

Tesis Doctoral | 2020

# Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios.

Condiciones de posibilidad en *Furiloché warria Wallmapu mew*.

Paula Ramírez



**Una didáctica intercultural en la  
formación de docentes universitarios.**

**Condiciones de posibilidad en  
*Furilofche warria Wallmapu mew***





**Una didáctica intercultural en la  
formación de docentes universitarios.**

**Condiciones de posibilidad en  
*Furilofche warria Wallmapu mew***

Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

**Paula Ramírez**

Director de tesis: Dr. Daniel Suárez  
Codirectora de tesis: Dra. Inés Fernández Mouján

Editorial EDUCO  
Universidad Nacional del Comahue  
Neuquén – 2020

Ramírez, Paula

Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios: condiciones de posibilidad en *Furilofche Warria Wallmapu mew* / Paula Ramírez. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-558-2

1. Didáctica. 2. Formación Docente. 3. Educación Superior. I. Título.  
CDD 378.12

Diseño de Tapa: Fabián Viegas Barriga y Ignacio Basti.

Fotografía: “Epu Juan”. Fotografía familiar intervenida con bordado.

Autora: Paula Ramírez, pewüngen, 2018.

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 29 de octubre de 2020, avaló la publicación del libro “Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en *Furilofche warria Wallmapu mew*”, de Paula Ramírez, presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB).

**Miembros académicos:** Dra. Adriana Caballero – Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

**Presidente:** Mg. Gustavo Ferreyra

**Director Educo:** Lic. Enzo Canale

**Secretario:** Com. Soc. Jorge Subrini

**Disposición N° 059/20**

**Universidad Nacional del Comahue**

Rector: Gustavo Crisafulli

Vice-Rectora: Adriana Caballero

Secretario de Extensión: Gustavo Ferreyra

**Editorial EDUCO**

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

2020 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Buenos Aires 1400 – (8300)

Neuquén – Argentina Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,  
sin el permiso expreso de **EDUCO**.

## INDICE

**Dedicatoria** ..... 7

**Agradecimientos / *Pu mañumtun*** ..... 7

**Resumen** ..... 9

**Introducción** ..... 11

Presentación. El lugar de enunciación de este estudio ..... 12

Consideraciones teórico metodológicas ..... 16

Tesis a sostener ..... 29

**De los objetivos** ..... 30

**De las hipótesis** ..... 31

**Capítulo I: Genealogía de esta tesis** ..... 35

1.1. Acerca del título (localizado) de la tesis:

*Furilofche warria Wallmapu mew* ..... 41

1.2 Unas palabras acerca de la inclusión del *mapuzungun*,  
idioma mapuche, en la escritura de este estudio ..... 44

**Capítulo II: Nociones de interculturalidad y sus efectos en el  
campo educativo** ..... 47

2.1 La noción de interculturalidad en este estudio ..... 48

2.2 La noción de ontología y los dualismos del  
pensamiento moderno/colonial ..... 54

2.3 La noción de relacionalidad radical ..... 56

2.4 La interculturalidad en clave de ontología política.  
Diferencia radical y pluriverso ..... 57

2.5 De la representación a la cognición en la construcción de conocimiento ..... 60

2.6 La traducción intercultural en las Epistemologías del Sur ..... 62

**Capítulo III: Crítica desde el Sur: las Teorías críticas periféricas** ..... 65

3.1 Primera parte: Teoría crítica y contra-Modernidad ..... 65

3.1.1 Las fallas de la categoría Modernidad desde una mirada periférica ..... 66

3.1.2 Una contra-Modernidad crítica ..... 68

3.1.3 Algunas posiciones de una teoría crítica que está siendo ..... 70

3.2 Segunda parte: Aportes de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire  
(en tanto Teoría crítica periférica) ..... 71

3.2.1 La noción de diálogo ..... 73

3.2.2 Nociones de raza, racialización e imaginario racial ..... 74

**Capítulo IV: Repensando la Didáctica. Algunos desplazamientos de sentido desde una Didáctica moderna a una didáctica otra y sus condiciones de posibilidad ..... 81**

- 4.1 La Didáctica General. Su origen moderno y sus posibilidades otra ..... 81
- 4.2 Una didáctica interpelada desde una mirada singular ..... 88
- 4.3 La construcción de una nueva agenda de la didáctica en la formación docente en *Wallmapu* ..... 91
- 4.4 Noción de dispositivo y dispositivo didáctico ..... 92

**Capítulo V: *Mapun kimün*. Conocimiento en/con/desde el *Wallmapu*, territorio ancestral mapuche ..... 97**

- 5.1 *Wallmapu ka mapun kimün* ..... 98
- 5.2 Ontologías enlazadas ..... 102

**Capítulo VI: La universidad pública en *Wallmapu*. Hacia una formación docente lugarizada y repensada a través del concepto de genocidio ..... 109**

- 6.1 *Awkan* o *wingka malon*. Acerca del concepto de genocidio como categoría analítica en el campo educativo ..... 110
- 6.2 Acerca de la categoría de “educación lugarizada” y narrativas iniciales: “cosmovisiones”, “diálogos” y “conocimientos” ..... 114
  - 6.2.1 “Cosmovisiones” ..... 119
  - 6.2.2 “Diálogos” ..... 121
  - 6.2.3 “Conocimientos” ..... 122

**Capítulo VII: Hacia el diseño de dispositivos didácticos interculturales en *Wallmapu* ..... 125**

- 7.1 Diseño ontológico y diseño autónomo ..... 126
- 7.2 La ontología relacional y lo real sin resolver. Vivir con otras certezas didácticas ..... 128
- 7.3 “*Ñimiñkaley*”: el diseño de dispositivos didácticos interculturales en *Wallmapu* ..... 129

**Conclusiones ..... 135**

**Bibliografía ..... 155**

**Anexo: Ordenanza 2641/15 ..... 171**

## **Dedicatoria**

A la memoria de mis abuelas Chepa yem ka Pascua yem, alas y raíces.

## **Pu mañumtun/agradecimientos**

Al Wenü Lafken Winkul Mapu tañi ruka, Furilofche Nahuel Huapi Mapu kuifi mapu Lonko Inakayal mew (antiguamente la tierra del Lonko Inakayal).

A las y los estudiantes y a las compañeras y los compañeros de la Universidad Nacional del Comahue Furilofche mew por todos estos años de aprendizaje y enseñanza compartidos en la docencia y la investigación.

A familiares, amigas y amigos, hermanas y hermanos, allegados, compañeras y compañeros de activismo, por estar, darme aliento y newen en diversos sentidos y momentos.

A Pablo Rassetto, por su sensible mirada celeste, su escucha atenta, su comprensión y el amor de tantos años.

A Anamari Pérez Aguirre, amiga, maestra y compañera en la didáctica cotidiana y en la vida.

A Inés Fernández Mouján tañi ñaña anay, cuya presencia y generosa ayuda fueron indispensables para concretar esta tesis. Nos conocimos en el sur hace unos años. En los intercambios motivados por nuestra afinidad profesional y entrañable empatía, construimos un vínculo respetuoso de las diferencias que ha devenido en amistad. Esta ñaña representa asuntos valiosos y difíciles de encontrar en estos tiempos: sororidad, espacio transicional, zona de desarrollo próximo, territorio intercultural, multilingüe y alegre.

A Daniel Suárez, que no dudó a la hora de recibirme y confiar en este trabajo académico cuando aparecí en su oficina, hace ya varios años, con la inquietud de doctorarme en esta facultad donde cursamos como estudiantes en Ciencias de la Educación.

A la universidad pública, y en particular a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que me ha recibido una y otra vez a lo largo de mi vida. Que también ha acompañado a Fermín y a Marcos, mis hijos, y a tantos y tantas en su vida académica, enriqueciendo el complejo y hermoso proceso de formarse entendido como ciclos que constantemente se renuevan.



## Resumen

El propósito general de este estudio es indagar sobre una didáctica intercultural y sus condiciones de posibilidad en la formación de docentes universitarios, en tanto producción de conocimiento situado que potencia procesos formativos en una universidad pública emplazada en *Wallmapu, Furilofche warria mew* (territorio ancestral mapuche, en la ciudad de Bariloche, Argentina). Desde un estudio multireferencial, propio del campo didáctico, el desafío metodológico consiste en el análisis deconstructivo de materiales teóricos y de narraciones de experiencias de trabajo intercultural en el aula, en la Universidad Nacional del Comahue, junto con la reescritura y elaboración de categorías que dan sentido a la complejidad de las prácticas de enseñanza en contexto. Siguiendo diversas líneas argumentativas -didácticas, pedagógicas, filosóficas, antropológicas, históricas- este estudio contribuye al desarrollo de una “didáctica intercultural” que contempla experiencias de formación docente desde la perspectiva del pensamiento crítico y periférico; que comprende la dimensión política, ética y cultural de la didáctica; que complejiza el escenario del aula en tanto espacio de encuentro e intercambio de ideas entre sujetos sociales constructores de conocimientos en contextos de poder. En términos generales, las referencias teóricas convocadas son las “Teorías Críticas Periféricas” (Grüner, 2016), el “Diseño para la autonomía” (Escobar, 2016), la “Didáctica fundamental” (Candau, 1987) y el “*Mapun kimün*” (Becerra y Llanquino, 2017; Nahuelpan, 2015; Chihuailaf, 2012).

La tesis incluye la problematización de la interculturalidad junto con las nociones articuladas a ésta desde un punto de vista situado, en tensión con el análisis conceptual-metodológico acerca de una didáctica crítica y periférica. A partir de allí se presenta un “diseño didáctico intercultural” situado en *Wallmapu*, denominado “*ñiminkaley*”. En las conclusiones, se aportan reflexiones, sugerencias e interrogantes orientadores de construcciones didácticas interculturales.



## Introducción

La escritura de esta investigación da cuenta de una narrativa que entrama, e incluso anticipa, la creación de categorías de análisis en la construcción de conocimiento mediado por la experiencia; en ese sentido esta tesis es autobiográfica.

Lejos de seguir una secuencia lineal en una única ruta de lectura, se compone de fragmentos, conexiones y modos no habituales de conocer que son condición de posibilidad para construir un conocimiento que, al ser situado, permite repensar otras realidades.

Dicho de otro modo, se presenta una narrativa en la cual se intenta dar lugar a las ataduras o conexiones que han sido obturadas y que hablan de un tiempo que no es el de los relatos hegemónicos lineales y causales (el discurso dominante en el cual esas ataduras fracasan, son desechadas, no consideradas como memoria legítima y conocimiento).

Desde un lugar de enunciación que cuestiona la “ubicua seducción del silencio significativo” (Añon y Rufer, 2018), entonces, este escrito es un intento de narrar el silencio atravesando diversas capas de lo inenarrable en clave de conexiones impedidas. Más que como recuerdo o rememoración, se incluyen relatos que señalan la continuidad de las desigualdades para contribuir a horadar la “colonialidad”<sup>1</sup>. Se remueven también los campos disciplinares, dado que las disciplinas y las teorías producen sus silencios en diversas fórmulas: borramiento, banalización, trivialización, con sus efectos políticos en las prácticas sociales, educativas en particular.

Al ser un conocimiento situado, esta tesis trata de unas enunciaciones encarnadas en un cuerpo que se interroga personal y colectivamente, que actúa e interpela. Sin referencias fijas en el estereotipo ni en una raíz única, se imagina una historia abierta a múltiples posibilidades inspirada en la poética de Frantz Fanon, desde una zona de condena o de no-ser a una zona del ser:

---

<sup>1</sup> “Colonialidad” es una categoría acuñada por Anibal Quijano (2000) que hace referencia a la estructura transhistórica de la dominación.

Me siento un alma tan vasta como el mundo, verdaderamente un alma profunda como el más profundo de los ríos, mi pecho tiene una potencia infinita de expansión. Soy ofrenda y se me aconseja la humildad del tullido... Ayer, al abrir los ojos sobre el mundo, vi el cielo revolverse de parte a parte. Yo quise levantarme, pero el silencio sin entrañas reflujo hacia mí, sus alas paralizadas. Irresponsable, a caballo entre la Nada y el Infinito, me puse a llorar. (Fanon, 2009 :132)

En términos generales, esta tesis es una invitación a pensar y repensar una didáctica intercultural en la universidad pública que contribuya a construir comunidad en un contexto de colonialidad, sin excluir las experiencias ni los desacuerdos en el conocer y desafiando los términos bajo los cuales se formulan las preguntas.

¿Es posible una investigación desplazada del centramiento exclusivo en la episteme moderno-colonial, que incorpore aquello que desde la óptica hegemónica no puede ser enunciado como conocimiento?

### **Presentación. El lugar de enunciación de este estudio**

*Iney no rume kimlay chew amutual kimnolu chew ñi küpalme* (Nadie puede saber dónde ir, si no sabe de dónde viene) Lonco *Yemüill Antü Llanquitur* (*Yanquetruz*). *Mapuche Rancülche, Puelmapu*, 1884.

Uno de los hilos de la genealogía de este estudio, entendido como *düwe* o tejido, es mi práctica docente como profesora de Didáctica General en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche. Graduada en Ciencias de la Educación y estudiante de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, llegué a la “Patagonia” que, poco a poco, me posibilitó un proceso de desaprendizaje, reaprendizaje y construcción de conocimientos lugarizados<sup>2</sup> en torno a la educación. Ese proceso se intensificó por la profundización de mi filiación de nieta de “araucana” y por el fortalecimiento del *kimün ka rakizüam mapuche*, conocimiento y pensamiento mapuches. Este movimiento forma

---

<sup>2</sup> La categoría “lugarizada / lugarizar” es un neologismo que hace referencia a una dimensión basada-en-lugar de la colonialidad del poder y la diferencia colonial. Implica articular, o ligar, la colonialidad global a proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones reales, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales (Escobar, 2016).

parte de una búsqueda personal que es a la vez colectiva y resulta de diversas experiencias, como la de haber integrado una organización política mapuche. Mi proceso identitario y político se agudizó en los últimos dos años, tiempos de recrudecimiento de la violencia en *Wallmapu*, condensados el día en que el joven Rafael Nahuel fue asesinado por las fuerzas de seguridad nacional durante la recuperación territorial de la *Lof Winkul Mapu* (comunidad ubicada a treinta kilómetros de Bariloche).

Desde la profunda orfandad que toda esta historia larga y reciente me hace sentir, una herida personal y colectiva, y con la ancestralidad por delante, que orienta un camino de búsqueda, escribo este trabajo. Desde ese lugar, que siento como un desertar no voluntario del territorio y un regresar renovado, comprendo que en *Wallmapu* la ancestralidad (memoria viva) es donde se enlazan lo educativo y lo decolonial. Entiendo la ancestralidad no como la fijeza a una esencia sino como recuperación de la dignidad histórica de un pueblo, para dar lugar a la emergencia de lo silenciado, lo no reconocido, lo negado, para abrir la pregunta acerca de qué hacer frente a este acontecimiento, a esta realidad que marca, de algún modo, un antes y un después.

El siguiente texto <sup>3</sup>, que denominé “*Walüing pingén fewla*” / Ahora me llamo *Walüing*, sintetiza el hilo más personal de esta genealogía, e incluye aquellos conocimientos habitualmente no considerados en las aulas universitarias: las llamadas “historias sin archivar” (Pandey, 2014, citado en Escobar, 2016) que emergen de la experiencia académica revisitada y ampliada a partir del activismo y del vivir, problematizando el tema de estudio.

---

<sup>3</sup> Con forma de poema narrativo, el texto inicialmente forma parte de mi escritura personal y cotidiana, una cartografía paralela y articulada con la escritura académica, y expresa el proceso mediante el cual dejo de ser lo que soy, sin dejar completamente de ser lo que soy. Lejos de una intención autoreferencial, decidí incluirlo en este estudio porque esta práctica narrativa me ha posibilitado pensar en que nadie es “un absoluto otro”, y tomar así mayor conciencia de la diferencia y la producción histórica de la misma. Partiendo del supuesto de que en *Wallmapu* somos más que modernas/os (o sea, no somos solamente modernas/os, sino algo más), sugiero que la narración como forma de conocimiento puede ser pensada como “el “exceso ontológico” que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro”. (Escobar, 2003: 62). En términos de las Teorías críticas periféricas (Grüner, 2016), podría decirse que se trata de un conocimiento que emerge de las fallas o fracturas de la modernidad-colonialidad, y que requiere ser contextualizado en una trama histórica mayor, que es la crítica a la colonialidad/modernidad.

Si me preguntan si soy mapuche:  
¿qué les responderé?

Escuchando al poeta Elicura Chihuailaf, me renombré *Walüng* (estación de los frutos) hasta tanto encuentre *ñi riif üy* (mi nombre verdadero) haciendo real un mundo otro que habita en mí, y que a la vez habito.

Donde ahora se emplaza la ciudad de Chillán, al sur de Chile, desde una comunidad mapuche, mi abuela paterna migró hacia Santiago a los ocho años de edad, para no volver nunca ni hablar de ello el resto de su vida; la Chepa era hablante del *mapuzungun*, lengua mapuche, y su conocimiento sobre todos los aspectos de la vida eran admirables para mi familia y para mí, por la belleza y ternura que a mis ojos desprendía su persona. Ella nunca asistió a la escuela occidental, no sabía leer ni escribir. Siempre me pregunto qué habrá sido de ella en esos años, tan pequeña, sola en la ciudad, seguramente trabajando en alguna casa particular, haciendo tareas domésticas variadas.

Para decir quién soy tendría que hablar de mis muchas pertenencias, algunas censuradas por el racismo histórico que recorre el mundo de diversas maneras, pero se encarna en forma singular en cada mundo. Así, de la pertenencia mapuche de mi familia por rama paterna en casa nunca se conversaba. En ese sentido siento que, en la familia, se ha desertado del *Wallmapu* (territorio ancestral mapuche) durante dos generaciones, al menos en cuanto a los aspectos superficiales de la vida, aunque no en algunas prácticas que han continuado y que reconozco en mí. En el “vinimos de los barcos” de la parte materna de la familia no se profundizaba, porque era meterse en las aguas igualmente dolorosas de la inmigración de Italia a la Argentina. Así que vivimos muchos años en el puro presente del “progreso”, enriquecido por las notas de color como la pasta casera del domingo, las carneadas de los buenos tiempos en el campo, el vino y el ruiseñor arriba de la mesa (“mi padre que, en sus mejores tiempos, era mejor que una ventana abierta”, diría Nicanor Parra en sus “Poemas y anti-poemas”).

Mi madre y mi padre se conocieron en la Universidad de Buenos Aires. De ese amor nacieron mis dos hermanas mayores y yo, oriunda de un pueblo de la provincia bonaerense cuyo nombre, casualmente, es una voz Tehuelche: Pehuajó. Mi abuela y abuelo maternos, campesinxs piamonteses, tuvieron a mi madre y mis tíos argentinos en el campo, cerca de Pehuajó. En esa zona creció la familia. Pasamos largas temporadas del otro lado de la cordillera, visitando a “la parte chilena” y algunxs de ellxs pasaban temporadas en Argentina, por motivos afectivos y, en ocasiones, políticos (un tío y varios

primos eran comunistas). Durante mi infancia, digamos que me he bañado periódicamente en aguas del Atlántico y del Pacífico, literal y metafóricamente hablando; vislumbro las consecuencias recién ahora, desde que vivo en *Furilofmapu* / Bariloche, en parte a partir de mis frecuentes cruces de la cordillera y atenta a los episodios repetidos de una especie de contrariedad que me agarra en las aduanas, como si la creación y el conflicto fueran parientes inseparables, cuyo hábitat es la frontera.

Si bien reconozco y valoro todas las fuentes de mi genealogía, *fachiantü* soy alguien que se encuentra atando aquellos hilos que fueron cortados (los hilos de la filiación europea en general no se cortan, más bien se refuerzan en este país) con el silenciamiento histórico que el poder de ayer y de hoy en Argentina construyó y sigue construyendo sobre su enemigo interno principal: el indígena en general, y el pueblo mapuche en particular. El genocidio fundante de la conformación de los Estados argentino y chileno es como el ADN de su nacimiento y la causa de su violencia matricial.

Entonces, si me preguntan si soy mapuche ¿qué responderé? Las definiciones cerradas no alcanzan para decir quiénes somos (las etiquetas son para las mercancías y las cosas). Tampoco alcanzan las posiciones fijas y binarias de la existencia. ¿Quién puede responder de forma unívoca al ser mapuche (ideal), por ejemplo? ¿Por dónde pasa la mapuchidad? Mi posición es ésta: a las preguntas que no esquivan la memoria y el conflicto, prefiero responder en forma abierta, sin clausurar el *rakizuam*, que es pensamiento, deseo, necesidad y urgencia, y también es atención a las diversas lógicas de un algo, como enseña la *chilkatufe* Elisa Loncon. Entonces, si me preguntan si soy mapuche, responderé: sí y no. Es esa mi respuesta.

La explico y me la explico. Empiezo por el no: si “ser mapuche” significa, exclusiva y excluyentemente, la “pureza” de la sangre, portar un apellido con linaje, hablar la lengua, haber nacido en un ámbito rural, haber visto a tu madre y tu padre angustiados por no poder llevar un plato de comida a la mesa, querer y no poder estudiar, la imposibilidad de acceder a posiciones con prestigio social, entonces no soy mapuche. No he vivido nada de eso. Por mi origen de clase, no soy mapuche. Una buena infancia e ir a la universidad, como los padres, es una especie de destino en mi medio de nacimiento. El fenotipo tampoco es determinante en mí. No soy mapuche por cómo me han mirado, y en parte me he mirado, durante mi crianza burguesa ítalo- argentina-chilena. En mi casa nunca se reconoció el origen mapuche, eso quedaba escondido de la mirada europeizante de mi medio social. Colonialidad socio-familiar, diría, de espejos deformados (Ahora me queda claro que la categoría de clase no es ni la única ni la más importante a la hora de

entender la organización de las relaciones sociales de poder). Pero como siempre el discurso falla, se sale de lugar, entre las banderitas de las naciones de origen familiar que adornaban mi casa natal había un *trarilongko*, que hoy conservo en Bariloche (“de dónde salió este”, “qué clase de bandera es”, “qué significará” me preguntaba a mí misma, siendo niña); ahí es donde veo aparecer a mi abuela paterna en todo su esplendor araucano. Es como si la viera: organizando toda la casa, con seguridad sonriente, cocinando siempre con su delantal, cociendo, curando dolores de guatita o de oídos con *lawen*, tejiendo mientras murmuraba cosas incomprensibles para quienes la rodeábamos, con su pañuelo atado en la cabeza, haciendo rogativa y yo sin sospecharlo todavía. Ahora puedo reconocer en la crianza muchos rasgos mapuches (tanta libertad, cero castigos, tanto amor en la mirada atenta de lxs<sup>4</sup> grandes, su ternura). Cuando lo comprendí, siendo ya *zomo* y por habitar el territorio que habito y me habita, elegí fortalecer esa hebra y por eso respondo: sí, soy mapuche. Creo que eso significa en mí un proceso de mayor autodeterminación, de valoración política de la libertad y la igualdad, de entender formas de vida no escindidas –cuerpo y espíritu, naturaleza y cultura, nosotrxs y ellxs, humano y no humano-, saber que el cuerpo es territorio, de concebir la enfermedad como un desequilibrio con el medio, ver y sentir presencias inmateriales, de salir del tiempo lineal al soñar, y de necesitar vivir en contacto con el *mapuzungun*: la lengua, que metafóricamente es cordón umbilical de muchas existencias, ya sea al escucharla o al leerla (más allá de no hablarla bien todavía y de saber que nunca la entenderé en toda su profundidad). Porque, como lo estoy viviendo, la lengua es mucho más que hablar un idioma; la lengua preexistente es un elemento indispensable para ser, que abarca y atraviesa múltiples dimensiones, nos arraiga a un territorio y nos da alas, en la construcción de un proyecto histórico, de un pueblo, reconocido o no por los Estados, ahora o más tarde. *Furilofche warria mew, Pewvngen/primavera, 2017 antü pita wingka.*

### **Consideraciones teórico- metodológicas**

Analizar las condiciones de posibilidad de una didáctica intercultural y situada implica, por un lado, la consideración y profundización de la interculturalidad como proyecto

---

<sup>4</sup> El uso de la x en este escrito, que se usará de aquí en más, hace referencia a la consideración de las voces en diálogo en términos no patriarcales.

político utópico de la sociedad en su conjunto -no exclusivamente étnico o centrado en la diferencia cultural. Por otro lado, implica la interpelación a la asignatura Didáctica General que provee la noción interculturalidad crítica, lo cual requiere profundizar el proceso de revisión de sus enunciados y categorías fundantes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En dicho proceso, y a la par, surge la opción metodológica que demanda el problema de investigación<sup>5</sup>. Esta cuestión actualiza o reedita el desafío de considerar y practicar la educación como “acto de conocer” y no como mera “transferencia de conocimiento”, sin perder de vista “el contexto completo en el que vivimos y tenemos experiencias” (Freire, 1974: 102-103). Las observaciones que realiza Paulo Freire cuando habla del trabajo intelectual académico son una advertencia en ese sentido:

En primer lugar, nosotros que nos llamamos pueblo educado y civilizado, los académicos, los intelectuales -y vuelvo a repetir *nosotros*, no quiero excluirme-, estamos tan alienados, tan domesticados, tan ideológicamente condicionados en nuestra experiencia existencial e intelectual, que hemos creado una terrible dicotomía entre el trabajo manual e intelectual. [...] Mi segunda observación es un desafío. Existe una relación dialéctica entre el pensar y el actuar. Pensamos y actuamos en un contexto: no hay lenguaje sin contexto, no hay texto sin contexto [...] Otra de las cosas que he percibido con frecuencia en Europa es que cuando estamos explicando nuestra postura, los europeos sienten realmente curiosidad por comprender lo que estamos intentando hacer, lo que estamos tratando de decir. Pero hay unos antecedentes de ideología cuyo significado es que detrás de la mucha curiosidad hay una cierta actitud paternalista. [...] Eso no es consciente, se debe a su experiencia histórica: ustedes han dirigido el mundo, ustedes han impuesto a África, América latina y Asia su forma de pensar, su tecnología, sus valores, su civilización, sus bienes, su humanismo... y cosas parecidas. [...] Es un mito el que los europeos tengan que enseñar a los pueblos ignorantes de África y América latina a civilizarse: es el mito de la superioridad de los blancos a cara de los negros. La ciencia blanca, al decir que los negros son inferiores, refuerza el mito. Es un mito, no ciencia; es ideología y no ciencia; es el mito de la superioridad de los colonizadores frente a los colonizados. Es un mito fundamental para preservar la explotación. (Freire, 1974:102-105)

Tener en cuenta estas consideraciones, que desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur se conceptualizan en la noción de “línea abismal” que separa el mundo colonizador de los mundos colonizados (Santos, 2018; Meneses, 2018), permite en este estudio realizar aportes y delinear orientaciones didácticas que abran caminos y posibiliten la creación de dispositivos interculturales en el aula universitaria.

---

<sup>5</sup>“La opción metodológica es el campo de tensión entre materiales, teorías, datos y conceptos y, sin duda, es la instancia que marca la legitimidad de nuestra propia escritura” (Ripamonti, 2017:95).

La investigación de las relaciones entre la “didáctica” y la “interculturalidad”, cuyo recorte “lugarizado” es la formación docente en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche, se realizó mediante la reflexión y la interpretación de fuentes teóricas y experienciales, una “deconstrucción” entendida como “palanca de intervención activa, estratégica y singular” (Derrida, 1987) con la intención de indagar las condiciones de posibilidad de una “didáctica intercultural”. Es decir, se investiga la noción de enseñanza situada, enfatizando sus dimensiones éticas, política y cultural. Para ello, se consideran y articulan aportes de diversos campos de conocimiento -pedagogía, filosofía, antropología, historia- desde una perspectiva crítica y multireferencial. Se parte del presupuesto de que existe una vacancia en los estudios de la “interculturalidad” en relación con los problemas de la enseñanza en contextos cotidianos interculturales, desde una agenda reflexiva y problematizadora.

Por lo tanto, el presente estudio propone una revisión en torno a las concepciones de conocimiento, de sujeto y de relaciones pedagógico-didácticas. Subraya las posibilidades de una “didáctica intercultural” adecuada para la construcción de un discurso que incluya el elemento utópico (Freire, 1992; Zemelman, 2002), articulando las propuestas educativas “lugarizadas” (Escobar, 2016) y con arraigo a un “territorio”<sup>6</sup>. En este caso, se trata de un territorio ligado a historias no coloniales y silenciadas, *furilofche warria mew*, *wallmapu mew* -voz en idioma mapuche que denomina a la ciudad de Bariloche, ubicada en territorio ancestral mapuche<sup>7</sup>. Desde la perspectiva abarcativa de las “Teorías críticas periféricas” y la mirada “contra-Moderna” (Grüner, 2016), se articulan las nociones de “colonialidad”, “raza” (Quijano, 2014; Segato, 2007, 2010, 2013; Lander, 2000; Mignolo,

---

<sup>6</sup>“Territorio” es entendido aquí como una representación que “alude a una apropiación política del espacio que tiene que ver con su administración y, por lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación” (Segato, 2007: 72). Desde la ontología política mapuche, el territorio ancestral mapuche, *Wallmapu*, preexistente a la construcción de los Estados argentino y chileno, no es únicamente el suelo entendido al modo occidental. En la ontología mapuche, el territorio, compuesto por tres dimensiones, es donde todos los elementos de la naturaleza, lo humano y lo no-humano, lo visible y lo invisible, la vida y la muerte, están unidos, integrados, de manera que no pueden ser unos sin los otros (Becerra, 2017: 167-169). En ese sentido, las propuestas con arraigo al territorio, enraizadas e históricas, destacan “una conexión única a un lugar único” (Segato, 2007).

<sup>7</sup>Las reivindicaciones del pueblo mapuche están ligadas a su cosmovisión y territorio, desde una subjetividad localizada; la territorialidad y la espiritualidad aquí necesariamente están ligadas al espacio que se pisa. Se trata de un arraigo con historias no coloniales que se plantea y se comparte como una forma diferente de hacer política. La disputa territorial es irrenunciable en el marco de este proyecto de vida. El *Wallmapu* está localizado en estas tierras ancestrales y no en otras, y el cuerpo mapuche también es territorio mapuche. Se entiende que el *mapuche kimün*, conocimiento mapuche, sana al territorio y a su gente, por lo que resulta indispensable su recuperación y circulación.

2006; De Otto, 2010; Catelli, 2017); “apertura ontológica” y “diseño”(Escobar, 2017), “traducción intercultural” (Santos, 2018), “de(s)colonial” y “diálogo” (Freire, 1970; Fernández Mouján, 2016, 2018), “*mapun kimün*”<sup>8</sup> (Becerra y Llanquinao, 2017; Nahuelpan, 2015; Chihuailaf, 2012), “genocidio” (Delrio y Malvestitti, 2018; Bayer y Lenton, 2010; Moyano, 2017, 2013, 2008; Pérez, 2016).

La preocupación por las nuevas y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje es una constante en el discurso didáctico crítico (Candau, 2010, 1987; Edelstein, 2011; Litwin, 2008, 1997; Camilloni et al, 1996; Pérez Aguirre et al, 2002; Malet y Monetti, 2014; Sanjurjo, 1995; Feldman, 1999; Alliaud, 2017; Contreras Domingo, 1991, 2011, entre otros). En continuidad con este derrotero y sumando los aportes teóricos acerca de la noción de interculturalidad (Walsh, 2017; López, 2009; Briones, 2001; Díaz, 2001, 2003; Mato, 2008, 2015; Dietz, 2012; Alfaro, Ansión y Tubino, 2008; Soria, 2014, entre otros), la presente investigación propone una agenda situada en el contexto donde se encuentra emplazada la Universidad Nacional del Comahue<sup>9</sup>, asentamiento Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina. Se entiende que la idea y la práctica intercultural, en tanto legado de las luchas de los pueblos indígenas, constituye un modo de interpelación a la Didáctica General e impulsa la profundización de la dimensión ética, política y cultural de la enseñanza, al visibilizar y desnaturalizar las relaciones de dominación y discriminación en el aula durante la formación docente (Candau, 2010; Fernández Mouján, 2016; Mato, 2015; Ramírez, 2017).

Con la “didáctica moderna” de Comenio como punto de partida (Comenius, 1986; Camilloni, 2016; Dussel y Caruso, 1999) este recorrido lleva a una didáctica reorientada por efecto de la interpelación de nociones teóricas y de la práctica didáctica misma (Candau, 2010; Litwin, 2008; Edelstein, 2011; Ramírez, 2017, 2018). La noción de “dispositivo” es clave en la posibilidad de ese tránsito, tomada de fuentes filosóficas (Foucault, 2008; Deleuze, 1990; Agamben, 2014) y recreada en el campo de la formación (Anijovich, 2009; Nahuelquir et al, 2014); se considera una herramienta fecunda para

---

<sup>8</sup>Esta categoría hace referencia al conocimiento mapuche de todo lo territorializado en Wallmapu.

<sup>9</sup>El nombre y el logo que representan a esta universidad pública, creada en 1972 en las provincias argentinas de Neuquén y Río Negro, hacen referencia a la cultura mapuche para simbolizar el propósito de la institución de una inserción comunitaria en la región. En lengua mapuche, la voz *Comahue* se refiere a una zona donde abunda el agua, una zona de fertilidad y creación; el símbolo está inspirado en un *kultrun*, instrumento sagrado mapuche, que representa el espacio territorial, *Wallmapu*.

escudriñar las condiciones de posibilidad de un desplazamiento desde las posiciones monoculturales, esencialistas y excluyentes de las diferencias hacia perspectivas socio-históricas y pluralistas, de “reconocimiento y reparación de formas de vida silenciadas” (Becerra y Llanquinao, 2017; Santos, 2018; Tubino, 2015; Nahuelpan, 2015). Asimismo, se indaga en el potencial de la idea de “diseño” desde las perspectivas de las transiciones culturales en el Sur<sup>10</sup>(Escobar, 2017; Santos, 2011).

Interesa destacar que no se plantea la negación de la didáctica en tanto ciencia moderna<sup>11</sup> (Comenius, 1986; Camilloni, 2016; Dussel, 1999), sino que se trata de plantear las condiciones de posibilidad de una “didáctica intercultural”, que cuestione saberes y conocimientos dados, para pensar en una posición “otra” en las relaciones de poder, del saber y del ser. Con la enunciación “otra/otro” se hace referencia, desde la perspectiva de las “teorías críticas periféricas”<sup>12</sup> (Grüner, 2016), a relaciones que reconocen la persistencia de una colonialidad del poder-saber, es decir, de una jerarquización impuesta por los ejes de poder de la raza, la clase, el sexo-género, la edad, la pertenencia geográfica, en los diversos espacios sociales, pero que sospecha de ella y la crítica.

La enseñanza, su teoría y su práctica, su organización y reflexión, objeto de estudio del campo didáctico, constituye la práctica social específica de la docencia, el núcleo central que hace que la docencia sea lo que es y no otra cosa. En la presente investigación se considera necesario que la didáctica general y la enseñanza, incluyendo la relación de dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje (Fenstermacher, 1989; Shulman, 2001), acusen recibo de teorías y prácticas situadas en tanto lugares de interpelación, de interculturalidad y de crítica.

---

<sup>10</sup>Arturo Escobar (2017) aporta su visión crítica del diseño para la autonomía, desde un enfoque ontológico y como hipótesis a ser explorada, donde cada objeto, herramienta, servicio o narrativa en el que está involucrado crea formas de ser, saber y hacer.

<sup>11</sup>Resulta necesario hacer la siguiente aclaración: en este escrito, el uso de la mayúscula para nombrar Modernidad refiere a la negación de los conflictos internos de la misma, desde la concepción de sentido común dominante; el uso de la minúscula, por el contrario, incluye su crítica (sin negarla). El uso de mayúscula y minúscula en la palabra “didáctica” da cuenta de la misma intención. “Didáctica General” es la denominación de la asignatura en la UNCo Bariloche.

<sup>12</sup>Se incluye en esta denominación amplia, acuñada por Eduardo Grüner, a las teorías críticas de raigambre europea y a las teorías periféricas latinoamericanas, tanto al giro decolonial como a las teorías poscoloniales y las des/decoloniales, destacando su pertenencia territorial, simbólica y cultural, es decir, aquellas que son pensadas y usadas en situación, desde la singularidad *de aquí*. En el capítulo III de esta tesis se profundiza dicha denominación.

El conocimiento, mediador en toda relación de enseñanza (Cullen, 1997; Edwards, 1989), se articula con el ser y el poder en tanto “dispositivo”, es decir, como conjunto de elementos que se co-constituyen (Foucault, 2008; Deleuze, 1990; Agamben, 2014; Ramírez, 2017; Nahuelquir et al, 2014). En tal sentido, la intersección entre discursos y prácticas que configuran un dispositivo constituye una disposición estratégica para anticipar productos, resultados y procesos sociales determinados. Al interior de sus dinámicas, los procesos de sujeción se materializan impeliendo a las personas a la circulación por ciertos mapas dispuestos para construir determinadas trayectorias sociales, proveer identificaciones habilitadas desde los objetivos que persiguen la articulación saber y poder en un contexto histórico dado y, por derivación, orientar a las personas, por intermedio de sus experiencias de vida, en los modos de codificar y decodificar las asunciones de sí mismo (Nahuelquir, Ramírez, Marin, 2014). En otras palabras, mediante los dispositivos se construyen el mundo y las subjetividades, se habilitan determinadas experiencias y las interpretaciones, jerarquizadas, acerca de esas experiencias. La (re)elaboración del concepto de dispositivo y su diseño, en el contexto del campo didáctico crítico (Candau, 2010, 2001, 1987; Litwin, 2008, 1997; Edelstein, 2008; Zemelman, 2002), es una de las claves conceptuales de esta investigación. En línea con esta tradición confluyen, en el presente estudio, la categoría de dispositivo y la idea de “colonialidad del poder-saber y del ser” (Quijano, 2001, 2000; Lander, 2000; Mignolo, 2006; Segato, 2013; Walsh, 2007), relación que continúa hasta el presente. En palabras de Catherine Walsh:

Al instaurar una jerarquía social de identidades sociales -blancos, mestizos, indios y negros- borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental (Walsh, 2007: 28).

La propuesta intercultural crítica, cuya génesis se aloja en los movimientos indígenas de América Latina, y llega desde ahí al Estado y la Academia, abre la posibilidad de producir nuevas prácticas que problematicen y reformulen el interrogante acerca de qué significa “ser mapuche” en el aula universitaria en el contexto del presente estudio. Esto no implica juzgar “grados de pureza” o enumerar un listado de rasgos característicos del grupo, sino apuntar a las relaciones sociales y sus efectos (Briones, 2001; de la Cadena, 2009; Tubino, 2015; Díaz, 2003, 2001; Walsh, 2010; Soria, 2014; Ramírez, 2017). Se trata de una

perspectiva que señala, y en algunos casos intenta superar, los cristalizados dualismos coloniales –nosotros y ellos; naturaleza y cultura; sujeto y objeto; cuerpo y mente, humano y no-humano, entre otros- que no permiten pensar ni dar lugar a la “novedad” que interrumpe cotidianamente las prácticas educativas (Cerletti, 2008; Fernández Mouján et al, 2014). Desde la perspectiva intercultural así entendida, la presente indagación se propone atender a los múltiples sentidos y significaciones presentes en el espacio “inter” constituido en el aula y registrar la mixtura, los contrastes, las diferencias, las resistencias y las desigualdades que acontecen en el espacio y tiempo de la enseñanza. La “interculturalidad” no implica solamente construir un objeto científico de estudio, sino que, en este caso, la construcción de conocimiento implica una transformación humana y una relación intersubjetiva mediante el intercambio de sentidos que se genera en/con/desde el “territorio”. Desde esta mirada, en la universidad, hacer circular el conocimiento, enriquecerlo en su circulación, mejorar la formación, construir condiciones de vida posibles, requiere un “descentramiento epistémico” (López, 2009; Mato, 2008a, 2008b; Becerra y Llanquinao, 2017; Nahuelpan, 2015). De modo que el conocimiento, en tanto efecto de prácticas contextualizadas que crea puntos de vista acerca de lo real, tiene un lugar de enunciación, una forma de presentación y comunicación, y un sentido. No atender al lugar de enunciación descontextualizando el conocimiento conlleva la pérdida de sentido del mismo, y a su vez implica folklorizar las prácticas sociales diferentes a las predominantes, efecto contrario al que se pretende aquí desde una concepción de la “cultura” como intercambio de sentidos y no como un paquete de rasgos propio de un determinado grupo social (García Canclini, 2004; De la Cadena, 2009; Escobar, 2017).

En la universidad, uno de los problemas en los que se evidencia la invisibilización de la cultura y la ontología de los pueblos indígenas es la ausencia en los planes de estudio de contenidos y problematizaciones referidas a los modos de vida y a las formas de conocimiento, identidad, historia, lengua y proyectos de vida. La ontología occidental y su concepción de ciencia, de tradición epistemológica “reduccionista” (Mato, 2008b; Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2010; Shiva, 2015; Nahuelpan, 2015), es la única que se plantea como legítima y superior, excluyendo a otras epistemes, formas de conocimiento y de conocedores<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>“La ciencia moderna se presenta como un sistema de conocimiento universal desprovisto de valores que

En la formación docente esta ausencia de condiciones para la emergencia de la diversidad de formas de conocimiento y subjetividades es particularmente alarmante. Una formación democrática e intercultural, que reconozca y respete los diferentes modos de ser y su relacionalidad, contribuiría a cortar la cadena de exclusiones por medio de la revisión de las relaciones sociales que ocurren y se construyen en la institución educativa. Contribuiría también a la posibilidad del descentramiento epistémico y a la incorporación de formas no hegemónicas de enseñar y aprender en los planes de estudio y en las prácticas educativas (Walsh, 2017; Nahuelpan, 2015; Mato, 2018; Ramírez, 2017).

Los estudios del multiculturalismo han llevado a concebir las políticas de la diferencia únicamente como inclusión o como necesidad de resistir, obturando los problemas de interlocución y convivencia y generando, muchas veces, más preocupación por la resistencia que por las transformaciones estructurales (García Canclini, 2004; Dietz, 2012)<sup>14</sup>. En ese sentido, existe un trabajo pendiente consistente en la construcción de conocimientos atendiendo a las diferencias e hibridaciones y, tal como plantea Arturo Escobar (2017), tomando en cuenta perspectivas teóricas que atienden a la “relacionalidad radical y la interdependencia”<sup>15</sup>, más que a la diferencia cultural en sí. El estudio de Raúl Díaz (2001) acerca del trabajo docente y la diferencia cultural es particularmente relevante en cuanto a la crítica a las propuestas educativas estatales de la Provincia del Neuquén. Este autor alerta sobre el riesgo de reforzar la subalternización de las diferencias sociales y culturales al no reconocer a los docentes como sujetos políticos, y se distancia de las propuestas multiculturalistas propias del neoliberalismo. En lo referido al espacio universitario y el problema de la interculturalidad (Mato, 2015; Paladino, 2008;

---

pretende haber alcanzado, gracias a la lógica de su método, conclusiones objetivas sobre la vida, el universo y casi todas las cosas. Esta corriente dominante de la ciencia moderna, el paradigma reduccionista o mecánico, es una proyección específica del hombre occidental cuyo origen se sitúa en los siglos XV y XVII en la muy aclamada Revolución Científica. Sin embargo, últimamente, estudiosas y estudiosos del Tercer Mundo y feministas han empezado a advertir que este sistema dominante no surgió como una fuerza liberadora para el conjunto de la humanidad (aun cuando se legitimó en términos de un beneficio universal para todos), sino como una proyección occidental, de orientación masculina y patriarcal, que implicaba necesariamente la subyugación tanto de la naturaleza como de las mujeres”. (Shiva, 2015: 73).

<sup>14</sup>La mayoría de los estudios consultados, muchos pertenecientes al campo antropológico (Briones, 2007; García Canclini, 2004; Díaz, 2003, 2001; Villarreal, Hirsch y Serrudo, 2010; Tamagno, 2009; Diez, 2004; Novaro, 2011), aportan la perspectiva de la agencia de los pueblos indígenas registrando el sentido intrínseco que los mismos les otorgan a sus conductas, contribuyendo a visibilizar a grupos discriminados.

<sup>15</sup> Desde estas posiciones teóricas, las entidades no son pre-existentes a la relación, sino que esta las constituye, de modo que todo es mutuamente constituido, a diferencia de la relacionalidad dualista propia de la modernidad, su epistemología de sujetos y objetos preconstituidos y su temporalidad lineal (Escobar, 2017).

Guaymás, 2018), es necesario tener en cuenta, además, las características particulares de la universidad argentina, el acceso, la permanencia y los mecanismos explícitos e implícitos de selección. En este nivel del sistema educativo, aunque no se resta importancia a las experiencias educativas interculturales puntuales, se reconoce la necesidad de contar con políticas públicas interculturales y con planes de estudio que reconozcan la existencia de formas de conocimiento y modalidades de enseñanza y aprendizaje no centrados únicamente en el modelo científico occidental (Escobar, 2017; Mato, 2008a, 2008b, 2015; Palermo, 2015; López, 2009; Paladino, 2008; Ramírez, 2017, 2016, 2014a, 2014b).

Los trabajos de Vera Candau (1987, 2001, 2010) constituyen una referencia en el campo didáctico y guardan estrecha relación con las preocupaciones de esta investigación. Esta autora pone en discusión el problema de la interculturalidad en el aula y entiende la misma como una construcción en torno a las siguientes tensiones: la interculturalidad para todos o para algunos; la interculturalidad funcional (o multiculturalismo) frente a la interculturalidad crítica; la interculturalidad como proyecto educativo exclusivamente o como proyecto político amplio; las relaciones entre la interculturalidad y la intraculturalidad; la interculturalidad como reconocimiento o, además, como redistribución de la participación en la toma de decisiones, los derechos y los recursos de las comunidades y pueblos que conforman la sociedad. De modo que aquí, el concepto de interculturalidad será puesto en tensión al igual que otras categorías como las de “cultura”, “multiculturalismo” y “diálogo”, que interpelan al campo de conocimiento didáctico, con miras a construir/diseñar/ “disoñar”<sup>16</sup> dispositivos didácticos situados, cuyo sentido sea reconocer y valorar las relaciones complejas y asumidas conscientemente con conocimientos que incluyan una multiplicidad de realidades.

La presente investigación, entonces, se propone la construcción y fundamentación teórica de una “didáctica intercultural” que otorgue pertinencia social y sentido político a la formación de docentes en el territorio donde se encuentra emplazada la Universidad del

---

<sup>16</sup>Escobar (2017) problematiza la noción de diseño, desde una visión de la relacionalidad y la interdependencia, y que pueda orientar procesos de autonomía. Sugiero que el diseño didáctico, desde esta perspectiva, puede ser una oportunidad de pensar de un modo más adecuado las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de una didáctica otra, para otra vida social y política, abierta a la realización de múltiples ontologías. “Disoñar” es un término compuesto por los conceptos diseñar y soñar, haciendo referencia al contenido utópico de caminar hacia una sociedad otra, no definida de antemano.

