



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**Centro de Estudios de Posgrado y Formación continúa**

---

**Tema:**

**Proyecto de investigación: La descolonización del currículum de 3° año en la enseñanza media. La migración gitana como estudio de caso de colectivo invisibilizado**

***AUTOR: Petris Eduardo Esteban***

***DIRECTOR: Facundo Serrano***

## INDICE

1. Introducción.....	pág. 4
Capítulo I. Fundamentos teóricos y metodológicos.....	pág. 5
1. <i>Consideraciones teóricas</i> .....	pág. 5
2. <i>Hipótesis de trabajo</i> .....	pág. 11
3. <i>Preguntas de investigación</i> .....	pág. 12
4. <i>Objetivos de la investigación</i> .....	pág. 12
5. <i>Metodología de trabajo</i> .....	pág. 13
6. <i>Universo de análisis</i> .....	pág. 13
Capítulo II. Desarrollo del trabajo.....	pág.14
1. <i>El pueblo-nación gitano. Algunas características generales</i> .....	pág. 14
1.1. Lengua y oralidad.....	pág. 17
1.2. La <i>kriss</i> gitana.....	pág. 19
1.3. Familia y matrimonio.....	pág. 23
1.4. Trashumancia y sedentarismo.....	pág. 25
1.5. Relaciones gitano-criollas en Neuquén Capital.....	pág. 28
2. <i>La ley 1420 en la educación argentina. Ausencia e invisibilización</i> ....	pág. 34
2.1. Contexto de la ley de educación N°1420.....	pág. 34
2.2. La Ley de Educación N° 1420 bajo una visión decolonial.....	pág. 36
3. <i>Los documentos curriculares de historia de 3° año en Neuquén Capital</i> ..	pág. 40
3.1. La educación neuquina y la reforma curricular del 2016.....	pág. 40
3.2. Interculturalidad en Neuquén y escuela intercultural. Sus tensiones.....	pág. 43
3.3. Algunas diferencias y similitudes de los documentos curriculares de 3° año de Historia en escuelas neuquinas.....	pág. 47

3.4. Los documentos curriculares de 3° año de Historia puestos bajo análisis.....	pág. 53
4. Pensando una propuesta superadora para la invisibilización de la comunidad gitana en los documentos curriculares de 3° año. Algunos lineamientos iniciales.....	pág. 58
Capítulo III. Conclusión.....	pág. 62
5. Referencias bibliográficas.....	pág. 64
6. Fuentes orales gitanas.....	pág. 67
7. Fuentes orales criollas.....	pág. 68
8. Documentación escrita.....	pág. 68
9. Anexos.....	pág. 69

## 1. Introducción:

La República Argentina se ha transformado en un receptor de migrantes desde la segunda mitad del siglo XIX. Las elites oligárquicas que llevaron adelante la conformación del Estado-nacional argentino, impulsaron una fuerte campaña de fomento a la inmigración europea, a lo cual se sumaron las campañas de incorporación de los territorios nativos considerados como “desiertos” por la óptica moderna y positivista de las elites, la represión contra los gauchos y las remanencias del proyecto de autonomías provinciales, así como la anexión de territorios pertenecientes a países aledaños como es el caso de la provincia de Formosa y Misiones tras la Guerra de la Triple Alianza. A lo anteriormente dicho, se le añade que este proceso de construcción del Estado-nacional, se llevo adelante con miras a insertar a la naciente república dentro del orden capitalista imperante. En el marco de la División Internacional del Trabajo, la República Argentina se integraría a la misma como productor de bienes primarios.

Este proceso de construcción del Estado-nacional, ha llevado a que la educación y específicamente, la institución escolar, se antepongan como una herramienta indispensable en la creación de una conciencia nacional homogénea. En este sentido se fue creando una representación social de “Argentina venida de los barcos”, la cual rastrea sus orígenes en las migraciones transoceánicas del siglo XIX.

El modo como se llevó adelante la creación del Estado-nacional argentino, así como la ideología, los intereses y sectores sociales que la guiaron, llevaron a que se le diera primacía a la historia nacional, en pos de homogeneizar la población del país. Esto llevó a que se invisibilizaran determinados contingentes poblacionales y migratorios, los cuales no encajaban con los cánones establecidos por la oligarquía argentina del siglo XIX, dejándolos afuera de los relatos oficiales y silenciando sus voces a lo largo de su historia.

La invisibilización antes mencionada, se ha transmitido a los ámbitos de enseñanza media, en donde los documentos curriculares de historia de tercer año adolecen de la enseñanza de sectores tales como la población afro, las poblaciones nativas del actual territorio argentino, los migrantes de países limítrofes y de regiones no-europeas –como por ejemplo los migrantes árabes del antiguo Imperio Otomano-, las mujeres, la infancia, entre otros.

La presente investigación versará sobre la invisibilización de determinadas poblaciones y/o comunidades en los currículums de historia de tercer año en colegios secundarios de Neuquén Capital. Para esto se tomará como eje central el concepto de “interculturalidad” de la antropóloga ecuatoriana Catherine Walsh, a su vez que se pretenderá efectuar un análisis sobre dichos currículums. Para llevar adelante el análisis antes mencionado, se echará mano de autores tales como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Santiago Castro Gómez, Edgardo Lander, entre otros. A través de los aportes de la línea teórica propuesta por los autores antes mencionados, se pretenderá poner de manifiesto no solo la ausencia, sino también las posibles razones de dichas

ausencias en los documentos curriculares de historia de tercer año. Dada la extensión del presente trabajo, se ha optado por hacer énfasis en un contingente migratorio específico, más puntualmente el gitano, el cual ha tenido muy poca atención no solo por parte de los académicos argentinos, sino también en los currículums y programas de la asignatura de Historia.

La presente investigación se propone como un primer abordaje a la temática, en ella se profundizara sobre los lineamientos generales acerca de la invisibilización de los rom en los documentos curriculares, dejando así la problemática abierta a futuras interrogantes e indagaciones.

## **Capítulo I. Fundamentos teóricos y metodológicos**

### **1. Consideraciones teóricas:**

Para abordar el análisis de dicha problemática, se echará mano a una serie de autores los cuales provienen de las más variadas disciplinas. En principio se hará énfasis en la producción teórica del grupo modernidad/colonialidad, las epistemologías del sur, así como también del concepto de interculturalidad.

Primeramente, se deben efectuar algunas aclaraciones acerca de algunos términos que se pretenden utilizar en el marco teórico y en el trabajo en sí. Hacia los años 90', y en el marco de un nuevo ordenamiento mundial, se constituye el denominado Programa de Investigación Modernidad-Colonialidad –PMC-. El mismo ha efectuado una serie de debates en torno a los orígenes de la modernidad sosteniendo que dicho proceso tiene sus inicios en la conquista del continente americano en el siglo XVI. A su vez, el PMC establece como objetivo prioritario dar a conocer los resabios y remanencias del proceso histórico antes nombrado en la colonialidad actual (Borsani, 2012).

Ahora bien, también se debe distinguir el colonialismo de la colonialidad. Mientras que el colonialismo hace referencia a la intromisión de un grupo sobre la soberanía de otro, la colonialidad por otro lado continúa a pesar de que el colonialismo haya finalizado. En otras palabras, la colonialidad, coloniza prácticas, valores, lenguas, normas, ritos, etc. A la vez que se los infravalora o se los extermina, propiciando así el sometimiento de saberes, conocimientos, entre otros (Borsani, 2012). De esa manera “El PMC aboga por un viraje del *locus de enunciación* euro-centrado: giro decolonial y pos-occidental, donde lo pos-occidental refiere al corrimiento epistémico político de la escena moderna occidental hacia espacios conformados en términos de otredad no-europea.” (Borsani, 2012, p. 3).

Es menester destacar, que también se retoman los aportes de la “epistemología fronteriza” la cual se vincula con el giro decolonial. El mismo, intenta desbancar la asimetría colonial que existe entre los que han sido heridos por la colonialidad y quienes sostienen el discurso hegemónico, reivindicando así la simetría epistémica entre las partes antes nombradas (Spivak en Borsani,

2012). De esta manera, y retomando los aportes de Borsani, los estudios decoloniales y la epistemología de frontera efectúan nuevos tratamientos discursivos que son producto propio de aquellos que han sido heridos por la colonialidad, uno de los puntos más novedosos de esta propuesta –la perspectiva decolonial-, reside en el corrimiento del *locus de enunciación*, una ubicación epistémica que se posiciona en la frontera de los relatos modernos y la periferia de los mismos (Borsani, 2012). Es la percepción Huntingtoniana de “Occidente y el resto” lo que se pretende superar con el pensamiento de frontera, se apunta hacia un tipo diferente de hegemonía, es decir una de carácter múltiple. Este “resto” surge en las zonas donde la frontera emerge en su diversidad y donde se generan nuevas historias locales de readaptación de los diseños globales occidentales (Escobar, 2003)

Por otro lado, se tomará como concepto central la acepción de “currículum” que esboza el pedagogo español José Gimeno Sacristán, el cual sostiene que:

“El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos.” (Sacristan, 2010, p.15)

En este sentido, vale hacer una aclaración, de que currículo, plan de estudios y programa son palabras que suelen utilizarse como sinónimos, cuando en verdad: “El primero de ellos es el más abarcativo y plan y programa son documentos curriculares que expresan por escrito aspectos y no la totalidad del currículo.” (Barco, 2016, p. 1). De esta forma, se seguirán los lineamientos establecidos por Susana Barco acerca de los “documentos curriculares”, sosteniendo que: “Se entiende por documentos curriculares –diseños curriculares, planes, programas- aquellos que constituyen el aspecto documental de un currículo y establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los reescriben.” (Barco, 2016, p. 1)

A su vez, se propone que dicho currículo está atravesado por tres conceptos que juegan un rol clave en la invisibilización de aquellos colectivos que no cuadran dentro de los moldes del Estado-nación moderno. El primero de estos conceptos es el de “modernidad”, el mismo desde la óptica del filósofo argentino Enrique Dussel puede entenderse como: “...un fenómeno europeo, pero uno constituido en una relación dialéctica con una alteridad no-europea, que finalmente es su contenido. La modernidad aparece cuando Europa se autoafirma como centro de una Historia Mundo, que ella inaugura; la periferia que rodea este centro es, consecuentemente, parte de esa autodefinición.” (Dussel, 2014, p. 63). Continuando por esta línea, el teórico argentino sostiene que el “mito de la Modernidad”, consiste en: “...un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario (...) el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo

necesario de la modernización (Dussel, 1994, p. 70). Dicho de otro modo, la afirmación de la propia centralidad de la modernidad europea, se establece siempre de modo relacional y dialéctico con respecto a “otro” no-moderno y no-europeo, el cual es violentado y victimizado en pos de su modernización y culpado de oponer resistencia ante esta. De este modo, la modernidad se antepone como uno de los conceptos centrales que atraviesan el curriculum de historia de 3º año, en donde aquellos conocimientos, realidades y contenidos educativos<sup>1</sup> que no están contemplados por la Historia Mundo inaugurada por Europa, son desdeñados, ignorados o hechos a un lado.

Así mismo, se encuentra la categoría de “eurocentrismo”. En este punto, Samir Amin define al eurocentrismo como: “...una forma de lo que generalmente cabe denominar culturalismo. Para este existen constantes históricas propias de las culturas de diversos “pueblos”. Desde la perspectiva del eurocentrismo esta afirmación tiene diversas versiones: a la Grecia Antigua se le atribuye “el genio europeo” (de suerte que la civilización europea haya tratado con ella, según los griegos, un sentido prometeico y/o el concepto de democracia), así mismo a la tradición Judeo-Cristiana se le adjudica “el genio de la cristiandad”, o en general a los europeos se les atribuye los genes de una “raza”. En todos los casos, pueden encontrarse mitologías elaboradas en tiempos modernos para legitimar la dominación mundial europea del sistema mundial capitalista.” (Samir Amin, 2006: 21). En resumidas cuentas, podemos decir que el eurocentrismo va de la mano con la modernidad, en el sentido de que ambos se imponen sobre aquellas poblaciones en donde se ejerce el llamado “ego conquiro”. En él se puede decir que “La Conquista es un proceso militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como lo Mismo. El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa (...). La subjetividad del “Conquistador”, por su parte, se fue constituyendo, desplegando lentamente en la praxis.” (Dussel, 1994, p. 42).

Otro concepto del cual se hará uso en este trabajo es el de “etnocentrismo”, en este caso, los antropólogos Dominique Perrot y Roy Preiswerk catalogan al etnocentrismo como una conciencia sobre la cultura del en-grupo la cual está teñida de hostilidad hacia los individuos que no forman parte de aquella misma (Perrot y Preiswerk, 1979). A su vez, estos autores sostienen que “...el individuo etnocéntrico establece artificialmente elementos que lo diferencien de los grupos de afuera...” (Perrot y Preiswerk, 1979, p. 51). Por otra parte, Estupiñan Maldonado argumenta que el etnocentrismo es “...una ideología que va de la mano con el racismo, la sostienen grupos de personas que sostienen que sus culturas son superiores a las demás y que por ende sus sistemas culturales no tienen ningún valor y no se merecen el mas mínimo respeto. Es la manifestación

---

<sup>1</sup> Como “contenidos educativos” se entenderá a “...aquella porción positiva de la realidad, que una persona requiere aprender para poder desarrollarse de manera integral en relación con los demás. Los contenidos no son información, no temas, no datos, ni hechos, ni teorías, ese es el error con el llamado viejo paradigma educativo que no es más que la dictadura del empirismo extendido al ámbito educativo de muchos países que se caracteriza por el expreso reduccionismo del proceso educativo a la transmisión de información y no al desarrollo integral de personas que ejerzan su ciudadanía.” (Estupiñan Maldonado, 2012, p.24)

contemporánea de la teoría de los <<bárbaros y salvajes>> o la negación de la <<otredad>>” (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 54). En resumidas cuentas, vale decir que el etnocentrismo es aquel sentimiento de “superioridad” de un grupo cultural frente a otro, del cual se establece una clara diferenciación de carácter netamente peyorativa. Este fenómeno iría a su vez unido con los dos anteriores nombrados –la modernidad y el eurocentrismo-, los cuales no solo estuvieron presentes en la formación del Estado-nacional argentino, sino también en los relatos oficiales de la formación de dicho estado y por lo tanto en los documentos curriculares, el cual como ya se aclaró antes, distan de ser un elemento neutral y carente de ideologías.

Los tres conceptos antes nombrados, atraviesan de modo transversal a la documentación curricular de Historia de tercer año, en el cual los temas que lo integran, son expresión clara de la modernidad y los valores que esta conlleva. En este punto, se propone la definición de interculturalidad de la antropóloga ecuatoriana Catherine Walsh, la cual sostiene que:

“...un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad.” (Walsh, 1998, p. 119-120).

El concepto de “interculturalidad” se contrapone diametralmente con la categoría de “multiculturalismo”, de raigambre liberal y anglosajona cuyo uno de sus principales teóricos es el filósofo canadiense Will Kimlicka. Este concepto, sostiene que la mayoría de las comunidades organizadas de la historia han sido multiétnicas, pero que el modelo esencial de comunidad política culturalmente homogénea nació en las polis griegas, el cual fue retomado por el estado nación moderno. Este, a su vez, para lograr la consecución de dicho modelo, incurrió en la incorporación forzada o involuntaria –muchas veces de manera violenta- sobre las minorías culturales y étnicas que residían en su seno. Algunas de estas minorías han sido asimiladas a los Estados-nacionales modernos y se han visto obligadas a adoptar la cultura y la lengua de los dominadores, otras fueron exterminadas físicamente mediante procesos de genocidio o limpieza étnica. En otros casos, se los incorporó como extranjeros residentes en el Estado-nación que llevó adelante el proceso de incorporación, quitándoles sus derechos y dejándolos en una posición de “inferioridad” respecto del resto de la población (Morales Ordosgoitti, 2011).

Básicamente, el multiculturalismo puede entenderse como:

“la política de coexistencia de una pluralidad de estas minorías étnicas y culturales históricamente diferenciadas dentro un mismo marco político estatal. El pluralismo cultural está asociado a la presencia, en el marco de un régimen político democrático, de distintos grupos, pueblos y naciones, que ocupan uno o varios territorios o se encuentran en



diáspora a consecuencia del despojo de sus territorios ancestrales y que usualmente tienden a identificarse porque comparten una misma lengua, rasgos étnicos y culturales comunes.” (Morales Ordosgoitti, 2011, pp. 4-5).

Contar con estas aclaraciones de carácter conceptual, será de gran ayuda al momento de analizar la realidad cultural de Neuquén Capital, los alcances y limitaciones de la interculturalidad en la urbe neuquina.

Se debe destacar a su vez, que se utilizará la definición de Raymond Williams para hacer referencia al concepto de sociedad, el cual lo define como: “La sociedad en sí misma y en lo que respecta a sus términos derivados y clasificados es una formulación de la experiencia que hoy sintetizamos bajo la denominación de la sociedad burguesa: su creación activa contra el Estado feudal; sus problemas y límites dentro de este tipo de creación; hasta que, paradójicamente, se distingue de-e incluso se opone a-sus propios impulsos iniciales” (Williams, 1980, p. 22).

La sociedad intercultural se puede definir, en términos de elaboración propia, a raíz de diversos abordajes realizados, como aquella estructura sociocultural cuyas raíces pueden encontrarse en la modernidad burguesa, pero que está atravesada por una multiplicidad de realidades y relaciones de poder –en mayor o menor grado conflictivas-, que colisionan o ponen en cuestionamiento la homogeneidad pretendida por esa misma modernidad. (Petris, 2016)

Teniendo en cuenta esto, se debe aludir a otros dos conceptos claves en el trabajo que nos atañe. Uno de estos conceptos es el de “discriminación”, en donde dicho fenómeno puede catalogarse como: “...el trato totalmente desigual que se le brinda a las personas y a distintos grupos injustificadamente, atentando gravemente contra sus posibilidades de desarrollo y la igualdad de oportunidades inherentes a su condición de humanidad y pertenencia social” (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 42). La otra categoría que será de utilidad en esta indagación es la de “prejuicio”, la misma puede ser descripta como: “...una actitud positiva o negativa, es decir una predisposición interna, un punto de vista, una opinión, una creencia, o una idea e incluso un sentimiento a favor o en contra de un grupo o grupos y por extensión a sus miembros, sin tener un conocimiento real o verdadero de ellos.” (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 29). Los fenómenos anteriormente nombrados en este párrafo, son fomentados por un curriculum de Historia que se centra específicamente en la historia argentina, vista desde la óptica de la modernidad, del eurocentrismo y teñida de etnocentrismo, en donde se hace caso omiso a las realidades interculturales del contexto en el que esos documentos curriculares y los/las estudiantes se encuentran inmersos.

El sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos también efectúa un aporte interesante por medio de un concepto auxiliar que es el de la “sociología de las ausencias”. Esta puede definirse como: “...la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales

convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes.” (Santos, 2010, p. 22). A partir de aquí, el autor analiza las diferentes formas “monoculturales”-la del *saber y del rigor del saber*, la del *tiempo lineal*, la de la *clasificación social*, la de la *escala dominante* y la de la *lógica productivista*- de producir ausencias, las cuales no son únicas, pero comparten entre sí una misma racionalidad monocultural.<sup>2</sup> (Santos, 2010.)

Por otro lado, la “sociología de las emergencias”, se antepone como una alternativa de carácter activa y plural frente a los vacíos producidos por la sociología de las ausencias y sus diferentes monoculturas. Boaventura de Sousa Santos describe que la sociología de las emergencias consiste en: “...sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal –un vacío que tanto es todo como es nada- por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades del ciudadano” (Santos, 2010, p. 24). Ambas sociologías, tanto la de las ausencias como la de las emergencias se complementan, esto se debe a que la sociología de las emergencias investiga las posibilidades de ampliación de diversas alternativas concretas, por otro lado, la sociología de las ausencias amplía el análisis presente teniendo en consideración aquello que fue negado por la razón eurocéntrica. En conclusión, la sociología de las emergencias amplía este presente, añadiendo las posibilidades y expectativas futuras que el mismo conlleva (Santos, 2010).

Las propuestas descritas en los dos párrafos anteriores, se encuadran dentro de los lineamientos teóricos de lo que se propone como “Epistemologías del Sur”. De Sousa Santos las define como: “...el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre nuevos tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado...” (Santos, 2011, p. 16). Se trata de esa manera no de una epistemología en sí misma, sino en un conjunto de epistemologías las cuales parten, a su vez de un “Sur” que no es cartográfico, sino “metafórico”, el cual es el Sur antiimperial. (Santos, 2011).

Al mismo tiempo, las contribuciones realizadas por el pedagogo argentino, Carlos Skliar, serán de gran utilidad al momento de analizar el problema de la alteridad en relación a la enseñanza y los documentos curriculares. Skliar sostiene que “...la vida moderna constituye un esfuerzo para exterminar la ambivalencia, es decir, una intención voraz por definir con la máxima precisión y para eliminar toda ambigüedad. Y es justamente por esa razón que la intolerancia acaba siendo una inclinación natural de la modernidad...” (Skliar, 2002, p. 105), bajo esta óptica de análisis los aportes de este autor serán importantes al momento de poner bajo

---

<sup>2</sup> Boaventura de Sousa Santos también sostiene que “La no existencia es producida siempre que una cierta cantidad que es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (de Sousa Santos, 2010, p. 22)

observación a los documentos curriculares seleccionados y para establecer un análisis comparativo entre ellos.

