



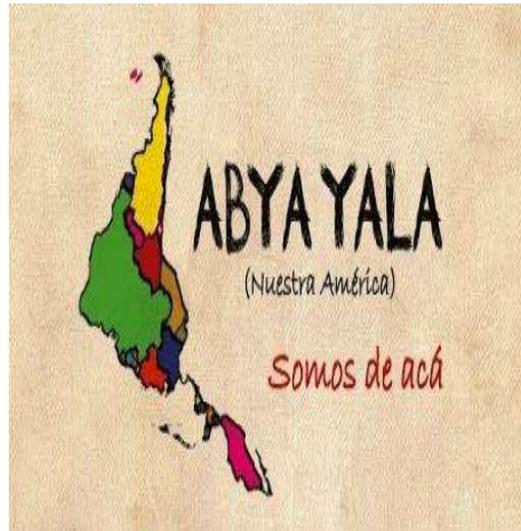
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL  
COMAHUE-  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN- CIPOLLETTI- RÍO  
NEGRO



1

## Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia.

(...) *En la escuela, la maestra nos enseñó que Balboa, el conquistador español, había visto, desde una cumbre de Panamá, a un lado el océano Pacífico, y al otro lado el océano Atlántico. Él había sido, dijo la maestra, el primer hombre que había visto esos dos mares a la vez. Yo levanté la mano: -Señorita, señorita. Y pregunté: -Los indios, ¿eran ciegos? Fue la primera expulsión de mi vida. (Galeano “El Cazador de historias”)*



### Trabajo Integrador Final:

*“Recuperación en Villa Mascardi. Movimientos sociales y estudio de casos desde las Epistemologías del Sur: una propuesta de enseñanza, para el aula de la escuela media rionegrina”*

Autora: Prof. en Historia Álvarez Aimara

Directora: Esp. Muñoz María Esther

## Índice.:

• <b>Agradecimientos.....</b>	<b>Pág. 4</b>
• <b>Introducción.....</b>	<b>Pág. 5</b>
• <b>Cap 1. Justificación de la Propuesta</b>	
1.1 Las Ciencias Sociales en las reformas educativas en Río Negro.....	<b>Pág. 7</b>
1.2 Caracterización de las Ciencias Sociales en la reforma de la Escuela Secundaria de Río Negro.....	<b>Pág. 9</b>
1.3 ESRN 107: Una propuesta en contexto. ....	<b>Pág. 11</b>
1.4 Problemática a abordar en relación a la propuesta de enseñanza: origen, preocupaciones y motivaciones.....	<b>Pág. 13</b>
• <b>Cap 2: Fundamentos Teóricos y Metodológicos</b>	
2.1 Conceptos clave en las Ciencias Sociales.....	<b>Pág. 15</b>
2.2 La interrelación entre la historia reciente, el estudio de casos y los movimientos sociales en una propuesta de enseñanza .....	<b>Pág. 19</b>
2.3 La concepción de Aula Taller y su propuesta en el Área de Ciencias Sociales. ....	<b>Pág. 12</b>
2.4 La utilización de imágenes y la importancia de educar la mirada...	<b>Pág. 26</b>
• <b>Cap 3: Aportes de las Epistemologías del Sur.....</b>	<b>Pág. 28</b>
• <b>Cap 4: Propuesta de Enseñanza:</b>	
3.1 Introducción.....	<b>Pág. 33</b>

3.2 Secuencia didáctica y desarrollo de la propuesta.....Pág. 35<sup>3</sup>

- ANEXOS
- BIBLIOGRAFÍA

## **Agradecimientos:**

Agradezco profundamente el tiempo y la paciencia a mis hijas e hijo, quienes más de una vez debieron ceder su tiempo con mamá (aunque con frecuencia bajo protesta), para que yo siguiera estudiando.

A mi madre y a mi padre quienes desde temprana edad me introdujeron en la práctica de la lectura y el amor al aprendizaje.

A mis compañeros y compañeras docentes de quienes he aprendido y aprendo cada día.

A los y las estudiantes que han pasado por las aulas donde estuve y junto a ellos/as me fui construyendo como docente. Pido disculpas también por las falencias que pudieron tener más de una vez mis propuestas.

A Isabel que me aportó su mirada cargada de infinita sabiduría “otra” desde su militancia en el feminismo territorial mapuche.

A mis compañeras y amigas Andrea, Laura y Mariela; por su invaluable visión interdisciplinar y su comprometida experiencia en el aula. A Sandra mi compañera de equipo, por su amistad, consejos y aportes desde su experiencia y creatividad.

A Nancy mi terapeuta, quien me ayudó a reencontrarme con mi deseo y mi norte.

A María Esther que como tutora y desde una gran paciencia y cuidado me acompañó en la revisión de múltiples borradores y colaboró en eso tan complejo que es escribir y realizar una propuesta concreta, legible y comprensible. Manteniendo la coherencia entre la teoría y la práctica, lo dicho y lo hecho.

## **Introducción**

El presente trabajo forma parte del trayecto final de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.

En el mismo, pretendo dar cuenta de un proceso de síntesis y deseo de acción, que se gesta como producto del análisis de mis prácticas y las propuestas teóricas, metodológicas y didácticas que se desarrollaron en los diferentes seminarios.

Considero importante, así también, realizar un breve repaso sobre cómo el trabajo docente y la enseñanza las Ciencias Sociales han sido atravesadas por las reformas educativas vividas en la provincia de Río Negro.

En el Capítulo 1, me propongo analizar sucintamente el devenir de las ciencias sociales en las diversas reformas educativas rionegrinas a partir de la década de los '80; para concluir en las posibilidades que se abren actualmente, para su abordaje desde una pedagogía crítica.

En el Capítulo 2, pretendo configurar, desde la selección de ciertos enfoques teóricos, algunas posibles respuestas a los interrogantes que me guían en la propuesta. Algunos de esos interrogantes son los siguientes:

¿Qué finalidades persigue la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media? Éste interrogante remite a la necesidad en primera instancia, de definir ¿qué y para qué se propone enseñar? ¿Qué y cómo se quiere que los/las estudiantes aprendan aquello que se les propone?

De mismo modo, considero muy importante tener en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje no necesariamente son una unidad. Por eso es fundamental indagar ¿Cómo y qué aprenden los y las estudiantes en las clases de ciencias sociales?

Propongo dar lugar a tal indagación con el análisis de ciertos discursos sociales que se plasman en formatos visuales y textuales cotidianos. Al tiempo pretendo que los/las estudiantes avancen hacia una historización del conflicto a trabajar.

La lectura compartida resultará de gran valor para ayudar a los y las estudiantes a pensar, comprender e historizar el conflicto. Se trata de favorecer a la construcción del conocimiento histórico (Aisenberg, 2014).

Por lo tanto, en este capítulo se busca justificar y dar cuenta de las decisiones teóricas y metodológicas relacionadas al tratamiento de los conflictos sociales actuales y su posible abordaje en dinámicas de aula taller.

En el Capítulo 3, recupero los aportes de las Epistemologías del Sur, en cuanto a una propuesta de deconstrucción crítica de la racionalidad de las ciencias sociales y de algunas de sus categorías de análisis.

Y en el Capítulo 4 desarrollo la propuesta y su secuencia didáctica organizada en un total de nueve encuentros, en los cuales se abordará en un estudio de casos, el conflicto actual en torno a la recuperación de tierras en Villa Mascardi Parque Nacional Nahuel Huapí, protagonizada por la Lof Lafken Winkul Mapu.

## Capítulo 1. Justificación

### 1.1 Las Ciencias Sociales y las reformas educativas en Río Negro

Desde el retorno a la democracia, la provincia de Río Negro transitó una serie de reformas educativas. En la década de los 80, la educación secundaria se organizó en un Ciclo Básico Unificado de 3 años y un Ciclo Superior Modalizado de 2 años con diferentes orientaciones.

Esta reforma, alcanzó a muchas escuelas de la provincia y así modificó los antiguos colegios nacionales y comerciales. Las escuelas técnicas/industriales conservaron su estructura y modalidad, aunque también pasaron de la administración nacional a la provincial, como parte del proceso de descentralización y avance de políticas neoliberales.

La reforma del CBU (Ciclo Básico Unificado) y CSM (Ciclo Superior Modalizado) proponía espacios para la formación y reflexión docente, como los Talleres de educadores y el Trabajo por Áreas. Bajo la denominación de Mundo Socio-cultural. Proponía también la enseñanza y el aprendizaje relacional desde los marcos locales y cercanos para de allí ir complejizando el aprendizaje hacia lo nacional, latinoamericano y mundial.

En 1995 concluyó esta experiencia y se avanzó hacia una fuerte precarización del trabajo docente. Se retornó a un paradigma más bien disciplinar y no se desarrolló ninguna nueva propuesta curricular. Mientras en el resto del país, se avanzó hacia la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, la provincia de Río Negro resistió su incorporación a la misma.

En el año 2006, comenzó un proceso de consulta y actualización disciplinar. En convenio con el gremio docente Unter, se conformó una comisión curricular que elaboró el nuevo Diseño Curricular aprobado por Resol. 235/08. Este Diseño solo abarcó el ciclo básico de 3 años, quedando el Ciclo Superior pendiente, y su implementación solo en algunas escuelas de la provincia.

En 2017, se inició un nuevo proceso de reforma que impulsó, entre otras cuestiones, la recuperación de la estructura de trabajo por áreas de conocimiento. En Ciencias Sociales además de Historia, Geografía y Ciudadanía, se incorporó a las disciplinas Filosofía y Economía. También se estructuró el trabajo en formatos disciplinares, interdisciplinares y de aula taller.

Es en el marco de esta nueva escuela (ESRN), que desarrollo mi propuesta de enseñanza. Considero que en la misma existen formatos que pueden potenciar el trabajo y la reflexión interdisciplinar; lo que resulta fundamental para el abordaje crítico de las ciencias sociales.

## **1.2 Caracterización de las Ciencias Sociales en la reforma de la Escuela Secundaria de Río Negro.**

En el nuevo currículum para las Ciencias Sociales se recuperan “categorías vinculadas a los cambios, la incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas.

Estas perspectivas, nos permiten leer la realidad social, no como una totalidad homogénea y dada, previa a las relaciones de poder. Sino reconociendo las múltiples jerarquías –etarias, étnicas, de clase, de género- que se articulan en un entramado de prácticas –discursivas y no discursivas-, en un tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder en que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. (DC, p. 90)

Así también, se contemplan las perspectivas, análisis y debates del pensamiento crítico, el cuestionamiento al eurocentrismo, los aportes de los estudios poscoloniales, del colectivo Modernidad/Colonialidad y de las Epistemologías del Sur.

Los espacios interdisciplinarios se tornan en el lugar propicio para el análisis de las prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género, la salud, el trabajo, los medios de comunicación y el saber académico. Así como también de los estudios decoloniales y de la interculturalidad crítica que emergen con y en los movimientos colectivos y sociales de América Latina y otras periferias, que se oponen al capitalismo globalizado.