Comahue, *Wallmapu*. Es un ejercicio de sospecha que se plantea la crítica a los universalismos y esencialismos que hegemonizan las prácticas docentes, incorporando la noción de “diálogo” que aporta Paulo Freire (1992, 1984, 1985)<sup>17</sup>. En ese sentido, como supone la Pedagogía de la liberación, trabajar un enfoque intercultural supone “negar la inocencia de la educación moderna y afirmarse en la subalternidad” (Fernández Mouján, 2016) para la construcción conjunta de conocimientos por parte de diversos colectivos, y la (re)construcción de las lógicas otras -aquellas que intenta invisibilizar la mirada hegemónica por tratarse de lógicas descentradas y no jerárquicas-. Pues la interculturalidad como proyecto político y compromiso colectivo y personal se basa en el deseo de pensar con el otro, afirmando la “razón del Otro” (Dussel, 1983).

En *Furilofche warria*, la ciudad de Bariloche, implica comprometerse con procesos de recuperación, producción y circulación del *mapun kimün*, que es el conocimiento ancestral del pueblo mapuche<sup>18</sup>. Se parte de reconocer que dicho enunciado es provisorio al mismo tiempo que constituye un desafío necesario para la formación didáctica de docentes en la universidad pública.

En síntesis, el presente estudio se propone una articulación teórico-metodológica que tiene como punto de partida el problema de la interculturalidad en las prácticas de enseñanza universitaria. Asimismo, atiende una demanda planteada por la comunidad y por el sistema educativo, en el contexto singular en que se realiza esta investigación. Se recorren conceptualmente las siguientes instancias: (1) la problemática de la interculturalidad y (2) el campo del conocimiento didáctico, ambos en reconsideración y disputa, en relación con (3) otros campos de saber que, con sus nociones y categorías, aportan y enriquecen la discusión acerca de la relación didáctica-interculturalidad, a la vez que obligan a repensar la interdisciplinariedad y la colaboración de saberes en la construcción de conocimientos, en términos de “pluralismo y justicia epistémica” (Santos, 1998; Becerra y Llanquino, 2017; Mato, 2008a; Escobar, 2017; Mies y Shiva, 2015; Nahuelpan, 2015).

---

<sup>17</sup>Siguiendo a Inés Fernández Mouján (2016, 2018), en la propuesta freireana se articula el concepto de “educación liberadora” de Freire y el de “razón ético-crítica” de Dussel, de manera tal que el diálogo tiene como condición de posibilidad la afirmación de la “alteridad”.

<sup>18</sup>Becerra y Llanquino (2017), al hablar de *mapun kimün*, hacen referencia tanto al pensamiento de las personas que habitan el territorio mapuche como también a lo territorializado en este espacio.

El análisis de la relación entre la “didáctica” y la “interculturalidad” pone en consideración un enfoque metodológico que articula campos diversos de conocimiento y posibilita abrir un proceso de resignificación de la disciplina Didáctica General. Interpelada por un contexto que potencia los tópicos disciplinares de una didáctica crítica o “fundamental” (Candau, 1989), esta tesis aborda el proceso experiencial de repensar la Didáctica y, de esta manera, se propone analizar cómo ésta se resignifica históricamente en un permanente movimiento de sospecha de la disciplina como principio organizador. De modo tal que, en este movimiento, la propuesta es ampliar y enriquecer, desde un marco de multidimensionalidad y de plurireferencialidad, el “objeto de estudio” de la Didáctica -las nociones de enseñanza, aprendizaje, contenidos, propósitos, evaluación y diseño- que se materializa en una relectura crítica de dicho objeto: la reflexión y organización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula y su articulación con las luchas sociales.

Tal como se ha señalado, el encuadre de este estudio parte de estos presupuestos con la intención de establecer un diálogo entre la propia experiencia y los marcos teóricos de diversos campos que son convocados a partir de ésta. Dichos marcos teóricos, revisitados y abiertos, se entiende que posibilitan, a modo de “caja de herramientas” (Deleuze, 1972), la construcción y profundización de focos problemáticos vivos que contienen la “urgencia política” (Said, 1996) de la transformación. Esta tesis no se propone como un ejemplo de un encuadre general, sino como un procedimiento particular y singular, del orden de la “novedad” (Cerletti, 2008) y es allí donde se entiende que radica su legitimidad.

La intención es reponer y narrar un camino que reconozca la historicidad de la Didáctica para no cristalizarla ni congelarla. Por ello, el procedimiento que se propone no es el mero uso del lenguaje académico, sino que recupera la radicalidad de la tradición académica para, de este modo, (re)pensar los orígenes. Sin embargo, es importante reconocer que algunos se han perdido y se deben perder para poder construir un objeto “otro” (Walsh, 2017), lejos de repetir y reproducir lo ya dicho, desde una acción política que se interesa por una “praxis” transformativa (Freire, 1970) y se desinteresa por los “puros” resultados (Edelstein, 2011).

En este marco de sentido, se recupera el aporte de la perspectiva de la investigación narrativa y las “estrategias de indagación narrativa” (Alliaud y Suárez, 2011; Suárez,

2014; Ripamonti, 2017) en términos de la recuperación y reconstrucción de los “saberes experienciales”, “para ponerlos en tensión e interpretarlos desde la teoría educativa pública” (Alliaud y Suárez, 2011). En el caso de este estudio, realizado en/con/desde *Wallmapu*, esta perspectiva repercute de un modo significativo y particular, en tanto en este contexto se trata de una tarea de doble recuperación: el saber producido a través de experiencias que viven quienes enseñan y aprenden, y el *kimün ka rakizuam* (conocimiento y pensamiento mapuches). Esta tarea se plantea como posibilidad para/en un “diseño didáctico intercultural” en el sentido de ser una herramienta para propiciar procesos sociales más amplios con un horizonte de justicia, que posibilite el trasvasamiento de la “línea abismal” (Santos, 2018). Por ello, en este estudio se articula la investigación narrativa y las estrategias de indagación narrativa con los estudios de la memoria como producción de conocimientos (Ramos, Crespo, Tozzini, 2016). Sus aportes resultan muy significativos a la hora de problematizar, re-pensar y diseñar dispositivos didácticos interculturales, en el sentido de visualizar los mundos otros. De modo que, se establecen relaciones entre las narrativas y la recuperación de memorias en el proceso de construcción de conocimientos nuevos, antes desautorizados e invisibilizados, en un contexto de colonialidad singular.

Desde la perspectiva de una “investigación didáctica en colaboración” (Litwin, 2008), este estudio contempla un problema conceptual y empírico con el propósito de mejorar la enseñanza y recuperar múltiples colaboraciones – de docentes, estudiantes, comunidades, territorios, autores de diversos campos-. Se interpretan y analizan las dimensiones y categorías construidas a lo largo de la investigación; se genera un entramado de aportes teóricos, no como un lugar de validación de resultados, sino como impulsores de la reflexión acerca de la enseñanza. En este sentido, cabe aclarar, además, que la organización de los contenidos de la tesis no responde a una lógica exclusivamente lineal, ni sigue una delimitación de campos de conocimiento, sino que pretende dar cuenta de una construcción a modo de *witral* (telar mapuche; incluye el tejido y el soporte, ambos). El *witral* es la estructura que se coloca de pie y en la cual paulatinamente se van incorporando las hebras de lana, que aquí son las fuentes teóricas, epistémicas y empíricas que permiten profundizar en la idea de la relación entre didáctica e interculturalidad, en clave de “ontología política”.

El posicionamiento y el lugar de enunciación de este estudio requieren un distanciamiento del tecnicismo que conlleva el debilitamiento de las condiciones políticas de la enseñanza

y la Didáctica en tanto disciplina. Ello requiere una vigilancia epistémica constante, tomando en cuenta que el campo didáctico fácilmente recae en esa herencia del método, el dato, el universalismo y la descontextualización, y recae en las prácticas conservadoras de investigación y práctica docente. La lucha contra el reduccionismo técnico se emprende con herramientas conceptuales, como ya fue expuesto, apelando a conceptos de otros campos como “ontología”, “pluriverso”, “diseños del sur”, “teorías críticas periféricas” (en sus diversas vertientes “de(s)coloniales” y “poscoloniales”), “raza y racismo”, “genocidio”, “*mapun kimüin*”, entre otras, para recuperar el debate didáctico-pedagógico y su relación con el contexto en *Wallmapu*.

De modo que, desde un análisis hermenéutico-deconstructivo, el enfoque teórico-metodológico-epistémico-interdisciplinario discute el reduccionismo del discurso y de la práctica didáctica durante la formación docente, y propicia una relectura y reescritura crítica de la “enseñanza” para abrirla a múltiples significaciones, lejos de entenderla únicamente como transmisión de conocimientos desde supuestos modernos. Dichas problemáticas, desplegadas narrativamente, tienen que ver con la construcción de conocimiento durante la formación docente en una universidad pública y las formas de vivir de otra manera. Recorriendo aristas académicas, comunitarias y personales se realiza una lectura reflexiva de la relación entre “interculturalidad” y “didáctica” con la intención de resignificar dicha relación y propiciar una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin llegar a convertirla en una normatividad rígida, sino abierta a las múltiples significaciones que emergen de las prácticas situadas en el contexto singular donde se realiza este estudio. Desde una perspectiva crítica de la colonialidad, se indaga en el potencial constructor y transformador de la Didáctica General. Como parte de dicho encuadre, junto con el análisis deconstructivo de materiales teóricos, se recurre a la “narrativa” dada su pertinencia en relación con el problema formulado en esta tesis. Dicha perspectiva posibilita la teorización, sin atomizar los campos de conocimiento, así como visibilizar y practicar los compromisos epistemológicos y epistémicos de la investigación.

Con respecto a las consideraciones metodológicas de la narrativa, es importante hacer una nueva referencia a esta perspectiva en el contexto de su utilización en el presente estudio. Siguiendo a Paula Ripamonti (2017), se explora “una especie de apertura metodológica” en la investigación de temas relativos al campo educativo, articulada con cuestiones epistemológicas referidas a la producción del conocimiento con sentido crítico. Para ello

se parte de las siguientes preguntas: “¿Qué puede una narrativa? ¿Qué nos permite? ¿Qué abre? ¿Qué recorta? ¿Qué dice? ¿Qué calla? ¿Qué articula? ¿Qué trama? ¿Qué cuestiona? ¿Qué descentra? ¿Quién/es habla/n? ¿Cómo lo hacen? ¿Pueden las narrativas constituirse en materiales de investigación? ¿Cómo? ¿Qué tipo de material/archivo/fuente/texto constituirían? ¿Configuran las narrativas (como materiales, textos, fuentes) un enfoque de investigación?”. La autora afirma que la narración “es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación”. Agrega que un texto narrativo puede “cuestionar y derribar cualquier pauta común que opera como identidad legítima y autorizada de una práctica, de una experiencia socio-educativa.” (Ripamonti, 2017:84).

En función de lo mencionado anteriormente, destaco lo siguiente en cuanto a la investigación:

- Es entendida como construcción social (personal y colectiva, dialógica) de conocimiento, situada geopolíticamente en el campo conceptual-metodológico de la Didáctica.
- Supone la apertura teórico-metodológica a otros campos de conocimiento donde la Didáctica General abreva para crecer, en particular la Filosofía, la Pedagogía, la Historia, la Antropología, la Psicología e incorporando otras epistemes.
- Implica el énfasis en la dimensión política de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de formación docente universitaria, a partir de la consideración de la interculturalidad como noción situada que interpela la agenda de la Didáctica General, sus categorías clásicas y dimensiones de análisis.

### **Tesis a sostener**

Analizar las condiciones de posibilidad de una didáctica intercultural y situada implica, por un lado, la consideración y profundización de la interculturalidad como proyecto político utópico de la sociedad en su conjunto -no exclusivamente étnico o centrado en la diferencia en sí-. Por otro lado, supone la revisión e interpelación de la Didáctica General desde el marco que provee la noción de interculturalidad crítica, lo cual requiere profundizar el proceso de reconsideración de sus enunciados y categorías fundantes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tener en cuenta estos enunciados permite realizar aportes y delinear consideraciones didácticas teórico-metodológicas que abran caminos y posibiliten la creación de dispositivos y diseños interculturales en el aula

universitaria. En ese sentido, se presenta la propuesta denominada “*ñiminkaley*” construida a partir de este estudio.

### **De los objetivos**

El objetivo general de este trabajo de investigación es estudiar las condiciones de posibilidad de una “didáctica intercultural”, en tanto producción de conocimiento situado que potencie procesos formativos en una universidad pública que se encuentra emplazada en *Wallmapu*. Desde un estudio multireferencial, propio del campo didáctico, el desafío metodológico consiste en el análisis deconstructivo de materiales teóricos y de relatos de experiencias de trabajo intercultural en el aula universitaria, junto con la reescritura de conceptos como el de dispositivo didáctico, diseño y educación intercultural.

En función de ello los **objetivos específicos** de este proyecto de investigación son:

- . Analizar el campo de conocimiento didáctico e identificar la racionalidad instrumental (técnica y psicológica) y los elementos teórico-prácticos presentes en su dimensión política.
- . Identificar en la noción de interculturalidad los elementos teórico-metodológicos que aportan las Teorías Críticas Periféricas a partir de los conceptos de colonialidad del poder, del saber y del ser.
- . Profundizar el análisis de las nociones de dispositivo y diseño en el campo de la didáctica.
- . Indagar en lo no dicho e identificar qué concepciones de educación son silenciadas en el ámbito de la formación docente del Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- . Considerar estrategias de construcción de conocimientos centrados en la relación dialógica del sujeto con su contexto, la construcción de subjetividades y la reconstrucción de la memoria histórica del arraigo desde la ontología política del pueblo mapuche.

## De las hipótesis

1. Si se repiensen las categorías clásicas del campo de la Didáctica General a partir de la noción de interculturalidad crítica y de las nociones articuladas con esta problemática, como territorio, ontología, racismo y genocidio, es posible considerar las condiciones de posibilidad de una educación otra o “contra-Didáctica” en el contexto de este estudio
2. Si se analiza el problema de la interculturalidad y sus prácticas en el ámbito universitario, desde las Teorías Críticas Periféricas, es posible el desarrollo de estrategias de construcción y circulación de epistemologías otras.
3. La noción de dispositivo, en tanto entramado de relaciones poder-saber-subjetividad, es clave en la revisión crítica para el “diseño de propuestas de enseñanza otras/interculturales” o “*ñiminkaley*”.
4. La consideración de la ontología política del pueblo mapuche hoy silenciada resulta un elemento insoslayable y vital en este territorio, *Wallmapu*, a la hora de diseñar el “*ñiminkaley*”.
5. El aula, entendida como espacio didáctico dialógico, de conversación o *nütram*, permite la producción de subjetividades que propicien la (re)construcción de la memoria histórica del arraigo desde la ontología política del pueblo mapuche.

En los capítulos que componen la tesis, entonces, se profundizan las diversas aristas conceptuales de un problema amplio y complejo referido a las relaciones entre “didáctica” e “interculturalidad” en contexto, y reconstruido desde la narrativa<sup>19</sup>. El proceso de construcción de conocimiento académico de esta (otra) manera no niega el “exceso” (entendido como lo no conocido mediante los modos habituales -modernos y “objetivos”- de conocer) sino que amplía el espacio de la subjetividad, incluyendo las relaciones parciales entre ontologías coexistentes en el aquí. Ello implica el desafío de una apertura en la cual emergen prácticas contra-Modernas de enseñanza y aprendizaje al calor de una relacionalidad intensa. Lejos de significar un reemplazo de un conocimiento por otro, de

---

<sup>19</sup>Como autora soy consciente del desafío de “ser parte” (y no “a parte”) de este estudio, en tanto el mismo se encuentra atravesado por mi propia experiencia de vida desde el inicio de la construcción del problema a investigar. Este estudio se encuentra en línea con la perspectiva freireana y las perspectivas didácticas que plantean un conocimiento no desligado del vivir concreto, y que ayuda a orientar el hacer (Contreras Domingo. “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”. En: Alliaud y Suárez, 2011), y encuentra fundamentos en la perspectiva de la investigación narrativa (Suárez, 2010; Ripamonti, 2017).

una ontología por otra, de una forma de vida por otra, se trata de pensar en/con un territorio singular, *Wallmapu mew*.

En el Capítulo I, como punto de partida, se explicita el lugar de enunciación de este estudio y su genealogía, la localización y su sentido, desde una experiencia que responde a una geopolítica del conocimiento. El Capítulo II discute las nociones de “interculturalidad” y sus efectos en el campo educativo, a partir del análisis que, desde el campo didáctico crítico, realiza Vera Candau (2010) identificando los elementos teórico-metodológicos de “colonialidad/modernidad del poder, del saber y del ser”. Desde esa perspectiva y a partir de las limitaciones analíticas del concepto de “cultura”, se sugiere el uso de las nociones de “ontología” y de “relacionalidad radical” propuestas por Arturo Escobar (2017), las cuales no están sujetas al pensamiento binarista de la episteme moderno-colonial. En ese sentido, se revisa el concepto de “representación” y de “cognición” por sus efectos en la comprensión de las relaciones sociales. Por último, en este capítulo se incluye la idea de “traducción intercultural” (Santos, 2018), aporte de la perspectiva de las “Epistemologías del Sur”. El Capítulo III tiene dos partes; en la primera, se recuperan los aportes de las “Teorías Críticas Periféricas” a partir de la mirada “contra-Moderna” propuesta por Eduardo Grüner (2016). En la segunda parte, se abordan los aportes de la Pedagogía de la liberación de Paulo Freire a partir de la lectura realizada por Inés Fernández Mouján (2016), donde se destacan los conceptos de “diálogo” y de “raza” e “imaginario racial”, nociones directamente relacionadas con la profundización de las perspectivas interculturales críticas. El Capítulo IV focaliza en el campo de conocimiento de la didáctica, sus orígenes modernos y el desplazamiento hacia una “contra-didáctica”, a partir de la noción de “dispositivo didáctico intercultural” en la formación docente universitaria. Se analiza el campo de conocimiento didáctico, a partir de la identificación de la racionalidad instrumental (técnica y psicológica) y se vislumbran los elementos teórico-prácticos presentes en su dimensión política. Se indaga en la noción de interculturalidad crítica y su contribución al campo de la didáctica, y su agenda en la formación docente en el nivel universitario. El Capítulo V recupera aportes del “*mapun kimün*” y de la filosofía (Becerra y Llanquino, 2017; Nahuelpan, 2015; Cerutti, 2000) para abordar la relación entre la construcción de conocimiento y el arraigo al territorio en la ontología del pueblo mapuche en particular. En el Capítulo VI se repiensa la formación docente “lugarizada” incorporando la noción de “genocidio” como categoría de análisis en el contexto intercultural donde se realiza este estudio. Asimismo, se identifican los

elementos que tematizan y ponen en debate la interculturalidad en la universidad, presentes tanto en materiales teóricos como en la narrativa de experiencias áulicas. En el Capítulo VII se problematiza la idea de diseño y la posibilidad de diseñar dispositivos didácticos interculturales en *Wallmapu* desde la perspectiva de la “apertura ontológica”. Como producción que emerge de esta investigación se presenta un diseño didáctico intercultural situado denominado “*ñiminkaley*”. Finalmente, el último apartado de la tesis contiene las conclusiones y sugerencias derivadas de este estudio en torno a las relaciones entre “didáctica” e “interculturalidad”. Se retoma y sintetiza la categoría acuñada en el proceso investigativo y nombrada “*ñiminkaley*”, en tanto propuesta alternativa y “contradidáctica” de un “diseño didáctico intercultural” en *Wallmapu*.



## 1. Capítulo I: Genealogía de esta tesis

En el presente capítulo se explicitan las condiciones de surgimiento del tema de la tesis y su problematización a partir de una práctica docente situada y en términos experienciales. De modo que este primer capítulo habla de la hechura y de los materiales con que se elaboró este estudio, así de como su sentido y su lógica. Se anticipa la articulación conceptual derivada de la interpelación de la noción de interculturalidad en el campo de la asignatura Didáctica General durante la formación docente en *Wallmapu*. Para ello se describen, desde un posicionamiento singular y de modo general, las referencias epistémicas, teóricas y metodológicas de este estudio, las cuales se desarrollan conceptualmente en los restantes capítulos.

Desde un enfoque interdisciplinario, se recurre a las “Teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016) y a la perspectiva de la “Apertura ontológica” (Escobar, 2017), sus derivas y categorías (como: “colonialidad”, “contramodernidad”, “ontología”), sin perder de vista la mirada desde el campo didáctico. Asimismo, y en coherencia con lo anteriormente dicho, en este capítulo se da cuenta de las razones del título de la tesis y de la inclusión de palabras en *mapuzungun* (idioma mapuche), dada la fuerza performativa del lenguaje y su importancia a la hora de poner en relación diversas ontologías en la construcción de conocimientos acerca del problema planteado.

A modo de *witral*<sup>20</sup>, esta tesis doctoral es como el soporte de un tejido donde paulatinamente he ido incorporando las fuentes que me han permitido reflexionar y profundizar la idea de la relación entre la “interculturalidad” y la “didáctica”, en clave de ontología política. El propósito del estudio es la construcción de una fundamentación teórica, con pertinencia social y sentido político, de la formación de docentes en territorio ancestral mapuche, *Wallmapu*, que cuestione los universalismos y esencialismos que caracterizan las prácticas docentes hegemónicas, y contribuya a los procesos descolonizadores. En *Furilofche warria*, municipio intercultural de San Carlos de Bariloche, a partir de mi experiencia docente y activista, la docencia es una tarea que

---

<sup>20</sup>*Witral*: las hebras verticales del telar, la urdidura; el telar. *Witralen*: estar parado, en pie (Diccionario José de Augusta, Mapudungún-Español; Español-Mapudungún, 2017). La metáfora del telar remite, además, a la no dicotomización entre el trabajo manual y el intelectual a la que hace referencia Paulo Freire (1974) en relación al acto de conocer (ver “Consideraciones teórico-metodológicas de esta tesis”).

implica comprometerse con procesos de recuperación, producción y circulación del *Mapuche Kimiün ka Rakizuam*, el conocimiento y el pensamiento ancestral del pueblo mapuche<sup>21</sup>.

Trabajar la interculturalidad, desde la perspectiva asumida, supone la construcción conjunta de conocimientos por parte de diversos colectivos -incluida la academia- para la descolonización y la reconstrucción de las lógicas “otras”, aquellas que la mirada hegemónica intenta invisibilizar y deslegitimar por tratarse de lógicas descentradas y no jerárquicas, cuestionadoras del orden establecido.

Considerando dicho desafío, los objetivos de esta tesis son tanto teóricos como metodológicos, ya que se espera aportar a la construcción de conocimiento conceptual-metodológico acerca de la interculturalidad y la formación docente intercultural, y responder así a una demanda planteada por la comunidad y por el sistema educativo, particularmente en el contexto en que se realiza este estudio. En el anhelo de unir la reflexión y la experiencia, este trabajo intenta una práctica de deconstrucción -abierta e inacabada- de la perspectiva dominante de producción de conocimientos, a partir de considerar un cambio en la naturaleza de la reflexión

de una actividad abstracta y separada del cuerpo a una reflexión encarnada (atenta) y abierta [...] Lo que esta formulación quiere transmitir es que la reflexión no es solo *sobre* la experiencia [...] Cuando la reflexión se hace de esa manera puede cortar la cadena de patrones y percepciones habituales de pensamiento para que pueda ser una reflexión abierta a posibilidades distintas de las contenidas en la representación actual que tenemos del espacio de la vida (Varela, Thompson y Rosch, 1991: 26) (Escobar 2017:190).

Desde dicho posicionamiento, se espera aportar conocimiento acerca de las condiciones que las propuestas didácticas interculturales suponen, desde un punto de vista crítico, a partir de las preguntas y dificultades que surgen del trabajo colaborativo de saberes en contexto.

Las actividades académicas y profesionales que realizo desde el año 2009 en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche, dan cuenta de los fundamentos y de los materiales de la investigación, así como de los referentes empíricos. Asimismo, mi

---

<sup>21</sup>Es importante aclarar que hablar de “pueblo mapuche” no supone una categoría homogénea, sino que incluye diversas expresiones de un mismo pueblo, el *mapuche*.

participación en una organización política mapuche es fuente indispensable del proceso de reorientación conceptual-metodológica en un sentido de atenuación del conocimiento moderno-colonial y sus efectos. En ese sentido, no se trata de una investigación con trabajo de campo al modo habitual, sino que es una tesis teórica atravesada por la propia experiencia de vida, donde la construcción de conocimiento procura articular lo conceptual y lo metodológico, siendo ese propósito, justamente, parte del estudio. Se trata de un estudio cualitativo, en el cual los argumentos de la perspectiva narrativa son un aporte fundamental a la hora de construir conocimiento pedagógico y didáctico transformador, articulados con saberes de diversos campos, de los que se da cuenta en el desarrollo de los capítulos que componen la tesis. A partir de la consideración de la noción de interculturalidad, el recurrir a los aportes de autorxs que no son exclusiva ni precisamente del campo didáctico, me ha permitido potenciar las reflexiones didácticas surgidas de mis preocupaciones como docente e investigadora en una universidad pública del sur argentino y como activista en *Wallmapu*.

Dicho de otro modo, en esta tesis indago un problema didáctico encarnado en un cuerpo-territorio singular, desde varias aristas: experienciales, conceptuales, teóricas, metodológicas, epistémicas, políticas, que demandan el ejercicio de una analítica particular que recupera aportes de diversos campos (Filosofía, Antropología, Pedagogía, Historia, *Az mongen/ontología mapuche*).

Siguiendo con esta genealogía<sup>22</sup>, otro de los hilos del tejido son los aportes del libro de Arturo Escobar, *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*<sup>23</sup>, cuyos temas

---

<sup>22</sup>En tanta narración, la genealogía a lo largo de esta tesis, a la vez que se inscribe en una tradición, surge desde el espacio de creación que habilita nuevos saberes. “(...) se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos. Las genealogías no son pues retornos positivistas a una forma de ciencia más meticulosa o más exacta; las genealogías son precisamente anti-ciencias”. (Foucault, 1980: 138). Citado en Fischetti y Chiavazza, 2017: 130.

<sup>23</sup>El libro de Escobar al que hago referencia trata una temática que excede esta tesis, la problemática amplia de la sustentabilidad a partir de la crítica a la modernidad y al desarrollo. Por mi parte, recupero nociones - como *interculturalidad, ontología política, pluriverso, diseño ontológico*- que considero herramientas potencialmente útiles para reorientar las prácticas educativas en la medida en que sostengan el esfuerzo por separarse (significativamente, aunque no del todo) de la episteme moderna. En otras palabras, mi recorte conceptual de esta obra se limita al desarrollo del tema de esta tesis. Quiero decir, además, que es un libro que me ha hecho recordar mi amor por la antropología, así como reencontrarme con, por así decir, “antiguos amigos entrañables” -como Maturana, Varela, Spinoza- y me ayudó a juntarlos y que confluyan en mis preocupaciones “aquí hoy”.

principales son “las transiciones culturales y ecológicas, el enfoque ontológico del diseño, el diseño para las transiciones y la relación entre la autonomía, el diseño y la activación política de las lógicas relacionales y comunales que están en el centro de las transiciones” (2017:47). Con Escobar se repiensa la práctica docente en el campo didáctico, ya fuertemente interpelado, y se conjuga con los desarrollos de Eduardo Grüner sobre la teoría crítica y la contra-Modernidad, para desplegar a partir de allí la posibilidad real y necesaria de la constitución de unas “teorías críticas periféricas”. Su invitación a hacerlo desde una mirada “contra-Moderna” resulta un aporte a las indagaciones encaradas y que, a su vez, como el efecto del agua, lo ensancha:

¿Si hubiera de situarse nuestra mirada en otro ángulo, en el ángulo del *umbral* o del *linde*, entre ese “adentro” y ese “afuera”, atendiendo a aquella célebre idea de Borges de que basta abrir una puerta para *estar ya* del otro lado (pues, al abrirse, la puerta hace que el espacio “exterior” ingrese al nuestro, mientras que el “interior” se derrama sobre el afuera)? (Grüner, 2016: 21)

En términos sociopolíticos amplios, y volviendo a Escobar, él (se) pregunta:

¿Puede la tradición modernista del diseño reorientarse de su dependencia de la ontología dualista de la modernidad capitalista hacia modos relacionales de saber y hacer? ¿Puede ser creativamente reapropiado por las comunidades subalternas para apoyar sus luchas, fortalecer su autonomía, y realizar sus proyectos de vida? ¿Puede el diseño, entendido ontológicamente, desempeñar un papel constructivo en la transformación de formas arraigadas de ser y hacer hacia filosofías del buen vivir que, finalmente, doten a los seres humanos para una existencia mutuamente enriquecedora entre sí y con la Tierra? (2017: 47).

Si bien los interrogantes de los autores mencionados (Arturo Escobar y Eduardo Grüner) se enuncian desde campos ajenos al campo didáctico, han resultado inspiradores desde la mirada del problema de este estudio; en ese sentido, su perspectiva y la de otrxs autorxs han sido un importante aporte a la hora de repensar las problemáticas didácticas situadas a partir de, en principio, la consideración de los requisitos analíticos abiertos por el uso de la noción de “interculturalidad”.

Los posicionamientos y comprensiones planteadas desde una perspectiva pedagógico-didáctica crítica y periférica se alían a los de una organización política del pueblo mapuche en particular, que demanda e impulsa en Bariloche la interculturalidad,

entendida como “herramienta de descolonización”<sup>24</sup>. Desde ese hilo de esta trama, se sugiere que trabajar en clave intercultural supone la construcción conjunta de conocimientos por parte de diversos colectivos y la (re)construcción de las lógicas otras, aquellas que intenta invisibilizar la mirada hegemónica. Se destaca que “es imposible pensar sobre trascender o superar la modernidad sin acercarse a ella desde una perspectiva de la diferencia colonial” (Escobar 2003: 65), en tanto la interculturalidad, como proyecto político y compromiso colectivo y personal, se basa en el deseo de pensar con otrx, y afirmar la “razón del Otro” (Dussel, 1983). En *Furilofche warria*, la ciudad de Bariloche, la interculturalidad implica comprometerse con procesos de recuperación, producción y circulación del *mapun kimün* (Becerra y Llanquino, 2017; Nahuelpan, 2015), que es el conocimiento ancestral del pueblo mapuche. Como ya fue planteado más arriba, se parte de reconocer que dicho enunciado es provisorio, al mismo tiempo que constituye un desafío para la formación didáctica de docentes en la universidad pública. En términos de apertura, propicia repensar la enseñanza, entendida no únicamente en un sentido instrumentalista de transmisión de conocimiento con unas metas definidas de antemano, sino de compartir y recrear modos de vida, sin pretensión de exclusividad ni superioridad, sino de coexistencia convivencial.

En *Wallmapu*, la ontología política del pueblo mapuche interpela la educación y los ámbitos sociales en general; de ahí, la necesidad de un trabajo colaborativo con comunidades mapuche. Entiendo junto con Escobar (2017) que la “ontología política” hace referencia a una proposición ética y teórico-política abierta, y no a “una pretensión inflexible sobre lo real”, ya que no se plantea en términos de una “mejor teoría” ni de una “mejor comprensión de lo real”. En palabras del autor: “La ontología política es una forma de contar relatos de manera diferente, de tal forma que, tal vez, puedan abrirse espacios para la realización de las múltiples ontologías que componen el pluriverso” (Escobar, 2017: 363). Considero estos aportes como un impulso a reconsiderar la interculturalidad y las políticas públicas interculturales y cuestionar sus supuestos, que sostienen una concepción de lo real que pretende ser objetiva, única, verdadera. Desde esta perspectiva, las luchas sociales, entonces, son luchas ontológicas, luchas por lo que se considera “lo

---

<sup>24</sup>El Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política (EAMyCP), del cual soy integrante, es una organización política mapuche, impulsora de políticas interculturales y a instancias de la cual se elaboró y aprobó la Ordenanza Municipal 2641/15, en la cual se reconoce a la ciudad de San Carlos de Bariloche como Municipio Intercultural (Ver Anexo de esta tesis).

real” y “lo político”. La educación, en ese sentido, resulta fundamental y el espacio del aula se convierte en una oportunidad concreta de transformación. Allí se incorpora la densidad y complejidad de las ontologías a la enseñanza, y se propicia aprendizajes otros y de mayor convivencialidad, un saber apegado al vivir, a la experiencia, “conectado con la vivencia de quien lo comunica” y conectado, también, “con la vivencia propia de quien lo escucha” (Contreras Domingo, 2011). En ese sentido, la didáctica es un espacio formativo abierto,

un saber que le va bien a la experiencia educativa, un saber sobre lo que sostiene y lo que orienta la acción; un saber que tiene que ser vivido en primera persona; por eso es necesariamente un saber inconcluso, que solo es si alguien lo recibe y lo completa de tal forma que lo predispone a vivir una experiencia; un saber que no lo dice todo, que no acaba la frase, que tiene que ser reactualizado cada vez, que siempre está a la espera de ser acabado de significar. Un saber cómo el saber de la vida”. (Contreras Domingo, 2011: 58)

La reconsideración de la Didáctica<sup>25</sup>, entonces, en un contexto de colonialidad<sup>26</sup> es otro hilo de la genealogía de este estudio, en tanto ejercicio de crítica a los universalismos y esencialismos que hegemonizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, además del racismo y el genocidio -entendidos como matriz violenta- actualizados en el presente en *Wallmapu*. En ese proceso de revisión de la Didáctica y la enseñanza, una de las vertientes de mi formación y luego de mis prácticas laborales<sup>27</sup> como es la obra de Paulo Freire, se resignificaron de manera tal que me aportan elementos nunca antes considerados<sup>28</sup>. A partir de la lectura del libro *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural* de Inés Fernández Mouján (2016), las nociones de “diálogo pedagógico” y de “humanización” son recuperadas a la luz de la problemática de la interculturalidad y aportan un renovado y necesario impulso. Podrían ser

---

<sup>25</sup>La mayúscula se utiliza en este escrito cuando se hace referencia a la disciplina.

<sup>26</sup>En base a los aportes de Wallerstein (2003), Quijano (2000), Lander 1993 y Dussel (2001), la “colonialidad” es entendida como un patrón de poder histórico-estructural resultante de la conquista de América y que, desde el siglo XVI, configura el comportamiento social, político, económico y cultural de los pueblos latinoamericanos. El sistema-mundo se constituye desde ese entonces en términos de desigualdades. En esta tesis, el tema se desarrolla en el Capítulo III.

<sup>27</sup>Pérez Aguirre, A. M.; Ramírez, P. et al. (2002). *Didáctica de las prácticas escolares cotidianas (DIPEC). Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos. Este libro sintetiza el trabajo investigativo y docente en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche, en el campo de la Didáctica General, con fuerte impronta de la obra de Paulo Freire.

<sup>28</sup>En este proceso de resignificación, fue indispensable el acercamiento a la relectura que, con renovada crítica, realiza Inés Fernández Mouján de/con Freire y Fanon, así como también fueron indispensables los diálogos que venimos manteniendo la autora y yo desde hace unos años en torno a las problemáticas pedagógicas y didácticas que nos convocan y sus puntos de articulación.

consideradas *epu wüfko*, dos vertientes indispensables como fuentes de agua siempre frescas, a la hora de profundizar estos interrogantes y pensar “inéditos viables”, de la mano de Paulo Freire y Frantz Fanon (Fernández Mouján 2016, 2018; Walsh 2017).

Asimismo, es importante señalar que, en términos de las ciencias sociales y humanas,

Hace tiempo ya que una polifonía no sólo latinoamericana ha señalado la necesidad imperiosa de un descentramiento teórico. Un descentramiento en términos analíticos y políticos que asuma -al decir de Chakrabarty- el carácter indispensable e inadecuado del pensamiento social europeo. Un descentramiento para comprender nuestras sociedades, sus modos específicos de conflictividad, de subalternización, de constitución de sujetos, de lenguajes y repertorios de acción colectiva. Un modo de contextualización. (Grimson, 2013: 10)

De modo que esta tesis se enmarca en una búsqueda, y ubica la reflexión didáctica en un contexto más amplio de comprensión social crítica y situada.

### **1.1 Acerca del título (localizado) de la tesis: *Furilofche warria Wallmapu mew***

Al año 1905, el Ejército chileno ya había “conquistado” el territorio mapunche. Luego de esta acción, se pasó a planificar el control del pensamiento de aquellas personas ‘subyugadas’. El trabajo de misioneros y misioneras enviados desde Europa apuntaba precisamente a eso. Bajo la apariencia de un actuar civilizatorio, anhelaron la eliminación de los sistemas de conocimiento existentes, eran pasos estratégicos para imponer el canon del denominado ‘Viejo Mundo’. La base de este eurocentrismo es la creencia de que el saber acumulado es globalmente transferible. Todo lo que no encaje en aquel estándar, debe cambiarse a la manera dominante (Glokal, 2012). En consecuencia, fue un acto de misericordia -desde el punto de vista misional- acercar al mapunche a la ‘verdadera religión’, para salvar sus cuerpos y almas del purgatorio y del infierno. Todo el *kimün* ya existente, que ha estado en el territorio por milenios, fue y sigue siendo devaluado como ‘supersticioso, primitivo, tradicional’ y, además, ‘es demonizado’ (Quidel, 2012).

Si bien este estudio focaliza en Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina, mi intención ha sido pensar el problema de investigación en un horizonte político y epistémico más amplio, utilizando términos en *mapuzungun*, idioma mapuche, consolidados y potentes en lo político. Es el caso de *Wallmapu*, territorio mapuche a

ambos lados de la cordillera y “de mar a mar”<sup>29</sup>, dentro del cual se encuentra *Furilofche*<sup>30</sup> *warria*, la ciudad de San Carlos de Bariloche, *Furilofche mapu, kuifi mapu lonko Inakayal mew* (antiguamente la tierra del *lonko*<sup>31</sup> *Inakayal*).

Se entiende el nombre como anudamiento de lo histórico, lo identitario, la lengua, la espiritualidad, los mundos y los saberes, y que el nombrar constituye un acto de poder-ser-saber y existir. Por ello, esta tesis nombra el territorio en idioma mapuche: *mapuzungun mew*. De modo que esta investigación es un estudio realizado en/con/desde *Walmapu*, más que desde Patagonia.

Quizá resulte difícil aceptar la conclusión, pero ni mapuches ni tehuelches vivieron en Patagonia. Claro que el territorio existía y sus habitantes también, pero éstos daban sus propios nombres a los espacios donde residían. Para los *mapuches*, su lugar en general era el *Wallmapu*, y la *meliwitranmapu*<sup>32</sup> conformaban las “cuatro partes de la tierra”. Según el ámbito específico de existencia, los antiguos podían referirse al *Lafkenmapu*<sup>33</sup>, la *Mamülmapu*<sup>34</sup>, la *Willimapu*<sup>35</sup>, precisamente el *Puelmapu*<sup>36</sup> o el *Chaziwe*<sup>37</sup>, entre muchísimas otras denominaciones. Nunca a la Patagonia. Los pobladores originarios de estas latitudes no conocieron la extensión de la región que se engloba bajo nombre tan mágico como tentador, pero tampoco tuvieron mayores problemas en traspasar sus hipotéticos límites, ya que las llanuras de la pampa bonaerense también fueron parte del territorio mapuche libre hasta los últimos tramos del siglo XIX. Desde ya, el occidente cordillerano también. Sólo en el caso de los tehuelches podría afirmarse que al menos años antes de la Campaña al Desierto tuvieron cierta noción de Patagonia, ya que con sus inverosímiles caravanas solían cruzarla en sentido longitudinal para comerciar con los manzaneros<sup>38</sup> en Neuquén y luego seguir a Carmen de Patagones, para después volver hacia el sur. Pero ni siquiera ellos le adjudicaron un sentido político, cultural y menos geopolítico al término Patagonia. (Moyano 2013: 8, corresponde lo extenso de la cita).

---

<sup>29</sup>Moyano, A. (2018). “*Kuyfikecheyem ñi rupu*: los caminos de los ancestros. El *Wallmapu* y la representación territorial mapuche antes de las lógicas estatales”. En: Hammerschmidt, C. y Mansilla, S. (Eds.) *Patagonia literaria IV. Transculturalidad y transfrontería en la literatura patagónica*. Alemania: Fines del mundo. Estudios Culturales del Cono Sur. (31-55).

<sup>30</sup>“Comunidades que están detrás o comunidades de la espalda.” (Moyano 2010: 10)

<sup>31</sup>Autoridad política mapuche, es quien orienta a la comunidad; su traducción más frecuente es cacique.

<sup>32</sup>*Meliwitranmapu*: “las cuatro partes de la tierra o bien los cuatro puntos cardinales.” (Moyano 2013: 274)

<sup>33</sup>*Lafkenmapu*: “la tierra del mar. Antiguamente se denominaba así al espacio territorial contiguo al océano Pacífico, identificación que perdura en la actualidad.” (Moyano 2013: 273)

<sup>34</sup>*Mamülmapu*: “la tierra del monte. Históricamente, parte de la *Mamülmapu* era territorio de los *rankülche* y parte de los *chaziche* o salineros, según el período de que se trate.” (Moyano 2013: 273)

<sup>35</sup>*Willimapu*: “tierra del sur. Históricamente, más allá del río Negro o el Limay, según el período de que se trate. En el occidente cordillerano, la *Futra Willimapu* se sitúa desde Valdivia hacia las extensiones más meridionales.” (Moyano 2013: 276)

<sup>36</sup>*Puelmapu*: “en su acepción más difundida, el territorio mapuche del este. El que usurpó la República Argentina.” (Moyano 2013: 275)

<sup>37</sup>*Chaziwe*: “lugar de la sal.” (Moyano 2013: 271)

<sup>38</sup>Denominación dada a los habitantes de la Gobernación Indígena de las Manzanas, cuyo *lonko* fue Valentín *Saygüequé* (Vezub 2009).

Sin desconocer las diferencias en la constitución de los Estados argentino y chileno y su singular articulación con “la cuestión mapuche” y las políticas interculturales, sugiero que para la comprensión del problema es necesario pensarlo sin perder de vista el contexto de las relaciones entre los diferentes espacios territoriales del pueblo mapuche<sup>39</sup> y su relación con los Estados. Así, se tiene en cuenta que “la construcción estatal ha tenido diferencias en los casos chileno y argentino, un elemento en común es que la sociedad constituida es resultado de la violencia estatal desplegada sobre la población originaria” (Delrio y Pérez 2018: 452)<sup>40</sup>.

Cabe agregar que, en Bariloche, por la cercanía a la cordillera, esta última es, como antaño, un espacio de encuentro, un puente, más que un límite, “corredor de las letras mapuche” dice Carolina Carillanca (2018). La frontera, no exenta de conflictos, es testigo de un creciente intercambio de saberes, letras y diálogo en torno a las categorías de análisis en los estudios sociales y humanistas, comunitarios, científicos y artísticos. Entre esas categorías, la de “genocidio mapuche” es central, articulada a otras más amplias como el sexo-género, la clase, la edad, la geografía. Junto con dicha construcción categorial y en curso, deviene una agenda reivindicatoria actual que incluye la reparación y redistribución, el respeto a los marcos legales nacionales e internacionales, y la autonomía y autodeterminación territorial. De modo que la construcción heterogénea de la frontera (entre Estados, entre lo indígena y lo no indígena y entre campos de conocimiento), entendida como el espacio donde la dominación moderno-colonial no es completa y donde más muestra sus fallas, es un devenir político e histórico contradictorio y cambiante entre posiciones cuyos efectos son diferentes (De la Cadena, 2009). Desde la perspectiva pedagógico-didáctica alternativa y crítica, se trata de atender la territorialidad encarnada en la educación (Fernández Mouján, 2018; Becerra y Llanquinao, 2017).

Las consecuencias de la inferiorización de seres y saberes, esa “devaluación” del conocimiento de la que habla el *lamngen* (hermano) José Quidel (2012, 2015) en la cita

---

<sup>39</sup>Entre la vasta bibliografía que trabaja la concepción de *Wallmapu* entre otrxs autorxs cabe mencionar a: Cayuqueo, 2017; Antileo Baeza et al, 2015; Moyano, 2010, 2013, 2017, 2018; Vezub, 2009; Mases, 2010, Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2015.

<sup>40</sup>“A ambos lados de la cordillera: similitudes y diferencias en la construcción de la sociedad de colonos tras la ocupación militar del Wallmapu”. En: Pozo Menares, Gabriel (editor). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapunche. Cartas del Padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905*. Pp. 452- 465. Santiago de Chile: Ocholibros.

inicial de este acápite, impacta en el ámbito educativo de un modo persistente y es reproducido/recreado en las aulas, los programas, los planes de estudio y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la universidad (Mato, 2018; Ramírez, 2017). Mediante el ejercicio de la crítica se trata de aportar a deshacer esos significantes racistas reconfigurándolos, produciendo otros significantes, en un proceso sostenido y orientado por la justicia cognitiva; y, de ese modo, contribuir a atenuar la violencia ontológica que ejerce la epistemología moderno-colonial al definir desde el poder dominante qué es lo real, qué es lo que existe y lo que no.

## 1.2 Unas palabras acerca de la inclusión del *mapuzungun*, idioma mapuche, en la escritura de este estudio

Che Sungün<sup>41</sup>

E fablan lingüa bárbara,  
vuesa merced,  
como cogida del rayo,  
torcida reciamente  
al modo de las frondas  
en tierras de espesuras.  
Non caigo en el sentido  
desta idioma de árboles,  
áspera como pellejo  
de merino soleado.  
¿Será de faz montuna o  
dirá piedad e amor?  
Non creo sea fácil  
darlos al catecismo  
sin convertirlos antes  
al acento espaniol.  
Verbigracia, excelencia:  
los niños parturientos  
ploran como entre nos,  
más los cuncos mayores  
al tiempo de penar  
gimen, claman sus dioses  
con voces de graznar.  
Quitar habré de cuajo  
el cordón desta idioma  
y entrañaré en sus testas  
el Alma y la Verdad.

Jaime Luis Huenún, 2014.

---

<sup>41</sup> *Che Sungún* es la “lengua de los hombres del sur, hablada masivamente por la población huilliche hasta comienzos del siglo XX” (Huenún, Jaime Luis. *Reducciones*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. 2014:

En verdad, el subalterno *puede* hablar (Said, 1995)

Aprendí mis primeras palabras en *mapuzungun*, la lengua de la tierra o idioma mapuche, en el trabajo de campo comunitario en la *Lof Kinxikew*<sup>42</sup>, gracias a *pu lamngen* (hermanxs) que utilizan el Grafemario Raguileo. Luego, en los talleres de enseñanza de la lengua a los que asistí predominaba el Alfabeto Mapuche Unificado<sup>43</sup>, considerado más accesible para el aprendizaje entre hablantes del castellano. Los libros con los que tengo contacto, tanto académicos como literarios y poéticos, contienen diferentes formas de escritura, las cuales son consideradas igualmente válidas.