Teniendo en cuenta que la provincia de Neuquén es un “territorio bifronte”, tanto por su ubicación mediterránea, como por sus vínculos con Chile y las regiones del Litoral y la Pampa Húmeda argentinos, esta zona como ya se dijo antes se ha transformado en un foco de recepción para múltiples contingentes migratorios. Las obras de riego realizadas a principios del siglo XX durante la etapa territorialiana de la provincia, llevaron a que italianos, españoles y alemanes arribaran a la zona y se destacaran en las labores del trabajo agrícola, por otro lado, el comercio aglutinó a judíos, sirios y libaneses, desempeñándose en la venta ambulante y luego en la administración de negocios de Ramos Generales. El desarraigo y la migración propició que se crearan lazos de solidaridad entre las distintas colectividades, tales como los árabes, los judíos y los españoles (Favaro, 2018). La mención de ciertos colectivos y la invisibilización y silenciamiento de otros hace que sea pertinente mencionar los aportes teóricos realizados por el pedagogo e historiador catalán Joan Pagés, el cual retomando las primeras investigaciones realizadas acerca de los/las invisibles en los currículos de ciencias sociales originadas en el ámbito intelectual anglosajón, ha indagado acerca de la ausencia de numerosos colectivos en los currículos de ciencias sociales, no solo de Cataluña, sino de otras latitudes tales como Brasil y Chile.

Junto a otros especialistas en didáctica como Sant, Mairotto, Villalón y Pinochet, Joan Pagés ha logrado dar a conocer la importancia de la inclusión en el currículum de las mujeres, los indígenas, la niñez, entre otros colectivos. Pagés aboga por la escritura de libros de texto que estimulen la participación ciudadana, sosteniendo a su vez, que la historia que habitualmente se enseña está repleta de prejuicios y visiones estereotipadas. También argumenta, que determinados colectivos –como es el caso de las mujeres- han quedado invisibilizados por razones de carácter hegemónico y segregacional ejercidos por parte de los hombres. (Marolla Gajardo, Pinochet y Sant Obiols, 2018). Desde esta óptica, se pretende establecer un análisis profundo acerca de los componentes epistémico-políticos que operan detrás de la confección de los documentos curriculares de Historia de 3° año, pero al mismo tiempo, se tratará de establecer interrogantes con respecto a la invisibilización de dichos colectivos.

## **2. Hipótesis de trabajo:**

Teniendo en lo anteriormente dicho, se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

Los documentos curriculares de Historia de 3° año de los colegios secundarios de Neuquén Capital involucran principalmente la enseñanza de la historia argentina del siglo XIX en clave moderna, la cual a su vez trae aparejada una visión eurocentrada y etnocéntrica acerca de los modos y los protagonistas de la conformación del Estado-nacional argentino. Esta visión, ha privilegiado algunos

sectores sociales por sobre otros que, desde antaño, no encajaban en el proyecto moderno de Estado-nación que pretendían las elites argentinas de la segunda mitad del siglo XIX. Esto impide no solo el reconocimiento de colectivos silenciados e invisibilizados, como es el caso de la comunidad gitana en Neuquén Capital en particular y la Argentina en general, sino que también obtura la posibilidad de construcción de una sociedad verdaderamente intercultural, participativa y democrática.

### **3. Preguntas de investigación:**

- ❖ ¿Qué características posee el pueblo-nación gitano que lo hacen pasible de ser reproducido como ausencia en la historia oficial argentina?
- ❖ ¿Qué elementos de la ley N° 1420 marcan la génesis de la ausencia e invisibilización de la comunidad gitana en los documentos curriculares de historia de 3° año?
- ❖ ¿Qué características comunes podemos encontrar en los documentos curriculares de 3° año de colegios secundarios de Neuquén Capital que remiten a una matriz moderna, eurocéntrica y etnocéntrica? ¿Qué consecuencias ha traído dicha matriz?
- ❖ ¿Cómo puede pensarse una propuesta superadora a la invisibilización de la comunidad gitana en los documentos curriculares de 3° año?

### **4. Objetivos de la investigación:**

- Analizar las razones de por qué se invisibilizó al pueblo gitano de los relatos históricos oficiales en la Argentina.
- Identificar patrones y características comunes en los currículums de 3° año de la asignatura de Historia que denoten una visión eurocéntrica, moderna y etnocéntrica de la historia argentina del siglo XIX y principios del siglo XX.
- Indagar acerca de las consecuencias que trae aparejada la ausencia del pueblo-nación gitano en la enseñanza de la historia argentina.

## **5. Metodología de trabajo:**

En lo respectivo a la metodología de trabajo, se optará por analizar los documentos curriculares de la asignatura de Historia de 3° año de colegios secundarios de la ciudad de Neuquén Capital. Se ha optado por este año específico ya que en ellos –planificaciones y programas- se abordan la historia argentina del siglo XIX, en donde figura como tema la formación del Estado-nacional. En este sentido se ha decidido seleccionar un colegio de cada modalidad (secundario público, secundario técnico público, secundario público de gestión privada y secundario privado), atendiendo a la técnica de estudio de caso y comparándolos a su vez. Para esto las instituciones seleccionadas fueron: CPEM N°12, EPET N°14, Colegio Don Bosco e Instituto IFES. Los contenidos y conceptos presentes en cada documento curricular serán sometidos a análisis riguroso a la luz de los autores y conceptos citados anteriormente en la fundamentación teórica. A través de esto se pretende detectar patrones comunes en lo que hace a omisiones, ausencias, temas invisibilizados y silenciados, así como también visualizar qué contenidos y categorías se destacan en su lugar.

Se advierte también que en la provincia de Neuquén no existe un currículum unificado, y que está atravesando una reforma de carácter educativo la cual ya posee una resolución aprobada por las autoridades pertinentes. Dicha resolución será aplicada de manera progresiva en los distintos años que componen la trayectoria escolar de los y las estudiantes secundarios neuquinos a partir del 2021.

## **6. Universo de análisis:**

El universo de análisis de esta investigación cruza tres variables; la temporal, la espacial y la institucional. En primer lugar, se presenta el marco espacial en la cual la presente tesis se enmarca. La misma está ubicada en la ciudad de Neuquén. Esto se debe al hecho de que esta ciudad registra un alto índice de población gitana, siendo una de las comunidades más numerosas de la Argentina.

En lo que respecta a la temporalidad en la que se enmarca la investigación, se puede afirmar que está situada en el último decenio. Esto encuentra su explicación en el hecho que presencia gitana en la ciudad de Neuquén capital es muy anterior a la primera década del siglo XXI, en este período ha habido un progresivo aumento de las relaciones interculturales entre gitanos y criollos. A su vez, se incorporaran los documentos curriculares de los años 2018 y 2019.

En lo que respecta a la variable institucional, se seleccionaron colegios secundarios de la ciudad de Neuquén Capital, en donde se decidió analizar los documentos curriculares de todos los terceros años de cuatro instituciones: CPEM N°12, EPET N°14, Colegio Don Bosco e Instituto IFES. La selección se hizo teniendo en cuenta las modalidades de cada colegio (secundario público,

secundario técnico público, secundario público de gestión privada y secundario privado), con el fin de observar y analizar patrones comunes en cada uno de ellos.

## Capítulo II. Desarrollo del trabajo:

### 1. *El pueblo-nación gitano. Algunas características generales.*

Los orígenes del pueblo gitano han sido objeto de debate por parte de numerosos especialistas y estudiosos a lo largo del tiempo. La escasez de fuentes escritas por parte de esta etnia, así como los prejuicios y visiones sesgadas con las que suelen estar cargadas las fuentes primarias que vienen de las sociedades criollas con las que los gitanos han tenido contacto –que los relacionan con hurtos, robos, rapiñas, brujería, magia, secuestro de niños, etc.- (Garay, 1987), hacen que sea muy dificultoso precisar un origen concreto para este pueblo.

Dado que los gitanos han sido un pueblo ágrafo durante la mayor parte de su historia, el novelista gitano Jorge Nedich explica que: “El gitano, nómada, donde predomina un tipo de cultura oral, tiene un criterio de verdad siempre transitorio. En el diálogo, siempre cambiante y transitorio, impera la precariedad porque continuamente se negocian sentidos. Por el contrario, el sedentario, habitante de las ciudades, cree en el documento, en la fijeza de lo escrito.” (Nedich en Rubione, 2013, p. 63). Frente a esta diferencia con el otro cultural criollo, se ha tenido que optar por las contribuciones de la lingüística para poder determinar el posible origen del pueblo-nación gitano. En este sentido, Jules Bloch sostiene que, en base a la gran cantidad de palabras tomadas del griego medieval que poseen los dialectos gitanos europeos, es de suponer que estos tuvieron una larga estancia en Grecia antes de diseminarse por el resto del continente europeo. Esto es algo que puede corroborarse en palabras determinadas como “camino”, respecto de la cual los gitanos asiáticos la denominan *panth*, y los europeos utilizan el término *drom*, que deriva del *dromos* griego (Bloch, 1962). Bloch no es el único autor que coincide con la hipótesis de la larga estadía en Grecia de los gitanos, Esteban Garay argumenta que el primer lugar de Europa donde se vio a los rom<sup>3</sup> fue la isla de Creta en el año 1322, en donde su presencia quedó documentada por un grupo de monjes irlandeses que peregrinaban a Tierra Santa, para luego ser vistos en la isla griega de Corfú (Garay, 1987). Aun así, se ha podido analizar también que en muchos dialectos gitanos europeos existe un importante número de palabras eslavas, lo cual daría a entender que hubo una larga estadía entre poblaciones búlgaras, checas y serbias (Bloch, 1962).

---

<sup>3</sup> En este punto es necesario efectuar una aclaración sobre las diferentes terminologías que existen para nombrar al pueblo en cuestión. Si bien los testimonios orales y diversos especialistas han arrojado que la palabra “rom” es la forma como los gitanos se autodenominan, también se destaca que utilizan este último término –“gitanos”- de modo indistinto al de rom. El término “gitano” proviene de la región por la que transitó este pueblo antes de arribar a Europa, es decir la zona sur de la actual Turquía la cual era llamada “el pequeño Egipto”. De allí el nombre fue cambiando a lo largo del tiempo pasando de ser “egiptanos” a “gitanos” (Fedeli, 2016).

Los análisis lingüísticos parecen mostrar que la entrada de los gitanos a Europa se dio a través de la península balcánica, los diversos estudios en esta materia han podido mostrar que existen diversos grupos étnicos entre el Indo y el Bósforo que pueden ser catalogados como “gitanos”. Entre estos destacan los *lom* de Transcaucasia, cuyo aspecto y costumbres no dejan lugar a dudas sobre su parentesco con los gitanos de Europa. Fue entre los siglos XVIII y XIX que pudo determinarse el origen indio de las lenguas habladas por los gitanos. Si bien en un inicio se los relacionó con un grupo dialectal situado en la región del Hindu-Kush – el dardo-, en los inicios del siglo XX se comenzó a considerar la posibilidad de que los gitanos tengan su origen en las regiones de la India central (Bloch, 1962). De este modo, se podría trazar una ruta migratoria que va desde la India hasta Europa, partiendo desde el subcontinente indio en el siglo V d. C en sucesivas oleadas que después se vieron reforzadas en los siglos X y XI, pasando por Persia, la Mesopotamia, Armenia y Anatolia (Fedeli, 2016). Cabe incorporar a su vez, las voces de los propios gitanos respecto de este tema, la doctora en Historia y gitana francesa Sarah Carmona, propuso una división de las etapas de la migración gitana de Asia a Europa, la misma fue expuesta en el 2011 en el marco de una conferencia titulada “La interculturalidad y la lucha contra la romanofobia y el anti-gitanismo” a través del siguiente cuadro:

<b>NOMBRE</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>DESCRIPCION</b>
Teljaripe	“el inicio”	Corresponde al tiempo histórico anterior al éxodo gitano desde la India
Nakhipe	“la marcha”	Corresponde a las vivencias de los gitanos en Asia y Asia Menor. Se trata de un periodo muy poco documentado y donde se cristalizan los elementos propios de la etnicidad gitana
Aresipe	“la llegada”	Corresponde a la llegada de los gitanos a Europa
Buxljaripe	“el despliegue”	Expansión del pueblo gitano por todo el espacio territorial europeo.

(Carmona en Fedeli, 2016).

La llegada de los gitanos al continente americano es difícil de determinar. Según Garay, no sería aventurado suponer que desde los albores de la conquista de América por parte de la corona española, hubo contingentes gitanos que poblaron el territorio del Nuevo Mundo. Esto en buena parte a las persecuciones que sufrían los rom en suelo europeo. Podría situarse –de manera aproximada-

una fecha para la penetración de los gitanos en América, que sería 1539, a partir de la cual ingresarían al Caribe, Brasil, el Río de la Plata y el actual México. En el caso de América del Norte, su ingreso en este territorio estaría situado en el siglo XIX, siendo Estados Unidos, Canadá y el estado de Alaska las regiones con mayor recepción de gitanos. Si bien en tiempos anteriores al siglo XX ya había población rom en América, hay que destacar que las mayores oleadas inmigratorias se dieron entre 1914-1945, donde las tierras americanas proporcionaron un refugio propicio en comparación de la tumultuosa Europa (Garay, 1987).

En cuanto a las regiones de Argentina y el Alto Valle, también es difícil ser exactos en cuanto a las cronologías. Hay que aclarar que existe escasa evidencia acerca de su ingreso en los archivos y los testimonios orales revelan que ni los mismos gitanos poseen una certeza absoluta acerca de esta temática. Su presencia en las tierras del actual territorio argentino se remontan a tiempos tan antiguos como la segunda fundación de la ciudad de Buenos Aires, en donde los escritos sostienen que vendían mercancías en la calle y se dedicaban a la adivinación de la buenaventura. Por lo tanto, existe certeza de que antes del siglo XX ya había población gitana en la Argentina, siendo algunas vías de entrada a través del actual Chile, o desde Brasil penetrando en el Litoral. Otra ruta de acceso es a través de la Banda Oriental, donde los gitanos provenientes de Europa o Brasil arribaban para luego desembarcar en Buenos Aires. (Garay, 1987). Los contingentes migratorios provenientes desde Hungría, Alemania, España y Bulgaria fueron reforzados por nuevas oleadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial y en la década de los 90. (Bel, 2006)

En el Alto Valle, tampoco existen datos concluyentes y precisos acerca de su aparición por vez primera. Los testimonios orales sostienen que fue a partir de la segunda mitad de la década del '50 que los gitanos se asentaron en la zona de Neuquén Capital (Petris, 2016), pero las indagaciones realizadas por Rolando J. Bel han arrojado mayor luz acerca de esta cuestión. Según Bel, la presencia rom en Neuquén podría ser más antigua, remontándose a 1936 y 1937. Esto en virtud de atribuirse un lugar entre las primeras familias que poblaron la zona, dándose un lugar de legitimidad que, al parecer, les fue negado por las autoridades criollas (Bel, 2006).

Los vecinos y vecinas de Neuquén Capital recuerdan los primeros contactos con gitanos cuando estos todavía conservaban su forma de vida trashumante, donde además, se dedicaban a la compraventa de animales y carruajes –que con el tiempo pasarían a ser reemplazados por automotores-, así como la confección de artesanías en cobre y la adivinación de la buenaventura. Con el tiempo, los vínculos comerciales generaron un paulatino proceso de sedentarización<sup>4</sup>, que se vio reforzado por otros factores. Uno de estos es la rigurosidad del clima en la Patagonia, lo cual dificultaba el mantenimiento de las

---

<sup>4</sup> El proceso de sedentarización no es específico solamente de Neuquén Capital, las investigaciones realizadas por Marta Arana dan cuenta de que la comunidad gitana marplatense también se ha sedentarizado, así como también ha ocurrido en la provincia de Jujuy (Bel, 2006).



carpas por los fuertes vientos de la región. En tercer lugar, puede destacarse el hecho de que en los '60, el gobierno municipal de la Ciudad de Neuquén sancionó una serie de ordenanzas que prohibían los asentamientos con carpas de carácter trashumante en la ya mencionada urbe. Se trató de una regulación netamente discriminatoria para con los gitanos, ya que la misma nunca se aplicó a circos y ferias que se asentaban temporalmente en la zona (Bel, 2006).

Habiendo realizado ya un recorrido sucinto a través de los orígenes y el derrotero que trajo a los gitanos a la Argentina y a Neuquén Capital específicamente, se realizará un recorrido a través de algunos de los matices culturales de este pueblo los cuales lo ponen en tensión con el arquetipo tradicional de Estado-nación moderno.

### 1.1. *Lengua y oralidad:*

Las pruebas y estudios lingüísticos han arrojado luz respecto del posible origen de los gitanos, así como de las características particulares de su idioma. Al momento de realizar estudios comparativos lingüísticos, se debe tener en cuenta el vocabulario fundamental común y su estructura gramatical, como tercer elemento también se propone la coherencia en cuanto a sonidos que poseen diversas palabras en diferentes lenguas. Si bien dos lenguas emparentadas tendrán una buena cantidad de vocablos similares, no es la cantidad, sino las palabras arcaicas con significado básico, los cuales es menos probable que hayan sido adquiridos en otras partes. Entre estas palabras podemos encontrar pronombres-yo, tú-, verbos que representan estados básicos –beber, ver, dormir- y adjetivos que indican cualidades elementales –agua, hombre-. Si se tienen en cuenta las anteriores características señaladas, la relación y correspondencia del romaní con algunas lenguas del subcontinente indio –como el hindi y el sanscrito- es notoria (Fraser, 1995).

En el caso del romaní, la lengua es transmitida principalmente por la madre, la cual no presenta una homogeneidad que permita hablar de un único idioma compartido por todas las comunidades gitanas del planeta. El romaní, más bien, se adapta a la lengua dominante del territorio por el cual transitan los gitanos. La oralidad posee un enorme peso entre los gitanos, esto ha hecho que su historia deba ser reconstruida a través de testimonios de terceros<sup>5</sup> –en general criollos- que tuvieron contacto con ellos. (Fedeli, 2016).

La importancia de la oralidad es expresada por el escritor gitano argentino, Jorge Nedich, quien sostiene que: "...el mundo gitano se contrapone al que caracteriza como mundo sedentario. El gitano, nómada, donde predomina un tipo

---

<sup>5</sup> Al momento de estudiar comunidades con una fuerte tradición oral, también es fundamental recurrir a las contribuciones teóricas de la historia social, la cual trata de privilegiar técnicas y métodos de corte cualitativo para atrapar una polifonía discursiva en la que los protagonistas sean *los/las sin voz*. En este sentido, la historia oral se antepone como un recurso de una riqueza y fecundidad notables, en dónde se construye una narrativa en la que resuenen diversos actores sociales, especialmente aquellos considerados *sin voz*. (Bel, 2009)

de cultura oral, tiene un criterio de verdad siempre transitorio. En el diálogo, siempre cambiante y transitorio, impera la precariedad porque continuamente se negocian sentidos. Por el contrario, el sedentario, habitante de las ciudades, cree en el documento, en la fijeza de lo escrito.” (Rubione, 2013, p. 63). Aquí se trama una de las principales diferencias con la modernidad, en donde se impone la escritura y la alfabetización como requisito indispensable de validación del conocimiento.

El pueblo gitano, al menos en la zona del Alto Valle, ha mostrado una paulatina alfabetización de sus niños y niñas enviándolos a instituciones escolares de carácter público, entre las que destacan la escuela N° 67, la N° 118, la N° 56 y la N° 232. En este proceso, se destacan ciertos criterios mediante los cuales las familias gitanas escogen las instituciones a las cuales enviarán a sus hijos e hijas, uno de estos es el de la “gratuidad”. Si bien se trata de una característica que cumplen la mayoría de las escuelas públicas de la República Argentina, en ocasiones algunos establecimientos imponen un arancel extra denominado “contribución a la Cooperadora”, cuyo pago es resistido por numerosas familias gitanas y criollas. A su vez, la “flexibilidad” de la institución frente a las inasistencias también es tenida en cuenta por los rom al momento de decidir sobre la escuela a la que asistirán los niños y niñas. La proximidad a los domicilios de residencia de los gitanos, así como las condiciones de seguridad de las instituciones son factores a tener en cuenta también. Por último, se destaca el factor “confianza”, el cual se da en las relaciones –conflictivas en algunos casos y cooperativas en otros- entre mujeres: maestras y directoras de las escuelas, para con las madres, abuelas y “tías” de los niños y niñas gitanos. (Bel, 2011)

Si bien, la apertura hacia la alfabetización es paulatina, se debe reconocer que quien tiene la última palabra al momento de enviar a los niños y niñas a la escuela es el padre u hombre mayor y cabeza del grupo familiar (Bel, 2011). Aún así, esta progresiva apertura, se ha dado en pos de un mejor desempeño en el ámbito comercial, algo en lo que coinciden los numerosos testimonios recopilados por Rolando J. Bel (2011) y por Edurado E. Petris (2016). Otros autores, como Esteban Gray, quien ha trabajado la temática gitana con anterioridad también coincide con estas aseveraciones: “En caso de concurrir a establecimientos escolares, los niños son retirados ni bien logran el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo.” (Garay, 1987, p. 15). Entre estos testimonios y argumentaciones, es posible extraer ciertas conclusiones, en este caso la entrevista realizada por Bel al vecino gitano neuquino, Carlos Miguel es de gran valor:

“Hay un problema, digamos escuela... escuela es lo que tenés dentro de la casa ¿no es cierto? Lo que los padres nos pueden enseñar, esa es la verdadera escuela en la vida de los gitanos... escuela que le pueden dar sus padres.”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada por Rolando Bel a Carlos Miguel, integrante de la comunidad gitana de la ciudad de Neuquén Capital, ciudad de Neuquén, 01/05/04. A partir de ahora C.M 1

En este aspecto, se ve claramente la discordancia con los moldes y esquemas de pensamiento y vida impuestos por la modernidad, en donde la institución escolar cumple un rol fundamental al momento de transmitir valores culturales y costumbres a los estudiantes. En este caso, el rol pedagógico primordial lo sigue teniendo la familia, la cual –y sobre todo en los varones- se avoca principalmente al comercio de automotores y autopartes, algo que los niños gitanos aprenden desde muy temprana edad:

“Porque si usted ve aquí en toda la raza gitana son contados los que van a la escuela y los que tienen estudio y los gitanos... usted no va a ver un gitano pobre, están llenos de vehículos 0 km sus chalecos y fueron... se criaron a la calle, a lo que ellos aprendieron en la escuela de sus padres: comprar-vender, el negocio, la viveza ¿no es cierto?” (Charla con C.M 1)

Para un pueblo como el gitano, el cual basa su economía en buena parte en el comercio, aprender el arte de la compra-venta así como las tareas del hogar, en el caso de las mujeres (Miguel, 2013) y que todo esto se aprenda en el seno familiar, es algo que forma parte de la jerarquización de la *monocultura del saber*. En esta se sostiene que, tanto el saber científico occidental como la llamada alta cultura, se arrogan el privilegio de ser los que dictan los criterios de verdad y cualidad estética. Todo aquello que no encaje bajo estos parámetros, es declarado inexistente (Santos, 2010). En este sentido, la educación de carácter oral que poseen los gitanos, la transmisión de sus costumbres por medio de los miembros del núcleo familiar, así como los valores que estos encarnan –habilidad, picardía, respeto por los mayores, amor por la familia y la cultura propias-, son declarados como “inexistentes”, “carentes de valor”, “inútiles” o lisa y llanamente como un “no-saber” frente al cual debe imponerse el “saber moderno”.