Se trata, por lo tanto, de un enfoque y una práctica que cuestiona y resiste la colonialidad del poder, del ser y del saber.

Considero pertinente para este abordaje, el Espacio Interdisciplinar de 5to año donde Historia comparte con las disciplinas Geografía, Filosofía, Economía y Ciudadanía.

Este nuevo diseño también propone como eje estructurante de saberes para todo el Ciclo Orientado: Las configuraciones sociales y las problemáticas

socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada. (DC, p. 97)

Y toma como saber “La comprensión de los procesos de colonialidad y descolonización y la emergencia de movimientos anti-hegemónicos, antiglobalización y decoloniales. (DC, p. 99)

Y modalidad de aula-taller, para generar espacios de aprendizaje que propicien el debate y la comprensión de las configuraciones sociales mundiales desde una perspectiva multidisciplinaria.

### **1.3 ESRN 107: Una propuesta en contexto.**

La ESRN 107 es una escuela diurna, tiene un total de 14 agrupamientos divididos en dos turnos. El turno mañana para el Ciclo Orientado cuenta con la Orientación en Educación y en el turno tarde Economía y Administración. En total la matrícula suele rondar los/las 350 estudiantes.

Geográficamente, se encuentra ubicada en la zona este de la ciudad de General Roca, región a la que los pobladores originarios llamaban Fiske Menuco, que el mapuzungun significa pantano helado.

Es un sector de la ciudad conocido como “Pueblo Viejo” o barrio Padre Stefenelli, en memoria del cura salesiano ordenado a misionar en el Fuerte General Roca en las etapas posteriores a la Campaña militar de exterminio de los pueblos originarios de la Patagonia.

La población de Stefenelli forja en este sentido, su memoria e identidad como sector de la ciudad “pionero” en cuanto a los primeros asentamientos blancos.

Muchos de las/los docentes y las familias de los/las estudiantes son oriundos de Stefenelli y ello colabora en el sentimiento de pertenencia y que ha llevado a materializar proyectos de gran importancia.

Entre ellos la conformación de un Cooperativa escolar llamada “Lápices Felices” (Libro 01, Acta N°6 Resolución 1515/07 Ministerio de Educación y DDHH Provincia de Río Negro). Y la gestión y realización de la obra de teatro “Identidad” declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro mediante la resolución N° 1112/17.

Dicha obra fue protagonizada por estudiantes y docentes del establecimiento y presentada en varias oportunidades en las instalaciones de Casa de la Cultura local.

Considero que se trata entonces de un entorno muy potente para el desarrollo de propuestas de enseñanza crítica que contemplen la construcción de la identidad y la participación activa de los/las estudiantes en diferentes proyectos colectivos de su entorno.

#### **1.4 Problemática a abordar en relación a la propuesta de enseñanza: origen, preocupaciones y motivaciones.**

El eje de la propuesta de enseñanza que presento se desarrolla en torno al conflicto que se genera con la recuperación de tierras en Villa Mascardi, Parque Nacional Nahuel Huapi, por parte de la comunidad Lafken Winkul Mapu.

Dicho conflicto, dista de ser un hecho sólo coyuntural dado que se inscribe como cuestión socialmente viva, al pertenecer al conjunto de demandas históricas que desarrollan aquellas comunidades, que se inscriben como descendientes de quienes vivieron el despojo y exterminio de las llamadas “Campañas al Desierto”.

Las demandas de dichas comunidades se desarrollan en claves identitarias y territoriales que trascienden y se continúan viviendo en la actualidad. A la vez que la irrupción violenta del conflicto implica la rápida reacción de múltiples actores sociales que se ven interpelados o amenazados en sus intereses.

El primer acercamiento que suelen tener nuestros/as estudiantes a este tipo de conflictos es el dado por los medios de comunicación y muchas veces estos pueden estar atravesados por intereses que apelan a estereotipos simplificantes y representaciones desvalorizantes de las comunidades implicadas.

La enseñanza no puede permanecer exenta al tratamiento de los mismos, y debe brindar a los/las estudiantes las herramientas necesarias para realizar un proceso de análisis desde una perspectiva crítica.

Como plantea Lopez Facal (2011) algunos profesores dudan sobre la conveniencia de ocuparse de temas socialmente conflictivos en el aula, puesto que suelen implicar una toma de posición política que podría considerarse alejada de su función educativa.

Sin embargo, el tratamiento de estos conflictos, nos brinda una excelente oportunidad para abordar estas problemáticas desde una concepción crítica de la enseñanza, posibilitando que las finalidades de las Ciencias Sociales se orienten a:

- a) comprender la realidad social;
- b) formar el pensamiento crítico y creativo;
- c) intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática. (Santisteban, 2011, p 66)

El tratamiento de estas cuestiones candentes, nos permiten implicar a los/las estudiantes haciendo posible el involucramiento necesario para el aprendizaje. A la vez que permite la expresión de aquellas, que Moscovici (1961) denomina representaciones sociales y a las que se debe prestar especial atención dado que muchas veces provienen de estereotipos y prejuicios cuya superación debemos promover.

En nuestra programación siempre deberá estar previsto el espacio para el tratamiento de estos conflictos, dado que están directamente relacionados con las finalidades mismas de la enseñanza de las ciencias sociales. Es por ello que una planificación debe estar en función de dichas finalidades y no a la inversa (Lopez Facal, 2011).

En el caso de la propuesta, el conflicto seleccionado y su abordaje epistémico y metodológico devienen en sí mismos de la finalidad que la orienta: El análisis crítico de la conformación de subjetividades y de la mirada sobre la otredad. La visualización de la influencia de la matriz de pensamiento eurocéntrica en nuestro modo de pensarnos y en las marcas que trascienden desde la colonialidad hasta nuestro presente en las formas de ser, de mirar a otros/as, a nosotros/as mismos/as, de producir y validar conocimiento.

## **Cap. 2 Fundamentos Teóricos y Metodológicos:**

### **2.1 Los conceptos clave en las Ciencias Sociales y su abordaje relacional en propuestas de enseñanza.**

El recorte en el que se inscribe la propuesta de enseñanza, parte de la selección de ciertos conceptos científicos que mediante su transposición didáctica se transforman en un saber enseñable y se convierten en una herramienta intelectual.

Un concepto es un nudo dentro de una red compleja, que puede implicar varias disciplinas, y ese carácter relacional induce una lectura del concepto desde distintos puntos de vista (Astolfi, 2001, p. 124). Por lo cual las problemáticas actuales deben necesariamente ser vistas desde una perspectiva interdisciplinar que amplía el bagaje de herramientas a considerar.

Castañeda Meneses y Santisteban (2018) plantean que lo que diferencia a los conceptos sociales de otro tipo de conceptos es que:

- a) tienen un índice muy alto de abstracción, no se visualizan como algo físico, sino que pertenecen al ámbito subjetivo de las relaciones sociales;
- b) son muy difíciles de definir, ya que su significado está muy condicionado por las interpretaciones que puedan hacer las personas o los grupos sociales;
- c) son cambiantes, ya que su significado varía cuando cambian los contextos sociales;
- d) son relativos en el tiempo, ya que un concepto social, por ejemplo “revolución” o “esclavo”, no tiene el mismo significado según la época histórica donde nos situemos;

- e) son relativos según la cultura que los interpreta, por ejemplo, los conceptos de igualdad, libertad o participación tienen significados diferentes en diversas culturas. (Castañeda Meneses y Santisteban, 2018, p 93)

Pilar Benejam (1997-1999) considera ciertos conceptos como clave y paradigmáticos de las Ciencias Sociales. Por su relevancia, su capacidad de generar conocimientos, su utilidad y su complejidad creciente:

- **Identidad y alteridad:** En la propuesta de enseñanza, este concepto será central en el análisis crítico de la construcción de la idea de un “nosotros/as” deseable frente a la supuesta amenaza de un otros/as “extranjeros/as, terroristas, etc”.
- **Racionalidad-irracionalidad:** En el sentido de que todos los hechos y problemas que se suceden en una sociedad tienen causas y consecuencias. Tratándose así de reconocerlas junto a los/las estudiantes en un proceso de comprensión de la complejidad y construcción histórica de los procesos que desencadenan un conflicto.
- **Continuidad y cambio:** para comprender que en dichos procesos también hay cuestiones que se mantienen y otras que cambian. Estos conceptos brindan un marco para el análisis de la mutabilidad de por ej: “lo mapuche” en la sociedad actual y sus procesos de construcción de identidad comunitaria.
- **Diferenciación:** como un concepto/herramienta intelectual que nos permite reconocer por un lado la desigualdad como el resultado de la diferencia de oportunidades y por otro la diversidad, como parte de la riqueza cultural y social.

Este, será central en el análisis de los procesos históricos de construcción del territorio nacional, la expulsión y exterminio de los pueblos originarios, la desadscripción identitaria y movimientos de reivindicación y readscripción de los mismos con anclaje territorial.

- **Conflicto** como posible motor de conocimiento y cambio que surge cuando cierta situación se transforma en una necesidad de

transformación de determinada problemática para un grupo social. En la propuesta puede implicar el acceso o la recuperación de un terminado territorio.

- **Interrelación:** como parte necesaria de las relaciones que crean al mundo para la comunicación, el consenso y la convivencia. Concepto fundamental en la construcción de procesos de debate crítico y búsqueda de soluciones a los conflictos que superen el recurso a la violencia en una sociedad que apele a la comunicación real y el consenso en la construcción de una democracia plena.

Este abordaje permite, dada su significatividad social, un enfoque relacional de alguno de los conceptos paradigmáticos de las Ciencias sociales (Benejam 1997-1999). Como ser la construcción de la identidad y la alteridad, la diferenciación y la desigualdad como resultados históricos y sociales y la posibilidad de una interrelación en la construcción de una sociedad de consenso para la convivencia.

Y la recuperación de tierras por parte de una comunidad Lafken Winkul Mapu se convierte de este modo en un conflicto social relevante y objeto de conocimiento que permite explicar determinadas situaciones de desacuerdo y vehiculizar en el aula situaciones de colaboración y argumentación que impliquen actitudes de respeto, empatía, negociación y consenso; entre otros. (Batllori Obiols, 1999)

Estos conceptos paradigmáticos o clave, permiten desarrollar una trama desde la selección de lo que Lopez Facal define como conflictos sociales candentes: asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (Lopez Facal, 2011, p. 67).

Que se inscriben en nuevos procesos de lucha donde la adscripción territorial y la construcción de nuevas identidades se dan en el marco de un recrudecimiento y avance de políticas neoliberales de concentración de la

riqueza y avances en el despojo tanto de capital económico, como cultural de amplios sectores de la población.

Entonces, esta propuesta tiende a su vez a ser parte de una reestructuración de conocimientos y aprendizajes donde se establecen jerarquías e interrelaciones que facilitan el avance en su interpretación e internalización en una ampliación progresiva de esquemas cada vez más complejos.