También la forma de hablarlo oralmente cambia según la zona y parcialidad mapuche donde circule la lengua. Por mi parte considero que esa característica de pluralidad, no homogeneizadora ni patriarcal en sus formas oral y escrita, es de lo más hermoso que tiene el *mapuzungun*.

Con su efecto performativo tironea de las prácticas, desplazando las significaciones hacia formas no coloniales de pensar y sentir, de vivir en general, impulsando diálogos interculturales y dando a conocer otros mundos<sup>44</sup>.

Este idioma “pre-existente”<sup>45</sup> contiene un componente estético que propicia la construcción de conocimientos a partir de elementos sensibles, además de ser un lugar de

---

<sup>42</sup>Me refiero a la experiencia vivida como integrante del equipo intercultural, interdisciplinario y comunitario del Proyecto “Mapeo cultural participativo: bases culturales y territoriales para la elaboración de planes de vida comunitarios”, Coordinador responsable: Raúl Díaz. Universidad Nacional del Comahue, Confederación Mapuche Neuquina y Comunidad Kinxikew (Provincia de Neuquén). Ganador del Concurso de fondos del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, convocado por UNESCO-IESALC. Junio-noviembre de 2011.

<sup>43</sup>En la actualidad existen aproximadamente doce grafemarios-sistemas de escritura- para el *mapuzungun*. Dos de los más utilizados son el Unificado y el Raguileo, surgidos en la década del ‘80, además de la utilización de sistemas propios de escritura por parte de mapuche(s?). Anselmo Raguileo, autor del grafemario homónimo, plantea que “todo pueblo que conserve su lengua tiene derecho de adoptar el sistema alfabético que considere más apropiado para su escritura” (Raguileo, 1985). En esta tesis, los términos en idioma mapuche utilizados se escriben en el Alfabeto Mapuche Unificado (uno de los más usados en la actualidad), salvo en las citas bibliográficas que utilizan otro grafemario, respetando en esos casos la escritura de lxs autorxs citados.

<sup>44</sup>Un claro ejemplo de ello es la palabra *kimeluwün*, que designa en un solo vocablo los procesos de enseñar y aprender. No se encuentra una palabra como ésta en castellano ni en inglés.

<sup>45</sup>La categoría de “pre-existente” para referirse al *mapuzungun* fue acuñada por el grupo de *pu lamngen*

resistencia y de reconstrucción del tejido subjetivo y social del pueblo mapuche y de su mundo, en el cual lo humano y lo no humano hablan. De ahí que lo haya incorporado en mi tesis (con sus variantes) y sea un elemento constitutivo de este escrito ya que, en términos ontológicos, nombrar en *mapuzungun* es hacer real un mundo otro. “Hablar una lengua es asumir un mundo”, dice Fanon (2009: 62).

En el caso de *Wallmapu* como en otros contextos de colonialidad, no hablar la lengua mapuche ha significado el entierro de un mundo y la imposición de otro, o “corte del cordón” del que habla el *lamngen üllkantufe* Jaime Huenún en el poema que abre este apartado. En ese sentido, la lengua es también un arma de batalla, herramienta de lucha política, epistémica y ontológica por el derecho a la autodeterminación y la autodefinition desde el propio punto de vista.

Teniendo en cuenta estas consideraciones respecto al sentido de la lengua como resistencia es que se propone la categoría de “*ñiminkaley*” para hacer referencia a un diseño didáctico intercultural en *Wallmapu*, desde el análisis didáctico crítico y periférico de una situación histórica concreta. Se trata de un concepto situado que debe ser comprendido en el contexto de enunciación en que se realiza esta tesis, y desde el cual emerge.

---

que participaron en la reforma curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro, que incorporó a la enseñanza de “segundas lenguas” el idioma mapuche.

## 2. Capítulo II. Nociones de interculturalidad y sus efectos en el campo educativo

En un tiempo de globalización, el objeto de estudio más revelador, más cuestionador de las pseudo certezas etnocéntricas o disciplinarias es la interculturalidad (García Canclini 2004:101).

Este estudio propone discutir la noción de interculturalidad, tomando en cuenta su génesis, tensiones y resignificaciones que operan sobre la misma en términos históricos. A su vez, por los requisitos analíticos de esta noción, es decir, los conceptos con los cuales se articula, se trata de un lugar de enunciación desde el cual se hace posible cuestionar los significados establecidos, particularmente en el campo educativo, y por ello permite pensar en propuestas con un sentido emancipatorio (Alfaro et al, 2008; Briones, 1998, 2001, 2007; Caitru, 2009; Candau, 2010; Candau y Gabriel, 2001; Cordova Casihumán, 2004; Coordinadora de Organizaciones Mapuche, 2000; De la Cadena, 2009; Díaz y Villarreal, 2009; Díaz, 2003; Díaz y Rodríguez de Anca, 2004; Ietz, 2012; Diez, 2004; Escobar, 2017; Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2005; Fernández Mouján, 2016; Freire, 1984, 1996, 1997; García Canclini, 2004; García R., 2005; Gualdieri, 2004; Hirsch y Serrudo, 2010; Kincheloe y Steimberg, 1999; Kropff, 2004; López, 2009; Mato, 2015, 2008a, 2008b; Mies y Shiva, 2006; García Linera et al., 2006; Nahuelquir et al, 2014; Novaro, 2011; Ortiz, 2002; Paladino, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2015; Ramírez, 2017; Salas Astrain, 2007; Santos, 1998, 2018; Segato, 2007, 2010, 2013; Soria, 2010; Stavenhagen, 2003; Tamagno, 2009; Tubino, 2015; Walsh, 2001, 2007, 2017; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Zemelman, 2002).

En el presente capítulo se realiza un recorrido por las concepciones de interculturalidad a partir de las tensiones y prácticas presentes en el ámbito de la educación, siguiendo a la didacta brasileña Vera Candau (2010)<sup>46</sup>. Se recuperan para esta discusión los aportes de la perspectiva ontológica<sup>47</sup>, y se desarrollan los conceptos de “ontología” y “relacionalidad” por su riqueza a la hora de ampliar la reflexión en torno a las limitaciones

---

<sup>46</sup>El artículo de Candau al que se hace referencia es producto del trabajo del Grupo de Estudios sobre Cotidianidad, Educación y Cultura(s), que coordinó esta autora, desde el año 2006, y que investiga la génesis histórica y la problemática de la interculturalidad y la educación en el continente. Su relevancia en esta tesis tiene que ver con la mirada didáctica que aporta al tema de estudio.

<sup>47</sup>Perspectiva del campo de la antropología, conocida como “giro ontológico” y como “apertura ontológica”, entre cuyos autorxs se destacan Mario Blaser, Marisol de la Cadena y Arturo Escobar.

analíticas abiertas por el uso del concepto de “cultura” que opera en la noción de interculturalidad, dentro de la concepción dualista eurocéntrica, basada en la idea de “representación”. En relación con la preocupación por los dualismos y sus efectos en las prácticas sociales, se destaca la aparición de tendencias académicas y activistas, como las Epistemologías del Sur<sup>48</sup>, que plantean nuevos conceptos, preguntas y recursos para entender y actuar en el mundo de otra manera, y cuestionan la episteme de la teoría social moderna<sup>49</sup>; en ese marco se recupera la noción de “traducción intercultural” propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2018).

Asimismo, a través del análisis concreto de una realidad concreta,

se busca comprender las dimensiones simbólicas que se anudan a nuestras desigualdades contemporáneas. Esas desigualdades han sido y son naturalizadas y legitimadas a través de la fabricación constante de diferencias y es también desde las diferencias desde donde son producidas tensiones que desestabilizan las clasificaciones hegemónicas (Grimson, 2013: 19).

Se trata, entonces, de vislumbrar formas nuevas de relaciones sociales y sacionaturales, en particular las relaciones pedagógico-didácticas en la universidad.

## **2.1 La noción de interculturalidad en este estudio**

En estos treinta años, desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México hasta Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia. (López-Hurtado Quiroz, 2007: 21-22)

---

<sup>48</sup> En su artículo “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”, 2016, Arturo Escobar trabaja sobre el marco de las Epistemologías del Sur, subrayando algunas implicancias ontológicas de éstas, fundamentalmente la sociología de las ausencias (producción de inexistencias) y la sociología de las emergencias (de mundos relacionales). Subraya el nexo entre la ontología y la producción de teoría a través de vías impensables para las teorías eurocéntricas, lo que requiere un posicionamiento en configuraciones epistemológicas asociadas con las múltiples ontologías relacionales de los mundos que luchan.

<sup>49</sup> Este tema se profundiza en el siguiente capítulo de esta tesis.

Sin perder de vista que la producción en torno a la “interculturalidad” es amplia y compleja, y se encuentra en debate y expansión, existe unanimidad en “afirmar que el término surge en América Latina dentro del contexto educacional, y más específicamente vinculado a la educación escolar indígena” (Candau, 2010: 344). Siguiendo el recorrido histórico que realiza Vera Candau (2010), el desarrollo de la educación escolar indígena en los diferentes países y contextos de la región, en términos generales ha seguido un desarrollo desde una etapa de violencia explícita de imposición de la cultura del colonizador, pasando por la “asimilación” en las primeras décadas del siglo XX, necesaria para la constitución homogeneizante culturalmente de los Estados nacionales, en el marco de la educación como estrategia para “civilizar” al salvaje-indio-bárbaro. Es la etapa en que surgieron las primeras escuelas bilingües (en lenguas indígenas) como transición que facilitara la alfabetización entendida como instrumento civilizatorio. A partir de la década del ‘70, se comienza a reconocer el derecho de los pueblos indígenas de mantener y fortalecer su propia cultura, si bien todavía persiste la intención de “integrar” a los pueblos indígenas a la cultura hegemónica, pero ya presionando al modelo escolar clásico al incluir otras lenguas y culturas además de la oficial. Las luchas indígenas a partir de los años ‘80, unidas en una identidad común, la “indígena”, demandan a los estados nacionales una “educación con identidad”, con escuelas coordinadas por indígenas y en las propias lenguas, y que proponga un diálogo entre las diferentes culturas. Efecto de esas luchas, en las décadas del ‘80 y del ‘90 varios países latinoamericanos incluyeron en sus Constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de las sociedades que los conforman<sup>50</sup>. Esta incorporación resulta sin dudas fundamental; sin embargo,

si esta ampliación del concepto y de su impacto sobre las políticas públicas puede ser vista como un progreso significativo, no por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales. (Candau, 2010: 347)

En el campo de las luchas sociales existen experiencias y movimientos en la región

---

<sup>50</sup>En Argentina, la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, en su artículo 75, inciso 17, establece que corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos; asegurar la participación de los pueblos en la gestión referida a sus recursos naturales y demás intereses que los afecten.

latinoamericana que aportan a re-pensar las relaciones interculturales. Por un lado, los movimientos afrodescendientes latinoamericanos contribuyeron y contribuyen, de modo significativo, a la discusión de las relaciones entre educación e interculturalismo. Invisibilizados y reducidos a una posición de no ciudadanía, su resistencia y lucha contra la discriminación y el racismo y la afirmación de sus derechos contribuyó y contribuye a promover lecturas alternativas a la eurocéntrica respecto al proceso histórico en los diferentes países de la región, y pone en discusión los imaginarios sobre las relaciones sociales raciales en el contexto latinoamericano.

Asimismo, las experiencias de educación popular a partir de los años '60 constituyen otra importante contribución al derrotero de la educación intercultural en América Latina, fundamentalmente los aportes de Paulo Freire. La afirmación de la dimensión política de los procesos educativos, y su articulación intrínseca con las realidades socioculturales donde viven sus protagonistas, se incorpora al centro de las acciones pedagógicas, con efectos muy potentes en el campo de la interculturalidad.

En el contexto del presente estudio la noción de “interculturalidad” es central en dos sentidos, ligados entre sí. En un sentido, se destaca como cuestión política en el campo educativo, que es a la vez figura y fondo de las preocupaciones arraigadas en el Municipio Intercultural de Bariloche<sup>51</sup>, atravesada por el conflicto entre el Estado y los Pueblos Indígenas en *Wallmapu*, Territorio Ancestral Mapuche. En otro sentido, como noción que interpela a la Didáctica General durante los procesos formativos de docentes en la universidad, desestabilizando estructuras conceptuales y prácticas en el aula. Este último aspecto no es el más explorado, sino que más bien requiere profundización y creación de alternativas didácticas, y constituye un área de vacancia (Candau, 2010; Walsh, 2007; Mato, 2015, 2018; Dietz, 2012).

El desarrollo de la educación intercultural en América Latina, con toda seguridad, se ha constituido en las últimas décadas en un proceso complejo, plural y original. La problemática, propia de un ámbito muy específico: la educación escolar indígena, se fue extendiendo hasta encontrarse, hoy, íntimamente ligada a los diferentes proyectos de estado y de sociedad que están en disputa en los diversos países del continente. (Candau, 2010: 351)

---

<sup>51</sup>Por Ordenanza Municipal 2641 del año 2015, San Carlos de Bariloche fue declarado “Municipio Intercultural”.

En la actualidad, la “interculturalidad” constituye un campo de disputas; su significado es polisémico y depende de quién la plantee, desde qué lugar se la nombre y cómo se articule con otras nociones como el “multiculturalismo” (Dietz, 2012; Kincheloe y Stenberg, 1999). En algunos casos es funcional, entendida como multiculturalismo, y enfatiza el respeto y la folklorización de las culturas sin modificar las condiciones de participación y autonomía en la toma de decisiones de los grupos diversos que componen la sociedad. La interculturalidad así entendida no modifica ni pretende transformar las condiciones materiales de vida de los pueblos, y tampoco la educación. Es utilizada como estrategia política desde el poder, fundamentalmente desde el Estado, para acallar demandas sociales, y resulta en ese marco una “herramienta del amo” (Lorde, 1979).

La “interculturalidad crítica”(Walsh, 2017; Candau, 2010; Díaz, 2004; Díaz y Alonso, 2004; Díaz, 2001), por el contrario, se entiende como “herramienta de descolonización” para hacer efectiva la política y las prácticas interculturales que, poco a poco, y con avances y retrocesos, se utilizan en diferentes ámbitos, mayormente impulsadas por organizaciones indígenas para caminar hacia un buen vivir, a una vida más vivible, para toda la sociedad<sup>52</sup> (Kvme Felen, 2010, Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2015, Walsh, 2017).

Consideramos que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en los que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo. Estos en muchos casos son folklorizantes y se limitan a incorporar en el currículo escolar componentes de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes. (Candau, 2010: 351-352)

Esa tensión entre la “interculturalidad funcional o multiculturalismo” y la “interculturalidad crítica” es la tensión central de esta discusión, y atraviesa a todas las demás. Fidel Tubino (2005) aporta profundidad y claridad a este debate, al afirmar que la incorporación de la interculturalidad a las políticas estatales neoliberales y a las

---

<sup>52</sup>Es el caso de las enunciaciones que vienen teniendo lugar en *Furilofche* por parte del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política (EAMyCP), organización que plantea: “*Se entiende al concepto de interculturalidad como herramienta de descolonización y transformación de un Estado monocultural y homogeneizante, hacia un Estado pluricultural, apuntando al ejercicio de los Derechos Humanos, Derechos Colectivos y de la Ñuke Mapu, involucrando a la sociedad entera*” (Ordenanza N°2641-CM-15).

orientaciones de los organismos internacionales se ha apoyado, en la mayoría de los países, en una postura de no cuestionamiento del modelo sociopolítico vigente. En palabras de este autor:

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia se hace hoy imprescindible para que no caigamos en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma en consideración la asimetría de poder que hoy reina en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no diálogo, lo que pasa, necesariamente, por un discurso de crítica social. (Tubino, 2005:5; citado en Candau, 2010: 348)

De modo que las tensiones principales que atraviesan las experiencias interculturales en el campo educativo (Candau, 2010), y que enriquecen el análisis tendiente a la construcción de propuestas pedagógico didácticas críticas, pueden sintetizarse en cinco puntos que orientan teóricamente la discusión y las prácticas:

1-Interculturalidad funcional/Interculturalidad crítica. La interculturalidad funcional justamente pone el foco de su mirada únicamente en “la cultura” y el “respeto” a las diferencias culturales sin cuestionar las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales, de modo que no se alteren las relaciones de dominación vigentes. La interculturalidad crítica, en cambio, pretende ser una propuesta ética y política, basada en la articulación del reconocimiento y la igualdad en el derecho a ser de los pueblos, cuestionando el carácter eurocéntrico y monocultural de “occidente”.

2-Interculturalidad para algunxs/Interculturalidad para todxs. Si bien en el origen de la demanda de interculturalidad, ésta se centró en los pueblos indígenas y en los grupos subalternizados, en la actualidad y desde los años ‘90 la interculturalidad constituye una propuesta dirigida a toda la sociedad en un horizonte de mayor democracia y justicia social. La colonialidad y el racismo se registran como los principales presupuestos que obstaculizan la asunción de la interculturalidad para todxs, en tanto el eurocentrismo y la inferiorización de culturas indígenas y afrodescendientes permanecen orientando las prácticas sociales. Sumado a ello, la ausencia de esta temática en el debate público y en la formación de profesorxs impide su consideración y atención en las políticas públicas.

3-Educación intercultural/Interculturalidad como proyecto político. Acotada únicamente al ámbito educativo, la interculturalidad asume, en la mayoría de los casos, la perspectiva funcional y un enfoque aditivo de los contenidos curriculares, sin modificar la “estructura del sistema educativo”. Planteada como proyecto político que atañe a todos los ámbitos sociales -salud, justicia, economía, etc.-, implica debatir las políticas públicas, las concepciones de estado, democracia, los derechos de lxs ciudadanxs, cuestionando el carácter eurocéntrico y monocultural vigente.

4-Interculturalidad/Intraculturalidad. Dado que la *interculturalidad* requiere al menos dos elementos puestos a dialogar, la intraculturalidad, en tanto fortalecimiento identitario de cada grupo, es necesaria para promover el diálogo en igualdad de condiciones. Ambas instancias se interrelacionan y enriquecen en un proceso dinámico, no como momentos sucesivos sino simultáneos, que evita las posiciones esencialistas de “la cultura”.

5-Reconocimiento/Redistribución. Plantea las relaciones entre la igualdad y el reconocimiento de las diferencias en el horizonte de la construcción de la justicia social, y tiene en cuenta la articulación existente entre diferencia y desigualdad. En realidades fuertemente atravesadas por las desigualdades socio-económicas ¿alcanza con el reconocimiento de las diferencias “culturales” cuando la pobreza está “racializada” y “generificada”? Desde una perspectiva de interculturalidad crítica se insiste en no perder de vista la configuración de relaciones políticas en cada contexto y la exigencia de considerar en el debate la redistribución y no solamente el reconocimiento de las diferencias, de modo que la “interculturalidad” no sea una manera más de ocultar injusticias acallando demandas.

Sumado a lo expuesto más arriba, es importante aclarar que, desde los posicionamientos críticos, la palabra “interculturalidad” también se encuentra bajo sospecha; y se la utiliza hasta tanto se encuentre una mejor denominación<sup>53</sup>. Este asunto no es menor en este estudio, que pretende focalizar en los efectos de ciertas nociones teóricas en el aula. Aquí, los aportes desde el campo antropológico y etnográfico de Escobar (2017) y De la Cadena

---

<sup>53</sup>Como fuera planteado por el antropólogo Raúl Díaz en la conferencia que brindó en el RIEDI 2014, realizada en la ciudad de Osorno, Chile, donde se analizan las partes de la palabra: “inter” y “culturalidad”.

(2009, 2015) respecto a los límites analíticos del concepto de cultura posibilitan repensar el concepto. “Cultura” presupone el binarismo “naturaleza-cultura” propio del pensamiento moderno/colonial y no alcanza para (re)conocer los “excesos”, es decir, las formas de conocimiento no habituales en la academia y la mayoría de los ámbitos sociales donde la episteme moderno-colonial es hegemónica y naturalizada (justamente la hegemonía más naturalizada de todas es la epistémica). “Ontología”, en cambio, desde un pensamiento relacional incluye los “excesos”, aunque sin negarlos (De la Cadena y Blaser, 2009; Escobar, 2017). Con el uso de la noción de “cultura”, tanto en el sentido común como en la academia, surge un problema importante, en tanto “lo cultural” se asocia a algo que las personas portan, además de hacer referencia, o suponer de modo naturalizado, al dualismo “naturaleza-cultura”. Desde esa concepción moderna y binarista, lo que no es considerado “cultura” (occidental, hegemónica, colonial) es considerado “naturaleza” o “creencia”, es decir, no-es. Hablar en términos de “ontología”, en cambio, hace referencia a forma de vida, a ser, sin recurrir a dicho binarismo, e incluye episteme, espiritualidad, territorio, y todo lo incluido habitualmente en “la cultura”<sup>54</sup>. Es decir: la “interculturalidad crítica” incluye la interculturalidad criticada.

## **2.2 La noción de ontología y los dualismos del pensamiento moderno/colonial**

Siguiendo a Escobar, las posturas ontológicas acerca de qué es el mundo, lo que somos y cómo llegamos a conocer el mundo definen nuestro ser, nuestro hacer -nuestra historicidad- (2017: 179). La definición de la noción de “ontología” permite profundizar en la crítica epistémico-política de la ontología moderna dominante, del racionalismo y el dualismo, así como visualizar las ontologías relacionales. Citando a Mario Blaser, autor que acuñó el término, dice Escobar:

Blaser propone una definición de tres capas. La primera capa ya fue insinuada: los supuestos que cada grupo cultural tiene sobre los tipos de seres que existen y sus condiciones de existencia -una suerte de inventario de seres y sus relaciones-. La segunda capa se refiere a las formas como estas ontologías dan lugar a determinadas configuraciones socio-naturales: la forma como se realizan y ejecutan, por así decirlo, en los mundos. En otras palabras, las ontologías no preceden o existen independientemente

---

<sup>54</sup>En el capítulo 4 de esta tesis, se retoma y amplía este tema, articulando las nociones de cultura y ontología con las de representación y cognición.

de nuestras prácticas cotidianas; los mundos son enactuados por prácticas concretas. Finalmente, a menudo las ontologías se manifiestan como relatos y esto hace que los supuestos subyacentes sean más fáciles de identificar (2017:180).

Mario Blaser junto a Marisol de la Cadena y Arturo Escobar actualmente continúan desarrollando el término (Blaser, 2009, 2010, 2014; Blaser et al., 2014; Jackson, 2014; de la Cadena, 2010, 2015; Escobar, 2014), poniendo el énfasis “en los mundos y en las formas de hacer mundo” en dos sentidos:

por un lado, la ontología política se refiere a las prácticas de poder involucradas en la creación de un mundo u ontología en particular; por otro lado, se refiere a un campo de estudio centrado en las interrelaciones entre mundos, incluyendo los conflictos que resultan cuando diferentes ontologías se esfuerzan por mantener su existencia en su interacción con otros mundos. La ontología política está situada, simultáneamente, en las tendencias críticas en la academia y en las actuales luchas por la defensa de territorios y mundos. (Escobar, 2017: 142-143)

En la forma dominante de la euromodernidad, los tres dualismos fundamentales que reducen la complejidad de las concepciones del mundo y en consecuencia reducen su comprensión de las relaciones sociales, se refieren a la división entre los siguientes polos:

- naturaleza y cultura;
- nosotros y ellos (occidente y el resto, los modernos y los no modernos, los civilizados y los salvajes);
- sujeto y objeto (o mente/cuerpo).

Dichos dualismos, siguiendo a Escobar (2017), se despliegan a través de otras divisiones, entre las cuales se cuentan: humano y no-humano; vivo e inerte; razón y emoción; ideas y sentimientos; ciencia (racionalidad, universalidad) y no-ciencia (creencia, fe, irracionalidad, conocimiento culturalmente específico); hechos y valores; desarrollado y subdesarrollado. En algunos espacios académicos y activistas hay un renovado interés por los polos subordinados de esos dualismos como dimensiones importantes de lo que constituye la vida, que los desestabilizan, lo cual favorece la emergencia de un campo ontológico-político que puede reorientar la práctica cultural y social en un sentido de promoción de la vida. Uno de los puntos problemáticos sobre el cual el autor llama la

atención y que requiere ser enfatizado en la academia se refiere a que el problema no es que los dualismos existan, sino cómo son tratadas esas divisiones jerárquicamente en cada par binario, y las consecuencias sociales y políticas de esas jerarquías, o sea: la colonialidad. Dicho en palabras de la teoría des/decolonial, la colonialidad es

considerada central para el sistema mundo moderno/colonial que nació con la conquista de América y que erigió al mundo europeo en la cúspide de la civilización. Una característica central de esta colonialidad del poder es la *clasificación jerárquica de las diferencias*, lo cual conduce a la supresión, devaluación, subordinación o, incluso, destrucción de formas de conocimiento y saber que no se ajustan a los dictados de la forma dominante de la modernidad de origen europeo (Escobar, 2017: 182-183).

Y agrega: “no hay modernidad en *ningún lugar* sin esta colonialidad que también implica un eurocentrismo profundo y generalizado -una representación y modo de saber hegemónicos que afirman su universalidad, derivada de la posición percibida de Europa como centro” (2017: 183). Como corolario, esta conceptualización crea tipos de “diferencia colonial” en los que “las formas dominantes modernas no se realizan por completo” (2017: 183), como ser encuentros, zonas fronterizas, procesos de resistencia, hibridación, afirmación de la diferencia cultural.

### **2.3 La noción de relacionalidad radical**

Escobar reconoce que, si bien el dualismo es una forma de relacionalidad, supone la preexistencia de entidades que existen en y por sí mismas, independientemente de la relación. A diferencia del dualismo, en la relacionalidad radical “nada preexiste a las relaciones que la constituyen” (Escobar, 2017: 195). Son muchas las fuentes que inspiran el pensamiento relacional y la no dualidad (en la Antropología, Biología, Filosofía y ciertos activismos, y cada vez en más amplios campos de conocimiento). Sin embargo, señalar los dualismos no es suficiente, como advierte Escobar, para deshacerse de su colonialidad, sino que

*para que esto suceda es necesario salir del espacio (puramente) teórico para entrar a algún dominio de la experiencia y práctica (política, contemplativa o aún dentro de los mundos de la política pública, o lo que sea) -en otras palabras, es imperativo relacionarse con mundos en los que es imposible hablar de “naturaleza” y “cultura” como separadas*

(o solo en términos de naturaleza/ cultura porque no podemos evitar la separación por completo, es decir, muchos grupos viven con ambas al mismo tiempo: concepciones dualistas sobre la “naturaleza” y prácticas no dualistas de ser relacionamente). Dicho de otra manera, los teóricos no pueden mantener ambos pies en la academia y pretender que están creando un mundo diferente; ellos/nosotros necesitamos poner un pie en un(os) mundo(s) relacional(es). En el contexto de las luchas “ambientales” o “territoriales” esto equivale a verlas en términos ontológicos. (Escobar, 2017: 199. La cursiva pertenece a la cita original).

Dicho de otro modo, la academia no puede descolonizarse por sí sola.

Quienes habitamos los mundos liberales de realidades objetivas y personas individuales claramente podemos llegar a comprender, de una manera teórica, las profundas lecciones de la relacionalidad; sin embargo, el análisis conceptual sólo nos puede conducir un trecho en el camino a una vida más relacional. Al trabajo teórico tenemos que añadir algún tipo de práctica que nos lleve a otros hábitos y modos de vivir, de inter-existir, de existir en un mundo que está hecho de cosas que son reales, aunque no sean inherentemente independientes. Saltar al terreno de la práctica nos coloca en un contexto, desde perspectivas realistas, en el que la cuestión de lo real no puede ser resuelta por completo, por lo que tendrá que seguir siendo así (Escobar 2017: 354)

Ante la posible objeción de que al hablar de relacionalidad en términos de ontologías dualistas y no dualistas se estaría cayendo en un nuevo binarismo, Escobar recurre al siguiente enunciado de Deleuze y Guattari (1987: 20-21):

Usamos un dualismo de modelos sólo para llegar a un proceso que desafía todos los modelos. Cada vez son necesarios correctivos mentales para deshacer los dualismos que no quisimos construir, pero a través de los cuales pasamos... [Los dualismos son] un enemigo enteramente necesario, los muebles que estamos siempre reorganizando. (En Escobar, 2017: 199)

Interactuando con la episteme dualista dominante, existen otras ontologías cuyas epistemes no se basan en dualismos cristalizados, sino complementarios. Es el caso de la cosmoexistencia mapuche, que se retoma más adelante en esta tesis.

## **2.4 La interculturalidad en clave de ontología política. Diferencia radical y pluriverso**

La “ontología política” planteada por Arturo Escobar constituye una perspectiva a partir de la cual surge la tarea de “diseño ontológico”, referida a “la capacidad de toda comunidad de definirse a sí misma, de fijar sus normas de existencia y convivencia, es decir, sus modos de r-existencia y, en última instancia, de diseñarse a sí misma en toda

su diversidad y heterogeneidad y en su entramado con otros mundos” (Escobar, 2014: 122-123). En esa línea de sentido, recupero la enunciación del autor respecto al “pluriverso” cuando hace referencia a los aportes de la antropóloga Marisol de la Cadena (2015) acerca de la conexión parcial entre mundos, cuando ella habla del *Ayllu*:

Explica cómo los mundos se relacionan entre sí y desde los límites del conocimiento moderno para entender lo que hace que lo moderno y lo no moderno sean diferentes, pero no del todo separados, parcialmente conectados, pero, también, fundamentalmente divergentes. Es importante el hincapié en que la *diferencia radical* no es “algo que los pueblos indígenas tienen”, sino que “designa una existencia relacional bajo condiciones de conexión parcial, en la que cada mundo es más que un mundo (no completo ni total por sí mismo) pero menos que muchos (es decir, no se trata de una colección de mundos interactuantes separados); en pocas palabras, todos los mundos están dentro del pluriverso. (Escobar, 2017: 360-361)

Aquí la “traducción” se considera una política onto-epistémica dada entre mundos bajo condiciones de conexión parcial que son, al mismo tiempo, relaciones asimétricas. El concepto de “equivoco” (Eduardo Viveiros de Castro, 2010) aparece al hacer consciente la pérdida en la traducción ya que los mundos en cuestión solo comparten parcialmente sus categorías o no lo hacen (de la Cadena, 2015: 116).

Una manera de pensar la diferencia radical es como *exceso ontológico* de los mundos subalternos respecto a los dominantes. ¿Cómo entender mundos que viven, parcialmente, fuera de la separación entre naturaleza y humanidad pero que viven con ella, la ignoran, la utilizan de manera estratégica y la rechazan, todo al mismo tiempo? Una actitud pluriversal en la relación con los grupos indígenas que defienden a las montañas o a los lagos sobre la base de que son seres sensibles o entes sagrados permitiría que las montañas y los lagos fueran lo que son, no meras “cosas”; es decir, suspendería el acto de traducirlos en “creencias”, que es la única manera como pueden ser entendidos desde la perspectiva de una ontología de objetos intrínsecamente existentes (Escobar, 2017:362).

La “diferencia radical”, es una relación; hace referencia a que no se entiende lo mismo por la misma palabra, sino que aloja la divergencia, a la divergencia entre lo moderno y lo no-moderno cuando se juntan sin anularse, y sin dejar de ser diferentes<sup>55</sup>. Desde este planteo surgen, a su vez, nuevos interrogantes: ¿Cómo relacionarse con el mundo dominante que no desea relacionarse y que no alcanza a entender el ser relacional debido a su política del conocimiento y de lo real? ¿Cómo dejarse afectar por esos mundos?

---

<sup>55</sup>Considero que este enunciado tiene directa relación con lo que Salas Astrain (2007) entiende por interculturalidad: poder ser iguales y diferentes al mismo tiempo.

Además de interrogantes, también surgen orientaciones, como la necesidad de desarrollar herramientas en el sentido de atender a la conexión parcial y la traducción como elementos para pensar en las actividades de diseño en contextos pluriversales, que reconozcan las divergencias y no sólo la homogeneización (ambas, de lo contrario no hay conexión parcial). Por otro lado, y en esta sintonía, desde fuentes filosóficas, la interculturalidad puede entenderse como la posibilidad de coexistencia de “ontologías débiles” (Butler, 2010), es decir, de formas de vida (humanas y no humanas) no basadas en una normatividad fija o en fundamentos cerrados y excluyentes, sino como proyecto abierto a nuevas articulaciones y reconfiguraciones que puedan surgir en el proceso de la vida misma (Ramírez, 2018). La “interculturalidad” podría definirse como lo que emerge de las fallas o fracturas de la modernidad/colonialidad y, a la vez, como lo que constituye las condiciones de posibilidad de construir relaciones más justas y de respeto a la vida.

La mirada planteada a partir de los aportes anteriores -los cuales posibilitan construir la posición intercultural sostenida en el presente estudio- no anula el conflicto ni plantea un regreso al paraíso, a formas de vida idealizadas y perdidas, como una vuelta a un modo no-moderno de vida (Soria, 2014). En la línea de las “teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016) -que se aborda en el siguiente capítulo de esta tesis- se cuestiona la dominación colonial, que a partir del establecimiento del proyecto de la modernidad/colonialidad, instauró relaciones sociales jerarquizadas según ejes de poder-saber-ser<sup>56</sup>. A partir de la consideración de esta noción crítica, se repiensa la didáctica moderna desde dentro, sin negarla, sino reconfigurándola y ampliando su agenda (Ramírez, 2017). En ese sentido, la posibilidad de reconfiguración de la didáctica durante la formación docente en la universidad está siendo impulsada en un contexto intercultural<sup>57</sup>, de ampliación de la escucha y visibilización del pueblo mapuche, su episteme, su espiritualidad y su forma de

---

<sup>56</sup>A partir de los enunciamientos de Arturo Escobar (2017), en este estudio se privilegia el análisis desde las *ontologías*, reconociendo la existencia de ontologías no occidentales, otras, contrapuestas a la ontología occidental dominante (que, a lo sumo, habla del no-ser como colonización técnica del mundo, a lo Heidegger, sin reconocer la línea abisal trazada por la colonización comandada por Europa). Aquí se está planteando que existen muchas formas de ser y de entender lo político, de vivir, ontologías que no son fijas, y que han sido históricamente invisibilizadas por la ontología dominante, como también argumenta Santos en varios de sus escritos (2018).

<sup>57</sup>La Ordenanza N° 2641/15 del Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina, ya citada en nota al pie anterior, reconoce que “la ciudad se encuentra asentada en el territorio que habita desde siempre el Pueblo Mapuche”, “preexistiendo a cualquier tipo de organización estatal”, y adhiriendo al plexo normativo vigente en materia indígena.

entender lo político, es decir, su ontología, experienciada en el espacio territorial donde se realiza este estudio.

Los efectos de dicha conceptualización se retoman en los siguientes capítulos de esta tesis, desde la enunciación de que

el problema no está solo en la inclusión de culturas diferentes al *logos* occidental, sino en explicar el porqué y el cómo devino en único modelo y en finalidad última, al que todo particular debía llegar; y en el cómo se puede dialogar desde las diferencias construidas por este *logos*. (León Pesántez, 2008: 278)<sup>58</sup>

Poner en cuestión dichos efectos permite transitar hacia una didáctica intercultural que amplíe los significados de los mundos, los traduzca y no los niegue, y soporte los “excesos”, entendidos como aquello que la epistemología moderna/colonial no puede conocer, ni controlar porque, justamente, la excede. En términos de lo argumentado por Grüner (2016) desde las “teorías críticas periféricas” (ver el capítulo III de esta tesis), se entienden los excesos como “lo que se des-conoce” desde un pensar moderno colonial que obtura la percepción. También podría entenderse como lo genocidado, lo que se pretende hacer desaparecer, desde la noción de “genocidio” entendida como una matriz violenta de relaciones de poder actualizadas en el presente<sup>59</sup>.

## **2.5 De la representación a la cognición en la construcción de conocimiento**

La representación de la realidad es una vieja problemática que marca la tradición de la filosofía occidental. Desde que el pensar se manifestó como esencia de la existencia, la representación se vio forzada a subordinar la realidad a su poder discursivo y representacional. Este acto de la subjetividad moderna tiene su origen en el momento en que el sujeto se transforma en el eje antropológico y filosófico del devenir histórico; esto es, cuando se convirtió en el *subjectum* de lo existente o en su fundamento último, lo cual le permitió establecer una relación peculiar con lo

---

<sup>58</sup>En términos *mapuche*, la afirmación de León Pesántez podría ser planteada, entre otras formas, en el siguiente interrogante: Si como *mapuche no estamos solxs* ¿por qué pensamos que sí lo estamos? Interpelando, de ese modo, la construcción de un discurso moderno/colonial invisibilizante de una ontología en la cual nadie está solx, sino que hay una co-existencia de fuerzas o *pu newen* en el territorio que habitamos y que somos.

<sup>59</sup>La categoría de “genocidio” se retoma en el capítulo VII de esta tesis.

existente: “lo existente ya no es lo presente, sino lo que por vez primera en el representar se pone de enfrente, lo ob-jético. Representar es una objetivación que procede, que domina. El representar lo impulsa todo a la unidad de lo así objético. El representar es *coagitatio*.” (León Pesántez, 2008: 232). En tanto operación del pensamiento moderno, la representación (mental, logocéntrica) es premisa a partir de la cual se crean las nociones de Verdad, Objetividad, Racionalidad, Cientificidad, como atributos de la filosofía y la historia de occidente. Como construcción subjetiva y espacio de la subjetividad europea, la representación “se auto-atribuyó el poder de representación desde sí misma y hacia sí misma, y no le fue difícil representarse como paradigma de la Razón y como portadora de los intereses de la Razón Universal”. (León Pesántez, 2008: 232).

Desde la perspectiva crítica, dicha noción de representación es puesta en cuestión, planteando que ésta es siempre representación “de”, es parcial e incompleta, y no refleja la totalidad de la realidad, sino que está condicionada por el espacio-tiempo histórico de quien representa o habla. Todas las representaciones se encuentran atravesadas por la colonialidad, que establece asimetrías de poder, saber y ser constitutivas de la historia “nuestroamericana”.

A partir de una perspectiva también crítica pero menos convencional y distante del logocentrismo occidental, la noción de “cognición” como enacción (acción encarnada)<sup>60</sup> brinda apertura en el análisis. Incluso, más allá del dualismo sujeto-objeto, en tanto la “autopoiesis” o autocreación es el proceso de transformación de todo ser vivo en relación con su entorno de existencia, de modo tal que un árbol, una montaña, un río, una persona, tienen cognición. Desde esta perspectiva enunciada por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (2003), basada en la unidad fundamental de ser y mundo, la cognición no es un proceso exclusivamente humano. En ese sentido, constituye una posibilidad de ruptura de la episteme moderno-colonial.

en lugar de “la representación de un mundo preestablecido por una mente preestablecida la cognición es “la enacción de un mundo y de una mente sobre la base de la historia de la variedad de acciones que realiza un ser en el mundo (Varela et al., 1991: 9). Cuando

---

<sup>60</sup>Los biólogos Maturana y Varela (2003) son los creadores de la escuela chilena de cognitivismo, desde finales de los años 60. La teoría de la cognición que proponen la ubican en un marco conceptual para entender a los seres vivos, basado en la noción de autocreación o “autopoiesis”. Desarrollar este enfoque, que es a la vez filosófico y político, excede los alcances de esta tesis; pero significa una ruta argumentativa importante a la hora de repensar críticamente las problemáticas del campo didáctico en relación a la interculturalidad y el pluriverso de Escobar (2017) o la ecología de saberes de Santos (2018).

se piensa en ello tiene perfecto sentido: la “mente” no está separada del “cuerpo” y ambos no están separados del “mundo”, es decir, el flujo incesante y siempre cambiante de la existencia que constituye la vida (¿o realmente se pueden separar?). (Escobar, 2017: 164)

Siempre inmersos en una red de interacciones, humanos y no humanos co-crean el mundo en co-existencia.

## 2.6 La traducción intercultural en las Epistemologías del Sur

El trabajo de traducción permite crear significados y direcciones que son precarios pero concretos, de corto alcance, pero radicales en sus objetivos, inciertos pero compartidos. El objetivo de la traducción entre saberes es generar justicia cognitiva.  
(Santos, 2018: 296)

En la perspectiva de las Epistemologías del Sur<sup>61</sup>, creada por Boaventura de Sousa Santos, la “ecología de saberes” y la “traducción intercultural” son las herramientas que se complementan para convertir a la diversidad de los conocimientos visibilizados por la “sociología de las ausencias” y la “sociología de las emergencias” en un recurso poderoso que amplía la inteligibilidad de los contextos de opresión y resistencia, y fortalece el trabajo político. El autor recupera los debates actuales acerca de la traducción y las

---

<sup>61</sup>Las Epistemologías del Sur “se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.” (Sousa, 2018: 286). No se trata de epistemologías en el sentido convencional del término, sino que las Epistemologías del Sur sirven para ser contrastadas con las epistemologías dominantes del Norte global, que ha trazado la “línea abismal” delimitando metrópoli/colonia. El objetivo de las epistemologías del sur es que los grupos oprimidos representen el mundo como propio y en sus términos, para poder cambiarlo en consecuencia. Proceden de acuerdo a la “sociología de las ausencias”, que hace presente lo ausente (seres y saberes silenciados), y a la *sociología de las emergencias*, invocando otras ontologías (Santos, 2018: 288). El autor distingue tres tipos de emergencias: *ruinas semillas*, *apropiaciones contrahegemónicas* y *zonas liberadas*. Las Epistemologías del Sur ponen en cuestión los criterios dominantes del conocimiento occidental, el único considerado válido desde el poder, y que ha provocado un *epistemicidio* masivo de los saberes del mundo colonial; de ese modo, se afirma que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. Como el trabajo artesanal, su lógica de procedimiento no es mecánica sino de reproducción-como-creación de saberes inmersos en la experiencia de lucha de los pueblos, y promueve la pluriversalidad. (Santos, Boaventura de Sousa. 2018. Una introducción a las Epistemologías del Sur. Buenos Aires: CLACSO; 283-322).

consideraciones para el mismo junto con las dificultades que entraña el proceso de traducción (2017)<sup>62</sup>; son, sintéticamente, las siguientes:

- La traducción es una metáfora de cualquier situación de identificación con la diferencia.
- La lengua, en sus formas lingüística y no lingüística constituye una problemática central en toda traducción.
- La traductibilidad, el reconocimiento de la diferencia y la motivación para ocuparse de ella; la apropiación, en un movimiento desde la extrañeza a la familiaridad, en el presente (intercultural).
- Las asimetrías deben ser consideradas para lograr una comunicación no jerárquica y compartir significados.
- Los cambios que experimenta la identidad durante el proceso de traducción requieren considerarse en la reformulación e interpretación.
- La *passionalitá* (Gramsci, 1977), es decir, los sentimientos que encarnan el acto de participar en los significados y afectos y compartirlos, durante el proceso de traducción, cuyas motivaciones son fundamentalmente políticas y existenciales, además de intelectuales.

Si bien Santos desarrolla solamente las traducciones interculturales, también menciona las intraculturales<sup>63</sup>.

La traducción posibilita la inteligibilidad mutua entre experiencias del mundo, existentes y posibles, culturalmente diversas, y socava la idea de “pureza cultural”, enfatizando su relacionalidad. Aquí es fundamental el equívoco, el mestizaje, la hibridación, la ambivalencia y la interculturalidad como espacio transicional entre el adentro y el afuera, el espacio transicional de la creación (Winnicott, 1992) que Boaventura de Sousa Santos, por su parte, denomina “zona de contacto traslacional”. (Santos, 2018: 275).

Es interesante traer el aporte de Viveiros de Castro, relacionado con la “ontología política”, la “relacionalidad” y la “diferencia radical”:

<sup>62</sup>Santos, Boaventura de Sousa. 2017. *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata; pp. 263-288.

<sup>63</sup>Las traducciones intraculturales en este estudio en particular son importantes, en tanto “lo mapuche” como ya fue expresado, por un lado, no es una categoría homogénea y, por otro lado, el *kimün ka rakizuam* (conocimiento y pensamiento mapuche) y el *mapuzungun* (idioma mapuche) están en proceso de deconstrucción de la episteme moderno/colonial, reconstrucción y revitalización.

Traducir es situarse en el espacio del equívoco y habitar en él. No es deshacer el equívoco (ya que, para empezar, supondría creer que éste nunca existió), sino precisamente lo contrario. Traducir es enfatizar o potenciar el equívoco, es decir, abrir y ampliar el espacio imaginado para no existir entre las lenguas conceptuales en contacto, un espacio que precisamente el equívoco ocultaba. El equívoco no es lo que impide la relación, sino lo que la cimienta e impulsa: una diferencia en perspectiva. Traducir es asumir que siempre existe un equívoco; es comunicar mediante diferencias, en vez de silenciar al Otro dando por supuesta la univocidad -la similitud esencial- entre lo que decimos el Otro y Nosotros. (2004: 10). (Citado en Santos, 2018: 275)

A su vez, de Sousa Santos distingue entre la “traducción intercultural difusa” y la “traducción intercultural didáctica” (2018: 316). La primera es informal y forma parte del trabajo cognitivo colectivo, siendo fluida, anónima y oral. La segunda, combina las características anteriores con lo individual y la escritura, de modo de sistematizar y examinar los saberes que circulan en la lucha, con el propósito de fortalecerla.<sup>64</sup>

La traducción intercultural resulta una herramienta potente en relación al interrogante acerca de cómo desarticular el eurocentrismo en las prácticas educativas, particularmente en el ámbito didáctico, teniendo en cuenta que se suele apelar a la “cultura”, no como “un lugar de enunciación que socava los significados establecidos” (Grimson, 2013:10), sino que, en gran medida, los reproduce. En el ámbito de este estudio, los lugares de enunciación emergen de las experiencias de lxs involucradxs en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con tal densidad que es necesario remover la concepción de “cultura”, aludida en la idea de “interculturalidad”, y que continúa operando como estrategia de dominación moderno/colonial. En el siguiente capítulo se indaga en ese sentido, situando el análisis en una reflexión más amplia, la de las “Teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016).

---

<sup>64</sup>A modo de ejemplo, desde esta perspectiva, las clases de la asignatura Didáctica general, en UNCo Bariloche, así como *pu trawün* (las reuniones) de organizaciones políticas mapuche, son espacios donde tiene lugar la traducción intercultural difusa. Las publicaciones del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche (EAMyCP) son casos de traducción intercultural didáctica; por mencionar dos, de autoría colectiva: EAMyCP (2018). *Tayññ nor zungun miawal / Nuestra palabra justa para andar*. Bariloche: Editora Municipal Juan Ojeda; EAMyCP y UNCo Bariloche (2019). La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche-Comahue*. En: *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Segundo Quintriqueo y Daniel Quilaqueo (Coord.). Capítulo Parte II, pp. 142-158. Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad / RIEDI: Universidad Católica de Temuco.