## 1.2. La *kriss gitana*:

La cuestión atinente a la oralidad no se mantiene solamente en el plano de la educación. La comunidad gitana posee sus propias reglas y normativas, así como autoridades para hacerlas valer, en este sentido, también encontramos fuertes discordancias con los cánones modernos y eurocéntricos.

En este caso, nos encontramos con la *Kriss gitana* o *Romaniya*, la cual según Rojas Venegas y Gamboa Martínez puede definirse como: “...la *Kriss Romaní* o *Romaniya* (conocida también como la “ley gitana”): un conjunto de normas tradicionales y de instituciones que regulan la aplicación de su derecho interno y que se aplica única y exclusivamente en el terreno de las relaciones entre los romá.” (Rojas Venegas y Gamboa Martínez, 2008, p. 44). A su vez, la antropóloga brasilera, Lourdes Sant’ Ana asegura que: “*Kriss* significa también el consejo de ancianos, o sea, una reunión donde los viejos jefes de familias y jefes de agrupamientos se reúnen para aplicar justicia”. (Sant’Ana: 1983, 134). En resumidas cuentas, la *Kriss* es el órgano regulatorio de los asuntos internos de la

comunidad gitana, en el mismo están incluidos los jefes de familia gitanos, los cuales se encargan de hacer valer las normas y tradiciones de la comunidad.

Los integrantes de la *Kriss* deben ser hombres de más de 40 años, de conducta intachable y con una buena reputación entre los integrantes de la comunidad. Este consejo se encarga de resolver conflictos de la más variada índole –divorcios, adulterio femenino, disputas económicas, pérdida de la virginidad de mujeres solteras entre otras-. Si bien no hay reglas ni normas escritas, la palabra de los miembros de la *Kriss* es ley (Fedeli, 2016). Esto es algo que coincide con los testimonios recopilados:

**E: Y digamos... ¿La *Kriss* serviría también para mantener su identidad, su cultura?**

R.J: ¡Claro! ¡Eso se respeta! Por ejemplo, él dice “no van a hacer tal cosa y no se hace”. Así pasen años y años no se hace esa cosa.<sup>7</sup>

La *Kriss* se reúne cada vez que existe algún problema que la sola familia se ve incapacitada de resolver, se compone de 50 miembros, aunque este número puede variar debido a los viajes que suelen hacer los gitanos durante el año y que en algunos casos les impiden a algunos miembros su asistencia. Las mujeres no pueden hablar en la *Kriss* y si lo hacen es solo como testigos o si están involucradas en el problema a resolver. En ocasiones se permite la asistencia de jóvenes a la *Kriss* para que de ese modo conozcan las normas de la comunidad a la que pertenecen (Fedeli, 2016). De acuerdo con Clebert:

“...el patriarca del grupo de parentesco (o *Sere Romengue*) actúa solo en conjunto con otros “hombres sabios encargados de la verdad”. Por sobre esos límites, los romá no reconocen autoridad alguna (San Román 1986). Los *Sere Romengue* seleccionan, de entre los más respetados ancianos de los grupos implicados en una disputa, a los *Krisnitoria* (o jueces de la *Kriss* o “ley gitana”). El *Krisnitori* (juez de conflictos internos) es quien preside el consejo de ancianos y toma decisiones autónomamente.” (Clebert en Rojas Venegas y Gamboa Martínez, 2008, p. 50).

Esta noción de “jueces” o de “juizado” que existe en torno a los integrantes de la *Kriss*, está presente en los testimonios recopilados de gitanos neuquinos:

R.J: Ellos tienen que quedar en acuerdo para respetar la palabra de ellos. Eso es la *Kriss*. Como un arreglo, como si traes a un juez y el te dicta la verdad, o la mentira, la ley incluso. Eso hacen los de nosotros, los mayores.

---

<sup>7</sup> Entrevista realizada a Rosa Jango y Paula Castillo, miembros de la comunidad gitana de la ciudad de Neuquén, 18/02/2014. A partir de ahora R.J y P. CAST.

P.C: Es como un juzgado, los viejos consultan a los viejos como un juez, y lo que ellos determinen, es lo que se respeta. (Charla con R.J y P.C)

Los delitos que se suelen tratar dentro de la *Kriss* son de tres tipos:

<b>Clasificación</b>	<b>Delitos</b>
Los que afectan al infractor, a la víctima y a todo su linaje	Agresiones físicas, juramentos en vano y homicidios
Los que afectan al infractor pero no a su grupo familiar	Ofensas de carácter sexual: adulterio, estupro y abandono del cónyuge
Delitos de carácter individual, en donde solo se comprometen los implicados	Hurto, estafa y fraude

(Gómez en Rojas Venegas y Gamboa Martínez, 2008)

Los castigos que puede imponer la *Kriss* para las infracciones cometidas varían según la gravedad de la misma, a mayor gravedad del delito, más severo será el castigo y la implicación de todo el grupo familiar en el mismo. En este sentido, las sanciones que suelen imponerse van desde reembolsar las pérdidas ocasionadas a la persona o familia ofendida –comida o bebida-, el pago de una multa pecuniaria conocida como *glaba*, los castigos corporales –aunque estos son cada vez más escasos-, y el más grave de todos que es el *rigate*, el cual consiste en desterrar al ofensor de la comunidad declarándolo en estado de *marime* –sucio, impuro o contaminado- (Rojas Venegas y Gamboa Martínez, 2008).

De este modo es posible ver cómo esta forma de organización interna que posee la comunidad gitana se contrapone con los cánones establecidos por la modernidad y por la ley, tal y como suele concebirse en los países occidentales. Esta última podría definirse como:

“Constituye la ley una de las fuentes, tal vez la principal, del Derecho. En sentido amplio, se entiende por ley toda norma jurídica reguladora de los actos y de las relaciones humanas, aplicable en determinados tiempo y lugar. Dentro de esa idea, sería ley todo precepto dictado por autoridad competente, mandando o prohibiendo una cosa en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados. Así, entrarían dentro del concepto no solo la ley en sentido restringido o propio, como norma jurídica elaborada por los órganos estatales con potestad legislativa, que en los regímenes constitucionales son el Congreso que la sanciona y el jefe del Estado que la promulga, sino también los reglamentos, ordenanzas, órdenes, decretos, etc., dictados por una autoridad en ejercicio de sus funciones.” (Osorio, 1974, p. 547).

Claramente cuando se habla de leyes en las democracias burguesas, se está haciendo referencia a normas de carácter coercitivo sancionadas por órganos de carácter estatal, que buscan de algún modo homogeneizar la nación que está asentada en un territorio determinado con límites fijos y que ha participado de la

elección libre de los gobernantes que implementan dichas leyes. En este sentido, la idea moderna de “nación” según Sieyes, “...no reconoce en la tierra un interés sobre el suyo y no acepta mas ley o autoridad que la suya, ni las ideas de la humanidad en general ni las de las otras naciones.” (Hobsbawm, 2018, p. 67).

Dada esta visión de la “nación” moderna, podría argumentarse que el accionar de la *Kriss*, en donde se valora la oralidad, la tradición, los saberes ancestrales y la ancianidad como depositaria de las tradiciones y costumbres que deben seguir los rom, cae dentro de la monocultura de la “lógica de la escala dominante”. En este punto, de Sousa Santos sostiene que la escala adoptada como primordial dentro de la modernidad, es la que determina la ausencia o irrelevancia de las otras. Esta relación se da en dos formas, lo universal –aquello que se refuerza sin importar el contexto específico- y lo global –en donde en los últimos años se ha ido difundiendo diversas entidades y realidades por todo el globo que señalan a aquellas que son consideradas rivales como lo “local”-. (Santos, 2010). De este modo, una forma de organización con las características de la *Kriss*, va a ser vista –a los ojos de la modernidad y su visión de Estado-nación-, como una expresión “local”, o incluso menos que eso, algo meramente particular que se da únicamente en una comunidad aislada en un lugar determinado.

En este sentido, las palabras del historiador británico Eric Hobsbawm, vuelven a ser de gran ayuda: “Sin duda, la nación francesa –y sus subsiguientes imitadoras- no concebía en un principio que sus intereses chocaran con los de los otros pueblos, sino que, al contrario, se veía como inaugurando –o participando en el- un movimiento de liberación de los pueblos contra la opresión de las tiranías.” (Hobsbawm, 2018, pp. 67-68). La modernidad y sus formas organizativas, tanto en lo político, como en lo económico y lo social, siempre se han visto como esquemas de aplicación universal, en donde la relación capitalismo-epistemología se trama de manera “...geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota mas allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en Paris, pero que en Argentina y en Bolivia solo hayan Alianzas Francesas o Culturales Británicas. El capital que requieren las instituciones y las personas que producen y desde donde se expande el conocimiento y su valor, están ubicadas en las ciudades, y las ciudades están ubicadas también en las lenguas y la historia del capitalismo” (Mignolo, 2014, p. 28).

Desde esta óptica, cualquier tipo de organización político-social que no esté contemplada por los “centros” epistémicos del saber –los cuales son los que a lo largo de la historia han teorizado acerca de las formas “universalmente adecuadas” para organizar una sociedad-, es negado e invalidado. En este punto vale rescatar la propuesta formulada por Said, quien habla del *West* y del *Rest*, en donde la Europa moderna traza una división ontológica del mundo en la cual se antepone como la portadora de la “cultura occidental”, activa, creadora y donadora de conocimientos, para con un *Rest*, que se lo subsume a una posición pasiva y receptora de todos los conocimientos de la modernidad. (Said en Castro Gómez,

2005). Se trata de una división ontológica y cultural, en donde lo no-moderno y lo no-occidental debe ser educado, reconfigurado o asimilado, cuando no eliminado.

En el caso de la *Kriss*, no existen demasiados estudios que registren que los gitanos hayan sufrido discriminación a causa de las características particulares de dicha institución, aun así, se resalta que se trata de un órgano que no cuadra con la lógica de la clasificación social. En esta se naturalizan las diferencias, y se instala "...la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan las jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica." (Santos, 2010, p. 23). Si bien es sabido que el elemento de diferenciación sexual está presente dentro de la organización y funcionamiento de la *Kriss*, la gerontocracia o la autoridad de los miembros de más edad es un fenómeno de gran peso. Según Sant'Ana: "Son los individuos más viejos de la familia extensa los responsables de la manutención y la transmisión de las normas y valores del grupo" (Sant'Ana, 1983, p. 76).

### 1.3. *Familia y matrimonio:*

La familia y el matrimonio son pilares centrales dentro de la cultura gitana. En torno a ellos se trama buena parte de su sociabilidad y de sus tradiciones, además de que es en su seno donde se transmiten los valores de la comunidad.

En cuanto a las formas de llevar adelante el casamiento, este varía mucho según el origen de los gitanos que se estén analizando. Según Bloch, existe unión libre y aceptada por los futuros cónyuges, aunque es en última instancia la familia la que decide y si las circunstancias lo imponen, prepara el matrimonio. La comunicación del compromiso puede variar desde el aspecto ritualístico, en el caso de Turquía, los novios beben de una misma taza, en los Balcanes la novia acepta un pañuelo rojo por parte de su futuro esposo, quien ata uno similar en la tienda de la prometida, en Alemania el futuro esposo lleva en la solapa o en su sombrero una flor o una cinta del color que su futura novia desee, en caso de que esta no cambie el color de la cinta o la flor se dará por sentado de que el compromiso fue aceptado (Bloch, 1962).

Esto parecería tener acuerdo con algunos estudios realizados en la República Argentina, de acuerdo con Garay "El noviazgo entre los gitanos no existe (...) Cuando los padres advierten un mutuo interés suelen arreglar la futura boda entre ellos, realizando la familia del joven una visita previa al hogar de la familia de la gitana en vista. Allí se da a entender el interés existente, y si hay acuerdo entre las familias y los futuros contrayentes, se habla del valor de la dote y de la fecha de los esponsales" (Garay, 1987, p. 16). A su vez, los testimonios orales ofrecen versiones que enriquecen lo anteriormente dicho:

***"E: ¿Qué importancia tiene para los gitanos la institución del matrimonio?"***

***K:*** Es la base de la familia, porque vos fijate, hay raras excepciones de contraer matrimonio civil. Antiguamente y esto que te cuento me lo contó mi padre, que a

su vez se lo contó mi abuelo, y que a su vez se lo contó mi bisabuelo, o sea es todo tradición oral. Ya desde la panza había compromiso y ya desde el nacimiento. Me parece que una de las últimas generaciones que lo ha padecido es la nuestra...”<sup>8</sup>

De todas maneras, estas aseveraciones deben abrirse a la complejidad. La gitana neuquina, Ana Perla Miguel asegura que las jóvenes gitanas de hoy día -sin generalizar- ya no esperan pacientemente el candidato que sea del agrado de los padres, sino que se arriesgan a conocer a jóvenes del sexo opuesto dentro y fuera de la comunidad, y cuando han encontrado a aquel que es de su agrado, inician un corto noviazgo en secreto. Luego la pareja protagonizará una “escapada” de la que tienen conocimiento los amigos más cercanos, los jóvenes se alojarán en un hotel donde pasaran la noche y sus familias los buscarán y al averiguar el paradero, los familiares se reunirán junto con la Kriss y se pactará la dote<sup>9</sup> (Miguel, 2013).

Cuando se habla de familia gitana, se habla principalmente de familia extensa, tal y como detalla el gitano argentino Juan Elías Cristo: “Cuando cumplí 22 años, me casaron por tercera vez con mi actual mujer, llamada Luisa Castillo con la que tengo siete hijos, de los cuales cuatro son varones y tres son mujeres.” (Cristo, 2003, p. 9). Esto es corroborado por Sant’Ana, la cual sostiene que los gitanos se organizan en agrupamientos con “nombres de familia”, los cuales se constituyen como grupos de descendencia masculina y que reúnen a varias familias nucleares e individuos de tres a cinco generaciones (Sant’Ana, 1983). En este sentido, Karina Miguel hace un aporte interesante acerca de la importancia que ocupa la familia dentro de la cultura gitana: “Yo tengo una tía que tiene una nieta de 10 años en la escuela y viene y me dice “yo no voy más, no quiero estudiar, mirá...mirá lo que vino...la vagina, el pene...de educación sexual”. Casi se muere, eso es tabú en los gitanos, el tema educativo se aprende cuando se casan, para qué lo vas a enseñar si no lo necesitan antes...mirá lo que es y se enojó y no la mandó más a la escuela. Yo le dije “mira, vos por ahí podés pedir una excepción cuando ella hable...” “No, no, no, no la mando más porque le vuelven loca la cabeza a los pibes en la escuela, viene con ideas raras”. (Charla con K.M).

En este sentido es posible observar que el baluarte de la cultura y las tradiciones entre los gitanos es básicamente la familia, esta transmite en su seno los valores y costumbres referidos a la comunidad y por lo tanto, es en su seno donde reside la verdadera educación de los infantes, tal y como constata Rolando Bel en su entrevista realizada a Carlos Miguel:

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada a la dra. Karina Miguel, Consejo de la Magistratura del Poder Legislativo de la Provincia de Neuquén, 07/04/2013. A partir de ahora K. M.

<sup>9</sup> Es el precio que debe pagar la familia del novio a la de la novia, la misma varía según la zona geográfica –en el caso de Neuquén, se parte de un monto de veinticinco mil pesos-. La condición de la novia también influye, si la misma es virgen el valor de la dote aumenta, si es viuda el valor tiende a descender y en caso de que la novia sea “escapada”, se debe pagar una multa (Fedeli, 2016).



“P-Y otra consulta, ¿las tradiciones gitanas usted la mantiene en su familia?

R- Sí, sí. Sí, sí. Eso al pie de la letra.

P- Por ejemplo religión ¿qué religión tiene?

R- Nosotros somos católico apostólico romano digamos... después está el creyente al Evangelio, que hay mucho gitano que se ha tirado al evangelio. Pero siempre fueron católicos y al evangelio... evangélicos.” (Charla con C.M1).

Estas afirmaciones, chocan fuertemente con las estructuras de pensamiento propias de la modernidad. Walter Mignolo comenta que en occidente se asiste a la constitución de una epistemología del conocimiento que es paralela a la constitución de la economía capitalista. En el caso argentino, Mignolo utiliza la metáfora de los ferrocarriles para explicar esta constitución, en donde las líneas férreas se constituyeron en forma de rayos que confluyen en Buenos Aires desde donde se exportaban materias primas a Europa, la cual enviaba –además de sus manufacturas-, conocimiento “enlatado” (Mignolo, 2014). Esta articulación funcional al modo de producción capitalista y la División Internacional del Trabajo, consagraba la hegemonía porteña y una visión de la historia que quedaría fuertemente impuesta en las instituciones escolares hasta el día de hoy y donde se abogaba por una preexistencia de la nación, el odio hacia los caudillos como Rosas y todo aquel que pretendiera un proyecto de país federal. A esto se le suma, la afluencia de la migración europea –que no fue precisamente la esperada por las elites nacionales decimonónicas- para poblar el país (Lettieri, 2013). Esta estructura epistémica impuso un modelo de institución escolar tendiente a homogeneizar la población argentina y constituir “argentinos y argentinas” que respondieran al modelo económico y cultural impuesto por Europa. En este sentido, un pueblo como el gitano, cuya educación pasa fundamentalmente por el hogar y la familia, no solo quedaría fuera de los ámbitos institucionales educativos<sup>10</sup>, sino que a su vez sería ignorado como parte constitutiva de la Argentina y de la historia misma del país.

#### 1.4. *Trashumancia y sedentarismo:*

La cuestión atinente al sedentarismo y la trashumancia también está íntimamente relacionada con el pueblo gitano, algo que puede verse de modo tal en el largo derrotero transitado por los rom desde el subcontinente indio hasta Europa y el resto del mundo. Los testimonios sobre su vida trashumante se pueden rastrear hasta tiempos tan lejanos como el siglo XVI, donde el historiador Polidoro Virgilio, sostenía que en Inglaterra los gitanos plantaban sus campamentos en los alrededores de las ciudades. Esta costumbre también puede verse en otros lugares, como por ejemplo en la ciudad alemana de Ratisbona,

---

<sup>10</sup> Vale destacar que en esta última década los gitanos han desarrollado una propensión cada vez mayor a enviar a sus hijos a las instituciones escolares criollas, dado el hecho que observan las facilidades que la escolarización otorga para desenvolverse en la sociedad. La tesis de maestría de Bel da cuenta de ello (Bel, 2006)

donde comunidades de gitanos de origen húngaro poseían tiendas entre 1524-1526 (Bloch, 1963).

En lo que respecta a la zona de la ciudad de Neuquén, las primeras familias gitanas son recordadas por los primeros pobladores quienes sostienen que se asentaron en la zona antes de los años '40. Se trataba de poblaciones trashumantes que se asentaban en los alrededores de la urbe, muchas veces en zonas descampadas y donde las familias gitanas se dedicaban a realizar sus actividades económicas –compra y venta de carruajes y caballos, adivinación de la buenaventura, reparación y confección de ollas y pailas de cobre- (Bel, 2011).

La tradición del armado de carpas y tiendas tampoco es nueva, y en cuanto a los estilos que estas siguen, no se puede decir que exista uniformidad y pueden variar dentro de una misma región. Según Pittard "...la tienda habitual la de dos aguas, formando un techo, pero también las hay cónicas o semicirculares y abiertas al costado. No son estas las únicas variantes" (Pittard en Bloch, 1963, p. 26). El armado de carpas también es algo que puede verse en los testimonios de vecinos criollos neuquinos que han tenido contacto con los integrantes de esta comunidad:

"Yo me acuerdo que cuando era chico y vivíamos en la calle Independencia en frente, del otro lado de las vías estaban las carpas de los gitanos, los primeros asentamientos de gitanos, nosotros vivíamos al lado de la escuela 118.

E: ¿Cómo por qué año era eso?

V2: ¿Y qué se yo?... (recuerda) Era... antes del 70.

