugares novedosos para proyectar prácticas de enseñanza que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, y que rompan lógicas fragmentadas del conocimiento, o de lo que Bernstein (1975) ubica dentro de los currículum colección. Así mismo, se pone el énfasis en la posibilidad de articular varias disciplinas para pensar en *problemáticas socialmente relevantes y/o cuestiones socialmente vivas*, a partir de la interacción de más de un/a docente no solo en el aula, sino también en la planificación de las mismas. No obstante, si bien se presenta como un espacio con potencialidad pedagógica, es importante que se generen las discusiones, negociaciones y consensos necesarios (en términos de selección, organización y secuenciación de contenidos), que los docentes se apropien de los enfoques, perspectivas y fundamentos del documento curricular, para que estos diálogos entre disciplinas se produzcan efectivamente.

En este trabajo en particular, se ha seleccionado uno de estos EPA como organizador, para comenzar a pensar ideas que permitan articular estos enfoques y perspectivas, en la construcción de contenidos que puedan plasmarse luego en propuestas didácticas. Como ya se ha mencionado,

el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas comprende una variedad de disciplinas, y varios EPA. Este trabajo se centrará en el desarrollo de una propuesta para el EPA de Historia y Construcción de Ciudadanías de 2° año.

La propuesta, en este sentido tiene que ver con destinar el EPA para el análisis de diversos materiales, que habiliten discusiones referidas a *problemáticas socialmente relevantes* y/o *cuestiones socialmente vivas*. Por otro lado, y en simultaneo, se trabajará en los bloques de cada asignatura en la construcción de *conceptos*, que sirvan para comprender mejor los materiales y complejizar los debates que se dan en el EPA.

2. *El Sistema Colonial como problema:*

Si el horizonte de este diseño es una educación *crítica, emancipatoria y decolonial*, el abordaje de la colonialidad, como contenido a enseñar y sobre el que se construirán gran parte de los aprendizajes que se pretenden, pasa al centro de la escena. Esto hace que a la hora de pensar cualquier propuesta didáctica sea inevitablemente el punto de partida. Es importante pensar a la imposición de un Sistema Colonial en el Abya Yala como un momento bisagra, dado que impone una serie de reordenamientos que van a ser determinantes para la historia del continente, y cuya capacidad de crear significados encuentra continuidad hasta hoy. En este sentido, ubicarlo en la categoría de problema, jerarquizar los conceptos que explican el orden que se impone a partir de la invasión europea, convierten este contenido en otra clave para comenzar a pensar.

La propuesta que aquí se presenta, partirá de una selección de los núcleos problemáticos del área, y de los nudos relativos a Historia y a Construcción de Ciudadanía, pensando en el EPA de 2° año¹⁰. Se ha resuelto trabajar sobre este espacio porque se entiende que, en un proyecto de transición entre los contenidos que se abordan actualmente y la implementación del Diseño Curricular, la invasión y colonización del Abya Yala debiera ubicarse en el EPA de 2°. De esta manera, pensar en cómo diseñar la enseñanza del sistema colonial podría ser el inicio del camino, para luego pensar los contenidos anteriores (1° año) y posteriores (3° año y Ciclo Superior).

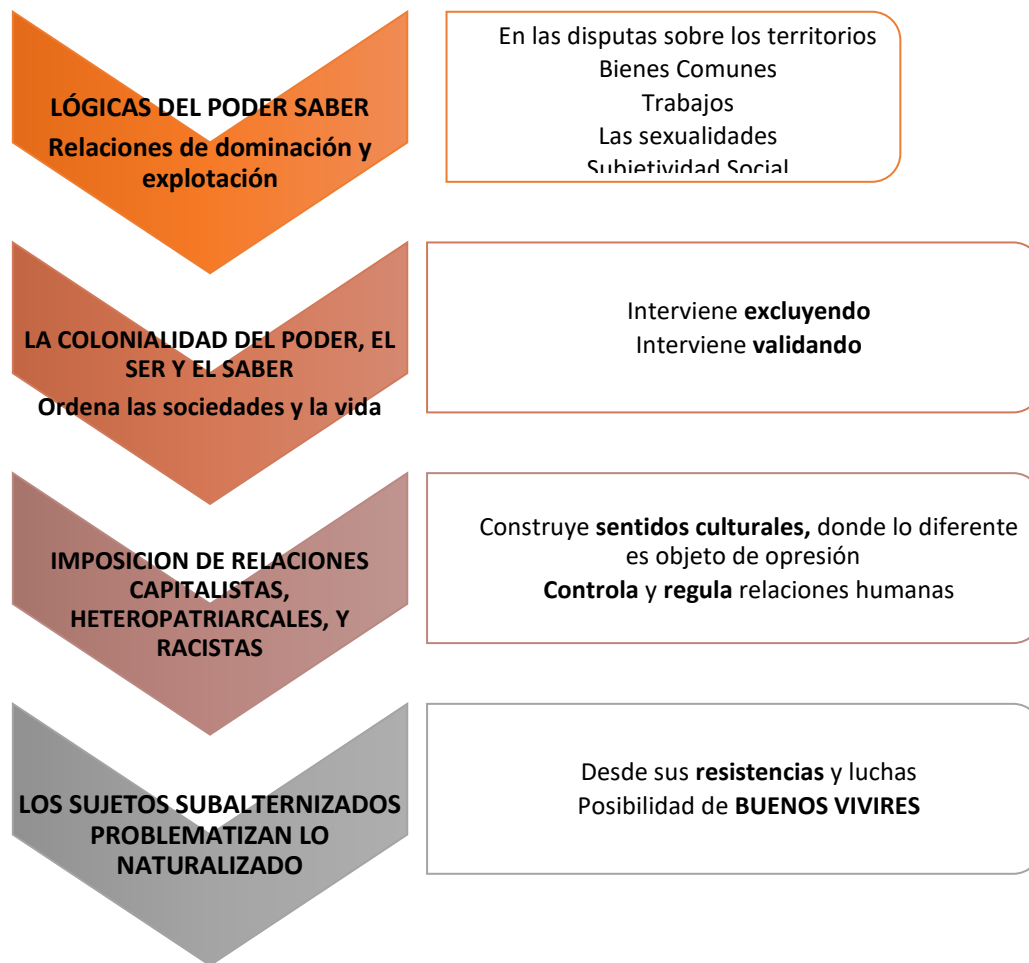
3. *Cómo construir el pensamiento crítico desde las Ciencias Sociales:*

¹⁰ Dicha selección se encuadra y es coherente con las sugerencias de secuenciación que se expondrá más adelante para el mismo EPA, pero de 1° año.

Por último, es importante remarcar que el texto del documento curricular en cuestión puede articularse perfectamente con aquellas finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se postularon al inicio de este trabajo. En concreto, se trata de pensar en propuestas de enseñanza centradas en desarrollar herramientas para analizar e interpretar la realidad, ponerla en diálogo con el pasado, y habilitar la posibilidad de imaginar futuros más prometedores. (Cerdá, Funes y Jara, 2018) En este punto, la clave para empezar a generar propuestas didácticas desde un pensamiento crítico y creativo, puede estar en los enfoques, perspectivas y fundamentos que se presentan en el Diseño.

En este marco, resulta fundamental poner en relieve que no solo en el Marco Socio-Político Pedagógico, sino que también en las Inscripciones Epistemológicas de las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales Políticas y Económicas se hace hincapié constantemente en la necesidad de una educación *crítica, emancipatoria y decolonial*. De allí que, las ideas relacionadas a la colonialidad del *poder, el ser y el saber*, toman un rol central en la construcción de conocimientos que se pretende en este diseño curricular.

A partir de los Núcleos Problemáticos del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, el documento plantea abordar: las lógicas del poder saber y cómo estas producen relaciones de dominación; la colonialidad del poder, el ser y el saber, como ordenador de las sociedades y la vida; la imposición de las relaciones capitalistas, hetero patriarcales y racistas, en la construcción de sentidos culturales, y en el control y regulación de la vida de las personas y por último los modos en los que los sujetxs subalternizadx problematizan lo naturalizado, desde luchas y resistencias, posibilitando nuevos vivires.



Como se ha dicho, al momento de planificar una propuesta de enseñanza que sirva a lxs docentes del CPEM N°13 como aporte para la apropiación de este documento curricular, pensar en cómo se enseña la colonialidad y sus lógicas en primer lugar, pareciera ineludible si se trata de un diseño con estos objetivos y propósitos. Es por ello que se ha seleccionado el abordaje de uno de los nudos disciplinares que se proponen para Historia y uno de los de Construcción de Ciudadanía a fines de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos tanto para el EPA que comparten estas disciplinas, como para los espacios que le corresponden a cada una por separado.

Si bien es posible pensar la colonialidad y sus lógicas, a partir de múltiples combinaciones entre los nudos que se presentan para estos espacios disciplinares, cabe aclarar que la selección también está motivada por el interés en poner el foco en aquellas perspectivas que se consideran especialmente potentes para el contexto donde se realizará la práctica, es decir la perspectiva de género e intercultural.

Propuesta de selección de Nudos para el EPA de Historia y Construcción de Ciudadanías
de 2° año¹¹

Nudo propuesto para Historia	Nudo propuesto para Construcción de Ciudadanías
<p>La conquista de Abya Yala¹² como fundación ontológica de "América" y "Europa". Implicancias de la conquista: prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y prácticas femigenocidas.</p> <p>Prácticas ecocidas: La imposición del binarismo Naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, de género, simbólicas y culturales. En términos económicos: del trabajo comunitario a la apropiación privada.</p> <p>En términos de género: de la complementariedad de lo femenino/masculino a la jerarquización de la dualidad varón/mujer. Culturalmente: del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente: del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos: del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza. La expropiación de la naturaleza por parte del capital mercantil europeo en busca de oro, plata y tierras de producción define zonas de "sacrificio": Potosí, Huancavelica, México, África y las plantaciones esclavistas. Las "nuevas" zonas de "sacrificio" en la fase actual del capitalismo: proyectos mega mineros, luchas sociales y la redefinición de los recursos naturales en bienes comunes. Prácticas genocidas: La conquista de Abya Yala por parte del capital mercantil europeo y su consecuente reordenación geopolítica como centro de este nuevo sistema. El exterminio de poblaciones preexistentes a la conquista, la quema de brujas y la esclavización de personas negras para la imposición y desarrollo del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.</p> <p>Prácticas femigenocidas: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno. El cuerpo de las mujeres y los cuerpos feminizados como territorio de conquista/los ecofeminismos y feminismos negros como batallas contra hegemónicas</p> <p>Los cuerpos de color y sus expresiones artísticas como formas de resistencia. Prácticas epistemicidas: la</p>	<p>El binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.</p> <p>Desandando términos, conceptos y contenidos en torno a: matriarcado, matrilineal, patriarcado, misoginia, heteronormatividad, sexismo, feminicidio, femigenocidio, racismo, cuerpo-territorio. La deconstrucción y desnaturalización de las prácticas sociales racistas y hetero patriarcales en el aula, escuela, barrio, comunidad. Las conformaciones identitarias como construcciones socioculturales y no esencialistas: la potencia pluriversal y colectiva de las mismas, en contraposición a la lógica unicista e individualista de raíz eurocéntrica, moderna, patriarcal y netamente occidental. La potencia del "estar siendo" desde una perspectiva interseccional: sistema sexo-genérico, la racialidad, lo clasista, lo etario, la ubicación espacial. La cuestión de género de los movimientos disidentes y contraculturales. El cuerpo-territorio como práctica discursiva y social, y como categoría analítica que rompe el binarismo naturaleza/sociedad, cuerpo/mente, razón/sentimientos, entre otros. La hegemonía de los cuerpos cis, ¿hay otros cuerpos? Los cuerpos que importan. La construcción de feminidad y masculinidad en los territorios ¿ser otros-as feminidades-masculinidades? Las otras formas de ser y estar en el mundo que rompen binarismos. Los estereotipos raciales, sexuales, sociales y simbólicos que limitan y proyectan el "estar siendo". Los cuerpos sin patrones estereotipados: la intersección de la cuestión de color, sexo, género, edad y estética. Las implicancias de la redistribución y el reconocimiento para acciones emancipadoras: "la ciudadanía" y "lo político" y sus implicancias desde el género, las conquistas de derechos civiles, políticos sociales. Los movimientos y colectivos-as disidentes y de resistencias: ecofeminismos y feminismos comunitarios, LGTTB+ disidencias sexuales, entre otros; su potencia creativa y la reivindicación-acción en pos de ciudadanías plenas y soberanas. El género en disputa: más allá de los binarismos en clave decolonial y feminista, El cuerpo, los</p>

¹¹ La organización y secuenciación de contenidos para 2° año, tanto como los materiales de enseñanza sugeridos se desarrollará en apartados posteriores.

¹² Abya Yala es el término con que los Indios Cuna, del actual Panamá, denominaron al continente americano en su totalidad (significa "tierra en plena madurez") y fue sugerido por el líder aymara Takir Mamani, quien propone que todos los indígenas lo utilicen en sus documentos y declaraciones orales. (Juncosa, 1987, Pp. 39) Elegir esta forma de nombrar el territorio, según Catherine Walsh (2007) implica enfrentar el peso colonial implícito en el "América Latina", por lo tanto, adquiere un posicionamiento político y un lugar de enunciación, que deliberadamente se opone a un proyecto cultural de occidentalización articulando ideológicamente el mestizaje. (Pág. 27)

En este trabajo se utilizará este término en vez de América, no sólo porque responde mejor a los propósitos del mismo, sino también porque es el que se sugiere desde el documento curricular en cuestión. (RES 1463/18, Anexo único)

<p>imposición del binarismo civilización/barbaría como legitimación de la expropiación de conocimientos, saberes y lenguajes preexistentes y la universalización de la cultura parroquial occidental europea, blanca, patriarcal y burguesa. (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 217)</p>	<p>géneros, las sexualidades desde las miradas de los feminismos negros, chica nos, comunitarios, blancos, islámicos y trans-feminismos, entre otros (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 211)</p>
---	---

El abordaje de estos dos nudos de manera articulada, si bien pretende ser estructurante en la selección, organización y secuenciación de contenidos tendientes a fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico, emancipatorio y decolonial, presupone que lxs estudiantes ya se hayan aproximado a algunos conocimientos, y proyecta habilitar otros. Aunque, los Núcleos Problemáticos del Área, y los Nudos Disciplinarios pueden articularse de múltiples modos, este trabajo propone una posible lógica de secuenciación¹³

En concreto, la propuesta de enseñanza que aquí se expone estará pensada para el EPA de Historia y Construcción de Ciudadanías de 2º año. Se espera que tanto en el EPA de 1º año como en los respectivos espacios disciplinares, lxs estudiantes hayan trabajado con los problemas que se sugieren a continuación.

Propuesta de secuenciación: EPA de Historia y Construcción de Ciudadanías de 1º año

- ¿Cómo nos relacionamos los seres humanos con la naturaleza? A partir del abordaje de algunos nudos de Historia tales como:
 - El proceso de humanización y primeros pueblos de acuerdo a su organización social, económica, cultural y simbólica y el paso de sociedades igualitarias a la imposición de relaciones sexuales, raciales y sociales desiguales y la conformación estructural de vínculos patriarcales. (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 215)
 - Los procesos sociales que modifican la existencia de la especie humana con y en la naturaleza: las sociedades igualitarias y sus características económicas, culturales, políticas,

¹³ Es importante remarcar que este documento no presenta dichos Núcleos Problemáticos del área ya ordenados, como tampoco prescribe una organización para los nudos de cada disciplina, ni de cada EPA. En este trabajo solo se presenta una posible selección de modo de explicar mejor la secuencia didáctica que se desarrollará, pero bajo ningún punto se pretende imponer una única tabla de contenidos, puesto que se entiende que esto estaría en contra del espíritu del Diseño Curricular.

sociales, de género y simbólicas. La revolución neolítica y sus implicancias económicas, sociales, políticas, culturales, de género y simbólicas. (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 216)

- ¿Cómo satisfacemos nuestras necesidades? Articulando nudos de Historia y Construcción de ciudadanías como

Historia:

- “Los diversos modos de producción que imponen relaciones de explotación y dominación sobre cuerpos y territorios y determinan las concepciones de tiempo y espacio de la sociedad. ¿Qué es un modo de producción? Características ¿Pueden pensarse todos los territorios y pueblos en todos los tiempos desde esta categoría? Los modos de producción de base comunitaria, esclavista, feudal, capitalistas y socialistas. ¿En todos los territorios hubo alguno de estos modos de producción?” (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 215)

Construcción de Ciudadanías:

- “Problemática de Trabajo: La imposición del binarismo Naturaleza/ cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales. En términos económicos del trabajo comunitario a la apropiación individual. Culturalmente del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza” (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 212)

Estas sugerencias de secuenciación para el EPA de 1° año nos permitirían pensar en un 2° año donde se problematice en relación con la invasión y colonización de Abya Yala y en cómo el orden colonial construye nuevos sentidos, y de qué maneras sus consecuencias se trasladan hasta nuestros días. En esta línea, es importante pensar que previamente al abordaje de los nudos sobre los que versará este trabajo, se entiende que lxs estudiantes ya deberían haberse introducido en las características más relevantes del orden colonial impuesto sobre el territorio del Abya Yala, para poder discutir sobre cómo las **“Implicancias de la conquista: prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y prácticas femigenocidas.”** (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 217) resultan constitutivas **“del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno”** (RES 1463/18, Anexo único, Pág. 211)

Fundamentos teóricos y metodológicos

“(…) no hay práctica social más política que la práctica educativa (…) En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Freire, 2003, P.74)

Epistemologías desde el sur

El diseño de la Provincia de Neuquén (RES 1463/18) se posiciona desde una sociología crítica del currículum la cual cuestiona lo instituido y naturalizado epistemológica y socialmente. En este marco se interroga, por un lado, sobre cómo afecta al currículum escolar las formas de división de la sociedad y, por otro, cómo afecta a esa división social las formas en que el currículum escolar procesa el conocimiento. (RES 1463 Anexo Único, Pág18) A partir del diagnóstico de un sistema educativo profundamente fragmentado, desigual e injusto, es que el documento plantea partir desde la construcción de conocimiento decolonial, desde una pedagogía crítica y centrada en los derechos humanos. (RES 1463 Anexo Único, Pág19-20)

En relación con las perspectivas planteadas en el documento curricular, parece interesante recuperar los aportes de Boaventura de Souza Santos, en pos de delinear las claves para *reinventar la emancipación social*, desde una dimensión epistemológica, una dimensión teórica y una política. Este autor plantea que en el marco de experiencias negativas y expectativas aún peores que han atravesado al hemisferio sur, es necesario apelar al consenso que genera la idea de que necesitamos sociedades más justas. Sin embargo, plantea que es en este punto donde queda en evidencia también una crisis en las ciencias sociales, en la medida que han sido incapaces de generar nuevas ideas que puedan superar estas tensiones. Esto llama a la búsqueda de un nuevo modo de producción del conocimiento que sea más amplio que la reflexión occidental del mundo, o, en otras palabras, reinventar la *emancipación social desde el Sur*. (de Souza Santos, 2006, pág.8)

Recuperar el desafío que propone el autor a la hora de crear un proyecto teórico epistemológico, que sea capaz de dar marco a una *nueva cultura política emancipadora*, y que dé lugar a una democracia de *alta intensidad*, significa poner el foco en cómo se construyen estas sociedades más justas. Aquí es donde se plantea que las perspectivas teóricas que se centran en el estudio de las mal llamadas “minorías” puede resultar esclarecedor para nuestras sociedades.