### 3. Capítulo III. Crítica desde el Sur: las Teorías críticas periféricas

El objetivo central es contribuir a desmontar o deslucir la maquinaria moderno-colonial que se ha impuesto como horizonte de sentido en todas las dimensiones teóricas y conceptuales: el tiempo, la totalidad, la práctica, el sujeto, la conciencia y un largo etcétera; todos éstos, ámbitos atrapados o deglutidos por la *forma* colonial y su episteme. (José Gandarilla y Jaime Ortega, 2016)

En la primera parte de este capítulo se recuperan las “Teorías Críticas Periféricas y contra-modernas” a partir del planteo de Eduardo Grüner (2016), aporte que posibilita articular la reflexión didáctica de este estudio en la trama mayor de la crítica a la colonialidad. Este autor, quien acuña el término “Teorías críticas periféricas”, desarrolla elementos referidos al lugar de enunciación americano-centrado (que no es lo mismo que americano-centrista) de una construcción de pensamiento latinoamericano (hasta ahora insuficientemente planteada). Se trata de, tal como invita esta perspectiva, pensar hoy la Modernidad bajo la lógica “*contra-Moderna*” (Grüner, 2016: 54), desde una nueva mirada, más abierta y crítica (como fue planteado en el capítulo I de este estudio a propósito de los hilos de su genealogía).

En la segunda parte, se recupera una de las perspectivas contra-modernas: la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire. Desde la lectura crítica y renovada que realiza Inés Fernández Mouján (2016, 2018) se profundiza la influencia de Frantz Fanon en la obra del pedagogo brasileño, en particular en la noción de “raza” y el “racismo”, con toda su complejidad y potencialidad para repensar la problemática de la interculturalidad en la actualidad y en el campo educativo; en este sentido, se incorpora la noción de “imaginario racial” (Catelli, 2017; Glissant, 2006). Haciendo un uso situacional de estos aportes, en esta segunda parte del presente capítulo, se parte de focalizar en la noción de “diálogo” en tanto herramienta para la descolonización-liberación respondiendo a los interrogantes tanto epistémicos como respecto a la humanización, y siempre en la arena política.

#### 3.1 Primera parte: Teoría crítica y contra-Modernidad

Siguiendo la denominación de Eduardo Grüner en su artículo “Teoría crítica y *contra-Modernidad*” (2016)<sup>65</sup>, las “Teorías críticas periféricas” incluyen las teorías críticas de

---

<sup>65</sup>El título completo del artículo es “Teoría crítica y *contra-Modernidad*. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para “nuestra América” y algunas modestas

raigambre europea<sup>66</sup> y las teorías periféricas latinoamericanas<sup>67</sup>, tanto el giro decolonial como las teorías poscoloniales y las des/decoloniales, y se focaliza en la pertenencia territorial, simbólica, cultural y (geo)política, es decir, aquellas que son pensadas y usadas en situación, desde la singularidad “de aquí”. En ese sentido, el autor propone ensayar una mirada desde el “umbral”, entendido como “punto de encuentro entre dos espacios” (2016: 42) y “campo de batalla”, donde sea posible usar las teorías para pensar en situación, “a la intemperie” y sin garantías. Dice Grüner:

*Contra-Modernidad.* Empecemos por aquí, aclarando un punto crucial: “contra”, en nuestra intención, no es un mero adversativo o un prefijo de oposición externa/ajena a una *otredad* -en este caso la Modernidad-; “contra” es la *contra*-seña, la taquigrafía de una *contrariedad* interna a la propia Modernidad en la que *seguimos estando*: una fractura, si se quiere, al interior de una Modernidad cuya crítica radical supone, precisamente, colocarse *en el lugar* de esa fractura interna, señalándola como aquello que la Modernidad quisiera olvidar o “pasar por alto”. (2016: 22).

Los basamentos mínimos de una teoría crítica que Grüner postula como hipótesis son:

- 1- Que se sospeche de la “realidad”, la cual está en permanente conflicto consigo misma, y se la interrogue sin cesar mediante una interpretación activa<sup>68</sup>.
- 2- Desde una mirada oblicua situada en la periferia de la visión, sesgada, que permite percibir lo que la mirada central, lineal, disimula<sup>69</sup> (el *continuum* colonialismo / capitalismo).

### 3.1.1 Las fallas<sup>70</sup> de la categoría Modernidad desde una mirada periférica

La Modernidad es un concepto euro-centrado, devenido históricamente en euro-céntrico,

---

proposiciones finales.” En: Gandarilla, José Guadalupe (coord.). 2006. *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad*. México: Akal.

<sup>66</sup>La primera Escuela de Fráncfort, y autores como Lukács, Sartre, Hegel, Marx, Nietzsche y Freud.

<sup>67</sup>Bolívar Echeverría, Dussel, Darcy Riveiro, Quijano, Fernández Retamar, Hinkelammert, entre otros.

<sup>68</sup>Asumiendo, siguiendo a Marx, “el hecho de que una interpretación activa *es ya* una cierta transformación de lo real, en la medida en que altera radicalmente la relación del sujeto con la cultura y, viceversa, que la transformación de la realidad es, objetivamente, una *condición* de una “buena” interpretación” (Grüner, 2016: 25).

<sup>69</sup>Grüner, utilizando la metáfora pictórica, le llama una mirada *barroca*, “que es en buena medida *producto* del ‘mestizaje’ o hibridación cultural del colonialismo en América” (2016: 26).

<sup>70</sup>El autor utiliza la palabra “falla”, en su doble sentido: primero, como un error, una equivocación, un malentendido que finalmente es un fracaso; segundo, como una fractura, una hendidura o desajuste *trágico*, “aquello en que se presenta un conflicto dilemático que *no tiene* resolución posible dentro de los límites lógicos del espacio (cultural, para el caso) en el que se plantea” (2016: 23).

que surge con el propósito de “construir la *ficción* de una definitiva discontinuidad con el pasado, para acentuar la plena *novedad* de la nueva época”; “un intento de respuesta a una necesidad histórica” (Grüner, 2016: 29), que es el proceso de constitución de una hegemonía cultural burguesa en el *continuum* colonialismo/capitalismo. Esta configuración construye una serie de operaciones ideológicas referidas a una nueva época y a un nuevo sujeto, el “sujeto cartesiano”, el In-dividuo: entero, completo y autoconsistente, ahistórico y eterno (Grüner, 2016: 30).

Esta configuración que se presenta como Totalidad, sin embargo, contiene agujeros, exclusiones, “una serie de amputaciones de partes que son constitutivas del Todo pero que, si realmente figuraran, significarían una puesta en cuestión radical de la auto-imagen que ese Todo se ha dado” (Grüner, 2016: 31). Entre estas exclusiones no están únicamente las investigadas por Foucault -como la locura, la delincuencia y ciertas formas de sexualidad- sino, además, desde una mirada periférica, la explotación y la esclavitud en sociedades colonizadas. Se trata de la operación “la-parte-por-el-todo”.

Con respecto a la fecha de inicio de la Modernidad, el autor señala que si bien no hay coincidencias en los acontecimientos o sucesos históricos que la ubican, son

todos eventos de una violencia extrema que comprometen a grandes masas de individuos, incluso a grandes civilizaciones enteras. Tendríamos, entonces, multitudinarios *Sujetos “colectivos”* en situación de sangriento *conflicto*. Pero, claro, esa *otra* imagen es intolerable e *inutilizable* para las necesidades ideológicas de la burguesía en ascenso y su nueva hegemonía político-cultural. El carácter “colectivo” del Sujeto (aun cuando fuese una “colectividad” genérica, sin las determinaciones concretas de, digamos, las clases sociales en Marx) desmentiría la premisa de *individualismo posesivo* que está en el cimiento mismo de la construcción burguesa; y la situación de violento *conflicto* (religioso, colonial, social, racial), que es la “partera de la historia” de esa nueva sociedad, desmentiría el ideograma de un Estado burgués que viene a *pacificar* los horrores del mítico “estado de naturaleza” de los contractualistas (Grüner, 2016: 34).

El “progreso” es otra categoría moderna que, en complicidad con esa renegación de la “auto-conciencia” propia del eurocentrismo (externo e interno) de la Modernidad, se inscribe en la concepción del tiempo lineal y ascendente. Ese ascenso es el de una clase, la burguesía, pero se presenta como concepción del tiempo como tal y el ascenso de la humanidad en términos universales. Y agrega Grüner:

No es que no se reconozca la *existencia* de esos “otros” periféricos que todavía no han alcanzado *el* progreso. Ellos son en efecto los que no han podido ingresar plenamente en

el curso lineal y ascendente de la historia (en algunos casos se han quedado “estancados”, en otros, jamás lo harán, y esto puede leerse en el mismísimo Hegel: ¿vale la pena preguntarse por el azar de que estos últimos coincidan con los continentes colonizados como África y América?). Esa *diferencia* se traduce como natural *inferioridad*: puesto que el “progreso” es la Historia misma, todo pueblo que no haya alcanzado esos criterios *eurocentrados* debe necesariamente ser defectuoso, debe ser *pre-histórico*, incluso *no-histórico*, debe estar en un eterno “estado de naturaleza” y, con este razonamiento, es fácil, demasiado fácil deslizarse hasta el extremo de la *pre-humanización* de esos pueblos. (2016: 35).

El reconocimiento de la “diferencia”, otro concepto moderno, es entonces indiscernible del “conocimiento” de la inferioridad, de modo que el “progreso” es la otra cara del “racismo”.

Para la Modernidad no hay posibilidad de otras lógicas de desarrollo, otros ritmos históricos, otros objetivos comunitarios, otra “cultura”, que no sea la “obediencia al macro-dispositivo de la técnica” y de la acumulación capitalista. Desde este análisis, el autor plantea como advertencia que la “Otridad” histórico-concreta es producto de la dominación, es la transformación de un diferente respecto a *mi* igualdad conmigo mismo, en una “otredad” respecto de mi “mismidad” (Grüner, 2016: 37). Se trata de otra operación de la Modernidad que obtura la percepción doblemente: por un lado, porque esa “diferencia” es un efecto de poder (la inferiorización), y, por otro lado, porque la propia cultura dominante se ha conformado a sí misma mediante esa incorporación violenta de lo que ahora es el Otro.

El Otro aparece entonces como si hubiera sido *desde siempre* una “periferia” *externa* a mi cultura, que es el “centro”. Es una nítida *inversión* -típicamente fetichista- de la relación causa / efecto que impide observar que sólo porque he “periferizado” al Otro es que yo me he transformado en “centro”, y viceversa. La relación con el Otro no es entonces de lo que llamábamos *ajenidad*, sino que es un *linde*, o un umbral, o un borde (todas traducciones imperfectas pero aproximadas del complejo término *in-between*, acuñado por Homi Bhabha), en el que el “ser” de uno se constituye con *ese* Otro que se pretende expulsar a un pleno exterior. Pero se constituye no de una manera cualquiera, sino en el espacio tenso de un linde conflictivo, de una relación *histórica* de fuerzas, en el que esa *expulsión* conceptual del Otro busca, a fin de cuentas, disimular el ejercicio de un poder de extrema violencia. Esto es lo que la “Modernidad” dominante *no puede* comprender. (Grüner, 2016: 38)

### 3.1.2 Una contra-Modernidad crítica

Grüner argumenta que Marx, Nietzsche y Freud (apuntando el foco de análisis, respectivamente a la lucha de clases, la lucha entre lo “apolíneo” y lo “dionisiaco”, y la

división del Sujeto entre la conciencia y el inconsciente), tienen posturas contra-modernas, ya que “generan un ’modo de producción’ de pensamiento crítico cuya lógica permite el desmontaje del pensamiento *eurocéntrico*, ya que no permite el cierre, la sutura simétrica de la equivalencia Modernidad y Europa, al mostrar que la Modernidad está fallada en la propia Europa” (2016: 39). Asimismo, y junto con otros autores eurocentrados, se encuentra Spinoza<sup>71</sup>, que tiene también una mirada “periférica”, un punto de vista de los “vencidos”, de una “Modernidad” alternativa, y todos ellos son indispensables para la construcción de una teoría crítica “desde acá”, aunque no ajena a sus orígenes conceptuales.

Las operaciones de la “Modernidad” como totalidad compleja no son meramente filosóficas, sino que se fundan en “un ejercicio de un poder real que redibujó el mapa del mundo a partir de 1492” (Grüner, 2016: 43), y que persiste hasta la actualidad. Razón por la cual a la crítica al colonialismo hay que sumarle la crítica a la “colonialidad” del poder/saber, concepto acuñado por Aníbal Quijano (2014), y que se enmascara en la idea de modernidad. La colonización / colonialidad es entonces un factor decisivo de la propia conformación de la “modernidad” (Grüner, 2016); se trata de procesos conjuntos, con tres consecuencias interrelacionadas:

- a) la detención de los procesos de desarrollo autónomo de las sociedades colonizadas bajo sus propias lógicas *no*-capitalistas (y no “pre-capitalistas”, lo que supondría recaer en la teleología lineal);
- b) la incorporación violenta y subordinada de esas sociedades a la lógica instrumental de la acumulación mundial de capital para beneficio de las clases dominantes europeas -y también las “periféricas” subordinadas- y, por último,
- c) la invisibilización y fagocitación de las historias diferenciales y/o los ritmos temporales distintos de esas sociedades ante la “linealidad” del llamado progreso. (Grüner, 2016: 45)

---

<sup>71</sup>Baruch Spinoza, “el filósofo de la *potencia de la multitud*, que de ninguna manera despacha al individuo, pero lo piensa siempre, por un lado, escindido entre su razón y sus afectos (el antecedente para Freud es innegable) y, por otro, alimentando su propio *conatus* -su deseo de “persistir en el ser”- del *conatus* de la *multitud*, sin la cual su potencia se debilita y apaga” (40). Situado en la fase de *ascenso* del poder burgués, pierde; Marx, Nietzsche y Freud, en cambio, son pensadores de la fase del declive de ese poder, que está alcanzando su techo catastrófico (no porque su tiempo sea lineal), y persisten.

Para pensar los efectos que los movimientos independentistas del siglo XIX tuvieron sobre la configuración de la colonialidad, Grüner explora el ejemplo histórico de la Revolución haitiana de 1791, la única revolución de esclavos protagonizada y dirigida “desde abajo”, que logró vencer, tomar el poder, abolir la esclavitud y fundar la primera nación independiente de América “Latina” y el Caribe (Grüner, 2016: 46-47). Esta revolución opera la destotalización de la modernidad,

al confrontarla con un conflicto irresoluble que desgarr a la misma Modernidad desde su propio interior: es una época que consagra los principios de la libertad individual, la igualdad y la fraternidad... pero cuya “base económica” es la esclavitud más degradante, el genocidio, el etnocidio.” (Grüner, 2016: 49).

Esta revolución y sus consecuencias<sup>72</sup> fueron des-conocidas, impensadas, negadas por la operación “moderna” ya mencionada de obturar la percepción, cuando es lo que empujó a la Revolución francesa “para ser verdaderamente ‘moderna’: la modernidad no es un ‘invento’ exclusivamente europeo y sí es una “Totalidad” trunca, múltiple, desigual, contradictoria, fallada y en estado de permanente conflicto consigo misma”.<sup>73</sup>

### 3.1.3 Algunas proposiciones de una teoría crítica que está siendo

- 1- Una teoría crítica es una teoría de la “*contra-Modernidad*”<sup>74</sup>: una mirada de oposición “periférica” y de señalamiento crítico de las fallas de la Modernidad, situada en su umbral conflictivo, en el linde catastrófico de su estallido y sin renunciar a los impulsos de emancipación / liberación de la Modernidad “clásica” (Grüner, 2016: 55).
- 2- Es anti-colonial y anti-capitalista por la correspondencia dialéctica o *continuum* colonialismo -capitalismo. La Modernidad eurocéntrica (el calificativo denota que

---

<sup>72</sup>El autor señala que “lo importante a tomar en cuenta aquí es el valor enorme (político, social, étnico-cultural y filosófico) del color *negro* como nudo metafórico que, en la historia de una Modernidad que es *constitutivamente* colonial, sirve para problematizar y cuestionar críticamente las pretensiones de (falsa) universalidad de aquella Modernidad pretendidamente “totalizadora””. (Grüner, 2016: 52).

<sup>73</sup> En ese sentido dice Grüner que el artículo 14 de la Constitución Imperial de Haití, de 1805 (“Ahora todos somos negros”), es el primer ensayo crítico contra-moderno de la historia de la Modernidad (Grüner, 2016: 53-54).

<sup>74</sup>Dentro de este campo semántico se incluye la *transmodernidad* de Enrique Dussel.

la Modernidad no es un bloque homogéneo) es la articulación o co-implicación de colonialismo y capitalismo.

- 3- Con su plataforma en el “remolino gigante” de los conflictos irresolubles de la Modernidad, interrogando trágicamente sobre sus razones profundas. “(...) es una *ontología histórico-crítica*; piensa que *el ser* es su propia “(auto)revolución permanente” (Grüner, 2016:57).
- 4- Es una teoría situada pero no “territorializada”, cuyo “carácter *lindero* se transforma en una ventaja crítica para la percepción de las contradicciones que se juegan en los umbrales de la Modernidad” (Grüner, 2016:57).
- 5- Es una teoría abierta a las complejidades y contradicciones de la realidad y de otras teorías que atañen a esa realidad.

### **3.2 Segunda parte: Aportes de la Pedagogía de la liberación de Paulo Freire (en tanto Teoría crítica periférica)**

Como se expresa en la Introducción de esta tesis, a partir de la lectura del libro *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*, de Inés Fernández Mouján (2016), las nociones de “diálogo pedagógico” y de “humanización” son recuperadas y articuladas a la problemática de la interculturalidad desde la mirada contra-Moderna, para usar el término acuñado por Grüner (2016), que sostiene su autora, y se abordan en esta parte del presente capítulo. En el contexto de este estudio resulta muy relevante repensar dichas nociones, así como volver a enunciar su sentido y significado, en términos dinámicos y en tanto orientadoras de prácticas educativas otras, y prácticas sociales otras en general.

En nombre del “diálogo” promovido por sectores de poder, se ha profundizado el no-diálogo o “anti-diálogo”<sup>75</sup> y la deshumanización del pueblo mapuche en diferentes ámbitos, que opera como tecnología política para someter otras visiones, sin contribuir a la “justicia cognitiva” (Becerra, 2017; Nahuelpan, 2015; Boaventura de Sousa Santos, 2014). Por el contrario,

---

<sup>75</sup> El “anti-diálogo” refiere a la violencia mediante la cual “lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire 1973:79). Citado en Fernández Mouján, 2018: 10.

Hay una jerarquía de las culturas en nuestro tiempo implicada en cada diálogo de culturas, visiones y creencias y que trata de forzar el diálogo para servir a las necesidades del Occidente moderno y sus extensiones más allá de Occidente. Bajo cada diálogo de visiones yace un diálogo oculto de desiguales [...] *La cultura con un lenguaje de diálogo desarrollado y asertivo a menudo domina el proceso de diálogo y utiliza el diálogo para canibalizar la cultura que tiene un lenguaje de diálogo de más bajo perfil, difícil de escuchar y más suave.* Entonces el encuentro produce, previsiblemente, un discurso que reduce la segunda cultura a un caso especial -una etapa anterior o visión simplificada- de la cultura que tiene el lenguaje de diálogo asertivo (Nandy 1987:14; cursivas añadidas. En: Escobar 2017: 192)

Asimismo, desde la perspectiva de la ontología política y del reconocimiento de la existencia de asimetrías entre ontologías<sup>76</sup> se abre la posibilidad de problematizar la idea de diálogo, en tanto la subalternización de saberes condiciona los términos en que el diálogo tiene lugar<sup>77</sup>.

De modo que “Fanon en Freire”<sup>78</sup> posibilita una comprensión profunda la situación de opresión, al situarla en un contexto de colonización/colonialidad. El libro de Fernández Mouján recupera los enunciamientos de Fanon respecto a los procesos de constitución de las subjetividades en contextos de colonialidad-modernidad, en sus fallas y posibilidades de resistencia y liberación de las relaciones de opresión. La racialización es, desde esta perspectiva crítica, un dispositivo de poder<sup>79</sup> a deconstruir individual y colectivamente, tarea que “no debe implicar volver a un pasado arquetípico, sino que debe ser una tarea deconstructiva de los procesos de subjetivación derivados del colonialismo” (Fernández Mouján 2018: 7).

---

<sup>76</sup> En relación a “ontología” y “pluriverso” ver capítulo II de esta tesis.

<sup>77</sup> En el contexto particular desde el cual se realiza este estudio, es importante señalar que resulta muy difícil para referentes de comunidades mapuche explicitar las razones de sus posiciones (por ejemplo, en relación a temas económicos y territoriales, y también de educación autónoma. Hablar desde los propios términos ontológicos implica, en contextos de “diálogo” con las instituciones del Estado, situarlx en el lugar de la “creencia”, o del “mito”, de lo “no verdaderamente real”.

<sup>78</sup> Como he rebautizado al *Elogio de Paulo Freire* de Fernández Mouján, a partir de la impresión más destacada, y parcial, de mi lectura del libro, que resignifica la impronta de la obra de Frantz Fanon en la Pedagogía del Oprimido y abre lecturas críticas periféricas del presente.

<sup>79</sup> En el capítulo V se profundiza en la noción de “dispositivo” como conjunto de elementos que conforman una red, y se co-constituyen: poder, saber y sujeto/subjetividad, estrategia de poder que produce efectos (en las dimensiones del saber -lo dicho, lo visible, el lenguaje- y del poder -lo no dicho, lo no visible. Desde una lógica “contra-Moderna” (Grüner, 2016), y en el campo didáctico, “desautomatizar” la colonialidad del saber también requiere desautomatizar la colonialidad del ser y del poder. La propuesta de esta tesis desautomatizarlos a la vez, diseñando dispositivos didácticos interculturales.

### 3.2.1 La noción de diálogo

El diálogo habilita el espacio de lo *entre* y, en consecuencia, otorga a la relación con el otro, densidad subjetiva. El diálogo para Freire posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo, la implicancia subjetiva de la responsabilidad que esto conlleva y soslaya la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. (Fernández Mouján, 2016)

Fernández Mouján recorre la obra de Paulo Freire y va “tras la huella” de la noción de diálogo, que es “una idea central en la praxis freireana” y “esencia de la acción revolucionaria” (Fernández Mouján, 2018)<sup>80</sup> articulada con otras nociones medulares de la Pedagogía de la Liberación. Lo hace relatando -desde el inicio y detalladamente- sus derroteros, muy ligados a la propia necesidad existencial de Freire de dialogar. A partir del rastreo bibliográfico que realiza, la autora afirma que entre los problemas epocales con los cuales Freire dialoga, están el colonialismo, el racismo y la praxis, tres asuntos en los cuales la influencia de Frantz Fanon, pensador crítico del colonialismo considerado el más importante del siglo XX, resulta fundamental<sup>81</sup>, ya que,

desde su condición de negro asume la urgencia política y se reconoce en la tradición de resistencia al colonialismo. En sintonía con el movimiento de la negritud en sus escritos y en su práctica va a desafiar y poner en jaque la lógica de la colonialidad del poder-saber desde una racionalidad que anticipa otras formas de acción y de producción de conocimiento. (Fernández Mouján, 2018: 5-6)

En Freire el diálogo, que se sitúa en la dimensión política de la educación, es fundamental en relación al proceso de conocer. El acto educativo en términos dialógicos posibilita el proceso de concientización, histórico y colectivo, ético-crítico, para la transformación del mundo a partir de la humanidad negada. Este proceso se daría mediante la toma de la palabra por parte de lxs educandxs, quienes reflexionan acerca de sí mismos y de sus relaciones con la realidad desde una perspectiva crítica del conocimiento. La presencia de la pregunta en este proceso es condición de posibilidad de una mirada crítica, que es a la vez teórica y práctica. El diálogo es una experiencia de aprendizaje conjunto y amoroso, en el sentido de “dejar ser al otrx”, en tanto acto liberador.

---

<sup>80</sup>Ponencia: “El diálogo: una idea central en la praxis freireana”, X Coloquio Internacional Paulo Freire. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Recife, Brasil (Mimeo en revisión)

<sup>81</sup>En esta segunda parte del presente capítulo sintetizo por qué resulta fundamental, sin pretender agotar de ninguna manera las lecturas de lxs autorxs, cuyas obras tienen valor en sí mismas.

### 3.2.2 Nociones de raza, racialización e imaginario racial

¿Qué quiere decir la palabra raza? Por lo pronto, no basta con decir que la raza carece de esencia, ni que es apenas el efecto, el perfil o el recorte móvil de un perpetuo proceso de poder, o de incesantes transacciones que modifican, desplazan y hacen deslizar su contenido. (...) Por una parte, raza y racismo forman parte de procesos fundamentales del inconsciente. (...) Por otra parte, la raza no depende únicamente de un efecto óptico ni se abre paso solamente a través de un mundo de sensaciones. Es un modo de asentar y de afirmar el poder y, sobre todo, una realidad especular y una fuerza pulsional. Para que pueda operar como afecto, pulsión y speculum, la raza debe hacerse imagen, forma, superficie, figura y, fundamentalmente, estructura imaginaria (Mbembe, 2016:74-75)

En la actualidad, los temas en relación a la raza y la racialización, el imaginario racial y el racismo, en el campo educativo y social en general, están presentes en América Latina y en otros contextos de colonialidad. La problemática de la raza y la identidad cultural es objeto de una pluralidad de interpretaciones que se plasma en ensayos de diversos campos -Antropología, Filosofía, Historia, Arte y Literatura<sup>82</sup>. Reflexionar sobre esta

---

<sup>82</sup>En los debates contemporáneos sobre racismo y violencia colonial, es central la cuestión de la “negritud” (Cesaire, 2006), en el marco del discurso caribeño. Éste plantea el problema de la raza con respecto a la modernidad desde la crítica a las interpretaciones eurocéntricas, aquellas que Europa utiliza para deshumanizar al otro, colocándolo en posición de inferioridad. A su vez, este discurso propone una interpretación singular desde el lugar de enunciación de las voces silenciadas y la invisibilidad de las realidades locales caribeñas. Glodel Mezilas (2015, 2016) distingue dos maneras de plantear la cuestión racial desde el Caribe: la continuidad y la ruptura históricas. En la primera, la raza es el marcador fundamental de las relaciones sociales, ya que destaca la pureza racial y la raíz única, y define el Caribe por la continuidad con África. En la segunda, ese presupuesto es cuestionado, es decir, la raza no es el elemento definitorio, y se entiende la ruptura del vínculo fijo Caribe-África, con la existencia de otra realidad, nueva, caribeña. En ese sentido, esta segunda manera amplía las articulaciones posibles con categorías teóricas -como la *Filosofía de la relación* de Glissant, las *huellas*, el *desvío*, el *vagabundeo* y el *pensamiento del temblor*- muy potentes y performativas a la hora de poner en cuestión la Modernidad y que dan paso a las condiciones de posibilidad de otra historicidad, indeterminada y por ello imprevisible. Esto permite repensar las identidades como procesos abiertos a múltiples relaciones y que abrevan en diversas raíces, no menos genuinas por ser mezclas, en la línea de la fenomenología de Frantz Fanon. Desde esta perspectiva, la necesidad de *escuchar al otro, saliendo de sí mismo*, es indispensable para enriquecerse en las interacciones. El análisis de Glodel Mezilas resulta un aporte muy significativo para repensar lo singular de una realidad en relación con otras realidades e historias -en el sentido de “actuar en nuestro lugar pensando con el mundo” (Glissant, 2009)-, historias que no se pueden seguir ignorando. El Caribe no es *Wallmapu*, claro está; sin embargo, ambos son contextos de colonialidad y, en ese sentido, parafraseando a Mezilas (2015: 141-145), “Wallmapu aún no existe” (Patagonia es un nombre colonial) “porque la verdadera existencia colectiva supone la toma de conciencia de un nosotros colectivo y regional” (Mezilas, 2015:22). Asimismo, “el trauma colonial sigue estando aún vivo” en el discurso crítico; trauma que se manifiesta en lo corporal, lo simbólico, lo cultural, lo social, lo económico y lo ontológico. Las memorias sociales dolorosas persisten y van “a contrapelo” de la historia, impulsadas por la lengua en tanto “continuidad de la rebelión a nivel discursivo” (Mezilas, 2016: 303), como “huellas” que permiten los “desvíos”; son espacios de resistencia y de “anuncio” (Mezilas, 2015: 160). Estas discusiones resultan relevantes para abrir diálogos interculturales historizados en el marco de los cuales repensar y reinventar propuestas superadoras de la colonialidad.

problemática, con un conjunto de autorxs y desde las particularidades históricas, abre la posibilidad de arribar a un discurso y una práctica intercultural.

Desde el marco eurocéntrico, la “raza” es una idea que surge de la modernidad occidental como sistema de clasificación y de jerarquización de las relaciones sociales. De manera que los contextos de colonialidad están atravesados por una lógica del no-ser a la que Fanon hace referencia. En relación a “la tarea deconstructiva de los procesos de subjetivación derivados del colonialismo” (Fernández Mouján, 2018: 7), necesaria por la persistencia de la racialización, recupero la sugerencia de Laura Catelli (2017) en el sentido de trabajar con la noción nueva y no suficientemente explorada de “imaginario racial” pensada a partir del “nudo teórico” conformado por conceptos de Foucault, Castoriadis, Fanon y Bhabha, los cuales

nos permiten pensar en procesos dinámicos y articulaciones complejas. El objetivo de comprender y visibilizar el denso proceso de las formaciones raciales en Latinoamérica haciendo hincapié en sus aspectos simbólicos e imaginarios pretende ser estratégico, entendiendo que la naturalización de las asimetrías en la vida social fundadas en lo racial son sostenidas a través de dispositivos relacionales que involucran aspectos simbólicos o discursivos, institucionales y subjetivos. (2017: 97)

En lo pertinente a la discusión de esta tesis, Catelli (2017) sintetiza los aportes de los autores mencionados, referidos a la racialización en términos de dispositivo por su función estratégica dominante, funcional a las prácticas de poder coloniales, y afirma:

Fanon nos ayuda a ver que el racismo opera, por un lado, en un nivel discursivo, visible, que se instituye en la situación colonial mediante prácticas específicas de dominación y sujeción (de esclavitud, de explotación, de sometimiento), que tienen como efecto, en un nivel no visible, hacer “germinar” en el sujeto colonizado un sentimiento de inferioridad real. (Catelli, 2017: 100)

Abriendo el modelo de dispositivo de Foucault, la consideración de los procesos relacionales vinculados a *lo imaginario* que aporta Castoriadis da lugar a pensar en el rol de los sujetos en las articulaciones de los elementos que conforman el dispositivo.

Castoriadis insiste en matizar la naturaleza de la relación que se da entre el simbolismo institucional y la vida social, destacando que lo que emerge es un “encadenamiento de significantes, relaciones, conexiones, secuencias que son construidas como parte de una negociación de sentidos, instrumentos, condiciones subjetivas, en un proceso no lineal sino plagado de cruces y resquebrajamientos, donde se abren “grados de libertad”, vinculados a la imaginación. Hay una apuesta, muy valiosa a mi entender, a la

imaginación del sujeto como posibilidad de libertad y agencia, como modo de disrupción de lo imaginario hegemónico o domin (Catelli, 2017: 103-104).

Con Fanon, al análisis se agrega que “el cuerpo es crucial para dismantelar los mecanismos de subjetivación propios de la racialización (2017: 105). Si bien Fanon entiende el “complejo de inferioridad del negro” en términos psicológicos, concibe la condición racial colonial y la alienación del negro como efectos de un doble proceso,

económico, en primer lugar (y) por interiorización o, mejor, epidermización de esta interioridad. Los colonialismos modernos conllevan un avasallamiento y una violencia epistémica e imaginaria que, como queda plasmado en el discurso de Fanon, se combina con unas condiciones objetivas y materiales por las que el cuerpo subjetivo del colonizado es dominado en varios planos, cuya multiplicidad el modelo de dispositivo, por cierto, permite visibilizar. Los “intersticios” y “grados de libertad” que Castoriadis menciona cobran un sentido y una función estratégica específica en estos contextos, pero como insiste Fanon, la desalienación debe ocurrir también en el plano de lo objetivo, lo material. (Catelli, 2017: 106-108).

Resulta interesante en este análisis agregar la idea de “discurso colonial” que nos propone Hommi Bhabha (2002). Para Bhabha, este discurso tiene la característica central de producir fijeza, necesaria en la construcción ideológica de la otredad. El “estereotipo” toma su fuerza de esa tensión entre fijeza y diferencia, la ambivalencia. Dice Bhabha:

la fijeza, como signo de la diferencia cultural/histórica/racial en el discurso del colonialismo, es un modo paradójico de representación: connota rigidez y un orden inmutable, así como desorden, degeneración y repetición demoníaca. Del mismo modo el estereotipo, que es su estrategia discursiva mayor, es una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está “en su lugar”, ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente (Bhabha 2009: 91).

De modo que, retomando a los autores, en este recorrido se vislumbra la “cadena de efectos de lo racial” (Catelli, 2017: 114), argumento potente para la problematización y el análisis en el campo educativo, ya que:

Pensado junto al *dispositivo* de Foucault, *lo imaginario* de Castoriadis y la *racialización* tal como la expresa Fanon, el *estereotipo* de Bhabha pone a la vista una serie de articulaciones dinámicas entre lo discursivo, lo simbólico, lo visible, lo institucional, la vida social, y en las relaciones intersubjetivas en contextos coloniales y poscoloniales. Dichas articulaciones representan ámbitos intersticiales de lo imaginario racial donde las intervenciones que puedan hacerse en la cadena de la racialización, en la medida en que lo institucional se encuentra implicado, tienen la capacidad de producir fuertes efectos en la vida social y política. (Catelli, 2017: 115). (Destacado añadido)

Queda planteada de este modo la posibilidad de articulación de estos aportes conceptuales en las propuestas didácticas interculturales y su presencia en el aula, con el propósito de rebasar la lógica del no-ser propia de los contextos coloniales<sup>83</sup>.

La sospecha sobre la colonización productora de un único modo de ser en el mundo, y la concepción de un único mundo, requiere otra racionalidad, encarnada, focalizada en el cuerpo. El cuerpo que ha interiorizado la inferioridad es lo que genera la necesidad de construir otra forma de conocer, y plantea un problema que no es solamente epistémico, sino político y ontológico y, para algunos autores (Gandarilla y Ortega, 2019), también fenomenológico<sup>84</sup>. Resulta un cuerpo petrificado, sobredeterminado, fijado por el estereotipo impuesto por la lógica de dominación colonial. En las siguientes palabras, con las cuales finaliza *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon (2009) expresa una invitación pedagógico-didáctica:

¿Superioridad? ¿Inferioridad?

¿Por qué no simplemente intentar tocar al otro, sentir al otro, revelarme al otro?

Mi libertad, ¿no se me ha dado para edificar el mundo del Tú?

Al final de esta obra, me gustaría que sintieran, como nosotros, la dimensión abierta de toda conciencia.

Mi último ruego:

¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí un hombre que interroga!

---

<sup>83</sup> En cuanto a las propuestas para rebasar la lógica del no-ser, en el contexto de este estudio, es el mismo pueblo mapuche (con todas sus diferencias ideológicas y parcialidades en su interior), cuyo genocidio no ha sido reconocido ni reparado, el que viene trabajando en la construcción de las alternativas viables para un diálogo y coexistencia intercultural, desde sus organizaciones políticas y para toda la sociedad. En los espacios universitarios, con los que resulta necesario articular las acciones interculturales, una propuesta es dar lugar a *otra historicidad*, a considerar *los impensables*, y posibilitar el distanciamiento de la episteme moderno/colonial, por ejemplo, incorporando otros contenidos (teóricos y experienciales, multidimensionales y multidisciplinares) y prácticas otras, desde la perspectiva de las Pedagogías de la liberación y la des/decolonialidad. Es importante en este proceso recuperar la noción de *pensamiento de frontera* (León Pesantez 2008: 270 y Gandarilla y Ortega, 2012) que destaca la importancia del *lugar de enunciación* y la *geopolítica del conocimiento* para, en este caso, la creación de “diseños didácticos interculturales”, contextualizados en Wallmapu, en el horizonte fanoniano de *construir universalidad desde las particularidades*, es decir, que contribuyan a complejizar el análisis de nuestras realidades, sin plantear un esencialismo ni anclarse en la ancestralidad.

<sup>84</sup> La elaboración de una fenomenología de la obra de Frantz Fanon se encuentra en desarrollo, como puntal para arribar a una fenomenología de lo colonial (Gandarilla y Ortega, 2019), con el propósito construir una opción alternativa al orden ontológico occidental. Se propone recuperar los asuntos del cuerpo del colonizado, para dar cuenta de la articulación de lo subjetivo y lo colectivo y en un horizonte de liberación. La afirmación de Fanon: “me descubro objeto en medio de otros objetos” (2009: 111) expresa la crítica al ser colonial de occidente. En el Capítulo II de esta tesis, se explicita la elección de la perspectiva *ontológica* para la problematización y el análisis del tema de estudio.

Ese cuerpo que interroga es un cuerpo que actúa, interpela y abre posibilidades, dando cuenta de la articulación entre lo subjetivo y lo objetivo en un horizonte de liberación.

Es en la realidad corporal donde se puede dar la posibilidad de un nuevo pensamiento: el cuerpo como el espacio de las memorias, las estéticas y las historias diferentes a la imposición de la noción de cultura, de humanismo, de civilización en un determinado complejo humano. Un anclaje en la negritud sin necesidad de un esencialismo, sin buscar exclusivamente la ancestralidad ni en la identidad, sino de recuperación de la dignidad histórica, para lanzarse a la posibilidad de construcción de una nueva historicidad, de una historia otra, sin garantías y compleja, que el relevo de sentido de la modernidad/colonialidad requiere (Gandarilla y Ortega, 2019). El oprimido tiene un cuerpo, dice Fanon, y es un cuerpo racializado. Trasladada a la relación pedagógica, la racialización es un componente colonial de la deshumanización, en términos “objetivos”, socio-económicos, de la dominación y, a la vez, en términos de la construcción de subjetividades, mediante la interiorización de la inferioridad impuesta por la “raza”<sup>85</sup>. En su análisis, el martiniqués anuda cuerpo-deseo-lenguaje, dando cuenta de cómo la subjetividad del negro queda siempre relegada, siempre nombrada por el blanco, que impone la lógica del estereotipo, fijando lo que debe ser, de manera que todo lo que haga será leído desde esa lógica (impuesta y de inferiorización). En la “sociogénesis”, Fanon articula el complejo de inferioridad del negro con las estructuras de opresión colonial. Ambas luchas son indispensables, pero también dolorosas; mucho más la segunda, que compromete la propia subjetividad, debido a que implica un trabajo de interioridad con unx mismx (que, por otra parte, no es abordado ni ejercitado en los ámbitos sociales en general, sino que no es propiciado o, directamente, es negado). Dicho proceso de “sociogénesis” (Fanon, 2009), mediante el cual se interioriza la dominación, se refuerza en las instituciones educativas:

Freire hace suya la violencia que Fanon denuncia para demostrar que en la educación se puede observar estos modos de relación y de discursividad. Se ejerce violencia cuando se silencia el saber de los educandos a través de prácticas alienantes que someten a la inmovilidad a quien aprende (Freire, 1973). Es decir, cuando se realizan fuertes demarcaciones entre el saber académico científico-filosófico y el saber cotidiano, al mismo tiempo que se invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento reproduciendo la matriz eurocéntrica, inferiorizando saberes culturales de los pueblos de la periferia y

---

<sup>85</sup> “Raza”, como categoría histórica que organiza las relaciones de poder a partir de la conquista de América, es el dispositivo de poder más potente a la hora de organizar las relaciones sociales en el sistema- mundo. (Quijano, 2014; Segato, 2013).

“estableciendo un escala jerárquica y racial de los grupos humanos en un patrón de poder que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital” (Fernández Mouján, 2018: 10)

De modo que, como argumenta Fernández Mouján (2018) la descolonización para Freire es un problema pedagógico que debe ser asumido” reconociendo, en el acto de conocer, “la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica sino como realidad histórica” (2018: 11).

La especificidad de la opresión en contextos de colonialidad hace que el oprimido tenga que dar cuenta todos los días de su humanidad. Una humanidad que es deshumanización en la medida en que para ser reconocido tiene que convertirse en lo que no es (“blanco”). Ese no-ser es lo que interpela al oprimido y es desde ahí justamente que la construcción del conocimiento tiene que producirse. Entiendo que a esto se refieren lxs autorxs de los estudios críticos periféricos cuando hablan de la “herida colonial” y la necesidad de conocer desde esa herida<sup>86</sup>.

Aprender implica entonces todo ese desaprendizaje o, dicho de otro modo, un descolonizarse, un deshacerse, un desprenderse de los procesos de colonialidad interiorizados, proceso que no pasa solamente por conocer la sociedad de clases sino los procesos de subjetivación.

¿Qué experiencias de construcción de subjetividad se propician en el aula en este sentido?  
¿A qué historias con sentido no-colonial se está dando lugar? ¿Cuáles circulan y en qué lenguas?

---

<sup>86</sup>En el capítulo I de esta tesis, en relación al lugar de enunciación de este estudio, me estoy refiriendo a esa herida, al hablar de la orfandad y los hilos de la ancestralidad que fueron cortados por la dominación colonial en el presente y en la mayoría de nosotrxs en América Latina, y en *Wallmapu* en particular.



#### **4. Capítulo IV: Repensando la didáctica. Algunos desplazamientos de sentido desde una Didáctica moderna a una didáctica otra y sus condiciones de posibilidad**

El capítulo comienza con una caracterización general del campo didáctico y su agenda, particularmente en la formación docente universitaria en el contexto de este estudio. Continúa con el posicionamiento de la materia “Didáctica General” en la UNCo Bariloche<sup>87</sup>: sus propósitos, supuestos teóricos y derivas a partir de la articulación de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura, en términos de proceso<sup>88</sup>. El capítulo finaliza con un apartado acerca de la noción de “dispositivo” recuperado de fuentes filosóficas y recreado, en juntura con la reflexión y producción didáctica, como “dispositivo didáctico” desde una perspectiva crítica periférica.

##### **4.1 La Didáctica General. Su origen moderno y sus posibilidades otras**

Como ya fue planteado en la introducción, sitúo el lugar de enunciación del problema de investigación desde la Didáctica General, enfatizando la dimensión política del campo, la que ha sido invisibilizada frente a la mirada tecnicista y psicologista dominante en la producción de sus discursos, dentro y fuera del campo (Pérez Aguirre, Ramírez et al, 2002; Candau, 1998; Contreras Domingo, 1991, 2011; Edelstein, 2011; Camilloni et al, 2006; Nahuelpan, 2015). En la línea de los estudios didácticos actuales, se enfatiza la importancia de la reflexión<sup>89</sup> para la mejora de las prácticas de enseñanza, junto con la

---

<sup>87</sup> “Didáctica general” es una asignatura que forma parte de los planes de estudio de las Carreras del Profesorado que se dictan en la UNCo Bariloche (Educación Física, Ciencias Biológicas y Matemática). Su cursado requiere los conocimientos de las asignaturas Pedagogía y Psicología, lo cual posibilita a lxs estudiantes establecer relaciones conceptuales entre estos campos de conocimiento, fundamentalmente referidas a la enseñanza, el aprendizaje y el dispositivo escolar desde la mirada didáctica. En este marco formativo, el eje articulador o idea conductora de esta propuesta es la construcción de una didáctica crítica cuyas categorías contribuyan a dar sentido a la complejidad de las prácticas de la enseñanza en contextos particulares y, a su vez, permitan intervenciones en la enseñanza. En términos generales se espera que lxs estudiantes puedan conectarse con situaciones sistemáticas de enseñanza y aprendizaje, y analizarlas con fundamento desde la perspectiva didáctica crítica, dando cuenta de los aportes teóricos trabajados en la cátedra.

<sup>88</sup>Dicho proceso es narrado, en tanto esas narraciones posibilitan la construcción de “conocimiento situacional” (Edwards, 1989), y constituyen una fuente para un conocimiento didáctico lugarizado, y abierto a nuevas articulaciones conceptuales desde las prácticas áulicas. En el Capítulo VI de esta tesis se incluyen narrativas en este sentido.

<sup>89</sup>Para la profundización del debate acerca de las prácticas reflexivas y las críticas a las perspectivas

apertura al aporte de otros campos y la autonomía de lxs profesorxs en la construcción de conocimiento, con conciencia social y ética, y se cuestiona la división intelectual del trabajo que lxs considera meros ejecutores.

Dentro del recorrido por el campo didáctico, en este capítulo se amplía la concepción de la Didáctica General como reflexión sobre la enseñanza en tanto acción necesaria para impulsar procesos de cambio educativo en un sentido crítico y liberador. Ello implica revisar herencias y genealogías, descolonizar a la Didáctica de la perspectiva monocultural moderno/colonial, del Tecnicismo, de la Psicología y la Teoría del Curriculum, recrear la pregunta acerca de qué es la enseñanza, qué merece la pena ser enseñado en las aulas, cómo y para qué. Con la “didáctica moderna” de Comenio como punto de partida (Comenius, 1986; Camilloni, 2016; Dussel y Caruso, 1999), el recorrido conceptual planteado aquí lleva a una didáctica reorientada por efecto de la interpelación de nociones teóricas de diversos campos -Antropología, Historia, Filosofía, entre otros- y de la práctica didáctica misma (Candau, 2010; Litwin, 2008; Edelstein, 2011; Contreras Domingo, 2011; Ramírez, 2017, 2018).

Interesa destacar que no se plantea la negación de la didáctica en tanto ciencia moderna (Comenius, 1986; Camilloni, 2016; Dussel, 1999), sino que se trata de plantear las condiciones de posibilidad de una didáctica situada, lugarizada<sup>90</sup> e intercultural, cuestionando saberes y conocimientos dados, para pensar en una posición “otra”<sup>91</sup> en las relaciones de poder, del saber y del ser. Dicho de otro modo, se indaga en el potencial constructor y transformador que la Didáctica General tiene, desde una perspectiva crítica de la colonialidad/modernidad, por medio de la creación y uso de herramientas conceptuales articuladas en su discurso y su práctica, con una “mirada contra-moderna”<sup>92</sup> que posibilite el desplazamiento de sentidos y significados.

---

tecnicistas, ver Edelstein (2011, cap.2).

<sup>90</sup>Como ya fue definida en este estudio, la categoría *lugarizada / lugarizar* es un neologismo que hace referencia a una dimensión basada-en-lugar de la colonialidad del poder y la diferencia colonial. Implica articular, o ligar, la colonialidad global a proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones reales, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales (Escobar, 2016).

<sup>91</sup>Con la enunciación “otra/otro” se hace referencia, desde a la perspectiva de las “teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016: 20-21), a relaciones que reconocen la persistencia de una colonialidad del poder saber, es decir, de una jerarquización impuesta por los ejes de poder de la raza, la clase, el sexo-género, la edad, la pertenencia geográfica, en los diversos espacios sociales, pero que sospecha de ella y la crítica.

<sup>92</sup>La categoría “contra-moderna” y la “mirada contra-moderna” (Grüner, 2016) se trabajan en el capítulo III de esta tesis.