E: Ajá ¿Cómo eran esas carpas?

V2: Y... mis recuerdos son muy vagos, cuando pasaban eran como las carpas de los circos, pero... más chiquitas ¿No? (sonríe) Ese tipo de carpas tenían."<sup>11</sup>

Se debe destacar que en las últimas 2 décadas ha habido un proceso de sedentarización por parte de los integrantes de la comunidad gitana en el área de Neuquén Capital se ha dado un proceso paulatino de sedentarización, a raíz del exitoso comercio de automotores y autopartes que se ha dado en Neuquén Capital. Este proceso ha llevado, a su vez a un progresivo cambio en algunas de las costumbres que poseían los rom antes de que se sedentarizaran (Bel, 2011).

El proceso de sedentarización puede deberse a varios factores, el ya mencionado exitoso comercio de automotores permitió que los gitanos pudieran establecerse en la zona, instalándose en terrenos fiscales y de ese modo escamoteando las cargas impositivas principales. Su asentamiento en las zonas aledañas a las rutas y corredores viales de entrada a la ciudad, permitió que desarrollaran de modo propicio las actividades comerciales a las que se dedicaban. Otra razón puede ser la de la rigurosidad climática propia de la

---

<sup>11</sup> Entrevista realizada a vecino 2 de la ciudad de Neuquén Capital, Paraguay 90 PB "B", 13/04/2014. A partir de ahora V2.

Patagonia, en donde su clima dificultaba –en especial durante el invierno- la vida trashumante, algo que queda asentado en los testimonios dados por gitanos neuquinos:

A.P.M: “Porque acá no se puede, los vientos hacen volar la carpa.”<sup>12</sup>

Por último, se puede destacar una serie de ordenanzas municipales que tenían por finalidad sancionar el asentamiento de campamentos de carácter trashumante en la zona de la urbe neuquina. Se trató de normativas diseñadas para impedir y/o dificultar el asentamiento de campamentos gitanos, ya que las mismas jamás se aplicaron para con circos y ferias (Bel, 2011).

Como es de esperarse, la trashumancia es una característica que despierta recelo y prejuicio entre los criollos y las autoridades gubernamentales, acostumbradas a la vida sedentaria y a las reglamentaciones propias de la modernidad. Según Fedeli: “Durante la gobernación de Eduardo Elordi (1906-1918) llega una caravana gitana a territorio neuquino que se expulsa del país. Los miembros de esta serán marcados en términos de amenaza para la sociedad de colonos de la zona. Es a partir de la acción seguida sobre estos sectores marginales que el Estado constituye geografías condicionadas de circulación dentro del nuevo espacio social patagónico.” (Fedeli, 2016, p. 44). La forma de vida trashumante de los rom, vinculada a su principal fuente de ingresos que es el comercio –ya sea de automotores y autopartes en la actualidad, como la venta al menudeo-, es algo que choca de modo tajante con los esquemas propios del eurocentrismo y la modernidad. En este sentido, la propuesta de Boaventura de Sousa Santos vuelve a representar un aporte importante para la comprensión de lo anteriormente dicho, esto se debe a que desde la sociología de las ausencias, la trashumancia y el reciente proceso de sedentarización experimentado por los gitanos en la zona de Neuquén Capital, puede ser encuadrada dentro de la “lógica de la clasificación social”.

Como ya se explicó anteriormente, en el caso de la “lógica de la clasificación social” se trata de establecer diferencias que naturalizan las jerarquías sociales, a diferencia de lo que ocurre en el capital/trabajo, la clasificación social se basa en que niega la intencionalidad de la jerarquía (Santos, 2010). En este sentido, la vida trashumante y aquellos que la detentan quedan inferiorizados frente a aquellos que poseen una forma de vida “universalmente aceptada” como es el caso de la vida sedentaria:

“El gitano es libre. Desde siempre porque tuvo que andar en la calle se sintió libre. Hoy vos decís, te vas al Chaco, y vos vas y ves unos gitanos que tienen delante una mansión, y atrás tienen la carpa, comen ahí y duermen ahí. La casa la tienen porque... ¡Bue! ¡La sociedad les pide que tengan una casa!”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada por Norberto Mazzo en el programa “Charlando con Mazzo” a Ana Perla Miguel, miembro de la comunidad gitana de la ciudad de Neuquén y actualmente residente en Plottier, Fotheringham 445, 16/02/2014. A partir de ahora A.P.M I

<sup>13</sup> Entrevista realizada por Rolando Bel y Eduardo Esteban Petris a Ana Perla Miguel miembro de la comunidad gitana y ex-residente de la ciudad de Neuquén, Santa Fe Sur 121, Plottier, 21/02/2014. A partir de ahora A.P.M II

Si bien se puede contraponer el argumento de que existen factores relacionados al proceso de sedentarización los cuales no poseen ningún tipo de vínculo con la sociedad criolla ni con los cánones de la modernidad –tal es el caso del factor climático de la Patagonia-, aun así, la peculiar forma de las viviendas<sup>14</sup> produce entre los vecinos criollos curiosidad, cuando no suspicacia tal y como se evidencia en los siguientes testimonios de vecinos neuquinos:

“Y mira, con mucha intensidad, de los gitanos yo conozco hace mucho que Neuquén acá, incluso me enteré hace muchos años atrás que se les había prohibido que vivan en carpas. Sabía que tenían que edificar y eso siempre me llamó la atención porque yo viví en otros lugares como La Rioja y ahí si viven en carpas, incluso hasta en Mendoza también...”<sup>15</sup>

“es la vida de ellos, es transparente la vida de ellos, la que ellos muestran, no la que no muestran, la que ellos muestran, asentamientos, lugares conviventes, eh, tratar de seguir formando familias en función de grupo ¿Qué se yo?”<sup>16</sup>

### 1.5. *Relaciones gitano-criollas en Neuquén Capital.*

Se han tratado anteriormente algunas características generales acerca de la historia y la cultura del pueblo gitano, aun así, vale destacar que las relaciones que esta comunidad ha tejido con los vecinos y vecinas de la ciudad de Neuquén Capital son de lo más diversas.

Retomando los postulados de Catherine Walsh acerca de la interculturalidad, como un proceso de ruptura con la historia hegemónica y donde los actores sociales del mismo entran en una relación de aprendizaje y comunicación mutua que permite la construcción de una legitimidad y respeto mutuos teniendo como base la identidad individual y social, en principio, nos encontramos con las tradicionales relaciones comerciales entre gitanos y criollos. En este punto, es quizás donde el aspecto relacional de la interculturalidad es más notorio, ya que involucra una de las principales actividades económicas del pueblo rom. Fedeli sostiene que la economía del pueblo gitano puede definirse como el permanente vínculo entre los productores y los compradores, en este vínculo pueden darse relaciones de amistad, si bien en la mayoría de los casos se denota una connotación conflictiva por parte de la mirada de los criollos hacia los gitanos, en ocasiones suelen darse relaciones de beneficio mutuo (Fedeli, 2016).

---

<sup>14</sup> En lo referente a las viviendas de carácter sedentario que poseen los gitanos, estas suelen ser espaciosas y amplias, con pocas divisiones internas, ya que como han expresado los testimonios suministrados por los rom están “acostumbrados a lo grande” (charla con A.P.M II)

<sup>15</sup> Entrevista realizada a Juan Luis Vega, gerente de la tienda Balbi, Mitre 253, 14/03/2014. A partir de ahora J.L.V.

<sup>16</sup> Entrevista a vecino 4 de Neuquén Capital, 70 años, jubilado, domicilio del vecino 4, Avenida Argentina 775, segunda entrada PB “B”, 15/04/2014, ciudad de Neuquén. A partir de ahora V 4.

Los rom se han dedicado a una multiplicidad de tareas dependiendo la zona geográfica de la que provengan, aunque cabe destacar que dichas realidades han cambiado con el correr de los tiempos. Tal es el caso de los gitanos provenientes de Rumania, quienes se han dedicado hasta el día de hoy a la realización de espectáculos circenses, en Chile y en Brasil las mujeres trabajan en las cuestiones relacionadas a la quiromancia, mientras que otros se han dedicado a la venta de equinos (Miguel, 2013).

En el caso de la urbe neuquina, esta contaba con varias ventajas, desde el punto de vista comercial, que permitían insertarse a las comunidades gitanas trashumantes y que posteriormente se fueron sedentarizando. Entre estas ventajas se encuentra el hecho del nicho comercial que constituía el comercio de automotores, así como el nulo contralor de las transacciones económicas. La existencia de terrenos baldíos, los cuales eran utilizados para la instalación de carpas. A esto hay que añadirle, la posibilidad de un fluido contacto con pobladores de localidades aledañas, como es el caso de Plottier y Cipolletti, así como también los propietarios de chacras o integrantes de colonias rurales (Bel, 2011).

El profesor Rolando Bel ha desarrollado de manera acabada la temática acerca de las tareas y oficios realizados por los gitanos en la zona de Neuquén Capital. El mismo sostiene que en un principio, una de las actividades más comunes que realizaban los gitanos era el oficio de la confección artesanal de ollas, fuentones y pailas de cobre, los cuales eran muy requeridos por los agricultores de la zona para realizar dulces y mermeladas. El oficio de la chafalonería se ha ido perdiendo con el tiempo hasta dar paso a una preponderancia del comercio de automotores y autopartes (Bel, 2011). Dicho argumento es corroborado por los testimonios orales de los vecinos neuquinos:

V3: ...Después otro contacto acá... ¡Una vez les compré un auto!

**E: ¿Ah sí?**

V3: ¡Ahora me acuerdo! (risas)

**E: A ver ¿Cómo fue esa experiencia?**

V3: ¡Claro que eran gitanos! Eh...no me acuerdo cómo se llamaba...un R4, mi segundo auto yyyyy, me acompañaron porque yo negociar Esti, ¡Que....! ¡No podía negociar! ¡Pero viste que son bravos para negociar! Y bueno, yo claro yyyy los papeles y tenían todos los papeles y tenían todos los papeles...y no tenían todos los papeles...

**E: Ajá...**

V3: ¿Viste? Me estoy acordando ahora que había una sucesión no sé qué, me costó pero en seguida me tenían los papeles. Si, les compré un R4, allá por la Primeros Pobladores, en una esquina era.<sup>17</sup>

Efectuar una visión de la comunidad gitana especialmente dedicada al comercio de los automotores, puede generar lecturas simplificadoras y reduccionistas de una realidad que, a todas luces, se trama como mucho más compleja. En principio, Bel –siguiendo a Teresa San Román- sostiene que los gitanos enseñan a sus hijos e hijas una actitud de supervivencia más que de desempeño en un oficio particular, en donde la cuestión de la compra-venta tiene mucho de arte y experiencia, siendo más bien las pautas culturales con las que los infantes deberán desempeñarse en el futuro. En segundo lugar, los gitanos se desempeñan en uno de los pocos lugares en donde la sociedad hegemónica les ha permitido desempeñarse. A esto se le suma que es uno de los rasgos más visibles de la esfera económica que ocupa a este pueblo. Se destaca también que existe una rígida división social del trabajo, en donde son los hombres exitosos los que toman las decisiones de peso en la comunidad, siendo las mujeres –sin distinción de pertenencia a familias ricas o humildes- las que se dedican a la adivinación y a la venta al menudeo (Bel, 2011):

“V3: ...cuando yo vine a vivir acá a Neuquén...andaban más las gitanas, en la zona de la terminal y siempre te querían adivinar laaaa...(hace un gesto con la mano).

### ***E: Ajá, la suerte***

V3: La suerte...” (Charla con V3).

También se puede añadir el hecho de que en el escalafón más bajo de la escala laboral, los niños pobres y en ocasiones las niñas se dedican al lavado de automóviles y otras “changas” menores. El trabajo de campo realizado por Rolando Bel, ha constatado que las niñas –de edades que rondan los 8 y 11 años- suelen ayudar a sus hermanos en el lavado de autos, camuflando su aspecto femenino por medio de pantalones de buzo y gorras para tapar su cabello (Bel, 2011).

Las relaciones interculturales también se pueden ver en el ámbito de la escolarización paulatina que se ha venido gestando entre los niños y niñas gitanos en estas últimas dos décadas. Existe acuerdo entre la mayoría de los autores –y los pocos miembros del pueblo gitano que han escrito acerca de su cultura y tradiciones- de que antiguamente no existía la costumbre de escolarizar a los infantes de las comunidades gitanas. Tal es el caso de Ana Perla Miguel, la cual sostiene que “Jamás existió una escuela, una enseñanza previa, un título profesional, ni siquiera un nivel medio de enseñanza. (Esto hablando de épocas

---

<sup>17</sup> Entrevista a vecina 3 de Neuquén Capital, 62 años, jubilada. Realizada por Eduardo, domicilio de la vecina 3, Avenida Argentina 775, 15/04/2014, ciudad de Neuquén. A partir de ahora V3.

pasadas)” (Miguel, 2013, p. 53). Esto puede ser corroborado por otros estudiosos, como es el caso de Esteban Garay, el cual aduce que: “Tradicionalmente los gitanos no están alfabetizados, principalmente las mujeres a quienes rara vez envían a la escuela, pues temen por sobre todo el contacto con los gaye y por lo tanto la contaminación de sus costumbres...” (Garay, 1987, p. 14).

A pesar de esto, en los últimos dos decenios, se ha venido gestando un lento proceso de escolarización de los niños y niñas de la comunidad gitana, algo que no solo se ha dado en la ciudad de Neuquén, sino también en otras partes del país tal, como por ejemplo Mar del Plata.<sup>18</sup> En el caso de Neuquén Capital, la comunidad gitana ha optado mayoritariamente por incorporar a sus hijos e hijas al sistema educativo público. De todas maneras, para que pueda darse el ingreso y permanencia de los infantes al sistema educativo, las instituciones deben cumplir ciertos requisitos. En primer lugar, está el tema de la accesibilidad, vinculado a la gratuidad de la institución. Otro requisito es el de la flexibilidad frente a las faltas e inasistencias de los estudiantes, las cuales pueden variar entre unos pocos días a un mes. También se puede considerar la cuestión de la cercanía de las instituciones a los domicilios de las familias gitanas, así como el factor de la seguridad y la confianza. En este último punto, se evidencia la cuestión de las relaciones intergenero mujer/mujer, donde las maestras y las autoridades de las instituciones las que tejen relaciones –sea de conflicto o cooperación- con las madres, abuelas o las llamadas “tías” de los niños y niñas gitanos que asisten a las instituciones<sup>19</sup> (Bel, 2011).

Siguiendo las indagaciones de Arana y Bel, el paulatino proceso de escolarización de los gitanos se ha dado principalmente por el hecho de que los miembros de esta comunidad observan que la escolarización les reporta amplios beneficios en el mundo de los negocios, algo que queda corroborado en las fuentes orales:

“Porque la educación nos interesa hasta donde nos sirve, está al servicio de lo que queramos. Hasta tercer grado, aprender a leer y a escribir ¿Para qué más? Si vos lo único que tenés que hacer son operaciones de compraventa y sumar y restar. (...) Mi hijo tiene dos años, y yo quiero que estudie...tengo mi forma de pensar, pero él va a optar si quiere seguir en la escuela.” (Charla con K.M).

También se destaca, entre los testimonios orales proporcionados por criollos, el hecho de que las generaciones más jóvenes están adquiriendo “otra

---

<sup>18</sup> El trabajo realizado por la antropóloga Marta Arana titulado “Encuentros y Des Encuentros entre Gitanos y Marplatenses”, asegura que ante las dificultades que genera el analfabetismo en la realización de los negocios, los gitanos han optado por la contratación de maestras particulares ya que la inserción en las escuelas genera conflictos con maestros y padres de estudiantes, por otro lado hay familias que persisten y tratan de enviar a sus hijos e hijas al sistema formal de educación. (Arana, <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia2-5.htm> Consultado 14/06/2013.)

<sup>19</sup> Entre las instituciones con mas cantidad de estudiantes gitanos se encuentran los colegios primarios n°56, 118, 232 y 67, todos de carácter público. La educación media esta poco difundida en esta comunidad, aunque se cuenta con el caso de Karina Miguel, una mujer gitana que recibió educación primaria y secundaria, así como también universitaria, graduándose con el título de abogada en la Universidad Nacional del Comahue (Petris, 2016).

mentalidad”, tal y como expresa la vicedirectora del colegio n°232 de Neuquén Capital:

“Y hace unos...seis años ¿No es cierto Caro? Unos seis años que las mamás que han venido tienen otra mentalidad y entre ellas siempre hay algún tipo de relación, dentro de la comunidad, entonces es como que entre ellas van afianzando, esto de poder superar las creencias anteriores y de jerarquizar también la palabra de la madre sobre la del padre...”<sup>20</sup>

Aun así, existen aspectos que deben matizarse, ya que la palabra del hombre sigue teniendo peso en el momento de dar el “sí definitivo” para la escolarización de los niños. Esto es algo en lo que concuerda Rolando Bel quien enfatiza que a pesar que las madres les interesa escolarizar a sus hijos, la última palabra la posee el hombre o el integrante masculino de mayor edad en la familia (Bel, 2011).

En tercer lugar, la temática referente a la religión también es un aspecto en donde se puede observar la dinámica de las relaciones interculturales. No son pocos los antropólogos que sostienen que los gitanos adoptan la religión del grupo socioétnico con el cual entran en contacto, aunque esta es una cuestión que debe analizarse con más detenimiento, ya que existen regiones en donde la fe islámica es hegemónica y las comunidades rom locales han optado por cultos minoritarios (Bel, 2011). La adopción del culto predominante en la sociedad hegemónica con la que se entra en contacto, es una observación que también figura en los estudios realizados en la República Argentina, en donde se sostiene que, en este caso, los rom han adoptado la fe católica y en menor medida el cristianismo ortodoxo ruso. De todas maneras, se observa que el Evangelismo ha logrado hacerse de un cuantioso número de fieles en los miembros de esta comunidad (Garay, 1987).

En la zona de Neuquén Capital no todas las familias gitanas adhieren de manera homogénea a un culto religioso específico, si bien existen algunos que todavía conservan su filiación al catolicismo, existen otras familias que han optado por los cultos pentecostales y neopentecostales. En la actualidad podría decirse que la mayor parte de los gitanos de Neuquén Capital son neopentecostales, asistiendo a las ceremonias de la Iglesia Unión Pentecostal “La Hermosa”, aunque también se ha optado por otras variantes como La Iglesia del Tabernáculo o Iglesia “Dimensión de Dios” (Bel, 2011).

¿De qué manera se ha dado este paso paulatino del catolicismo al evangelismo? En este punto, es necesario recurrir a las fuentes orales para poder arrojar luz sobre esta interrogante:

***E: Y digamos, ese paso del catolicismo a las religiones pentecostales...***

---

<sup>20</sup> Entrevista a directora y vicedirectora de la escuela N° 232, edades no especificadas -50 y 40 años respectivamente-. Realizada por Eduardo Esteban Petris, escuela N° 232, Alcorta 1100, 25/03/2014, ciudad de Neuquén. A partir de ahora D de colegio 232 y V de colegio 232.



A.P.M: Si, evangélicas

**E: ¿Por qué se dio? ¿Por qué razón?**

A.P.M: Yyyyy ¿Cómo te puedo explicar? Se dio espontáneamente, supongamos una chica, un señor, una señora gitana estuvo hablando con una persona que no es gitana, y le comentó...supongamos que estaba enferma y que fue a tal iglesia y que la curaron y le contó a él y se empezó a correr la bolilla entre todos los gitanos..." (Charla con APM II)

Esto se corresponde con los aportes realizados por Rolando Bel en lo referente a este tema, el cual sostiene que la prédica de puerta en puerta utilizada por las iglesias evangélicas ha podido asegurar la penetración entre los gitanos. Bel sostiene también que existen pasajes del Antiguo Testamento mediante los cuales se pueden tender vínculos con las leyendas y mitos sobre el pueblo gitano.<sup>21</sup> A esto se le añade que la familia Costich, la más numerosa e influyente de Neuquén Capital profesa este credo, y posee fuertes vínculos con pastores evangélicos (Bel, 2011). Se puede mencionar también que las particularidades del propio culto se adecuan de mejor manera al universo cultural gitano, permitiendo la conservación de sus costumbres y cultura. Esto no es un hecho menor, si se tiene en cuenta que en el catolicismo un hombre debe estudiar en un seminario durante un mínimo de 10 años, además de realizar los votos de castidad correspondientes, para recibir el sacramento del orden sagrado. De este modo la figura del pastor se configura de mejor modo al esquema familiar gitano, a pesar de que esto represente la renuncia a ciertos ritos relacionados con la fe católica, los cuales por cuestiones doctrinales y dogmáticas, ya no tienen lugar entre los gitanos evangélicos -festividades a la virgen y los santos- (Petris, 2016).

Visto y considerando todas las características antes nombradas sobre el pueblo gitano, las particularidades de su lengua, su estructura familiar, su religión y todo lo referente a la trashumancia y la sedentarización, se puede concluir que por sus características particulares el pueblo gitano entra en colisión con los cánones del Estado-nación moderno. Tratándose de un pueblo que solo en los últimos veinte años ha visto un paulatino proceso de alfabetización y sedentarización, que posee una estructura familiar extensa y cuyas normas consuetudinarias pesan más al interior de su comunidad que las leyes del Estado argentino.

---

<sup>21</sup> Bel detalla la leyenda contada por uno de los vecinos gitanos neuquinos, el "Ruso" Costich, quien cuenta que al momento de crucificar a Jesucristo, un gitano robo un clavo para construir su carpa y por esa razón Dios castigo a los rom con ser un pueblo trashumante. Si bien esta es una leyenda que no se encuentra solamente en la zona de Neuquén, el evangelismo parecería otorgar una "promesa de redención" a través de la cual los gitanos que preserven sus costumbres y las impuestas por Dios, están forjando su camino hacia la vida eterna (Bel, 2006).