En esta línea se propone considerar el peso social que han disputado recientemente los movimientos feministas, pueblos originarios, y las comunidades de migrantes en buena parte de

los países del Abya Yala. A partir de estos puntos, es posible ver una cuota disruptiva e innovadora a la que es necesario atender a la hora de proyectar una posible emancipación social para la región.

Atendiendo a este contexto, el presente trabajo busca poner el foco en una propuesta educativa en clave de derechos, donde las perspectivas de género e intercultural -que se proponen desde el Diseño Curricular- sirvan para pensar esta *nueva cultura política emancipadora* de la que habla De Souza Santos, En síntesis, que proyecte jóvenes capaces de pensar otros futuros, de reconfigurarse a partir de la inclusión de todas las diversidades

En relación con la Perspectiva de Género

En lo que refiere a la enseñanza desde una perspectiva de género, podemos identificar los primeros avances concretos en la ya mencionada Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral. Aunque su implementación a nivel nacional sea discutible, este marco normativo plantea desde 2006 cuestiones que deben ser atendidas a la hora de planificar propuestas de enseñanza.

La ley plantea una “*definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral*” (Art. 7), los mismos parten del supuesto de que la integralidad de la Educación Sexual debe entenderse como un eje transversal para todos los espacios curriculares, poniendo el foco en el cuidado del cuerpo, la afectividad, el respeto a la diversidad, el ejercicio de derechos y la perspectiva de género. En cuanto a las asignaturas del área de Ciencias Sociales, se recomienda:

(...) trabajar la importancia del campo de la vida cotidiana para reflexionar sobre las relaciones jerárquicas de género, partiendo de la sociedad colonial, a fin de conocer y comprender cómo lo cotidiano incide en los cambios significativos que se producen a lo largo de la historia.” (Marina, 2010 Pág. 7).

Del mismo modo, encontramos que los NAP prescriben desde el año 2012 temáticas cuyo abordaje estaría estrechamente relacionado con la implementación de la perspectiva de género en Ciencias Sociales, por ejemplo:

La comprensión de las relaciones de parentesco, género y edad en distintas sociedades, reconociendo la variabilidad y el carácter histórico y social de las relaciones familiares y las formas de socialización. (NAP- CB- Sociales, Pág.18.)

Hasta aquí, incluyendo solo los documentos nacionales vigentes, se entiende que es necesario que los contenidos que se propongan para la educación secundaria contemplen esta perspectiva. Sumado a esto, en las discusiones en torno a la construcción curricular de la provincia

de Neuquén se plantea con énfasis a dicha perspectiva como fundamental para estructurar la enseñanza secundaria. El documento aprobado por el Consejo Provincial de Educación contiene un extenso apartado dentro del Marco Socio-Político-Pedagógico en el que se detalla el marco teórico desde el que se plantea la necesidad de abordar las cuestiones de género. Entre otras cuestiones, se expone que:

Se requiere un primer ejercicio analítico que propone mirar a la escuela y a la educación atravesadas por fuerzas que ubican cuerpos en una amplia gama de clasificaciones: sexo, género, clase, raza, territorialidad, entre otras, y que finalmente, quedan encuadrados en dos grandes conceptos: nosotras-nosotros, y las otras-los otros, un rol hegemónico y otro marginalizado” (RES 1463/18, Anexo único- Pág.80)

A partir de aquí se propone, desde este enfoque político y filosófico, una perspectiva de género que supere las dimensiones exclusivamente vinculadas a la sexualidad. Se trata de reconocer esta gama de “clasificaciones” y sus posibles *interseccionalidades*¹⁴. Esto implica una perspectiva que incluye la consolidación de una cosmovisión, como una posibilidad de entender las relaciones sociales en el mundo y de acción política orientada a transformar las realidades hostiles, injustas y opresivas. (RES 1463/18, Anexo único- Pág.80).

En lo que refiere a los desarrollos teóricos al respecto, Ana María Bach (2015) advierte que quienes enseñan, transmiten de algún modo estereotipos y prejuicios propios de la sociedad en la que vivimos y en la que nos formamos. De esta manera, aunque no se desee, y se hagan enormes esfuerzos de revisión propia, aparecen en las prácticas de enseñanza, diferencias entre lo femenino y lo masculino. Al respecto, recupera a Marta Lamas (1995) quien señala que:

Una premisa de acción antidiscriminatoria es reconocer que la cultura introduce el sexismo, o sea, la discriminación en función del sexo mediante el género. Al tomar como punto de referencia la anatomía de las mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas y evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se determina género reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. (Lamas M. 1995, p. 14 citado en Bach A.M. 2015 p. 12)

¹⁴ Se entiende por interseccionalidades a aquellos lugares donde se entrecruzan en simultaneo diferentes modos de opresión, ya sea derivados de la raza, el sexo, el género, territorialidad, etc.

A esto podríamos agregar que, en las sociedades occidentalizadas como la nuestra, dicha construcción simbólica normaliza conductas, formas de pensar y de sentir, que corresponden al género femenino y al masculino, y excluye a todo lo que esté por fuera. Segrega, no solo a quienes no se sienten cómodxs con los estereotipos cristalizados para su género, sino también a quienes no se encuentran dentro de esta distinción binaria femenino/masculino, como son los casos de las identidades trans, no binarixs, cuirs/queers, etc. En este punto, lo que plantea Bach (2015) es educar con perspectiva de género y con conciencia de género; para ello es necesario conocer el origen de la discriminación a las mujeres, por un lado, y de todos aquellos grupos considerados como “minoritarios” por otro; y tomar sus experiencias, que tienen tanto valor como las de los varones. Aunque quizás sea redundante, cabe aclarar que, una educación con perspectiva de género no apunta a reemplazar el androcentrismo por el ginocentrismo, sino tomar todas las experiencias a fines de construir prácticas efectivamente igualitarias. En concreto se trata de instalar una postura más inclusiva y permitir la entrada efectiva de aquellas voces que han permanecido marginadas. (Bach, 2015. p.11-58)

En la misma línea, resulta indispensable traer a consideración la propuesta *contrasocializadora* de la enseñanza que recuperan Pagès y Santi Obiols (2012). En ésta se toman las corrientes historiográficas que nos permiten pensar en una enseñanza de la Historia (y se podría agregar de las Ciencias Sociales) desde la perspectiva de lxs oprimidxs e invisibilizadxs y promoviendo valores no hegemónicos. Así mismo, se busca evidenciar los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente. (Pagès y Santi Obiols, 2012, p. 94) Para estxs autores, es importante entender que las contradicciones entre hombres y mujeres no son las contradicciones principales, de la misma manera que no existe ninguna contradicción o punto de vista privilegiado por parte de algún eje de opresión. Es así como reclaman por:

(...) una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que no contribuya a la división de lxs oprimidxs sino a la unión de éstos y estas para contribuir a la emancipación de todas las personas en todos los sentidos. (Pagès y Santi Obiols, 2012, p. 115)

En relación con la Perspectiva Intercultural

En lo que refiere a la perspectiva intercultural, si bien en los NAP no se menciona en ningún punto este concepto, encontramos algunas referencias que nos pueden hacer pensar en enfoques

orientados a promover la construcción de una identidad nacional plural y el respeto a la diversidad cultural. (NAP- CB- Sociales, Pág.13) Al respecto se expone que lxs estudiantes deben aprender:

El conocimiento de la diversidad cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, *prácticas y tradiciones*... (NAP- CB- Sociales, Pág.16)

Así mismo, tal como ocurre con la perspectiva de género, la necesidad de abordar los contenidos del nivel desde una perspectiva intercultural se pone en relieve a partir de las discusiones que se abrieron con la construcción curricular de Neuquén. Este documento propone que:

El Marco Socio-Político-Pedagógico debe reconocer a quienes históricamente se han encontrado en una situación de opresión, exclusión e invisibilización (...) Ante esto es necesario repensar-nos desde una perspectiva intercultural. La misma debe partir de saberes y conocimientos situados y construidos desde procesos políticos territoriales. (...) las acciones y discursos que parten de la interculturalidad proponen una transformación de la situación de colonialidad ética, política y epistémica actual, para lo cual es fundamental partir del reconocimiento de las relaciones asimétricas del poder-saber” (CPE-Res1463/18, Anexo único- Págs.92-94)

De este modo, se explicita la intención de promover prácticas escolares orientadas a la elaboración de un pensamiento-acción capaz de interrelacionar los conocimientos históricamente subalternizados con el conocimiento hegemónico. Para esto, como ya se mencionó, es necesario entender el potencial de repensar las prácticas escolares en clave *interseccional*.

Es por ello que se pone en relieve la necesidad de que la provincia de Neuquén asuma que parte de una realidad pluricultural y plurinacional, reconociendo la diversidad tanto en la Nación Mapuche como en quienes fueron arribando posteriormente a la región. En esta línea, se plantea que una educación intercultural debe dar lugar a una *ecología de saberes* que promueva el diálogo horizontal, el intercambio de conocimientos, experiencias y modos de ser y estar en el mundo, estableciendo una clara crítica al etnocentrismo y al racismo. Esto implica poner sobre la mesa los conflictos y tensiones que se llevan diariamente dentro y fuera de la escuela. (CPE- Res 1463/18, Anexo único, 2018 Págs.97)

En relación con las particularidades de la realidad neuquina, resulta sumamente enriquecedor traer a consideración los aportes de Sanhueza Rodríguez, Pagès y González Monfort (2019) en

relación a la importancia de incorporar la memoria social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. Al respecto, los autores plantean que:

Enseñar historia y ciencias sociales sobre el Pueblo Mapuche desde la justicia social supone un reconocimiento recíproco entre las sociedades –chilena, argentina y mapuche–, que cuestione y supere una larga historia de negación y releve conocimientos orales que ayuden a comprender a los estudiantes las perspectivas del pueblo originario y, fundamentalmente, consideren que todas las culturas son merecedoras de igual dignidad. (Sanhueza Rodríguez, Pagès y González Monfort, 2019, P.6)

Un proyecto intercultural entonces, propone un horizonte de ciudadanías plenas, empoderadas y soberanas que permitan la construcción de otros mundos posibles de habitar. En el caso neuquino, esto aportaría significativamente a la reparación de los lazos sociales, a la construcción de nuevos conocimientos que sirvan para consolidar una comunidad más democrática y orientar acciones socialmente más justas.

En la misma línea, Catherine Walsh plantea que el proyecto intercultural, "así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento." (2007, P.33) Es así que, según la autora se alcanza un pensamiento plural (e intercultural) que se construye desde la diferencia y que, por lo tanto, se obtiene un mayor potencial social, político y decolonial. Esto, implica pensar en un vuelco en la construcción de conocimiento y la concepción de la educación. Concretamente, implica tomar las contribuciones de las historias locales, de aquellas epistemologías negadas y marginadas. (P.33)

Desarrollo del proyecto

“El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.”

(Grez, S y Salazar, G. comp.1999, p.19)

La presente propuesta está organizada en tres ejes problematizadores, que integran nudos de cada uno de los espacios curriculares, y que se proponen para secuenciar el trabajo dentro del EPA y de las asignaturas. Estos ejes se han proyectado para el plazo de un ciclo lectivo completo.

En el primer y segundo eje, se problematiza el modo en el que las sociedades se relacionan con la naturaleza antes y después de la invasión europea. Aquí se busca establecer una continuidad con los ejes esbozados para el EPA de 1° año¹⁵, pero introduciendo la colonización como factor de cambios en la interacción con el ambiente. En el primer eje se presentan estudios de casos emblemáticos para la historiografía del Abya Yala y que suelen formar parte de las selecciones de contenidos de las propuestas de enseñanza para el Ciclo Básico, como son los grandes Imperios, mientras que en el segundo caso se buscará un análisis similar, pero para un caso local.

Si bien los primeros ejes están más enfocados en presentar los contenidos desde una perspectiva intercultural, se introducirán algunos debates en torno a la división sexual del trabajo en los sistemas comunitarios y en los basados en la propiedad privada.

El tercer eje, intenta recuperar la discusión en torno a cómo la imposición del sistema colonial irrumpe en las cosmovisiones que existían a lo largo del Abya Yala, imponiendo nuevas formas y sentidos. Para esto, se pondrá el foco sobre cómo se entendían las corporalidades antes y después de la invasión europea.

¹⁵ Cabe recordar que los ejes propuestos para el EPA de 1° año serían: ¿Cómo nos relacionamos los seres humanos con la naturaleza? Y ¿Cómo satisfacemos nuestras necesidades?

Ejes problemáticos y contenidos a desarrollar:

	1°y 2° La invasión y la conquista como formadora de sentidos	3° El cuerpo como territorio
	El trabajo y la relación con la naturaleza ¿La relación con la naturaleza determina la organización de las sociedades?	El cuerpo-territorio como práctica discursiva y social, y como categoría analítica ¿Son todos los cuerpos iguales? ¿Las concepciones de los cuerpos cambian?
Contenidos para abordar en las clases del EPA	<p>- En términos económicos: del trabajo comunitario a la apropiación privada.</p> <p>- En términos simbólicos: del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza.</p> <p>- La explotación de la naturaleza por parte del capital mercantil europeo en busca de oro, plata y tierras de producción</p> <p>- La conquista de Abya Yala por parte del capital mercantil europeo y su consecuente reordenación geopolítica como centro de este nuevo sistema</p> <p>- Las conformaciones identitarias como construcciones socioculturales y no esencialistas: la potencia pluriversal y colectiva de las mismas, en contraposición a la lógica unicista e individualista de raíz eurocéntrica</p>	<p>- En términos de género: de la complementariedad de lo femenino/masculino a la jerarquización de la dualidad varón/mujer.</p> <p>- Las conformaciones identitarias como construcciones socioculturales y no esencialistas: la potencia pluriversal y colectiva de las mismas, en contraposición a la lógica unicista e individualista de raíz eurocéntrica, moderna, patriarcal y netamente occidental. La potencia del "estar siendo" desde una perspectiva interseccional: sistema sexo-genérico, la racialidad, lo clasista, lo etario, la ubicación espacial</p> <p>- La hegemonía de los cuerpos cis, ¿hay otros cuerpos? Los cuerpos que importan. La construcción de feminidad y masculinidad en los territorios ¿ser otros-as feminidades-masculinidades?</p> <p>- Las otras formas de ser y estar en el mundo que rompen binarismos. Los estereotipos raciales, sexuales, sociales y simbólicos que limitan y proyectan el "estar siendo".</p> <p>- Los cuerpos sin patrones estereotipados: la intersección de la cuestión de color, sexo, género, edad y estética</p>
Conceptos a profundizar en las asignaturas	<p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colonialismo ● Propiedad privada ● Propiedad comunitaria ● Mercantilismo ● Trabajo * <p>Construcción de Ciudadanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Racismo ● Identidad ● Comunidad ● Imposición cultural 	<p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colonialismo ● Hegemonía * ● La construcción de los cuerpos* <p>Construcción de Ciudadanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interseccionalidad ● Dualidad ● Binarismo ● Estereotipos
	Se ha marcado con un * aquellos conceptos que se han colocado en una asignatura, respondiendo a la lógica de nudos y núcleos, pero que bien podrían trabajarse en profundidad en ambos espacios.	

Para el abordaje de cada uno de estos ejes se sugerirán, a continuación, una serie de materiales donde se presentan y profundizan estas problemáticas. Los materiales en algunos casos han sido seleccionados de libros de texto de secundaria, o de canales educativos, y en otros se han construido a partir de trabajos académicos de especialistas en las áreas involucradas. Estos materiales se han secuenciado de modo que se puedan abordar en los espacios del EPA, en formato taller, habilitando intercambios y reflexiones colectivas.

En los módulos propios de cada asignatura, la propuesta es profundizar sobre los conceptos claves, que aparecen a lo largo de los materiales, y cuya comprensión aporta al abordaje de las problemáticas. Tal como sugieren Pagès y Santisteban (2014) los conceptos:

“(…) son el conocimiento clave para ubicarse en el mundo, en su pasado y en su presente, e interpretarlo (…) La mayoría de conceptos que se manejan en el currículum y en la enseñanza poseen un alto grado de abstracción y no son fáciles de concretar en hechos, situaciones o instituciones. Requieren un profundo trabajo a partir del desarrollo y la secuencia de sus variables.” (Pág.10)

Al destinar los módulos de las asignaturas (que están por fuera de los EPA) a la conceptualización, se busca que aquellos conceptos ya trabajados, puedan llevarse nuevamente al espacio conjunto del EPA, para enriquecer las discusiones que disparan los análisis de los materiales.

La invasión y la conquista como formadora de sentidos

*“En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,
descubrieron que vivían en América,
descubrieron que estaban desnudos,
descubrieron que existía el pecado,
descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo
y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido
y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna
y a la tierra y a la lluvia que la moja.” (Galeano, 2012)*

En el marco de un Diseño Curricular asentado en un discurso crítico, decolonial, emancipador, las problematizaciones vinculadas a la imposición del orden colonial en el Abya Yala resultan un saber clave como punto de partida. De esta manera, la presente propuesta comenzará por entender de qué modo la colonización europea resignificó en términos económicos, pero también simbólicos, la relación de las sociedades humanas con la naturaleza.

En este sentido, es importante aclarar de qué modo se tomará el Abya Yala como objeto de estudio. Al respecto, Pagès (2008) plantea la necesidad de renunciar a la “*antropomorfización*” de las realidades. Es decir comprender que, en este caso el Abya Yala no es una cosa o una persona, sino una construcción del pasado que llega a nuestro presente, que nos permite forjar identidades y sentidos, pero que “*no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, otros que los continuaron y nosotros que les damos vida...*”(P.213) En relación con esto, es que se ha decidido no tomar un solo caso de estudio, que pueda ayudar a consolidar la falsa idea de que se trata de “un todo” homogéneo, como que por ejemplo todos los pueblos originarios construyeron las mismas relaciones con el ambiente, o que el Orden Colonial desarrolló idénticas características a lo largo de todo el continente. Se abordarán diferentes estudios de caso en los ejes n° 1 y 2, no solo para atender a la complejidad del problema, sino también porque las singularidades de estos, pueden ser particularmente reveladoras para los propósitos que se plantean en este eje.

Contenidos a desarrollar en el Eje n° 1:

Este primer momento se centrará inicialmente en caracterizar diversos modos de trabajo comunitario, en algunos puntos del Abya Yala, a fines de comprender los términos en los que se construyeron las relaciones sociales en las comunidades originarias, y también cómo estas se vinculaban con la naturaleza. En este eje el foco se pondrá en el Imperio Azteca e Inca, para dar lugar a un análisis comparativo en el 2° eje con el caso del Valle de Lácár.

En segundo lugar, se propone avanzar en el análisis de aquellas prácticas que caracterizaron la invasión europea y cuáles fueron sus consecuencias sobre la vida de las comunidades originarias. En esta misma línea, se plantea problematizar las formas de dominación que se van consolidando sobre los pueblos nativos.

Para ello se ha pensado en una secuencia organizada en dos momentos. El primer momento recupera algunos de los modos de trabajo comunitario más emblemáticos del Abya Yala y a partir de este recorrido, en el segundo momento se caracterizarán las nuevas configuraciones que se instalan a partir de las colonizaciones, y cómo estas cristalizan nuevos sentidos.