Partiendo del reconocimiento de que cada realidad es singular y requiere una descripción situada desde sus propios marcos lógicos y bases epistémicas e históricas para comprenderla, el tránsito desde una Didáctica moderna a una didáctica otra parte de la reflexión contextualizada acerca del conocimiento y las relaciones que la enseñanza pretende propiciar. En la universidad pública, en *Wallmapu*, contexto del presente estudio<sup>93</sup>, desde estos planteos del campo didáctico, el desafío es mejorar la enseñanza y politizar la formación. Voces desde el campo de la Didáctica invitan a repensar la función de la universidad, planteando que la universidad

no forma únicamente para el trabajo con fines económicos y para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política. (Litwin, 2008: 25-26)

En procesos de reforma de la enseñanza en la universidad y desde el campo didáctico, Edith Litwin (2008) menciona las siguientes nociones a tener en cuenta, que implican un “nuevo orden social”:

- en lo epistemológico: desintegración de la ciencia unificada y pérdida de consenso en la naturaleza de la racionalidad científica;
- en lo organizativo: tendencia a conocimientos más integrados, con posibilidades de incluir aspectos que habían estado marginados del conocimiento, por ejemplo, lo estético y lo ético;
- en lo valorativo: nuevas formas de conocimiento no necesariamente legitimadas por lo considerado hasta ahora como “científico”;
- cuestionamiento de nociones clave como objetividad, certeza, predicción, cuantificación;
- debilitamiento del conocimiento abstracto y fortalecimiento del conocimiento contextualizado;
- aumento de la importancia de los conocimientos ordinario y popular (conocimientos subyugados) como fuentes de sabiduría acerca de la realidad social y el entendimiento humano. (Litwin, op.cit., cita a Weiler, 1991: 25).

---

<sup>93</sup>En el contexto singular de este estudio, destaco dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, que el reconocimiento de cuestiones didácticas en el nivel universitario en la UNCo Bariloche pasan por su dimensión exclusivamente técnica, dado que se considera que el dominio del contenido científico es suficiente para poder enseñar (Pérez Aguirre et al, 2002; Candau, 1997); y en esta universidad la fortaleza y prestigio en lo académico es la formación científica en el área de la Biología. Por otro lado, que se registra la necesidad de la reconceptualización de las cuestiones didácticas -en sus dimensiones política, humanay técnica- a partir de la interpelación de la “interculturalidad” en este espacio territorial donde se encuentra emplazada la UNCo Bariloche.

Como ya fue planteado en esta tesis, se parte del supuesto de que existe una vacancia en los estudios de la “interculturalidad” en relación a los problemas de la enseñanza en contextos cotidianos interculturales, desde una agenda reflexiva y problematizadora. Así lo expresan varixs autorxs:

La problemática de las relaciones entre diversidad cultural y cotidiano escolar constituye, por lo tanto, un tema de especial relevancia para la construcción de una escuela verdaderamente democrática hoy. Sin embargo, esta es todavía una cuestión poco trabajada entre nosotros, sea por la reflexión pedagógica general, como, más concretamente, en el ámbito de la didáctica. (...) hoy se hace cada vez más urgente la incorporación de la dimensión cultural en la práctica pedagógica, “*entendida no solamente como un determinante macro estructural sino también como un elemento construido al interior de la escuela y parte del cotidiano escolar*”. (...) el abordaje cultural, en una perspectiva sociológica y antropológica, puede enriquecer la reflexión didáctica y la comprensión de la práctica pedagógica, presentando “*un amplio horizonte para el desenvolvimiento de la investigación y de debate sobre cuestiones del cotidiano escolar y de la formación de profesores, especialmente desafiante para la didáctica*”. (Candau y Gabriel, 2001. En bastardillas en el original).

Además de la vacancia en la producción teórica e investigativa de la “interculturalidad” desde una mirada didáctica, se registran cada vez más demandas por parte la comunidad educativa relacionadas, en la región y en el espacio territorial donde se realiza este estudio, con el incremento de la conflictividad del “tema mapuche” en la sociedad <sup>94</sup>.

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque quizás cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento, que les son propios. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del *sentido común* establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. (Mato, 2015: 13. El resaltado pertenece al original)

Ante este estado de la cuestión, en el campo educativo, particularmente en los estudios didácticos situados, falta la mirada intercultural; y en los estudios interculturales, falta la mirada didáctica. En esta instancia y como parte de la agenda disciplinar propuesta, el

---

<sup>94</sup>Para afirmar esto me baso en las investigaciones en Interculturalidad y Educación llevadas a cabo en la UNCo Bariloche (PIN B185 período 2014-2017, y PIN B222 período 2018-2021, en curso), en proyectos de los que soy directora, y en mi participación en una organización política mapuche.

presente estudio sistematiza, de un modo propio y desde un lugar de enunciación singular, un aporte para la profundización de la discusión del tema/problema/ruptura, mediante la apertura conceptual derivada de los requisitos analíticos de la Didáctica, la Interculturalidad y la articulación entre ambas. En este sentido, este trabajo tiene el propósito de abrir esa discusión, no de cerrarla mediante el ofrecimiento de un relevamiento exhaustivo de conceptos de los campos en cuestión y un recetario final de soluciones a un problema definido desde la posición experta. Es una revisión crítica de la Didáctica General que no se detiene en autores ni obras en particular, a partir de la noción de interculturalidad en el marco de la apertura de un diálogo, con la intención de indagar las condiciones de posibilidad de una didáctica “lugarizada” con foco en la formación docente.

Una vez más, cabe aclarar que no se trata de dejar de lado, o de abandonar, los conceptos clásicos de la agenda de la didáctica -enseñanza, propósitos, objetivos, contenidos, actividades y estrategias del encuadre metodológico, evaluación, diseño-, sino de redimensionarlos a partir de la consideración de otras nociones y miradas. En ese sentido, la interculturalidad contribuye a dar mayor apertura al análisis categorial que requiere una didáctica situada, abriendo caminos interdisciplinarios (como se evidencia en el uso de las fuentes que alimentan este trabajo de tesis).

Se entiende la Didáctica General como un campo de conocimiento dedicado a la organización y reflexión acerca de la enseñanza en el ámbito de las prácticas escolares para promover el aprendizaje del estudiante (Pérez Aguirre et al., 2002). En términos generales, la “enseñanza” es una herramienta para resolver problemas relacionados con la circulación del conocimiento y la formación, y constituye un lugar de confluencia de diferentes campos –Ética, Política, Estética, Psicología, Sociología, Filosofía, Antropología, entre otras- que con sus aportes enriquecen la comprensión de las prácticas escolares y del trabajo docente, y a partir de los cuales se construye un nuevo conocimiento de articulación y concreción de la acción pedagógica. En tanto que proporciona un discurso unificador de los distintos planteos acerca de la Educación laa Didáctica ocupa un lugar central en la formación docente, en tanto constituye un conocimiento específico de la tarea profesional. Desde esta perspectiva, el conocimiento de una materia, la formación en una determinada disciplina, no es suficiente para poder enseñar. La docencia en tanto práctica social ejercida profesionalmente requiere

conocimientos y habilidades específicas y un alto grado de compromiso social y personal, que excede la aplicación de conocimientos académicos. Por ello, y especialmente durante la formación inicial, el conocimiento didáctico aporta un saber-hacer reflexivo, atendiendo a las creencias, supuestos e ideas de los propios estudiantes, articulando permanentemente la teoría y la práctica de la enseñanza con un criterio de autonomía y complejidad crecientes. La enseñanza desde estos supuestos no es solamente transmisión de conocimientos sino (también) creación de condiciones para su construcción. En el marco del plan de estudios para la formación docente, esta materia pretende brindar un espacio colectivo de reflexión y de crítica acerca de la enseñanza, junto a la formación técnico-instrumental, constituyéndose así en un espacio privilegiado de la formación de un docente que ejerza su trabajo con responsabilidad, es decir, que pueda hacerse cargo de sus propias decisiones y esté guiado por una utopía, entendida como una orientación compartida en valores. De modo que sus enunciaciones multidimensionales consideran lo político, lo técnico y lo psicológico (Candau, 1987).

Sin embargo, la impronta del énfasis en una dimensión exclusivamente técnica y psicológica de la Didáctica continúa hasta hoy en los discursos y requerimientos con que se la asocia. Al respecto,

ante ciertas teorías curriculares, no siempre es fácil saber si lo que pretenden es desarrollar sistemas de administración y control de la educación de un país, o si su interés es más bien dilucidar qué contenidos y qué prácticas son educativamente más valiosos [...]. (Contreras 2002: 76)

Más allá de la sofisticación del discurso, la enseñanza queda circunscripta a una sucesión de acciones dirigidas a la consecución de objetivos específicos. El discurso pedagógico según Contreras (2002:94) se perfila en términos de “técnicas para lecciones de cosas”, en formas de regulación y racionalización de la enseñanza. Esta suerte de fundamentalismo curricular se vuelve un corsé que reduce las formas de pensamiento y acción sobre la enseñanza a regulaciones técnicas dirigidas a fines previstos, repartos y secuencias.

En su *Didáctica Magna*, Comenio (autor eurocentrado, siguiendo la denominación de Grüner<sup>95</sup> sienta las bases del campo de la didáctica, teoría de las prácticas de la enseñanza, en la Europa del siglo XVII (Litwin, Camilloni, Edelstein, Feldman, Dussel y Carusso, Pérez Aguirre, 2002) Los temas propios del campo son planteados en esa obra fundacional, y en la actualidad están presentes en la agenda clásica de la didáctica en términos de interrogantes -qué enseñar, a quién, cómo, para qué- (Litwin, 2008; Ramírez, 2017). Si bien las respuestas brindadas por Comenio ya no resultan pertinentes, sí se requiere la revitalización de la referencia ética y política que el discurso didáctico tuvo en sus inicios, junto con su problematización en contextos singulares. Las preguntas del considerado “padre de la Didáctica”, siguen vigentes: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo?, ¿A quién? ¿Con qué recursos?, aunque en muchos casos, vaciadas de su contenido político y de la reflexión que amerita, durante la formación docente, la enseñanza como práctica social, en su multidimensionalidad. Se enuncia el contenido político, pero no se lo materializa en las prácticas.

Dice Comenio en su obra inaugural del campo:

Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo *cierto*, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar *rápidamente*, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes, al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con *solidez*, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente, nosotros demostramos todo esto *a priori*, es decir, haciendo brotar, como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales, reunidos en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales. (Comenio, 1971:7)

De modo que las nociones o categorías centrales del campo enunciadas por Comenio permanecen -contenido, metodología, evaluación, planificación, curriculum. Éstas se han ido reconstruyendo históricamente, y deconstruyendo la racionalidad técnica y psicologista, la cual ha sido revisada a partir de la articulación de diversos aportes teóricos y el campo de las prácticas. La didáctica se ha reconceptualizado, recuperando las distintas dimensiones de la enseñanza -político-cultural, humana y técnica (Candau, 1987)- e incorporando derivaciones de otros campos (filosófico, psicológico, lingüístico, etnográfico, entre otros). Es el caso de la categoría de “configuraciones didácticas” de

---

<sup>95</sup> Ver capítulo III de esta tesis.

Edith Litwin (2008), que surge a partir de su reelaboración del campo de la didáctica en la universidad y donde se contemplan “contenido” y “método”, dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas. Así lo expresa esta autora:

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina “construcción metodológica”, estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos las solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década del 70 quedaron subsumidas en la categoría “tecnología educativa” desprendida del contenido. Recuperar el estudio de este constructo, en el ámbito de las prácticas universitarias, nos condujo a la construcción de las configuraciones didácticas (2008: 68). Por su parte, Alicia Camilloni (1994) le asigna a la didáctica el carácter de ciencia, por las condiciones de validación y justificación de los conocimientos con que cuenta, definiéndola,

al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado. (citada en Litwin, 2008: 43).

La autora entiende a la teoría didáctica como teoría de encrucijada, lugar de confluencia de aportes leídos desde la enseñanza, su objeto, a fin de conservar la identidad de la didáctica.

#### **4.2 Una Didáctica interpelada desde una mirada singular**

Considerando los aportes del campo didáctico y siguiendo la línea argumentativa de los capítulos anteriores, una didáctica situada es problematizada por las prácticas de enseñanza y aprendizaje concretas y sus condiciones, comenzando a transitar cambios en el campo disciplinar que la resignifican en el proceso de búsqueda de sentido, particularmente en la universidad:

El análisis de las formas de la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos en la institución universitaria ha sido una preocupación central en las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años. Hemos afrontado esta tarea desde la convicción de que todo estudio en el campo de la didáctica en que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones donde se inscriben esos problemas no implica solo el reconocimiento del punto de partida, sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas. El desafío de nuestro trabajo consiste en recuperar permanentemente ese lugar para otorgarle su verdadero sentido. (Litwin, 2008: 17)

Gloria Edelstein (2005) caracteriza las prácticas de la enseñanza como

prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos; como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular al interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. Práctica social que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los agentes directos de la misma. Que por ello sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples, que sin embargo siempre, al menos en algún sentido, cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento: cómo se comparte y construye conocimiento en el aula.

El trabajo en torno al conocimiento (concepciones y relaciones con el conocimiento) es la tarea central en la práctica social de la enseñanza, en escenarios singulares que la hacen tener una alta complejidad y múltiples determinaciones que la atraviesan.

En suma, al referir a la enseñanza, se trata de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. Por ello, es preciso desocultar, que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que en su tematización – problematización, sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhiben la apertura a lecturas e interpretaciones diversas. En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego que, desde la descripción de tramas de evidencia diversa, aproximan a una mayor comprensión de los complejos procesos sociales –de reproducción, apropiación, intercambio, negociación, resistencia, simulación, entre otros- que se materializan en las prácticas de la enseñanza. (Edelstein, 2005: 3)

El análisis del conocimiento en su existencia material en el aula constituye una de las dimensiones “olvidadas” u ocultas desde supuestos teóricos que sitúan a la enseñanza y la educación en términos de medios-fines, propios de la razón instrumental. Un análisis que problematice el conocimiento incluye al menos dos ejes principales: las “formas de conocimiento” en la enseñanza (el modo de existir del conocimiento en la institución educativa) y su “relación con el conocimiento” (las implicaciones que esos conocimientos tienen para la constitución del sujeto) <sup>96</sup>. La construcción del conocimiento y la constitución del sujeto, desde esta visión, definen el modo de ser de la situación escolar.

Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo “autorizadas” (con autoridad), las cuales constituyen el rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo procesos de apropiación que pueden incluir rechazos o construcciones de conocimientos, que formen parte de un proceso de elaboración. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que estos son presentados como los “verdaderos” contenidos, implicando una cierta autoridad que define implícitamente lo que no es conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimientos válidos sus propios conocimientos “marginales” que están presentes también en el aula. (...) La apropiación del conocimiento escolar, sin embargo, se da también mediado por el modo como los sujetos lo resignifican en ese vasto y heterogéneo mundo de valoraciones que son los conocimientos “marginales” construidos por ellos en

---

<sup>96</sup>Verónica Edwards (1989) utiliza el concepto “formas de conocimiento” para describir la existencia material del conocimiento en la escuela considerando las dimensiones del contenido de la enseñanza en la clase y las interacciones maestros-estudiantes. Las dimensiones que constituyen las “formas de conocimiento” son: la “lógica del contenido”, entendida como los presupuestos epistemológicos desde los cuales se formaliza el conocimiento -su pretensión de verdad y cientificidad, el nivel de abstracción y concreción, el grado de su formalización, su estructura y delimitación- y la “lógica de la interacción”, como objetivación de los modos, implícitos y explícitos, de dirigirse a los alumnos. La autora, a partir de su etnografía, distingue tres formas de conocimiento: tópica, operacional y situacional. En las dos primeras, el uso del conocimiento significa su operación al interior del sistema de conocimientos. La tercera, en cambio, se estructura en torno al interés de conocer una situación, en el sentido de hacerla inteligible, es decir, haciendo referencia a un conjunto de relaciones que implican al sujeto en ellas (dado que una situación es una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto). La forma situacional tiene un valor intrínseco para el sujeto: “Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación al proceso de autoconstrucción del sujeto y que no está significado como lo que podríamos llamar “valor de cambio”, es decir, como aquel conocimiento reconocido en función de su valor abstracto, intercambiable en el mercado de trabajo, o en función de acceso al certificado, por ejemplo. Es una forma de conocimiento que se presenta al margen o antecedendo dicha funcionalidad o “utilidad” del conocimiento. (...) (A su vez, es) un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual, se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Es desde esta historia compartida que la realidad es resignificada como perteneciendo al “mundo” de los sujetos”. (Edwards, 1989: 10)

su cotidiano interactuar, al margen de aquellos que la escuela pretende transmitir. Los sujetos tienen una manera singular de apropiarse del conocimiento que está dada también por sus conocimientos previos y por sus historias; por ello no se puede pretender una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. En medio de ambos procesos está aún la incógnita de las mediaciones de la apropiación y transmisión. (Edwards, 1989: 4).

¿Qué formas de mundo/s se interiorizan en la enseñanza universitaria? La apropiación, aporta Verónica Edwards, puede estar signada por una relación de exterioridad o de interioridad del conocimiento respecto del sujeto. De modo que, junto con los contenidos seleccionados en las propuestas didácticas, se requiere revisar la lógica del conocimiento, que incluye la lógica de la interacción. En ese sentido, no alcanza con la inclusión de conocimientos que la institución educativa excluye -por caso, el “*mapun kimün*”- sino que se requiere repensar las relaciones pedagógico didácticas en su conjunto y articuladas a los diseños de vida de toda la sociedad y atendiendo a sus diferencias. Ello lleva a repensar las agendas del campo didáctico en términos lugarizados.

### **4.3 La construcción de una nueva agenda de la didáctica en la formación docente en *Wallmapu***

En el presente estudio, la construcción de la nueva mirada de la didáctica y su agenda comenzó a partir de la propia práctica en la UNCo Bariloche, articulada con el arraigo al territorio donde se encuentra emplazada la universidad, el análisis teórico y la revisión de las prácticas docentes y de investigación, y tuvo como telón de fondo las propuestas pedagógicas liberadoras. La validación de dicha construcción ha transitado por la discusión en ámbitos académicos y comunitarios, ambos afluentes para la construcción del sentido de este estudio. Esto último ha implicado la reflexión acerca de la construcción de conocimiento en la universidad, tomando muy en cuenta que:

La relación entre investigación y práctica no debe organizarse sobre la lógica de las relaciones entre expertos y asesorados, entre uno que sabe y otro que escucha. Y ello porque la investigación no debe ponerse al servicio de la creación de especialistas que se apropian de (o que ignoran) el conocimiento práctico para sustituirlo por el “científico”, privilegiando los criterios valorativos de los académicos. La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público. Las relaciones entre investigación y práctica no pueden establecerse bajo el supuesto de que

quienes detentan el papel del investigador no están sometidos a los riesgos de los prejuicios e intereses, mientras que los legos sí lo están. Deben establecerse, por el contrario, en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian (Contreras, José citado en Litwin 2008: 75-76)

Considerando las afirmaciones anteriores, se abren varias preguntas, como: ¿Quién define la agenda del campo didáctico? ¿Es única/universal? ¿De dónde provienen las problemáticas que la definen y que permiten ir reorganizando la didáctica? Estos interrogantes obligan a repensar la agenda desde las problemáticas que interpelan nuestras prácticas de enseñanza en la universidad (en forma localizada), recuperando y poniendo en valor “olvidos” y pérdidas a lo largo de la construcción del pensamiento moderno de la didáctica, enfocando la dimensión ética y política de la enseñanza. Exigen, también, la vigilancia permanente frente al afán prescriptivo y técnico (universalista) que tradicionalmente caracteriza el campo,

porque la pedagogía –cercana a la política y a la medicina- es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituirle cierta estabilidad metodológica y que inclusive percibe a veces como capaz de conferirle una apariencia de honorabilidad científica. (Meirieu, 2001, *La opción de educar*, citado en Litwin, 2009: 215)

#### **4.4 Noción de dispositivo y dispositivo didáctico**

Como se viene planteando en este estudio, en el ámbito de la didáctica, estudiar el problema desde el cual preguntarse y buscar respuestas no es posible a partir de una sola teoría ni desde un solo campo de conocimiento. Se requiere acudir a otros campos además del específicamente didáctico, sin reduccionismos y evitando parcialidades, realizando derivaciones o extensiones (Litwin, 2008; Candau, 1987; Pérez Aguirre et al, 2002, Edelstein, 2011) para la conceptualización y reconceptualización de nuevas categorías que den cuenta de la preocupación y del recorrido de la investigación. En ese sentido, Susana Barco (1989) propone una Didáctica

no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una

actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. (citada en Litwin, 2008: 43)

Suponiendo y haciendo eco de las consideraciones anteriores, en este apartado se recupera la noción de “dispositivo”, tomada de fuentes filosóficas (Foucault, 2008; Deleuze, 1990; Agamben, 2014) y recreada en el “campo de la formación” (Anijovich, 2009; Nahuelquir et al, 2014) por considerarla clave en la posibilidad de ese tránsito, de la certeza absoluta a la contingencia del conocimiento. Se considera una herramienta fecunda para escudriñar las condiciones de posibilidad de desplazamiento desde posiciones monoculturales, esencialistas y excluyentes de las diferencias hacia perspectivas socio-históricas y pluralistas, de reconocimiento de formas de vida silenciadas (Santos, 2018; Becerra y Llanquinao, 2017; Nahuelpan, 2015; Tubino, 2015; Mato, 2018). Siguiendo esta línea argumentativa, se indaga luego en el potencial de la idea de “diseño” desde las perspectivas de las transiciones culturales en el Sur (Escobar, 2017)<sup>97</sup>.

La noción de dispositivo, recreada en términos didácticos y propios (Anijovich, 2009; Nahuelquir et al, 2014, Moreno et al, 2018; Ramírez, 2018, 2017, 2014), es una herramienta potente en ese sentido para construir interrogantes acerca de la temática formulada en esta tesis. ¿Son posibles los dispositivos didácticos interculturales?, ¿Es posible “experienciar” durante la formación docente una didáctica no definida desde un centro, sino que aloje una multiplicidad de voces y de historias? ¿De qué modo damos pertinencia política y cultural a los procesos formativos en nuestro contexto? Vivir en un “municipio intercultural” como *Furilofche* (San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina): ¿influye de alguna manera en la construcción de conocimientos y subjetividades que la universidad, y las instituciones educativas en general, propician?

Se utiliza el concepto de “dispositivo” en el sentido en que Foucault (1980) definió la función estratégica del mismo por su capacidad para enlazar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada.

---

<sup>97</sup> Arturo Escobar (2017) aporta su visión crítica del diseño para la autonomía, desde un enfoque ontológico y como hipótesis a ser explorada, donde cada objeto, herramienta, servicio o narrativa en el que está involucrado crea formas de ser, saber y hacer. Ver el capítulo VII de esta tesis.

Redefinido el concepto en el campo de la pedagogía, se enfatiza la apertura que el dispositivo, en tanto herramienta, ofrece para el contacto y la comunicación y su capacidad para conjugar clases variadas de experiencias, interrelacionando los componentes del recorrido de formación, lo dicho y lo tácito, lo intelectual y lo afectivo, el pasado, el presente y el futuro (Anijovich, 2009).

La idea de “dispositivo” junto con la de “trayecto” responden a las propuestas de “formación” que atienden a los procesos, no a los resultados; estos últimos no están garantizados sino abiertos. El trayecto, itinerario o recorrido, implica que hay un proceso vivencial que compromete a la totalidad del sujeto. El proceso de formación sería como un recorrido, un itinerario o un tránsito (Anijovich, 2009), que transforma al sujeto que aprende en el sentido de que se le brinda la posibilidad de adquirir herramientas y, como dice Susana Velázquez, de “negociar necesidades, deseos y derechos en el interior del vínculo, para poder redefinir las identidades y los espacios que cada uno ocupa en esa relación” (1995: 340).

¿Qué dispositivos están presentes en lo cotidiano del aula? ¿Por qué y para qué, a qué intereses responden? ¿Qué relaciones de poder, qué conocimientos y qué subjetividades habilitamos los docentes, generamos y nos generan?

La noción filosófica de “dispositivo” (Foucault, 2008; Deleuze, 1990; Agamben, 2014), situada en el contexto de una didáctica crítica e intercultural, permite pensar en la construcción del poder, el saber y la subjetividad en forma conjunta en situaciones de enseñanza y aprendizaje, abriendo la posibilidad de crear dispositivos que produzcan pluralidad, respetando las diferencias ontológicas. Desde la mirada de los autores mencionados como antecedentes teóricos, el dispositivo es un elemento de dominación.

Sin embargo, en el marco de una “didáctica otra”, que cuestiona las relaciones de dominación propias de la colonialidad del ser, el saber y el poder, en este estudio se sugiere que puede ser considerado desde una mirada emancipatoria/libertaria <sup>98</sup>. En ese sentido, resulta necesario configurar dispositivos que propicien diferentes relaciones y

---

<sup>98</sup>En el capítulo III de esta tesis se desarrolla el tema a partir de los aportes de Laura Catelli (2017) referidos a la categoría de “imaginario racial”.

lógicas en la producción del saber, del ser y del poder. Se trata de pensar en dispositivos didácticos que habiliten una formación docente productora de itinerarios y trayectorias educativas críticas a los procesos de homogenización pasados y presentes y, al mismo tiempo, que sean productores de experiencias alternativas. Esta doble producción, en principio, conlleva el intento de revertir las relaciones moderno-coloniales que guardan dentro de sí los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El conocimiento, mediador en toda relación de enseñanza (Cullen, 1997), se articula con el ser y el poder en tanto “dispositivo”, es decir, como conjunto de elementos que se co-constituyen (Foucault, 2008; Deleuze, 1990; Agamben, 2014; Ramírez, 2017; Nahuelquir et al, 2014). En tal sentido, la intersección entre discursos y prácticas que configuran un dispositivo constituyen una disposición estratégica para anticipar productos, resultados y procesos sociales determinados. Al interior de sus dinámicas, los procesos de sujeción se materializan impeliendo a las personas a la circulación por ciertos mapas dispuestos para construir determinadas trayectorias sociales, proveer identificaciones habilitadas desde los objetivos que persiguen la articulación saber y poder en un contexto histórico dado y, por derivación, orientar a las personas, por intermedio de sus experiencias de vida, en los modos de codificar y decodificar las asunciones de sí mismx(s) (Nahuelquir, Ramírez, Marin, 2014). En otras palabras, mediante los dispositivos se construyen el mundo y las subjetividades, se habilitan determinadas experiencias y las interpretaciones, jerarquizadas, acerca de esas experiencias. La (re)elaboración del concepto de dispositivo y su diseño, en el contexto del campo didáctico crítico (Candau, 2010, 2001, 1987; Litwin, 2008, 1997; Edelstein, 2008; Zemelman, 2002), entonces, es una de las claves conceptuales de este estudio, ya que/y que hace confluir la categoría de dispositivo y la idea de “colonialidad del poder-saber y del ser” (Quijano, 2001, 2000; Lander, 2000; Mignolo, 2006; Segato, 2013; Walsh, 2007). Dicho de otro modo, se articula la reflexión didáctica en la trama mayor de la reflexión histórica y crítica de la colonialidad. En ese sentido es interesante lo que plantea Dube (2011) en términos de los “encantamientos de la modernidad”, idea puesta en juego en relación con los dispositivos:

Mucho más que errores ideológicos, que esperan su inexorable exorcismo por medio del conocimiento superior, tales mapeos circulan como estructuras de sentimiento, instituidas como entidades categóricas, intimando las medidas y los medios de lo moderno, lo cual quiere decir que son los encantamientos perdurables de la modernidad.

¿De dónde surgen tales oposiciones jerárquicas y sus encantamientos inmensos? Por largo

tiempo, antinomias formidables entre lo estático, comunidades tradicionales, y lo dinámico, sociedades modernas, han cumplido un papel importante en las comprensiones de la historia y la cultura. [...] No es solamente que la dualidad ha animado y articulado otras oposiciones duraderas, tales como aquellas entre ritual y racionalidad, mito e historia, comunidad e Estado, lo mágico y lo moderno, y la emoción y la razón; es también que como un legado perenne de la idea desarrollista de lo universal, la historia natural y una representación agrandada de una modernidad occidental, exclusiva, tales antinomias han encontrado expresiones variadas entre las materias distintas que han nombrado, descrito y objetivado desde por lo menos el siglo XVIII. Las representaciones que emanan de la Ilustración europea han desempeñado aquí un papel clave. (Dube, 2011: 11-12)

Los dispositivos moderno-coloniales, estructurados por el universalismo y los dualismos a los que se hizo referencia en el capítulo III de esta tesis, son propios de la epistemología moderno/colonial hegemónica (que no está únicamente en el ámbito educativo sino en todos los ámbitos sociales). Desde esa perspectiva, la Didáctica, reducida a los términos dominantes, es interpelada, lo que posibilita una apertura a interrogarla, y repensar su genealogía, desde cada contexto singular. Junto con la revisión crítica de sus conceptos fundantes -anticipados por Comenio-, las respuestas no serán universales ni eurocéntricas, sino situadas y sensibles a las diversas epistemes y modos de ser. Los dispositivos vigentes formatean la vida cotidiana y están basados en conocimiento experto, basado a su vez en un conocimiento supuestamente “verdadero” del mundo “real”. Sin embargo, los diferentes grupos culturales y los pueblos resisten, ya que cuentan con recursos para hacer frente a estos “encantamientos” (Dube, 2011) y formateos. De ello se trata el capítulo siguiente.

## 5. Capítulo V: *Mapun kimiün. Conocimiento en/con/desde el Wallmapu,* territorio ancestral mapuche

Cuando amanece –todavía hoy, en pleno siglo XXI- algunos hombres y mujeres mapuches que viven en Bariloche salen de sus casas con un poco de yerba entre las manos, trazan un círculo paso a paso de derecha a izquierda, de pie y de cara al *Puel* (este) rocían lentamente la tierra con esa ofrenda, mientras el *mapuzungun* se hace escuchar. De este modo, ponen en vigencia una práctica ancestral, llamada *llepipun* o *pichi nguillipun*, para comunicarse con las fuerzas con las que coexisten: la fuerza del Nahuel Huapi, la fuerza del cielo, de los cerros, del viento, del volcán, del bosque... Claro que el paisaje no es como antaño, cuando este espacio se llamaba *Puelwillimapu*, cuando este espacio territorial no conocía de fronteras estatales (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política. *Tayñ nor zungun miawal*, Editora Municipal Bariloche, 2015: 12).

El presente capítulo recupera algunos elementos del *mapuche kimiün* (conocimiento mapuche) en el marco de la consideración crítica del contexto histórico de la modernidad/colonialidad que inferioriza modos de vida y saberes construidos desde lógicas otras. En ese sentido, en este estudio el *mapuche kimiün* no es considerado un “objeto de estudio” sino que constituye un lugar otro de construcción de conocimiento, un lugar emergente en el que se procesa un “pensamiento fronterizo y diverso” en relación a la episteme moderno colonial (Mignolo, 2003)<sup>99</sup>. Desde la “cosmovisión” mapuche (Chihuailaf, 2012; Becerra y Llanquino, 2017; Espacio de Articulación Mapuche, 2015, 2018) se repiensa el conocimiento con arraigo en un horizonte de “justicia cognitiva”<sup>100</sup> y justicia social. En *Wallmapu* las reivindicaciones como pueblo mapuche están ligadas a su cosmovisión y territorio, desde una “subjetividad localizada” (Segato, 2013); la territorialidad y la espiritualidad aquí necesariamente están ligadas al espacio que se pisa<sup>101</sup>. Como ya fue enunciado, se trata de un arraigo con historias no coloniales que se plantea y se comparte como una forma diferente de vivir, conocer y hacer política. En un

---

<sup>99</sup>En términos de construcción de una nueva epistemología como paradigma “oposicional” (Sousa Santos, 2011), o “paradigma otro” cuyo conector entre las heterogeneidades históricas no es una Verdad, sino que es el padecimiento del trauma de la colonización en el cuerpo (Mignolo, 2003).

<sup>100</sup>Esta “consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra, en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos” (Santos, 2011: 36).

<sup>101</sup>Como plantea Rita Segato (2013), la existencia de sujetos arraigados (con una conexión única a un lugar único) y de espacios que no son percibidos como parte de la grilla universal global de valor es disfuncional al capitalismo. En *Wallmapu*, en la actualidad se exagera la violencia estatal y de sectores sociales poderosos ejercida de modo continuo desde la mal llamada “Campana al desierto” sobre las comunidades mapuches, cuyo modo de vida no es funcional sino contrario al proyecto histórico del capitalismo.

acercamiento a este mundo singular, y desde una mirada parcial, se presentan a continuación algunos elementos que se consideran básicos y, a la vez, potentes y necesarios en el contexto de este estudio<sup>102</sup>. De ningún modo se pretende agotarlos ni definirlos de un modo único, sino que el propósito es dejar la inquietud por abrir una puerta que ha estado cancelada y que invita a transitar caminos desde una mirada intercultural situada.

Asimismo, en este capítulo se incorporan algunos aportes de la filosofía y el filosofar (Cerutti, 2000) en tanto plantean la apertura a otras racionalidades en términos de un diálogo posible.

### 5.1 *Wallmapu ka mapun kimün*

Nuestros *kuifikeche* (gentes mayores), cuando desean explicar la conformación del *Wallmapu* (territorio), apuntan su dedo hacia el *puel* (este), giran hacia la derecha hasta completar la vuelta, al hacer el giro representan el movimiento del Sol. Dicen que para llevar a cabo el giro es necesario ubicarse en un cerro alto, allí donde la tierra se une con el cielo, y desde ahí observar el lugar. El *puel* es el principal punto de orientación por la salida del *antü* (Sol), es un punto de referencia filosófica, cósmica y espiritual, pues de dicho lugar diariamente nace la vida. Con este giro circular se conforma la base fundamental de la cultura del hombre y la naturaleza, el concepto de *Wallmapu*. No obstante, el círculo en torno a la propia persona representa la auto-responsabilidad sobre los elementos naturales que se encuentran dentro de ella, es decir, estará a cargo del cuidado personal todos los elementos que allí existen, partiendo desde donde se está ubicado hasta donde alcance la vista. Este círculo es imaginario y se mueve con el *che* (persona) diariamente. [...] el *Wallmapu* o territorio mapuche no permanece en el aire, sino que tiene una base, similar al que se ve sobre la tierra (es decir, el cielo). Este espacio tiene materia orgánica y se llama *miñche mapu* o tierra de abajo, se trata del espacio por debajo de la tierra (su representación se asemeja al *rali* o plato hondo de madera del *kultrung*). Otra de las dimensiones del *Wallmapu* es la *trufken mapu* o la tierra que pisamos: es un espacio circular plano (espacial/territorial) en cuyos extremos se halla la dimensión del *wenu mapu* (espacio sobre la tierra). Estas tres partes, conforman las tres dimensiones del universo mapuche, por lo tanto, al hablar de territorio, el mapuche no sólo se refiere a un pedazo de tierra sino a esas tres dimensiones. (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2015: 13, vale lo extenso de la cita)

---

<sup>102</sup>Esta elaboración se realizó a partir de publicaciones escritas de organizaciones mapuche y de libros publicados a ambos lados de la cordillera, de autorxs mapuche y no mapuche que impulsan la validación de conocimientos, formas de conocer y prácticas que han estado relegadas o minorizadas en el ámbito académico.

*Mapun kimiün* (Catriquir y Llanquino) es la conceptualización de la experiencia y aprendizaje que se obtiene de espacios y fenómenos particulares (*perimo, waw, wigkul*) comprensibles desde la cultura mapuche, pero que no son vistos o son minorizados en relación a la epistemología dominante o permitida. (Becerra y Llanquino, 2017: 10)

Los cuatro principios fundamentales de la “cosmovisión mapuche”, ordenadores de la vida del *che* (persona) con los demás *newen* (fuerzas de la naturaleza), son la circularidad, la horizontalidad, la reciprocidad y la complementariedad (Becerra y Llanquino, 2017; Nahuelpan, 2015; Espacio de Articulación Mapuche, 2015; Chihuailaf, 2012; Moyano, 2008, 2017). Éstos emergen a partir de la vida y la observación profunda en/de la “naturaleza”, y están presentes organizando cada práctica cultural, espiritual y política.

El mundo mapuche concibe lo circular, la complementariedad y lo colectivo como forma de organización.

Los elementos que configuran el universo mapuche se relacionan, conviven e interactúan entre sí: *che*, tierra, naturaleza, poderes, mundo natural y espiritual. La reciprocidad, la retroalimentación entre energías positivas y negativas, son generadoras de orden, equilibrio y armonía.

La cultura del pueblo mapuche se desarrolla en relación a cada uno de los elementos naturales del lugar. Estos dan identidad, nombre, sentido, palabra y conocimiento. Son fundamentos de su existencia. En ese espacio el mapuche es un elemento más, ni superior ni inferior, se comunica con los elementos que lo rodean, renueva su compromiso cíclicamente y es responsable de proyectar el equilibrio en el *Wall Mapu*. (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2015: 9).

Desde la ontología mapuche, la noción de *rakizuam*, que suele traducirse como pensamiento, refiere a la consideración de diferentes lógicas a la vez, (Becerra y Llanquino, 2017; Quidel, 2015; Nahuelpan, 2015). Junto con la observación empírica y experiencial, son los elementos a partir de los cuales se construye el conocimiento mapuche.

Nuestros mayores han sabido observar los distintos fenómenos de la naturaleza en esta parte del mundo y eso les ha permitido organizar una forma de vida en armonía con su entorno. Es necesario señalar que a diferencia del antropocentrismo de la cultura hegemónica que concibe al hombre como dominador de la naturaleza; dentro de la cosmovisión mapuche las personas no son más importantes que un pájaro, una piedra, un río, un árbol... Las personas (*che*) forman parte de la *itrofill mongen*, es decir, de la diversidad de la vida. (Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, 2015: 12)

En la forma de hacer política también están presentes los principios ordenadores de la vida -circularidad, horizontalidad, reciprocidad y complementariedad. En los *trawün*

(reuniones) circula la palabra y todos son escuchados, siendo “el espacio fundamental de debate y de definiciones que desconoce de jerarquías verticalistas” (EAMyCP, 2015: 14).

“En esta tierra el que gobierna no es como entre los cristianos. Allí manda el que manda y todos obedecen. Aquí, hay que arreglarse primero con los otros caciques, con los capitanejos, con los hombres antiguos. Todos son libres y todos son iguales”. Mariano Rosas, lonko de los rankülche (1870) (Citado en Moyano, 2013: 71)

El *mapun kimün* es un conocimiento que “constituye el fundamento epistemológico de la ontología y actuar mapunche” (Becerra y Llanquinao, 2017: 28). Los autores citados, al hablar de *mapun kimün*, hacen referencia tanto al pensamiento de las personas que habitan el territorio mapuche como también a lo territorializado en este espacio. Para ellos, este concepto “puede ser abordado desde dos perspectivas fuertemente entrelazadas: una perspectiva intercultural y una perspectiva monocultural” (2017: 27). Lo que los autores están destacando es la tensión “intraculturalidad- interculturalidad” (Candau, 2010) a la que se hizo referencia en el capítulo II de esta tesis, en tanto la “monoculturalidad” en este contexto se refiere a la visión del mundo y la episteme que emerge de esta, considerada en su diferencia y en relación (asimétrica) con otras epistemes y epistemologías. La emergencia de la *monoculturalidad* así entendida es indispensable para la *justicia cognitiva* y para un diálogo intercultural entre “expresiones monoculturales de comprensión y comunicación del mundo” (2017:31).

De acuerdo con lo planteado, lo que se entienda por “justicia cognitiva” debe responder al establecimiento de una **autodeterminación cognitiva**. Dicha autodeterminación cognitiva se debe situar como un polo relevante dentro de un proceso sociocultural reivindicativo más amplio. Así, la autodeterminación requeriría de una construcción político-ideológica en los siguientes términos: “...un territorio, una historia común, una organización socio-política, creencias particulares, sistemas comunicacionales y símbolos propios y, sobre todo, sentido de pertenencia, es decir, identidad propia frente a otros grupos humanos” (Millalen, 2013: 251). Un proceso así se condensa en los aspectos epistemológicos, los que constituyen el fundamento de los diferentes procesos de autodeterminación, pues sitúan dichos procesos dentro de la lógica de la visión de mundo lingüístico, en este caso, del *mapunzugun*. En consecuencia, la autodeterminación cognitiva debiera ser el eje de los procesos de autodeterminación territorial, política, lingüística y, por lo mismo, cultural. (Becerra y Llanquinao, 2017:31-32)

De modo que se está planteando la vinculación entre la *epistemología indígena*<sup>103</sup> con la

---

<sup>103</sup> “Por epistemología indígena se entiende la manera en que un grupo cultural desarrolla formas de pensar y crear, reformular y teorizar sobre el conocimiento por medio de discursos tradicionales y medios de comunicación, anclando la verdad del discurso en la cultura (welchman y Watson-Gegeo, 2001: 58).”

epistemología de la academia, las cuales entran en un diálogo entre monoculturalidades que busca generar “lecturas interculturales de construcción de realidad que favorezcan la emergencia activa de las epistemologías minorizadas.” (2017: 33).

La idea es que sean estas monoculturalidades las que propongan, dentro de un ejercicio sociocognitivo de poder, una visión de mundo lingüístico que implique su autodeterminación cognitiva. Con este fin, apelando a la “justicia cognitiva”, en primer lugar, el proceso de investigación requiere desarrollar matrices discursivas que favorezcan los procesos de coautoría epistemológica, relegando a un segundo plano la comprensión cosificante propia de los procesos académicos de obtención de datos (colaboradores, informantes, o peor aún, “muestra”). (Becerra y Llanquinao, 2017: 33)

La reconstrucción del concepto de “comunidad de hablantes” es una experiencia de esta aproximación propuesta por Becerra y Llanquinao (2017); mientras la academia aporta una definición antropocéntrica de la misma, el *mapunzugun* aporta una perspectiva ecológica y ética, más amplia que lo humano implicado en la participación del entorno no humano:

permite la emergencia de una relación lingüístico-ecológica (en este sentido, la epistemología del *mapunzugun* no consiste en una realización exclusivamente antropocéntrica, sino que el antropocentrismo es únicamente una posibilidad comunicativa más). Así, las montañas, la vegetación y los *perimo* aparecen como hablantes extremadamente relevantes a la hora de construir el mundo lingüístico del *mapunzugun*, lo que diferencia de una manera basal, la comprensión académica, tanto formal como intuitiva, de comunidad de hablantes. (Becerra y Llanquinao, 2017: 33)

Los *perimo* o *perimontun*<sup>104</sup> son “visiones”, habitan en el entorno natural cotidiano mapunche y se corporizan en y a través de lxs hablantes y de los lugares, activando el mundo sociolingüístico del *mapunzugun*, idioma mapuche, construyendo el mundo, habitando en él. El *waw* es el escurrimiento del agua en una ladera, gota a gota y sin

---

(Becerra y Llanquinao 2017: 32)

<sup>104</sup> “Un perimontún es eso, una manifestación de la naturaleza, de la que forma parte otro plano de la cosmogonía mapuche. Pu newen [fuerzas de la naturaleza] de otro plano se expresan, se materializan y se manifiestan a una persona. [...] El joven Mario González -tendría 19 años- salió al campo. Alejado de las casas iba caminando y se le apareció un piche [una mulita] de color blanco. Totalmente blanco, con patitas cortitas, caminando. [...] Cuando lo levanta, dice él, se desvanece, se va a otro mundo. Esa situación le duró una semana, más o menos. La gente lo encontró, ahí tirado entre los pastos, y como había “antiguos” [la gente que sabe cómo actuar], comprendieron que estaba viviendo un perimontún. Y que la comunidad tenía que estar en armonía para que Mario regresara de esa visión. Y Mario vuelve, después de una semana. Y entonces cuenta cuando regresa, que regresa con nuevas normativas y un nuevo lugar para hacer Kamarikun [ceremonia]. Y a partir de entonces levantan Kamarikun con nuevas normas, en un lugar distinto.” (Millán y Schiaffini, 2016: 93-94)

formar un curso de agua debido a la vegetación densa<sup>105</sup>. Ambos, *perimo* y *wigkul waw*, son “espacios llenos de diversos tipos de vidas y de comunicación entre ellas” (Becerra y Llanquinao, 2017: 36).

la pérdida del *mapunzugun* no implica únicamente la pérdida de un mundo lingüístico construido desde observaciones y consideraciones de construcción (y emergencia) de realidad que consideren actos o situaciones “sociales” humanas, sino que implica, a su vez, la desaparición del *wigkul waw* y de los *perimo* como participantes activos de los procesos epistemológicos y ontológicos del mundo en *mapunzugun*. La incorporación de estas dimensiones (y definiciones) en la construcción de una comunidad de hablantes, mucho más abarcadora que la meramente humana, debe ser un elemento reflexivo e indagatorio relevante dentro del campo de las definiciones, comprensiones y comunicaciones académicas. (Becerra y Llanquinao, 2017: 37)

## 5.2 Ontologías enlazadas

Para decirlo en términos de la perspectiva planteada por Arturo Escobar (2016), la ontología del pueblo mapuche es relacional; existe una conexión indisoluble con la tierra y con todo lo que existe en el universo, y su conocimiento no es cuestión de esencias y linajes sino de ampliación de significados en el estar juntos, humanos y no humanos, como en un tejido colectivo. Una ontología relacional, del *interser*, que desafía la noción objetivadora (moderna) de lo real. A diferencia de las ontologías y epistemologías dominantes, que sostienen la separación de objetos y de sujetos y su sentido de interacción, la “relacionalidad fuerte” supone una ontología y epistemología sin sujetos, objetos y procesos entendidos como intrínsecamente independientes (Escobar, 2016: 352).

Hablar de “pueblo mapuche” no significa que sea homogéneo como se lo ha construido desde el estado, sino que es amplio y heterogéneo en sus expresiones, y aloja acuerdos y diferencias en tanto proceso histórico en cada zona y región. Así y todo, como pueblo

---

<sup>105</sup> “... los conocimientos más antiguos no quedan, la gente ya no se habla con la montaña, entonces el *wigkul* ya no le habla a los *peñi* [hermano], *peñi* se decían entonces los *wigkul waw* y la vegetación, ellos entre sí ya no se hablan, se tratan de *peñi* unos con otros, ya no se hablan porque el *mogen* [vida] está muy cambiado, lo dejan a un lado, por eso ahora anda a través de la *machi* [sanadora], a través de la *machi* llega, se hace *machi*”. Discursos de don Pedro Cayupan y Alberto Huenchuñir, del *lof* Lumako, *Gulumapu*. Citado en Becerra y Llanquinao, 2017: 34.

mapuche está planteando en términos generales la reconstrucción y revitalización de su mundo, la necesidad de conexión con los hilos que han sido invisibilizados, por parte de cada una de las comunidades que lo conforman y en convivencia con otros sectores sociales que tampoco comulgan con el proyecto de la colonialidad/modernidad capitalista, con un sentido pluralista y de coexistencia de diferentes ontologías.