## **2. La ley 1420 en la educación argentina. Ausencia e invisibilización**

### **2.1. Contexto de la ley de educación N°1420**

Antes de comenzar a realizar un análisis de los documentos curriculares seleccionados, vale realizar una breve caracterización del contexto histórico y político en el cual se gestó la ley de educación N° 1420.

Tras la caída y exilio de Juan Manuel de Rosas se abría una nueva etapa en la historia del país. Entre 1852 y 1880 transcurrieron tres décadas en las cuales uno de los rasgos fundamentales va a ser la conformación de la estructura institucional de la República Argentina. Proceso que desde el punto de vista netamente gubernamental, da a conocer momentos clave como la sanción de la constitución nacional en 1853 o el año de la capitalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880. Pero no es el único aspecto que debe tenerse en cuenta en este análisis, el plano socio-económico ofrecerá un panorama en donde la llegada de los inmigrantes transoceánicos tendrá un gran impacto en el país, así como también el desarrollo del ferrocarril, el desarrollo de la agricultura, el campo alambrado serán cuestiones que signarán el periodo antes nombrado. (Floria y García Belsunce, 2009).

No menos dignos de mención son los episodios en los cuales el naciente Estado Argentino se tiñó de sangre para constituirse como tal, entre estos podemos contar la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), donde el Paraguay fue despojado de las dos terceras partes de su territorio, a la vez que las elites bonaerenses donaron a su personal doméstico a las filas de las tropas argentinas. De este modo, la Buenos Aires oligárquica no solo pasó a ser más “blanca”, sino que además se realizaron verdaderas razias contra los simpatizantes del partido federal mientras se desarrollaba el conflicto. Así también se destaca el exterminio librado sobre las montoneras gauchescas que esgrimían las insignias de las autonomías provinciales, la represión con las rebeliones de líderes emblemáticos como José Ángel “Chacho” Peñaloza y Felipe Varela en la Rioja, Juan Saa en Mendoza y San Luis y Juan de Dios Videla en San Juan (Lettieri, 2013).

A esto se le suma el sometimiento de las poblaciones nativas en los territorios del Chaco y la Patagonia. Para mediados de 1870, las condiciones ya estaban logradas para emprender la incorporación definitiva de la región patagónica a la Argentina. Dicha problemática revestía no solo un carácter geopolítico, sino también económico, de esta manera se incorporaban los territorios patagónicos como zonas de producción de recursos primarios acorde al sistema liberal imperante en aquel tiempo. En un principio, el plan de guerra ideado por Adolfo Alsina incluía un avance sobre las tierras de pastoreo ubicadas al oriente de la provincia de Buenos Aires, conseguido esto se decidió crear una línea de fuertes y fortines que harían de tope a posibles incursiones nativas en el futuro. Tras la muerte de Alsina, su sucesor el coronel Julio A. Roca recibió la orden del presidente Nicolás Avellaneda de continuar los avances militares sobre las tierras ocupadas por los nativos, la cual terminó a finales de la década de los

70 del siglo XIX frente a la isla de Choele-Choel<sup>22</sup>. En el caso de la región chaqueña, esta también estuvo en estrecha vinculación con la conformación del Estado-nación argentino. Para el año 1884 se emprendió una ofensiva bélica sobre las comunidades nativas que existían en el territorio del Chaco, la misma fue planeada y comandada por el general Benjamín Victorica. Si bien se logró disponer el territorio para la radicación efectiva de colonos blancos, así como fundar algunos poblados, no se pudo terminar totalmente con la resistencia de los nativos al avance del Estado-nacional. La última expedición fue conducida por el coronel Enrique Rostagno en 1910 sobre la frontera del río Pilcomayo y puso punto final a la ocupación en la zona (Mandrini, 2012).

A partir de 1880 y con la presidencia de Roca, se comenzó a acentuar aún más la absolutización de la ideología liberal. Esto debe ser analizado con más detenimiento, ya que el liberalismo adoptado por los notables de este periodo, no era uno de carácter romántico o idealista, sino más bien un liberalismo de cariz pragmático y positivista, en torno al cual encontraban una justificación para su dominio de la política y del modelo económico que sostenían (Floria y García Belsunce, 2009). Esto vino de la mano de la llamada “generación del 80”, un grupo de actores políticos que estuvieron presentes principalmente en las administraciones de Julio A. Roca y Miguel Juárez Celman. Si bien se trataba de un grupo heterogéneo en cuestiones etarias y en relación a ciertos postulados, este grupo elaboró un corpus ideológico cohesionado que fueron la guía del periodo oligárquico en la República Argentina (Lettieri, 2013).

La generación del 80 llevó adelante un proceso de secularización de carácter netamente europeo<sup>23</sup>, esto teniendo en cuenta los procesos políticos que ocurrían por aquel entonces en el viejo continente, en donde entre 1879 se inició en Francia un proceso de laicización y separación de las instituciones eclesiásticas que duró hasta 1924, esto sin contar las polémicas que traían los inmigrantes al territorio argentino. La escuela se transformó en la herramienta primordial, no solo para la difusión de todas estas corrientes ideológicas, sino también para fomentar la nacionalización de una creciente masa de inmigrantes, la premisa de “educar al soberano” sumada a un laicismo militante, fueron las puntas de lanza para inculcar el nacionalismo a la población del país. Sumado a la gratuidad del sistema educativo, sus contenidos uniformes y la conducción centralizada de la educación por parte del estado, se logró dar cabida a un mayor número de estudiantes, sobre todo en el nivel primario (Floria y García Belsunce, 2009).

---

<sup>22</sup> Debe destacarse también que la ocupación total de la Patagonia finalizó de modo total en 1888 con la supresión de los últimos focos de resistencia, en 1882 se logró la incorporación del actual territorio de Neuquén y en 1885 la del actual Chubut (Lettieri, 2013).

<sup>23</sup> Entre algunos acontecimientos relevantes que se pueden destacar en este proceso, se encuentra la creación del Registro Civil para constatar los nacimientos y defunciones, así como también el Congreso Pedagógico realizado en 1882 y la sanción de las leyes Universitaria en 1883, de Matrimonio Civil en 1883 y de la Ley de Educación N° 1420 en 1884 (Lettieri, 2013).

## 2.2. *La Ley de Educación N° 1420 bajo una visión decolonial.*

Teniendo en cuenta las características principales del contexto histórico referente a la ley 1420 de educación común, se pasará a examinarla críticamente bajo una óptica descolonizadora.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la ley N° 1420 de Educación Común, reviste varias características tendientes a una uniformización y homogeneización de la población argentina. Si tenemos en cuenta la cantidad de migrantes europeos y de otras latitudes –sumado a nativos y afrodescendientes– que estaban arribando a la Argentina a finales del siglo XIX y principios del XX, se hace visible el hecho de la intencionalidad de las elites de imponer una cultura homogénea.<sup>24</sup>

Observando algunos de los artículos de la ley en cuestión, se puede avizorar lo afirmado en el párrafo anterior, tal es el caso del artículo n° 6, el cual sostiene que:

“El *mínimum* de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía universal, historia particular de la república y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6).

En este artículo vemos cómo se ponen en juego varios de los postulados esgrimidos por Boaventura de Sousa Santos en su sociología de las ausencias. En este caso, la monocultura del saber y del rigor del saber, adquieren cuerpo a través del establecimiento de asignaturas y contenidos, o más bien “nociones”, acorde a lo detallado por el artículo n° 6, en donde se pretende uniformizar la población. Las matemáticas, la historia nacional y universal, las ciencias físicas y naturales, así como la moral y la urbanidad son los únicos saberes legitimados por el Estado-Nación, de este modo se llega a la “...transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y cualidad estética, respectivamente.” (Santos, 2010, p. 22).

Al imponerse la ciencia moderna y la cultura europea como patrones a seguir por el resto de las culturas, se establece lo que Enrique Dussel llama “mito

---

<sup>24</sup> Los datos estadísticos arrojan que hasta 1880 el saldo promedio de la migración era de 10 mil personas por año, pero a partir de 1890 esa cifra creció a 64 mil y en la primera década del siglo XX era de 112 mil personas por año. La mitad era de origen italiano y la tercera parte estaba compuesta por españoles, el resto se componía de rusos, franceses y alemanes en su mayor parte (Floria y García Belsunce, 2009)

de la modernidad". Este relato mítico, se teje de una manera dialéctica para con un "otro" no moderno, en donde la civilización europea se percibe a sí misma como más desarrollada y en tanto y en cuanto a dicha percepción se debe desarrollar al resto de las culturas de una manera "europea". El proceso "civilizador" del "otro" no moderno se da en muchos casos de modo violento y produce víctimas de muy variadas formas, pero lo curioso del "mito de la modernidad" es que el "otro" es el culpable al oponerse al proceso civilizador de la modernidad. En este sentido, las víctimas de dicho proceso son presentadas como inevitables por la Europa moderna (Dussel, 2000).

Siguiendo lo anteriormente descrito, podemos sostener que el artículo N° 6 de la ley 1420, está en consonancia con el relato mítico de la modernidad. Se consagran los saberes europeos y eurocentrados en pos de la dominación de una población cultural y políticamente heterogénea, en donde las víctimas de este proceso no serán tanto de carácter físico, como si epistémico y cultural. Será una sociedad en la que la escuela pasa a ser el vehículo de transmisión de las nuevas corrientes ideológicas y científicas, así como el instrumento de nacionalización para un país de inmigrantes (Floria y García Belsunce, 2009).

Continuando con el análisis al artículo n° 6, y en conexión con lo sostenido en el párrafo anterior, se puede sostener que existe un fuerte sesgo eurocéntrico en el mismo y en la ley 1420 en general. Si se observan las últimas líneas del ya citado artículo, este sostiene que en las zonas de campaña, las escuelas deben impartir también nociones de agricultura y ganadería (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6). Acorde a lo sostenido por Samir Amin, el eurocentrismo se trata de un culturalismo en el que se elaboran mitologías que pretende establecer la legitimación de la dominación cultural de Europa sobre el sistema capitalista (Amin, 2006). Teniendo en cuenta el contexto histórico y económico en el cual se encontraba la Argentina en el momento de sancionarse la ley 1420, se puede sostener con claridad que esta apuntaba a crear una población que respondiera a los esquemas políticos y económicos de dicha dominación. Se puede avizorar también un sesgo machista en dicha ley, ya que en el artículo 6 se mencionan los contenidos sobre los cuales las niñas deben recibir instrucción: "Para las niñas será obligatorio el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica." (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6). Atendiendo a los postulados de Nuria Varela: "La base sobre la que se ha construido la doctrina feminista, en sus diferentes modalidades es precisamente la de establecer que las mujeres son actoras de su propia vida..." (Varela, 2005, p. 17), esto daría pie, a la interpretación de que esta ley no solo posee una orientación eurocéntrica, sino que también preasigna roles de género.

Como ya se expresó anteriormente, la República Argentina respondía a un esquema en donde la misma se insertaba como productora de materia prima, para lo cual se adoptó el librecambismo –esfera económica- junto con el positivismo –esfera política y cultural-. Se trataba de la ideología difundida por las potencias hegemónicas y en la medida que los demás estados del mundo adoptarán dicho credo ideológico, el desarrollo de dichas potencias se vería acrecentado (Floria y

Garcia Belsunce, 2009). Esto puede corroborarse a su vez en el siguiente artículo de la ley 1420:

Art. 7° “En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el mínimo de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y la capacidad de los edificios escolares” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 7).

Esto nos conecta con lo propuesto por Walter Mignolo en lo respectivo al capitalismo y la constitución de una epistemología centrada en occidente. Según Mignolo: “La epistemología está geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota mas allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hacen que sea posible que haya un College de France en Paris pero que en Argentina y Bolivia haya solo Alianzas Francesas y Culturales Inglesas, por ejemplo” (Mignolo, 2014, p. 28). Los conocimientos que se imparten en las instituciones educativas – no solo Alianzas Francesas y Culturales Inglesas- es un conocimiento geosituado, que responde a intereses correspondientes a los centros neurálgicos del saber eurocéntrico –aquel que reproduce como ausencia todo aquello que no concuerde con la monocultura del saber y del rigor del saber- y del capital, el cual encuentra un “terreno abonado” para instalarse y difundirse.

A su vez, la crítica a la ley 1420 de Educación Común, puede extenderse hacia otros aspectos tales como el carácter disciplinador de la educación que se deseaba imponer. Para esto, vale citar los artículos n° 10 y n° 14 de la ley en cuestión:

Art. 10°: “La enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 10).

Art. 14°: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, el ejercicio físico y canto” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 14).

Si se tiene en cuenta que los modelos culturales y epistémicos a seguir por las elites argentinas de finales del siglo XIX y principios del XX se encontraban en el continente europeo, y más principalmente en los países que habían tenido un fuerte desarrollo industrial, se puede entender la estructura que adquiere la educación de aquellos tiempos y que en buena medida dura hasta hoy. Siguiendo a Clarke, este sostiene que, en la Inglaterra de inicios del siglo XIX, hubo mecanismos que moldearon la mentalidad de los sectores populares en relación con la burguesía de la época. Uno de esos mecanismos fue justamente el pedagógico, el cual era tenido como un elemento de dignificación moral por parte de los primeros teóricos de la enseñanza. En este sentido se contemplaban contenidos referidos a:

“...rudimentos de cultura general y de las reglas de aritmética, además, por supuesto, de la formación en los principios de la religión nacional y en las normas de comportamiento moral y cívico precisas para convertirse en un hombre virtuoso y en un

ciudadano útil a la sociedad. Con el tiempo se fue decantando una más precisa percepción de los intereses colectivos a ese conocimiento y socialización básicos; intereses pertenecientes no tanto a la cultura humanista general, como a un “conocimiento realmente útil” para la promoción dentro de la fábrica y para el adecuado desenvolvimiento en el marco de la vida jurídica y administrativa de las sociedades modernas.” (Clarke en Aróstegui, Buchrucker y Saborido, 2001, p. 314).

Sin caer en comparaciones que puedan pretender equiparar realidades culturales e históricas dispares, es posible ver cómo los esquemas educativos europeos fueron trasladados al suelo argentino en pos de beneficiar a la oligarquía gobernante del momento. Se trataba de impartir conocimientos que no solo pretendían una sociedad culturalmente homogénea y moderna, sino también amoldada a las formas disciplinares necesarias para incrementar y mantener la producción dentro de la División Internacional del Trabajo. Aquí, Boaventura de Sousa Santos expone la lógica productivista como lógica de no existencia. La misma se asienta en los términos de la productividad capitalista en donde el crecimiento económico se antepone como objetivo primordial y se absolutiza la estrategia que mejor sirva a ese propósito. Esta lógica, aplicada al ámbito de lo humano, atiende a maximizar el lucro y se tacha como no existencia todo aquello que represente la pereza o la descalificación profesional (Santos, 2010).

El esquema de intervalos de descanso y estudio como formación a futuro para el desempeño en la sociedad de la Argentina moderna, atiende justamente a esta lógica de reproducción de la no existencia, a través del disciplinamiento de domina a la población para que sea más productiva a los intereses del sistema económico vigente. Esto también puede comprobarse en el artículo n° 4, en lo referente a los exámenes y castigos que pueden recibir los estudiantes:

Art. 4°: “La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificaciones y exámenes, y exigir su observación por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir a los niños a la escuela” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 4).

Por último, se debe hacer mención a lo referente a la cuestión de la interculturalidad. Este punto merece un análisis profundo, ya que el cariz modernizante de la ley 1420 deja claro que se niega de modo tajante cualquier tipo de relación intercultural dentro de la Argentina y en las aulas del país.

Si nos detenemos nuevamente sobre el artículo n° 6, encontraremos que en el plano de las ciencias sociales se hace énfasis a la enseñanza de la “...geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad.” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6). El hincapié que se hace en torno a estos contenidos, también es posible verlo en otros artículos, como por ejemplo el n°12, en donde se caracterizan los contenidos de la enseñanza para las escuelas ambulantes: “...moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional y de historia nacional, explicación de la Constitución Nacional...”(Ley N° 1420 de Educación Común, art. 12). El hecho de

que se pretende impartir una educación homogénea, bajo una visión de la historia, la cultura y el idioma que claramente apuntan dar prioridad a los valores de la sociedad liberal como la forma más avanzada y normal de la existencia humana, no es algo nuevo, sino que posee un profundo arraigo en el pensamiento social occidental de los últimos siglos (Lander, 2000).

En este sentido, vale retomar las palabras de Catherine Walsh acerca de lo que significa el concepto de “interculturalidad”, la cual sostiene que el mismo “...forma parte de ese pensamiento “otro” que es constituido por la particularidad de lugares políticos de enunciación (por ejemplo, los movimientos indígenas y afrodescendientes)...”(Walsh, 2014, p. 31). La tendencia a la homogeneización que exhibe esta ley trasluce claramente el intento del estado argentino por negar e invisibilizar ese pensamiento “otro”, en pos de lograr la estabilidad y la construcción de la nacionalidad. Los contenidos de historia particular de la República y general, idioma nacional, así como geografía universal y nacional expresados en los artículos 6° y 12° de la Ley 1420, se encuadran dentro de dicha óptica, tal y como se analizará en las siguientes páginas.

### **3. Los documentos curriculares de historia de 3° año en Neuquén Capital.**

#### *3.1. La educación neuquina, la reforma curricular del 2016 y otras normativas previas a nivel nacional.*

Como ya se expresó anteriormente, la educación cumplió un rol fundamental en la conformación del Estado-nación argentino, siendo de ese modo uno de los instrumentos con el cual la oligarquía impuso los cánones culturales propios de la modernidad y el eurocentrismo.

Mientras se desarrollaba este trabajo, en el caso de la provincia de Neuquén, esta no posee un currículum unificado para el nivel medio, y que en los últimos años se ha venido planteando una elaboración del diseño curricular impulsada por el gobierno nacional bajo el mandato de Mauricio Macri (2015-2019) y que ya goza de aprobación en diversas provincias de la Argentina, entre ellas Neuquén. Se debe mencionar además, que no es objetivo de este trabajo argumentar a favor o en contra de dicha resolución, sino que se la menciona por una cuestión de ética investigativa.

Este nuevo diseño curricular tiene como antecedentes algunas normativas sancionadas con anterioridad durante el periodo del kirchenrismo (2003-2015). En este caso, hay que citar a la Ley de Educación Nacional N° 26206, la cual data del año 2007. En este sentido, el artículo 30 de dicha ley propone en su inciso “a” lo siguiente: “Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.” (Ley de



Educación Nacional N°26206, 2007). En la misma pueden verse explicitados algunos puntos referentes a derechos humanos, pluralismo, y rechazo a la discriminación, los cuales se verán reflejados en los enfoques pedagógicos y epistemológicos que tendrá la reforma educativa del 2016.

Así mismo, es menester mencionar también los N.A.P (Núcleos de aprendizaje prioritarios), los surgieron del acuerdo y el dialogo entre distintos representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos fueron aprobados de modo paulatino entre el 2004 y el 2012. En los mismos, quedan expuestos aquellos saberes que son considerados claves para que los estudiantes tanto de nivel primario como de secundario puedan integrarse a la sociedad (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Ciclo Básico, Ciencias Sociales, 2004). En este sentido, en el caso de la asignatura Historia de 2° y 3° año, los N.A.P se focalizan en los procesos de construcción y consolidación del Estado-nacional, su inserción en la División Internacional del Trabajo como país agroexportador, las presidencias radicales, así como también algunos procesos históricos correspondientes al contexto histórico de inicios del siglo XX, como por ejemplo la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Ciclo Básico, Ciencias Sociales, 2004).

La reforma educativa del 2016, posee un marco sociopolítico pedagógico que se nutre de las más amplias perspectivas de análisis, en pos de actualizar el currículum escolar a las complejidades y problemáticas de la sociedad actual. En principio, los enfoques y perspectivas que plantea la reforma educativa parten de una sociología crítica del currículum, en donde se propone un cuestionamiento y una ruptura con todo lo instituido epistemológica y socialmente. Se propone la reconceptualización de categorías tales como enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones saber/poder que las originaron (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

Así mismo, la reforma antes nombrada toma aportes provenientes del “pensamiento decolonial”, teniendo en cuenta que se trata de un “...pensamiento que se constituye denunciando a la modernidad como una expresión de la expansión capitalista desde el siglo XV hasta la conquista de los territorios y pueblos de África y América.” (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016, p. 19). De esta manera aduce también qué sin ser una cruzada contra Occidente, se recuperan saberes y tradiciones de sectores sociales tales como pueblos originarios, campesinos y sectores populares, ubicándose en el llamado “Sur”, el cual no es solamente cartográfico sino que trata de aportar una mirada pluriversal a la conformación de los pueblos y las sociedades (Resolución N° 1463, 2016).