## 2.2 La interrelación entre la historia reciente, el estudio de casos y los movimientos sociales en una propuesta de enseñanza.

La problemática implicada en la propuesta, se inscribe en el marco de la historia reciente presente y como parte de los movimientos de reclamo iniciados por parte de algunas de las comunidades originarias de la Patagonia.

El caso seleccionado pertenece a toda una serie de conflictos relacionados con los controvertidos asesinatos de Rafael Nahuel y Santiago Maldonado. Estas muertes aún en debate, ponen en tensión con cierta recurrencia la opinión pública y a través de la misma ingresan en las aulas.

Son variadas y diversas las lecturas e interpretaciones, discursos, registros y experiencias de los fenómenos actuales por lo que pensar el presente históricamente se constituye en reto y desafío en la enseñanza de la Historia Reciente. (Funes y Muñoz, 2018)

Como dirá Funes (2008) El conocimiento de la historia presente/ reciente emerge con fuerza para responder a la problemática de *hacer memoria* en una sociedad sobre-informada, esta densidad del campo informativo provoca cambios radicales y también marca carencias.

Para clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de historia reciente/presente, la autora propone la operatividad del concepto generación:

*La noción de generación ofrece el doble sentido de la continuidad de una “misma” generación, a la que pertenecen conjuntamente seres de edades diferentes, y la de “sucesión de generaciones”, en el sentido de reemplazo de una generación por otra. La generación entra en el campo histórico como la red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores, e inversamente, como la idea de “sucesión de generaciones”. (Funes, 2008, p. 56)*

El hecho de pertenecer a esta red de contemporáneos, predecesores y sucesores plantea el desafío y la obligación de construir ciudadanías inclusivas

que no produzcan más ausencias como dirá Boaventura de Sousa Santos (2006) o nieguen a quienes han pasado ya por duros procesos de des-adscripción (Hadad, 2015) y negación de su identidad.

Desde un enfoque metodológico, el caso abordado se inscribe dentro de las perspectivas de un estudio de casos y como movimiento social.

En cuanto movimiento social Svampa (2009) dirá que se trata de un:

*tipo de acción colectiva que intencionalmente busca modificar el sistema social establecido, o defender algún interés material; una acción contenciosa e intencional que da cuenta de una continuidad organizativa, de parte e los actores que no tienen poder frente a aquellos que tienen poder (García Linera, 2004, Svampa, 2005 y 2008) (p. 7)*

Y dicha autora puntualiza que en América Latina la apertura del ciclo de luchas contra la globalización neoliberal no provino de la política institucional sino de este tipo de organizaciones y una de sus dimensiones constituyentes es la territorialidad. Donde el territorio es un espacio de resistencia y de resignificación que genera en correlato, el desarrollo y consolidación de un Estado de seguridad y un Estado asistencial con la finalidad de contener a las nuevas “clases peligrosas” (Svampa, 2009, p 14), que encarnan un accionar no convencional y disruptivo.

Esta perspectiva puede verse claramente en el caso de la Villa Mascardi, siendo la misma una reserva natural, sobre la que se vierten múltiples intereses y diversos actores.

Desde los métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales enseñar a historiar, por ejemplo, consiste en enseñar a elaborar hipótesis, buscar pruebas, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico (Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez, 2014, p 4).

El caso se presenta a los/las estudiantes, se analiza, se define la problemática, se llega a conclusiones sobre las posibles acciones que pueden realizarse, se busca información, se contrastan las ideas, se defienden en un debate y se analizan las posibles decisiones.

Dado que el caso se constituye en un medio por el cual se lleva al aula un fragmento de la realidad, las fuentes de información deberán ser abundantes y variadas.

El abordaje dado al caso por ciertos diarios locales y la posibilidad inmediata, de leer en sus versiones digitales las primeras repercusiones sobre la opinión pública, permiten el acceso a testimonios o fuentes de primera mano.

Como plantea en su trabajo Igarzabal (2010) se trata de explorar las formas de construcción, producción y difusión de significados en la época actual. Donde las prácticas culturales tienen una estrecha relación con el poder, ya que los medios de comunicación imponen significados preferenciales y la audiencia construye significado a partir de la exposición a los medios.

Como propone Lopez Facal (2011) la participación en debates y la gestión de los conflictos en una sociedad democrática tiene que hacerse utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando los prejuicios. Empezando por los propios que son los más difíciles de cuestionar. (Lopez Facal, 2011, pp. 68-69)

Su tratamiento, también permite el trabajo sobre competencias sociales: el conocimiento y evolución de diferentes sociedades, la capacidad de comprender la pluralidad y trabajar desde las perspectivas de sujetos/as otros/as.

### 2.3 La concepción de Aula Taller y su propuesta en el Área de Ciencias Sociales.

El abordaje en aula taller, se trata de un tipo de trabajo que no puede ser de carácter individual porque implica idear, analizar, planificar, actuar, revisar, comparar y extraer conclusiones. Debe ser pues, objeto de debate y puesta en común con otros/as.

Se debe tener en cuenta que, como señala Ander-Egg (1991) la palabra taller se ha utilizado para denominar múltiples prácticas pedagógicas novedosas, pero no toda novedad debe ser necesariamente emprendida desde los marcos de un aula taller.

Entonces, para definir la metodología del aula taller el autor señala ciertos supuestos y principios pedagógicos centrales de la misma:

- a) Es un aprender haciendo. Se aprende en la práctica concreta vinculada al entorno y la vida cotidiana, pues se fundamenta en el aprendizaje por descubrimiento implicando la superación de la clásica división entre teoría y práctica. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza y las respuestas no están dadas de antemano ni serán algo acabado o incuestionable.
- b) Es una metodología participativa, dado que se enseña y aprende a través de la experiencia.
- c) Es una pedagogía de la pregunta más que de la respuesta, es el arte de aprender a preguntarse.
- d) Tiende a lo interdisciplinar, pues se trata de adquirir el conocimiento de un tema desde varias perspectivas.

Y desde un modo de pensamiento y abordaje sistémico: como un método de investigación con enfoque holístico, como una forma de entender interrelaciones, como un marco de referencia común a diferentes disciplinas.

e) Docentes y estudiantes establecen una relación desde la tarea común. El docente tiene un rol de orientación y animación, mientras los/las estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje

f) Tiene un carácter globalizante e integrador en su práctica, superando dicotomías entre teoría y práctica, educación y vida, etc.

g) Implica un trabajo grupal.

h) Permite integrar la docencia, la investigación y la práctica.

Como plantea De Vicenzi (2009) el aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de un problema que es planteado por el/la docente. Es un espacio de numerosos intercambios donde los/las estudiantes alcanzan un alto nivel de autogestión e instancias de coevaluación. Luego los y las docentes deberán colaborar para la organización de los resultados y así lograr el grado de conceptualización esperado.

*El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller. (De Vicenzi, 2009, p. 42)*

Entre las propuestas metodológicas que también favorecen los espacios de intercambio y construcción conjunta de aprendizajes se encuentran los aportes de la estrategia de lectura compartida (Aisenberg, 2014)

Se trata de una propuesta que se aleja de las tradicionales prácticas que asocian la lectura a una recepción pasiva de la información ya dada por los textos. Se trata más bien de una práctica interactiva donde el/la/los/las

lectores/as construyen significado en función de sus conocimientos previos y de sus propósitos en la lectura.

Se trata de un proceso mediado por la lectura donde los/las estudiantes deben poner en juego sus marcos asimiladores, pudiendo ser estos: a) nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, construidas en sus prácticas sociales, b) representaciones sociales propias de los contextos sociales de los/las estudiantes y c) saberes históricos y sociales propios de la historia y las ciencias sociales escolares, que a su vez pueden incluir distintos tipos de saberes –entro ellos, también representaciones sociales” (Aisenberg, 2014, pág. 4)

Al leer los/las estudiantes deben realizar reconstrucciones mentales sobre las situaciones históricas expresadas en los textos y este tipo de reconstrucción guarda cierta relación con el trabajo de los/las historiadores/as. Si bien historiadores/as, docentes y estudiantes abordan el conocimiento histórico en condiciones diferentes y con distintos propósitos, tienen un punto en común: todos entran en la comprensión desde las personas del pasado por medio de la comprensión fenomenológica que se concreta movilizando una comprensión narrativa y el conocimiento del mundo vivido (Lautier, 2006) donde la analogía y la comparación con el presente se convierten en herramientas cognitivas.

Así es que el control del pensamiento analógico contribuirá a un proceso de toma de distancia y objetivación que en el caso de los/las estudiantes, se irá facilitando a medida que avancen en el conocimiento del mundo social, sus prácticas presentes e históricas.

La caracterización de las prácticas de lectura compartida (Aisenberg, 2014) que resultan propicias para ayudar a los /las estudiantes a reconstruir las problemáticas o “mundos sociales e históricos” a los cuales se refieren los textos en la enseñanza de la historia es la siguiente:

- La lectura se introduce por medio de consignas globales y el/la docente está atento/a a qué comentan y cómo comentan los/las estudiantes.

- Las explicaciones del/la docente, se articulan con lo que los/las estudiantes van entendiendo, con los problemas que afrontan en la comprensión de los contenidos, con las reflexiones e interrogantes que se van planteando.
- El/la docente promueve que interpreten y expresen lo que para ellos/ellas dicen los textos.
- Las intervenciones de/la docente, van promoviendo avances en la interpretación del texto.
- Va incluyendo relecturas.

En este tipo de trabajo son esperables y deseables las proyecciones de analogías no controladas (Cariou 2006), pues estas son indicadores de involucramiento intelectual en un proceso de construcción progresiva de representaciones históricas cada vez más contextualizadas.

## 2.4 La utilización de imágenes y la importancia de educar la mirada.

Como plantea Dussel (2010) hay un valor pedagógico en la imagen. Nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común.

Por ello en la propuesta de enseñanza el análisis de las fotografías que acompañan a las noticias que narran el conflicto, forma parte de un recurso metodológico fundamental al proponer mirar los estereotipos que se construyen alrededor de los sectores implicados y los mensajes que se transmiten en torno a intereses diversos.

A su vez, hay que definir qué entendemos por imagen, dado que es algo más que una simple representación individual, es parte de un acto social ya sea a través de los sentidos que le sobre imprimimos colectivamente, como de las tecnologías que nos las acercan.

Pero no necesariamente ver es entender, pues hay toda una serie de mediaciones. La imagen es en un contexto y sus formas de relación. Por eso Dussel propone trabajar sobre “regímenes visuales” que definen lo que es visible y lo invisible, así como también los modos y posiciones de mirar y de ser vistos.

La manera en que vemos y representamos al mundo cambia con el tiempo. Por lo tanto hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente y a distanciarse.

Por ejemplo los libros de texto, el cine y la televisión entrenan en ciertos regímenes visuales que hacen necesario poner en tensión incluso la idea de “verdad”. En relación a ello, los medios de comunicación imponen significados preferenciales y la audiencia también construye significados a partir de la exposición a los mismos. Por lo tanto, la escuela se ve interpelada en la función de formar competencias que hagan a espectadores/as críticos/as.