Para replantear el lugar de las epistemes otras en la academia desde una mirada intercultural, es interesante traer aquí lo que Horacio Cerutti (2000) aporta al destacar la dimensión pública de la filosofía, en tanto “saber para la vida, para la cotidianidad, y no un saber de filósofos para filósofos”.

Desde el mundo griego, la filosofía ha sido concebida como forma de *episteme* que se distancia de la *doxa* para poder constituirse. En todo caso, lo que aquí planteo es que es menester regresar a la *doxa* -o quizá comprender que nunca es factible apartarse de ella- y además saber descubrir en ella reservas de sabiduría simbólica que muchas veces se enmascaran como protección frente a las agresiones. Es el caso evidente ya e indudable del pensamiento indígena que se presenta como *doxa*, pero que oculta en su seno una gran fuerza crítica y transformadora, por supuesto, epistémicamente desarrolladas. (Cerutti, 2000: 155)

La sobrevalorización de lo privado en relación a lo público, entendido como lo común que debe ser reconstituído (Cerutti, 2000:154), en el mundo actual latinoamericano y en la actividad docente en particular, obstaculiza el despliegue de las funciones que tiene la filosofía. Estas funciones, que están articuladas entre sí, siguiendo a este autor son:

*Epistemológica*: es la función primordial, sin la cual todas las demás no se darían. A través de ella la filosofía aspira al saber, procura lograr conocimiento de la realidad. Se esfuerza por distinguir la verdad y muchas veces la confunde con lo verosímil.

*Social*: presta atención al conflicto. La cuestión social sigue siendo su objetivo primordial. Su posición frente al trabajo es aquí decisiva.

*Política*: reflexiona sobre el poder. Para legitimarlo o para cuestionarlo. Puede justificar usos manipuladores o impulsar nuevos proyectos alternativos. Constituye en sí misma un poder y es ésta su dimensión más delicada.

*Ideológica*: atiende a los intereses de clases o grupos, etnias y sus necesidades. Enmascaramiento o desocultación.

*Histórica cultural*: promueve la autonomía. Paradójicamente puede ser de dominación o de liberación.

*Historiográfica*: atiende a la reconstrucción del pasado por afán de futuro. Memoria u olvido.

*Cultural*: pretende estimular la creatividad en todos los órdenes. Apuesta por la dignidad de la vida.

*Académica:* procura la construcción colegiada del saber. Compromiso y gozo del pensar.

*Profesional:* presta un servicio social, disciplina y rigor del pensar.

*De género:* trata de no invisibilizar las diferencias genéricas y a que no operen como limitaciones en el ejercicio racional. (Cerutti, 2000: 152-153)

En un contexto moderno/colonial en el cual lo nacional se ha revelado con todas sus facetas adversas, totalitarias, homogeneizantes de lo diverso, irrespetuoso de las diferencias, este filosofar situado, el “pensar nuestramericanamente”, es decir, desde una tradición y con una tarea crítica y autocrítica que abre la posibilidad de la creación, requiere ser impulsado en términos de derecho. Este pensar “desde el sur”, en tanto “llamado hacia nosotros mismos” (Roig, 2000, en el prólogo a Cerutti) no es tarea individual:

Incontables voces, ciertamente todas ellas mediadas, porque no existe voz absoluta, pero posibles de ser escuchadas en su relatividad y apoyándonos precisamente en ella. Porque las disonancias suelen ser el auténtico sonido y el único y así como la injusticia nos subleva, las voces quebradas y opacadas nos ayudan a profundizar en el acto creador-autocrítico. Poder escucharlas a todas, ser tocados por la magia de su diversidad infinita, diversidad que no es caótica, que se actualiza y se concreta en relaciones de comunidad, es posiblemente uno de los anhelos de un tiempo en el que la contradicción entre los seres humanos y la mundialidad ha alcanzado violencias desconocidas. (Arturo Roig en el prólogo a Cerutti, 2000: 9-10)

En *Wallmapu*, desde una mirada singular, mapuche e intercultural, el proceso de revitalización, reconstrucción y circulación del conocimiento mapuche se fortalece cada vez más, contrariamente a las afirmaciones y profesías de extinción del pueblo mapuche,

la tendencia mundial que hizo de la economía lo fundamental, con la consecuente obtención de lucro al costo de lo que fuera, ha demostrado que no tiene significación para poblaciones que provienen de otras matrices lingüístico-culturales. Éstas, con el paso del tiempo y a medida del colapso sistémico de las prácticas fundadas en visiones universalistas, vuelven a transformarse en las reservas que pueden darle aún sentido a la coexistencia responsable de una *humanidad*, incluyendo en esta definición -de manera relacional y con sus respectivos derechos- las otras formas de vida situadas en sus singulares espacio-tiempos y *zugin*. (Becerra y Llanquino, 2017: 13)

Las voces en/de/con el mundo mapuche requieren ser escuchadas para establecer un proceso hermenéutico de diálogo entre expresiones que “dicen el mundo” de maneras otras.

Frente a la globalización de la educación, la crítica a la modernidad/colonialidad viene a

plantear el problema del borramiento, del corte con esos lazos "nuevos y viejos" (de relativa novedad) que abren la posibilidad a un "pensar desde acá", desde el suelo que pisamos, y desde nuestra subjetividad encarnada en un cuerpo (Grüner, 2016; Fernández Mouján, 2016; Segato, 2013; Cerutti, 2000). "Filosofar desde nuestra América" (2000) de Horacio Cerutti contiene sugerencias para reflexionar sobre el pensar y la construcción de conocimiento en su dimensión epistémica y desde lo que él llama, junto con otros, un "pensamiento nuestroamericano". A su vez, el planteo de este autor aporta elementos para profundizar la cuestión del arraigo y el "surear", enriqueciendo los aportes presentes en capítulos anteriores de este estudio (con Rita Segato y Arturo Escobar). También brinda elementos sobre el papel de las metáforas en la generación de conocimientos, y el "encarne" de las ideas y el pensamiento. El autor advierte sobre las recaídas en la "dialéctica interrumpida y la metaforización excesiva" (Cerutti, 2000: 124) propias de la actitud acrítica, que opera en términos de binarismos fijos, cuando los contrarios dialécticos genuinos son empíricos e históricos. Ello se debe, según plantea el autor, a las dificultades teóricas no resueltas por el modo inadecuado de considerar nuestra propia historia cultural y social. En el marco de esta tesis, se sugiere que, entre dichas dificultades, está el no considerar la existencia de otras ontologías, más allá de la occidental, a la hora de construir conocimientos y subjetividades, y los efectos de ello teniendo en cuenta que

una filosofía intercultural con posibilidades de diálogo debe considerar las condiciones reales de los sujetos que dialogan como: la dominación económica y racial, el colonialismo, la dependencia y la subordinación, entre otros existenciales que influyen en la cultura de quienes dialogan. (León Pesántez, 2008: 23)

En los capítulos anteriores, particularmente en relación a las Teorías Críticas Periféricas y a la posibilidad de un diálogo intercultural<sup>106</sup>, la búsqueda de encuadres teóricos va en ese sentido.

---

<sup>106</sup> Ver Capítulo III de esta tesis.



## 6. Capítulo VI: La universidad pública en Wallmapu. Hacia una formación docente lugarizada y repensada a través del concepto de genocidio

¿Para qué nos sirve una escuela que nos niega?

Oswaldo Maidana

No sólo el Estado se construye sobre un genocidio, sino que también nuestro marco de pensamiento se construye sobre el genocidio, de tal manera que no hemos salido aún de él.

Diana Lenton, 2011.

Las universidades convencionales se dedican a formar profesionales en el marco del statu quo vigente, consideran que son poseedoras y productoras del conocimiento científico, que es el único que reconocen como válido y, en consecuencia, no reconocen, ni valoran que los pueblos indígenas tienen sus propios saberes y su propia forma de producir conocimiento. (Mato2015)

Un proyecto colectivo de reestructuración de las memorias que fueron violentadas en su transmisión trabaja con fragmentos, silencios, olvidos, objetos, frases, acciones cotidianas, rituales y conversaciones, entre otros materiales, y su fin es el de producir textos sobre el pasado que, sin desconexión con los marcos de interpretación heredados, resulten significativos para las luchas del presente. (Ramos, Crespo, Tozzini, 2016)

En el presente capítulo se repiensa la Didáctica en la formación docente universitaria en relación al sentido de la educación a partir de un análisis que focaliza las nociones de “lugarización” y “genocidio”, enfatizando de ese modo las dimensiones conceptuales, políticas y éticas de una Didáctica General no restringida a su dimensión técnica. Este análisis se propone entonces focalizar en la noción de “genocidio” y su relación con los procesos de silenciamiento y subalternización de voces en *Wallmapu* y articular dichos procesos con la categoría de “educación lugarizada”. Dicha indagación posibilita abordar la didáctica desde una lógica otra, desde la cual emergen las narrativas en el aula universitaria del *Wallmapu*: historias, saberes, identidades, silenciamientos y cosmovisiones; una didáctica que abra un espacio de conexión con otros relatos desde una visión histórica y localizada que continúa operando en el presente.

## 6.1 *Awkan*<sup>107</sup> o *wingka malon*. Acerca del concepto de genocidio como categoría analítica en el campo educativo

Las prácticas que ocupan nuestro análisis no se limitan al confinamiento y asesinato masivo, sistemático y planificado, tópicos habitualmente asociados en el sentido común al concepto de genocidio. En efecto: la deportación, reparto, disociación forzosa de comunidades y familias y, sobre todo, la incorporación que mantiene y construye la excepción desde el punto de vista de los derechos ciudadanos garantizados constitucionalmente, fueron parte fundamental de un proceso genocida que debe ser pensado más como un *continuum* de hechos con final abierto que como un evento puntual. Esta continuidad se dio también, y especialmente, en cuanto a las relaciones establecidas luego de la incorporación de los indígenas en la sociedad argentina pasado el momento puntual de su derrota y sometimiento. (Delrío et al, 2017: 12)

El concepto de genocidio en tanto categoría analítica abre la posibilidad de pensar las relaciones entre el Estado y los Pueblos Originarios, el pueblo mapuche en particular. Esta es una dimensión que forma parte de la noción de interculturalidad crítica y que pone en cuestión las narraciones construidas en el momento histórico fundante del Estado-Nación argentino, en el cual las instituciones educativas fueron y continúan siendo dispositivos para su mantenimiento y reproducción.

Nuestras instituciones de gobierno, incluyendo a las de política específica indígena, son herederas de una estructura montada sobre el genocidio. La única manera de poder establecer bases firmes y verídicas sobre las cuales orientar una convivencia más o menos armónica y pacífica, es develar la verdad que subyace a nuestras respectivas narrativas de origen: la de la Nación argentina, la de los Pueblos Originarios en su coyuntura actual. (Lenton, 2010: 49)

Para remover el marco del pensamiento construido sobre el “genocidio” la educación resulta un elemento indispensable y plantea el desafío de cómo presentar la historia que aún no está contada desde otros soportes, para que lo impensable -el despojo al pueblo mapuche y, al mismo tiempo, la resistencia que el pueblo mapuche opone al genocidio- llegue a ser pensable. Trouillot habla de “lo impensable” como un “no-evento” y lo define como “aquello para lo cual uno carece de instrumento capaz de conceptualizarlo” en el marco del pensamiento occidental y que “desafía los términos bajo los que se formularon las preguntas” (Trouillot, 1995: 363-364).

---

<sup>107</sup> *Awkan* /*Awükan*: Hacer sufrir, maltratar a uno. (*Diccionario Fray Félix José de Augusta*, Villena Araya, B. Temuco: Ediciones de la Universidad Católica de Temuco, 2017). Es el término que se utiliza en los testimonios de los sobrevivientes para hablar de la “Campaña al desierto” (Ver Delrío et al, 2018; Ramos, 2016).

En este contexto, se pone en consideración la hipótesis de que el genocidio mapuche es una historia “impensable” (Trouillot, 1995); por más documentos, fotos, relatos de sobrevivientes, que se expongan públicamente, no hay forma de avanzar, o muy poco, en su reconocimiento público, tanto en la academia como fuera de ella.

La inclusión del concepto de genocidio para repensar las propuestas pedagógico-didácticas lugarizadas en *Wallmapu* es un desafío y una necesidad política, planteada como demanda de las organizaciones mapuche. Su tematización genera polémicas profundas, particularmente en la sociedad barilochense, agravadas en estos tiempos. Entendido como plan sistemático de eliminación de un pueblo (Naciones Unidas 1948), resulta clave para el análisis de las estructuras profundas de la sociedad, por la complejidad de intereses políticos, económicos y sociales en general que involucra, y por las posibilidades que abre considerarlo en el presente como proceso para transformar relaciones asimétricas (Delrio et al, 2018). Sin embargo, no se desconoce el debate actualizado en torno a este concepto y su aplicabilidad en el análisis de procesos sociales. En ese sentido se cuestiona la definición de Naciones Unidas<sup>108</sup> orientada por la práctica de los crímenes encontrados y que no incluye el “genocidio cultural” o “etnocidio” como parte de su definición. Siguiendo la investigación historiográfica y etnográfica con y sobre el concepto de genocidio<sup>109</sup>, se amplía su consideración, al entender que

no solo a través de las matanzas se ha operado intencionalmente hacia la desestructuración de los pueblos originarios, sino también desde la apropiación de niños y el acoso a territorios y asalto a recursos que afectan a su supervivencia. No obstante, como señala Clavero, el concepto de genocidio ha sido en los hechos neutralizado como norma internacional, al imponerse la noción de “intención específica” y limitando en consecuencia la idea de genocidio a la de matanza, y la de lesión mental solo al “daño permanente de las facultades mentales mediante drogas, tortura o técnicas similares”,

---

105 Esta definición abarca “cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”. Artículo 2° de la Convención y la Sanción del Delito de Genocidio, Organización de las Naciones Unidas, aprobada el 9 de abril de 1948.

<sup>109</sup>En Delrío, Escolar, Lenton y Malvestitti (2017) lxs autorxs profundizan “en las modalidades de sometimiento, detención, deportación, explotación e incorporación de la población originaria en el proceso de construcción y consolidación del Estado nación en la Argentina desde las últimas décadas del siglo XIX hasta mediados del XX. Especialmente, buscamos analizar la dialéctica entre la ideología y la praxis de esta operatoria como así también las relaciones entre agencias estatales, indígenas y de la sociedad civil. Al mismo tiempo, hemos procurado describir trayectorias de la población originaria una vez sometida, comprendiéndolas, también, como constituyentes de particulares y distintas formas de construcción de alteridad y asimetría social en espacios territoriales, provinciales y nacionales”.

quedando así excluida la idea de “genocidio cultural”. Al respecto coincidimos con Clavero en cuanto que a nada nos conduciría el preguntarnos sobre el número necesario de muertes intencionadas para que una matanza se convierta en delito de genocidio, dejando de ser solamente “asesinatos en serie”. El bien jurídico protegido, sostiene el autor, es “la existencia del grupo o, dicho de otra forma, el derecho humano a constituir parte del mismo”. (Delrío et al, 2017: 11)

De modo que la noción de “genocidio”, entendido como plan sistemático y vigente de destrucción de un pueblo y su memoria, en el contexto de este estudio, debe considerarse en relación al proceso de construcción política y educativa del pueblo mapuche y la sociedad en general. Se trata de un concepto que posibilita profundizar el análisis de las políticas de estado hacia el pueblo mapuche, su agencia (entendida como las iniciativas políticas) y las construcciones de alteridad resultantes<sup>110</sup>. Si bien la escuela ha sido y es clave en el proceso de homogeneización, puesto en marcha por el relato histórico hegemónico y constructor del sentido común hasta la actualidad, a su vez, es un espacio en el cual pueden llegar a construirse otros sentidos, otras historias. Por ello, es necesario revisar y desnaturalizar ese sentido común normalizador y excluyente, estableciendo relaciones entre las acciones represivas pasadas y presentes ejercidas sobre grupos y colectivos que conforman la sociedad<sup>111</sup>.

El “genocidio”, considerado como proceso general, ligado a la constitución y organización del estado argentino, posibilita la pregunta acerca de la matriz de las prácticas sociales actuales en la relación estado-sociedad<sup>112</sup>. Como efecto político en el presente, el genocidio produce una operación de borramiento o invisibilidad de las relaciones de poder entre pueblos. Se sugiere que la consideración crítica de las características de los proyectos genocidas hacia un pueblo y sus saberes, puede aportar a la construcción de proyectos de vida plurales, en los cuales la justicia y la igualdad en la diferencia sean puntos de partida.

---

<sup>110</sup>En este abordaje, las referencias principales son las investigaciones de la Red de Investigadorxs en Genocidio y Política Indígena en la Argentina, y en particular las producciones de investigadorxs de la Universidad Nacional de Río Negro.

<sup>111</sup>Este enunciado se comenzó a trabajar desde el año 2015 al 2018, en la propuesta educativa sobre el genocidio al pueblo mapuche denominada “Taller con Miguel”, coordinada por el equipo de investigación en Interculturalidad y Educación, del cual soy directora (B185 y B222), Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

<sup>112</sup>Delrío, W; Escolar, D.; Lenton, D.; Malvestitti, M. (Compiladores). *En el país de nomeacuerdo, Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Buenos Aires: Editorial UNRN.

Las conceptualizaciones en disputa acerca del concepto de “genocidio” y el negacionismo del genocidio al pueblo mapuche se relacionan con un modo de pensar moderno/colonial de la Historia. Dicho modo de pensar requiere revisión, en tanto el genocidio es considerado recuerdo del pasado, en el marco de una línea única y ascendente de la historia, en la cual el pueblo mapuche resulta un anacronismo, algo fuera de la Historia (Ruffer, 2010; Grüner, 2016). En esa fractura o falla, la enseñanza en la universidad pública puede contribuir a repensar dicha concepción de historicidad.

En las ciencias sociales no hay un consenso a la hora de definir “genocidio”, y las formas de representarlo pueden aclarar u obstaculizar su visibilización en una sociedad que, en términos generales y hegemónicos, se piensa como blanca descendiente de europeos (Delrío et al, 2018; Segato, 2013; Mato, 2018). Desde el campo jurídico internacional, Naciones Unidas (1948) define las características de genocidio, las cuales están presentes en el genocidio perpetrado por la dictadura militar del ‘76 en Argentina, como torturas y campos de concentración, las mismas que /también tienen lugar en el genocidio mapuche, así como en el de otros pueblos originarios de Argentina y se encuentran documentadas ampliamente por los estudios históricos, además de contar con numerosos testimonios de sobrevivientes en ambos lados de la cordillera (Moyano, 2008, 2013, 2017; Ramos et al, 2016; Pérez, 2016; Delrio et al, 2018; Pozo Menares, 2018; Ramírez, 2018). La triangulación de archivos, como fuentes oficiales que visibilizan los eventos genocidas y registros de la memoria social, posibilita constatar el *continuum* del genocidio como proceso hasta el presente (Delrio et al, 2018).

La ausencia de registros sobre los derroteros individuales, sumada al reemplazo de los nombres nativos, el arrebato de los menores y su “adopción” -en variadas condiciones- por las familias criollas apropiadoras, los permanentes traslados y otras prácticas que dieron en dificultar el reconocimiento y la memoria colectiva, terminan de definir el carácter de “poder desaparecer” asumido por el estado y sus agentes durante el período de “organización nacional”. (Lenton, 2010: 47)

En el campo educativo, la “memoria social del genocidio”, en tanto “una forma de agencia y ruptura de la construcción hegemónica nacional respecto del devenir indígena” (Delrio, 2018: 14), pensada como contenido y metodología resulta potente a la hora de reconfigurar la didáctica y las condiciones de posibilidad de una didáctica intercultural. A partir de los propósitos y el marco conceptual de la presente investigación, se propone recuperar las reflexiones referidas a la producción hegemónica de silencios en la instancia

de lo que los estudios de la memoria en contextos de subordinación y lucha (Ramos, Crespo, Tozzini, 2016) denominan “la imposición epistémica”. Dicha imposición está estrechamente vinculada, a su vez, con la instancia de los eventos críticos de violencia.

Lxs autorxs de este campo afirman que

las prácticas coloniales impusieron sobre los pueblos un discurso ontológico, cuyas inclinaciones éticas y políticas predispusieron qué podía tenerse en cuenta y qué no (Bourdieu, 2000), de este modo desplazaron ciertos eventos y subjetividades al terreno de lo impensable. Con la formación de los Estados-nación, estas epistemologías renovaron sus hegemonías a través de distintas fórmulas de borramiento y de banalización que sostuvieron y recrearon silencios durante los sucesivos procesos de producción histórica (Trouillot, 1995). (Ramos, Crespo, Tozzini, 2006: 30)

En ese sentido, la reconstrucción de memorias “cortadas” mediante la producción de narrativas en el aula propicia el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos colectivos sobre el pasado conformando, a su vez, subjetividades políticas<sup>113</sup>. De manera que se instala en el aula el debate acerca de los lugares de enunciación, las invisibilizaciones y visibilizaciones, las pertenencias y ontologías, y se pone en cuestión la epistemología moderna/colonial, dominante en la enseñanza universitaria.

## **6.2 Acerca de la categoría de “educación lugarizada” y narrativas iniciales: “cosmovisiones”, “diálogos” y “conocimientos”**

El neologismo ‘lugarizada / lugarizar’ hace referencia a una dimensión “basada-en-lugar” de la colonialidad del poder y la diferencia colonial, que implica articular, o ligar, la colonialidad global a proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones reales, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales. El lugar, sitio de los subalternos por excelencia, es la dimensión excluida de las preocupaciones modernas.

---

<sup>113</sup> “La tarea de reconstruir memorias que fueron desestructuradas y desconectadas por situaciones de dominación podría ser descripta como una empresa colectiva de contextualización de experiencias comunes. Entendemos la *entextualización* como el proceso por el cual un determinado discurso, que empieza a ser reconocido socialmente, se vuelve extraíble de sus contextos originales de producción, pudiendo ser nombrado, citado, presupuesto, actuado, inscripto en materiales heterogéneos o vuelto a narrar”. (Ramos, Crespo, Tozzini, 2006: 29)

La noción de prácticas basadas-en-lugar –aunque, nuevamente, no limitadas-al-lugar— de identidad, naturaleza y economía nos permiten ir más allá de una visión de lugares subalternos como simplemente subsumidos en una lógica global o como un sitio en la red global, incapaz de fundamentar ninguna resistencia significativa, dejando únicamente una alternativa. En el plano de la economía, uno puede entender que los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. (Escobar, 2003: 80)

La “educación lugarizada” impulsa el interrogante sobre los efectos que tiene pensar la formación docente universitaria en términos lugarizados. De modo que aquí, se trata de pensar una educación entendida como estrategia de lugarización, que acompañe la defensa del territorio en *Wallmapu*, y cuyas prácticas atenúen la violencia ontológica de la epistemología eurocéntrica, atendiendo a la existencia de ontologías otras. Así, la educación lugarizada en *Wallmapu* implica hacerse cargo del genocidio para poder pensar la historia de otro modo, de manera de no subsumir la historia del pueblo mapuche a un pasado donde es considerado residuo o impedimento para el progreso. De este modo, se propone a la educación como un elemento indispensable para remover el “marco del pensamiento construido sobre el genocidio” del que habla Diana Lenton (2011). El desafío, entonces, es cómo presentar la historia que aún no está contada.

La Teorías Críticas Periféricas aportan en ese sentido desde una mirada situada en *Furilofmapu*. Al plantear que la ficción de la “raza”, base del proceso clasificatorio moderno<sup>114</sup>, continúa estructurando las relaciones sociales en el presente de la "suiza argentina", como se conoce la ciudad de Bariloche, desde un discurso que afirma la composición blanca-europea del país. Junto con la invisibilización de los pueblos pre-existentes a la conformación del Estado, esta denominación oculta el lado cotidiano de naturalización de la violencia (física y epistémica)<sup>115</sup>. La violencia epistemológica (Meneses, 2018) en “San Carlos de Bariloche”, una ciudad de la “Patagonia” argentina, está presente en la vida cotidiana, como en otros contextos coloniales. Los nombres de la ciudad y de la región constituyen apropiaciones desde el poder “de arriba” del territorio

---

<sup>114</sup>Tema desarrollado en el capítulo III de esta tesis.

<sup>115</sup>El caso de lo anacrónico o no del término "genocidio" nos permite discutir a la Historia misma como ciencia colonial, donde sigue imperando un sentido lineal y progresivo del tiempo, como plantean las *Teorías críticas periféricas*, abordadas en el capítulo III de esta tesis. Por ello, la enunciación de Walter Benjamin sobre el concepto de historia (2001) rompe con esa línea vertical y consecutiva, tratando de pensar una otra filosofía de la historia, instituyendo una temporalidad múltiple, de ahí la idea de imagen dialéctica y de constelación, de aquella que “relampaguea en un instante de peligro”.

y de los conocimientos pre-existentes, es decir, anteriores a la conformación del Estado argentino <sup>116</sup>.

La construcción del Estado argentino sobre el intento de exterminio al pueblo Mapuche a fines del siglo XIX, generó el desmembramiento de las familias y por lo tanto de la cultura, se impuso una cultura hegemónica rompiendo los lazos que nos unen con nuestro ser y nuestra pertenencia a un pueblo distinto que fue invisibilizado.

Este proceso de auto-negación de la identidad no es casual, actualmente un alto porcentaje de quienes habitan los distintos barrios de la localidad son de origen Mapuche, aunque las estadísticas no los contemplan como indicador a relevar. Muchos de nuestros hermanos (*pu peñi*, *pu lamngen*) no reconocen su identidad pese a que su apellido, su historia familiar, sus prácticas culturales y relación con la tierra lo indiquen.

Nosotros, *pu peñi* y *pu lamngen*, provienen de comunidades rurales de origen de la región, con las que mantienen vínculos familiares, espirituales y comunitarios. Otras familias se asientan desde hace varias generaciones en la actual jurisdicción municipal de San Carlos de Bariloche, como consecuencia del despojo territorial que sufrieran durante el siglo XX, a raíz de diversos mecanismos que incluyeron la violencia.” (Ordenanza municipal 2641/15)

*Furilofche waria*, que significa “gente de la comunidad de atrás”, es el nombre de lo que luego se llamó Bariloche, tiene una significación referencial, territorial, conjuntiva con otros espacios territoriales mapuche (Marin et al. 2016). Luego se renombrará en un acto de “mejora fonética”: Bariloche, en vez del dificultoso “*furi*”; y “San Carlos” como acto evangélico sobre un territorio infiel. Porque aquí la ocupación efectiva del territorio vino de la mano de militares, científicos y también de misioneros religiosos. Actualmente la ciudad está recreada como la “Suiza-Argentina”, “fundada por pioneros noreuropeos”, des-conociendo la presencia de sus habitantes ancestrales, característica que invisibiliza gran parte de la historia de la región, que crea “ausencias” (Sousa, 2018) y niega los conflictos y las relaciones de poder, al punto de representar una visión dicotómica no sólo de la historia sino también de la complejidad de sus conflictos. En este caso, el “alto” es la zona periférica y pobre de la ciudad, geográficamente considerada con menos atractivo turístico, donde se ubican las viviendas populares más precarizadas y donde viven gran mayoría de las familias mapuche (que migran del campo a la ciudad, por el despojo territorial que viene padeciendo el pueblo mapuche desde finales del siglo XIX); el

<sup>116</sup> Los antiguos habitantes nunca vivieron en “Patagonia”, esa representación del “desierto”, de zona de no-ser, esa ficción que es el nombre colonial dado a esta parte del territorio con la conformación de los estados argentino y chileno; *tami rüf üy*, el nombre utilizado por el pueblo mapuche es *Wallmapu*, territorio ancestral mapuche, *Puelmapu* de este lado de la cordillera, *Gulumapu* lo que hoy es Chile.

“centro” y “los kilómetros” son las zonas cercanas al lago y al bosque, con viviendas de clase media y las más opulentas, y los emprendimientos turísticos. Además del nombre de la ciudad, la toponimia, los nombres de cerros, montañas, lagos, etc. y nombres de las calles principales han sido impuestos y refieren a militares, sacerdotes, científicos y pioneros/colonos; en algunos casos se modifica el nombre en idioma mapuche, apropiación que ocurre a partir del conocimiento de los europeos, a la que hace referencia María Paula Meneses (2018), y se lo vacía de significado mediante una “traducción” en términos europeos exclusivamente (por ejemplo, el Lago Nahuel Huapi).

Una propuesta para superar esta permanencia colonial son las acciones interculturales que podamos emprender, desde la universidad, como docentes e investigadorxs, articulando con organizaciones sociales mapuche, para darle lugar, visibilizar y discutir cómo se recrea y ha recreado este territorio. Esto requiere otras narraciones, otros discursos, otras historias, otras producciones que giran en torno a la percepción de este espacio territorial, en tanto hay una historia genealógica de la percepción territorial que sigue, entre otros procesos, los actos simbólicos como el renombrar. Se está dando poco a poco un proceso de reconstrucción o reapropiación del conocimiento mapuche frecuentemente articulado con la recuperación territorial, indispensable para un pueblo que “es de la tierra” (mapu-che significa “gente de la tierra”, y el cuerpo mapuche se considera territorio mapuche, desde esta cosmovisión, o episteme).

En las clases de las asignaturas “Didáctica General” e “Interculturalidad y Educación” (UNCo Bariloche), a partir del *trawün* (encuentro, reunión) y el *nütram* (conversación) los ejercicios propuestos a lxs estudiantes en torno al estudio de la interculturalidad, la identidad, los procesos de invisibilización/no reconocimiento, el genocidio y la revitalización del *az mongen ka mapun kimün* (modo de ser y conocimiento mapuche), hoy en plena revitalización en *Wallmapu*, tienen un lugar central.

Narrar el genocidio mapuche permite que estudiantes y docentes se reconozcan en lo que les ha negado la colonialidad/modernidad. Esta revisión implica reconocerse oprimidx, alienadx, tener que ajustarse a lo que no es, pues la identidad, subjetividad y saber está directamente relacionado al territorio; territorio que ha sido usurpado en el pasado y sigue siendo usurpado en el presente. Estos procesos del “no-ser” (Fanon, 2009) persisten e insisten en las aulas universitarias y en diversos ámbitos sociales cotidianos, estatales y

no estatales; una presencia colonial que se reproduce configurando las relaciones sociales y políticas hoy. Su revisión y desaprendizaje resultan elementos indispensables como parte de una propuesta pedagógico-didáctica crítica (Fernández Mouján, 2018; Walsh, 2017) y su contribución a los procesos de construcción política en *Wallmapu*.

En el campo didáctico lugarizado en *Wallmapu*, la potencialidad de la categoría de genocidio radica además en las relaciones con la memoria y las formas de conocimiento (Ramos, Crespo, Tozzini, 2016; Pérez, 2016; Pozo Menares, 2018). Las memorias sociales del genocidio son lugarizadas historias dolorosas que, aún acalladas, no dejan de ‘hablar’ en las aulas universitarias. Requieren ser narradas y poder formar parte de la experiencia en el mundo escolar (Suárez, 2011)<sup>117</sup>. La “documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente” constituye un aporte muy pertinente y significativo en ese sentido, por su fundamento político además de didáctico<sup>118</sup>. La narrativa es una alternativa pedagógico-didáctica, desde una posición ética en la construcción de propuestas educativas que aspiran a abrir preguntas y a crear respuestas frente a la necesidad histórica de una reparación y redistribución de derechos y de justicia, en el marco de las relaciones entre el Estado, los Pueblos Originarios y la sociedad en su conjunto.

La educación lugarizada e intercultural acompañó y enriqueció la reflexión didáctica que fue emergiendo del *kimeluwün* (espacio de enseñanza y aprendizaje) en el marco de la cátedra “Didáctica General” de UNCo Bariloche (Ramírez, 2014). Se materializa en una narrativa entendida como una “geografía y particular cronología de una experiencia”

---

<sup>117</sup>En ese sentido se sugiere en este estudio que, en *Wallmapu*, la interculturalidad como herramienta de descolonización implica un doble proceso o movimiento: el des-aprendizaje de la episteme moderno/colonial y la revitalización de la ontología mapuche, en una tarea de doble recuperación del conocimiento. Aquí, es clarificador el aporte del poeta, docente e investigador Jorge Spíndola Cárdenas (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) cuando desde la perspectiva mapuche habla de “descascaramiento” y “afloramiento” (*reaukalen* o *ralung*) del *mapun kimüin ka rakizuam*, como procesos simultáneos, en su análisis del poemario de la poeta y machi Adriana Paredes Pinda. El autor describe el texto de Pinda como espacio intercultural, de reflexión compleja, un espacio *rangiñ*, que no está ni adentro ni afuera, en el cual la escritura fluye atravesando momentos de vida y muerte/caerse y levantarse, que es precisamente la “tragedia mapuche” frente a la colonialidad. (Ponencia “Territorialización *mapunche* del objeto libro en los paratextos de *Üi*, de Adriana Paredes Pinda”. Spíndola, J. Coloquio Internacional escrituras de la Memoria: Literatura Interculturalidad y Derechos Humanos en la Patagonia Transnacional, Comodoro Rivadavia, UNPSJB, 14 al 16 de marzo, 2019).

<sup>118</sup>Daniel Suárez, en: Alliaud y Suárez, 2011: 93-137.

(Ripamonti, 2017: 84)<sup>119</sup>. Los asuntos *-pu zungun-* que se tematizan en dicha narrativa surgida a partir de la participación en *pu trawün*, son tres anudamientos relacionados y no excluyentes entre sí, que se entretajan en un entramado de conocimiento didáctico e implican acciones interculturales. A continuación, se las menciona con sus denominaciones para luego pasar a desarrollar cada una, teniendo en cuenta que son narrativas iniciales de un proceso que ha llevado a la necesidad de articular la noción de genocidio:

“Cosmovisiones”: El reconocimiento de diferentes formas de enseñar y de aprender.

“Diálogos”: Las formas de relación en el aula y la responsabilidad del/a docente

“Conocimientos”: El descentramiento epistemológico/epistémico.

### 6.2.1 “Cosmovisiones”

“¿No es que el maestro tiene que conocer la cultura de sus alumnos?”

Atender a esta pregunta formulada por un estudiante mapuche durante la formación docente interpela a la docente en el aula y constituye el punto de partida del trabajo en torno a la interculturalidad en el contexto de la materia Didáctica General.

A partir del planteo de algunos estudiantes con pertenencia mapuche, que en un alto porcentaje asisten a las aulas del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), se emprende una construcción de conocimiento didáctico buscando formas nuevas de encarar el problema de la invisibilidad de los sujetos cuyo origen cultural es distinto al oficial hegemónico.

En el aula, considerar en forma explícita la “cosmovisión” mapuche de muchxs estudiantes y profesorxs de la UNCo Bariloche pone en tensión los saberes didácticos considerados legítimos en la formación docente, y los redefine a partir de poner en escena del aula otras narrativas. La reflexión acerca de esas otras narrativas distintas a las habituales e invisibilizadas históricamente en la institución educativa da lugar al diálogo. A su vez, tensiona el concepto mismo de cultura y las dimensiones de poder que atraviesan las prácticas sociales: clase social, raza, género, edad (Díaz, 2010; Walsh, 2007). Ese registro de relaciones de poder construidas históricamente entre sujetos c o n

---

<sup>119</sup>Con respecto a las consideraciones metodológicas de la narrativa remito a la Introducción de esta tesis.

cosmovisiones diversas pasa a ser parte de la visibilización propuesta inicialmente, y amplía la mirada hacia toda la sociedad, no solamente hacia el pueblo mapuche u otros grupos subalternizados.

Desde ese posicionamiento, a diferencia de la posición de la integración o de la asimilación del diferente, del “otro”, se trabaja el sentido de pertenencia a la comunidad. Se amplía la consideración de la interculturalidad como un proyecto étnico o de la diferencia en sí, para que pueda ser un proyecto político, social, epistémico y ético tendiente a cambiar las condiciones de existencia del conjunto (Walsh, 2007).

A ello se suma la perspectiva de una “didáctica fundamental o crítica” que se plantea la necesidad de conocer y reconocer la “cultura” de lxs estudiantes, dimensión político-cultural de la enseñanza entendida como práctica social (Candau, 1987).

Esta manera de tramar el *kimeluwün* constituye un desafío en el aula, en tanto lleva a la reflexión acerca de la dimensión cultural y política de la educación en un contexto histórico regional que plantea cada vez más el carácter polisémico de la educación institucionalizada. De allí que la educación formal se ponga bajo sospecha y no sea considerada

*como un dato universal, con un sentido único, principalmente cuando éste es definido previamente por el sistema o por los profesores. Decir que la escuela es polisémica implica tomar en cuenta que su espacio, sus tiempos, sus relaciones pueden estar siendo significadas de formas diferentes, tanto por los alumnos como por los profesores, dependiendo de la cultura y del proyecto de los distintos grupos sociales en ella existentes (Dayrell, 1996, citado en Candau, 2010. El destacado corresponde a la cita original)*

Desde estos presupuestos el proyecto se hace viable y es desde allí que la didáctica entendida como *kimeluwün* hace su aporte fundamental en la revitalización del espacio educativo como lugar donde crear y recrear la cultura, transformarla y no únicamente reproducirla, como plantean los pedagogos críticos Paulo Freire y Antonio Gramsci, dos de sus referentes principales.

Esta cosmovisión *-az mongen-*, lejos de pretender agotar la discusión acerca del concepto de “cosmovisión”, lo amplía, interroga su significado y sus efectos en las relaciones sociales dentro del aula universitaria articulando elementos que el pueblo mapuche conoce y vivencia en sus prácticas ancestrales en el presente.

## 6.2.2 “Diálogos”

¿Qué diálogo puede tener lugar con un único elemento?

La tradición pedagógico-didáctica oficial ha desconocido y silenciado las voces de los Pueblos Originarios durante el proceso formativo de los sujetos, lo cual constituye una forma de discriminación y un empobrecimiento político-cultural para el conjunto. Ese conjunto no es un todo homogéneo, justo, igualmente empoderado, sino atravesado por ejes de poder. Recurrir a las categorías históricas, a las genealogías, constituye una herramienta para visibilizar las condiciones sociales de vida y para poder modificar las prácticas en diversos ámbitos sociales, como el educativo, y permitiría un diálogo genuino -una dimensión que la didáctica, en tanto reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, no puede soslayar-. En el ámbito de la universidad es necesario tener en cuenta que el modelo universitario predominante se basa en el carácter gratuito, laico y de acceso universal, a partir del cual se impuso un imaginario de “igualdad de oportunidades para todos”. En la práctica educativa universitaria esa afirmación opera como “currículum oculto” (García, 1985) en tanto obstáculo para la reflexión acerca de quiénes acceden a este nivel de estudios (Paladino, 2008): ¿De qué “todxs” estamos hablando? ¿Quiénes somos “todxs”? ¿El acceso universal de qué “universo”? A su vez, la selección en el caso de la universidad pública argentina no está fundamentalmente en el ingreso, sino en la permanencia, donde los mecanismos explícitos e implícitos de selección pasan por los monólogos presentes en las formas de conocer, de enseñar y de aprender, en los contenidos, y en las condiciones de estudio en general (horarios, costos de los materiales, etc.)<sup>120</sup>. Esto habla de dos maneras diferentes de entender la interculturalidad: la funcional y la crítica. La primera no toca las causas de las desigualdades vigentes; la segunda se dirige a las condiciones sociales y culturales para que sea posible un diálogo genuino.

Asumiendo que la enseñanza es una práctica social restringida y que lxs profesorxs somos trabajadorxs intelectuales (Díaz, 2001), podemos afirmar que, en gran parte, es nuestra responsabilidad que el aula, considerada un espacio posible para la reconstrucción social del sujeto, se constituya como un escenario intercultural crítico. Además, es importante ampliar la idea de práctica intelectual como intercambio y diálogo, y no sólo como

---

<sup>120</sup> “Entramos indios, y salimos blancos”, se dice.

transmisión y escritura, La interculturalidad así entendida será como “una bisagra” entre el estado y la comunidad para impulsar cambios más amplios (Córdova Casihuamán, 2004).

### 6.2.3 “Conocimientos”

“Cuerpo-contexto-voz”

Me despertó el silencio...

En el campo de estudio de las creencias epistemológicas (Hoffer y Pintrich, 1997), se ha planteado la metáfora del conocimiento como la capacidad de hablar. No casualmente ese aporte pertenece a los estudios de las mujeres como grupo subalterno, y señala que la evolución de las creencias epistemológicas va desde el silencio a la posibilidad de tener voz propia. Desde esa perspectiva y en el contexto de este trabajo sugiero que, metafóricamente, el estudio acerca de las creencias acerca del conocimiento consiste en “medir silencios”, en el sentido de atenderlos, de prestarles atención. Y, además, que en la actualidad la relación mapuche-silencios está cambiando, y se vislumbra ya la posibilidad de concretar un diálogo social polifónico. El aula puede ser entre otros espacios sociales un buen lugar para ello, si se reinventan y recrean las relaciones pedagógico-didácticas en un sentido crítico. Esa recreación implica un trabajo de cuestionamiento a los cimientos del sistema educativo que forma parte constitutiva y constituyente del sistema social moderno/colonial. Esta dimensión de la crítica des/decolonial permite atender al riesgo de ser cooptado por los cambios que el sistema mismo opera para mantenerse en pie, desafiando a lo que Fidel Tubino (2007) denomina “interculturalismo funcional”. Cuestionar las categorías profundas que sustentan las ideas y las prácticas, como viene planteando el “interculturalismo crítico”, generalmente desatendidas por la institución educativa, resulta una tarea necesaria para superar los problemas de desigualdad y discriminación.

En la universidad hacer circular conocimientos, enriquecerlos en su circulación, mejorar la formación, construir humanidad, requiere un “descentramiento epistemológico” (López, 2009; Nahuelpan, 2015). El cientificismo, entendido como la valorización diferenciada de los diversos conocimientos, y la concepción de “ciencia” como conocimiento universal y superior, es parte de la herencia colonial y genera prácticas excluyentes, de modo que ‘lo que no es científico’ en sentido colonial no es un

conocimiento legitimado dentro de la universidad. El descentramiento epistemológico supone la revalorización del conocimiento y la ontología del pueblo mapuche, entre otros grupos subalternizados, su contemporaneidad y relevancia en el contexto de este estudio. Se entiende el conocimiento como el contenido y las competencias que genera y también su lugar de enunciación, su forma de presentación y comunicación. No respetar el lugar de enunciación, descontextualizando el conocimiento, conlleva la pérdida de sentido del mismo y a su vez, folklorizar las prácticas sociales diferentes a las predominantes, las “normalizadas” (Skliar, 2006).

El descentramiento epistemológico podrá tener lugar en el transcurso de la acción transformadora misma, asumiendo los discursos que nos constituyen, “trabajando sobre unx mismx” que es lo propio de la formación como proceso. En el intercambio y el diálogo en los propios términos es que se puede construir conocimiento intercultural, desde una propuesta de colaboración en la construcción de conocimientos entre distintos grupos sociales.

La relación cuerpo-contexto-voz en la consideración de los conocimientos durante la formación es una idea que está lejos, en general, del contenido didáctico presente en las aulas universitarias; lo frecuente es encontrar un conocimiento-mercancía y sin sujeto, atravesado dentro y fuera de la institución por ejes de poder que interactúan en las prácticas cotidianas sin revisarse.

Si de lo que se trata es de (re)pensar, (re)crear la formación docente y su dispositivo, en el espacio territorial *Wallmapu* resuenan muchos de los interrogantes planteados en los apartados anteriores: ¿Tiene algún efecto en el campo educativo el habitar un territorio específico y no otro? Y si es así, ¿cuál es el efecto y qué se debería hacer? En *Wallmapu* la educación entendida desde una perspectiva pedagógico-didáctica crítica ¿puede obviar el genocidio perpetrado al pueblo mapuche y tehuelche y la consecuente usurpación territorial que continúa en la actualidad? Estos interrogantes orientan el proceso de construcción de un diseño didáctico intercultural lugarizado en *Wallmapu*. Porque de lo que se trata es de un proceso de búsqueda en donde la mirada didáctica pueda abrirse a múltiples articulaciones conceptuales para desde allí materializarse en las prácticas de enseñar y aprender en el aula universitaria.



## 7. Capítulo VII: Hacia el diseño de dispositivos didácticos interculturales en *Wallmapu*

¿Está el diseño ligado, inextricablemente, al capitalismo y a una concepción liberal de la política? (Escobar 2017:118).

Radicalizar la política del diseño requerirá, como ya he señalado, moverse en los bordes de la episteme de la teoría social occidental, más allá de las tradiciones racionalista, logocéntrica y dualista de la teoría moderna (Escobar 2017:119).

Este capítulo trata acerca del diseño de dispositivos didácticos interculturales en *Wallmapu*, pensado a partir de la noción de “diseño ontológico” planteada por Arturo Escobar, en tanto dicha noción constituye una reflexión política sobre “lo que se puede hacer y lo que puede ser”. El autor discute la noción de “diseño ontológico” y de “diseño para las transiciones” (Escobar, 2017, Cap. 4 y 5) en el marco amplio del problema de la sostenibilidad de la vida en el planeta, cuestión que excede esta tesis pero que inspira de modo general la reflexión en torno a la idea de dispositivo y diseño desde el campo didáctico crítico. Se enfatiza la intencionalidad de diseñar de un modo no eurocéntrico y decolonial, imaginando diseños más allá de la modernidad y la colonialidad, es decir, con conciencia de que una de las consecuencias del diseño de la modernidad ha sido la supresión sistemática de mundos no modernos. Desde esta perspectiva, surgen preguntas inquietantes y fuertemente interpelantes al diseño en el campo didáctico: ¿cuáles son las formas dominantes de ser diseñadas por los dispositivos didácticos? ¿Cómo diseñar dispositivos periféricos para transformar gradualmente nuestras maneras principales de ser y entender? ¿Cómo crear condiciones, durante la formación docente en la universidad, más propicias para el pluriverso, para la existencia de otros mundos, en condiciones de igualdad, donde lo común incluya lo no común, lo diverso? En este estudio se sugiere que, en un programa de formación de docentes en contextos culturalmente heterogéneos, los “dispositivos didácticos interculturales” incluyan versiones ontológicas del diseño de dispositivos no eurocéntricos y decoloniales. En ese sentido se presenta el “*ñiminkaley*”, categoría acuñada para denominar el diseño de un dispositivo didáctico intercultural en *Wallmapu*, y se enuncian sus premisas.

## 7.1 Diseño ontológico y diseño autónomo

Sin desconocer que el “diseño” es una tecnología fundamental de la política de la modernidad, el mismo también está “ligado a las decisiones sobre el tipo de vidas que vivimos y los mundos donde las vivimos; estas son cuestiones normativas que la academia usualmente rehúye dada su predilección por la neutralidad” (Escobar, 2017: 97-98).