También se mencionan las contribuciones de la pedagogía crítica en este proyecto de reforma, en tanto y en cuanto se entiende a la institución escolar como un lugar de disputa de sentidos, donde pueden escucharse otras voces y experiencias. Todo esto en virtud de aportar herramientas a los estudiantes para la construcción de vínculos pedagógicos que posean una perspectiva emancipadora

y alejada del autoritarismo (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

Por último, aunque no menos importante, se recupera la mirada propuesta por la educación en derechos humanos. La misma efectúa una recopilación variopinta de contribuciones, en donde se rescatan las memorias presentes y pasadas a partir de una visión amplia de la condición humana, esto sin contar los aportes de la ecología y la Educación Ambiental, que analizando la crisis ecológica y civilizatoria en la que se encuentra el capitalismo actual proponen a la escuela como un lugar que pone en discusión los patrones actuales de riqueza, progreso, productividad, ciencia y técnica, etc. En este apartado, la perspectiva de género también cobra importancia en pos de garantizar la visualización de las injusticias y mecanismos de subordinación existentes entre ambos sexos (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

La construcción de esta nueva propuesta pedagógica, previo su realización de manera conjunta entre las diferentes escuelas públicas de la provincia del Neuquén, en donde se proponen instancias de participación escolares, distritales y provinciales y creándose una Mesa Curricular Provincial. A los efectos de esto, se incorporaron al calendario escolar las Jornadas Institucionales de Discusión Curricular, en las cuales se pretendía discutir de manera conjunta con los docentes de cada institución las diferentes visiones y problemáticas atinentes al currículum. Lo recopilado aquí sirve de materia prima para las reuniones distritales, en las cuales los representantes curriculares de colegio secundario socializan lo obtenido en las jornadas antes nombradas. En cada una de estas instancias se efectúa de manera analítica, el relevamiento y triangulación de información para elaborar los correspondientes informes escolares y distritales. Esto se lleva adelante desde el nivel institucional y distrital hasta el provincial, para luego regresar a las escuelas y distritos sobre la base de matrices de organización (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

Se destaca también, el hecho de que la Resolución N° 1463 correspondiente a la Reforma Educativa para la Provincia de Neuquén rescata el concepto de “juventud” como una construcción social en la cual la escuela ha contribuido en su creación. Así mismo, también propone la presencia no de una única “juventud”, sino de “juventudes” en el sentido de que “...no existe una única juventud, ya que en la actualidad las juventudes son múltiples e indican diversas maneras de habitar el mundo: lenguajes, referencias éticas y estéticas, aspiraciones, potencialidades y formas de sociabilidad, entre otras.” (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016, p. 30).

Partiendo de la premisa de que la educación se trata de un derecho humano y de carácter inalienable, la Reforma Educativa plantea un “currículum emancipatorio”, partiendo de la base de que “...el conocimiento adquiera carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticia pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de una pluriversalidad de saberes y epistemologías.” (Resolución N° 1463, 2016, p. 35). Este currículum adquiere las características de público,

emancipador y dinámico (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

A su vez, se plantean los principios sobre los cuales se orienta la escuela secundaria con esta nueva reforma, destacándose aquellos que hacen a la obligatoriedad, gratuidad, laicidad, igualdad educativa, inclusión educativa universalidad, interculturalidad y justicia curricular (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

### *3.2. Interculturalidad en Neuquén y escuela intercultural. Sus tensiones.*

Si bien la reforma educativa anteriormente caracterizada menciona como característica propia la cuestión de la interculturalidad como faceta a incorporar en la misma, vale resaltar que la realidad educativa y social de la propia provincia y ciudad de Neuquén poseen sus peculiaridades.

Vale aclarar que, en el caso de Neuquén, el aparato político provincial se ha conformado de modo casi paralelo con el estado provincial. En 1878 el actual territorio neuquino fue incorporado al territorio nacional argentino bajo la gobernación de la Patagonia, para en 1884 pasar a ser un territorio nacional propiamente dicho. Será recién a finales de la década de los 50' cuando se provincializará el territorio en cuestión. El partido hegemónico, el Movimiento Popular Neuquino –M.P.N.–, surgió en el contexto de la proscripción del peronismo y su triunfo electoral se debió en un principio a la mayoría de población rural así como grandes contingentes de migrantes extranjeros. A esto se le suma otras particularidades como "...la presencia de instituciones como el Ejército, la Iglesia y los Parques Nacionales (el Parque Nacional Lanín se crea en 1937). Además, la provincia de Neuquén es proveedora de recursos energéticos, lo que posibilita que el gasto público sea elevado y se implemente una "estrategia populista de desarrollo, consolidando un modelo de política de bienestar durante los años '80" (Favaro y Bucciarelli en Ameghino, 2011, p. 95).

Así mismo, los migrantes constituyen una parte importante de esta provincia, ya que se trata de un espacio geográfico de reciente creación y con tasas de crecimiento que se han sostenido hasta nuestros días. En este sentido, el M.P.N. ha logrado interpelar a las familias neuquinas y los sentimientos de desarraigo que estas muchas veces portan, mediante un discurso que lleva la bandera del federalismo y trata de fomentar valores provinciales en contraposición a la injerencia del estado nacional en la política de la provincia (Ameghino, 2011).

Las comunidades migrantes que han constituido el territorio neuquino son de lo más variadas, las mismas se han integrado a la sociedad junto con migrantes provenientes de otras provincias y pobladores nativos vernáculos. Entre ellos podemos encontrar chilenos, bolivianos, paraguayos, dominicanos, colombianos, senegaleses y coreanos (Petris, 2016). De manera más reciente se han integrado también contingentes de venezolanos que han venido a causa de la inestabilidad política de su país de origen.

Como ya se trató anteriormente, entre estas comunidades de migrantes una de las que menos atención ha recibido por parte de los estudiosos de la zona y del país, es la de los gitanos. Pero si los migrantes forman parte importante de la sociedad neuquina, ¿por qué se puede decir que existe una interculturalidad tensionada? Esto se debe a que, a pesar de que existe una presencia diversificada de pobladores extranjeros en el territorio neuquino, y particularmente en la ciudad de Neuquén, se debe resaltar que –al menos en el caso que ocupa a este trabajo que es el de los gitanos- existen prejuicios y representaciones sociales de carácter discriminatorio que circundan a los integrantes de esta comunidad. Algunos de los prejuicios que más suelen escucharse en torno a los vecinos gitanos neuquinos aparecen expresados en la siguiente tabla:

<b>Prejuicios</b>	<b>Frases representativas</b>
Gitano “ventajero”	“...el tema de tener cuidado porque por ahí tienen esa habilidad de engañarlo a uno ¿No es cierto?” (entrevista a V9)
Gitano “estafador”	“¡Pero viste que son bravos para negociar!” (entrevista a V3)
Gitano “confianzudo”	“...el “usted” para ellos no existe, no existe si se te ponen a averiguar el nombre te van a llamar por el nombre.” (entrevista a Juan Luis Vega)
Gitano “cerrado en su comunidad”	“Digamos tienen sus motivos históricos para ser una comunidad cerrada, pero bueno.” (entrevista a V8)
Gitano “problemático”	“Yo sé que hay gente que los tiene bien montaditos en los huevos (se agarra la garganta)” (entrevista a V4)

(Petris, 2016, p. 85)

Tal y como se puede ver, existe una mirada netamente prejuiciosa y peyorativa que pesa sobre el pueblo rom en la ciudad de Neuquén. De todas maneras, esto no hace que las relaciones gitano-criollas sean imposibles, los testimonios orales confirman lo contrario:

**“E: ¿Y específicamente sobre el comercio de la compraventa y del comercio de autos que efectúan los gitanos usted qué opina?”**

V2: Y eeeeh...yo supongo que no debe haber mayores inconvenientes, de vez en cuando sale alguna historia o alguna denuncia de un caso particular quizás haya

mucho de mito en eso y de estigmatizar un poco, pero venden muchos autos...”(Charla con V2)

“M: Siiii, los criollos ya ahora se están dando cuenta...de cuando uno vende muchos, muchos vehículos...yo he vendido vehículos a gente que ha tenido muy mal concepto de los gitanos y me han dicho: “yo creí que eran otra clase de gente”.<sup>25</sup>

Esta relación lleva a efectuar la siguiente pregunta ¿Cuáles son los alcances y los límites de la interculturalidad planteada por la reforma educativa en Neuquén?

En la Resolución N° 1463 correspondiente a la reforma educativa de la provincia del Neuquén encabezada en el año 2016, la interculturalidad se antepone como herramienta de primera línea para poder lograr lo que se entiende como “igualdad educativa”. Partiendo de las concepciones de Díaz y Walsh, la Interculturalidad es concebida dentro de la reforma educativa como la expresión de un proyecto político y pedagógico que se contrapone epistémicamente al discurso dominante, el cual tiene una matriz sexista, racial, patriarcal y, en suma, colonial (Walsh y Díaz en Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463, 2016).

Si bien es cierto, que reformar las prácticas pedagógicas y los documentos curriculares en clave intercultural puede significar un gran avance en lo que hace al respeto por la diversidad cultural que existe entre las distintas comunidades y colectivos que integran una sociedad, se debe tener en cuenta de que estos procesos generan resultados a largo plazo. Como ya se expresó en el cuadro de la página anterior, existen prejuicios muy asentados en la sociedad neuquina, los cuales hacen ver que –al menos de momento-, el contexto que se vive en Neuquén Capital es de carácter multicultural.

Partiendo de lo dicho anteriormente, es necesario efectuar algunas observaciones, sobre todo en el terreno de lo teórico. En términos simples, el multiculturalismo, podría ser catalogado como una lógica “desde arriba” la cual pretende perpetuar la dominación de los centros de poder y de sus intereses, (Walsh, 2014) También debe agregarse que “Desde sectores progresistas se le reprocha el “perspectivismo” y “esencialismo” que adopta el multiculturalismo, o una de sus expresiones, la política de identidad, al basarse en características específicas más que universales –“(a)nte la negación fundamentalista de la Particularidad...” (Domenech, 2003, p. 46). Incluso las ópticas de corte más liberal critican el multiculturalismo sosteniendo que “...se relaciona con la “balcanización cultural” que promovería el multiculturalismo en detrimento de la cohesión social. Muy cerca de este planteamiento se encuentra la ofensiva conservadora, la cual

---

<sup>25</sup> Entrevista a Marcelo Miguel Castillo, edad no especificada -30 años aproximadamente-, vendedor de automotores. Realizada por Eduardo, domicilio del señor Marcelo Miguel Castillo, J.J Lastra y Anaya, 28/01/2014, ciudad de Neuquén. A partir de ahora, “charla con M”.

culpa al multiculturalismo de la destrucción de la unidad cultural, al atacar aquél el canon cultural euronorteamericano.” (Domenech, 2003, p. 45).

Esto nos lleva a pensar que el multiculturalismo establece una suerte de respeto entre las diversas comunidades y culturas que integran una sociedad y en donde no se pretende una verdadera crítica al sistema imperante, sino que de un modo u otro se continúan los mecanismos de dominación haciendo gala de un velado racismo por parte de los sectores que detentan el poder y dicha dominación.

Retomando lo dicho en párrafos anteriores, y teniendo en cuenta los prejuicios que existen en torno a los gitanos en Neuquén Capital –expresados en el cuadro de la página 41-, se puede decir que la realidad que atañe a la urbe neuquina coincide más con la multiculturalidad que con la interculturalidad. A esto se le añade lo que sostiene Catherine Walsh sobre el segundo término antes mencionado en relación con la predominancia del pensamiento multicultural: “...es la dominancia de este último pensamiento, lo que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean utilizadas a menudo por el estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de las luchas socio-históricas y de las demandas y propuestas subalternas (Walsh, 2014, p. 31).

¿Qué es lo que se quiere decir con todo lo expuesto anteriormente? Lo que se desea expresar es que existen tensiones subyacentes en la sociedad de Neuquén Capital, las cuales se expresan en forma de prejuicios, estos a su vez requieren de una verdadera labor educativa de carácter intercultural que rescate las complejidades propias del seno de nuestro país –Argentina-, nuestra provincia –Neuquén- y nuestra ciudad –Neuquén Capital-. Para esto se antepone como elemento de primera la descolonización del currículum que permita la superación del “mito de la Modernidad”. Para esto “...la <<otra-cara>> negada y victimada de la “Modernidad” debe primeramente descubrirse como inocente (...) Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de <<el Otro>>, negado antes como víctima culpable, permite <<des-cubrir>> por primera vez la <<otra-cara>> oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial” (Dussel, 2000, p. 49).

En consonancia con lo expresado en el párrafo anterior y siguiendo los postulados de Estupiñan Maldonado, se puede decir que: “Todas las escuelas tienen hoy un nuevo reto: superar el aislamiento de la realidad, buscando construir un pensamiento crítico de la realidad...” (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 18). Para poder lograr una educación que forme algo más que meros estudiantes, se debe dar el paso para desarrollar habilidades que permitan ejercer la ciudadanía, entre estas se pueden encontrar las siguientes (Estupiñan Maldonado, 2012):

- Identificar, diagnosticar y criticar situaciones de injusticia que acontecen en la realidad

- Construir de manera autónoma y comunicativa una estructura de valores que favorezca la convivencia
- Tomar la iniciativa en la creación de formas de vida más justas tanto en el ámbito individual como colectivo

De esta forma, se pretende superar de manera paulatina y con progresivos cambios en los documentos curriculares, los contenidos, los materiales y los objetivos en los planes de estudio, el manto multicultural que recubre el tejido social de la urbe neuquina. Así se propone, la incorporación de valores éticos y ciudadanos que incorporen a los sectores sociales y étnico-culturales que fueron negados o invisibilizados por la historia oficial del Estado-nación argentino. Esto tiene como finalidad, no solo otorgarles a dichos actores sociales el lugar que les corresponde, sino también ampliar y enriquecer las perspectivas de enseñanza y los contenidos que figuran en los documentos curriculares.

### 3.3. *Algunas diferencias y similitudes de los documentos curriculares de 3° año de Historia en escuelas neuquinas*

Los documentos curriculares de 3° año de Historia del ciclo lectivo 2018-2019, poseen características comunes a pesar de que se remitan a colegios con modalidades diferentes –técnica y bachiller- o su gestión varíe –pública o privada-. Como ya se mencionó anteriormente, se ha decidido tomar el programa de alumnos libres, previos y equivalentes de los colegios EPET N° 14, Don Bosco, CPEM N°12 e IFES. Vale aclarar algunas características propias de las instituciones educativas antes mencionadas. En el caso del colegio secundario EPET N° 14 –Santa Fe 1020-, se trata de una institución técnica de enseñanza media y de carácter pública en donde las asignaturas pertenecientes al área sociales ocupan un lugar comparativamente menor en rango horario a las asignaturas relacionadas con las ciencias exactas, en este caso la asignatura Historia de 3° año consta de un bloque semanal de 80 minutos. Por otro lado, el colegio Don Bosco –Chaneton 599- es una institución de carácter confesional y de carácter público pero de gestión privada. Aquí la asignatura Historia de 3° año ocupa una carga horaria de 3 horas semanales –tres bloques de 40 minutos-. El colegio secundario CPEM N° 12 –Domingo Matheu 145- se trata de una institución pública, cuya modalidad es de bachiller con distintas orientaciones –exactas, económico y sociales-. En este caso la asignatura de historia de 3° año también posee una carga horaria semanal de 3 horas. Por último, el colegio IFES –Juan Julián Lastra 5600-, es un colegio de carácter privado donde la materia historia de 3° año cuenta también con una carga horaria de 3 horas semanales. En los casos ya mencionados se procederá a realizar un análisis comparativo de dichos documentos curriculares.

En primer lugar, lo que se puede notar en dichos documentos es que los contenidos que se desplazan se orientan principalmente hacia la historia argentina

del siglo XIX, abarcando también periodos y procesos correspondientes a los siglos XVIII e inicios del XX. Solamente en el caso del programa de Historia de la EPET N° 14 se extiende hasta bien entrado el siglo XX, teniendo su límite en el retorno de la democracia a la Argentina en 1983.

A su vez, se observa que estos documentos abarcan, en la mayoría de los casos, también se proponen contenidos correspondientes a historia universal –la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, El imperialismo europeo en siglo XIX, la Revolución Mexicana, entre otros. En este caso, el programa de la EPET N° 14 vuelve a ser la excepción, ya que prácticamente no integra ningún contenido del contexto internacional –salvo por “las influencias de la <<Doble Revolución>> en el Río de la Plata”- y se centra casi totalmente en lo que es la Historia de la República Argentina.

Analizando los documentos curriculares con más detenimiento, se puede observar que todos ellos están divididos en cuatro o cinco unidades didácticas, cuya extensión tiende a ser variable. Esto depende del periodo que este abarcando la unidad, así como también la institución a la que pertenezca el documento curricular en cuestión. También se puede ver que en todos los casos –salvo en el programa correspondiente al colegio CPEM N°12- cada unidad suele estar acompañada de un título o un eje conceptual que sirve de guía para la misma, ya sea por los conceptos centrales que se abordaran o por el periodo histórico a tratar:

“UNIDAD I: Ideologías y contexto económico hacia mediados del siglo XIX y XX” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“Unidad 1: DE LAS CRISIS DEL ORDEN COLONIAL A LAS GUERRAS DE INDEPENDENCIA” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019)

“Unidad I: La sociedad colonial en la América española” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“UNIDAD I” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

En lo que respecta a las etapas históricas que se abordan en los documentos curriculares seleccionados, estas varían según la unidad que se esté trabajando y el programa. En el caso del documento curricular correspondiente a la EPET N° 14, las cuatro unidades que se observan en el mismo abarcan los siglos XIX y XX de la historia argentina:

“UNIDAD I: Ideologías y contexto económico hacia mediados del siglo XIX y XX” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)



“UNIDAD II: Incorporación al mercado capitalista internacional. Economía primaria exportadora y régimen oligárquico” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“UNIDAD III: Ciudadanía y participación en la Argentina de la primera mitad del siglo XX” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“UNIDAD IV: Dictaduras y democracia en la Argentina (1955-1983)” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

De esta manera, el programa en cuestión pretende condensar doscientos años de historia nacional, haciendo hincapié en los procesos y acontecimientos de carácter más general, centrándose principalmente en los lineamientos políticos de la misma, sin descuidar la cuestión económica y social que se liga a la política antes mencionada.

Por otro lado, el documento correspondiente al colegio IFES, muestra el siguiente abordaje de etapas históricas:

“Unidad 1: DE LAS CRISIS DEL ORDEN COLONIAL A LAS GUERRAS DE INDEPENDENCIA” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019)

“UNIDAD 2: EN AMERICA” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019)

“UNIDAD 3: Capitalismo, imperialismo y colonialismo.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019)

“UNIDAD 4. La construcción del Estado Nacional Argentino” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019)

En el caso del colegio IFES, se trata de un abordaje por etapas históricas que también se divide en cuatro unidades didácticas, solo que, en este caso, el programa se centra principalmente en los acontecimientos ocurridos a finales del siglo XVIII, buena parte del XIX e inicios del siglo XX. Denota la particularidad de que el programa parecería ir “de lo macro a lo micro”, siendo las unidades 1 y 3 las destinadas a dar un contexto internacional, para luego abordar temas más específicos de América y Argentina en las unidades 2 y 4. También se observa que las dos primeras unidades del programa de historia de 3° del IFES abarcan la primera mitad del siglo XIX y los finales del XVIII, mientras que las dos últimas se avocan a la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del XX.

En tercer lugar, se presenta el documento curricular correspondiente al colegio Don Bosco, el cual se organiza del siguiente modo:

“Unidad I: La sociedad colonial en la América española” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“Unidad II: Europa; crisis del orden absolutista y Revolución Industrial” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“Unidad III: Reforma y revolución en el Río de la Plata” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“Unidad IV: Entre la crisis y el orden rosista” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“Unidad V: La construcción de los estados latinoamericanos” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018).

En el caso del colegio Don Bosco, si bien se trata de un programa que posee una extensión mayor que los anteriormente citados, puede observarse un abordaje similar en lo que respecta a etapas históricas. En este documento curricular se parte desde las postrimerías del siglo XVIII y se abarca buena parte del siglo XIX del mundo occidental. Se observa también, el hecho de que las dos primeras unidades se avocan a los finales del siglo XVIII, mientras que el proceso revolucionario y las guerras de independencia, se destinan a la unidad n° 3. El periodo rosista es tratado en la unidad 4 y la conformación del estado nacional argentino así como de otros estados latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XIX se reserva para la quinta unidad.

Por último, se presenta el programa del colegio CPEM N°12, el mismo no posee títulos ni conceptos eje claramente explicitados para cada unidad, aun así esto no quiere decir que no pueda efectuarse una interpretación de las etapas históricas abordadas a partir de los contenidos de cada unidad:

#### “UNIDAD I

MONARQUÍA ABSOLUTA. MERCANTILISMO. ILUMINISMO. REVOLUCIONES BURGUESAS: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL. REVOLUCIÓN FRANCESA. CREACIÓN DEL VIRREINATO DEL RÍO DE LA PLATA. ECONOMÍA Y SOCIEDAD.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

#### “UNIDAD II

ANTECEDENTES DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO. REVOLUCIÓN DE MAYO. PRIMEROS GOBIERNOS PATRIOS. LAS GUERRAS POR LA INDEPENDENCIA. ANARQUÍA DE 1820. AUTONOMÍAS PROVINCIALES. UNITARIOS Y FEDERALES. ECONOMÍAS REGIONALES. RIVADAVIA. ROSAS.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

#### “UNIDAD III

CONSTITUCIÓN DE 1853. LA CONFEDERACIÓN Y BUENOS AIRES. ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL: PRESIDENCIAS DE MITRE,

SARMIENTO Y AVELLANEDA (1862-1880).” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

#### UNIDAD IV

RÉGIMEN OLIGÁRQUICO. GENERACIÓN DEL 80: PROYECTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL. CRISIS DE 1890” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

Vale aclarar entonces que, si bien los contenidos están planteados de manera general y sin ahondar en grandes detalles, puede verse un tratamiento similar al de los documentos curriculares citados en páginas anteriores. El programa abarca desde finales del siglo XVIII y aborda la mayor parte del siglo XIX, centrándose principalmente en la historia Argentina. Las dos primeras unidades se destinan a las Revoluciones Burguesas y la Revolución de Mayo, abordando también el periodo rosista. La unidad 3, trata específicamente el periodo de la secesión y en la unidad 4 se abordan contenidos relacionados a la conformación del Estado- nacional argentino en la segunda mitad del siglo XIX.