Las fotografías/imágenes seleccionadas, acompañan al cuerpo de una noticia y a su vez existen títulos y epígrafes que brindan un contexto a las mismas.

Se trata entonces, de develar los procesos de producción de una imagen, preguntarse por las intencionalidades, los códigos y las estrategias de sus realizadores.

Dussel también plantea como rasgos del régimen de visibilidad actual: la gran cantidad de producción visual, el pasaje de lo diario e íntimo al plano público, las tendencias a exhibir y espiar, una tiranía de la expresividad y de la visibilidad emocional que traen como consecuencia una inimputabilidad e impunidad emotiva. Y serias consecuencias en la relación entre ver y creer, por la proliferación de imágenes manipuladas.

Por lo tanto, se torna imperativo actualizar la gramática escolar. Si bien la escuela se comporta como una institución relacionada en principio con la conservación, se encuentra en un contexto social que valora más la novedad y donde estudiantes y familias se comportan como consumidores insatisfechos.

Entonces a la escuela le cabe el desafío de la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual para “atravesar paradojas, tensar y confrontar posiciones y superar los chantajes de los planteos binarios” (Dussel, 2010) Pues el deseo y el placer también se educan.

La escuela debe practicar una nueva pedagogía de la mirada, ofrecer imágenes que encaucen al trabajo intelectual y a la reflexión ética para convertirse en un lugar que nos ponga en contacto con un mundo-otro (Dussel 2009).

### Cap 3: Aportes de las Epistemologías del Sur

Estas perspectivas parten de una apuesta a la interculturalidad, a la descolonización del Estado y del conocimiento. Incluso desde el análisis de los mensajes que se imparten en las imágenes y terminologías de uso masivo en las ciencias sociales (por ejemplo los mapas). Como partes de producción de significados dentro de determinados proyectos estéticos-sociales.

Implican como proponen Walsh, Mignolo y García Linera (2006) un desprendimiento, un giro descolonial que desnaturaliza la construcción hecha unívocamente por países capitalistas, cristianos y occidentales. Se trata de comprender el colonialismo como una lógica que trasciende hasta el presente y que opera en tres diferentes niveles:

- colonialidad del poder (político y económico)
- colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico)
- colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros, etc.)

En este marco es que los movimientos sociales, como las organizaciones comunitarias que se identifican como parte de los pueblos originarios, también cobran relevancia puesto que se organizan en torno a identidades descalificadas por el racismo y el patriarcalismo del saber imperial.

Los movimientos sociales identitarios son hoy las respuestas contundentes a la colonialidad del saber y del ser y, en consecuencia, a la colonialidad del poder. Considero que la Lof Lafken Winkul Mapu se inscribe dentro de este tipo de movimientos.

Los autores/as mencionados más arriba consideran movimientos identitarios a movimientos sociales no enrolados en partidos políticos, ni en la cuestión de clase, o en la formación de los sindicatos. Tomando como ejemplo

el zapatismo, el feminismo y las y los homosexuales, las minorías étnicas y religiosas, los indígenas, los afrocaribeños y andinos.

Los conocimientos y formas de comprensión por ellos construidos no son saberes al servicio de las corporaciones, o de la verdad empleada por el Estado, sino conocimientos orientados hacia la descolonización del saber y del ser.

No se trata de la recuperación del pasado como tal, lo que es imposible. Pero si de una reactivación como *un pensamiento crítico fronterizo*. Un paradigma otro diverso, pluriversal (Walsh, 2007).

Se trata de cambiar los términos y no solo el contenido de la conversación. Pensar desde categorías de pensamiento negadas: desde la corporalidad del cuerpo negro, la homosexualidad, las lenguas exóticas o desde lo que el punto de vista eurocéntrico llama pasado.

Un mundo-otro es posible. Una sociedad-otra, donde las relaciones comunitarias, la justicia, la igualdad, el buen vivir sean las guías de nuestros deseos (en lugar del éxito, de la competencia, de la acumulación de bienes materiales, de la adquisición del último modelo).

El pensamiento descolonial se desprende de los debates de los "posts", pero haciendo otras preguntas: ¿qué tipo de conocimientos/comprensión necesitamos? ¿Quién los hace/produce? ¿Para qué? Estas preguntas, en el pensamiento des-colonial están atravesadas por dos tipos de desprendimientos:

- Las relaciones entre la geo-historia y la epistemología.
- Las relaciones entre las identidades (por ej., las forjadas sobre los cuerpos racializados y sexualizados) y la epistemología. (Mignolo y otros, 2006, p. 20)

El colonialismo como matriz de pensamiento hunde sus raíces en la época colonial y perdura hasta nuestros días en las formas de pensar, de ser y de conocer. Dicha matriz va generar continuas situaciones de conflicto para quienes somos subalternizados por la misma.

Para comprender y diferenciar la colonización del colonialismo, debemos saber que el mundo moderno occidental, a través de la conquista y colonización, impuso a otros mundos, ideas como las de “universalización”, “civilización” y “desarrollo”. Y con ellas una visión única que trasciende más allá de los procesos de independencia política y se traduce y manifiesta en nuestras formas de pensar, de ser y actuar y de construir saber.

En un mundo globalizado, que se pretende a sí mismo homogeneizado, los conflictos locales e identitarios cobran un interés particular.

Entonces, en la propuesta de enseñanza pretendo trabajar con los/las estudiantes sobre el análisis de la tendencia hacia un “pensamiento único” y el carácter profundamente antidemocrático que asumen los medios de comunicación de masas a la hora de “manufacturar un consenso” (Borón, 2004)

Para la sociedad actual no alcanza con que la escuela enseñe saberes y operaciones básicas. Es necesario aprender a interpretar la relatividad de lo que se expone en los medios de comunicación y lo que circula en la red global de Internet. Como plantea Dussel (2010) “hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse a convertirse en espectador” (pág. 9)

Entonces ya no solo se trata de formar un/a ciudadano/a capaz de votar y respetar las leyes; sino que también resulta pertinente el planteo de Sousa Santos (2006): crear subjetividades rebeldes. Y propone para ello, en primer termino analizar la racionalidad eurocéntrica, de la que son herederos muchos de nuestros saberes escolares.

Dicha racionalidad, históricamente ha producido al menos ausencia de cinco formas diferentes:

a) la monocultura del rigor y del saber científico, que produce como ignorante a todo otro tipo de conocimiento, Esto se puede encontrar frecuentemente en los comentarios que se suelen ver por ejemplo en los comentarios posteados por el público lector de de las noticias en diarios digitales. En los comentarios que puntualmente propongo analizar en la propuesta de enseñanza aparecen comentarios totalmente descalificadores y cargados de prejuicios raciales hacia los pobladores mapuches.

b) la racionalidad del tiempo lineal que deja afuera todo otro tipo de concepción del tiempo como ser el tiempo cíclico que suelen tener muchos de los efectos de la naturaleza (estaciones, siembras, cultivos, reproducción, ciclos lunares, etc.),

c) la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, como ocurre en las cuestiones de género que implican privilegios,

d) la escala dominante (antes universalismo, ahora globalización, que deja afuera pueblos y culturas completas e impone ciertos aspectos culturales como deseables) y

e) la monocultura del productivismo capitalista que ha eliminado la producción de una gran variedad de alimentos en pos por ejemplo del extractivismo minero. Implicando incluso daños irreversibles al planeta (ej: monoproducción sojera, tala e incendio de bosques, contaminación de acuíferos, etc.).

Se ha perdido así una gran cantidad de experiencia social. Los pueblos originarios luchan por la recuperación y preservación de la misma. De ello también se ocupan las Epistemologías del Sur.

Para los/las docentes, se trata de un doble esfuerzo, pues muchos de los manuales y materiales de uso frecuente en las escuelas tienen una visión

totalmente permeada por la racionalidad eurocéntrica: Los pueblos de la periferia aparecemos en la historia cuando Europa nos llega abrupta y violentamente, lo mismo nos pasa a los pueblos originarios con los blancos, a las mujeres con los hombres, a los niños y ancianos con los jóvenes y adultos.

Puede tratarse entonces de construir dispositivos didácticos que permitan a los/las estudiantes, cuestionar la visión de ciertos pueblos como salvajes y la construcción racial europea, que se introdujo en América. Las leyes que permitieron el despojo de las comunidades y la conveniente expulsión de sus habitantes como mano de obra barata y el rol de los Estados en dichos procesos.

En esta instancia resulta interesante el análisis que propone en sus trabajos e investigación la antropóloga Rita Segato (2011)

*Será, por lo tanto, preciso abandonar los argumentos relativistas y del derecho a la diferencia y sustituirlos por un argumento que se apoye en lo que sugerí definir como pluralismo histórico. Los sujetos colectivos de esa pluralidad de historias son los pueblos, con autonomía deliberativa para producir su proceso histórico, aun cuando en contacto, como siempre ha sido, con la experiencia y los procesos de otros pueblos. (Segato 2011, pág. 6)*

Más que una interculturalidad, esta autora propone una inter-historicidad, pues no necesariamente se trata de reconstruir un pasado primigenio y puro, sino de vislumbrar las marcas del proceso de sometimiento.

Es deseable en definitiva que los/las estudiantes lleguen a cuestionar la sociedad en su conjunto y sus estructuras. Y Elaborar posibles hipótesis acerca de si: ¿Podrá alguna vez el Estado ser un restituidor de la jurisdicción propia y de los fueros comunitarios? ¿se podrán distribuir equitativamente los saberes y recursos? ¿Se podrá impulsar una democracia de alta intensidad con la participación real de todos/as los/las ciudadanos/as? ¿Qué rol le cabe a la escuela en esta construcción de presentes y futuros posibles?

## **Cap. 4- Desarrollo de la propuesta de enseñanza**

### **4.1 Introducción**

Esta propuesta está pensada para el espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales en 5to año de la ESRN 107 en el cual participan Geografía, Ciudadanía, Filosofía, Economía e Historia, con una carga horaria de 2hs y ½ semanales.

Se pretende un trabajo interdisciplinar en una modalidad de aula taller donde los/las docentes, desde la selección de ciertos saberes y haciendo ciertos recortes disciplinares, construimos una problemática que por sus características invita a los/las estudiantes a involucrarse en la misma. Por lo que los/las estudiantes son actores/as partícipes en la construcción de los conocimientos que se desarrollan a lo largo de la misma. Siendo sujetos/as que se interrogan frente a sus ideas, capaces de buscar información de manera autónoma, indagar desde diferentes perspectivas, hacer o de las tecnologías a su alcance y de comunicar de maneras creativas los resultados de sus búsquedas.

El Diseño Curricular para Sociales propone el siguiente eje estructurante de saberes:

Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada. (DC, 2017, pág.97)

Y como saberes involucrados propone, entre otros:

- La comprensión de los procesos de colonialidad.
- El análisis de los procesos de producción y consumo cultural.