Propósitos:

- Comprender diversos modos de relacionarse con el ambiente y formas de trabajo, a través del estudio comparado de diferentes casos del Abya Yala.
- Establecer relaciones pasado-presente-futuro, para construir una conciencia histórica situada, que nos permita adquirir nuevas herramientas en un análisis contemporáneo de la sociedad.
- Promover a lxs estudiantes a relativizar discursos, verificar información, y tomar posiciones argumentadas respecto a las problemáticas sociales.

Organización del trabajo en el Abya Yala: cambios y continuidades después de la imposición del Orden Colonial.

¿De qué modos se organizaba la vida en distintos puntos del Abya Yala en tiempos prehispánicos?

En este momento, se ha optado por recuperar los imperios Aztecas e Incas como algunos de los casos más trabajados por la historiografía especializada, y al mismo tiempo más citados en los materiales de nivel secundario. Cuando se propone el estudio de las formas de trabajo comunitarias en el Abya Yala, suelen citarse ejemplos vinculados a culturas Mesoamericanas y de los Andes Centrales. Esta selección suele tener que ver no solo con la localización de los primeros núcleos agrícolas del continente, sino también con la complejidad que desarrollaron estas sociedades en los siglos previos a la invasión europea, alcanzando formaciones estatales poderosas, como el Imperio Inca o el Azteca.

Si bien existe una inmensa disponibilidad de materiales para abordar la temática aquí delineada, a continuación, se ha hecho una breve selección que sirve sólo como ejemplo, pero es posible reemplazarla por muchas otras de gran difusión, y los objetivos podrían sostenerse de igual modo.

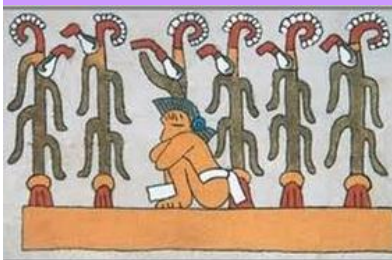
En los materiales que se sugieren a continuación, se puede observar, en primer lugar, una breve reseña sobre cómo las grandes civilizaciones imperiales del Abya Yala se desarrollan a partir de complejas técnicas de aprovechamiento de las condiciones ambientales. Luego de ello, se procede a una breve descripción de los diferentes mecanismos de adaptación y modificación del espacio para el desarrollo de las principales actividades económicas. Finalmente, se resalta qué formas tomaron las unidades productivas en cada uno de los casos, lo que luego nos servirá para conceptualizar los modos de producción comunal en el Abya Yala.

Para el caso del Imperio Azteca, se pone el foco en las adversidades que presenta la meseta central de México y en las técnicas de aprovechamiento del agua como las chinampas, los canales de riego, y la construcción de diques. Por último, se remarca la importancia de los *calpullis*, como base de la estructura social y productiva de los aztecas.

Por otro lado, para el caso de los incas, se caracteriza el ambiente cordillerano con sus diferentes zonas, y luego se pone el foco en el control vertical de pisos ecológicos como la principal estrategia de aprovechamiento. Así mismo, se menciona a las terrazas y los andenes de cultivos, como ejemplos de modificación del espacio con fines productivos. En lo que refiere a las unidades sociales y económicas se describe el *ayllu*, como núcleo de explotación comunal, y se remarca la importancia de los conceptos de *reciprocidad* y *redistribución*

Materiales sugeridos:

La transformación del espacio geográfico



Los códices son fuentes históricas que nos permiten conocer detalles sobre la cosmovisión y modos de vida de los pueblos originarios Mesoamericanos. Esta imagen, extraída de un códice, posiblemente represente a un agricultor esperando la lluvia en medio de un sembrado.

El desarrollo de una economía productora, basada en la obtención de los alimentos mediante la agricultura y la ganadería, provoca en el ambiente natural modificaciones que se incrementan a medida que se difunde el modo de vida sedentario. Así como ocurrió en otras regiones del mundo, los pueblos americanos comenzaron a producir sus propios alimentos; si bien la caza y la recolección se mantuvieron como prácticas complementarias en un primer momento, ya no dependieron de lo que encontraban en el ambiente para subsistir.

El perfeccionamiento de las técnicas utilizadas para sembrar y criar animales permitió que los diversos grupos acumularan excedentes y esto favoreció el crecimiento demográfico y una transformación de las bases económicas, dando lugar a nuevos modos de vida. En algunos casos, permitió el surgimiento de civilizaciones de gran desarrollo, como la maya, y también de grandes imperios como el azteca y el inca

Los grandes imperios

El desarrollo y mejoramiento de las técnicas agrícolas y de las herramientas utilizadas permitieron obtener los excedentes necesarios para sostener a esa numerosa población. Los mayas, los aztecas y los incas tenían un gran conocimiento de los modos de aprovechamiento del agua, ya que era un recurso estratégico para la agricultura. Estas tecnologías para mejorar la producción y la adaptación de diversos cultivos a las condiciones de los ambientes permiten afirmar que las sociedades indígenas de la actual América Latina tenían un profundo conocimiento de los ciclos ecológicos*. Respetar los tiempos ecológicos les permitió obtener mejores resultados en sus actividades económicas.

Ciclos ecológicos

sucesión de etapas de germinación, crecimiento y maduración de las plantas.

Los Aztecas y sus estrategias de adaptación a la meseta central de México

En el centro del actual territorio mexicano se extiende una región de mesetas de relieve llano. Esta zona se conoce como altiplanicie mexicana o valle central de México, porque corresponde a la región localizada entre dos cordones montañosos. La altitud y las características del relieve montañoso hacen que el territorio tenga una variedad de tipos climáticos con diferencias entre la zona costera y la meseta, y también entre los extremos norte y sur.

La parte norte del altiplano es más árida; allí se extienden los desiertos de Chihuahua y de Zacatecas. Al sur, los suelos son más fértiles y el clima es templado. En las cercanías del mar, se incrementa el promedio de



humedad y, al sur del trópico de Cáncer, el promedio de temperaturas también aumenta; por eso es posible que a pocos cientos de kilómetros de distancia se desarrollen climas fríos de montaña y climas cálidos en las llanuras costeras. En la mayor parte del territorio, sin embargo, predomina la escasez de lluvia. Esto sucede porque las altas montañas que rodean la meseta central representan obstáculos a la circulación de los vientos húmedos.

Como ocurrió en el caso de los mayas, los aztecas desarrollaron una civilización que se extendió a lo largo de la meseta central y sobre los territorios circundantes. En el caso de los aztecas, la base económica del imperio fue la **agricultura**, que además se complementaba con el **cobro de tributos**. La **guerra** era una de las principales actividades de los aztecas y les permitía conquistar a otros grupos indígenas, que luego debían contribuir con parte de su producción agrícola para el sostén del imperio. También

practicaban el comercio con otros pueblos, con los que **intercambiaban** cacao, algodón, pieles y plumas.

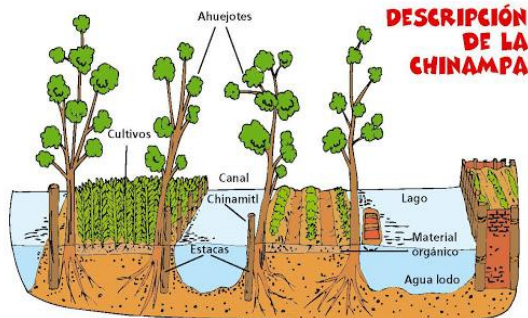
Las tecnologías agrícolas

Los aztecas desarrollaron una técnica particular para practicar la agricultura, incluso sobre la superficie del lago Texcoco. Esta técnica consistía en la construcción de islas artificiales, denominadas chinampas, sobre las que cultivaban maíz, porotos y calabazas.



A pesar de los cambios en los modos de producción introducidos con el Orden Colonial, la explotación agrícola en chinampas es un método que aun pervive en el Valle de México. En esta imagen se puede observar una explotación chinampera actual.

Las **chinampas** se construían a partir de una base de ramas y palos, sobre la que se acumulaban tierra y restos orgánicos. Flotaban sobre el lago Texcoco y eran regadas mediante un **sistema de canales** y por la **infiltración** propia del lecho.



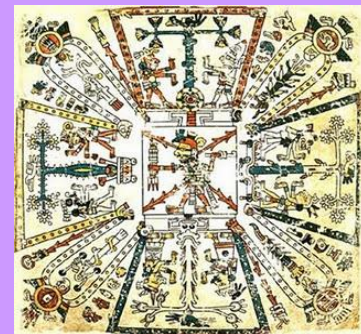
Para aprovechar al máximo los recursos naturales disponibles y controlar las posibles inundaciones sobre la ciudad, **los aztecas perfeccionaron las técnicas hidráulicas y la producción agrícola**. Para hacerlo, requirieron del conocimiento de los ciclos del **clima**, de modo que fuera posible producir alimentos suficientes para abastecer a la gran cantidad de habitantes que vivían en Tenochtitlán.

Estas tecnologías hidráulicas consistían en **un sistema de riego que incluía canales** – realizados con madera, piedras y lodo–, **compuertas y depósitos** para acumular las aguas de lluvia. Las obras principales fueron los **diques**, también llamados albardones.

Formas de la organización comunal del trabajo

En los años previos a la invasión europea, el Imperio Azteca controló cientos de pueblos que poseían sus propios líderes, y que organizaban sus poblaciones en barrios llamados **calpullis**. Los calpullis conforman las **unidades de producción**, es decir que dentro de cada uno de estos se distribuían las tierras comunales y se organizaban los trabajos y los rituales colectivos.

Si bien cada pueblo debía rendir tributos al Imperio, la explotación de los recursos se llevaba a cabo de manera **comunitaria**. Estos conformaban la base de la estructura social azteca. Los habitantes de cada calpulli creían tener un antepasado común, vivían en un mismo territorio, y trabajaban en conjunto las tierras asignadas.



Representación de un calpulli en un Códice Azteca

Los Incas y las transformaciones del ambiente montañoso

La zona cordillerana tiene una variedad de climas relacionados con la presencia de los cordones montañosos, que inciden en la distribución de las temperaturas e interrumpen la circulación de los vientos húmedos. Como la temperatura disminuye con la altura, las civilizaciones asentadas en las áreas montañosas implementaron técnicas especiales para mejorar sus posibilidades de obtener alimentos. El ambiente en el que se desarrollaron, la costa del actual Perú, así como el norte del actual Chile, tienen escasez de precipitaciones, lo que determina un ambiente árido. En estas condiciones, los pueblos andinos desarrollaron técnicas para aprovechar el agua disponible.

En el valle de Cuzco, situado a más de 3.000 metros de altura, los incas fundaron la capital de su imperio que, así como ocurrió con otras grandes civilizaciones americanas, basó su economía en la agricultura y en el control de diversos pueblos sometidos, obligados a pagar tributos.

El aprovechamiento de los recursos

La región cordillerana de los Andes centrales tiene varios climas. Los pobladores de esta región aprovecharon esa variedad de climas para obtener los recursos naturales. Cultivaron la tierra y criaron animales en terrenos con ambientes diversos, ubicados en diferentes altitudes o pisos de producción. A esto se lo llama **control vertical de los pisos ecológicos**.

La explotación agrícola se realizaba mediante la construcción de terrazas y **andenes de cultivo** sobre las laderas de las montañas. Los

pueblos andinos que integraron el Imperio Inca edificaban, sobre la pendiente, paredes de piedra que formaban una serie de escalones. De este modo, la construcción de andenes previene la erosión que puede provocar el arrastre por el agua, y aumenta la superficie cultivable al permitir la acumulación de suelo fértil.

Control Vertical de pisos ecológicos

La región andina está conformada por varias zonas: la costa, la sierra, la puna y el borde de la selva. Se diferencian entre sí según su clima y su producción. La gran variedad de cultivos y la cría de ganado depende de la altitud de las tierras. A esto se le llama economía vertical. Los Incas organizaron su imperio en base al control de diferentes zonas productivas. Esto les permitió contar con una gran variedad de productos que aseguraban su subsistencia.

Fragmento extraído de Alonso M., Elisalde R., y Vázquez E. (1999) *Historia Europa Moderna y América Colonial*. Madrid. Editorial Aique.



En los pisos más altos se plantaban tubérculos, como la papa, el ulluco y la oca. En las zonas intermedias se cultivaba el maíz y, cerca de la base de los cerros, estaban las huertas. De esta manera, obtenían **gran variedad de cultivos en una zona con poca disponibilidad de terrenos cultivables**. También criaban llamas y alpacas, y en las zonas selváticas del



fondo de los valles cultivaban algodón, mandioca, maní, frutas, tomates y calabazas. Como las precipitaciones son escasas en este ambiente árido, los incas construyeron **sistemas de aprovechamiento hidráulico** para acumular y distribuir el agua de lluvia.

"Travaxo. Papa oca tarpui pacha" de Felipe Guamán Poma de Ayala, en Primer nueva crónica y buen gobierno 1615-1616



Formas de la organización comunal del trabajo

En las regiones que conformaron el Imperio Inca, las tierras productivas se organizaban en comunidades campesinas llamadas *ayllus*, cuyos miembros tenían vínculos de parentesco. Los integrantes del *ayllu* trabajaban la tierra de manera conjunta, bajo la dirección de un cacique o curaca. Cada año, los funcionarios del imperio repartían las tierras destinadas a producción entre los integrantes del *ayllu*. Luego, cada *ayllu* entregaba los productos de la cosecha, o bien animales, a modo de tributo.

También era frecuente la práctica de la *mita*: un grupo de hombres que, de modo rotativo, trabajaba en las tierras del Inca (el emperador), o en la construcción de caminos o templos.

En la actualidad, muchos pueblos originarios de la sierra peruana y el altiplano boliviano conservan costumbres de su organización tradicional prehispánica, como la

propiedad comunal de la tierra y la organización basada en el parentesco. Pero también se articularon con la economía de sus países y con el mercado mundial.

Al mismo tiempo, el funcionamiento del Imperio Inca se basaba en dos principios fundamentales, la **reciprocidad y la redistribución**. La reciprocidad consistía en diversas relaciones de intercambio de bienes o trabajo de manera equilibrada entre los miembros de cada comunidad. La redistribución tenía que ver con el modo en el que el imperio centralizaba diferentes bienes regionales a través del tributo, y luego los volvía a repartir en las zonas de escasez de dichos bienes.

Selección adaptada de: Damián Dolcera [et al.]. (2015) Ciencias sociales 1: del origen del hombre hasta la Edad Media - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Fresca, Pp. 141-149
Cambios y continuidades: Del trabajo comunitario a la apropiación privada.

La organización del territorio colonial

A la vez que expandió su dominación por los territorios americanos, España tuvo que crear diversas instituciones para controlar las nuevas posesiones. **La Corona española perseguía cuatro objetivos con la organización colonial:**

- Pretendía asegurar el **control sobre los territorios** conquistados y evitar la amenaza de una rebelión de los indígenas;
- La organización administrativa buscaba **proteger a las colonias de las amenazas militares y económicas de otras potencias europeas**, fundamentalmente de Inglaterra y Portugal;
- Aspiraba a **asegurar el flujo de recursos económicos desde América hacia Europa**, sobre todo de **metales preciosos** hacia España.
- Procuraba imponer **los modelos culturales propios**, de modo de **garantizar el sometimiento** de los pueblos originarios. Así, la lengua, la religión y la dominación se expandieron por América al mismo tiempo

Las mercedes, el repartimiento y la encomienda

Las tierras americanas apropiadas por la Corona española fueron usadas **como premio para lxs conquistadores y como retribución de servicios a los particulares** que habían financiado las expediciones. Una de las formas de ceder parcelas a los particulares se denominó **merced** de tierra (o merced real). Era una extensión que la Corona le otorgaba a un español con la condición de que la cultivara. Otra era el **repartimiento**, que consistía en distribuir entre lxs conquistadores las tierras y las riquezas encontradas en el Abya Yala y, con ellas, los beneficios del trabajo indígena.

La Corona española creó, además, el sistema administrativo denominado **encomienda**. Por este sistema, el rey permitía que determinados colonizadores percibieran los tributos y los trabajos que se suponía que lxs indígenas debían a la Corona; a cambio, se les encomendaba que lxs evangelizaran.

La propiedad privada

Muchos conquistadores y colonizadores se apropiaron de grandes extensiones de tierra, y las parcelas entregadas como mercedes o mediante el repartimiento y la encomienda, se transformaron en propiedades privadas. Las mercedes de tierras y las encomiendas favorecieron la concentración de tierras.

Además, a fines del siglo xvii, la Corona española decidió regularizar el régimen de propiedad de la tierra y otorgó a los conquistadores, mediante venta o donación, los derechos sobre las extensiones de tierra que, de hecho, ya controlaban

El trabajo en la mina

Los centros más importantes de producción de plata en la América española fueron Zacatecas, en el actual territorio de México, y Potosí, en la actual Bolivia. Para extraer la plata, se requería mercurio, que se producía en las minas de Huancavelica, en el actual Perú. Para realizar la explotación de las minas, **lxs españolxs adoptaron algunas formas de organización del trabajo propias de las sociedades indígenas**. La institución principal fue la **mita**, que cumplía una función clave en la economía incaica y se basaba en la reciprocidad. Es decir que lxs indígenas trabajaban algunas semanas al año en las tierras de sus parientes, pero luego recibían ellxs la ayuda de lxs demás. Pero, cuando lxs españolxs

la adoptaron, **eliminaron el sistema de reciprocidad** y en lugar de cumplir el servicio laboral en retribución por otros bienes o servicios, el trabajo de lxs indígenas siempre beneficiaba a lxs colonizadores.

Las condiciones de trabajo en las minas eran muy insalubres. Esta explotación extrema de lxs trabajadores enriquecía, sobre todo, a lxs europeos que comerciaban con la plata.



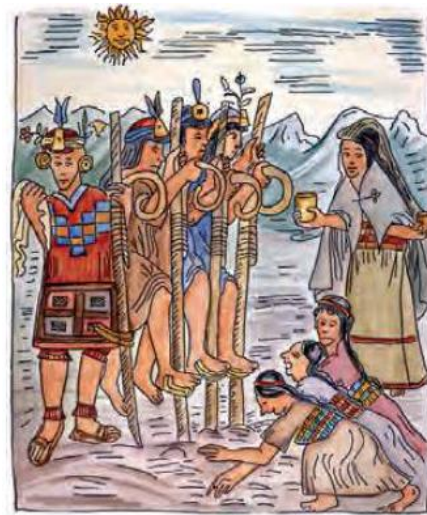
La transformación agraria

En algunas regiones de América Central y de América del Sur, lxs españolxs **alteraron los modos de producción agrícola propios de las sociedades originarias e implementaron otros**, de acuerdo con las pautas productivas europeas.

Lxs españolxs pretendían cultivar las plantas y criar los animales que les permitieran mantener sus hábitos alimentarios. Así, introdujeron plantas y animales que los indígenas desconocían, por ejemplo, trigo, cebada, avena, algodón, cebolla, ajo, vid, vacas, caballos, cerdos y ovejas. En esta etapa, la producción agrícola se destinó a la subsistencia y se desarrolló en pequeñas parcelas próximas a las ciudades. . A su vez, a medida que la penetración europea en América era cada vez mayor, se generalizó la demanda de productos tropicales, tales como el cacao, el índigo, el tabaco o el palo tinte.