En lo que respecta a las categorías utilizadas en los documentos curriculares en cuestión, puede verse algunas características comunes. En la mayoría de los casos se hace una clara mención acerca del concepto esgrimido por el historiador británico Eric Hosbawm de “doble revolución”:

“Las influencias de la <<Doble Revolución>> en el espacio del Rio de la Plata” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“La Revolución Francesa y sus causas. Asamblea de los estados generales. Rebelión en el campo. Nuevos derechos. El nuevo estado. Directorio y fin de la Revolución. La Revolución Industrial ¿Qué es una Revolución? ¿Por qué se produjo en Inglaterra? La producción fabril. El impacto social de la revolución” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“REVOLUCIONES BURGUESAS: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL. REVOLUCIÓN FRANCESA.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

Solamente en el caso del IFES, no se hace mención a la Doble Revolución si no que se utiliza un concepto más amplio que es el de “Revoluciones Atlánticas”:

“Cambios que inician la Edad Contemporánea. Revoluciones atlánticas (revolución industrial, independencia EEUU y francesa).” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

Así mismo, también está presente el concepto de “revolución”, en el caso de la independencia del Río de la Plata. Para este caso, es el programa correspondiente a la EPET N° 14 el único que no hace alusión a dicha categoría:

“Legados de la independencia política (legitimidad, retroversión de la soberanía)” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“La Revolución de Mayo y sus consecuencias” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“ANTECEDENTES DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO. REVOLUCIÓN DE MAYO.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

“La revolución de Mayo” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

Así mismo, otro punto de coincidencia entre los documentos curriculares expuestos es el que hace referencia a la conformación del Estado-Nación argentino:

“La consolidación del Estado-nacional argentino” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“Proceso de conformación del estado desde 1852 a 1880. Genocidio aborigen” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL: PRESIDENCIAS DE MITRE, SARMIENTO Y AVELLANEDA (1862-1880).” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

“Las presidencias fundadoras (1862-1880) Cambios económicos, sociales y políticos: la Conquista militar de la Patagonia. Sus causas. Transformaciones económicas (1862-1916).” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

Por último, en lo atinente a la bibliografía utilizada en dichos programas, estas varían en su cantidad y nivel de complejidad dependiendo también del documento curricular que se esté tratando. En lo que respecta a libros de texto de historia, a continuación se citan algunos de los títulos que pueden observarse en las bibliografías propuestas:

“Barral, María Elena. Historia de los siglos XVIII, XIX y XX. Estrada, Bs. As, 2002” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“AA.VV; Una historia argentina para pensar. La Argentina en el largo siglo XIX. Ed. Kapeluz, Bs. As, 2009.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018)

“HISTORIA: ARGENTINA, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO (DESDE 1770 HASTA NUESTROS DÍAS)-CARROZZA Y OTROS-EDIT. SANTILLANA.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

“HISTORIA – EL SIGLO XIX: LA ARGENTINA EN EL CONTEXTO AMERICANO Y MUNDIAL. EDITORIAL KAPELUZ.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

Solamente en los casos del programa de la EPET N°14 y el colegio Don Bosco se recomienda bibliografía que no se corresponde específicamente con los clásicos libros de texto usados en colegios secundarios:

“O’ Donnell, Pacho. Historias Argentinas. De la Conquista al Proceso. Sudamericana. Bs. As. 2006” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“Chiaramonte, José (coord.); Historia 1 Argentina y Latinoamericana (1780-1930). Ed. Tinta Fresca. Bs. As. 2007.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018).

#### *3.4. Los documentos curriculares de 3° año de Historia puestos bajo análisis*

Tras haber detallado algunas características generales y haber expuesto algunas similitudes y diferencias que poseen los documentos curriculares de los colegios EPET N°14, CPEM N°12, Don Bosco e IFES, se debe ahora comenzar a analizar las ausencias que existen en dichos programas, así como las matrices etnocéntricas, modernas y eurocéntricas.

En principio, se destaca el hecho de que los documentos curriculares seleccionados, independientemente del colegio o el tipo de modalidad que los rige, tratan una historia de corte occidental, centrada específicamente en el Estado-nación argentino, especialmente en lo que hace a la historia política del mismo. Son pocos los casos en donde se abordan cuestiones referentes a los fenómenos sociales de un modo que de visibilidad a los sectores sociales que fueron negados o pormenorizados por la historiografía oficial. Tal es el caso del programa de la EPET N°14, en donde la unidad n°2, está destinada principalmente a temas de carácter socioeconómico, en ella se trabajan contenidos como:

“UNIDAD II: Modelo agroexportador. Inserción de la Argentina en el mercado capitalista internacional. Nuevas demandas del mercado internacional. División internacional del trabajo: países centrales y periféricos. El dominio del capital inglés. Economías latinoamericanas exportadoras de productos primarios según

diferentes regiones” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

Así mismo, el programa de previos, libres y regulares del colegio Don Bosco también integra temáticas relacionadas a cuestiones sociales y económicas de un modo más detallado:

“UNIDAD IV: Las economías primarias del Río de la Plata. La economía y la sociedad en Bs. As. La economía durante el gobierno de Rosas. La economía y sociedad en el Litoral” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018).

En el caso del colegio IFES y el CPEM N°12, sus programas de historia de 3° año solo integran temas socioeconómicos de modo muy pormenorizado en la unidad n°4, tal y como puede observarse en la siguiente cita:

“UNIDAD 4: Transformaciones económicas (1862-1916). Modelo Agroexportador. La tierra: de la apropiación a la privatización. Conformación de Mercados de tierra, mano de obra y capitales.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

“UNIDAD IV: GENERACIÓN DEL 80: PROYECTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

A su vez, se puede destacar la inclusión de contenidos referidos al contexto internacional que existía a fines del siglo XVIII, durante el XIX y los inicios del XX, también se denota una fuerte presencia de contenidos centrados principalmente en la historia de occidente –fundamentalmente europea y en menor medida latinoamericana- para contextualizar los procesos contenidos relacionados a historia argentina:

“UNIDAD I: MONARQUÍA ABSOLUTA. MERCANTILISMO. ILUMINISMO.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

“UNIDAD I: Las influencias de la <<Doble Revolución>> en el espacio del Río de la Plata” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“UNIDAD 3: Nuevo ciclo revolucionario en Europa. La restauración. El liberalismo se reafirma. Nace el socialismo.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

“UNIDAD V: La modernización de la segunda mitad del siglo XIX. Las influencias del liberalismo latinoamericano. Estabilidad conservadora en Chile. El fin del imperio brasileño. Guerras civiles y autoritarismo en México” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018).

En este sentido, y frente a lo expuesto anteriormente, vale decir que existe una fuerte mirada etnocéntrica, eurocéntrica y moderna en los casos citados. Esto se debe al hecho de que tras la caída de Rosas en Caseros y con la unificación de Buenos Aires y la Confederación Argentina, se comenzaron a gestar los debates correspondientes a lo referido a la educación en la Argentina. En este punto intervenían personajes como Sarmiento y Mitre –ambos de ideología liberal- en donde los mismos sostenían distintos –aunque no precisamente opuestos- proyectos para la educación de la naciente República Argentina. En el caso de Domingo Faustino Sarmiento, este hacía hincapié en la difusión de la educación básica, mientras que Bartolomé Mitre sostenía que la educación debía apuntar a instruir y formar a las clases dirigentes. Si bien ninguno de los dirigentes antes nombrados despreciaba totalmente la postura contraria, simplemente se trataba de las prioridades a las que apuntaba cada uno. (Puiggrós, 2003)

Hacia finales del siglo XIX y hasta la victoria de la Unión Cívica Radical en 1916, la Argentina estuvo gobernada por diversas fracciones de la oligarquía, en donde el país no escapó al lugar que se le había asignado en la División Internacional del Trabajo, la de un país exportador de materias primas –lana, carne, cuero y granos-. Además se hacía patente la falta de una legislación unificada en materia educativa, por lo cual se convocó al Congreso Pedagógico Sudamericano en 1882, en donde tanto liberales como nacionalistas católicos debatieron profusamente sobre la laicidad de la enseñanza y las consecuencias de hacer a un lado de la misma las cuestiones referentes a la espiritualidad y moral católicas. Hacia 1884, se sancionó la Ley de Educación Común N° 1420, la cual establecía su laicidad, obligatoriedad y gratuidad. La misma, regía para la Capital Federal y los Territorios Nacionales, de todas maneras se destaca que la falta de entendimiento de la educación como una cuestión integral, lo cual se demuestra no solo en la legislación antes nombrada, sino también en los sucesivos procesos de reformas educativas postprimarias que aparecieron a fines del siglo XX y principios del XXI (Puiggrós, 2003).

Como ya se pudo ver en páginas anteriores, la Ley N° 1420 de educación común goza de un fuerte carácter eurocéntrico y liberal en lo referente a los contenidos que propone, cuyo espíritu aún puede observarse en los documentos curriculares de la actualidad, tales como los que se han tomado como estudios de caso en este trabajo.

Como se ha podido ver, los programas de previos, libres y equivalentes de los colegios EPET N°14, CPEM N°12, Don Bosco e IFES, omiten e invisibilizan colectivos culturales y étnicos que han tenido parte en la historia de la República Argentina, tal es el caso de los nativos, los negros y puntualmente en el caso que nos atañe, los gitanos. Vale recalcar, a su vez que, en los documentos curriculares de las instituciones antes nombradas, no siempre se aborda el tema de la migración transatlántica del siglo XIX con detalle, lo cual contribuyen en buena medida a invisibilizar otros colectivos:

“UNIDAD II: Inmigración. Conformación de la clase obrera argentina” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

“UNIDAD 4: Impacto inmigratorio.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

“UNIDAD 4: GENERACIÓN DEL 80: PROYECTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

Se puede ver claramente cómo la temática migratoria es abordada de modo general y en ocasiones subsumida dentro de temáticas más amplias, cuando no es que ni siquiera está presente, como en el caso del documento curricular correspondiente al colegio Don Bosco. Cabe preguntarse entonces ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué ocurre esta ausencia de la historia de la comunidad gitana en los programas de historia de 3° año, teniendo en cuenta que se trata de una comunidad cuya presencia es de larga data?

Si se quieren obtener respuestas a estas interrogantes, es necesario recurrir a autores tales como Boaventura de Sousa Santos, el cual sostiene que desde la conquista y el comienzo del colonialismo, existe un tipo de injusticia que funda todas las demás injusticias que se han conocido en la modernidad, esa es la “injusticia cognitiva” (Santos, 2011). El sociólogo portugués continúa diciendo: “Es la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos ciencia moderna” (Santos, 2011, p.16). Básicamente las ausencias antes nombradas -negros, nativos, mujeres-, entre las que puede mencionarse también el caso de la comunidad gitana, muestran el hecho de que las mismas no poseen entidad dentro del conocimiento científico moderno, la senda del progreso en la cual Julio Argentino Roca y la elite oligárquica pretendían colocar a la Argentina por medio de la exportación de productos primarios (Puiggrós, 2003), no contemplaba a minorías y colectivos que no respondían al proyecto de país que la elite dirigente buscaba.

En este punto, Carlos Skliar efectúa un aporte interesante diciendo que:

“Toda cultura es, por sí misma, en sí misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros de una especie de ley de lo mismo: la mismidad que persigue por doquier la alteridad como si fuera su sombra (...) La cultura como intimación al hospedaje del otro hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios, esencialmente coloniales. Coloniales en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la generosidad de la lengua de la mismidad” (Skliar, 2002, p. 91).

¿Qué se quiere decir con esto? Lo que se está tratando de sostener es que todas las culturas, en este caso la moderna, tienen un carácter colonial el cual de un modo u otro subsume a la otredad, es decir al o a los diferentes a ser lo mismo que los detentadores de dicha cultura moderna. Si tenemos en cuenta que el etnocentrismo –como ya se definió en las consideraciones teóricas- es aquel sentimiento de “superioridad” de un grupo cultural frente a otro, del cual se establece una clara diferenciación de carácter netamente peyorativa, y que a su vez es la “manifestación contemporánea de los <<bárbaros y salvajes>> o la



negación de la otredad” (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 54), esta actitud está presente en los documentos curriculares de las instituciones educativas seleccionadas para realizar este estudio, se trata de la negación de la otredad, del diferente, englobándolo dentro de la mismidad propuesta por el Estado-nación moderno teorizado desde Europa.

Prosiguiendo con el análisis de los documentos curriculares de 3° año de historia, también puede decirse que existe un fuerte sesgo de colonialidad en los mismos. Si se parte de la noción de que: “La colonialidad se entiende como la contracara de la modernidad, constitutiva de esta, indisociable. No hay proyecto moderno desamarrado del proyecto colonial. Así, la colonialidad hace posible la modernidad.” (Borsani, 2012, p. 3). En este punto, Aníbal Quijano también sostiene que: “Los grupos sociales dominantes se encontraron, en consecuencia, siempre más dispuestos a identificar sus intereses con los dominadores del mundo eurocéntrico, a pesar de sus recíprocas diferencias y sus conflictos sectoriales, sometiendo ellos y sometiendo a sus sociedades a los patrones de poder de ese mundo, a las exigencias de sus lógicas históricas de desenvolvimiento, de movimiento histórico general (Quijano, 1998, pp. 124-125). De este modo, se evidencia como el proyecto educativo que tenía por finalidad homogeneizar el Estado-nación argentino queda ligado a los intereses de una elite social y económica, ligada a su vez a la colonialidad europea. Una colonialidad que perdura a pesar de la independencia política llevada a cabo en 1816 y que posee un “locus de enunciación euro-centrado” (Borsani, 2012). De esta manera: “...las atrocidades propias de la empresa moderna colonial no han de ser analizadas como desatinos de la razón moderna que cabe por tanto encausar en la senda correcta, sino en tanto inherentes a la lógica moderna” (Borsani, 2012, p. 3).

La colonialidad y el eurocentrismo, pueden verse en las propias ausencias que “aparecen” en los documentos curriculares de la EPET N°14, el CPEM N°12, el Don Bosco y el IFES. En este punto vale remarcar nuevamente la importancia de la “sociología de las ausencias” de Boaventura de Sousa Santos, quien habla de “...un trabajo teórico-empírico sobre el presente, esto es, el presente como un pasado incompleto. El procedimiento para ello es la <<sociología de las ausencias>>” (Santos, 2011, p. 17). Esta pretende dar a conocer aquellas historias que van más allá de Occidente, o que sencillamente no se las considera occidentales ya sea por no gozar de un rigor científico en el saber, de un tiempo lineal, que se encuentran en una baja jerarquía social, que no se traman como universales o que no poseen una lógica productivista. Todo esto haciendo referencia a las diversas monoculturas que expone de Souza Santos en su “sociología de las ausencias” (Santos, 2010).

La ausencia de la temática gitana, en el caso de los documentos curriculares de 3° año de historia es algo llamativo. Esto se da no solo por el hecho de que entre las provincias patagónicas, Neuquén y Río Negro son las que registran un gran número de gitanos (Garay, 1987). En este sentido, la ausencia y la invisibilización de los gitanos dentro de los documentos curriculares de historia permitiría la perpetuación de dichos prejuicios, en donde se puede ver con claridad

el paradigma multicultural tal y como lo critica Walter Mignolo "...la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no solo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intactas las estructuras sociales e institucionales que construyen, reproducen y mantienen estas inequidades."(Mignolo en Walsh, 2014, p. 34). Con esto, se reproducen las lógicas modernas y eurocéntricas, en donde se tiende a ver a la Argentina como un "crisol de razas"<sup>26</sup> homogéneo y armónico, cuando la evidencia y la realidad sostienen lo contrario. Existen ausencias, olvidos, invisibilidades que solo contribuyen a una reproducción de los prejuicios y estereotipos ya vistos.

Si lo que se desea es apuntar por una educación verdaderamente intercultural debe observarse el hecho de que: "...interculturalidad señala y significa una lógica, pensamiento y practica que trasciende las limitaciones e imaginarios, tanto del pensamiento occidental como del multiculturalismo –y de políticas identitarias-."(Walsh, 2014, p.46). De este modo, se debe priorizar la inclusión de aquellos colectivos y/o comunidades –en este caso los gitanos- en los documentos curriculares escolares de historia, si lo que realmente se desea es formar ciudadanos críticos, advirtiendo que el sentido de esta última palabra atiende no solo al hecho de posicionar todo conocimiento como una construcción social, sino también que trama una lucha por los significados y los sentidos dentro de una compleja red de relaciones de poder (Walsh, 2014).

#### ***4. Pensando una propuesta superadora para la invisibilización de la comunidad gitana en los documentos curriculares de 3° año. Algunos lineamientos iniciales.***

Para comenzar a pensar una propuesta superadora a esta invisibilización que suponen colectivos invisibilizados como la comunidad gitana, debe partirse desde los postulados propuestos por el Proyecto Modernidad-Colonialidad, en donde se propone un viraje del locus de enunciación, es decir una ubicación epistémica otra que tiende a poner en escena a los grupos subalternizados por la matriz moderna-colonial/matriz colonial de poder (Quijano en Borsani, 2012). Dicho giro, deberá ser hecho por los docentes que impartan la asignatura de Historia de 3° año en los distintos colegios secundarios y atendiendo a las distintas modalidades. Además los contenidos de los documentos curriculares deberán, no solo abarcar las cuestiones nodales atinentes a la "historia nacional" –Revolución de Mayo, rosismo, conformación del Estado-Nacional-, sino que también deberán incluir nociones que reflejen "...la posibilidad de virar hacia escenarios negados por la modernidad, lo que significa una perspectiva otra no solo epistémica sino ético-política que procura correrse de los saberes consagrados por las ciencias

---

<sup>26</sup> Se debe hacer referencia al fuerte contenido metafórico e ideológico que posee la expresión "crisol de razas". Es bien sabido que hubo un intento deliberado por homogeneizar la masa de inmigrantes que llegaron a la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX. Esta expresión hace referencia solamente a la multiplicidad étnico-cultural que posee la Argentina derivada de aquel proceso (Petris, 2016)

sociales desde el podio europeo junto con sus criterios de validación y legitimación del conocimiento.”(Borsani, 2012, p. 56).

A su vez, se debe apuntar a una deconstrucción del “otro” como diferencia radical de la mismidad, el cual se trata de otro mítico y mitificado que pugna y acecha de modo constante con perturbar y obstaculizar nuestra identidad y que suele presentarse con rostros y sombras diferentes: “el bárbaro”, “la mujer”, “el deficiente”, entre otros (Skliar, 2002). De este modo, se deduce que los contenidos de un documento curricular superador deben surgir del “diálogo intercultural”, asumiendo que: “...el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son oposicionales, transformadoras y contra-hegemónicas” (Walsh, 2014, p. 21)

Según Torres Santomé: “Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que son objeto de atención explícita en la mayoría de las instituciones escolares, aquello a lo que se le presta atención a las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de lo que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas.” (Torres Santomé, 1993, p.61). En este sentido, se debe tener por objetivo la creación de documentos curriculares que reflejen la pluralidad socioétnica que ha habido en espacio geográfico de lo que hoy conforma la República Argentina y el contacto permanente que ha habido entre sus integrantes.

Además, debe tenerse en cuenta el hecho de que, tal y como afirma el sociólogo Jiménez González, tanto a nivel individual como colectivo, la memoria y la historia son importantes para los miembros del pueblo gitano debido a la lucha contra el racismo, la promoción de la convivencia intercultural, la descolonización de la historia y la prevención de errores (Jiménez González, 2017). Si se considera a su vez que, el currículum es una construcción social históricamente determinada y que es el sistema donde se toman las decisiones pertinentes acerca de qué porciones de la cultura se creen necesarias para que los estudiantes aprendan y se integren a la sociedad (Pagés, 1994), podría establecerse un esbozo –de manera tentativa- de cómo podría ser un documento curricular de historia de 3° año que atienda a la reivindicación de los colectivos negados e invisibilizados por la historia oficial:

**Unidad I:** sociedad y economía coloniales y el proceso de independencia política del Río de la Plata durante el periodo desde finales del siglo XVIII hasta 1819

Sociedad colonial y sus grupos sociales subalternizados (negros, nativos, gitanos y mujeres). Economía colonial y del Virreinato del Río de la Plata. Guerras napoleónicas y movimiento juntista. Primera Junta de Gobierno, Revolución de Mayo y guerras de Independencia. La acción de los grupos sociales

subalternizados en el proceso de independencia (población afro, nativos y mujeres). La figura de María Remedios del Valle en nuestra historia nacional.

**Unidad II:** particularidades sociales, políticas, económicas y culturales durante el periodo de 1820-1852

Unitarismo y Federalismo como proyectos políticos de país antagónicos. Particularidades políticas, sociales y económicas posteriores a la independencia. Grupos sociales subalternizados en este contexto (negros, nativos, gitanos y mujeres). Primer gobierno de Rosas. Interregno rosista. Segundo gobierno de Rosas y su caída. Los grupos subalternizados durante el periodo rosista (población afro, nativos, gitanos y mujeres).