- La comprensión de la distribución territorial actual como resultante de determinados proyectos económicos, discursos ideológicos y ejercicios de poder.
- El reconocimiento de los nuevos actores y movimientos sociales, considerando conflictos y consensos en la configuración de sociedades plurales, democráticas y participativas.

En cuanto a los propósitos de enseñanza y aprendizaje que se prescriben, se pensaron y reelaboraron los siguientes:

- Favorecer el análisis de situaciones problemáticas donde los y las estudiantes puedan identificar actores, intereses, racionalidades y relaciones de poder intervinientes, para comprender la historicidad del conflicto.
- Promover la participación en experiencias de interacción oral, tales como debates y/o exposiciones, a fin de incentivar el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos.
- Plantear la lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), para contrastar puntos de vista y reconocer los argumentos en que se sustentan.

### **Tiempos:**

Los encuentros con los/las estudiantes tienen una periodicidad semanal y una duración de 2 y ½ hs cada uno.

Se prevén 5 encuentros.

#### **4.2 Secuencia didáctica y Desarrollo de la Propuesta:**

**Encuentro 1-** La recuperación de tierras en Villa Mascardi. Indagación y definición de un conflicto.

**Propósitos:**

- Indagar las representaciones que poseen los/las estudiantes, mediante recursos visuales y textuales para tensionar con nuevas miradas y permitir el lugar a nuevos abordajes.
- Definir e identificar el conflicto, mediante el intercambio de ideas y el trabajo con fuentes para que los/las estudiantes puedan reconocer actores e intereses involucrados.

**Conceptos clave:** Conflicto, Identidad y Alteridad, Interrelación

**Actividades:** Se organizará la clase en dos momentos, con instancias de trabajo grupal y puestas en común de todo el grupo.

En un primer momento se les ofrece a los/las estudiantes una selección de imágenes que pertenecen a noticias de diferentes diarios digitales sobre el conflicto a abordar.

Y se les brindan ciertas consignas de análisis para el intercambio de ideas en el marco de los grupos y posterior puesta en común.

**IMAGEN A:**

**Disponible en:** <https://www.rionegro.com.ar/ordenan-restituir-un-lote-privado-usurpado-por-una-comunidad-mapuche-en-villa-mascardi-1546085/>

**IMAGEN B**

**Disponible en:**

<https://diarioelatlantico.com.ar/2020/08/31/bariloche-tension-por-toma-de-tierras/>

**IMAGEN C**

Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/bariloche-protestaron-contra-la-toma-de-tierras-en-villa-mascardi-1498476/>

**Imagen D**

Disponible en: <https://bichosdecampo.com/villa-mascardi-la-comunidad-lafken-winkul-mapu-continua-con-la-toma-de-tierras-en-la-zona-y-ya-ocupo-el-predio-de-gas-del-estado/>

**Primer momento del encuentro:**

Se propone a los y las estudiantes que miren atentamente las imágenes seleccionadas y que debatan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿quiénes aparecen en las imágenes? ¿hay diferentes personajes o sectores sociales?
- ¿Qué símbolos aparecen en las imágenes y que mensajes portan?
- ¿Qué entornos físicos o naturales aparecen en las imágenes?
- ¿Hay un conflicto?

Como docentes se debe estar atentos/as a aquellos comentarios espontáneos que surgen de los grupos de estudiantes.

Luego de esta primera aproximación grupal a las imágenes, se abre el debate a toda la clase pidiendo que cada grupo muestre la imagen que le tocó y explique que pudo deducir de lo que se ve en la misma:

- ¿Qué pudimos ver en las imágenes?
- ¿Detectamos un conflicto? ¿cuál?
- ¿Quiénes aparecen como protagonistas en las imágenes y que símbolos aparecen acompañando la situación?
- ¿El resto del grupo ve lo mismo? ¿agregarían algo?

**Segundo momento del Encuentro:**

Se distribuyen por grupo algunos de los comentarios que aparecen al pie de una de las noticias donde el público lector expresa sus opiniones acerca del conflicto.

**Título de la Noticia:** “Villa Mascardi: la historia de un conflicto que sigue escalando”. Diario Río Negro.

**Fecha:** 5/9/2020

**Disponible en:** <https://www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/>

**Comentarios****1- Juan N.**

*Son los responsables con claras intenciones de destruir el país que generaciones anteriores crearon, Son parte de la columna enemiga comenzando la tarea de la RAM extranjeros del otro lado de la cordillera enemigos a muerte de nuestro país comenzando con actor de terrorismo que han amenazado a vecinos destruido sus pertenencias. solo resta comenzar con la defensa activa ya que el gobierno no los va defender.*

*Me gusta · Responder · 1 · 2 sem*

**2- Juan G.**

*Que están esperando para meterlos presos, son delincuentes comunes. Con este antecedente, cualquiera va tomar tierra y no se lo va a poder sacar. El principio de propiedad se lo están pasando por donde no les llega el sol.*

*Me gusta · Responder · 2 · 2 sem*

**3- Marcelo D.**

*Ante la noticia de que se realizará un relevamiento de comunidades indígenas en la región:*

*En la Provincia de Río Negro ya hubo una "Dirección del Aborigen" que se ocupaba de la temática de las relaciones con las comunidades "originarias", Dirección a cargo del Capitán (FA) P. Carballo, siendo mi padre integrante de la misma. Si se hubieran resguardado los archivos, se podría determinar la ubicación y cantidad de las comunidades organizadas ya existentes relevadas en la época en la Provincia. Personalmente no recuerdo saber que en la zona de Mascardi en conflicto actual apareciera una comunidad indígena organizada establecida.*

*O sea: incluirán en este relevamiento a este grupo que pretende reivindicar violentamente una "re-ocupación ancestral" aparentemente sin documentación respaldatoria ?*

*Me gusta · Responder · 3 · 2 sem*

---

#### **4- Walter Q**

*que saquen a esta gente del lugar, con gendarmería o los militares y listo. todos presos!! Están irrumpiendo en propiedades privadas, si los lugares son de reserva ecológica, pues también deben retirarse del sitio. Los gobernantes son cómplices si no protegen a los propietarios de los terrenos!!*

*Me gusta · Responder · 5 · 2 sem*

---

#### **5- Francisco R. G.**

*Y los mandamos a Europa a los museos?*

*Me gusta · Responder · 2 sem*

---

#### **6- Juan N.**

*Coincido solo que esa gente lo menos que piensa es trabajar nunca lo han hecho vivieron de las dádivas de los gobiernos populistas que los mantienen o sea de los que pagamos impuestos*

*Es claro se dicen que son mapuches en ese caso son del otro lado de la cordillera que conquistaron a los realmente originarios de esta lado de la cordillera. Como invasores la*

*república Argentina los conquistó, es una cadena y ahora pretenden recuperar lo que ellos dicen perdido. En la actualidad cabe solo que se le reconozca algún terreno y se hagan de los derechos y obligaciones como cualquier ciudadano argentino, Lo que hacen es terrorismo se debe reprimir en forma contundente.*

*Me gusta · Responder · 2 sem*

Lectura compartida:

Luego de que cada grupo ha leído y expresado su parecer a cerca del comentario que les ha tocado, se solicita que un integrante de cada grupo proceda a la lectura para el grupo total y exprese lo charlado en su grupo con respecto a la opinión vertida en el comentario partiendo del interrogante general:

- ¿De qué hablan las personas en dichos comentarios?
- ¿Hay un conflicto? ¿entre quiénes?
- ¿Algunos de los comentarios les impactan más que otros? ¿cuáles? ¿por qué?

### **Cierre del encuentro:**

- 1- Se propone a los/las estudiantes relacionar las imágenes con los comentarios pidiéndoles que imaginen y expresen ¿cuáles de dichos comentarios podrían acompañar a cada una de las imágenes y por qué?
- 2- Se solicita a los/las estudiantes que expresen si les parece que hay uno o varios conflictos y cuál o cuáles pueden ser?
- 3- Identificar según comentarios y fotos cuales pueden ser los sectores involucrados y si hay confrontación entre los mismos.

## Encuentro 2- La colonialidad del ser, del poder y el acceso a los recursos.

### Propósito:

- Conocer procesos de expropiación fraudulenta para que los y las estudiantes comprendan los actuales procesos de reivindicación identitaria y territorial.

Conceptos clave: Identidad y Alteridad, Racionalidad- Irracionalidad, Continuidad y cambio.

Actividades: Se entregarán a los diferentes grupos fragmentos de las producciones de los siguientes autores/as

### Texto 1:

*Aristóbulo del Valle –el célebre parlamentario de aquella época- dirá: “Hemos reproducido las escenas bárbaras –no tienen otro nombre- de que ha sido teatro el mundo, mientras ha existido el comercio civil de los esclavos. Hemos tomado familias de los indios salvajes, las hemos traído a este centro de civilización, donde todos los derechos parecen que debieran encontrar garantías, y no hemos respetado en estas familias ninguno de los derechos que pertenecen no ya al hombre civilizado, sino al ser humano: al hombre lo hemos esclavizado, a la mujer la hemos prostituido, al niño lo hemos arrancado del seno de la madre, al anciano lo hemos llevado a servir como esclavo a cualquier parte, en una palabra, hemos desconocido y hemos violado todas las leyes que gobiernan la acciones morales del hombre”. Del Valle denunciará que “cada nueva campaña convierte a las mujeres y los niños en botín de guerra y acusa a la opinión pública de complicidad”.*

*Mariano Grondona, para justificar de alguna manera lo injustificable, señala que esos indios eran “indios chilenos”, cosa que es una aberración histórica, ya que ellos pertenecían a un territorio que no tenía las fronteras artificiales que se pondrán luego en medio de la cordillera para justificar la importancia de los ejércitos y la comprar artificial de armas.*

*Por su parte, el escritor Félix Luna ha escrito en Debates, el diario de Morón; “Roca encarnó el progreso, insertó Argentina en el mundo: me puse en su piel (el libro de Luna se llama Soy Roca)*



*para entender lo que implicaba exterminar unos pocos cientos de indios para poder gobernar. Hay que considerar el contexto de aquella época en que se vivía una atmósfera darwinista que marcaba la supervivencia del más fuerte y la superioridad de la raza blanca. Con errores, con abusos, con costos, hizo la Argentina que hoy disfrutamos: los parques, los edificios, el palacio de Obras Sanitarias, el de Tribunales, la Casa de Gobierno”.*

*Parece ser que –para Félix Luna- tanto Aristóbulo del Valle como Darwin estaban ya “fuera de contexto” porque vivieron esa época. Con el argumento de Luna, e imitando sus argumentos, podríamos justificar hasta a Hitler, y decir, “si bien exterminó unos pocos millones de judíos, predicó la supervivencia del más fuerte y la superioridad de la raza aria; con errores, con abusos...hizo la Alemania del auto popular (el Volkswagen) y de las primeras autopistas”. Tal cual.*

*La Historia tiene que estar dirigida por la Ética. Si no, no hay futuro para la humanidad.*

Bayer Osvaldo (2010) Prólogo. Comenzar el debate histórico sobre nuestra violencia. En Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Ediciones El Tugurio. Bs As. Pág. 10

## Texto 2:

### **Observaciones sobre el genocidio**

*Los estados nacionales que se constituyeron en América tras las guerras de la Independencia buscaron homogeneizar, es decir, forzar una cierta uniformidad cultural, social y biológica que se creía necesaria para garantizar la “unidad nacional”. Uno de los mecanismos por los cuales el estado o los sectores hegemónicos buscaron forzar dicha uniformidad – mecanismos- que fueron en desmedro no sólo de los pueblos que han sido víctimas directas del saqueo cultural sino de toda la ciudadanía argentina, por el empobrecimiento que representa y porque se ha privado a las generaciones futuras del derecho a vivir en la diversidad- ha sido la destrucción de los elementos que las elites intelectuales consideraban inferiores. En algunos momentos de nuestra historia, dicha destrucción se ha visto asociada al genocidio. (pág.29)*

*(...)*

*La idea de una Nación argentina herida en su territorialidad por bárbaros que le impiden gozar de lo que les pertenece es un tópico del discurso político impuesto a posteriori de la conquista militar de los territorios indios.*

*En su estudio sobre la cartografía oficial decimonónica, la geógrafa Carla Lois nos muestra que el primer mapa “integral” de la Argentina que incluye a Patagonia fue confeccionado en 1875, con la autoría de Von Seelstrang y Tourmente.*



Por otra parte, los libros de texto escolares enseñaban en 1856 y hasta 1871 que la Patagonia era un país a parte. (Pág 34)

(...)