La introducción del ganado

Lxs conquistadores introdujeron en América el ganado **equino y vacuno**; los caballos y el ganado vacuno se multiplicaron libremente durante la época colonial y se volvieron salvajes. Lxs pobladores los cazaban y los domesticaban. En la actual Argentina, solo en Santa Fe,



Agricultores peruanos labran la tierra, según un grabado de Guamán Poma de Ayala (1615).

entre 1619 y 1621, los vecinos atraparon 50 mil animales salvajes para sus estancias. Además, la cría de ovejas llegó a reemplazar el cultivo de algodón, por ejemplo, en Tucumán durante el siglo XVII. En las zonas próximas a Potosí, también se llevó a cabo la cría de mulas, que se usaban para transportar mercaderías y la plata potosina.

La organización del trabajo agropecuario

La agricultura ocupó, hasta principios del siglo XVIII, la misma superficie que habían cultivado las sociedades indígenas. Posteriormente, los descendientes de los conquistadores lograron acumular grandes extensiones de tierras, llamadas **haciendas**, que se especializaron en la producción agrícola y ganadera. Además, algunos funcionarios y grandes comerciantes establecieron **estancias** dedicadas, principalmente, a la actividad ganadera. En estos establecimientos se empleaba mano de obra esclava o se contrataba a peones criollos y mestizos.

Las transformaciones en la tenencia de la tierra

Antes de la conquista europea, en muchas regiones de América el régimen predominante de tenencia de la tierra era la **propiedad comunal**. Se consideraba que la tierra –además de otros recursos naturales– era un bien común de todo el grupo social y cada unidad socioeconómica se cultivaba con dos fines: la redistribución y la subsistencia. Como resultado de la colonización, este régimen de tenencia se transformó y las tierras comunales de los pueblos originarios pasaron a manos de la Corona española.

Sin embargo, la propiedad comunal como forma de tenencia de la tierra se mantuvo hasta fines del siglo XVIII. Incluso, las autoridades españolas dispusieron que, al fundar una ciudad, las tierras próximas al núcleo urbano se consideraran de utilidad y propiedad común. Se denominaban ejidos o tierras ejidales, y servían para que en ellas pastaran los animales de cría o se hicieran huertas para uso de toda la población.

Selección adaptada de: Damián Dolcera (2015) *Historia 2: América y Europa, siglos XV-XVIII*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tinta Fresca. Pp. 83-86

En relación con la distinción de formas de organizar el trabajo, también sería interesante incluir discusiones vinculadas a cómo se dividía este trabajo. En lo que refiere al origen de la división del trabajo, tanto en la historiografía contemporánea, como en los diferentes materiales disponibles para la enseñanza, podríamos plantear que existe un debate abierto al respecto, que sería interesante trasladar al aula. En primer lugar, algunos antropólogos han puesto en discusión el origen de la división sexual del trabajo en las sociedades cazadoras y recolectoras, basándose en investigaciones etnográficas y en revisiones de viejas fuentes con nuevos enfoques. En este punto, el consenso es de que, desde los primeros grupos prehistóricos, los hombres habrían salido a buscar alimentos, mientras que las mujeres habrían permanecido resguardadas al cuidado de los más pequeños, ya no es tal. Esta discusión podría trasladarse a otras sociedades, permitiéndonos dudar si las interpretaciones que nos hacen pensar en una división sexual del trabajo en comunidades

agrícolas son acertadas, o están sesgadas por miradas contemporáneas, que tienden a naturalizar dicha división.

Por otro lado, para pensar en términos de división sexual del trabajo, tanto en las organizaciones comunales como en las basadas en la propiedad privada, es importante revisar qué formas toman las diferencias de género en cada caso. En este sentido, Rita Segato (2013) recupera un debate en torno a cómo se entendían las distinciones de género antes y después de la invasión europea. Al respecto, menciona que existen posiciones eurocéntricas que plantean que el patriarcado sería un problema universal, por lo que no habría cambios, y otras que plantean la inexistencia del género en el mundo pre-colonial. Finalmente, expone una tercera línea a la que ella adhiere, en la que se entiende que existe una inmensa cantidad de evidencias históricas y relatos etnográficos que muestran de forma incuestionable la existencia de distintos géneros en las comunidades prehispánicas del Abya Yala. Así mismo, estas fuentes muestran la existencia de relaciones patriarcales, aunque serían de una naturaleza diferente a las de las sociedades occidentales modernas, lo que la lleva a postular que se trataría de un “patriarcado de baja intensidad”. Según la autora, en estos mundos es posible señalar estructuras reconocibles de diferencia, similares a lo que hoy entendemos como relaciones de género, donde se identifican jerarquías claras que prestigian lo masculino sobre lo femenino, no obstante, también son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones. (p.81- 82).¹⁶

Finalmente, para dar lugar al ejercicio comparativo de este primer momento, se recomienda, elaborar un trabajo comparativo que permita resaltar aquellos **conceptos claves** característicos de las organizaciones sociales y económicas estudiadas. En este sentido, se propone como herramienta un cuadro de doble entrada, aunque podrían pensarse otros múltiples recursos.

Este cuadro busca recuperar, en cuanto a la relación con el ambiente, la idea del respeto a los **ciclos ecológicos** como modo de aprovechamiento, en contraposición con la introducción de **especies exógenas** traídas de Europa. En cuanto a la tenencia de la tierra se busca remarcar los conceptos de **propiedad comunal** en contraposición con **propiedad privada**. Por último, en cuanto a fines/objetivos, si bien es importante destacar que los tributos servían para mantener a las elites imperiales en el caso Inca y Azteca, estos pagos también se asentaban en las nociones de

¹⁶ Por cuestiones vinculadas a la necesidad de hacer un recorte que permita cumplir con las pautas de extensión de este trabajo, se han dejado afuera los materiales que discuten sobre la división sexual. No obstante, se entiende que es un elemento de análisis que aparece frecuentemente en los libros de texto, por lo cual se puede recuperar fácilmente para poner en tensión en el aula.

reciprocidad y redistribución que desaparecerían en las lógicas extractivistas coloniales. En el caso que se decidiese incorporar lo relativo a la división sexual del trabajo, se podrían recuperar los conceptos de Segato (2013) referidos a un **patriarcado de baja intensidad** y de **alta intensidad**. (p.82)

	Relación con el ambiente	Tenencia de la tierra	Fines/Objetivos	División del trabajo
Imperios				
Sistema Colonial				

Contenidos a desarrollar en el Eje n° 2:

En este punto, se pondrá el foco en los modos de organización social que se desarrollan en el Valle del Lácar, en contraposición con otros casos más difundidos en la historiografía abocada al Orden Colonial impuesto por lxs españolxs sobre este continente.

En concreto, se trata no solo de conceptualizar las características generales del orden colonial para todo el espacio del Abya Yala, sino también poner en tensión esta caracterización, en el análisis de lo local, a partir de cuestionar ¿Qué formas tomaron las iniciativas colonizadoras en el valle del Lácar?

Más allá del interés que puede presentar abordar la problemática desde lo local, la particularidad de este análisis tiene que ver con entender la singularidad del caso, en el marco de un mapa general del Orden Colonial sobre el Abya Yala. Al adentrarse en las características que tomaron las relaciones entre los pueblos originarios de la zona y los colonizadores, (primero representantes de la Corona Española, y luego del naciente Estado Nacional argentino), es posible identificar consolidadas estrategias de resistencia, que logran sostenerse hasta avanzado el siglo XIX. Posiblemente estemos frente a uno de los ejemplos de resistencia a la colonización más exitosos, en términos de continuidad en el tiempo, a pesar de sus incontables pérdidas y las dolorosas consecuencias para las poblaciones nativas.

En un segundo momento, se trabajará en la reconstrucción de la historia de las primeras poblaciones del Valle del Lácar, dejando ver no solo la continuidad del asentamiento de comunidades nativas desde hace más de 700 años, sino también poniendo en relieve las particularidades que toman las formas comunitarias en lo local, y cómo estas logran readaptarse y resistir a las diversas corrientes colonizadoras

En el tercer momento, se colocará la mirada sobre las comunidades originarias en la actualidad y cómo sus realidades están determinadas a partir de la construcción de una imagen que los relega al lugar de “otrxs”, dejándolos por fuera de la sociedad. Se presentará un material que permita hacer un análisis profundo de las continuidades en las estrategias de segregación e incluso criminalización de los pueblos mapuche, a partir del repaso del reciente accionar del Estado en respuesta a los reclamos de desterritorialización.

Por último, se presentarán algunos audiovisuales que recaban testimonios actuales, y que servirán para poner en relieve las singularidades que se presentan desde lo local, en el mapa general de reconfiguraciones de significados vinculadas a la imposición colonial. Luego de esto, se pretende habilitar un espacio de síntesis y reflexiones de los casos estudiados a lo largo del Abya Yala, considerando tanto los grandes imperios como el Valle del Lácar. Permitiendo a lxs estudiantes consolidar nuevas herramientas para analizar y abordar la realidad social en la que se insertan.

Propósitos:

- Comprender diversos modos de relacionarse con el ambiente y formas de trabajo, a través del estudio comparado de diferentes casos del Abya Yala.
- Reconocer las singularidades del estudio del Valle del Lacar y poner en valor las diversas estrategias de resistencia desplegadas por las comunidades Reches ante los avances coloniales.
- Establecer relaciones pasado-presente-futuro, para construir una conciencia histórica situada, que nos permita adquirir nuevas herramientas en un análisis contemporáneo de la sociedad.
- Analizar la génesis histórica de los discursos de odio y evidenciar la invisibilización de la violencia contra los pueblos originarios, y legitimar su preexistencia en el territorio.
- Promover a lxs estudiantes a relativizar discursos, verificar información, y tomar posiciones argumentadas respecto a las problemáticas sociales.

¿De qué maneras las colonizaciones se imponen en el Valle del Lácar?

Este material tiene como objetivo, en primer lugar, hacer un recorrido por las diferentes etapas de poblamiento de la zona hasta su ocupación efectiva, para luego poner el foco en las consecuencias que trajeron las interacciones con las corrientes colonizadoras tanto españolas como provenientes del Estado Nacional Argentino. En concreto, se propone una revisión de la historia local, que no solo evidencie los cambios y continuidades resultantes de las colonizaciones, sino que también ponga en relieve la preexistencia de los pueblos originarios a la fundación de San

Martín de los Andes y del Parque Nacional Lanín. Al mismo tiempo, dicho recorrido abre algunas discusiones que aportan a los objetivos de estos materiales, como son la idea de frontera, la caracterización de los caciques aliados, de los malones, y la extranjerización e invisibilización del pueblo mapuche.

Materiales sugeridos:

¿Quiénes fueron los primeros pobladores del Valle del Lácar?

Si bien las disputas que surgen de identificar quiénes fueron lxs primeros pobladores de lo que hoy es el sur del Parque Nacional Lanín y el ejido urbano de San Martín de los Andes, son moneda corriente en la zona, existen numerosas fuentes históricas que permiten echar luz sobre esas discusiones.

Aunque se han encontrado indicios de presencia humana en la región que datan de hace más de 11000 años, podemos aseverar que las primeras poblaciones que se asentaron de manera efectiva, habrían arribado al área hace aproximadamente 750 años. Estas poblaciones son las que encuentran lxs españolxs en su arribo, identificándose a sí mismos como *Reches*, parlantes del idioma *mapudungun*. Estos mismos pobladores, luego de diversos tipos de intercambios con el sistema colonial impuesto por lxs europexs, van a comenzar a adoptar el etnónimo* *Mapuche*, que quiere decir “gente de la tierra”



Hombre y mujeres con vestimenta y adornos típicos mapuches.

*: ¿Qué significa **etnónimo**? Este término se utiliza para hacer referencia a la forma en la que se nombra a una etnia determinada. Llamamos **etnia** a un grupo más o menos grande de personas que han compartido y comparten aspectos sociales y culturales y experiencias históricas, durante un lapso de tiempo considerable.

Hacia la re- construcción de la historia del Valle del Lácar

1° 11.400 AP: En diferentes zonas cercanas a las costas del Lago Lácar, se han encontrado registros que indicarían la presencia de grupos humanos que habrían ingresado etapas **exploratorias**, pero sin el objetivo de permanecer

2° 2700-2300 AP: En este período, se encuentran rasgos que permiten pensar en una **nueva etapa exploratoria proveniente de habitantes de la estepa**.

Al mismo tiempo, se han encontrado restos de poblaciones provenientes de la vertiente occidental de la cordillera, es decir la zona que hoy pertenece a Chile.

Considerando que, los restos de estas características desaparecen hacia el 900 AP., podríamos pensar que se tratan de **intentos fracasados de colonizar estos territorios**.

3° 750 A.P.: En este período se observan **registros que indican que el área ya contaría con una ocupación efectiva**. Se identifican **campamentos base, y sitios de actividades específicas** asociados, y restos que indicarían una gran **interacción con recursos locales**. En cuanto a las actividades económicas, podríamos afirmar que se trata de un **sistema mixto centrado principalmente en la caza, pesca y recolección de recursos boscosos y lacustres**, pero complementado con algunos tipos de cultivos. Las poblaciones del área integraron un sistema de **complementariedad ecológica y económica*** que unificó la costa pacífica, valles centrales y la cordillera de los andes en ambas vertientes (como se puede ver en el mapa)

Hacia el 650AP. se puede identificar una retracción de estos sitios, posiblemente asociada a cambios climáticos que habrían convertido a las zonas en menos favorables.



Mapa del Sitio Arqueológico Siete Manzanos: En este mapa se encuentra diferenciada con una flecha en líneas discontinuas la zona de meseta, **estepa** y **cordillera**. Si seguimos la flecha, comprenderemos de dónde provenían aquellos individuos que habrían arribado desde la estepa y desde la vertiente occidental

*¿Como funcionaba la **complementariedad ecológica y económica**? Si bien hoy en día entendemos a la Cordillera de los Andes como una **frontera**, para aquellas personas que se asentaron en la zona, esta no habría significado más que un accidente geográfico con **múltiples pasos**, se entendía como un espacio de flujos que habilitó intercambios entre ambos lados de la cordillera. Así, estas comunidades complementaron su dieta con productos de la costa, los valles y la cordillera. Al mismo tiempo, este proceso de contactos permanentes debió haber impulsado la circulación de conocimientos, conceptos e ideas comunes.

No obstante, a partir del 500 AP. podemos rastrear la pertenencia cultural de los habitantes de la zona a un grupo étnico más amplio, conocidos como *Reches*, que significaría “gente verdadera”.

Este grupo se extienden desde el río Itata al norte y el golfo de Roloncaví al sur, ocupando la región boscosa de ambos lados de la cordillera. Los incas, y posteriormente los españoles,

aplicarían diferentes nombres a estas poblaciones, como “*aucas*” (referencia habitual para rebeldes y belicosos) o “*araucanos*”.

Estxs Reches, probablemente hayan sido descendientes de antiguos pueblos agroalfareros, que habrían incorporado simultáneamente algunos elementos de la tradición inca, y otros de las llanuras orientales.

Si bien en estos momentos la sociedad Reche no se caracterizaba por poseer diferencias jerárquicas marcadas, las relaciones de parentesco eran las que definían derechos y obligaciones, y existían líderes o jefes. Así mismo, podemos identificar diferentes roles entre sus miembros. Los jefes de cada familia o linaje eran los que regulaban los asuntos de la comunidad, y en circunstancias especiales se consultaba a ancianos reconocidos. Estos jefes sostenían su prestigio en sus habilidades como guerreros, en su oratoria, en la cantidad de esposas, y sobre todo en bienes disponibles, para luego redistribuir en su grupo. Estos jefes recibieron en nombre de *ulmenes*, pero en tiempos de guerra podían surgir otros líderes nuevos como *toqui* o *loncos*.

¿Cómo conocemos el pasado? Los Reches

La presencia de restos materiales con los **mismos estilos de ambos lados de la cordillera** nos permite hablar de un grupo con características culturales compartidas. Es decir que encontrar elementos elaborados con las mismas técnicas y materiales similares, nos hace pensar en que, aunque estos pueblos no constituyeran aun una unidad política, si estaban en contacto permanente, compartiendo conocimientos, compartiendo ritos y ceremonias, costumbres e intercambiando bienes. Esto refuerza la idea de que la Cordillera no era entendida como una frontera por los nativos.

Así también, se destacaba la figura del él/la machi, que era una persona encargada de curar, aunque también se entiende que podía tener poderes para causar enfermedades.

Cabe mencionar, que el contacto en los siglos posteriores con lxs invasores españolxs en primer lugar, y luego con el mundo hispano-criollo trajo como consecuencia profundos cambios en la sociedad *Reche*. Por más de que estos pueblos no hayan sido del todo sometidos o anexados al sistema colonial, la incorporación a un complejo sistema de relaciones fronterizas, aunque relativamente pacíficas en principio, alteró profundamente las dinámicas sociales, y no estuvo exento de violencias.

4° 400 A.P. Periodo Colonial: A diferencia de etapas anteriores, a partir del SXVI de la era cristiana, encontramos registros escritos que son el resultado de las descripciones de expedicionarios militares que incursionaron en el territorio en busca de metales preciosos. Estas fuentes, **hablan de sociedades cazadoras recolectoras con acceso a diferentes cultígenos.**

En lo que refiere a investigaciones arqueológicas, encontramos una importante presencia de artefactos de origen europeo y cerámicas de producción local.

Proyecto Arqueológico Lanín-Collonaura



En esta imagen se observa un Ruka. Entre estas comunidades había diferentes tipos de viviendas dependiendo de las necesidades de cada región, este es uno de los ejemplos de vivienda más estable, cuya construcción tiene que ver con las materias primas disponibles.

Esto se asocia a que las materias primas como arcillas de calidades diversas, combustible leñoso y agua, necesarias para la manufactura de **alfarería** se encuentran en forma abundante en la zona. Esta fue una tecnología muy importante y altamente desarrollada por los pueblos originarios, la cual decreció en forma progresiva a partir de la ocupación del territorio por el Estado Nacional. Esta tecnología fue fundamental si observamos los recursos disponibles al interior del bosque ya que permitió aumentar el rendimiento de los alimentos mediante el procesamiento más eficiente.

En la misma línea, cabe destacar que una serie de campañas de rescate* llevadas a cabo en 2013, dieron cuenta de la existencia de enterratorios de humanos nativos. En estos cuerpos se pueden observar **daños vinculados a los castigos físicos** que solían implementar lxs españolxs ante las resistencias de los pueblos originarios. Los informes de la época hablan de prácticas tortuosas como **mutilaciones masivas de manos, orejas y narices**, con el objetivo de que los



“insurrectos” puedan exhibir frente a otros las consecuencias de lo que lxs españolxs consideraban “delitos contra la autoridad real”. Es decir, los esqueletos encontrados habrían sufrido en vida, “castigos ejemplificadores” por formar parte de movimientos de resistencia al avance español.

Al respecto, algunos registros de viajeros nos harían pensar que en la aplicación de estos castigos habría un **especial ensañamiento las mujeres de las comunidades originarias**.

A pesar de éxito de los levantamientos y de habitar zonas que lograron escapar del control español, el contacto haría que algunas de las costumbres comenzaran a cambiar paulatinamente, incorporando productos o hábitos de los colonizadores, como se puede ver en los restos materiales ya mencionados.