Desde la perspectiva de la geopolítica del conocimiento del diseño y de la crítica del eurocentrismo del mismo, que opera dentro del orden mundial global, se plantea la pluralización de la historia del diseño. Desde esa lectura, Escobar contribuye a su redefinición<sup>121</sup>, desde el punto de vista político-ontológico, como

un medio para pensar en, y contribuir a, la transición de la hegemonía de la ontología moderna de un solo mundo a un pluriverso de configuraciones socio-naturales. En este contexto los diseños para el pluriverso se convierten en una herramienta para reimaginar y reconstruir mundos locales (Escobar 2017: 67).

Al hablar de “diseños autónomos” el autor se refiere, inspirado en Maturana y Varela (1998), a la autonomía como clave de la auto-creación de los sistemas vivos o “autopoiesis”<sup>122</sup> y centro del diseño preocupado por lo comunal (entendido como entramado relacional) Esta autonomía constituye una práctica situada e interactiva, donde las soluciones a la crisis civilizatoria “crecen desde el lugar” del conocimiento local.

El concepto de “diseño ontológico” se refiere a la interacción entre entendimiento y creación, es decir, a una conversación sobre posibilidades, y que altera el modo de ser en una sociedad a partir de vivir una “ruptura”, idea que va más allá de la representación individual de un problema para enfatizar el involucramiento personal y la participación activa en un ámbito de interés común.

Las rupturas son momentos en que se interrumpe el modo habitual de ser-en-el-mundo; cuando ocurre una descomposición de este tipo nuestras prácticas consuetudinarias y el papel de nuestras herramientas en su mantenimiento quedan expuestas y aparecen nuevas soluciones de diseño; podemos sentir, intuitivamente, la idoneidad de esta noción en los

---

<sup>121</sup>El autor aclara que la mayoría de los tratados de diseño mantiene la orientación fundamentalmente tecnocrática, centrada en el mercado y sin un cuestionamiento a su naturaleza capitalista (94). En su libro presenta un panorama de los estudios y prácticas críticas del diseño.

<sup>122</sup>El término *autopoiesis*, acuñado por los autores mencionados, hace referencia a la organización autónoma de todo ser vivo y su autoproducción, cuya cognición no tiene que ver con representaciones del mundo sino con la acción efectiva de un ser vivo en su entorno de existencia.

miles de casos de rupturas ecológicas en situaciones contemporáneas. (Escobar 2017: 207)

El diseño diseña las condiciones de existencia y a su vez del diseño. A partir de ese enunciado, el autor invita a preguntarse por las formas dominantes de ser y la sostenibilidad de la vida en el planeta.

El diseño más importante es *ontológico*. Constituye una intervención en el trasfondo de nuestras tradiciones, que crece a partir de nuestras formas ya existentes de estar en el mundo y que afecta, profundamente, a las clases de seres que somos. Al crear nuevos artefactos, equipos, edificios y estructuras organizativas intenta especificar, con antelación, cómo y dónde se mostrarán las rupturas en nuestras prácticas cotidianas y en las herramientas que utilizamos, abriendo nuevos espacios en los que podemos trabajar y jugar. El diseño con orientación ontológica es, necesariamente, reflexivo y político; reflexiona sobre la tradición que nos ha formado, pero imagina transformaciones aún no realizadas de nuestras vidas en sociedad. A través de la emergencia de nuevas herramientas llegamos a una conciencia cambiante de la naturaleza y acción humanas; esto conduce a nuevo desarrollo tecnológico. El proceso de diseño es parte de esta “danza” en la que se genera nuestra estructura de posibilidades (Winograd y Flores, 1986: 163, citado por Escobar, 2017: 212).

El diseño, más que un proyecto, es un proceso de entramado, dado que no es lineal y teleológico, sino que constituye una articulación de mundos diversos en “conexión parcial” (de la Cadena, 2009) o “pluriverso” (Escobar). Esta perspectiva de “diseño y autonomía” propone, en términos de hipótesis, la noción de diseños no dualistas, no teleológicos, distanciados de las ideas modernas de proyecto humano de “desarrollo y progreso” orientado por objetivos previstos y cerrados. Desde esta perspectiva, los autores hablan de marcos abiertos, que atenúen la tendencia a pensar y actuar como individuos modernos (y sin negar la capacidad de operar en mundos modernos al mismo tiempo); brindan orientación, pero sin plantear metas previstas de antemano<sup>123</sup>. Se trata de un “diseño capaz de guiar procesos colectivos sin puntos fijos de llegada, caminos sin objetivos rígidos, tejidos en lugar de diagramas para la acción, planes de vida en lugar de planes convencionales” (Gatt e Ingolig, 2013, citado en Escobar, 2016: 357). Avanzar en los diseños requiere, además de procesos profundos y sostenidos en el tiempo, cierta sistematización a partir de responder colectivamente a las preguntas como: “¿Qué se ha hecho? ¿Qué se ha logrado? ¿Qué se ha vivido? ¿Hacia dónde se camina? ¿Qué ha significado el proceso? ¿Por qué hemos hecho lo que hemos hecho?” (Escobar, 2017: 41).

---

<sup>123</sup>Les llaman “diseños de transición, diseño para la innovación social, diseño autónomo y diseños otros”.

## 7.2 La ontología relacional y lo “real” sin resolver. Vivir con otras certezas (didácticas)

Para una escuela y una didáctica modernas, suponer la contingencia del conocimiento en contexto y vivir con la cuestión de lo “real” sin resolver en forma completa es una tarea muy compleja y difícil. Sobre todo, porque la perspectiva de “la interculturalidad en clave de ontología política” implica hacer tambalear estructuras profundas en los espacios educativos, como la verdad, la realidad, la autoridad, impactando de ese modo directamente en las relaciones de poder que allí anidan.

A su vez, un dispositivo desplazado de la modernidad y que sea usado a favor de un plan de vida otro parece posible de ser diseñado<sup>124</sup>, de manera tal que sus implicancias en esas relaciones sean más igualitarias, más justas, más vitales. Esto no significa dejar de tener en cuenta que lo moderno y lo no-moderno están parcialmente conectados, aunque son divergentes; son mundos cuya existencia es relacional y, en el caso de la relación con el pueblo mapuche, asimétrica; mundos que están en el pluriverso y se abarcan mutuamente, pero son distintos. Dicha actitud pluriversal no es lo mismo que considerar el conocimiento de otros mundos como “creencias”, desde la perspectiva de la ontología de objetos intrínsecamente existentes<sup>125</sup>.

Desde el supuesto de la relacionalidad de la vida, se plantea considerar los efectos o implicancias de la interculturalidad como política de relaciones. En el ámbito educativo, la interculturalidad como principio transformador -si bien no alcanza para modificar estructuras de poder (teniendo en cuenta que se usa desde el estado para acallar demandas)- en el territorio donde se realiza este estudio sí contribuye a interpelar(nos) la práctica pedagógico-didáctica: qué educación queremos, qué enseñanza, qué contenidos, para qué, cuáles serían las características de una propuesta intercultural, en términos de transición real en *Wallmapu*. Es decir, (nos) interpela en tanto puede llegar a gatillar, a desencadenar, desplazamientos simbólicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, resemantizando concepciones e imaginando propuestas nuevas. En ese

<sup>124</sup>Tomando en cuenta que la vida sin diseños y sin dispositivos no es una posibilidad históricamente viable.

<sup>125</sup>“Toda traducción de esta multiplicidad relacional a una ontología de humanos y no-humanos separados y pre-constituidos solo puede conducirnos a representar estos seres-tierra en términos de “creencias”, o prácticas culturales particulares, o atavismos, o como reflejo de la ignorancia, y por tanto los extrae de su capacidad de ser-siempre en continua coemergencia” (Escobar, 2016: 10).

sentido, la interculturalidad puede recuperar su potencialidad insurgente poniendo en cuestión el modelo moderno/colonial y neoliberal vigente.

La propuesta de diseños autónomos que esboza Escobar, entonces, debe ser vista en relación con las luchas ontológicas en defensa de los territorios y los mundos-vida de éstas, dado que son comunidades que se encuentran bajo condiciones de ocupación ontológica de los territorios y vidas, con represión y violencia. Cada grupo o entramado socio-natural tiene que abordar este proceso a partir de sus propios recursos y circunstancias históricas, situadas, en un diseño que sustente el pluriverso. Estos crean un mundo intercultural de un tejido más duradero, con antagonismos y complementariedades, donde las diferencias culturales fuertes entre mundos persisten sin fundirse, a la vez que se recrean prácticas de larga data, sus prácticas y tecnologías.

En toda práctica de diseño es importante mantener esta perspectiva inter-ontológica, junto con la intra-ontológica, relacionadas con las nociones de “intraculturalidad” e “interculturalidad” (Candau, 2010)<sup>126</sup>. La práctica “intra” implica no solamente la defensa de ciertas prácticas sino además la transformación de otras e incluso la invención de nuevas prácticas, afirmando en todas su dinámica histórico-cultural constante y la autonomía de un pueblo.

### **7.3 “Ñimiñkaley”<sup>127</sup>: el diseño de dispositivos didácticos interculturales en Wallmapu**

Pensar en el diseño desde la ontología política también permite determinar su relación con el proyecto decolonial de avanzar hacia “un mundo donde quepan muchos mundos”. (Escobar 2017: 125)

Los enunciados anteriores abren el desafío de imaginar un “diseño didáctico intercultural” ligado a la consideración de la noción de “diseño” y “ontología política”, a partir de prácticas de diseño para la defensa del territorio, en tanto posibilidad de reconstitución del mundo en términos de rearticulación de procesos culturales, espirituales, económicos

---

<sup>126</sup>Nociones trabajadas en el Capítulo II, apartado 2.1, de esta tesis.

<sup>127</sup>Ñimin significa en *mapuzungun*, idioma mapuche, dibujo y diseño. Se encuentra principalmente en los tejidos. Conjugado como verbo, *ñiminkaley*, significa diseñar.

y ambientales. Situado en la dimensión política del proceso de enseñanza y aprendizaje, este “*ñiminkaley*”, entendido como “diseñar otros diseños”, requiere el distanciamiento de los imperativos modernos, caracterizados por una relacionalidad dualista débil y una teleología fuerte, una onto-epistemología de sujetos y objetos pre-constituídos y su temporalidad lineal.

Desde ontologías no modernas, el diseño intercultural no supone una fenomenología antropocéntrica del ser, estar, hacer y habitar; tampoco es reductible a explicaciones, porque lo que existe es una continua enacción, es decir, acción en contexto. De modo que ese distanciamiento de la concepción hegemónica del mundo implica el desplazamiento hacia su opuesto: una relacionalidad fuerte y una teleología débil, donde las entidades no son pre-existentes a la relación, sino que ésta las constituye<sup>128</sup>. Por lo tanto, todo es mutuamente constituido. Un “diseño didáctico intercultural” sería, en ese sentido, una “composición”<sup>129</sup> abierta. Articulado a la noción de “dispositivo” recreada en el campo didáctico<sup>130</sup>, resulta una relación fructífera ya que este último posibilita pensar el poder, el conocimiento y la subjetividad como elementos relacionados y que se co-constituyen en las prácticas educativas (Nahuelquir, Ramírez, Marin, 2014).

Dicha perspectiva del diseño interpela al diseño didáctico que desde su impronta/captura moderna se entiende habitualmente como diseño cerrado, con planteo de objetivos fijos que hacen las veces de metas a ser alcanzadas y que controla el proceso mediante la evaluación (entendida en términos técnicos como la medición de resultados). Por el contrario, la noción de diseño abierto requiere repensar, colectivamente y desde el principio, acerca de qué educación queremos, qué enseñanza, qué contenidos, para qué, cuáles serían las características de una propuesta educativa local, con arraigo. La interpelación que provoca puede llegar a desencadenar desplazamientos simbólicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, imaginando propuestas nuevas, categorías y modos de pensar más amplios, interculturales en tanto amplían los significados de los mundos. A diferencia de la lógica de los planes educativos proceso-producto, diseñados desde una perspectiva didáctica tecnocrática, las experiencias

---

<sup>128</sup> En la ontología mapuche ningún ser está solo; “ser territorio” significa que no hay separación entre humanos, no humanos y lugar. Ver Capítulo V.

<sup>129</sup> La idea de “composición” aquí remite a la concepción spinoziana de la vida, en tanto composición de cuerpos que se afectan, que no pre-existen a su interacción, sino que se constituyen mutuamente.

<sup>130</sup> En el Capítulo IV de esta tesis se desarrolla la noción de dispositivo.

didácticas interculturales no son experiencias que puedan universalizarse, sino que, en tanto procesos experimentales y experienciales siempre están situadas, ubicadas en un contexto socio-histórico que les da sentido y cuyos resultados no están definidos ni garantizados de antemano, sino abiertos y en movimiento permanente (Ramírez, 2017: 88-89). En ese sentido, la interculturalidad, de la mano de un diseño para la autonomía, puede recuperar su potencialidad insurgente cuestionando el modelo neoliberal y extractivista vigente que se sostiene en una ontología de división de la naturaleza y la cultura, el sujeto y el objeto, nosotros y los otros, lo humano y lo no-humano, entre otros binarismos<sup>131</sup>.

La categoría “*ñimiñkaley*” se acuña para denominar un “diseño didáctico intercultural” en *Wallmapu*. Creado a partir de este estudio, el término “*ñiminkaley*” incluye el diseño y el proceso de diseñarlo, con la capacidad de materializar prácticas sociales situadas, desde fundamentos contingentes e incluyendo la densidad epistémica que requiere una propuesta pedagógico-didáctica transformadora.

Desde el supuesto de la “relacionalidad” de lo real, se plantea que los efectos o implicancias de la interculturalidad como política de relaciones involucran a toda la sociedad, y no únicamente al pueblo mapuche en particular (como ya fue planteado en capítulos anteriores). Del mismo modo, la ontología política se plantea como una manera de pensar diferente que supone la existencia de una heterogeneidad de mundos, que son proyectos históricos con su derecho a ser. Así, la ontología no es una manera de estudiar “lo mapuche”, del mismo modo que dicha noción tampoco reemplaza otras perspectivas, como la Epistemología, la Pedagogía, las Etnografías, y todos aquellos campos de conocimiento críticos, pero eurocentrados. Se trata de una categoría que sirve para abrir conceptos y articulaciones entre estos, sin plantearse como una mejor categoría o teoría, sino como una categoría diferente y ligada a las experiencias de vida que materializa el distanciamiento del eurocentrismo.

A continuación se enuncian las premisas del “*ñimiñkaley*”:

---

<sup>131</sup>Los binarismos propios de la episteme moderno/colonial son tratados en el capítulo II de estatisis.

*Kiñe* (1) Artesanal. A modo de tejido se entraman diversas epistemes desde las prácticas que tienen lugar en estos espacios educativos. Se trata del diseño de espacios de enseñanza y aprendizaje en la universidad, entendido como práctica de lucha y resistencia que tensiona los modos de dominación colonial, capitalista y patriarcal.

*Epu* (2) Lugarizado. En una universidad pública emplazada en *Wallmapu*, con importante presencia de estudiantes y docentes mapuche, es un diseño situado en un contexto de colonialidad y arraigado al territorio que le aporta sentido y, por ello, no puede universalizarse.

*Küla* (3) Abierto. No tiene un formato cerrado, con unos resultados planteados de antemano y desde afuera, sino que recupera el *mapuche kimiün* y brinda orientaciones y ejes de trabajo construidos colectivamente y en términos deliberativos, creativos e imprevisibles.

*Meli* (4) Crítico. Cuestiona y debate los sentidos de la educación, repensando las acciones didácticas en clave política y amplía los términos que restringen la vida. Lejos de ser un recetario de respuestas o un manual de control técnico, abre un espacio de reflexión, interrogación y problematización.

*Kechu* (5) Centrado en la experiencia. Supone la construcción de conocimientos desde el vivir concreto y el aprendizaje a partir de elementos sensibles, en la medida en que focaliza en la subjetividad de lxs involucradxs e incluye modos no habituales de conocer, propios de “otros mundos” no occidentales. En ese sentido, el componente político de la enseñanza se focaliza en acciones de encuentro y apertura de la comprensión de temáticas difíciles de abordar por las vías académicas convencionales (como el genocidio y el racismo). Se posibilita, de esta manera, un pensar no escindido de la emoción y la imaginación y se da apertura a ese modo otro de pensar al mostrar que las cosas pueden ser y hacerse de otra manera.

*Kayu* (6) Relacional. La enseñanza, más que definirse en términos de sujeto-objeto, focaliza en la relacionalidad entre ambos. El aula, como espacio de encuentro, es el espacio transicional, el inter, el umbral, el espacio de la creación. No se trata solamente de un contenido diferente a transmitir, sino que se trata de pensar de otro modo, en

términos de las relaciones que nos co-constituyen. Se da apertura a pensar en/desde/con el cuerpo-territorio, con lo humano y lo no-humano, en términos de cognición (en tanto actividad de todo ser vivo en relación con su entorno de existencia).

*Regle (7) Narrativizado.* Desde una didáctica intercultural no definida desde un centro sino desde los márgenes, propicia la emergencia de escrituras y oralidades en pugna con los discursos dominantes. Tanto en su forma escrita y en la oral, en tanto opción política el conocimiento a construir no supone el ocultamiento del sujeto que narra un relato que ya se encuentra en los acontecimientos mismos.

*Püra (8) Político.* Implica pensar en términos de modos de ser y de considerar que hay distintas respuestas a la pregunta por lo real, es decir, en términos de ontología política. En su coexistencia, las ontologías no pretenden ser únicas y no se plantean en términos de verdad, sino que se sitúan en conexión parcial y asimétrica. En este sentido, es un diseño que aloja las diferencias históricas y la autonomía, la autodeterminación y la autodefinición de los pueblos. Y se diseña al calor de las luchas ontológicas.

El marco de referencias conceptuales y experienciales presentadas en esta tesis posibilitaron la reapropiación de la categoría “diseño” como entramado con una “epistemología otra”, con un sentido intercultural, ecológico y liberador. Asumiendo la perspectiva intercultural crítica, este diseño apunta a trabajar en el aula la asunción de “sujetos políticos” -no únicamente de “sujetos culturales”-, junto con la activación política del pluriverso, enfatizando así el poder transformador de la educación durante la formación docente. De manera que, en este estudio, el “ser mapuche” en el aula no significa necesaria ni exclusivamente portar un apellido mapuche, usar *trarilongko*, hablar *mapuzungun*, vivir en una *lof*, sino asumir la pertenencia a un pueblo, es decir, a un proyecto histórico de ser, coexistiendo con otros proyectos de ser y en condiciones de igualdad de derechos.

Se sugiere que la didáctica intercultural en clave de ontología política, con el “*ñimiñkaley*” como herramienta, posibilita repensar lo real y lo político, potenciando la educación, como principio transformador que contribuya a modificar estructuras de poder injustas, en lugar de ser utilizada para acallar demandas de los pueblos indígenas y otros grupos minorizados. Hablar, entonces, de las condiciones de posibilidad de una didáctica

intercultural es referirse a los efectos, implicancias y consecuencias políticas que produce la noción de interculturalidad en clave de ontología política y su articulación a otras nociones como la “diferencia”, la “cultura”, la “traducción intercultural”, las “identidades”, la “raza”, el “racismo” y el “genocidio”, en el ámbito de la formación docente universitaria, en el espacio territorial en/con el cual se encuentra.

## 8. Conclusiones

Me gustaría morir como me encuentro ahora, sin sistematizar las cosas. Amo la vida, la existencia, las flores, pero cuando algunas personas, cuya experiencia se ha desarrollado en la cultura del silencio, esto es, en la cultura de los pueblos dependientes y oprimidos, van a manifestarse en la cultura que habla, se da una tendencia a la extrañeza. Ustedes sienten mucha curiosidad por lo que estamos diciendo, pero debido a sus antecedentes ideológicos ustedes consideran que nuestro deseo de decir algo es una tentativa de imponer sobre ustedes nuestro punto de vista. No, amigos míos, no estamos tratando de imponerles nada. Tampoco queremos recibir nada de ustedes. *Deseamos intercambiar algunas cosas con ustedes. No es imposible dialogar.* Alguien me dijo en Estados Unidos: “Los latinoamericanos están tratando ahora de colonizarnos a nosotros”. Yo repliqué: “*No, no hemos venido aquí a imponer nuestro punto de vista, pero nosotros tenemos algo que decir*”. Eso es lo que estamos intentando hacer aquí. (Freire, 1974)  
(El destacado es añadido)

El recorrido conceptual-metodológico de este escrito atravesó las siguientes instancias que constituyen un entramado para arribar a un discurso intercultural: (1) la problemática de la interculturalidad en el contexto singular de estudio y (2) el campo de conocimiento didáctico, ambos (1 y 2) en reconsideración y disputa en relación con (3) otros campos de saber que, con sus nociones y categorías, aportan y enriquecen la discusión acerca de la relación didáctica-interculturalidad, a la vez que obligan a repensar la interdisciplinariedad y la colaboración de saberes en la construcción de conocimientos situados y en términos de pluralismo y justicia epistémica.

Así, los interrogantes que organizaron la investigación giraron en torno a las siguientes preguntas: ¿Pueden otras ontologías, además de la moderno-colonial, ser reconocidas en los procesos formativos de docentes en la universidad? ¿De qué modo? ¿Qué dispositivos aloja ese posicionamiento? ¿Cuáles serían las orientaciones generales y las condiciones de posibilidad de un diseño didáctico intercultural que acompañe e impulse los procesos de autodeterminación de un pueblo? ¿De qué modo se pueden traducir las preocupaciones, los aportes y las claves que están planteando los estudios críticos periféricos en los procesos formativos? ¿Cuál es el impacto de sus enunciaciones en la formación de docentes? ¿Cómo se hace presente la colonialidad del poder-saber en las metodologías de enseñanza y en las prácticas educativas? ¿Es posible la interculturalidad en las propuestas de enseñanza en el sistema educativo vigente? ¿Se puede enseñar, y de qué modo, la interculturalidad y su vínculo con la descolonización? ¿Es posible un

diálogo en condiciones de igualdad entre visiones contrapuestas del mundo y de la vida (capitalismo y pensamiento mapuche, en este caso), a partir del cuestionamiento de la presente colonial del ser, el saber y el poder? La pluralidad de ontologías del pluriverso, ¿puede ser enseñada y aprendida de la misma manera en un aula? ¿Cuáles son las condiciones para la creación de espacios de construcción de conocimientos otros? Son interrogantes insistentes y orientadores para la creación de dispositivos didácticos interculturales, los cuales interpelan el dispositivo propuesto. Se trata de preguntas abiertas a partir del análisis expuesto y algunas de cuyas respuestas, situadas y provisionarias, se comparten en esta tesis. Los capítulos se desplazaron desde el registro teórico de cada tema para profundizar en los debates e interrogantes. A partir de allí se abrieron nuevas rutas de indagación posibles, como la perspectiva de la investigación narrativa, indispensable a la hora de recomponer una narrativa lugarizada en el doble sentido planteado en este estudio:

- 1) Reconstrucción de saberes pedagógico-didácticos; y
- 2) Visibilización del *mapuche kimiün*.

De todo ello surgió (siempre en términos de provisionarios y situados), lo que denomino una concepción de didáctica intercultural y de diseño de dispositivos didácticos interculturales en clave de ontología política, sintetizada con la categoría de “*ñimiñkaley*”.

A partir del recorrido realizado, la enunciación principal de esta tesis es que la interculturalidad en clave de ontología política en *Wallmapu* contribuye a repensar el campo de la Didáctica, situado en un contexto de coexistencia de formas y experiencias de vida heterogéneas, de temporalidades y prácticas diversas, silenciadas por la colonialidad, los encantamientos modernos y el genocidio. La noción de ontología política se refirió a la consideración de las formas de vida de un pueblo y su respuesta a la pregunta por lo real, revalorizando y potenciando el pluriverso, es decir, la coexistencia de diversos mundos, contra la tendencia dominante a representar el mundo como si fuese uno solo.

Desde un lugar de enunciación singular, localizado en el ámbito académico de la didáctica crítica y en el activismo mapuche en Bariloche, se inició la búsqueda de un posible desplazamiento de sentido desde la Didáctica moderna hacia la didáctica intercultural.

Por ello, los planteos centrales se refieren a las condiciones de posibilidad de concretar propuestas educativas otras en el aula, a partir de la interpelación que produce el uso de la noción de interculturalidad en el espacio territorial donde se encuentra emplazada la Universidad Nacional del Comahue. Como deriva de la articulación con la perspectiva de las teorías críticas periféricas, propuse la denominación de “contra-Didáctica”, para pensar la didáctica hoy y aquí bajo la lógica contra-Moderna. En el sentido planteado en el desarrollo de esta tesis, ello significa sostener una mirada crítica que supone colocarse en las contrariedades de la modernidad en la que estamos inmersxs, sospechando de aquello que la propia Modernidad oculta o disimula (la colonialidad). Se afirmó, de este modo, la necesidad de politizar la enseñanza y el aprendizaje, visibilizando los conflictos y las contradicciones propias de un contexto de poder, saber y ser que, lejos de ser monocultural, es heterogéneo en términos no solamente culturales, epistémicos y políticos -como fuera planteado en los inicios de la construcción del problema de este estudio-, sino también ontológicos. De ese modo, me propuse entender la búsqueda de “buenas prácticas de enseñanza”, tópico de la agenda crítica del campo, particularmente en la universidad, como una lucha ontológica ya que la educación representa un interés común que, a la vez, no es el mismo interés para todxs lxs involucradxs. Dicha idea pone en cuestión el supuesto naturalizado de que la ontología moderna, occidental, hegemónica, universalista y científicista, es la única existente en el territorio que habitamos. Y, asimismo, lleva a la necesidad de repensar lo político. En *Wallmapu*, la ontología política del pueblo mapuche tiene una presencia que, aun siendo silenciada por procesos de dominación colonial, continúa viva y afirma su ser día a día, desde su agencia como pueblo (entendido como proyecto histórico de ser). No se soslaya, en esta tesis, que la Didáctica es heredera de una tradición de profundo control hegemónico en tanto es, junto con la escuela, un invento de la modernidad y está al servicio de un orden social capitalista; pero, al mismo tiempo, está ubicada en el “ojo de la tormenta” que es el aula, el espacio de las prácticas concretas de construcción de subjetividad, conocimiento y poder. Lo primero condiciona las posibilidades de investigar con un sentido crítico en este campo, pues se halla fuertemente connotado por una racionalidad instrumental que apela a la dimensión técnica que se le requiere (“la receta”, “el método”, las “clases didácticas”) y oculta las dimensiones política y humana situadas. A la vez, su potencial transformativo es crucial, en tanto el aula es un lugar de confluencia y articulación de los discursos diversos acerca de la educación, muchas veces materializados en propuestas de intervención concretas.

El encuadre teórico-metodológico de este estudio tiene íntima relación con dichos presupuestos, lo que resultó en un intercambio entre marcos teóricos de diversos campos que entraron en diálogo a partir y con las experiencias de enseñanza situada. Dichos marcos teóricos, revisitados y abiertos, -a modo de herramientas- han posibilitado la construcción y profundización de focos problemáticos vivos que contienen la urgencia política de la transformación. Esta tesis, entonces, no se propone como un ejemplo de “encuadre teórico-metodológico general”, sino como un procedimiento particular y situado, del orden de la “novedad”, orientado por la intención de reponer las historias invisibilizadas y silenciadas, que asume la contingencia y desafía las cristalizaciones que acontecen en las prácticas educativas. La intención es no cristalizar la didáctica sino dinamizar los espacios-tiempos de enseñar y aprender. Tomé distancia, así, del mero uso del lenguaje académico y de la repetición de todo lo producido en el campo didáctico, para construir el objeto a conocer sin interés por los “resultados previstos”.

Reconociendo que la didáctica constituye un lugar de confluencia de diversos aportes disciplinares en torno a la reflexión y la organización de la enseñanza en el ámbito cotidiano del aula, en este estudio se pusieron en marcha categorías para la elaboración de una propuesta didáctica intercultural, entendida como un diseño lugarizado y abierto para la autonomía. Desde la perspectiva interdisciplinar, de diálogo de saberes y de provisionalidad del conocimiento, las categorías de análisis recuperadas en los capítulos provienen de múltiples vertientes como la pedagogía, la filosofía, la antropología, y la ontología política del pueblo mapuche, el *mapuche kimün ka az mongen*. He argumentado que ello implica, en términos de construcción de conocimientos situados, complejizar las divergencias entre lo moderno y lo no moderno, en un contexto de colonialidad en *Wallmapu*. Los aportes de lxs autorxs trabajadxs como referencias complejizan dichas relaciones socionaturales y ubican la trama singular en una trama mucho mayor de reflexión, con las denominadas Teorías Críticas Periféricas, y llevan a pensar los desacuerdos en términos de ontología política, dado que los desacuerdos no se solucionan con el acuerdo. Esta idea impacta en relación con el “diálogo”, un diálogo didáctico que, en tanto conversación, no destruya la heterogeneidad de mundos, sino que en la escuela el sustrato de lo común sea lo incomún ya que de lo contrario lo común es algo impuesto.

Se considera que este análisis lleva, a su vez, a profundizar la revisión de las prácticas académicas, de modo que éstas atiendan al arraigo, al territorio desde/con/en el cual tienen lugar y a las posiciones subalternas. Esta revisión se propone también establecer una conversación, y abrir la oportunidad de que la enseñanza y las producciones en ámbitos educativos incluyan los excesos, es decir, aquellos conocimientos que no responden a los modos habituales -moderno/coloniales- de conocer. Esto ubicaría a la enseñanza en el espacio intermedio de la experiencia cultural, de la frontera en tanto lugar de encuentro y conflicto, es decir, el lugar de la creación, de emergencia de lo nuevo; la llamada zona de contacto y traducción. Desde el campo didáctico, terreno de la práctica y la teoría en el aula, como punto de partida, es posible pensar en una didáctica crítica e intercultural que enfatice la dimensión política de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y asuma una perspectiva multidimensional, plurireferencial y abierta. Se trata de una didáctica que considero como un “inédito viable” por el planteo de esperanza en un cambio educativo con orientación utópica que esta noción freireana supone.

A partir de los problemas puntuales de mi práctica docente en *Wallamapu*, he ido buscando y encontrando autorxs que me aportan al análisis localizado, siempre inacabado. Junto con eso, principalmente voy encontrando lo que la gente es, y lo que soy, es decir, las ontologías políticas, la experiencia de la vida misma. Estoy al tanto de lo difícil que resulta para una institución educativa y una didáctica modernas reconocer una concepción de educación no moderna, en una clave que interpela de lleno las relaciones de poder que allí se reproducen, ligadas al conocimiento principalmente. Por ello, la revisión de la dimensión política resulta indispensable a la hora de repensar la educación. Suponer la contingencia del conocimiento en contexto y vivir con la cuestión de “lo real” sin resolver en forma completa sino en términos de una “relacionalidad radical”, hace tambalear estructuras profundas en los espacios educativos, como la verdad, la realidad, lo humano y lo no humano, la autoridad, entre otras nociones, impactando de ese modo directamente, reitero, en las relaciones de poder que allí anidan. Plantearse la educación de “los otros”-por caso, los mapuche- es un contrasentido, en tanto la educación a diferencia de la dominación implica un proyecto propio, autónomo, comunitario, de cada pueblo, con derecho a la pluralidad histórica.

De modo que la propuesta de pensar en las condiciones de posibilidad de una didáctica intercultural, considero que implica, entre otras aristas, repensar las condiciones de la

política moderna. La didáctica intercultural en clave de ontología política supone una práctica en la cual lo moderno y lo no moderno conviven, pero sin anularse entre sí, aunque sean radicalmente diferentes, dado que no todos los mundos se hacen de la misma manera, a partir de los mismos supuestos<sup>132</sup>. En *Wallmapu*, el diálogo en términos de ontología mapuche se extiende a lo no-humano, de manera que se dialoga con el agua, las montañas, las plantas, los animales, y también con seres espirituales, fuerzas o energías, que protegen el lugar. Propongo, siguiendo este derrotero, que el diálogo didáctico también tiene que ser reconsiderado en los espacios territoriales, situado y comprendido en los términos de las diferentes ontologías. En ese sentido se propone un diálogo devenido conversación, que aloje diversas lógicas.

Cartografiar la educación universitaria en el territorio intercultural de *Furilofche warria*, desde este enfoque crítico y genealógico, aporta claves políticas, teóricas, epistémicas y metodológicas para comprender nuestro presente histórico y pensar nuevos modos de subjetividad, de construcción de conocimiento y criticar desde allí las imposiciones de poder-saber presentes en nuestra educación, dando apertura a caminos posibles para la composición de nuevas prácticas. A diferencia de naturalizar/cristalizar los mapas, cartografiar puede llevar a construir experiencias otras que interrumpan (o al menos sospechen de) las relaciones coloniales que aún perviven, y configuren tentativas didácticas para producir territorios otros, más vitales, más pertinentes a las contingencias sociales que vivimos. Cartografiar requiere apertura de la mirada y de la acción, imaginar otros mapas, interrumpir la política dominante de producción de subjetividad y pensamiento académico, y revisar la matriz que ha configurado los discursos áulicos<sup>133</sup>.

La mirada periférica de estos procesos implica una “educación periférica” en tanto requiere revisión crítica, desaprender y reaprender las concepciones, creencias y conocimientos que forman parte constitutiva de subjetividades, conocimientos y relaciones de poder en el presente. Un marcador conceptual, efecto de estos aportes, está

---

<sup>132</sup>Por ejemplo, no todos los mundos se hacen suponiendo la división entre naturaleza y cultura. Valorizando el *lugar inter* de la traducción, las etnografías visibilizan que no se entiende lo mismo por la misma palabra. Al hablar de “Naturaleza” en los conflictos ambientales, el Estado habla de la naturaleza universal, y el pueblo mapuche habla de la naturaleza localizada en su espacio territorial, que coincide, difiere y excede lo que el Estado y los ambientalistas traducen como naturaleza. Los efectos de esos “mundos” son diferentes: unos buscan extraer sus recursos de “la naturaleza”, otros defenderla, cuidarla.

<sup>133</sup>En la idea de “discurso” se incluyen las prácticas, en tanto el lenguaje nos estructura y produce como sujetos.

referido, entonces, a la colonialidad del poder-saber que constituye tanto las teorías como los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios de la formación docente universitaria.

Asimismo, nombrar la “raza”, categoría central de la colonialidad-modernidad como dispositivo de poder, en tanto eje transversal de la enseñanza y el aprendizaje, y en tanto signo, abre la posibilidad de una memoria que oriente hacia la recuperación de viejos saberes, permitiendo la reatadura de los hilos de la ancestralidad que fueron cortados, en conexiones nuevas. De modo que la idea de raza, en tanto signo y posibilidad de memoria y guía en la recuperación de saberes ancestrales, se incorpora con perspectiva histórica genealógica.

Desde esta perspectiva, resulta necesario distanciarse de las propuestas de la interculturalidad funcional, cercana al multiculturalismo, que pasa por la adición de contenidos “de la otra cultura” (folklorizada, cristalizada, inferiorizada), si de lo que se trata es de sospechar de las relaciones de poder entre saberes, formas de ser, de sentir, de pensar y vivir. En este sentido, la “raza” -categoría historizada que forma parte del mapa de poder, junto y articuladamente con las nociones de sexo-género y clase, inferioriza con gran fuerza performativa. A su vez, es la noción que, por desplazamiento, des-oculta esa relación jerárquica, poniendo al descubierto la posición histórica ocupada como Pueblo (vencedor, vencido) y que los cuerpos portan como marca<sup>134</sup>.

Como argumenta Eduardo Grüner, las contradicciones irresolubles del presente en el sistema-mundo son un problema civilizatorio e ideológico-cultural, además de político y económico, ante lo que se requiere redefinir lo político y el sentido del “común” (material, cultural y espiritual). A partir de leer a Baruch Spinoza entiendo lo político como lo referido a los encuentros que incrementan las potencias de todxs y de cada unx. Desde esta filosofía, la política trata del hacer con lo común, tendiendo a que en ese hacer con lo común nos potenciemos, a diferencia de la posición habitual de entender y hacer política despotenciando al otro, es decir, sujetándolo y dominándolo, o des-conociéndolo.

---

<sup>134</sup>Articulada con esta, se incorpora la categoría de “formaciones nacionales de alteridad” (Segato, 2007), pues esta permite pensar en la “des-otrorización de la diferencia” (clave en la idea de interculturalidad crítica) y, a su vez, comprender la conflictividad específica de nuestra región, singularidad de esta realidad social que habitamos, signada por el racismo (Mato, 2015; López, 2009; Tamagno, 2009; Fernández Mouján, 2018; Catelli, Pérez, 2016).

Considero que ese modo hegemónico de entender y hacer política como voluntad de poder y de dominación es moneda corriente y piedra de tropiezo en nuestra cotidianeidad, incluso en los discursos democráticos, no solamente en el ámbito educativo sino también en los ámbitos sociales en general. Es un modo colonial que anida en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula y que resulta indispensable revisar y transformar caminando hacia una didáctica otra, en vistas de transitar hacia una sociedad otra, es decir, basada en la no jerarquización. No solamente docentes y estudiantes en el aula sino también algunas organizaciones sociales parecen asumir la política como voluntad de poder cuyo ejercicio supone restar poder a otras organizaciones y personas, a modo de un tira y afloje, o funcionando como un subibaja donde quien tiene más poder es porque se lo sacó a otro y así sin cesar, donde “el otro” no es considerado “un igual”.

Sugiero que sosteniendo con nuestras prácticas esa forma de concebir la política, no podremos interrumpir el círculo reproductivo de la colonización, entendido como el mantenimiento del proceso que ubica jerárquicamente posiciones sociales generando y justificando injusticias. Esa idea y esa práctica de la política como dominación contravienen el “diálogo de saberes”, legado de Paulo Freire, basado en el principio de igualdad con diferencia que plantea la interculturalidad como herramienta de descolonización. Desde los aportes de la perspectiva de la ontología política, agrego un matiz a la idea spinoziana de política. Es la posibilidad de que consideremos la inclusión de lo no-común en lo común, retomando lo planteado en el capítulo III y en los tópicos de las conclusiones de esta tesis: existe un interés común, en un asunto determinado, que no es el mismo interés para todxs lxs involucradxs. En otras palabras, que “lo común” no anule la diferencia, sino que la aloje. La discriminación, el no reconocimiento, el racismo de personas, conocimientos y formas de vida, el plantear su no existencia o su inferiorización, trae el asunto a la esfera política, de la ontología política, en tanto allí se pone en juego el poder ontológico: el poder de decidir lo que es. Desde el inicio del sistema educativo, la función hegemónica de la Escuela fue civilizatoria y homogeneizadora, excluyente de lo que “no-es” (supersticiones, creencias, idolatrías, etc.) a extirpar mediante la educación, una “nueva Campaña al Desierto” por otros medios.

Destaco y contextualizo este trabajo, entonces, en el espacio más amplio de la reflexión acerca de la construcción de categorías con las que pensamos las relaciones sociales (la política, la realidad, la educación, la enseñanza y el aprendizaje), de modo que dichas categorías no invisibilicen relaciones ni impidan conexiones. Más bien que sean aperturas de lo impensable, ya que en la actualidad lo impensable son los términos con que los grupos subalternos actúan políticamente.

Desde esta perspectiva, se enfatiza entonces el hecho de que las realidades actuales (como los movimientos indígenas y su agencia, por ejemplo) exceden las interpretaciones que podemos construir acerca de ellas, y plantean la necesidad de imaginar nuevas herramientas para dar cuenta de ese exceso y de asumir, a su vez, que no podemos comprenderlo todo. Compartiendo ese espíritu, mediante una práctica de teorización concreta y arraigada que surge en el andar, en este escrito propuse repensar desde el campo didáctico las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural, entendida como la coexistencia de diversas ontologías, relacionadas y autónomas. Ontologías no basadas o sostenidas en supuestos fijos, con una normatividad cristalizada o establecida en forma cerrada, sino en una que posibilite la resignificación y recreación constante. Sugiero que esta teorización en el andar no puede ser “externa” a las subjetividades, experiencias, persistencias y realidades de quienes están/estamos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; más bien es una apertura de la mirada de/con lo que surge a partir del análisis de los problemas concretos y lugarizados. Dicha posición implica la reconsideración de la noción de conocimiento ampliando sus enfoques, desde los exclusivamente semánticos hacia enfoques pragmáticos y relacionales, y otros modos de pensar su construcción.

Es desde la perspectiva histórica crítica situada que lo pedagógico y lo decolonial adquieren razón de ser y sentido ontológico, político, existencial, cultural, social, en una apuesta a la acción arraigada a la vida misma y a la memoria ancestral, que es donde se entreteje lo pedagógico y lo decolonial: la memoria ancestral es lo que los ancestros enseñan. Dónde estamos, quiénes somos, cómo nos llamamos, por qué y para qué hacemos lo que hacemos son puntos de partida desde donde pensar juntos e integralmente, con el aporte de autorxs que han repensado la educación en contextos de modernidad/colonialidad como el nuestro, desde las culturas y desde las ontologías políticas. Desde allí se abre la posibilidad de construir un espacio didáctico intercultural,

en el cual atender a la heterogeneidad de experiencias atravesadas por la articulación de historias y ejes de poder, con la igualdad en la diferencia como punto de partida y un horizonte de no jerarquización. Es decir, no se trata de reemplazar un relato como el científico por otro, sino de analizar las condiciones de posibilidad de coexistencia de ontologías diversas, tomando en cuenta el silenciamiento naturalizado que el orden dominante impuso en la sociedad. En el ámbito universitario público, ello implica la revisión de las prácticas académicas de docentes y estudiantes, tanto en el contenido como en las relaciones que tienen lugar en el aula, entendiendo que no es sólo una cuestión de cambiar los contenidos sino los términos mismos de la conversación. Por ello, aquí la historia y su descolonización es espina dorsal del proceso, en tanto las diferencias (en los términos de la conversación) son construcciones políticas, no asuntos individuales de sujetos libres y universales, como pretende el pensamiento hegemónico y dominador, sino situados en un contexto. Y es desde allí, desde su singularidad histórica, que pueden a su vez contribuir a re-pensar otras realidades.

En los términos de esta tesis, desde la mirada didáctica, ante la pregunta acerca de cómo alterar la forma de construir -ver y hacer- el mundo en el aula, a través de la cual este se hace cada vez más homogéneo, surge la necesidad del fortalecimiento mediante procesos intra-culturales de cada mundo subalterno, volviendo políticamente activas las diferencias ontológicas. Se sugiere que el aula es un lugar propicio para ello donde la enseñanza, más que transmitir conocimientos, contribuya a crear las condiciones para su construcción.

Pensar el problema estudiado de modo lugarizado, desde aquí, en contexto, en mi experiencia ha sido/es posible a partir de la participación en espacios colectivos de activismo, de compromiso con procesos de lucha en defensa del territorio -lugar de relaciones y emergencias-, de “publicar” un mundo, *Wallmapu ka Furilofmapu mew*.

¿Qué posibilidades tenemos de que la universidad pública se abra a participar de esos procesos, en las condiciones actuales de desigualdad, de asimetría y de dominación de un mundo por otro?

El debate y la reformulación de la concepción de interculturalidad en la universidad pública pretenden contribuir a esa búsqueda. En este estudio se propone entender la interculturalidad como diseño político, ético, epistémico y educativo de toda la sociedad en un contexto singular, no centrado en la diferencia en sí, ni en la “otra” cultura, ni en

“lo propio” de cada pueblo o grupo social, sino en la relacionalidad y en la diferencia radical, y entender que nada existe fuera o antes de las relaciones, sino que se trata de una co-construcción o construcción conjunta, reconociendo elementos comunes y otros que no lo son.

En términos institucionales, la Educación en contextos de colonialidad, como ya fue expresado, pretende desde su nacimiento extirpar al Otro, la barbarie, las creencias, las supersticiones. Y la Didáctica General, construida históricamente junto con la Escuela, ha acompañado ese proceso hegemónico. Sin embargo, tanto la didáctica como la escuela han generado, asimismo, propuestas contra-hegemónicas. Y las siguen generando. En ese sentido, aquí se ha planteado la existencia de una didáctica moderna que es más que eso, es decir, que siendo también no-moderna pone en cuestión la hegemonía que se mantiene día a día mediante prácticas racializadas, de poder ontológico, decidiendo qué es lo real, qué es lo que existe y lo que no.

Tal como se presentó en la Introducción de la tesis, esta constituye un estudio y una indagación acerca de cómo, por qué, desde dónde, para quién y con quiénes estoy pensando el problema de la relación entre interculturalidad y educación. Se han expuesto para ello los aportes teórico-metodológicos de la propia experiencia como docente universitaria, proceso constructivo que continúa en el presente, a partir de la reflexión sobre/en/con la enseñanza de la Didáctica General en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Asimismo, esta investigación ha estado orientada por tópicos del campo didáctico que implican un “nuevo orden social”, como planteara en el capítulo IV de esta tesis, y que considero importante reiterar sintéticamente aquí: ampliar la concepción de conocimiento hacia formas no solamente racionales desde la ciencia moderno/colonial sino también estéticas y éticas, contextualizadas.

Este trabajo es aproximativo y forma parte de una búsqueda que posibilitó una producción de conocimiento, que no deja de ser provisoria y estar colmada de nuevos interrogantes. Su escritura es singular, e intenta ser como el fluir del agua de un río, ilustrando el transitar asintótico y contingente del conocimiento, con sus vertientes más anchas y más delgadas y en continuo movimiento, que van siguiendo el terreno y, a la vez, lo van modificando a su paso. Es un caminar, un andar imaginativo, hipotético, teórico e imprevisible, aunque siempre con un referente empírico y en constante rectificación, en la línea de sentido de la tradición crítica del campo didáctico. Desde el inicio explicité que esta tesis es como un tejido, a partir de un entretejer distintas hebras, niveles de registro y espacio-tiempos,

que se van entramando hasta formar, justamente, un diseño; tiene superposiciones, recurrencias, distintas espesuras y laboreados que no estaban previstos de antemano. Los contenidos que componen el escrito completo dan cuenta del proceso de teorización que emerge en un espacio áulico del sur donde se enseña y aprende didáctica en un espacio territorial que es heterogéneo en términos no solamente culturales sino también ontológicos. Lejos de buscar un sistema que dé cuenta de la realidad con mayúsculas y como un todo, a modo de un tejido perfecto y definitivo confeccionado siguiendo unas reglas fijas de tejido, el propósito es elaborar argumentos sobre las rasgaduras, las fallas, los quiebres, las distintas texturas y las facturas de unas realidades complejas. Realidades actuales que presentan, tristemente, condiciones contrarias a la vida, pero donde, sin embargo, el deseo de persistir en el ser sigue encendido; desde allí se teje un tejido en su articulación con una trama mucho mayor recuperada, fundamentalmente, de las teorías críticas periféricas y sus derivas.

A partir de lo planteado, el proceso de elaboración y el resultado que emerge de esta tesis está dentro de lo que se denomina “traducción intercultural”. Junto con la “ecología de saberes”, la traducción intercultural es un procedimiento tendiente a consumir la “justicia cognitiva”, sin la cual no es posible la justicia social, idea principal de las Epistemologías del Sur. De este modo la traducción, desde un pensamiento posabismal, genera justicia cognitiva y hace posible la reinención del presente ampliado, como presente intercultural.