A la vez, otros factores afincados aparentemente en tierras lejanas, incidirían en la suerte de los pueblos pampeano-patagónicos, esta vez en su dimensión humana. Uno de ellos es la aceleración del

proceso de industrialización en el sector azucarero, a partir de la década de 1870, que elevó la demanda de una mano de obra de características especiales. En este contexto, el ministro Julio A. Roca sugería por carta en 1878, al gobernador tucumano Domingo Martínez Muñecas, que se remplazan [sic] los indios oligazanes [sic] y estúpidos que la provincia se ve obligada a traer desde el Chaco, por los Pampas y Ranqueles, que él mismo le enviaría, a cambio de apoyo político para la futura campaña presidencial. Inmediatamente recibió la respuesta de una decena de los principales empresarios azucareros solicitándole 500 indígenas con o sin familia que fueron rápidamente remitidos a Tucumán, donde la mentada baja "productividad" de los peones pampas era compensada por su bajo costo. Así, los ingenios tucumanos se convirtieron en el destino de miles de prisioneros tomados durante las campañas militares de conquista de la Pampa y la Patagonia, y del Chaco. (pág. 35)

(...)

Afirmar el genocidio no implica negar la supervivencia de los pueblos. El proyecto genocida no se define por su éxito, sino por su intencionalidad. Julio A. Roca alardeaba en su discurso ante la Asamblea Legislativa, el 6/5/1884:

"No cruza un solo indio por las extensas pampas donde tenían sus asientos numerosas tribus" (pag 48)

Lenton Diana (2010) La "cuestión de los indios" y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. En Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Ediciones El Tugurio. Bs As. Pág 29-50

### Preguntas de análisis para la lectura:

¿Qué cuestiones se denuncian en estos textos?

¿Qué rol ocupa el Estado/Gobierno en dicha denuncia?

¿Qué planteaban los discursos de la época en torno a la cuestión indígena?

¿Qué intereses y sectores sociales aparecen relacionados a la cuestión indígena?

Puesta en común:

Cada grupo podrá comentar el análisis que hizo del texto que leyó.

Cierre del encuentro:

- 1- Se solicitará a los/las estudiantes que vuelvan a leer los comentarios trabajados en el Encuentro 1 y analicen si en ellos se pueden encontrar ideas que indican que aún en la sociedad pervive cierta imagen negativa hacia el pueblo mapuche. Seleccionar en cuales y explicar desde una postura personal ¿por qué les parece que aún pueden darse esas pervivencias?
- 2- Seleccionar dos de los comentarios de los trabajados en el Encuentro 1, en los que detectes esas pervivencias y redactar un comentario propio, tomando alguno de los argumentos y análisis que realizan él y la autor/a leídos en este encuentro.

**Encuentro 3:** La definición de un conflicto a través de una comparación de casos.

Propósitos:

- Abordar la problemática actual de la identidad mapuche para comprender parte del desarrollo de los procesos de des-adscrición y su conflictividad.
- Comparar el caso de la comunidad de Villa Mascardi con el caso de la comunidad de Tacul Cheuque, identificando y analizando cambios y continuidades, en el desarrollo de ambos conflictos, para favorecer a la formación del pensamiento y conciencia histórica.

Conceptos clave: Conflicto, Identidad y Alteridad, Racionalidad-Irracionalidad, Continuidad y Cambio- Diferenciación-

Actividades:

Se propone a los/las estudiantes organizarse en grupos para la lectura de dos materiales:

1. “¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque.” Ma. Gisela Hadad<sup>1</sup> (Ver ANEXO I)

Para pensar y trabajar:

*“Nosotros somos mapuche, pero mapuche de este siglo...”*

- ¿Por qué los protagonistas de esta historia se ven en la necesidad de hacer dicha aclaración?

---

<sup>1</sup> Se les propone a los y las estudiantes la lectura de algunos fragmentos del trabajo. Selección que responde a los propósitos de la actividad.

- ¿Por qué puede ser que la autora puso como título a su ponencia: “¿Oportunidad u oportunismo?”
  - ¿Qué sujetos/as, actores, sectores sociales aparecen vinculados/as al conflicto?
  - Reconstruir con los datos disponibles una cronología del desarrollo del conflicto.
2. “Recuperación Mapuche (Villa Mascardi). Artículo publicado en el diario Río Negro: [//www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/](http://www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/). (ANEXO II)

Para pensar y trabajar:

- Elaborar una cronología del conflicto
- Enumerar actores involucrados y sus posibles argumentos frente al conflicto.
- ¿Cuál es la relación que se plantea con las muertes de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel?

#### Cierre del Encuentro:<sup>2</sup>

Cada grupo comentará al resto de sus compañeros/as el material que le tocó trabajar y se buscarán posibles puntos de contacto entre ambos casos.

Luego se propondrá a los diferentes grupos de estudiantes que recuperen y recorten las imágenes y comentarios trabajadas en el Encuentro 1.

De los materiales trabajados en este encuentro sobre las recuperaciones en Villa Mascardi y en Tacul Cheuque seleccionar frases o párrafos que les parezcan representativas del conflicto. (pueden recortar o transcribir)

---

<sup>2</sup> La actividad se propone desde un trabajo interdisciplinar con el área artística.

Elaborar con todos estos materiales un collage<sup>3</sup> donde se exprese el conflicto, sus actores, las posturas frente al mismo, similitudes y diferencias.

Para el collage también se podrán utilizar también recortes de revistas u otros materiales que los estudiantes quieran agregar.

---

<sup>3</sup> Collage viene del francés coller, que quiere decir "pegar". Es una técnica artística consistente en la construcción de una composición plástica que se hace por medio de la aglomeración o recopilación de piezas o recortes de distinto origen, que da como resultado una nueva imagen.

**Encuentros 4 y 5:** Cierre de la propuesta. Representación de un Juicio en torno al conflicto estudiado.

Propósitos:

- Representar en un Juicio el conflicto estudiado para que los/las estudiantes puedan posicionarse desde diferentes roles y perspectivas.
- Utilizar los trabajos y autores/as analizados/as para obtener información pertinente que les permita construir opiniones fundadas, posiciones críticas y perspectivas de solución para conflictos como el estudiado.

Conceptos Clave: Identidad y Alteridad, Racionalidad-Irracionalidad, Continuidad y cambio, Diferenciación, Conflicto e Interrelación.

Actividades: Se explica a los/las estudiantes que participaremos de un Juego/Técnica que se llama Jurado 13<sup>4</sup>. Se describe y comenta el formato aclarando que para desarrollar el rol que les toque (que será por sorteo, no por elección) deberán utilizar los materiales trabajados en los anteriores encuentros.

Se espera que los/las estudiantes puedan recurrir a toda su carpeta y recursos utilizados para armar sus personajes, pruebas y argumentos necesarios para representar en el Juicio

Tiempos: Se estipulan 2 encuentros.

---

<sup>4</sup> Técnica de Jurado 13. En: Técnicas participativas para la educación popular. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Chile. 1987. pag 119-124

**Encuentro 4:** Elaboración del Acta de Acusación, definición de roles, preparación de pruebas y testigos.

Actividades:

Se explica a los/las estudiantes que el “Jurado 13” utiliza los mismos roles que un jurado tradicional: e/la juez/a, el jurado, testigos, fiscal, defensor/a y el acusado/a.

Se prepara el acta de acusación entre todos/as, donde se plantea por qué está trayendo a juicio determinada situación con determinados actores.

El acusado/a es el problema/conflicto que se ha trabajado: la recuperación de tierras por parte de una comunidad mapuche Lof Lafken Winkul Mapu.

Todo el grupo de estudiantes aportará a la elaboración del acta donde se detallarán los porque se trae a juicio este conflicto.

Se les ofrece a los/las estudiantes como modelo el Ej: Acusado “El machismo” en el Libro: Técnicas participativa para la educación popular. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Chile. 1997, pág. 122.

## Acta de acusación

Considerando que el hombre es el que impide un desarrollo completo de la mujer en nuestra sociedad, él es el culpable del Machismo. Fundamentamos esta acusación en los siguientes hechos:

- 1— En la mayoría de los hogares el hombre es el que manda, la mujer tiene un papel secundario.
- 2— El hombre tiene derecho de llegar o no a su casa cuando quiere; a la mujer se le castiga si lo hace.
- 3— A la mujer se le tiene para atender a los hijos y la casa, y se considera que eso no es trabajo.
- 4— No tiene derechos porque no es la que lleva el dinero al hogar; el hombre dispone de todo porque él es el que da el dinero.
- 5— El hombre incurre en una serie de actos como el beber, andar con mujeres, irse con los amigos, etc., sin ser acusado de irresponsable, la mujer si incurre en uno de esos actos es castigada y acusada por todos.

Por lo tanto, pedimos se juzgue al acusado en base a lo expuesto y se de un veredicto final.



Analisis General 2.4.3

Una vez elaborada el acta se sortearán los papeles o roles que desempeñarán los/las estudiantes:

- Un juez
- Dos secretarios de actas (que tomarán notas para que conste cada participación) al servicio del juez y del jurado
- Cinco o siete jurados (que darán un veredicto al finalizar el juicio, en base al acta de acusación y las notas de los/las secretarios/as)

- El resto de los/las participantes, se divide en dos grupos: uno defenderá al acusado y el otro estará en contra.

Los roles serán por sorteo para trabajar la capacidad de argumentación más allá de la posición personal o representaciones que se puedan haber sostenido a favor o en contra del conflicto.