¿Cómo conocemos el pasado? La arqueología de rescate surge ante la necesidad de recuperar la información arqueológica que se encuentra **amenazados de destrucción**. Cuando algún tipo de patrimonio material corre peligro de desaparecer, ya sea por el desarrollo humano o por otra causa, se acude a especialistas para que investiguen estas huellas del pasado y tomen medidas para su resguardo.



Enterratorios que incluyen humanos que habrían sobrevivido a amputaciones de ambas manos. Excavación realizada por arqueólogos de la Fundación Azara, el Área de Arqueología y Etnohistoria de la Municipalidad de San Martín de los Andes y la Universidad Maimónides. 2013

Si bien las relaciones mostraron diferencias en las distintas regiones (siendo más conflictivas en la ladera occidental de la cordillera, y más pacíficas o de indiferencia en la oriental), las transformaciones se fueron haciendo cada vez más notables en todas las zonas. El caballo, por ejemplo, fue una de las incorporaciones más importantes, sobre todo para los guerreros Reches, que rápidamente se habrían convertido en buenos jinetes. Además, los caballos y las yeguas proporcionaban diferentes materias primas (carnes, crines, cueros y huesos), y facilitaban el transporte, tanto para cargas como para la cacería, que seguía

siendo una actividad económica complementaria. Es probable que, con el tiempo, hayan incorporado el ganado vacuno, también introducido por lxs españolxs.

Alrededor del año 1598 de la era cristiana. El levantamiento Reche de Curalaba trajo importantes consecuencias para la vida de las comunidades, fijando una frontera entre el área bajo el control de lxs españolxs y el territorio que recuperarían de

los pueblos originarios. Como consecuencia lxs españolxs comenzarías a construir fortalezas a lo largo de dicha frontera, como estrategia defensiva. Esto traería, del otro lado de la cordillera una situación de guerra permanente, que afectaría a todas las comunidades Reches.

Como la resistencia había imposibilitado a lxs españolxs a usar la mano de obra indígena

Esta vasija, nombrada por los especialistas como del estilo Pocupiense o Neoraucaña, posee una impronta de la loza hispana. Esto nos permite ver cómo la influencia cultural de los colonizadores alcanza también a la producción material de estos pueblos.



bajo el sistema de encomiendas que aplicaba en los territorios controlados, habrían procedido a la captura de nativos y su posterior venta como esclavos. Estas expediciones, llegaron incluso a apresar a niños y mujeres de las comunidades que estaban en paz. Esto concluyó en una nueva gran rebelión en 1655. Posteriormente, ya hacia el 1700 de la era cristiana la sociedad colonial del lado occidental de la cordillera, no manifestaba interés en

expandirse hacia el sur, abandonando la idea de avanzar sobre estos pueblos.

La resistencia de estas comunidades nativas, habría llevado a lxs españolxs a implementar otros métodos como la participación en los parlamentos organizados por los nativos, donde los gobernadores intentarían negociar condiciones de paz con los jefes de las comunidades. Así mismo, en este período también ocuparon un rol muy importante las misiones y sobre todo los diferentes intercambios que se llevaban a cabo a través de extensas redes comerciales. Estos vínculos serían la marca distintiva de un paso de enfrentamientos bélicos permanentes a relaciones más variadas.



Recado y montura femenina que luego usarían las comunidades mapuches.

El comercio local se llevaba a cabo tanto por mercaderes blancos, como por los propios nativos. Los términos de dichas relaciones se explican a partir de la mutua dependencia de ambas comunidades a estos intercambios. Mientras que los primeros aportaban herramientas de hierro (como cuchillos, tijeras y hachas), espejos, añil, baratijas, vino y aguardiente. Por su parte, los nativos entregaban ganado, sal y tejidos.

En concreto, podemos decir que entre los siglos SXVII y SXVIII de la era cristiana, la relación con los conquistadores tuvo doble impacto en la economía de las comunidades Reches. En primer lugar, hay que considerar que las consecuencias de los constantes enfrentamientos bélicos, que acabaron con una enorme cantidad de personas y recursos, fueron devastadoras. A menudo, tuvieron que abandonar sus tierras, al ver sus aldeas destrozadas y sus cultivos arrasados. Así mismo, los Reches se vieron obligados a buscar nuevos guerreros e insumos en la zona pampeana.

En segundo lugar, en la medida que la guerra fue aminorando en el SXVIII, se observan cambios vinculados con la producción. En estos pueblos, ya para entonces autoidentificados como *mapuche*, se vio más énfasis en el desarrollo de la agricultura y la ganadería. Aquí, como ya se ha mencionado no solo se destaca la introducción de nuevas especies, sino también la colocación del excedente en complejas redes de comercio local.

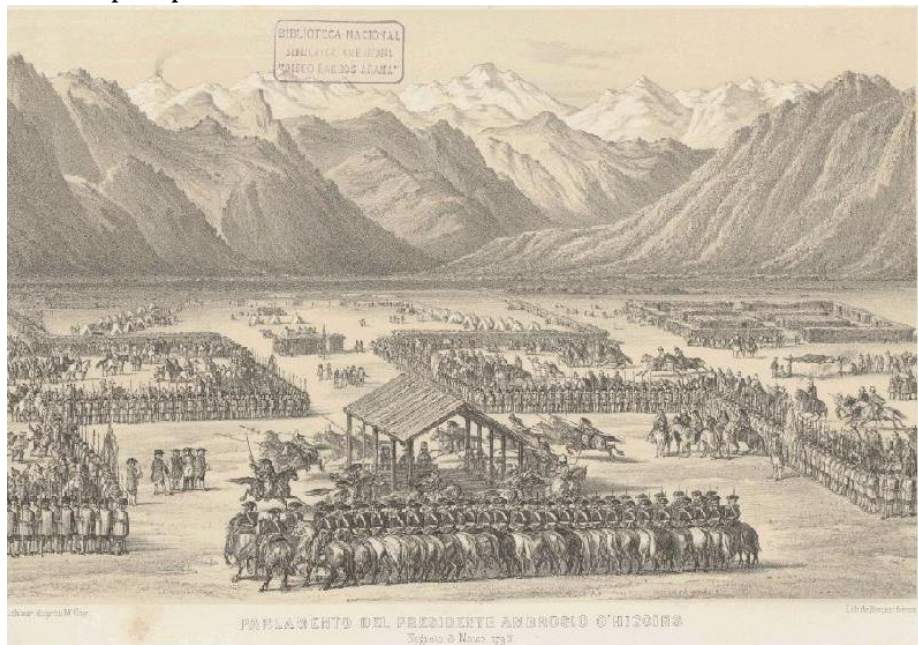


Imagen del Parlamento de Negrete, convocado por el gobernador Abrosio O'Higgins en Marzo de 1793 (Claudio Gay, basada en dibujo de Ignacio Andía y Varela)

5° 160 A.P. Período Republicano: en este momento se encuentran abundantes estructuras defensivas de pueblos originarios, vinculadas con estrategias de resistencias a las campañas* que buscaban avanzar sobre los territorios.

A partir del SXIX de la era cristiana, las poblaciones son bautizadas arbitrariamente por los criollos como huiliches, puelches, pehuenches. En los registros de la época se las puede ubicar no solo sosteniendo sistemas agrícola ganaderos, sino también inmersas en complejas redes de intercambios.

Esto último, se desarrolla en el marco de la emergencia de los grandes cacicazgos de la Patagonia. La interacción entre las sociedades originarias que habitan zonas alejadas de las nuevas metrópolis portuarias, donde por lo general, los nacientes Estados Nacionales

aún no tienen fronteras bien definidas, da lugar a un circuito de comercial que se extiende a ambos lados de la cordillera. Si bien a mediados del SXIX podemos identificar la etapa más próspera de las comunidades mapuches, en términos de complejidad económico, social y política, también fue el momento más conflictivo en relación con la sociedad criolla. Los enfrentamientos bélicos fueron aumentando en la medida en la que transcurre el siglo XIX hasta alcanzar su punto más álgido con la denominada “Campaña del Desierto” en la década de los ’80.

En el caso del Valle del Lácar, este se consideró como una porción territorial marginal para el Estado Argentino, gobernada por cacicatos que concentran el poder en las figuras de líderes carismáticos, con capacidad de convocar entre sus filas a guerreros de diferentes grupos étnicos y de establecer múltiples alianzas políticas y militares. La participación de estos grupos, sería fundamental en los enfrentamientos bélicos de la época, puesto que podrían haber sido determinantes en el resultado, de acuerdo a qué bando apoyasen. Por tal motivo, estos cacicatos eran invitados constantemente a formar parte de las filas de los ejércitos nacionales argentinos.

Durante el período que se extiende de 1860 a 1880 emerge una potente integración política en torno a los caciques de lo que hoy es el sur neuquino.

La vida política de estas comunidades, era regida por una jerarquía bien ordenada de caciques, cuyo prestigio estaba estrechamente relacionado a su rol en este extenso circuito mercantil antes expuesto, sus capacidades para la guerra, y para movilizar más hombres. Así mismo, existían



Cacique Valentín Sayhueque. Colección M. A. Vignati. (Pérez, 2014. P.80)

asambleas o juntas, donde también participaban otros guerreros y se dirimían aspectos centrales de la vida de estos pueblos.

El Congreso de la Nación Argentina va a dar reconocimiento a este

centro de poder, y lo va a denominar “**Gobernación Indígena de las Manzanas**”. Este territorio, que se habría extendido no solo en el valle del Lácar, sino también en buena parte de la Patagonia y el sur de Cuyo, habría respondido a la figura del **Valentín Sayhueque**, conocido como un “cacique aliado” del Estado Nacional Argentino.

*Las diferentes campañas que emprendió el Ejército Nacional Argentino, y en especial la autodenominada **Campaña del Desierto** (1878-1885), tuvieron entre sus principales objetivos avanzar sobre la frontera indígena, de modo de poder incorporar territorios al modelo productivo basado en la agroexportación. Tal como se evidencia en este recorrido, la Patagonia no era una zona desértica e inhabitada, sino que este nombre responde a una construcción simbólica interesada en invisibilizar a los pueblos que habitaban los territorios a conquistar

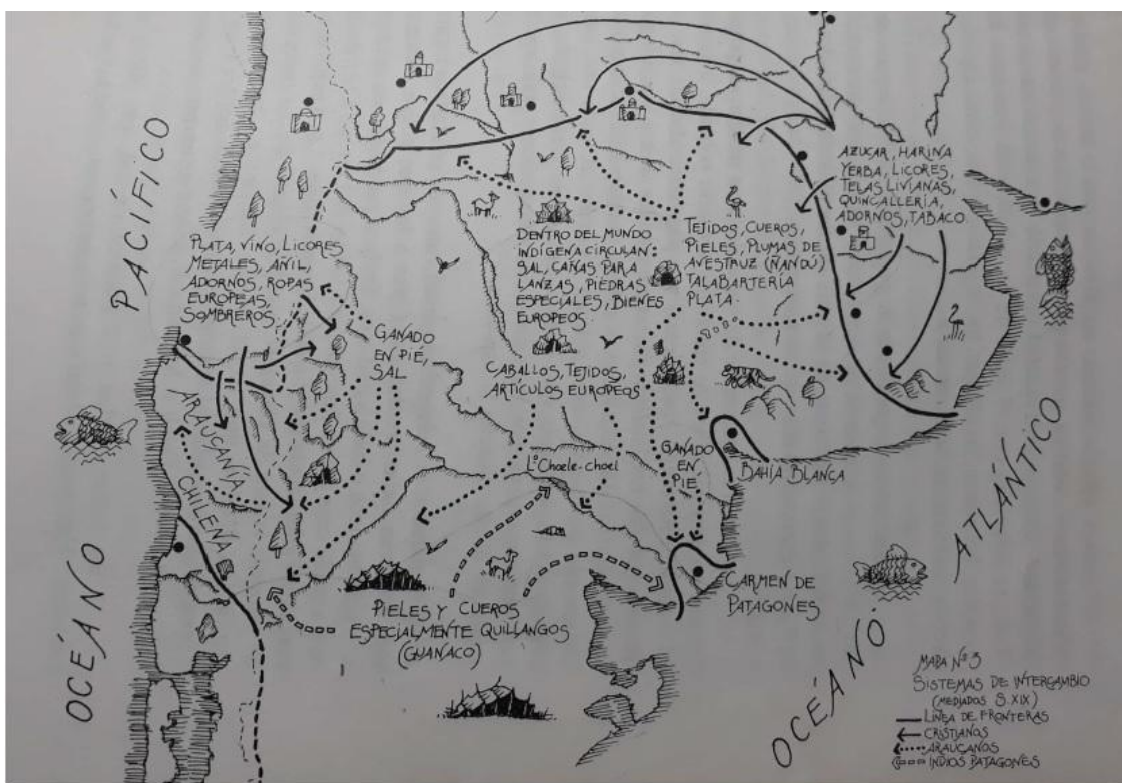
Revisando caracterizaciones

A menudo, se ha caracterizado a estos “**caciques aliados**” como traidores, por haberse sometido al Ejército Argentino. No obstante, atendiendo al estado actual de las investigaciones históricas sobre el período, no se puede dejar de lado que la alternativa era enfrentarse a una política sistemática del Estado Nacional tendiente al exterminio de los pueblos originarios que presentaran resistencia. Asistiendo así al genocidio más grandes de la historia de este territorio. En este contexto, por ejemplo, el coronel Rhode afirmaba en la fundación de San Martín de los Andes que los indígenas “*solo tendrían derecho a la vida si podían volverse productivos a los intereses nacionales.*”

Ante esto, dónde tiene asidero el cuestionamiento a la diplomacia mapuche frente a semejanzas amenazas. En esta línea, cabe remarcar que la estrategia de los caciques aliados no es otra que la intentar garantizar la supervivencia de los suyos.

No obstante, también se encuentran menciones a otro cacique contemporáneo, Purrán, que dice ser el legítimo señor de Las Manzanas, y sería leal a la resistencia.

La organización económica de estos grandes cacicazgos se organizó a través de dos circuitos. El primero de estos tenía que ver con el movimiento de ganados en gran escala hacia tierras transcordilleranas. Este comenzaba con la apropiación de ganado en la zona de la frontera, y su posterior traslado hacia la ladera occidental de la cordillera, de modo de introducirlos en esa compleja red de intercambios que se había iniciado en el siglo anterior. Esta actividad requería de una gran cantidad de esfuerzos y recursos, lo que llevó a la unificación de distintos grupos. El “malón” como lo denominarán los criollos, no solo robaba el ganado, sino que debía arriarlo hacia un territorio seguro, para luego transportarlo a través de la cordillera, hasta su punto de comercialización.



Mandrini, Raúl y Ortellí Sara (1992) *Volver al país de los araucanos*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana. Pp.113

Por otro lado, se puede identificar un segundo circuito, que comprendía una diversidad de actividades comunales relacionadas con la subsistencia en las *tolderías**. Estas tenían que ver con el pastoreo de rebaños, la caza, la pesca, la recolección de frutos y semillas, y la agricultura. Estas tareas se combinaban de manera tal de asegurar la adaptación a las condiciones ecológicas de la región.

*Las **tolderías** eran las unidades desde donde se organizaba la vida económica de una comunidad. Al mismo tiempo, configuraba el ámbito nuclear de la vida social. Los habitantes de una *toldería* se consideraban emparentados, por lo que cada *toldo* estaba ocupado por una familia ampliada, y las distintas familias conformaban un linaje

En el marco de la denominada “Conquista del Desierto”, entre 1881 y 1883, el Ejército Argentino lleva adelante dos campañas sobre este territorio, **evidenciando la ruptura de los tratados de paz establecidos previamente**. Esto significó no sólo el **sometimiento** de estos pueblos, sino también el **alineamiento** forzoso a la Nación Argentina, la **conversión al catolicismo**, la **deportación de sus líderes**, la **separación de los núcleos familiares** enviando a sus miembros a diferentes puntos del país, entre otras prácticas **etnocidas***.

La referencia a **etnocidio** se vincula al intento de hacer desaparecer por completo a una etnia. Es decir, a sus miembros y a su legado cultural

Como respuesta, en 1883 los denominados “caciques manzaneros” se unen a los tehuelches, pampas y salineros a fines de resistir a los atropellos del Estado Nacional Argentino. El hito que da **fin a la autonomía nativa** sobre el territorio patagónico se sucede en 1885, cuando Valentín Sayhueque es derrotado y debe entregarse en el Fortín de Junín de los Andes, junto con 500 nativos que habían permanecido bajo su protección, ocultos en el interior de la meseta patagónica.

En adelante, aquellos habitantes de origen mapuche que permanecen en la zona se ven obligados a abandonar sus creencias, a convertirse al catolicismo, a asistir a instituciones donde se les prohíbe hablar su lengua, entre otras múltiples prácticas humillantes, que los llevan esconder su identidad frente a la discriminación cristalizada.

El Regimiento 3 de Caballería de Línea en formación, a la cabeza el Gral. Conrado Villegas, listo para emprender una de las más terribles matanzas del Neuquén.

Servicio Histórico del Ejército Argentino



¿Dónde nace la discusión sobre el Estado al que se alinean las comunidades originarias?

Para ilustrar este período, y también para comprender el futuro de los pueblos originarios del valle del Lácar, es importante traer a colación las discusiones en torno a la soberanía de las nacientes naciones de Chile y Argentina, a partir de la construcción de la imagen de la cordillera de los andes como una barrera que delimitaría la frontera entre ambos países. Si bien, hasta el momento la cordillera no era más que un accidente geográfico con múltiples pasos que comunicarían a los pueblos del mismo origen étnico de uno y otro lado, a partir de la segunda mitad del SXIX se construye la imagen de nativos chilenos y nativos argentinos.

De este modo, nace la caracterización de extranjeros para los nativos que no se ajusten a las nuevas delimitaciones territoriales y políticas. Esto haría que se entienda al genocidio perpetrado sobre las poblaciones consideradas como extranjera, como una “empresa de soberanía nacional”.

Si bien en nuestros días se insiste sobre ideas vinculadas a la *extranjerización* del pueblo nación mapuche, atribuyéndole un origen chileno, es importante señalar que la autodeterminación de la comunidad mapuche Curruhuinca (habitante del Valle del Lácar) como ciudadanos argentinos, fue uno de los argumentos esgrimidos por la Cancillería Argentina ante el laudo arbitral británico referido a las disputas de posesión de estos territorios.

Estos materiales han sido construidos a partir de textos académicos, producidos por especialistas en arqueología y etnohistoria de la región. Buena parte de los datos que nos sirven para reconstruir la vida de lxs primeros habitantes del Valle del Lácar, se han tomado de diferentes trabajos del antropólogo y especialista en arqueología Alberto Enrique Pérez y su equipo de trabajo (Pérez; González, y Smith, 2007; Pérez, 2010; Pérez, Reyes Álvarez V. y Erra, G., 2013; Pérez, Diez Fernández y Alcalde, 2013; Pérez, 2014a, Pérez 2014b; Pérez y Solaberry, 2014; Pérez, 2018; Pérez Sánchez y Schuter, 2019) Por otro lado, aquella información vinculada a las formas de vida de las comunidades Reches, de ambos lados de la cordillera, y de la zona nor-patagónica en general, se ha adaptado de trabajos de divulgación de Raúl Mandrini (Mandrini y Ortellì 1992, Mandrini 2013, Mandrini 2012)

El pueblo mapuche hoy. ¿Cómo la colonización continúa configurando nuestras miradas sobre lxs otrxs?