El “*ñimiñkaley*”, en tanto diseño didáctico intercultural, articula referencias teóricas y prácticas y enfatiza la dimensión política de la educación, preocupación central de este estudio: una educación materializada en prácticas didácticas surgidas de las luchas por la recuperación y la defensa del territorio, *Wallmapu*, condición indispensable de la coexistencia del pueblo mapuche, en términos de ontología política. De modo que este diseño puede ser considerado una traducción intercultural como parte de un proyecto político intercultural, y planteado desde la sabiduría didáctica. Esta última es una dimensión crítica considerada como base del deseo, de la asunción de la incompletud, de la necesidad de descubrir otros saberes y prácticas para hallar allí algunas respuestas posibles.

A manera de síntesis, a continuación, enumero las conclusiones alcanzadas (por cierto,

provisorias) que emergen de los análisis realizados, de sus sucesivas síntesis y derivas. Estas consideraciones me permiten (re)pensar las relaciones sociales-culturales-ontológicas desde el aula universitaria, y al mismo tiempo confirmar que una “didáctica otra” es posible:

1. La enseñanza, su teoría y su práctica, su organización y reflexión -objeto de estudio de la Didáctica General- constituye la práctica social específica de la docencia, el núcleo central que hace que ésta sea lo que es y no otra cosa. Resulta necesario que la Didáctica acuse recibo de teorías y prácticas situadas en tanto lugares de interpelación, de interculturalidad y de crítica para replantear la agenda del campo desde una mirada contra-didáctica a la hora de diseñar qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

2. Tematizar y practicar una relación entre la Didáctica General y la Interculturalidad en el ámbito de la formación docente universitaria en *Wallmapu*, permite plantear una didáctica intercultural en un “estar siendo”. Desde la mirada contra-didáctica, esto implica repensar las orientaciones de la agenda tanto clásica como crítica del campo y la recuperación de categorías de otros campos. Estas se consideran insoslayables, pues se reconoce la vigencia de una colonialidad del poder-saber y ser en la educación formal, de modo que resulta necesario explicitar su articulación con una trama histórico-epistémica mucho mayor.

3. La construcción de un pensar “desde acá”, localizado en *Wallmapu*, implica la búsqueda compleja de conceptos que no supongan, o requieran, el binarismo del pensamiento moderno-colonial. Ello no implica, de ningún modo, dejar de utilizar los conceptos que aportan las Ciencias Sociales y Humanas, pero supone hacerlo siempre desde la mirada contra-Moderna propia de la “crítica periférica”, en la búsqueda de sentido de una educación situada. Además, y fundamentalmente, requiere la recuperación de otras epistemes ligadas al territorio que se pisa, así como la creación de categorías otras. En tanto nuevos marcos conceptuales de referencia, estas categorías posibilitan considerar “lo impensable” y hablar/escribir desde el “propio punto de vista”.

4. Las explicaciones en términos de “cultura” son explicaciones desde la epistemología moderno-colonial que suponen un pensamiento binario. Hablar en términos de “ontología”, en cambio, no supone este binarismo -aunque no lo niega- e instala la

reflexión acerca del existir en la dimensión política. Politizar la didáctica implica que los conflictos ontológicos tengan lugar en el aula, de modo que la enseñanza deje de ser lo que es para informarse de la “diferencia ontológica” o “diferencia radical”, sin definir en forma cerrada y definitiva la realidad. De esta manera el aula es un espacio de apertura a lo que no se conoce del todo, pero no se niega, ni se lo hace desaparecer. Efecto de esta perspectiva es concebir una didáctica (y una escuela) que deje de ser lo que es, pero sin dejar de ser completamente lo que es, alterando el concepto de semejanza absoluta y de otredad/otrificación. Desde dichos presupuestos, las propuestas educativas no parten de una definición previa, única y cerrada acerca de lo real, desde un “yo sé” moderno/colonial. Se provoca el pensamiento para interrogarse y reconsiderar, desde esa legitimidad, los problemas que constituyen el “qué” de la enseñanza y el aprendizaje, su contenido, y el “para qué”, su sentido.

5. Propongo el aula como el lugar del diálogo y la conversación, la circulación de la palabra y la posibilidad de “sacar la palabra”<sup>135</sup>. El aula como lugar de encuentro educativo pedagógico-didáctico intercultural donde confluyen prácticas heterogéneas, sin volverse iguales una a la otra, sino que difieren, pero sin anularse. Pensar metafóricamente el aula como *lelfun*, que es un “lugar sagrado”, implica la necesidad de desalambrarlo/*entumalaltun*<sup>136</sup>, entendida aquí como necesidad de descolonizar. Uno de los efectos de visitar la “descolonización”, entendida como renegociación o intercambio del sentido del ser y del conocer, será la revisión de la noción de conocimiento en un sentido de descentramiento epistémico. Ampliando los enfoques del conocer: desde concebirlo como representaciones de una misma y única realidad, con la jerarquía correspondiente entre estas, a concebirlo como la emergencia de prácticas sociales situadas que no suponen la existencia de un sujeto y un objeto definidos independientemente de su relacionalidad.

---

<sup>135</sup> “Sacar la palabra” es expresarse como mapuche, en *mapuzungun* o castilla, o en ambas lenguas. Considerada como una construcción, requiere tiempo histórico y personal; es un proceso de construcción de subjetividad que cada cual transita a su ritmo, siempre situado, y considerando las voces, la interna y la que va hacia afuera, las cuales no siempre van acompañadas, por diversas circunstancias. No todos pueden decir al mismo tiempo lo que tienen para decir, lo cual requiere respeto; no es posible hacer “sacar la palabra” a otro desde el exterior. A veces hay que retirarse, al modo en que el océano forma los continentes, como frecuentemente nos muestran las prácticas de enseñanza. Como en toda práctica política, la subjetividad requiere ser fortalecida, actuando en nombre de ningunx (es decir, de todos) como sucede con los activismos.

<sup>136</sup> Si bien, inicialmente, la voz mapuche *entumalaltun* hace referencia a la recuperación de territorios, se extiende a los distintos espacios vitales: el aire, la voluntad política y el conocimiento en las formas de relación con el entorno, y sobre las formas de pensar y ejercer la política (Ramos 2018:175).

6. La interpretación de la realidad en términos de cultura se articula con la noción de representación mental, mientras que la interpretación en términos ontológicos aquí propuesta se articula con la noción de cognición, que es una operación de todo ser vivo en su autopoiesis, es decir, durante el proceso de la vida, del vivir en relación con el entorno de existencia. En ese sentido, la interpelación la dimensión psicológica del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus concepciones usuales (moderno/coloniales) puede llegar a tener como efecto el desplazamiento de significados desde un pensamiento binarista a uno que no lo es en forma exclusiva<sup>137</sup>.

7. En *Wallmapu*, la presencia pública del *mapun kimün*, el conocimiento mapuche de todo lo territorializado, abre la posibilidad de considerar y hacer una política diferente, que no tenga como requisito la disputa entre mundos. Se propone una política orientada por la horizontalidad, la circularidad, la reciprocidad y la complementariedad. Una didáctica intercultural y periférica es fundamental como impulsora de la concreción de dichas premisas, en tanto campo que focaliza en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la circulación de conocimientos situados en el aula. Esta dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene directa relación con el problema del silenciamiento y la capacidad de hablar del subalterno. En *Wallmapu*, “el pueblo mapuche vive” / *petü mongeleiñ*<sup>138</sup> y que se lo silencie no significa que no exista. En la escuela y la universidad es posible hacerlo público, “sacando la palabra” desde el mundo mapuche, no como una esencia ni como fijeza en una ancestría, sino en tanto proyecto histórico de ser/existir de un pueblo, en relación con otros, y contra las prácticas genocidas pasadas y presentes.

8. Frantz Fanon, con su crítica al colonialismo, a sus estructuras y al racismo en las relaciones de poder-saber, aporta claridad pedagógico-didáctica a la hora de comprender e intervenir en contextos moderno/coloniales. Desde esta mirada indispensable, la construcción del conocimiento tiene que realizarse desde el “peso corporal” de la opresión, encarnada y concreta. La especificidad de la opresión en contextos de colonialidad pasa por la desvalorización de la historia anterior a la conquista y el

---

<sup>137</sup>Desde esta perspectiva, humanos y no-humanos tienen cognición, de modo que es posible dialogar con montañas, ríos, animales y demás seres vivos, en tanto todos ellos se relacionan y cambian en sus entornos de existencia.

<sup>138</sup>Fórmula política por excelencia, en tanto la presencia mapuche interpela al Estado perpetrador del genocidio fundante y hasta el presente (Ramírez, 2018).

genocidio para anular la ancestralidad, para que el colonizado afirme la supremacía de los valores blancos e interiorice la inferiorización<sup>139</sup>. Hablar en las aulas de “raza” y racialización<sup>140</sup> resulta una problematización tan necesaria como difícil ya que además de ser doloroso y frecuentemente cotidiano, se trata de categorías históricas que ocultan operaciones de poder y, por ello, se invisibilizan en el sentido común e incluso en la academia.

9. En una didáctica otra, periférica e intercultural, el componente imaginativo/creativo y la afirmación de la subjetividad (otra) en los “dispositivos didácticos interculturales” adquiere una presencia tal que llega a desdibujar los límites disciplinares, tanto en lo teórico como en lo metodológico<sup>141</sup>. Considero que eso significa recuperar de un modo singular las orientaciones actuales del campo didáctico, en la búsqueda de caminos imaginativos e imprevisibles desde el andar de la “buena enseñanza”.

10. La enseñanza de la didáctica en la universidad habilita nuevas formas de construcción y comunicación del conocimiento didáctico en la formación docente de manera que la didáctica sea una “forma actuante de conocimiento”, un conocimiento no separado de la experiencia, es decir, que no se desliga del vivir en concreto y que se destila como saber. En términos fanonianos, desde la experiencia vivida, es decir, desde una fenomenología de lo colonial<sup>142</sup>.

Tal como se ha explicitado en esta tesis, la insatisfacción y la sospecha frente a las políticas y las prácticas interculturales vigentes, junto con el reconocimiento de una necesidad, me llevaron a profundizar en las fuentes críticas de diversos campos, para ubicar allí la reflexión didáctica en una trama mucho mayor de enunciamientos críticos.

---

<sup>139</sup>En el caso del pueblo mapuche, es un proceso reciente, que no llega a los 200 años. El 25 de mayo de 2019, justamente, se conmemoraron los 140 años del inicio “oficial” de la mal llamada “Campaña al Desierto”.

<sup>140</sup>En tanto “raza” es la mirada que clasifica y la “racialización” es resultado del racismo que produce jerarquías y la adjudicación biológica de la desigualdad, como se trabajó en el Capítulo III de esta tesis.

<sup>141</sup>La propuesta de Glissant (2006) en ese sentido es clara e inspiradora de estas reflexiones didácticas: es necesario cambiar la imaginería de las humanidades que constituimos, desde una identidad de raíz única a una identidad-rizoma, la cual no está desenraizada pero no usurpa lo de alrededor.

<sup>142</sup>Varixs autorxs están abocadxs a la elaboración de una fenomenología de lo colonial a partir de la obra de Fanon, desde la recuperación filosófico política del cuerpo, o la corporalidad, del colonizado, como opción para plantear alternativas al orden ontológico occidental, desde el discurso filosófico y la práctica política. Entre ellxs Gandarilla y Salgado (2012), De Oto (2012, 2011), García Bravo (2016), León Pesantez (2008), Fernández Mouján (2018), entre otrxs.

Desde ese lugar de enunciación asumo el actuar en el lugar pensando con el mundo. Por ello, esta tesis forma parte de mi preocupación por materializar una pedagogía crítica con los pies en *Wallmapu*, inquietud surgida en el inicio de mi actividad como docente e investigadora y potenciada en el activismo.

Luego de este complejo y largo recorrido continuó enseñando y aprendiendo “interculturalidad” y “didáctica”, pero ya no soy la misma, mi mirada conjuga lo que un maestro como Fanon nos enseñó respecto a que resulta necesario abolir la dicotomía entre lo racional y lo sensible para desde allí asumir un cuerpo, una mirada y un pensamiento atento a que todo suceda de un modo otro en las prácticas universitarias.

Así como el poema narrativo *Walüing pingén fewla* del inicio anuncia la temática que trama esta tesis, aquí y para finalizar comparto un poema narrativo escrito *ta kui finey* (hace tiempo). La siguiente narración, entonces, que inicialmente fue un relato impulsor de reflexiones personales, condensa como otra deriva parte de la tematización presentada. A la vez que su escritura me posibilita seguir, poco a poco, sacando mi palabra:

*Petü mongeleiñ / Todavía estamos vivos*

Tengo fuertes sospechas hacia el discurso de la sangre como argumento único, natural y definitivo acerca de quienes somos. Creo que yendo por ahí no llegaremos lejos. Me inclino a pensar en términos de alianza política, porque ese enunciado (idea y práctica) abre la posibilidad de construir hermandad al calor de la discusión colectiva y de las acciones políticas, reconociendo las múltiples raíces con las cuales nos identificamos.

La historia es espina dorsal de nuestro cuerpo-territorio. No existe el dios individuo y librepensador ajeno a un contexto que lo constituye; el contexto lo hace ser lo que es, siendo hacedor a su vez de ese contexto. Y tal vez, es algo más en otras ontologías. Por eso, el análisis histórico es indispensable a la hora de poner en común nuestras diferencias y de revisar nuestros propios supuestos. Esas diferencias son políticas y construidas, no asuntos de cada uno y a su elección; es por eso justamente que el poder las oculta, las naturaliza, o las convierte en motivo de sospecha y desconfianza, o las pretende formatear en un formulario donde cada quien debe marcar un casillero (al modo multiculturalista). Parece que por el complejo camino de problematizar e historizar lo que venimos siendo

es que se logra la fortaleza colectiva de un pueblo, es decir, proyecto histórico de ser del lado de la vida, todo lo contrario del proyecto histórico del capital en esta fase del estado criminal que padece toda la sociedad. *Petü mongeleiñ*, fórmula política por excelencia del pueblo mapuche, remite a ese deseo de persistir en el ser o *conatus*, que no es un “tema mapuche”, sino de la vida de todos y cada uno. Como venimos planteando en el espacio político mapuche intercultural es ahí, aunque no sin dificultades, hacia donde orientamos el andar. Me fui dando cuenta de que el aporte del pueblo mapuche en esta discusión no es cualquier aporte, es una voz legítima (aunque no legitimada por el Estado) dada su pre-existencia como pueblo en y con este territorio que habitamos y nos habita. Colectivamente, estamos en ese proceso de decir y decirnos lo que hay para decir a todos aquel que esté en condiciones de escuchar. Porque, en estos momentos críticos que vivimos la relación mapuche-silencio-enmudecimiento está cambiando, esta voz cada vez es más fuerte, en el canto, en la plaza, en el barrio, en la escuela, en la universidad, en la academia, y se escuchará cada vez más y mejor según sean las acciones de articulación que ideemos cooperativamente para que eso suceda. Circulando esa voz y esa palabra mapuche, conversando, entre otras voces y palabras, es que podremos, como dice Elicura Chihuailaf, “ir alisando la dura piedra de nuestros corazones”. *Küme kuzaw*, buena tarea para todos y cada uno, ese diálogo en igualdad de condiciones planteado por Paulo Freire, y que ahora adquiere para mí otro significado, más experiencial, más encarnado, más fanoniano. Mi deseo y mi interés en lo que hago en diversos espacios junto con otros tienen que ver con trabajar sobre las condiciones para que se pueda escuchar, hablar y dialogar a partir de relaciones de igualdad y libertad. El activismo indígena “sin garantías” es un proceso histórico abierto, como un proceso de convertirse en indígena más que definirse como tal, y articulado a lo no indígena, creando un modo de vida en una formación histórica particular; y “a caballo entre la Nada y el Infinito”, dice Frantz Fanon, es decir, desde el no-ser a una nueva historicidad. Opuesto a un estado fijo del ser, cualquier intento de definición será relacional e histórico, por lo tanto, provisional y situado, “universal” y humano desde las particularidades. La condescendencia, la victimización, la culpa, el paternalismo, la indiferencia y el racismo no son condiciones para que la interculturalidad “trabaje”. Esas son herramientas del amo que incluso a veces utiliza la interculturalidad misma como una de ellas; amo que no descansa para mantener su casa en orden, a sabiendas de que no se puede desarmar su casa con sus propias herramientas. El pueblo mapuche cuenta con las herramientas que, claramente, no son del amo: *mapuzungun*, *ngütram*, reciprocidad, circularidad, complementariedad, territorio,

autodeterminación, *kimün ka rakizuam*. Estas, articuladas con otras, pueden crear las condiciones de posibilidad y la capacidad política de caminar hacia un proyecto de vida intercultural (hasta tanto acuñemos un término mejor, podemos llamarle así), de construcción de una casa otra, “un mundo donde quepan muchos mundos” (zapatistas sic.), la coexistencia de “ontologías débiles” dice una feminista, sin presupuestos fijos, que no se consideran superiores unas a otras, que se resignifican en su andar, en forma abierta, sin una meta predeterminada ni definida de antemano. *Furilofche, walung, 2018 pi ta wingka*.

*Fentepuy/ Eso nomás*



## Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alfaro, Santiago; Ansión, Juan; Tubino, Fidel (Editores). *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial Universidad Católica del Perú.
- Alvarado, Mariana (2015). La educación superior en clave descolonial, en: Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos, a 4, n 4. FCPyS–UNCuyo / [www.algarrobo–MEL.com.ar](http://www.algarrobo–MEL.com.ar).
- Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (coords) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alliaud, Andrea (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Antileo Baeza, Enrique; Cárcamo-Huechante, Luis; Calfio Montalva, Margarita; Huinca Piutrin, Herson (Editores) (2015). *Awiikan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Añon, Valeria y Rufer, Mario (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, (29), 107-131.
- Apple, Michel W. (1997). “Educación, Identidad y papas fritas baratas”, en: Gentili, P. (Comp.) *Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Apple, M. W.; King, N. R. (1985). “¿Qué enseñan las escuelas?”, en: Sacristán y Pérez Gómez, La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Barco, Susana (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII, n°12.
- Bayer, Osvaldo y Lenton, Diana (Coord.) (2010). *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: RIGPI.
- Becerra Parra, Rodrigo; Llanquinao Llanquinao, Gabriel (Editores) (2017). *Mapun kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago de Chile: Ocholibros.

- Bianco, Augusto (1991). "Osvaldo Maidana. Maestro indio. Entrevista a Osvaldo Maidana", en: Revista Educoo, N° 8, pág. 74-88, Buenos Aires.
- Bidaseca, Karina (Coordinadora) (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2017). "¿Dónde está Ana Mendieta? Estéticas feministas afro-descoloniales y políticas eróticas caribeñas y antillanas", en Campoalegre Septien, Rosa y Karina Bidaseca (editoras), Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes, Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Serie Pensamientos Silenciados, Buenos Aires: CLACSO, págs. 117-134.
- Blaser, Mario y de la Cadena, Marisol (2009). *Red de Antropologías del mundo, Electronic Journal (RAM)*, N° 4. Introducción. Pp. 3-9.
- Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", en: Cuadernos de Antropología Social N° 19, Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briones, Claudia (1998). "(Meta) cultura del estado-nación y estado de la (meta) cultura: Repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad". Serie Antropología, 244. Brasilia.
- (2007). "La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. XIX, núm. 48, pp. 37-51.
- (2001). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". Conferencia sobre Multiculturalidad y Globalización. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Depto. de Cs. Soc. Pontificia Universidad Católica del Perú, 10/12 de octubre.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, Judith ([2009] 2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

- Caitru, Jesús (2009). “Educación Mapuche. Entrevista a Amaranto Aigo y María Antonieta Painellan”. Ruca Choroy, Aluminé, Neuquén. Mimeo.
- Camilloni, Alicia (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta; Barco, Susana (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós: Buenos Aires.
- Comenius, Jan Amós (1986). *Didáctica Magna*. Trad. de Saturnino López Peces; int. de Mariano Fernández Enguita, Madrid: Akal.
- Candau, Vera María (1987). “La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación”, en: *La Didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea.
- (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos* 36(2), pp. 343-352.
- Candau, Vera María y Gabriel, Carmen Teresa (2001). “La cuestión didáctica y la perspectiva intercultural: una articulación necesaria”. PUC-Río.
- Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (editores) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Carillanca, Carolina (2010). “*Prensa y Población Huilliche: Construcción de la “Otridad”* a través del discurso del diario La Prensa de Osorno, 1930-1973”. Osorno, Chile: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Catelli, Laura (2017). Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional. *Intersticios de la Política y la Cultura*. 12, 89-117. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2017) Lo colonial en el presente: un modelo para armar. *Boca de sapo*, 25, Era digital. Año XVIII, pág. 36.
- Cayuqueo, Pedro (2017). *Historia secreta mapuche*. Santiago de Chile: Catalonia. Ceballo, Marcela; Arce, Yuliana; Ramírez, Paula; Nahuelquir, Fabiana; Valinotti, Valentina; Paillalef, Andrés; Currhuinca, Ricardo; Marin, Gustavo; Díaz, Raúl (2014). “Una investigación en el campo de la formación docente en Educación Física en clave intercultural”. III Congreso Patagónico Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, debates y desafíos. Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.
- Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Cerutti Guldberg, Horacio (2000). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México, UNAM.
- Césaire, Aime (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Confederación Mapuce de Neuquén (2010). *Propuesta para un Kvm Felen Mapuce*. Newken, Puel Mapu: Althabe eds.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- Contreras, José (2002) *Política del currículo y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática*, en Westbury, Ian (compilador) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Girona: Pomares (Pp.75-109).
- Contreras Domingo, Juan (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- (2011). “Experiencia, escritura u deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”, en: Alliaud, A. y Suárez, D. (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA-CLACSO (pp. 21-60).
- Cordova Cusihuaman, Gavina Felicitas (2004). “No le enseñan las cosas para pasar la vida, sólo le enseñan a leer y a escribir. Reflexiones sobre la escuela”. Mimeo.
- CONADI y Universidad de los Lagos (2005). *Futawillimapu. Grandes tierras del sur*. Chile: Universidad de los Lagos.
- Coordinación de organizaciones mapuche Norgvbamtuleayñ (2000) “Educación para un Neuquén intercultural”. Publicada en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/encuentro.htm>
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chihuailaf, Elicura (1999) (2012). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago de Chile: LOM.
- De la Cadena, Marisol. (2009). Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.10: 191-223*.
- De Oto, Alejandro y Catelli, Laura (2018). Sobre colonialismo interno y subjetividades notas para un debate. *Tabula Rasa* (28), 229-255.
- De Oto, A, y Alvarado, M. (Editores) (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF.
- Deleuze, Gilles (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En: Varios Autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa.
- (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles y Foucault, Michel (1972), «Los intelectuales y el poder», *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Volumen II, Paidós, Barcelona, 1999. Delrio, Walter; Lenton, Diana; Musante, Marcelo; Nagy, Mariano; Papazian, Alexis y Pérez, Pilar (2010) “Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina” III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria”, Buenos Aires.

Delrío, Walter; Escolar, Diego; Lenton, Diana; Malvestitti, Marisa (Compiladores) (2018). *En el país del nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios. 1870 – 1950*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Río Negro.

Derrida, J. (1987). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Díaz M., Cristhian J. (2010) “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre.

Díaz, Raúl; Villarreal, Jorgelina (2009) "Interculturalidad y participación en la Provincia de Neuquén: aportes para una crítica del ‘desarrollo’ en la perspectiva del pueblo originario mapuce.” En: HERAS, Ana Inés y David BURIN (coord. editoriales) *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*. Buenos Aires, Ed. CICCUS.

Díaz, Raúl (2003). “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”. Centro de Educación Popular e Intercultural. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

----- (2001). *Trabajo Docente y Diferencia Cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz, Raúl y Rodríguez de Anca, Alejandra (2004) “La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”. En: Astrolabio. En: Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Edición N°1, 06/10/2004, ISSN 1668-7515. En Línea: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>

Dietz, Gunter. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diez, María Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en: Cuadernos de Antropología Social N° 19, Antropología y Educación, Instituto de Ciencias

- Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dube, Saurabh (2011). *El encantamiento del desencantamiento: historias de la modernidad*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Dussel, Enrique (1995). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt), publicado originalmente en: *The Posmodernism Debate in Latin America*, Duke University Press, Durham and London.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, X Seminario Internacional del CEM “*Educación: ese acto político*”, Buenos Aires, 8 y 9 de abril de 2005.
- (2003) “Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes...”. Revista Iberoamericana de Educación, N°33. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Edelstein, Gloria y Coria Adela. (1995) *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”*. Ed. Kapeluz, Buenos Aires.
- Edwards, Verónica (1985). “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico”, en: Cuadernos de Investigación Educativa Nro. 21. México.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones Unaula.
- (2003).” Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, En: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política (2015). *Tayñ nor zungun miawal*. Bariloche: Editora Municipal Bariloche.
- (2019). La interculturalidad tiene su cátedra Furilofche-Comahue. En: Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (Comps). *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal. Feldman, Daniel (1999).

*Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, Gary (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, Vol. 1; Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Fernandes de Oliveira, Luiz y Ferrao Candau, Vera María (2010). “Pedagogía Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Vol.26, 01, 15-40.

Fernández Mouján, Inés (2016). *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural.* Buenos Aires: Noveduc.

----- (2018). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Pedagógica Histórica.* <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240>

----- (2018). “El diálogo: una idea central en la praxis freireana”. X Coloquio Internacional Paulo Freire. A 50 años da Pedagogía do Oprimido, Recife, Brasil.

Fernández, Marisa y Ramírez, Paula (2006). “Los relatos de experiencias escolares en la formación docente”, en: *Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 37/4.*

Foucault, Michel (2008). *El gobierno de sí y de los otros,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-39.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía.* México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1984). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* México: Siglo XXI.

Gandarilla, José Guadalupe y Ortega, Jaime (2017). Todas las cicatrices: hacia una fenomenología de lo colonial en Frantz Fanon. *Intersticios de la Política y la Cultura,* Vol. 6, N° 12, 31-65.

García, Fernando (1985). “Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela”. En: *Dialogando,* 8: 47-62.

García Bravo, María Haydeé (2016). Dando y dando objetos preciosos: huesos por jarrones. Intercambios desiguales entre Francia y México, siglo XIX. En: Mateos, Gisela y Suárez Díaz, Edna (Compiladoras). *Aproximaciones a lo local y lo global: América Latina en la Historia de la Ciencia contemporánea.* (Pp. 33-53).

- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- García R., Fernando A. (2005). *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.
- Glissant, Édouard (2006). *Tratado del Todo Mundo*. Barcelona: El Cobre.
- [2009] (2019) *Filosofía de la relación. Poesía en extensión*. Buenos Aires: Miluno.
- Grimson, Alejandro y Bidaseca, Karina (coordinadores) (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Introducción (pp.9-20). Buenos Aires: CLACSO.
- Grüner, Eduardo (2016). Teoría crítica y *contra-Modernidad*. En: Gandarilla, José G. *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. 19-60. España: Akal.
- Gualdieri, Beatriz (2004). “Argentina: educación e identidades en debate”. En: Qinasay-Revista de Educación Intercultural Bilingüe, 2: 177-186 (PROEIB Andes-GTZ, Cochabamba).
- Guaymás, Álvaro (2018). Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla. Andén digital. <http://andendigital.com.ar/2018/03/formacion-docente-interculturalidad-y-pueblos-indigenas-en-argentina-la-necesidad-de-recuperar-la-politica-publica-y-ampliarla-anden-89/>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (Comps.) (2010). *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hoffer y Pintrich (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- INADI (2008). Mapa de la Discriminación. [www.inadi.gob.ar](http://www.inadi.gob.ar)
- Informe Final Educación y Multiculturalidad. Círculos de Reflexión de Bariloche y La Plata. UNTER, Bariloche. 2005.
- Kincheloe, J. y Steimberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kropff, Laura (2004). ““Mapurbe”: jóvenes mapuche urbanos”, en: KAIROS, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8- N° 14.

- Lander, Edgardo (Comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- León Pesántez, Catalina (2008). El color de la razón y del pensamiento crítico en las américas. Tesis de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Leyva, Xochitl et al. (2011) *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM, Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, Luis Enrique (editor) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural
- Lorde, Audre [1979] (2017). “Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo”, en: Campoalegre Septien, Rosa y Karina Bidaseca (editoras), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*, Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Serie Pensamientos Silenciados, Buenos Aires: CLACSO, págs. 103- 107.
- Marimán, Pablo; Caniuqueo, Sergio; Millalén, José; Levil, Rodrigo (2006). *¡... Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: LOM.
- Marin, G.; Nahuelquir, F.; Paillalef, A.; Ramírez, P. (2016). “Una experiencia de trabajo intercultural en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina”. Ponencia Congreso Internacional Pueblos Indígenas América Latina (CIPIAL): Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Mases, Enrique H. (2010). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometo.
- Masotta, Carlos (2008). “Tenés que tener algo para responderles... Discriminación étnica, transmisión y trabajo de la memoria”. En: *Investigaciones por la Diversidad*. Buenos Aires: Inadi.
- Mato, Daniel (Coordinador) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF.

- (2008a). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- (2008b) “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Revista Alteridades*, 18 (35): 101-111.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen/Editorial Universitaria.
- Mbembe, Achille (2016). “El sujeto de raza” y “Diferencia y autodeterminación”, en *Crítica de la razón negra*, Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones (Pp. 39-82 y 137-171).
- Meneses, María Paula (2016). “A questão negra entre continentes: ¿posibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta?”, *Sociologias*, vol.18, n.43, pp.176-206, <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004307>
- Mezilas, Glodel (2015). *El trauma colonial entre la memoria y el discurso. Pensar (desde) el Caribe*. Florida: Educavision.
- Mies, María y Shiva, Vandana (2015). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- Mignolo, W. (2006). “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial”. En: García Linera, A.; Mignolo, W. y Walsh, C. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Millan, Mauro y Schiaffini, Hernán (2016). *Pangui ñi pünon: las huellas del puma*. Lago Puelo, Chubut: Ediciones del Mañana.
- Moraga, Cherríe y Castillo, Ana (eds.). *Este puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, San Francisco: ISM Press.
- Moreno, Luz; Fuentes, Facundo; Ramírez, Paula (2018). “Formación y Educación Superior en un contexto intercultural. Controversias y desafíos de una Didáctica interpelada”. Ponencia presentada en IV Congreso de Estudios Poscoloniales y VI Jornadas de Feminismo Poscolonial “Cuerpos, imaginarios y procesos de racialización contemporáneos en el Sur, Buenos Aires, Argentina. Organización: Programa Poscolonialidad, Pensamiento Fronterizo y Transfronterizo en los Estudios Feministas (IDAES/UNSAM)-Programa Sur-Sur (CLACSO)- Cátedra La sociología y los estudios poscoloniales, Facultad de Cs Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Moyano, Adrián (2008). *Crónicas de la Resistencia Mapuche*. Buenos Aires: Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.
- (2013). *Komütuum. Descolonizar la historia mapuche en Patagonia*. Bariloche: Alum Mapu.

- (2017). *A ruego de mi superior cacique, Antonio Modesto INAKAYAL*. Viedma: Fondo Editorial Rionegrino.
- (2016). *De mar a mar. El Wallmapu sin fronteras*. Santiago de Chile: LOM.
- (2018). *Kuyfikecheyem ñi rupü: los caminos de los ancestros. El Wallmapu y la representación territorial mapuche antes de las lógicas estatales*. En: Hammerschmidt, C. y Mansilla, S. (Eds.). *Patagonia literaria IV. Transculturalidad y transfrontera en la literatura patagónica*. 31-55. Amemania: Inolas Publishers Ltd.
- Nahuelpan, Héctor (2015) (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En: *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras*. Tomo I. CLACSO. Guadalajara: Cooperativa Editorial Retos. (Pp. 159-180).
- Nahuelquir, Fabiana; Ramírez, Paula; Marin, Gustavo (2014). “Desde una didáctica colonial a una didáctica *otra*”, Acta Electrónica de las Ponencias presentadas del II Congreso de Estudios Poscoloniales. III Jornadas de Feminismo Poscolonial. “Genealogías críticas de la colonialidad”. CLACSO, UNSAM. 9, 10 y 11. Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- <http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/novedades.asp?idNov=346&tipo=idaes>
- Novaro, Gabriela. (Coordinadora) (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Ortíz, Renato (2002). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Paladino, Mariana (2008). “Pueblos Indígenas y Educación Superior en Argentina. Datos para el debate”, en: Foro 4. Fundación EQUITAS. ISEES.
- Palermo, Zulma (Compiladora) (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Pérez, Pilar (2016). *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en Patagonia central, 1878-1941*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez Aguirre, A. M.; Ramírez, Paula; Zorzoli, Patricia; Oviedo, Ramona D.; Vai, Dora; Lopardo, Gabriel; Lagleyze, Carlo; Acaj, Cristina; Fourés, Cecilia; Pozas, Diana (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.

Pozo Menares, G. (editor). (2018). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche. Cartas del Padre Sigifredo, Misión Panguipulli, año 1905*. Santiago de Chile: Ocho libros.

Quidel Lincoleo, José (2015). “Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxamkagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew” / “Del por qué y cómo fueron violentados y sobrepasados los mapuches en su pensamiento y espiritualidad”. En: *Awiikan ka kuxankan zugu Wajmapu mew / Violencias coloniales en Wajmapu*. Antileo Baeza, E.; Cárcamo-Huechante, L.; Huinca-Piutin, H. (Editores). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche (p-21-55).

Quilaqueo Rapimán, Daniel y Quintriqueo Millán, Segundo (Editores) (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, Chile.

Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (Comps). (2019). *Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

----- (1998). ¡Qué tal raza! Alai, 320.

Quiroz, Rafael (1985). “El maestro y la legitimación del conocimiento”, en: Rockwell, E., *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: El Caballito.

Ramírez, Paula (2018). “Pentuwün: Conocernos a través de la palabra”. IV Congreso de Estudios Poscoloniales y VI Jornadas de Feminismo Poscolonial “Cuerpos, imaginarios y procesos de racialización contemporáneos en el Sur, Buenos Aires, Argentina. Organización: Programa Poscolonialidad, Pensamiento Fronterizo y Transfronterizo en los Estudios Feministas (IDAES/UNSAM)-Programa Sur-Sur (CLACSO)- Cátedra La sociología y los estudios poscoloniales, Facultad de Cs Sociales, Universidad de Buenos Aires.

----- (2017). La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura Didáctica General en la formación docente universitaria. *Revista Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica* (Santiago de Chile) pp. 80-90.

----- (2017). “El duelo público de vidas que merecen ser lloradas: hacia la construcción de comunidad política intercultural. Una lectura de *A ruego de mi superior cacique, Antonio Modesto Inakayal* de Adrián Moyano, al calor de las reflexiones filosóficas de

Judith Butler”. IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad RIEDI. Temuco, Chile.

----- (2017). “Aportes de los estudios poscoloniales a la Didáctica General durante la formación docente”. II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. General Pico, La Pampa, Argentina.

----- (2014). “Ampliando la mirada. Reflexiones en torno a la interculturalidad durante la formación docente universitaria”. III Congreso Patagónico Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, debates y desafíos. Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

Ramírez, Paula; Paillalef, Andrés; Ceballo, Marcela; Nahuelquir, Fabiana; Marin, Gustavo; Curruhuinca, Ricardo; Valinotti, Valentina; Sepúlveda, Marta (2014). “Didáctica e interculturalidad en la formación docente”. Segundo Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad RIEDI, Osorno, Chile.

Ramos, Ana; Crespo, Carolina; Tozzini, María (Compiladoras). (2016) *Memorias en lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Viedma: Editorial Universidad Nacional de Río Negro.

Ranciere, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Ripamonti, P. (2017) Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En: De Oto, A. y Alvarado, M. (Editores). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 83-103.

Ripamonti, Paula; Lizana, Patricia; Yori, Patricia (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 1 (2016) [saberesypracticasyeducacion.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasyeducacion.uncu.edu.ar)

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. En: *Mem.soc / Bogotá (Colombia)*, 14 (28): 11-31.

Said, E. (1996) 2004. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.

Salas Astraín, Ricardo (2007). “Hermenéuticas en juego, identidades culturales y pensamientos latinoamericanos de integración”. Mimeo.

Saleme de Burnichón, María Esther (1997). *Decires*. Escuela de Ciencias de la Educación,

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Narvaja Editor.

Sanjurjo, Liliana (1995). “La metacognición: un concepto estructurante para la didáctica”. En: Aebli, Hans; Colussi, Guillermo; Sanjurjo, Liliana. *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

----- (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En: Malet, A.M. y Monetti, E. (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Cap. 1. 17-25. Buenos Aires: Noveduc.

Santos, Boaventura de Sousa (1998). “Modernidad, Identidad y Cultura”, en: De la mano de Alicia, lo Social y lo Político en la modernidad. Bogotá: Uniandes. pp. 161-181.

----- (2018). “La nueva tesis 11”, en: Diario Página 12, Buenos Aires, 25 de enero de 2018.

----- Santos, Boaventura de Sousa (2017). “La traducción intercultural”, en *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata (Pp. 263-287).

Segato, R. L. (2007). “Introducción”; “Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”; “La monocromía del mito, o donde encontrar África en la Nación”; “Raza es signo”. En: *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

----- (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. En: *CyE Año II N° 3*, 11-44.

----- (2013). “Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda”; “Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder”; “El Edipo Negro: colonialidad y forclusión de género y raza”. En: *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una Antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Shullman, L. S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83.

Sierra, Zayda. (2010). “Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural”. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 157-190.

Soria, Sofía (2014). El “lado oscuro” del proyecto de interculturalidad-colonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, 20, 41-64.

Soria, Sofía (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del “reconocimiento”. *Andamios*, 7, 13, 167-184.

Spinoza, B. (2001). *Ética*. Madrid: Alianza.

Spivak, Gayatri (1988). “¿Puede hablar el subalterno?”, en: *Revista Colombiana de Antropología*, enero-diciembre 2003, Vol. 39, 297-364.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. Suarez, Daniel (2014). “Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62, Vol. XIX, 763-786.

----- (2010) “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2008). “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: *Revista Novedades Educativas*, N°209. Buenos Aires.

Tamagno, Liliana (coordinadora) (2009). *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Biblos.

Trouillot, Michel-Rolph (1995). “Una historia impensable: la revolución haitiana como un no- evento “en *Silencing the Past. Power an the Production of History*, Boston: Beacon Press, (Pp. 70-107). (Hay edición en español, traducción del inglés original de Manuel Talens).

Tubino, Fidel (2015) *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo editorial Universidad Católica de Perú.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, Julio E. (2009). *Valentín Saygüequé y la Gobernación Indígena de las Manzanas. Poder y Etnicidad en la Patagonia septentrional (1860-1881)*. Buenos Aires: Prometeo.

Villena Araya, Belén (directora) (2017). *Fray Félix José de Augusta. Diccionario Mapudungún-Español, Español-Mapudungún*. Temuco: Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.

Viveiros de Castro, Eduardo. (2010). *Metafísicas caníbales*. Madrid: Katz.

Walsh, Catherine (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir*. Colombia: Alter/nativas.

----- (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. XIX, núm. 48, 25-35.

----- (2001) “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el

campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano.” En *Boletín Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Año 3, No. 25, abril del 2001 Ecuador. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>

Winnicott, Donald W. (1992). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa. Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. España: Paidós.

Zemelman, Hugo (2002). *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. México: Castellanos Editores SA de CV, Asociación Alemana de Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos en América Latina, CEAL.

**Anexo: Ordenanza 2641/15 Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche**  
(Reconocimiento del Municipio de San Carlos de Bariloche como Municipio Intercultural)



**ORDENANZA N° 2641•CM•15**

**DESCRIPCIÓN SINTÉTICA: RECONOCIMIENTO DEL MUNICIPIO DE SAN CARLOS DE BARILOCHE COMO MUNICIPIO INTERCULTURAL.**

**ANTECEDENTES**

Constitución Nacional, artículo 75, inciso 17. Ley Integral del Indígena 2287.

Ley Nacional 24071 (Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Organización Internacional del Trabajo).

Constitución Provincial de Río Negro, artículo 42.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro 4819. Carta Orgánica Municipal San Carlos de Bariloche, artículo 210.

Carta Orgánica Municipalidad de Zapala, (artículo 21) se reconoce como Municipio Intercultural.

Carta Orgánica Municipalidad de San Martín de los Andes, (artículo 8, inciso 12) se reconoce como Municipio Intercultural.

**FUNDAMENTOS**

La ciudad de San Carlos de Bariloche se encuentra asentada sobre el territorio que habita desde siempre el Pueblo Mapuche y demás pueblos originarios de la región, preexistiendo a cualquier tipo de organización estatal.

Desde antes del 3 de mayo de 1902, estas tierras se encontraban habitadas por integrantes del Pueblo Mapuche y demás pueblos originarios de la región y los primeros colonos se asentaron en las tierras de las que fueron despojados los loncos Inacayal, Foyel y Saihueque, entre otros.

En el artículo 210 de la Carta Orgánica Municipal, se establece que la Municipalidad:

1. Reconoce la preexistencia del Pueblo Mapuche y de los demás pueblos originarios de la región, adhiriendo al plexo normativo vigente en materia indígena.
2. Garantiza el respeto a su identidad y promueve el derecho a una educación bilingüe e intercultural que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, cosmovisión e identidad étnica, procurando su desempeño activo en un mundo multicultural y el mejoramiento de su calidad de vida.
3. Reivindica el valor de su cultura y espiritualidad, respetando la integridad de sus lugares sagrados. Apoya el desarrollo, la conservación y el reconocimiento de los derechos sobre su patrimonio cultural, histórico, lingüístico, ritual y artístico. Reconoce sus comunidades y organizaciones. Respeta sus propias instituciones políticas, sociales y culturales, promoviendo la interacción y el intercambio con sus comunidades urbanas y rurales de origen.
4. Reconoce la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, y contribuye en la realización de gestiones destinadas a la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano.

5. Asegura su participación en la gestión de los recursos naturales existentes en sus propiedades comunitarias y en los demás intereses que los afectan, mediante un sistema de consulta previa con sus comunidades e instituciones representativas.
6. Proyecta y promueve la implementación y el desarrollo del etno-turismo en sus territorios tradicionales.
7. Respeta, preserva y mantiene sus conocimientos, innovaciones y prácticas que entrañen estilos tradicionales de vida, pertinentes para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica, garantizando su participación en la recuperación, protección y conservación de la misma.
8. Dicta normas y realiza acciones positivas tendientes a garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos consagrados en el presente artículo.

En ámbitos académicos, por pueblo se alude a “un grupo étnico que posee su propio territorio o que recuerda haberlo poseído y haber sido desposeído de él. El pueblo puede ser mayoritario o encontrarse en minoría, pero manifiesta conciencia de pertenencia a un lugar” (José Marimán, 2012: página 21). Y se entiende por indígenas “a las personas que además de tener la característica de haber nacido bajo la jurisdicción de un Estado, son descendientes de poblaciones precolombinas del territorio sobre el cual clama soberanía un Estado, y consecuentemente preceden a la existencia del Estado, así como a la colonización hispano- europea” (Marimán, página 19).

La construcción del Estado Argentino sobre el intento de exterminio al pueblo Mapuche a fines del siglo XIX, generó el desmembramiento de las familias y por lo tanto de la cultura, se impuso una cultura hegemónica rompiendo los lazos que nos unen con nuestro ser y nuestra pertenencia a un pueblo distinto que fue invisibilizado.

Este proceso de auto-negación de la identidad no es casual, actualmente un alto porcentaje de quienes habitan los distintos barrios de la localidad son de origen Mapuche, aunque las estadísticas no lo contemplan como indicador a relevar. Muchos de nuestros hermanos (*pu peñi, pu lamnguen*) no reconocen su identidad pese a que su apellido, su historia familiar, sus prácticas culturales y relación con la tierra lo indiquen.

Nuestros *pu peñi* y *pu lamnguen*, provienen de comunidades rurales de origen de la región, con las que mantienen vínculos familiares, espirituales y comunitarios. Otras familias se asientan desde hace varias generaciones en la actual jurisdicción municipal de San Carlos de Bariloche, como consecuencia del despojo territorial que sufrieran durante el siglo XX, a raíz de diversos mecanismos que incluyeron la violencia.

A partir de que se profundiza el proceso de reconstrucción del Pueblo Mapuche, se fueron constituyendo distintas organizaciones y comunidades/lof en el ejido municipal y zonas de influencia.

Se entiende al concepto de interculturalidad, como herramienta de descolonización y transformación de un Estado monocultural y homogeneizante, hacia un Estado pluricultural, apuntando al ejercicio de los Derechos Humanos, Derechos Colectivos y de la Ñuke Mapu, involucrando a la sociedad entera.

Como parte del proceso de reconstrucción mencionado con anterioridad, por todo lo expuesto y teniendo en cuenta la legislación de los derechos establecidos en el Capítulo II, art. 210 de la Carta Orgánica Municipal, la cual fue sancionada hace 7 años, consideramos impostergable y necesario hacerla efectiva, para adecuar los espacios institucionales, para la libre expresión y fomento de políticas y prácticas interculturales.

AUTORES: Concejales Ramón Chiocconi (PJ) y Prof. Alfredo Martín (FG). INICIATIVA:

Espacio de Articulación Mapuche de Construcción Política.

El proyecto original N° 720/14, con las modificaciones introducidas, fue aprobado en la sesión del día 18 de junio de 2015, según consta en el Acta N° 1038/15. Por ello, en ejercicio de las atribuciones que le otorga el Art. 38 de la Carta Orgánica Municipal,

EL CONCEJO MUNICIPAL DE SAN CARLOS DE BARILOCHE SANCIONA  
CON CARÁCTER DE

ORDENANZA

Art. 1º) La Municipalidad de San Carlos de Bariloche se reconoce como Municipio Intercultural.

Art. 2º) La Municipalidad arbitrará los medios y recursos económicos necesarios a fin de que sus espacios administrativos y de intervención se adecuen a esta ordenanza para implementar y fomentar políticas públicas interculturales, en base al respeto, a la cosmovisión, filosofía y conocimiento ancestral mapuche y el mapuzungun.

Art. 3º) Capacitará y formará a su personal y sus funcionarios para que puedan desempeñar adecuadamente sus funciones en este marco.

Art. 4º) Promoverá políticas públicas de educación y comunicación a residentes y visitantes sobre los alcances de este reconocimiento.

Art. 5º) Declara como días conmemorativos, con carácter de no laborables para quienes comparten el Kamarikun y Wiñoy Xipantü como expresiones de su espiritualidad y pertenencia al Pueblo Mapuche.

Art. 6º) La Municipalidad no computará inasistencia a sus trabajadores y trabajadoras pertenecientes al Pueblo Mapuche, cuando sean partícipes de Llellipun, Machitun y Trawun.

Art. 7º) Los artículos 5º y 6º serán reglamentados por el Departamento Ejecutivo.

Art. 8º) Comuníquese. Publíquese en el Boletín Oficial. Tómese razón. Cumplido, archívese.