El grupo que está a favor deberá:

- Nombrar a la defensa (abogado/a defensor/a) uno/a o dos defensores/as
- Escoger pruebas y testigos, estos/as representarán un papel que el grupo crea importante para sustentar su posición. El papel que representen deberá basarse en hechos reales (cinco testigos). Se alentará a que los/ las estudiantes busquen dichas fuentes en los materiales trabajados.

El grupo que está en contra (el que acusa) deberá:

- Nombrar al Fiscal (abogado/a acusador/a). Pueden ser uno/a o dos los/las fiscales.
- Preparar sus testigos (cinco) y pruebas. Los/las testigos/as igualmente deberán preparar el papel que jugarán.

Los grupos se reúnen para discutir y preparar su participación en el jurado, deben contar con material escrito, visual o auditivo que les permita preparar y tener elementos de análisis para la discusión y el acta de acusación. (En este encuentro se preparan dichos materiales)

El jurado y el/la juez/a deben revisar el acta de acusación en detalle.

**Encuentro 5:** Desarrollo del Juicio. Veredicto, discusión Plenaria y conclusiones.

Actividades:

Los grupos de estudiantes se distribuyen en el aula colocando en el centro y al frente del salón al/la Juez/aa.

A los costados los secretarios de actas.

Sobre las mesas se colocarán carteles identificando a dichos personajes.

En el centro del aula el/la acusado/a (cartel que lo/a represente).

En un lateral y lado posterior los testigos, la defensa, el fiscal y al otro lateral el jurado.



Imagen extraída del Libro: Técnicas participativa para la educación popular. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Chile. 1997, pág. 121

El/la juez/a leerá el Acta de Acusación y Reglamento en el uso de la palabra (elaborada por los/las docentes)

Se inicia el desarrollo del Juicio donde se podrán ir intercalando tanto la presentación de testigos y materiales testimoniales (pruebas, fuentes, imágenes, etc) en forma intercalada entre la defensa y el fiscal para que a su vez cada parte pueda interrogar a los/las testigos de la otra parte.

Si en algún momento se torna necesario se pueden pedir pequeños recesos para que cada grupo se reúna y reorganice testimonios, pruebas o preguntas.

Toda intervención debe quedar registrada en las Actas.

Una vez que todos los/las testigos de ambas partes han ofrecido su testimonio y pruebas, se procede al retiro de la sala por parte de los jurados quienes leerán las actas y procederán a dar un voto/veredicto en base al cual el/la Juez definirá la condena o absolución del/la acusado/a.

#### Cierre del encuentro:

Se procede a una discusión plenaria sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones.

Por último, se solicita a los/las estudiantes que en una hoja y en forma individual expresen:

- 1- Su parecer personal a cerca del veredicto final sobre el conflicto.
- 2- Si considera que durante los diferentes encuentros fue aprendiendo cosas que no sabía y cuáles.
- 3- ¿Qué cuestiones le gustaría trabajar en mayor profundidad?

## ANEXO I

“¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque.”

*En septiembre de 2007 se produce la recuperación territorial de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque en la zona del ejido municipal de la ciudad de Bariloche (Río Negro, Argentina). El particular emplazamiento del territorio disputado –a escasos kilómetros del centro de la ciudad y en una zona de enorme interés turístico– y el carácter reciente de la formación de la comunidad que sustenta el reclamo, hicieron de este caso una noticia resonante y controvertida para la sociedad barilochense.*

(...)

*Los Tacul-Cheuque: relato del despojo*

*(...) Una vez librada la zona de sus pobladores originarios, la ciudad comenzó a forjarse a partir del asentamiento de un almacén de ramos generales de propiedad alemana en el año 1895, y toda el área fue rápidamente codiciada ante la evidencia de su riqueza natural y paisajística, además de sus ventajas para el comercio regional por su cercanía y facilidad de acceso a Chile (Bandieri, 2000). Hacia 1902 se produce una donación de 400 hectáreas por parte del Estado nacional para el asentamiento del pueblo, tierras que fueron parceladas y ocupadas mayormente por quienes ya se encontraban allí, a quienes mencioné en el anterior párrafo. El perfil de la ciudad fue construyéndose con la impronta de los inmigrantes europeos –los pioneros, un sujeto social muy significativo en la zona– siendo estos los protagonistas del cambio y el crecimiento, y también los beneficiarios del mismo (Bandieri, 2009).*

*La historia de los Tacul-Cheuque se inicia a principios del siglo XX. Según la reseña histórica que la propia familia ha podido reconstruir a partir de los relatos de los más ancianos. Don Ismael Tacul y Doña Jesusa Cheuque, ambos provenientes del Gulumapu (Ismael era originario de Isla de Castro y Doña Jesusa de Río Bueno, ambos en el actual Chile. El Gulumapu, “tierra del Oeste”, designa al territorio mapuche contenido en el actual territorio chileno, siendo el Puelmapu, la “tierra del Este”, el actual territorio argentino.), se conocieron en ese tiempo y decidieron formar una familia, instalándose en la parte Norte de la Península de Llao-Llao, a unos 30 km. del centro de la ciudad de Bariloche. Por aquel entonces esta era apenas un caserío y la familia mapuche se instala en la zona para trabajar la tierra y vivir de ella, sembrando y criando animales, además de llevar a cabo otras actividades económicas que les permitieran mantenerse. Don Ismael se ampara en la Ley 1.501, la “Ley del Hogar”, que establece que las tierras otorgadas debían estar cuidadas y en producción como condición para la permanencia de los pobladores.*

*Cuenta Doña Fresia Tacul, una de los nueve descendientes de la pareja Tacul-Cheuque, que su padre tuvo gran protagonismo en el desmonte y limpieza de las tierras y la apertura*

de caminos de toda la zona, que luego comenzaría a tener una importante afluencia turística. Don Ismael dirigía sus propias yuntas de bueyes y llegó a trabajar en el predio del que luego fuera el Hotel Liao-Liao, emblema de la ciudad. Al mismo tiempo la familia criaba vacas –“llegamos a tener más de treinta”–, sembraban papas, trigo y avena. (...)

Por aquellos años la familia formada por los Tacul-Chueque pudo vivir de su entorno y reproducir sus formas de existencia sin ser molestados, hasta que llegaron ciertos cambios. En 1934 se conforma el Parque Nacional Nahuel Huapi en un área demarcada en las provincias de Río Negro y Neuquén, quedando este territorio mapuche comprendido en dicho espacio. La modificación del estatus de estas tierras –que formalmente dejan de ser fiscales, más allá de estar habitadas por una comunidad indígena, y pasan a ser controladas por la Dirección de Parques– provoca un cambio drástico respecto del tratamiento que se le da a los pueblos indígenas en la zona. La política de Parques hacia los pobladores originarios fue la de considerarlos intrusos, otorgándoles cuanto más un “permiso precario de ocupación y pastaje” (Bandieri, 2009). Eso en algunos casos. En otros, como en el de los Tacul-Chueque, la política fue de expulsión. (...)

La estrategia de Parques fue impedir que la familia pudiera subsistir en el territorio, por lo que comenzó por obligarlos a deshacerse de sus animales, negándoles el permiso necesario para tenerlos. Los mapuche resistieron durante algunos años, pero la muerte de Don Ismael en 1938 significó un duro revés, por lo que no pudieron afrontar por mucho más tiempo la defensa de su territorio. El desamparo de Jesusa y sus hijos se hizo evidente y las autoridades de Parques no dudaron en arremeter contra ellos. Así finalmente, luego de muchos años de trabajo y permanencia en el que consideraban su lugar de pertenencia, los Tacul-Chueque fueron obligados a irse. Ocurrió en 1941, cuando Doña Jesusa firmó con su huella dactilar un supuesto permiso de pastaje que era en realidad una de las tantas órdenes de desalojo que le llevaban casi semanalmente. (...)

#### *Repensar la vida: la vuelta al territorio*

Según el relato de Ana María Dominik, werken de la comunidad, la vuelta al territorio comenzó a gestarse muchos años antes, allá por el 2000, cuando tomaron conocimiento de que había nuevas leyes provinciales que los amparaban: (...)

La toma de conocimiento de que existía un nuevo contexto legal les llevó a pensar en organizarse, y con el asesoramiento de abogados –que los estimulan a tomar las vías legales– comienzan a pensar en la posibilidad real de volver al territorio. En este proceso fue muy importante el poder asesorarse e instruirse, según sus propias palabras: “Tuvimos que aprender sobre el Convenio 169 para interiorizarnos de qué forma nos podía servir.” Las leyes cumplieron en este caso la doble función de ser el disparador de la reorganización comunitaria y al mismo tiempo, representar el aval que ellos consideran necesario para justificar su reclamo. (...)

*Según comenta Ana María, tuvo un indicio de que las cosas podían funcionar cuando pudo acceder a un ejemplar de un “Permiso de Pastaje” de la familia que una tía le envió desde Buenos Aires. Ningún funcionario hasta el momento, incluyendo la Dirección de Parques Nacionales, le había dado mayores datos.*

*La comunidad fue consiguiendo testimonios –los habitantes de muchos años en la ciudad se mostraron bastante predispuestos a ayudar– y elementos probatorios varios.*

*Algunos hasta se aportaron después de iniciada la causa penal que se les abrió por usurpar las tierras municipales. El mismo nombre de la zona de ocupación ancestral, Villa Tacul, lo acredita, así como la presencia en el territorio de la tumba del hermano mayor de Doña Fresia, Juan Emilio, muerto en 1934. Muchos elementos demuestran la veracidad de la presencia de los mapuche en ese territorio, pero la pérdida de su forma de vida, de su comunalidad, del idioma y la mayor parte de sus costumbres, eran un dato insoslayable que hacía de idea-fuerza entre los argumentos detractores.*

*(...)*

## ANEXO II

Bariloche 28/03/18 Recuperación Mapuche (Villa Mascardi).

POR JORGE VILLALOBOS SEPTIEMBRE 5, 2020 12:30 AM

A principios de noviembre de 2017, un guarda parques advirtió en una recorrida que el acceso a un predio, conformado por dos lotes pertenecientes a Parques Nacionales en Villa Mascardi, estaba bloqueado con una tranquera precaria confeccionada con ramas y alambres. En el lugar había una bandera con una leyenda: "Territorio mapuche recuperado, Lof Lafken Winkul Mapu". Hasta ese momento nadie sabía de la existencia de una comunidad mapuche con ese nombre. El empleado avisó a sus superiores que denunciaron el hecho en la delegación de la Policía Federal de Bariloche.

Nadie imaginó que esa ocupación generaría un espiral de violencia en pocos días, que rompería la tranquilidad que disfrutaban hasta ese momento pobladores y visitantes de Villa Mascardi, que está ubicada a unos 35 kilómetros al sur de Bariloche.

### El contexto

En la región cordillerana -y en el país- se hablaba en ese momento de las acciones en Chubut de la RAM (Resistencia Ancestral Mapuche) que la entonces ministra de Seguridad del gobierno nacional, Patricia Bullrich, había declarado como una organización enemiga del Estado. El lonko Facundo Jones Huala era el personaje político del momento. Y Bullrich lo señalaba como el líder de esa organización a la que calificaba de terrorista, por ocupar tierras en esa provincia.