En los materiales anteriores, se ha buscado evidenciar que, si bien existieron múltiples estrategias de resistencia por parte de los pueblos originarios, el sistema colonial cambió rotundamente sus formas de relacionarse con el ambiente y su concepción del trabajo. Luego, el

avance de los Estados Nacionales significaría el golpe de muerte para los modos de producción comunitarios, desplazados por la consolidación de la propiedad privada como única forma de entender el mundo. Si bien estos estilos comunitarios aún se pueden encontrar en el Abya Yala, y organizan la vida de muchos de los pueblos originarios que subsisten a lo largo y ancho del continente, no dejan de ser formas marginales y constantemente atacadas por un capitalismo que parece no detenerse jamás. En este punto, se propone poner el foco en aquellos discursos que nacieron respondiendo a los intereses de los primeros colonizadores, que se consolidaron con el avance del Estado Argentino y que hoy se reconvierten para deslegitimar los reclamos territoriales de los pueblos originarios.

En este momento, se propone un texto que sirva como disparador para visibilizar los cambios y continuidades en la situación de las comunidades indígenas desde la denominada campaña del desierto a la actualidad. La idea a la que se apunta, tiene que ver con poner en relieve que el modelo económico sobre el que se edifica el Estado Nacional Argentino nace del violento desplazamiento del sistema comunitario de los pueblos originarios. Así mismo, señalar que, para garantizar dicho desplazamiento, se crearon cruentos mecanismos de discriminación y segregación, que no solo permanecen hasta el día de hoy, sino que se han actualizado a fines de servir a la criminalización de legítimos reclamos de territorialidad de las comunidades nativas preexistentes a la República Argentina.

El material que se presenta a continuación, está organizado en tres partes. En la primera se presenta el problema, en torno a las tensiones a partir de la relación entre el Estado Argentino y el pueblo Mapuche, recuperando algunos de los conflictos recientes que más repercusión mediática tuvieron. En segundo lugar, se reconstruyen las representaciones sociales del siglo XIX alrededor de la figura del “malón” y del “desierto”, como parte del proceso de construcción de la imagen de un “enemigo interno”. Paralelamente en este texto se destaca la polisemia del “malón” como concepto y abriendo a visitar interpretaciones propias de la memoria social mapuche, y se señala cuál es el origen de la extranjerización del pueblo mapuche.

Finalmente, se resalta la continuidad y actualización de estas representaciones sobre los pueblos originarios en nuestros días. En este punto, se vincula estrechamente el reclamo territorial de las comunidades con la consolidación de una imagen que las criminaliza, deslegitimando todo tipo de reivindicaciones.

En lo que refiere a los materiales audiovisuales, se presentan dos fragmentos de la serie “Pueblos Originarios” del Canal Encuentro; en estos cortos se busca recuperar la voz de los protagonistas. En ambos, se muestran entrevistas a referentes de las actuales comunidades mapuches de la zona que ilustran de qué modo el avance del Estado argentino ha alterado sus formas de vida y organización. En el primero, lxs entrevistadxs hacen un recorrido histórico de la presencia de las comunidades en la zona y de las pruebas de su preexistencia y como las formas de discriminación se han sostenido en diferentes instituciones estatales como la escuela. En el segundo, la denuncia está principalmente orientada a los Parques Nacionales, no solo a su accionar a principios del S. XIX, sino también se expone cómo sus autoridades contemporáneas siguen reproduciendo discursos que deslegitiman los reclamos de las comunidades preexistentes.

Materiales sugeridos:

Estado y Pueblo Mapuche en Argentina

El año 2017 estuvo marcado en Argentina por una serie de conflictos que involucraron al pueblo Mapuche. La represión desplegada por las fuerzas de seguridad cobró las vidas de los jóvenes Santiago Maldonado y Rafael Nahuel. Estos casos son el resultado de una política del gobierno nacional de criminalización de la protesta social, especialmente la de las comunidades de los pueblos originarios, que ha llevado a la judicialización de sus acciones y encarcelamiento de sus miembros. **Estos conflictos actuales permiten entender y al mismo tiempo son resultado de una histórica relación entre Estado y pueblo Mapuche en Argentina.** Las autoridades nacionales entre los años 2016 y 2019, afirmaban en sus discursos y acciones de gobierno estar enfrentando un nuevo tipo de terrorismo de grupos violentos pertenecientes al pueblo Mapuche, al cual no dejan de adjudicar un origen extranjero (chileno) y múltiples y supuestas conexiones

infobae
AMÉRICA MÉXICO COLOMBIA ECONÓMICO TELESHOW DEPORTES CULTURA
Viernes 25 de Marzo de 2020
Como Llegue hasta aquí Coronavirus Estadísticas de la pandemia Últimas noticias Edición Newsletter

POLÍTICA
Sospechan que una agrupación mapuche estuvo involucrada en los incendios intencionales de Chubut
Se trata de la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM), cuyo líder es Facundo Jones Huala, quien está detenido en Chile
11 de Marzo de 2021

Durán Barba afirma que la RAM mapuche se financia con "fondos recuperados por la extorsión a empresas"

POLÍTICA 06 Septiembre 2020

El consultor ecuatoriano dijo que la organización también acude para financiarse a "asaltos, invasiones de tierras y tráficos ilegales".



La red de campo
chacra
Agricultura Ganadería Clima Política y Economía Maquinaria Chacra TV VIVO Radio Chacra VIVO

ACTUALIDAD
Al campo bonaerense solo e faltaban los ataques de os mapuches de RAM
En las últimas horas, la Resistencia Ancestral Mapuche (R.A.M) de las Lof en conflicto, del Movimiento Mapuche Autónomo del Puel Mapu (M.A.P) reconoció la historia de incendios de campos y de un depósito de combustible de un hangar con avionetas. Lee el comunicado

SECCIONES 0 BUSCAR **LA NACION** SUSCRIBIRSE REGISTRAR

Patagonia rebelde. Sangre y fuego, paisajes de una región que perdió la paz
A User Windows Vista A continuación copie eVista Windows

con otras amenazas externas (por ejemplo, el Estado Islámico). Se los describe como fundamentalistas étnicos, violentos, irracionales y como una amenaza a los bienes y personas, a la propiedad privada de la tierra y a las mismas áreas naturales protegidas como los parques nacionales. En particular, se identifica a una supuesta organización terrorista denominada Resistencia Ancestral Mapuche (RAM) como un peligro para la integridad nacional y la seguridad de los ciudadanos.



La visualización diferencial que existe en Argentina entre las demandas del pueblo Mapuche en especial y las de otros pueblos originarios o movimientos sociales está anclada en el viejo argumento que cuestiona su condición de “*pueblo originario argentino*”. Este argumento podría ser juzgado como de fácil refutación dado que la Constitución argentina se rige por el *ius soli*, es decir por el derecho del suelo o del lugar.

Por lo tanto, la condición de argentinos o argentinas no podría ser puesta en duda para la enorme mayoría de la población mapuche. De hecho, esto no es un cuestionamiento que se haga tampoco hacia otros pueblos originarios en situación similar y que actualmente ocupan

territorios en otros países. También es paradójico que la única extranjería cuestionada en la Patagonia sea la de los Mapuche, siendo que existen numerosos sectores de la población, especialmente entre los grandes terratenientes e inversionistas en actividades extractivas, que en efecto son extranjeros, inmigrantes o descendientes de inmigrantes.

La particularidad de la extranjería atribuida a los Mapuche en Argentina está relacionada con el estereotipo del **indígena malonero** que se construyó desde profunda en la sociedad argentina y que ha servido a lo largo de más de un siglo como justificación para la deslegitimación de sus reclamos y de las sucesivas expropiaciones, explotación y negación de derechos.

La extranjerización de lxs mapuche

Las teorías que indicarían que lxs mapuche cruzaron la cordillera e invadieron la Patagonia a mediados del siglo XVIII y desplazaron a los pueblos originarios que estaban asentados previamente, fueron un mecanismo para justificar la conquista violenta de la Patagonia. El pretexto fue luchar contra hordas invasoras extranjeras que supuestamente habían desplazado o aniquilado a lxs verdaderxs nativxs de la Patagonia. Estas teorías se sostienen únicamente en diarios de viaje de expedicionarios contratados por el Estado Nacional, que constituyen fuentes de dudoso rigor históricos y fuertemente cuestionadas por investigaciones más actuales.

Al respecto, es interesante destacar que en ambos procesos -chileno y argentino- se llegó a identificar que el “problema” en la cuestión indígena habría provenido del otro lado de la cordillera. (Pérez A, 2014)

El “Indio Malonero” y el Desierto



Della Valle, Ángel
 “La vuelta del malón” (1892 Óleo sobre tela)
 Esta obra constituye una expresión gráfica muy clara de la representación de los criollos del malón. Se observa el avance veloz de una gran cantidad de hombres fuertes y violentos, sobre un desierto sombrío y hostil.

En la década de 1870, el estereotipo del “indio malonero” habilitó la implementación de una determinada política hacia los pueblos originarios: su conquista y dominio. Ya no la vieja política de fronteras, el trato pacífico, los intercambios, las campañas punitivas, los tratados y parlamentos, sino las campañas estatales de conquista de las Pampas y la Patagonia de 1878-1885. En estas últimas, a diferencia de los antecedentes mencionados, no existió una negociación de la paz **con un otro enemigo**. Se argumentaba entonces que se trataba de “salvajes” con los que no se podía negociar. El estereotipo del “indio malonero” establecía que los Mapuche atacaban a los blancos “huincas” (ver imagen que acompaña este texto). A través de la prensa, de trabajos científicos – publicados por el mismo gobierno nacional y distribuidos como de lectura obligatoria a los oficiales del Ejército- se produjo la invención del enemigo interno. En breve, se consideraba que el “indio malonero” debía desaparecer, ser eliminado

Revisando el concepto de Malón.

Estudios etnográficos recientes han demostrado que *malón* es una categoría con un origen polisémico. Para la memoria social mapuche, el malón hace referencia también al proceso de invasión por los Estado de Chile y Argentina. Esto significó una alteración completa de la vida de las comunidades. (Sanhueza, Pagés y Monfort, 2019)

La construcción del territorio de los Estados chileno y argentino atraviesa el contexto del sometimiento indígena. En ambos procesos los múltiples tratados, pactos y acuerdos establecidos entre hispano-criollos e indígenas que establecieron el reconocimiento de la soberanía de los pueblos indígenas fueron negados. No obstante, el estereotipo del malón no vino sólo a ocultar y negar esta historia de relaciones sino excluir al pueblo Mapuche de la nación argentina

Otro elemento clave en el contexto de las campañas estatales de sometimiento es la construcción de la idea de “*desierto*”. El desierto es de donde proviene el “indio malonero”, pero es también la idea fundamental para definir al espacio así referido como territorio del Estado, ya que de esta forma no se lo reconoce como un otro territorio y mucho menos como un territorio indígena. Al mismo tiempo, se lo describe como espacio no cultivado, no

trabajado, que espera por el brazo laborioso de los argentinos que le extraiga sus riquezas, lo habite y transforme.

¿Qué pasa en la actualidad?



El reconocimiento de la existencia como pueblos, la preexistencia al Estado continúan siendo materia del debate. Pero aún más conflictivo es el **reclamo territorial**. En particular, en la Pampa y la Patagonia las familias, comunidades y organizaciones que plantean reclamos al respecto deben confrontar con discursos fuertemente instalados en medios de comunicación, en el espacio político y en distintos sectores de la sociedad. Estos cuestionan los derechos a reclamar, como pueblos, su misma legitimidad en dicha identificación y, finalmente, también vuelven a estereotipar a lo mapuche como foráneo e invasor. Más allá de los siglos de ocupación testimoniados por la memoria social, la arqueología, la historia y aún los mismos archivos estatales y del reconocimiento de la propia constitución que reconoce a los pueblos originarios Para estos discursos el desierto y el malón aparecen una y otra vez, cuando el pueblo Mapuche en la actualidad reclama que se devuelvan sus tierras. Estos episodios sirven al estado y diferentes sectores vinculados a los latifundios patagónicos para aseverar ante la población que existe un nuevo enemigo interno, el supuesto terrorismo Mapuche al cual se le atribuye todo. Se manufactura, de este modo, **un otro peligroso para los bienes, las personas y la misma integridad nacional**, que con su accionar **convierte en “desierto” y territorio “salvaje”** lo que ocupa y ante lo cual se anuncian como necesarias, nuevamente, medidas especiales para su sacrificio.

Audiovisuales:



https://www.youtube.com/watch?v=P98_NU_udTs&feature=youtu.be
<https://youtu.be/wox7gxP7A9M>

Fragmento adaptado de Del Rio, Walter (2017). *Estado y Pueblo Mapuche en Argentina* Revista Anales. Séptima Serie n°13. Pp.135-151.

Fragmentos extraídos de la serie “Pueblos Originarios” Canal Encuentro. Capítulos:
 Pueblos originarios / Mapuches I: La fuerza de la tierra
 Pueblos originarios / Mapuches III: La vida en la ciudad
 Pueblos originarios / Mapuches II: La fuerza de una cultura

El cuerpo como territorio

*“Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo, y que otros sean lo normal”
Susy Shock*

Esta propuesta, invita a pensar la conceptualización del *género* como una construcción social mediante la comparación y contrastación de la idea *binaria* (femenino/masculino) propia del pensamiento occidental y/o eurocéntrico, y la visión *dual* que se identifica en algunas cosmovisiones de pueblos originarios americanos. El objetivo es que el análisis de estas diversas formas de entender los cuerpos y sus identidades, nos lleve a desnaturalizar la idea del “género” como algo dado, estático, e indiscutible.

La finalidad de esta propuesta, tiene que ver con habilitar espacios para reflexionar en torno a lo diverso, para repensar con qué ideas o preconceptos construimos nuestras representaciones del otro u otra, y de dónde vienen. Incluso para revisar las distintas formas de violencia que se ejerce sobre las diversidades, contextualizarlas, explicarlas y pensar intervenciones ante estos posibles emergentes

En este marco, se busca condensar la perspectiva de género e intercultural a través del diálogo entre las formas de entender los cuerpos en diferentes culturas. El análisis de cómo se veían, vivían, trataban y nombraban las diversas corporalidades en los pueblos preexistentes a la invasión europea, nos permite no solo complejizar la idea *binaria* que ha formateado nuestro pensamiento y nuestra forma de ver el mundo, sino también nos permite reconocer el valor de los saberes de estas comunidades originarias. Acercar a lxs estudiantes a otras cosmovisiones, a otras formas de entender lo que hoy consideramos distinto, historizar y deconstruir los conceptos normalizados, puede aportar a la construcción de herramientas que complejicen el análisis de nuestrxs estudiantes.

Contenidos a desarrollar en el Eje n° 3

Para entender el entramado de relaciones que se construyen durante el Orden Colonial en el Abya Yala, resultan sumamente enriquecedores los aportes de Aníbal Quijano. Al respecto, el autor señala que es en este momento-al que le llama modernidad colonialmente originada- en el que se inventa el concepto “raza”, con un conjunto de características y consecuencias para el control de la sociedad y la producción. Es así como el racismo no solo discrimina negativamente a

los colonizados, sino que también discrimina saberes y producciones, reduce civilizaciones, capacidades, creaciones y creencias. (Quijano, 1993)

En relación con lo anterior, Rita Segato explica que, se puede encontrar en la obra de Quijano, una aplicación para género de la misma lógica histórica que se plantea para la idea de raza. Al respecto, entiende que la idea de género se ha reelaborado de manera distinta a partir de la imposición de un orden colonial sobre los territorios americanos. En ese marco, Segato afirma que:

“Las relaciones de género propias del patrón colonial, capturan las formas del patriarcado precedentes, que, aunque existentes y jerárquicas, no obedecían a la misma estructura, y las transforma en una forma de patriarcado mucho más letal, como es el moderno.” (Segato 2013, Pág. 54)

Estas nuevas relaciones de género que se imponen son distintas a las que había en el mundo pre intrusión colonial. Para Segato, las comunidades originarias estructuraban lo femenino y lo masculino a partir de la idea de dualidad, es decir de esencias complementarias, pero no necesariamente opuestas ni excluyentes, en tanto ambas pueden habitar en un mismo espacio, cuerpo, u objeto. La idea de lo binario que determina nuestro pensamiento plantea en cambio lo femenino o lo masculino como la posibilidad de identificar una opción o la otra, y lo que no entra en esas dos opciones está excluido de “lo normal”, se invisibiliza, se silencia o patologiza. (Segato 2013)

Sin embargo, la autora aclara que, a pesar del carácter reconocible de posiciones de género jerarquizadas, en el mundo precolonial son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones.

“Como es sabido, pueblos indígenas como los Warao de Venezuela, Cuna de Panamá, Guayaquis de Paraguay, Trio de Surinam, Javaés de Brasil y el mundo incaico precolombino, entre otros, así como una cantidad de pueblos nativo-norte-americanos y de las primeras naciones canadienses, además de todos los grupos religiosos afroamericanos, incluyen lenguajes y contemplan prácticas transgénicas estabilizadas, casamientos entre personas que el occidente entiende como siendo del mismo sexo, otras transitividades de género bloqueadas por el sistema de género absolutamente enyesado en la colonial modernidad” (Segato 2013, Pp.82-83)

A partir de lo expuesto hasta aquí, se propone articular las problemáticas vinculadas al Eje N°2 en tres momentos. En el primero, se busca abordar en términos descriptivos, los cambios y las

continuidades introducidos con el orden colonial, respecto a las relaciones de género; para ello se proponen tres materiales complementarios: el primero es un artículo periodístico que plantea distintas formas de concebir el género a lo largo del Abya Yala, el segundo expone las motivaciones de un proyecto de investigación titulado “El Museo Travesti del Perú” y el tercero es una entrevista a una persona intersex cuyo redescubrimiento de sus orígenes mapuche le sirvió para poder construir su identidad y aceptar su corporalidad.

En el segundo momento, el objetivo es avanzar en un marco teórico que permita conceptualizar los testimonios expuestos hasta el momento. En esta línea, se presenta un material construido a partir de una serie de artículos académicos de Rita Segato (2015) en donde se aborda la cuestión de género en relación a conceptos como *dual o binario*.

Por otro lado, se presenta un breve texto construido a partir de un artículo de Valeria Flores (2015)¹⁷ donde trata problemáticas que nacen de la heteronormatividad. Junto con este, se aporta un poema de Susy Shock que interpela sobre lo que significa ser “normal” en nuestra sociedad y qué espacio hay para salirse de esa “normalidad”.

Propósitos:

- Reconocer la importancia de comprender el género y la sexualidad como construcciones culturales y resultados de procesos históricos.
- Establecer relaciones pasado-presente-futuro, para construir una conciencia histórica situada, que nos permita adquirir nuevas herramientas en un análisis contemporáneo de la sociedad.
- Comparar diferentes modos de entender las corporalidades, lo femenino y lo masculino, a partir del análisis de algunos rasgos de cosmovisiones prehispánicas en el territorio del Abya Yala.
- Promover que lxs estudiantes relativicen discursos, verifiquen información, y tomen posiciones argumentadas respecto a las problemáticas sociales.
- Comprender la génesis histórica de los discursos de odio y evidenciar la invisibilización de la violencia en sus múltiples interseccionalidades.