Jones Huala creció en el barrio 169 Viviendas, emplazado en la zona del Alto de Bariloche. Se convirtió en lonko de la comunidad Pu Lof en Resistencia del departamento de Cushamen, en Chubut. En ese lugar ocuparon un campo de 1.222 hectáreas del grupo Benetton, ubicado en Leleque, a unos 230 kilómetros de Bariloche.

A principios de noviembre de 2017, Jones Huala estaba detenido. Desde la cárcel federal de Esquel denunciaba la persecución del pueblo mapuche y llamaba a la resistencia. También a la recuperación de tierras.

La oposición, sobre todo de sectores kirchneristas y de izquierda, responsabilizaba al presidente Mauricio Macri por la muerte de Santiago Maldonado, cuyo cadáver habían hallado el 17 de octubre de 2017, en el río Chubut, en las tierras ocupadas por la comunidad de Jones Huala.

Eran días convulsionados en la región cordillerana. Por eso, la toma de tierras en Villa Mascardi encendió la alarma en Bariloche y en el gobierno de Macri.



### La investigación

La fiscal federal subrogante Sylvia Little tomó la denuncia de la ocupación del predio de Parques Nacionales y comenzó la investigación. Las pesquisas establecieron que los ocupantes pertenecían a un grupo familiar que había logrado el reconocimiento legal, como la comunidad Lof Colhuan Nahuel, asentado en un lote del barrio Virgen Misionera de Bariloche, a 7 kilómetros del centro, al pie del cerro Otto.



(...)

### El homicidio de Nahuel

Little solicitó un allanamiento en el predio y el 23 de noviembre de 2017 se practicó el desalojo por orden de Villanueva. El gobierno nacional y Bullrich facilitaron las fuerzas federales.

En ese procedimiento, detuvieron en el lugar a 6 mujeres mapuches, algunas adolescentes. Otros de los ocupantes

escaparon hacia los cerros. Entre las detenidas había una adolescente que se identificó como la machi de la comunidad.

En la Argentina (Puel Mapu, como la identifican los mapuches) no había ninguna machi hasta ese momento. Señalan que las que había hasta el siglo XIX fueron exterminadas en llamada la Conquista del Desierto.

Mapuches que hablaron en reserva con Río Negro explicaron que convertirse en machi demanda un proceso que lleva años. Contaron que debe haber otro/a machi para guiarla. “No se prepara de la noche a la mañana”, observaron. Un requisito fundamental es que la persona debe hablar mapuzungun “para comunicarse con la naturaleza”. Comentaron que actualmente solo en Chile hay machis.

El 25 de noviembre de 2017, albatros de Prefectura Naval, que patrullaban el predio desalojado por orden del juez, interceptaron a un grupo de mapuches en la montaña. Entre ellos estaba el joven Rafael Nahuel, que recibió un proyectil calibre 9 milímetros por la espalda y cayó herido de muerte.

(...)

### Apoyos

Al contrario, los mapuches de la comunidad Lafken Winkul Mapu permanecieron en el predio tomado y recibieron el apoyo político, sobre todo, de dirigentes y organizaciones vinculadas al kirchnerismo. Alegaron que no abandonarían el lugar porque era parte de la recuperación del territorio ancestral y además se trataba de un espacio sagrado elegido por la machi. En ese momento, recibieron respaldo de organizaciones y comunidades mapuches de la región que se solidarizaron tras el homicidio de Nahuel.

(...)

Los jóvenes de la comunidad optaron por ocultar sus rostros y radicalizaron su posición. Comenzaron los cortes de la ruta nacional 40 en Villa Mascardi. (...)

### **Más hechos violentos**

Mientras las causas penales deambulaban por el laberinto de la Justicia Federal, los hechos de violencia se sucedieron y la vida se complicó para varios pobladores de Villa Mascardi.

El miedo se esparció como una mancha de aceite y nada volvió a ser como antes. El viejo hotel de Villa Mascardi, que décadas atrás fue orgullo de Parques Nacionales, quedó en ruinas. Y varios vehículos de Parques Nacionales abandonados en ese espacio fueron desmantelados.

La ocupación avanzó hacia terrenos lindantes. La propiedad La Escondida cayó a finales de enero de 2018. Según la denuncia del propietario Juan Fergus Grehan y su esposa en la Justicia Federal, el predio fue usurpado la noche del 23 de enero de 2018.

(...)

### **Recrudece el conflicto**

(...)

“Los dirigentes mapuches plantearon una y otra vez que reivindican las ocupaciones y reivindicarán y harán suyas las que se produzcan en el futuro porque entienden que es un derecho ancestral que les corresponde”, informó el abogado de la Gremial Virgilio Sánchez tras el encuentro.

“Los dirigentes aclararon que no irán contra las ciudades pero que los territorios ‘del campo’ serán sujetos y/u objeto de eventuales recuperaciones de su territorio”, manifestó el abogado.

Dos días después de ese encuentro, manos anónimas intentaron incendiar la cabaña La Cristalina de Diego Frutos, que se encontraba en Buenos Aires. Después, hubo denuncias de agresiones y varios pobladores acusaron a los mapuches y perdieron la paciencia. El nivel de confrontación entre los sectores escaló y Nación y Carreras tuvieron que intervenir para calmar los ánimos.

La gobernadora tuvo que poner la cara el sábado frente a cientos de manifestantes que estaban dispuestos a llegar a Villa Mascardi para repudiar la ocupación mapuche y exigir el cese de la violencia. Un cordón policial impidió que la caravana llegara a su destino.

(...)

### **Comunidades: cauto silencio**

Comunidades mapuches de la región no han expresado apoyos a los Lafken Winkul Mapu. Mantienen un cauteloso silencio. Casi todos tienen buen diálogo con Parques y participan del comanejo en sus territorios.

Pero la comunidad Lof Wiritray de Villa Mascardi salió a denunciar abiertamente el accionar violento de los mapuches de la Lafken Winkul Mapu. Tampoco las comunidades se han movilizadas en defensa de la machi, que hoy tiene 19 años.

Tras los días convulsionados que se vivieron la semana pasada, hay una tensa calma en Villa Mascardi. Pero todos saben que solo es necesario que alguien encienda la mecha para que vuelva la violencia.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Aisenber, B. (2014) Aprender historia en prácticas de Lectura compartida. Artículo aceptado para ser publicado en un E-book que será producido en el ámbito del Proyecto "LiDEs - a literacia das disciplinas escolares: Características e desafios para mais engagement e aprendizagem", Universidade do Minho, Portugal, pp. 1-26
- Ander Egg, E. (1991) El taller como sistema de enseñanza/aprendizaje. Cap. 1 En: El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata. Bs As. 2da Ed, pp.1-23
- Astolfi, J.P. (2001) Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Diada Editora. España, 1ra ed, pp 1-197
- Batllori Obiols, R. (1999) Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. Íber. [Versión electrónica]. Revista Íber 21, pp. 1-6
- Bayer, O. (2010) Prólogo. Comenzar el debate histórico sobre nuestra violencia, en AA.VV. Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios". El Tugurio Ed, pp 7-10. Disponible en:  
<https://drive.google.com/file/d/1DpvBlvFxAJTm3Jg3Hf0ECSxudp1Gb9kd/view>
- Benejam, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. CAP IV en Benejam Pilar y Pagès Joan (coord.) Gomes Pilar, Dolors Quinquer: Enseñar y aprender Ciencias Sociales Geografía e Historia en la Educación Secundaria" ICE/HORSORI. Universidad de Barcelona, pp 71-95.

- Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales" a IBER, N°21, pp 5-12
- Boron, A. (2004) "Pensamiento único" y resignación política: los límites de una falsa coartada"; En: BORÓN Atilio y Otros (comp.); *Tiempos violentos*; Buenos Aires; Clacso, pp. 207-232.
- Castañeda Meneses Y Santisteban, A. (2018) Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. Cap 7 en: Contribuciones de Joan Pages al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.) UNC/Argentina. UAB/España. 1ra Ed. especial- Cipolletti, pp 93-101
- Cariou, D. (2006): "Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos". En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter [eds.] (2006): Los métodos e investigación en didáctica. Presses Universitaires du Septentrion, Bélgica. (Traducción), pp 1-11
- De Sousa Santos, B. (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) Cap I, pp 15-34
- De Vicenci, A. (2009) La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, pp. 41-47
- Dussel, I. (2009) Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas* (col), Núm. 30, abril 2009. Univ. Central Bogotá, Colombia, pp. 180-193
- Dussel, I. y Otros (2010) Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Proyecto Red de centros de actualización e innovación educativa (CLAIE). Línea: Pedagogías de la imagen, pp. 1-65

- Funes, G. (2008). La historia reciente/presente en clave pedagógica. En Jara, M. (Comp.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Neuquén: EDUCO, pp. 55-65.
- Funes, G. y Muñoz, M. E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historia y Memoria*, 17, 125- 151.
- Gómez Carrasco, C. y Rodríguez Pérez, R. (2014) Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. Universidad de Murcia, España, pp. 307-325
- Hadad, M. G. (2015). ¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p 1-25
- Igarzabal, B. (2010) Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela. En DUSSEL, Ines y Otros. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Proyecto Red de centros de actualización e innovación educativa (CLAIE). Línea: Pedagogías de la imagen, pp. 32-44
- Lautier, N. (2006): "L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes. (Traducción de circulación interna de la cátedra de Didáctica de Nivel Primario. Ciencias de la Educación. F.F.yL. UBA, pp.1-16)
- Lenton, D. (2010) La "cuestión de los indios" y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política, en AA.VV *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*". El Tugurio Ed, pp. 27-38. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1DpvBlvFxAJTm3Jg3Hf0ECSxudp1Gb9kd/view>

- Lopez Facal, R. (2011) Conflictos sociales candentes en el aula. En PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: UAB. Servei de Publicacions, pp. 65-76
- Santisteban, A. (2011). "Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Santisteban, A.; Pages, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 63-84
- Segato, R. (2010) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Hacia un pensar interpelado y disponible. Disponible en: [https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_en\\_busca\\_de\\_claves\\_de\\_lectura\\_y\\_de\\_un\\_vocabulario\\_estrategico\\_descolonial\\_ritasegato.pdf](https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial_ritasegato.pdf)
- Svampa, M. (2009) Protesta, movimientos sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Texto preparado para las "Jornadas de homenaje a C. Tilly" Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina, pp 1-27
- Walsh, C.; Mignolo, W. y Garcia Linera, A. (2006) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. De la colección El Desprendimiento: Pensamiento Crítico y Giro Des-Colonial. Ediciones Del Signo, pp 1-123
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Universidad Central, Colombia, pp. 102-113

## Documentos

- Diseño curricular para la escuela secundaria de río negro. Resol. 945/17. CPE. Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro.
- PEI, ESRN 107 año 2019