Las relaciones de género antes y después del Orden Colonial

Este primer momento, se propone desnaturalizar la idea de que los pueblos originarios americanos entendían los géneros y sus relaciones, de las mismas maneras binarias que nos

¹⁷ Se refiere al nombre de la persona que ha escrito este texto usando letra minúscula, respetando un posicionamiento político explícito de la misma en este sentido.

determinan en la actualidad. Para ello se proponen una serie de textos que interpelen sobre ¿Cómo/Cuándo se ha construido culturalmente la idea que nosotros tenemos de género?

En primer lugar, se sugiere una nota de Nayo Aragón donde se explica cómo entendían la cuestión los pueblos nativos del Norte antes de la invasión europea. En este artículo, se mencionan los casos de los *Navajo*, los *Cheyenne* y los *Cherokee*, y la referencia a “*dos espíritus*” que pueden convivir en un cuerpo. Es decir, personas que se identificarían con lo femenino, con lo masculino, o con ambos espíritus en simultáneo. Incluso se habilita la posibilidad a pensar en “*hombres que se sienten mujeres*” o “*mujeres que se sienten hombres*”. En la lectura de este texto, queda claro que se trata de otras formas de entender los cuerpos, formas de ser y de estar en sociedad. Se afirma que, para estos/as, las personas que escapan de lo femenino o lo masculino no serían anormales ni patológicos, sino que incluso serán considerados regalos divinos.

El segundo material, recupera el trabajo de Giuseppe Campuzano, que consiste en una minuciosa investigación que tiene como objetivo reconstruir la historia del “travestismo” en el Perú. El resultado es particularmente interesante, no solo porque visibiliza la larga historia del travestismo, sino también porque nos acerca a comprender cómo eran vistas las personas que se travestían en la sociedad colonial. La lectura de esta entrevista, y de la selección de documentos posterior, debe servir para plantear la discusión en el aula sobre la naturalización de la existencia de sólo dos géneros, y de todos los estereotipos vinculados a estos. Permite relativizar la idea de que estas sean discusiones nuevas, correrse de discursos que se pretenden biologicistas y comprender como los géneros no son más que construcciones culturales.

Materiales sugeridos:

[Antes de la colonia, los nativos americanos reconocían 5 géneros-](#)

Por Nayo Aragón nayo.aragon@lamula.pe¹⁸

<https://redaccion.lamula.pe/2016/07/14> (14/07/2016)

Distintas tribus como los Navajo, los Cheyenne y los Cherokee utilizaban el término "gente de dos espíritus" antes de las imposiciones morales cristianas que llegaron con la Conquista.

No fue hasta que los europeos tomaran América del Norte que las tribus nativas de esa región adoptaron la idea de los roles de género como una categoría rígida. Para los Nativos Americanos, no existía un 'set de reglas' que los hombres y mujeres tenían que cumplir con el fin de ser considerados miembros "normales" de su tribu. Es más, como cuenta la página

¹⁸ La nota ha sido recortada a fines de ser incorporada en la presente secuencia.

Indian Country Today, la gente que tenía características tanto "masculinas" como "femeninas" era vista como dotada de dones por la naturaleza y, por lo tanto, capaz de entender los dos lados de todo. En todas las comunidades se reconocían estos roles de género, solo que con distintos -pero muy parecidos- nombres: Mujer, hombre, mujer de dos espíritus, hombre de dos espíritus, y transgénero.

Los Navajo se refieren a los 'dos espíritus' como 'Nádleehí' (que significa "uno que se transformó"), dentro de los Lakota está el Winkté' (nombre que se da a los hombres que tienen la costumbre de comportarse como mujeres), para los Ojibwe, el 'Niizh Manidoowag'(literalmente traducible a "dos espíritus"), mientras que los Cheyenne tienen al Hemaneh ("mitad hombre, mitad mujer), para nombrar a unos pocos. El propósito del concepto de 'dos espíritus' es el de dar una posible traducción occidental a esta serie de nombres, pero no siempre este ejercicio es totalmente exacto en su vuelta a los lenguajes nativos. Por ejemplo, en el idioma Cherokee Iroqués no hay manera de traducirlo, pero esta tribu sí tiene términos de variación de género para nombrar a 'mujeres que se sienten como hombres y viceversa'.



El fenómeno no sólo se vio en esta región de Norteamérica. Hay registro de que los monjes católicos españoles destruyeron, también, muchos de los códices aztecas con el fin de erradicar los relatos y las creencias nativas tradicionales, una de ellas la de los 'dos espíritus'. A través de esta serie de esfuerzos, lxs cristianxs forzaron a lxs Nativxs Americanxs cuyo actuar no contemplaba estas normas a vestirse y actuar de acuerdo a los nuevos roles de género designados por ellxs.

Al contrario de lo que vemos en la actualidad, la gente de 'dos espíritus' en la América pre-contacto europeo era altamente venerada, y las familias que tenían un miembro así entre ellxs era considerada suertuda. Se creía que el hecho de que una persona pueda ver el mundo con los ojos

de ambos 'espíritus' (femenino y masculino) al mismo tiempo era un regalo del Creador.

Para ampliar:

Sobre otros ejemplos:

<https://www.instagram.com/p/CCjWIWDgTob/?igshid=jbfpn4ok6ysr>

Sobre pueblos originarios del actual Perú:

https://www.instagram.com/tv/B_72BXmn480/?igshid=xc872j4st5gh

Historia americana

Por Daniel Link¹⁹

Publicado en Pagina 12- viernes 23 de julio del 2010

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1510-2010-07-23.html>

Giuseppe Campuzano es filósofo, travesti, activista y autor de uno de los libros más importantes de la historiografía, el arte y la literatura peruana de los últimos años, Museo travesti del Perú (2008).

El libro Museo travesti del Perú (2008) es un libro cuadrado de tapas rosas y páginas a lo largo de las cuales se suceden ilustraciones, textos, recortes de periódicos, viejas ordenanzas virreinales, retratos, crónicas y cronologías. Una cuádruple página estadística puntúa, hacia el final del libro, las varias condenas de la historia al travestismo, entre 1776 y 2005. (...)

El autor

Giuseppe Campuzano es “travesti hasta el nombre”, como él mismo reconoce con una sonrisa: su DNI (que en el Museo él traviste como De Natura Incertus) dice que su nombre es Frank Giuseppe Campuzano Espinoza, y que nació el 14 de septiembre de 1969, pero él sabe que su cuerpo es en realidad una forma de vida atravesado por llamamientos que vienen de tiempos inmemoriales. También de eso da cuenta el Museo: de una “exploración de la propia experiencia del autor”. (...) En 2003 comenzó la investigación para este libro que es mucho más que un libro. (...). En mayo de 2004 hizo la primera muestra de los materiales que iba recopilando: “Al principio fue una cosa muy personal, muy mía. Quería poner un poco en cuestión esta estética que venía de Hollywood, darle un poco la vuelta a la historia del Perú y los cientos de casos de travestismo ritual registrados”. A lo largo de la investigación, “fui haciendo diferentes exhibiciones en galerías, en la calle, también conferencias e intervenciones más políticas.

De eso se trata, de darle la vuelta, al mismo tiempo, al travestismo como práctica y a la Historia del Perú como discurso. De reivindicar el travestismo ritual y las sucesivas castas de hombres-mujeres y sus funciones bien delimitadas en las tribus y ciudades americanas. El berdache, que combinaba atributos masculinos y femeninos, establecía un nexo simbólico con lo mágico. Los cronistas atestiguaron esas prácticas y transformaron a lxs berdaches y a lxs chamanes en travestis.



IMAGEN 1: Rafael Castro y Ordoñez: Rafael Castro en traje de máscara (1861, Biblioteca Nacional de España, Madrid)

¹⁹ La nota ha sido recortada a fines de ser incorporada en la presente secuencia.



IMAGEN 2: Baltasar Jaime Martínez Compañón. Danza de los parlampanes. Danza de hombres

Pero, en todo caso, lo que queda, dice Giuseppe, es que “el travestismo es un ritual y tiene una fuerte relación con lo sagrado”. Y precisa: “*Fíjate que el 90 por ciento de las travestis son devotas, en una mezcla muy mestiza de catolicismo y chamanismo. Las travestis peruanas tienen incluso su propia santa, Sarita Colonia (aunque la Iglesia no la reconoce como tal) Mi objetivo*”, dice Giuseppe, “*fue recuperar todos los sentidos del travestismo: los condenados, pero también los que se les arrebataron*”.

(...) “*Los políticos que se oponen a la homosexualidad niegan el travestismo en términos históricos, como si no hubiera habido nada antes, pero la historia del travestismo en América es muy rica*”, dice Giuseppe, resumiendo lo que se ve y se lee en su Museo. “*El travestismo ritual suponía una conexión con la otra cultura, con otra dimensión. Permitía unir dos mundos.*”

Selección de documentos del Museo travesti del Perú (2008).

“(…)Verdad es, que generalmente entre lo serranos et Yungas ha el demonio introduzido este vicio debaxo de specie de sanctidad. Y es, que cada templo o adoratorio principal tiene vn hombre o dos, o más: según es el ydolo. Los quales andan vestidos como mugeres dende el tiempo que eran niños, y hablauan como tales: y en su manera, trage y todo lo demás remedauan a las mugeres. Con estos casi como por vía de sanctidad y religión tienen las fiestas y días principales su ayuntamiento carnal y torpe: especialmente los señores y principales. Esto sé porque he castigado a dos: el vno de los indios de la sierra, que estaua para este efecto en un templo que ellos llaman Guaca de la prouincia de los Conchucos, términos de la ciudad de Guánuco: el otro era en la prouincia de Chinchá indios de su magestad. A los quales hablándoles yo de esta maldad que cometían, y agrauándoles la fealdad del pecado me respondieron: que ellos no tenían la culpa, porque desde el tiempo de su niñez los auían puesto allí sus Caciques, para vsar con ellos este maldito y nefando vicio, y para ser sacerdotes y guarda de los templos de sus Indios”

(CIEZA DE LEÓN, 1995, p.199-200).

(..)Yten si algun yndio condujere en abito de yndia o yndia en abito de yndio los dichos alcaldes los prendan y por la primera vez le den çient açotes y los trasquilen publicamte y por la segunda sean atados seis oras a un palo en el tianguex a vista de todos y por terçera vez con la ynformaçion preso lo remitan al corregidor del ualle o a los alcaldes hordinarios de la Villa de Santiago de Miraflores para que hagan justiçia dellos conforme a derecho (ARCHIVO GENERAL DE INDIAS, 1566, 5 RECTO).

Las relaciones de género entre lo dual y lo binario

En este momento, se plantea encuadrar en un determinado marco teórico, las discusiones sobre el género como construcción social habilitadas con los materiales previos. En este sentido, se propone un material construido a partir de un ensayo de Rita Segato (2015) que contrapone la construcción cultural sobre el género de los pueblos originarios del Abya Yala con la que se instaura luego del Orden Colonial. Al respecto, Segato plantea que, si bien en el mundo prehispánico es posible reconocer a identidades femeninas y masculinas, podían coexistir de múltiples modos dentro de un mismo cuerpo, sin que esto sea un problema, sino más bien una bendición. Al contrario del mundo occidental, donde se es varón o se es mujer, los pueblos del Abya Yala construyen sus corporalidades e identidades a partir de lógicas *duales*. Una vez que se impone el sistema colonial estas “otras” identidades no desaparecen, sino que se patologizan. Lxs europexs logran imponer sus propias lógicas binarias y todas aquellas corporalidades que no entren dentro de sus patrones morales van a ser excluidas y estigmatizadas. Es entonces que, a partir de la occidentalización del Abya Yala, se normaliza una idea binaria del género, que resulta del modo de ver el mundo de lxs europexs; y que arrasa con las construcciones preexistentes.

A continuación, se recupera una conceptualización de Valeria Flores sobre heteronormatividad que no solo explica el sentido del término, sino que también explicita sus consecuencias sobre las vidas de las personas que eligen escaparse de esa normalización. Complementariamente, se presenta la lectura del poema de Susy Shock “Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo”. Aquí se busca plantear interrogantes como ¿por qué la autora se siente un monstruo?, ¿por qué debe reivindicar su derecho a serlo? ¿qué implica esta “normalidad” a la que hace referencia?

En este punto, se busca llevar a las aulas la discusión en clave de derechos. Si bien Argentina es un país donde existe una ley que les permite a las personas adoptar la identidad de

género con la que se autoperciben (Ley Nacional n° 26.743), las personas que escapan de la heteronorma deben exigir su derecho a ser. En esta línea se espera que lxs estudiantes reflexiones sobre por qué si el género es una construcción social, lo binario determina lo “normal”.

Materiales sugeridos:

Las relaciones de género- Entre lo dual y lo binario

Durante la consolidación del Orden Colonial sobre América los europeos, principalmente lxs españolxs, establecieron sobre un modelo económico *extractivista*, que se basaba en extraer recursos de las colonias, primariamente oro y plata, para enviarlos a Europa. Para sostener este sistema fue fundamental fortalecer un sistema de *explotación* de mano de obra indígena que permitiera obtener grandes cantidades de recursos a muy bajo costo. En aquellas zonas donde la población originaria había descendido tanto que no permitía garantizar los ritmos de producción necesarios, se introdujo mano de obra esclava traída del continente africano, a los que llamaran “negros”.

Para poder sostener dicho sistema de explotación de mano de obra indígena y negra, los colonizadores inventan el concepto de **raza**. Así los europeos e hijos de europeos nacidos en América serán considerados “blancos”, diferenciados despectivamente de los “negros” e “indígenas”. A partir de esto, la única raza que se considerará capacitada para gobernar y concentrar riquezas serán los blancos, en adelante todos los que no sean blancos solo podrán dedicarse al trabajo forzado.



ANGRAND, Léonce. Escena de calle: hermano lego del convento de los recoletos pidiendo limosna por la ciudad, mulato maricón con gran traje de calle y estudiante de filosofía del colegio San Carlos de la Universidad de Lima con gran traje de parada, Acuarela sobre papel, 22.8 x 28 cm. 1836-1837. BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, París.

En relación con esto, podemos observar que algo similar sucede con la idea de género y las relaciones entre los distintos géneros. Si bien las diferencias de género ya existían en las sociedades originarias, estas eran distintas. Con la sociedad colonial, las distinciones entre hombres y mujeres se profundizan, excluyendo aún más a las mujeres de los ámbitos públicos.

A partir del análisis de documentos históricos y etnográficos es posible afirmar que en las sociedades precoloniales por lo general se pueden observar identificables de diferencia, jerarquía y prestigio de la masculinidad y la feminidad. Pero a pesar del carácter reconocible de las posiciones de género en ese mundo son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones.

Estas **nuevas relaciones de género** que se imponen son distintas a las que había en el mundo pre intrusión colonial. Las comunidades originarias estructuraban lo

femenino y lo masculino a partir de la idea de **dualidad**, es decir de esencias complementarias, pero no necesariamente opuestas ni excluyentes, en tanto ambas pueden habitar en un mismo espacio, cuerpo, u objeto. La idea de lo **binario** que determina nuestro pensamiento, proviene de las imposiciones coloniales. El pensamiento europeo plantea lo femenino o lo masculino, como la posibilidad de identificar una opción o la otra, y lo que no entra en esas dos opciones está excluido de “lo normal”, se invisibiliza, se silencia o se trata como una enfermedad.

Por estos motivos es que vemos a pueblos indígenas como los Warao de Venezuela, Cuna de Panamá, Guayaquis de Paraguay, Trio de Surinam, Javaés de Brasil, los Incas en la zona andina, entre tantos, que han incluido lenguajes y prácticas transgenericas, casamientos entre personas que el hoy entenderíamos como del mismo sexo, entre otras alternativas de género bloqueadas por el sistema de género colonial.

Bibliografía Segato R, (2015) *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*” Prometeo, Buenos Aires.

¿Qué es la heteronormatividad?

Es un concepto que se utiliza para dar cuenta de cómo la *heterosexualidad* resulta ser aquella sexualidad que posee más privilegios. Esto se debe a que pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la entiende como un estado natural, como un logro ideal o moral. Lo que se impone como “lo normal” es que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. Las demás son formas “desviadas”, “anormales”, o “perversas”.

Una de las formas de imposición de este tipo de sexualidad es la producción del silencio u ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no se encuadran dentro esto que se entiende como normal.

Al mismo tiempo, se construye una distinción radical entre lo que se considera público, admisible, lo que se puede decir y lo que se puede mostrar. Se entiende que lo demás puede producir espanto, indignación y escándalo. Así, la discriminación por identidad sexual y de género provocan a nivel social el ocultamiento, la estigmatización, el hostigamiento, la agresión, la exclusión, el aislamiento e incluso el suicidio y asesinato de lesbianas, gays, travestis, trans, bisexuales y personas intersex.

Algunas sugerencias para ampliar:

Sobre definiciones de heteronormatividad

<https://www.instagram.com/p/CBd22nRATwZ/?igshid=nb7m7xdmpt3h>

Sobre identidades no binarixs

<https://www.instagram.com/p/CColA7tDgtY/?igshid=4h27ol2497gv>

Sobre sexo biológico

<https://www.instagram.com/p/CG0fxYogNKy/?igshid=14u7xxxvh4sq4>

Sobre el concepto cisgénero

<https://www.instagram.com/p/B D Z6OADR1/?igshid=5hkt0amygf35>

Sobre disparadores para pensar la discriminación

<https://www.instagram.com/p/CD467JOHpn6/?igshid=1aq2h5l7ik3b1>

“Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo”

¡Yo, yo pobre mortal!

Equidistante de todo

Yo, DNI 20598061

Yo, primer hijo de la madre que después fui

Vieja luna de esta escuela de los suplicios

Amazona de mi deseo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo

Ni varón, ni mujer ni XXY ni H₂O

Yo monstruo de mi deseo, carne de cada una de mis pinceladas

Lienzo azul de mi cuerpo, pintora de mi andar

No quiero más títulos que encajar

No quiero más cargos ni casilleros, ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia

Yo, mariposa ajena a la modernidad, a la posmodernidad, a la normalidad

Oblicua, Silvestre, bizca, artesanal,

Poeta de la barbarie con el humus de mi cantar con el arcoíris de mi cantar y con mi aleteo

(...)

Mi derecho a explorarme, a reinventarme, hacer de mi mutar mi noble ejercicio

Veranearme,

Otoñarme,

Invernarme las hormonas,

las ideas,

las cachas,

toda el Alma,

Amén.

Susy Shock



¿Qué pasa en la actualidad? Géneros en un camino de construcción y deconstrucción

Este momento, está orientado a pensar un futuro que rompa con la lógica binaria que normaliza algunas identidades y patologiza otras. Para ello se recuperan dos testimonios actuales que presentan historias de personas que han logrado romper con la heteronorma y construir identidades en las que se sintieran cómodas.

En el primer caso, encontramos el testimonio de una activista intersex mapuche que relata su camino de autodescubrimiento, y de construcción de su identidad. Valeria Silva explica cómo el reencuentro con su origen mapuche fue la llave para entender lo que pasaba en su cuerpo y vivirlo de un modo diferente. Esta entrevista no solo sirve para retomar la discusión centrada en el binarismo y la heteronorma, sino también para poner en el foco la interseccionalidad entre la cuestión mapuche y las múltiples sexualidades.

El caso de Valeria nos lleva a atender a aquellos momentos donde los discursos de odio encuentran intersecciones. Cuando se cruzan más de uno de los elementos sobre los que esta sociedad normaliza la discriminación. ¿Qué ocurre cuando además de ser mujer se es negra, o indígena?, ¿Cómo se vive cuando además de ser homosexual se es pobre?, ¿Qué posibilidades de inserción tiene un extranjero que estuvo preso?, ¿Qué amenazas hay que enfrentar cuando además de mapuche se es una persona intersex? Ante esto podríamos pensar en una lista interminable de intersecciones que generan exclusión, el objetivo es promover reflexiones que habiliten a entender cómo se construyen estos discursos y por qué.

Finalmente se aporta el testimonio de Pol Galofré, un varón transgénero que narra como comenzó a cambiar su percepción de la masculinidad en la medida que fue transicionando. Aquí, Pol recuerda de qué modos se vive la violencia machista en el cuerpo de una mujer, y cómo en algún punto, su transición significó convertirse de víctima en amenaza para otras mujeres. Esto lo lleva a repensar su idea de masculinidad y aquellos elementos que se enlazan con lo masculino y se propone romper con aquellos que le resultan incómodos, construyendo una nueva masculinidad, a su medida. Se ha propuesto este video como cierre, porque no solo discute con el binarismo y con la heteronorma, sino que también invita a pensar en un futuro con nuevas masculinidades y feminidades.

Materiales sugeridos:

Zomo-wentru o wentru-zomo

LAS12 <https://www.pagina12.com.ar/189780-zomo-wentru-o-wentru-zomo>

26 de abril de 2019

A Valeria Silva le llevó años poder entender y reconocer las características corporales de su cuerpo, no conocía otras personas como ella. Por decisión de sus progenitores su cuerpo no fue intervenido, cuando comenzó a interiorizarse sobre intersexualidad, ya había transitado toda su adolescencia y supo que no era la única, pero sí era una de las pocas personas que no fue sometida a las “intervenciones innecesarias de la medicina occidental” como ella las llama.

El despertar en la intersexualidad también le permitió conectarse con su identidad mapuche, negada y olvidada dentro de la comunidad urbana de la ciudad de Bariloche donde creció. Al reconocer su origen ancestral se interiorizó en la cosmovisión andina donde encontró respuestas para sus vivencias y el respeto hacia la diversidad corporal. Fue así como se convirtió en activista intersex mapuche con el principal objetivo de concientizar a la sociedad para terminar con las mutilaciones a bebés intersexuales “en Wallmapu, en todo el continente y en cualquier parte del mundo” asegura.

¿Cómo se concibe la intersexualidad desde la cosmovisión mapuche?

–Justamente a partir de la cosmovisión entendí que no es ajeno o negativo ser intersexual en relación con nuestro Ser mapuche, todo lo contrario, es una experiencia hermosa. Cuando empecé a encontrarme en mis orígenes como mapuche otros puntos de vista sobre



cómo se entienden las energías femenina y masculina que se encuentran presentes en lo tangible e intangible, son un punto de equilibrio en la naturaleza. Esas energías son duales, y no binarias, porque se complementan en todo lo que entendemos como vida. No tengo una palabra concreta para decir “intersexual” en mapudungun pero con la ayuda de algunxs machis, kimche y otrxs pu lamngen pude encontrar relatos antiguos, y no tan antiguos, que refieren desde la espiritualidad y lo complementario de las energías, historias que cuentan cómo se entendía antes del colonialismo la vida social afectiva, la crianza y la sexualidad, lo que hoy llaman diversidad sexual. Encontré que si estas cosas pasan en la energía tangible e intangible también puede pasar en nuestro cuerpo. Quizás las definiciones directamente relacionadas con la intersexualidad son las que hay en distintos territorios de Wallmapu como Zomo-wentru, wentru-zomo o weye.

¿Quiénes eran lxs weye y cómo eran concebidos dentro de la comunidad mapuche?

–Un concepto es el registro hecho por lxs españolxs, principalmente los curas franciscanos, y otro lo que el propio pueblo entiende y va recuperando, porque pensemos que el hetero-winka-patriarcado ha impuesto también su modo de ver y

entender la sexualidad dentro de nuestro pueblo. Para los colonizadores lxs weye eran una abominación, veían sus comportamientos dentro de la vida social mapuche y los describían como invocadores del demonio, sin embargo, no es así. Había weye que ejercían el rol de machi, que para el pueblo mapuche son personas que posee una gran consideración por su trascendencia espiritual y por lo que implican en si desde su rol como machi sin importar su sexo u orientación sexual. Lxs weye eran personas totalmente aceptadxs y respetadxs, que podían vestir como quisiesen, vivir su sexualidad sin prejuicios y hasta ser consideradxs por sus familias un regalo que le daban los pu newen del lugar, porque las energías de wentrü y zomo estaban en esa persona.



¿Qué opinás de las intervenciones quirúrgicas que impone la medicina sobre los cuerpos intersex para que “encajen” dentro del sistema binario de género?

–Son intervenciones innecesarias que en su mayoría se realizan durante los primeros años de vida, según los médicos para que no queden recuerdos, pero lo que quedan son marcas que son más que cicatrices. Son mutilaciones y sobre todo son una violación a los derechos humanos porque se niega el derecho a elegir libremente quién y cómo ser, se niega el derecho a sentir placer desde una sexualidad plena. Se obliga a las personas intersex a vivir en el silencio, en la vergüenza y con la bronca de tener que soportar las secuelas físicas y emocionales que dejan esas prácticas médicas.

Para ampliar:

Testimonio de Aliwen

<https://www.instagram.com/tv/CGnQCvsDKaj/?igshid=1uwr3t9g7yds1>

Sobre otras masculinidades: testimonio de Pol Galofre:



<https://youtu.be/NR2C6JwLXSE>

Consideraciones finales

En primer lugar, es necesario volver a aclarar que este trabajo, desde su gestación y en todo momento, no ha pretendido más que ser un disparador para las discusiones que se den lxs colegas en el desafío de la implementación del Diseño Curricular (Res 1463/18) Un desafío que se duplica, porque no se trata de un “nuevo” documento curricular, como se podría decir en otras jurisdicciones, puesto que éste no viene a remplazar a ningún otro realmente situado en la realidad neuquina.

En relación con esto, cabe señalar que esta propuesta de abordaje se ha desarrollado bajo la paradoja de tratar con un documento que “*se ha construido*” en las escuelas, pero que aún no termina de ingresar a ellas, por más de que su aprobación está por cumplir tres años. Aunque existen experiencias a lo largo de la provincia, donde sus prescripciones ya han comenzado a orientar algunas prácticas de enseñanza, estas no dejan de ser expresiones minoritarias, y asociadas a voluntades individuales. Si bien no hay que dejar de mencionar que quizás su proceso de implementación puede haberse visto interrumpido por una pandemia que ha transformado vertiginosamente el mundo como lo conocíamos, y que esto ha obligado a reconfigurar todas las esferas de las políticas públicas, el 2021 comenzó sin novedades sobre el Diseño Curricular. Esto no se menciona como un hecho anecdótico, sino con la firme decisión de señalar que muchas de las respuestas a los problemas que hoy plantea la nueva normalidad, puede que estén en aquel documento ya aprobado en 2018. No solo porque la escuela secundaria neuquina no puede seguir funcionando sin un diseño curricular, sino también porque quizás los EPA, el trabajo en parejas pedagógicas, el diseño de propuestas de enseñanza a partir de núcleos problemáticos, pueden ser aportes significativos para afrontar los desafíos de una presencialidad alternada y reducida.

En el mismo sentido, es importante volver a remarcar la importancia de un diseño curricular que acompañe las finalidades expuestas en la introducción de este trabajo, es decir, que nos permita proyectar una enseñanza capaz de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que permita analizar la realidad actual, al mismo tiempo que otorgue herramientas para pensar en otros futuros posibles. Que nos enseñe a vivir en una sociedad democrática que nos incluya a todxs o, en cualquier caso, que nos de pistas para empezar a construirla.

Por otro lado, se desea insistir con que las intenciones no son más que señalar algunos elementos para empezar a pensar, porque se considera que en lo que refiere a incorporar una

didáctica con perspectiva de género e intercultural, aún estamos en el punto de partida. Si bien existen múltiples investigaciones y aportes previos (algunos que ya tienen décadas), siempre concluyen en que se trata de temáticas y enfoques que no logran ingresar a las aulas, y si lo hacen es de manera marginal o excepcional. Esto nos lleva a la conclusión de que más allá de los trabajos anteriores, e incluso con la visibilidad mediática que han tomado muchas problemáticas sociales en este sentido, aún estamos en el inicio del camino.

En concreto, el objetivo tiene más que ver con abrir debates que con ofrecer recetas. Si bien este trabajo propone un modo de construir contenidos, de organizarlos y de secuenciarlos, así como se sugieren materiales con base en las prescripciones del diseño curricular; no se cierra a las posibilidades de que las decisiones que subyacen a cualquiera de estos aportes, puedan ir en otros sentidos. En la misma línea, los ejes se han propuesto sin actividades, porque se entiende que estas no son secuencias didácticas, sino propuestas de abordaje.

Por último, es importante traer a colación una tipología que recuperan Pagès y Santi Obiols (2012) respecto a un trabajo de Woysner (2002) sobre la incorporación de la mujer en la enseñanza de la historia. Aquí se distingue en: (1) la historia sin mujeres, (2) la historia con alguna mujer notable, (3) la contribución de las mujeres en la historia de los hombres, (4) la historia con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de la mujer (como la lucha por el sufragio femenino), (5) la historia desde la perspectiva de las mujeres. (Pagès y Santi Obiols 2012, Pp-95-96) Si bien esta clasificación se ha construido para analizar la aparición de las mujeres, bien podríamos trasladarla a todxs aquellxs que quedan por fuera del estereotipo hegemónico de varón, blanco, heterosexual, adulto, occidental, cristiano, adinerado. En el desafío de cómo incluirles en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Pagès y Santi Obiols (2012) proponen una historia desde la perspectiva de lxs invisibilizadxs, y como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente. (p.114)

Sin embargo, pensar en propuestas donde lxs invisibilizadxs aparecen de distintos modos, o que son escritas desde la mirada de lxs invisibilizadxs, nos permite preguntarnos ¿Por qué no podemos pensar en la construcción de propuestas de enseñanza donde todxs entren en juego? La respuesta a esta posibilidad, puede que esté ligada estrechamente a quiénes son los que seleccionan, organizan y secuencian contenidos. Ante esto, no solo se trata de poner el foco sobre quiénes son los que llegan a los lugares donde se toman esas decisiones, y quiénes (por las mismas desigualdades del sistema), quedaran por fuera. También, implica atender a cómo escriben quienes

sí tienen la posibilidad de pensar las propuestas de enseñanzas. ¿Qué les ha ofrecido su formación para pensar en todxs estxs otrxs?, ¿Con qué estrategias cuentan?, ¿Qué materiales hay disponibles? Incluso para quienes construyen su identidad por fuera de las categorías hegemónicas, los recursos son escasos, y la tarea puede parecer abrumadora.

En el caso particular de mi práctica, por ejemplo, auto percibiéndome mujer, y conociendo las desigualdades, la invisibilización, el silenciamiento constante al que nos enfrentamos, aun sintiéndome parte del movimiento feminista, las veces en las que he construido propuestas de enseñanza desde las perspectivas de las mujeres, han sido más excepcionales que habituales. Incluso en esta misma propuesta, en la que he tomado como objetivo articular la perspectiva de género con la intercultural, podría señalar una inmensa cantidad de ausencias y silencios. En este punto, resulta fundamental insistir en que la tarea de pensar quiénes son (o somos) estos “otrxs”, sistemáticamente invisibilizadxs de los contenidos escolares, y de qué maneras trabajar para darles ingreso, deben ser tareas abordadas una y otra vez, y siempre de manera colectiva.

Agradecimientos

- A mi madre, Cecilia González por ser la primera persona que me transmitió la pasión por enseñar. Pero, sobre todo, porque en aquellos paisajes de mi infancia, marcados por las montañas de hojas para corregir, y las reuniones eternas, es donde aprendí la necesidad *de mirar a todxs lxs estudiantes*. Incluso mucho tiempo antes de saber a qué me quería dedicar, o que me preocupara la didáctica.
- A mi director, Mariano Campilia por acompañarme con tanto cariño, paciencia y por el infinito humor que lo caracteriza, que logró convertir en amena y agradable una tarea que al inicio me parecía imposible.
- A mis amigxs Bernardo Del Caño, por su incondicionalidad, su lectura perspicaz y minuciosa, que fue clave para cerrar este trabajo; y a Pedro Juan Simón por interpelarme y convidarme algunas discusiones, materiales y recursos que fueron sumamente valiosos para construir estas propuestas.
- A mis colegas y amigas Yanina Cid, Maura Danielli, Noely Sola y Gabriela Pérez por compartirme sus preocupaciones, por la escucha atenta de las mías, y por las incontables charlas, donde se han gestado la gran mayoría de ideas que se encuentran aquí plasmadas.

Referencias bibliográficas

- Barco, S. [CPE Educación Neuquén] (31 de agosto del 2020) 1er Conferencia del Ciclo de Coformación Introdutoria para el Desarrollo Curricular. disponible en https://www.youtube.com/watch?v=WQKJDdnPaA8&list=PLLeMRkhZ0Alm4b5VKEtNJ uSnOsDpAskqL&index=22&t=5952s&ab_channel=CPEEducaci%C3%B3nNeuqu%C3%A9n
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. London.
- Campuzano, G. (2009) “*Andróginos, hombres vestidos de mujer, maricones... el Museo Travesti del Perú*”. Bagoas n°4 p. 79-93
- Cerdá, C., Funes, G y Jara, M. (2018) “Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia” En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coord.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo. – UAB, Cipolletti.) (Pp.19-27)
- De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.
- Del Rio, W. (2017). *Estado y Pueblo Mapuche en Argentina* Revista Anales. Séptima Serie n°13. Pp.135-151.
- Díez Bedmar, M.C. (2013) “Indicadores para el seguimiento y evaluación de la perspectiva de género en proyectos educativos de ciencias sociales: una apuesta real por la calidad” En Pagès y Santisteban (2013) “*Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*” Barcelona. Barcelona UAB/AUPDCS Vol. 2 Págs. 45-52
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- flores, valeria. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. XX Congreso Pedagógico UTE
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. México, Siglo XII.
- Grez, S. y Salazar, G. (comp.) (1999): *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile. Lom editores, p. 19
- Juncosa, J. (1987). *ABYA-YALA: una editorial para los indios*. Chasqui 23: Pp. 39-47.

- Luca Escobar Vekeman, C. y Martínez Arias, M. (2013) Educación intercultural, una apuesta, para nuevas ciudadanía desde la primera infancia en Colombia En Pagès y Santisteban (2013) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* Barcelona. UAB/AUPDCS Pp. 157-164
- Mandrini, R. (2012) *La Argentina Aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Mandrini, R. (2013) *América Aborigen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Mandrini, R. y Ortelli S. (1992) *Volver al país de los araucanos*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Marolla Gajardo, J (2013) ¿Aun son invisibles las mujeres? Presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En Pagès y Santisteban (2013) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*”. Barcelona UAB/AUPDCS Pp. 305-314.
- 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. (coord.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo. – UAB, Cipolletti.
- Ortega Sánchez, D., y Pagès, J. (2018) *Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Contextos Educativos. Revista de Educación, 21, 53–66. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.3315>
- Pagès J. y Santi Obiols, E. (2012). *Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?* Cadernos de Pesquisa do Cdhis, v. 25, n° 1, p. 91-117.
- Pagès J. y Santisteban A. (2014) Una mirada del 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
- Pagès, J. (1994): *La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado*. Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51
- Pagès, J. (2009). *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*. Reseñas de la Enseñanza de la historia, Apehun. n° 7 Córdoba. Alejandría.

- Pagès, J. (2008) *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado* Reseñas n° 6. Córdoba, Argentina.
- Pérez, A.E. (2018), *La ocupación del bosque meridional neuquino durante la Anomalía Climática Medieval (800-1400 d.C.)* Resumen tesis de doctorado- Arqueología 24(2) mayo-agosto: 297-301
- Pérez A. E y Salaberry G. P. (2014) *Las pinturas rupestres del sitio paredón bello (cordón Chapelco), San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina* Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino vol. 19, n° 2, pp. 77-93, Santiago de Chile
- Pérez A.; Diez Fernández-L., Carlos y Alcalde, R., (2013). *Entre el barro y el fuego, alfarería arqueológica en San Martín de los Andes y el Parque Nacional Lanín, Neuquén.* Revista Azara, 1: 33-42. Fundación de Historia Natural Félix de Azara. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez A.; González, F. y Smith; M. (2007). *Sobre la “pecaminosa” lámina y la “malhadada” pictografía de abrigo Gingins, San Martín de los Andes, Neuquén.* En: C. Vázquez y O. Palacios (eds.), Patrimonio Cultural: la Gestión, el Arte, la Arqueología y las Ciencias Exactas Aplicadas, páginas 269-279. San Martín de los Andes, Neuquén.
- Pérez A.; Reyes Álvarez, Verónica y Erra, Georgina (2013). *Economías mixtas de la Patagonia Noroccidental Argentina y Centro Sur de Chile. Formaciones territoriales y fronteras en Araucanía - Norpatagonia: la territorialidad en debate. Perspectivas culturales, ambientales, sociales, políticas y económicas. Formaciones territoriales y fronteras*, páginas 119-136
- Pérez, A. E. (2010). *La mirada de Ngenechen. Representaciones anfibiomorfas en la alfarería de la Patagonia Noroccidental Argentina.* Comechingonia, 13: 9-20.
- Pérez, A. E. (2014) *Lofche Curruhuinca Aportes documentales para el conocimiento de su territorio y linaje.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Honorable Senado de la Nación.
- Pérez, A. E. (2014) *Sociedades originarias de la Patagonia: pasado y presente.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundación de Historia Natural Félix de Azara,
- Pérez, A. E; Reyes Sánchez, J. F. y Schuster, V. (2019) *Una nueva modalidad de entierro humano directo del periodo alfarero en la cuenca valdiviana: el sitio arqueológico siete manzanos (Neuquén, Patagonia Argentina)* ARQUEOLOGÍA IBEROAMERICANA 44Pp. 28-38. ISSN 1989-4104. <http://laiesken.net/arqueologia/>.

- Quijano, A. (1993) “Raza, etnia, Nación en Mariátegui: Cuestiones Abiertas” Forgues R (ed.) *Jose Carlos Mariátegui y Europa: La Otra Cara del Descubrimiento*. Lima: Editora Amauta
- Segato, R (2013) “Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder” En Segato R, *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*” Prometeo, Buenos Aires.
- Sanhueza Rodríguez A., Pagès Blanch J., y González Monfort N. (2019). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (31), 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>
- Walsh, C. (2007) *Interculturalidad Colonialidad y Educación* Revista Educación y Pedagogía de Medellín, Universidad de Antioquia; Facultad de Educación, vol. XIX, num.48, Pp.25-35.

Marcos normativos

- RES 1463/18 ANEXO ÚNICO - Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario. Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Octubre del 2018.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150
- **Marina**, Mirta *Serie Cuadernos de ESI para el aula. Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires 2010.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales 1ºy 2º- 2º y 3º. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. 2012