**Unidad III:** Formación del estado-nacional argentino y pervivencia de la colonialidad en las estructuras políticas, culturales, sociales, económicas y epistémicas durante el periodo de 1852-1890

El periodo de la secesión (1852-1862). La conformación del Estado-nación argentino como reflejo de la colonialidad. Concepto de “colonialismo” y “colonialidad”. La lucha contra las montoneras gauchescas y el fin de la pugna por las autonomías provinciales. Paraguay como modelo alternativo de desarrollo en América Latina y la guerra de la Triple Alianza contra dicho modelo. La campaña del “desierto” y su relación con la DIT. Las migraciones transoceánicas del siglo XIX y su impacto en la sociedad, la cuestión social. Sectores sociales subalternizados y silenciados durante este periodo (gauchos, nativos, mujeres, población afro, gitanos y migrantes no-europeos)

**Unidad VI:** Crisis del orden conservador y del paradigma moderno a fines del siglo XIX y principios del XX.

El régimen oligárquico y su relación con la DIT y la colonialidad eurocéntrica y moderna. Concepto de “oligarquía”. La generación del 80 como expresión de esa colonialidad. La Revolución de 1890 y el nacimiento de la UCR. La ley Sáenz Peña de 1912. La primera presidencia de Yrigoyen, los obreros en la semana trágica y los estudiantes durante la Reforma Universitaria. La presidencia de Alvear y la división dentro de la UCR. La segunda presidencia de Yrigoyen y el golpe del 30. Colectivos subalternizados e invisibilizados durante este periodo (obreros, estudiantes, mujeres, migrantes no europeos).

De esta manera, se puede tejer una serie de ejes o temas transversales los cuales, según Estupiñan Maldonado “...no son si no dimensiones de la realidad que se priorizan para ser tratados en todos los cursos o áreas de un determinado currículum nacional o dentro de un currículum de una escuela dependiendo del grado de autonomía que esta tenga en un país.”(Estupiñan Maldonado, 2016, p.18). Estas dimensiones de la realidad, como pueden ser los grupos subalternizados e invisibilizados, o la colonialidad presente en las estructuras políticas, culturales y económicas que conformaron el Estado-nación argentino, son transversales no porque atraviesen el documento curricular, sino que se tratan de temáticas que atraviesan la realidad y generan víctimas presentes o futuras

(Estupiñan Maldonado, 2016). Esto se observa en documentos curriculares que no reflejan la pluralidad étnico-cultural que caracteriza a nuestro país. Si lo que se desea es fortalecer los valores de la participación ciudadana, la igualdad y la equidad entre los estudiantes, es necesario empezar por darle entidad a ese “otro” que ha sido silenciado e invisibilizado en la historia y la enseñanza de la misma, así como también criticar y proponer nuevas directrices políticas, culturales y económicas que permitan pensar y llevar a la praxis un país y una sociedad distintos.

### Capítulo III. Conclusión

Para concluir este trabajo, podemos establecer que efectivamente, existe una correlación con los relatos historiográficos oficiales en los documentos curriculares. Para esto se seleccionó a diferentes instituciones educativas de nivel medio –Colegio Don Bosco, IFES, CPEM N°12, EPET N°14-, pertenecientes a distintas modalidades y tipos de gestión –bachiller, técnico, público, privado y público de gestión privada-. Después de haber efectuado un análisis minucioso y detallado acerca de los contenidos y la estructura de los documentos curriculares de historia de 3° año de las instituciones seleccionadas, es posible constatar la ausencia de contenidos referentes a la presencia gitana en Argentina, así como de otros colectivos –población afro, mujeres, nativos-.

Tras efectuar un análisis sucinto de la historia y la cultura del pueblo-nación gitano, es posible sostener que posee elementos y matices culturales que entran en colisión con la noción eurocentrada de Estado-nación moderno. Su forma de vida trashumante, así como su reciente y paulatino proceso de sedentarización en la zona de Neuquén Capital y el Alto Valle, su formas de organización política intracomunitarias las cuales revisten un fuerte carácter consuetudinario, el lento proceso de alfabetización que se ha dado en estos últimos decenios entre sus niños y niñas, así como su economía basada en el comercio, han hecho que esta comunidad quede invisibilizada de los relatos oficiales. A esto hay que sumarle, los prejuicios y el desconocimiento que existe en torno a los rom.

Profundizando el análisis en torno a los documentos curriculares de 3° año de historia, y relacionándolos con la historia educativa y nacional de la Argentina, es posible sostener que dicha invisibilización se ha dado, en buena parte, a causa de la matriz eurocéntrica con la cual se forjó el estado nacional. Las elites oligárquicas que llevaron adelante este proceso, impulsaron un proyecto homogeneizador y excluyente de las poblaciones que no encajaban con los cánones culturales y epistémicos de la modernidad europea. Para esto, la educación, como herramienta para inculcar una visión de una Argentina, liberal, occidental y culturalmente homogénea fue de suma importancia.

Los efectos de esto, pueden observarse hasta nuestros días con la vigencia y actualidad que aún posee la Ley de Educación Común N° 1420. Esta dictamina, a grandes rasgos, los lineamientos centrales de los contenidos que deben estar presentes en los documentos curriculares de los colegios de la República Argentina, los cuales en el área de Historia siguen teniendo una notable presencia. Si bien la reforma educativa que se ha venido planteando en estos últimos años apunta a una educación que prioriza la diversidad y la interculturalidad, hay que destacar que la urbe neuquina dista mucho, aun, de dar una acogida respetuosa e incluyente a la pluralidad de realidades culturales que existen en ella. En Neuquén Capital las relaciones gitano-criollas continúan siendo tensas y los prejuicios siguen existiendo.

Esta investigación no pretende de ningún modo cerrar de manera definitiva la problemática de los colectivos invisibilizados, aquí se ha hecho una primera

aproximación en relación a un estudio de caso. De todas maneras, se resalta la importancia de la inclusión de los colectivos invisibilizados por la historia oficial en aras de enriquecer los documentos curriculares y mostrar la participación en nuestra historia de aquellos actores sociales a los cuales “no se les ha dado voz”. Los avances aquí presentados no son definitivos y se espera que abran a nuevas y posibles interrogantes que posibiliten investigaciones futuras

## 5. Referencias bibliográficas:

Ameghino, N. (septiembre, 2011) ¿Interculturalidad hegemónica o emancipatoria? Una aproximación a la gestión intercultural en Neuquén, Argentina. *Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el dialogo transdisciplinario*, volumen (6), pp. 83-108.

AMIN, S. (verano, 2006). La historia comprendida como ciclo eterno. *Mundo Siglo XXI*, 9 (5), pp. 5-22.

Arostegui, J. Buchrucker, C. y Saborido, J. (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas*, Buenos Aires, Argentina: Biblos/Crítica.

Barco, S. (s/d, 2016) Documentos curriculares: los programas como herramientas de trabajo. En Jara, M. - Funes, G. (comp) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales* (pp. 13-31). s/d, Argentina: UNCo.

Bel, R. (2011). *Niñas y Niños gitanos en las escuelas neuquinas: ¿una experiencia de educación intercultural o un proceso de deculturación socio étnica?* Neuquén, Argentina: ed. Kuruf.

Bel, R. (primer semestre, 2011) "Gitanos en las escuelas de Neuquén-Argentina: ¿rebeldes o carenciados? Prácticas y discursos de docentes neuquinas con los infantes de la sociedad gitana." *Cuadernos Interculturales*. 9 (16), pp. 15-31.

Bloch, J. (1962). *Los Gitanos*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Borsani, M. E. (septiembre, 2012). Acerca del giro decolonial y sus contornos. En Caba M., Sergio y García G., Gonzalo (comps.), *Observaciones Latinoamericanas* (pp. 53-67). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso y Fondo Nacional de la Cultura y las Artes.

Castro Gómez, S. (2005). *La Poscolonialidad Explicada a los Niños*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Cristo, J. E., (2003). *Vida y Tradición Gitana (Traio domano)*. San Salvador de Jujuy, Argentina: Secr. De Turismo y Cultura.

Domenech, E. (primavera, 2003). "El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones". *Estudios*, volumen (14), pp. 33-47

Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*, La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Dussel, E. (julio, 2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander E., *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires, Argentina: Ediciones FACE/UCV.

Dussel, E. (agosto, 2014). Eurocentrismo y modernidad (introducción a las lecturas



de Frankfurt). En Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 63-75). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Escobar, A. (enero-diciembre, 2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, s/d (1), pp. 51-86.

Estupiñan Maldonado, M. (2012). *La Educación Intercultural. Características, Fundamentos y Componentes*, Lima, Perú: CEDET.

Favaro, O. (2018). *Neuquén. Un territorio bifronte 1884-1955*. Neuquén, Argentina: Centro Editor.

Fedeli, G. (2016). *Gitanos. Una mirada que muchos no ven*. Neuquén, Argentina: EDUCO.

Floria, C. A. y García Belsunce C. A. (2009). *Historia de los Argentinos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.

Garay, E. (septiembre, 1987). Presencia Gitana en Argentina, *Todo es Historia*, 6 (243), pp. 8-29

Hobsbawm, E. (2018). *La Era de la Revolución 1789-1848*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Crítica.

Jiménez González, N. (diciembre, 2017) "La historia del pueblo gitano: memoria e inclusión en el currículo educativo". *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, s/d (2), pp. 1-10.

Lander, E. (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 11-40). Buenos Aires, Argentina: Ediciones FACE/UCV.

Lettieri, A. (2013). *La Historia Argentina. En clave nacional, federalista y popular*, Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

Mandrini, R. (2012). *La Argentina aborígen*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Marolla Gajardo J., Pinochet Pinochet S. y Sant Obiols E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En Jara M. y Santisteban A. (comp.) *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 215-225). Cipolletti, Argentina: UNCOMA.

Miguel, A. P. (2013). *Gitanos. Origen, vida y costumbres*, Córdoba, Argentina: Tinta Libre.

Mignolo, W. (2014). Introducción. En Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 17-59). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Morales Ordosgoitti, G. (2011). Will Kymlicka: una defensa liberal del multiculturalismo. En García D. E., Kohn C., Astorga O. (Coord.). *Pensamiento político contemporáneo. Corrientes fundamentales* (pp. 1-17). (s/d), México: Editorial Porrúa.

Ossorio, M. (1974). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Datascan S. A.

Perrot D. y Preiswerk, R. (1979). *Etnocentrismo e Historia. América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la Cultura Occidental*. México D. F., México: Editorial Nueva Imagen.

Pages, J. (noviembre, 1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. s/d (13), pp. 38-51

Petris, E. (2016-02-22) *Cambios y permanencias en los prejuicios, estereotipos y las representaciones sociales discriminativas en torno a los gitanos en relación a los vínculos entre la sociedad hegemónica criolla y el pueblo no-hegemónico rom. Sus relaciones con los cruces discursivos en la interculturalidad de la ciudad de Neuquén en la última década entre el etnocentrismo de la sociedad hegemónica y las tradiciones del pueblo gitano*. UNCO-FAHU. Neuquén.

Puiggrós, A. (2003). *Que paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Rubione, A. (marzo, 2013) La escritura gitana, oxímoron y reconocimiento. En *Gamma*. 24 (50), pp. 60-65.

Rojas Venegas C. A. y Gamboa Martínez J. C. (mayo, 2008) La kriss romaní como sistema jurídico transnacional. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. 12 (31), pp. 43-55.

Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ed. Morata.

Sant´ Ana, M. L. (1983). *Os Ciganos: aspectos da organizacao social de um grupo cigano em Campinas*. Sao Paulo, Brasil: FFLCH/USP.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Santos, B. (2011). Introducción: las Epistemologías del Sur. En Alvise V. (coord.) *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 1-14). Barcelona, España:

CIDOB Edicions.

Skljar, C. (2002, agosto). Alteridades y Pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23 (79), pp. 85-123.

Torres Santomé, J. (1993, septiembre). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 18 (217), pp. 114-130.

Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Sine Qua Non.

Walsh, C. (1998, I Semestre). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Revista Procesos*, 1 (12), pp. 119-128.

Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial en: Mignolo, W. (comp.) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 17-51.

Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, España: Editorial Península.

## **6. Fuentes orales gitanas:**

Entrevista a Marcelo Miguel Castillo, edad no especificada -30 años aproximadamente-, vendedor de automotores. Realizada por Eduardo, domicilio del señor Marcelo Miguel Castillo, J.J Lastra y Anaya, 28/01/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a Ana Perla Miguel, edad no especificada -50 años aproximadamente-, ama de casa. Realizada por Rolando Bel y Eduardo, Santa Fe Sur 121, 21/02/2014, Plottier.

Entrevista a Ana Perla Miguel, edad no especificada -50 años aproximadamente-, ama de casa. Realizada por Norberto Mazzo en el programa radial "Charlando con Mazzo", radio LU5, Fotheringham 445, 16/02/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a Karina Miguel, 30 años, abogada y funcionaria pública. Realizada por Eduardo, Honorable Consejo de la Magistratura, 07/04/2013, ciudad de Neuquén.

Entrevista a Rosa Jango y Paula Castillo, edades no especificadas -60 años y 30 años respectivamente-, amas de casa. Realizada por Eduardo, domicilio de la familia Castillo, Gatica 1572, 18/02/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a Carlos Miguel, edad no especificada -50 años aproximadamente-, comerciante de automotores y autopartes, Realizada por Rolando J. Bel, 01/05/2004, ciudad de Neuquén.

## **7. Fuentes orales criollas:**

Entrevista a directora y vicedirectora de la escuela N° 232, edades no especificadas -50 y 40 años respectivamente-. Realizada por Eduardo, escuela N° 232, Alcorta 1100, 25/03/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a Juan Luis Vega, edad no especificada -45 años aproximadamente-, gerente de la tienda Balbi. Realizada por Eduardo Esteban Petris, Mitre 253, 14/03/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a vecina 3 de Neuquén Capital, 62 años, jubilada. Realizada por Eduardo, domicilio de la vecina 3, Avenida Argentina 775, 15/04/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a vecino 4 de Neuquén Capital, 70 años, jubilado. Realizada por Eduardo, domicilio del vecino 4, Avenida Argentina 775, segunda entrada PB "B", 15/04/2014, ciudad de Neuquén.

Entrevista a vecino 2 de Neuquén Capital, 54 años, ingeniero mecánico. Realizada por Eduardo, domicilio de vecino 2, Paraguay 90 PB "B", 13/04/2014, ciudad de Neuquén.

## **8. Documentación escrita:**

Ley de Educación Común N° 1420 [archivo en pdf]. Recuperado de [https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo\\_historico](https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_historico) (04/01/2019).

Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1463 [archivo en pdf]. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/> (14/07/2020).

Ley de Educación Nacional N° 26206 [archivo en pdf]. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (14/07/2020).

Nucleos de Aprendizaje Prioritario, Ciclo Basico, Ciencias Sociales [archivo en pdf]. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/buscar?q=nap#gsc.tab=0> (14/07/2020).

Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, Neuquén Capital, 2018

Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, Neuquén Capital, 2019

Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, Neuquén Capital, 2018-2019

Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, Neuquén Capital, 2018.

## **9. Anexos:**

### ***Programas de Historia de 3° año de previos y libres de las instituciones analizadas***

CPEM N° 12

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

ASIGNATURA: HISTORIA

CURSO: 3 ERO

PROGRAMA DE EXAMEN- ALUMNOS PREVIOS-LIBRES 2018/ FEBRERO 2019

#### UNIDAD I

MONARQUÍA ABSOLUTA. MERCANTILISMO. ILUMINISMO. REVOLUCIONES BURGUESAS: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL. REVOLUCIÓN FRANCESA. CREACIÓN DEL VIRREINATO DEL RÍO DE LA PLATA. ECONOMÍA Y SOCIEDAD.

#### UNIDAD II

ANTECEDENTES DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO. REVOLUCIÓN DE MAYO. PRIMEROS GOBIERNOS PATRIOS. LAS GUERRAS POR LA INDEPENDENCIA. ANARQUÍA DE 1820. AUTONOMÍAS PROVINCIALES. UNITARIOS Y FEDERALES. ECONOMÍAS REGIONALES. RIVADAVIA. ROSAS.

#### UNIDAD III

CONSTITUCIÓN DE 1853. LA CONFEDERACIÓN Y BUENOS AIRES. ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL: PRESIDENCIAS DE MITRE, SARMIENTO Y AVELLANEDA (1862-1880).

## UNIDAD IV

RÉGIMEN OLIGÁRQUICO. GENERACIÓN DEL 80: PROYECTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL. CRISIS DE 1890

### BIBLIOGRAFIA

HISTORIA: ARGENTINA, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO (DESDE 1770 HASTA NUESTROS DÍAS)-CARROZZA Y OTROS-EDIT. SANTILLANA.

HISTORIA: EL MUNDO CONTEMPORÁNEO – ALONSO Y OTROS – EDIT. AIQUE.

PENSAR LA HISTORIA – MOGLIA P Y OTROS – EDITORIAL PLUS ULTRA.

EL MUNDO, AMÉRICA, LA ARGENTINA – VÁZQUEZ SILVIA – EDIT. KAPELUZ.

## PROGRAMA ANALITICO 2019

Catedra: HISTORIA 3 A

PROFESORA: Iris Forma.

### UNIDADES Y CONTENIDOS

#### Unidad 1: DE LAS CRISIS DEL ORDEN COLONIAL A LAS GUERRAS DE INDEPENDENCIA

Cambios que inician la Edad Contemporánea. Revoluciones atlánticas (revolución industrial, independencia EEUU y francesa).

Modos de producción. La segunda revolución industrial. Profundización de la economía capitalista. La reforma de los imperios ibéricos. El cuestionamiento al Estado absoluto y su impacto en el orden colonial. España y su relación con las colonias .Crisis del pacto colonial.

#### UNIDAD 2: EN AMERICA

Revoluciones hispánicas. La independencia de Perú. La independencia del Rio de la Plata: Virreinato del Rio de la Plata. Las invasiones inglesas. La revolución de Mayo. La retroversión de la soberanía de los pueblos. Revolución, Guerra y experimentación política. Las provincias unidas tras la independencia. Federales o unitarios. Caudillismo. Crisis de 1820 . nuevo orden Buenos Aires y las autonomías provinciales. Confederación Argentina en tiempos de Rosas.

#### UNIDAD 3: Capitalismo, imperialismo y colonialismo.

Nuevo ciclo revolucionario en Europa. La restauración. El liberalismo se reafirma. Nace el socialismo. 1830 Segunda oleada revolucionaria. 1848 la primavera de los pueblos. nacionalismo y la consolidación de los Estados. Casos Francia, Italia y Alemania. La Europa de los imperios multinacionales.

#### UNIDAD 4. La construcción del Estado Nacional Argentino

La batalla de Caseros. La constitución Nacional. Presidencia de Urquiza. Buenos Aires y la Confederación: dos estados soberanos. nuevo enfrentamiento con Buenos Aires. Pavón y el Primer Pacto de Dominación Nacional. Las presidencias fundadoras (1862-1880) Cambios económicos, sociales y políticos: la Conquista militar de la Patagonia. Sus causas. Transformaciones económicas (1862-1916). Modelo Agroexportador. La tierra: de la apropiación a la privatización. Conformación de Mercados de tierra, mano de obra y capitales. consolidación del territorio nacional. impacto inmigratorio. La Ley de Sufragio de 1912

Bibliografía del alumno:

- HISTORIA – EL SIGLO XIX: LA ARGENTINA EN EL CONTEXTO AMERICANO Y MUNDIAL.

Bibliografía del docente:

- HISTORIA – EL SIGLO XIX: LA ARGENTINA EN EL CONTEXTO AMERICANO Y MUNDIAL. EDITORIAL KAPELUZ.
- Historia 3, La Argentina y el Mundo. Editorial Tinta Fresca.



## **PROGRAMA DE ALUMNOS LIBRES, PREVIOS Y EQUIVALENTES 2018**

**ASIGNATURA: HISTORIA**

**CURSO: 3ºer año**

### **UNIDAD I: Ideologías y contexto económico hacia mediados del siglo XIX y XX**

- Las influencias de la “Doble Revolución” en el espacio del Río de la Plata
- Legados de la Independencia Política (legitimidad, retroversión de la soberanía)
- 1820: Periodo de las autonomías provinciales (centralismo vs federalismo). Regionalización política, caudillismo. Guerra
- Rosas y la hegemonía de Buenos Aires (periodo 1829-2852)
- Proceso de conformación del estado desde 1852 a 1880. Genocidio aborígen

### **UNIDAD II: Incorporación al mercado capitalista internacional. Economía primaria exportadora y régimen oligárquico**

- Régimen oligárquico-conservador
- Modelo agroexportador. Inserción de la Argentina en el mercado capitalista internacional. Nuevas demandas del mercado internacional. División internacional del trabajo: países centrales y periféricos. El dominio del capital inglés. Economías latinoamericanas exportadoras de productos primarios según diferentes regiones.
- Inmigración. Conformación de la clase obrera argentina
- Régimen político: democracia restringida
- Partidos políticos
- Reforma electoral: Ley Sáenz Peña

### **UNIDAD III: Ciudadanía y participación en la Argentina de la primera mitad del siglo XX**

- Radicalismo: proyecto opositor al régimen oligárquico
- Modelo de democracia ampliada

- Conformación del movimiento obrero argentino, tendencias políticas: anarquistas, comunistas y sindicalistas revolucionarios. Conflictos obreros.
- Primer golpe de estado 1930
- Década de 1930: crisis económica y reorganización oligárquica
- Peronismo: conformación de la ciudadanía social
- Modelo de Estado
- Políticas diferenciadas entre el primer y el segundo gobierno.

#### **UNIDAD IV: Dictaduras y democracia en la Argentina (1955-1983)**

- Debilitamiento de la Democracia y la recurrencia a los golpes de Estado
- La Dictadura Militar: Terrorismo de Estado y concentración económica. El genocidio. Proscritos, exiliados y desaparecidos
- La Guerra de Malvinas y la crisis del régimen militar
- Restablecimiento de la democracia. Modelos de país a partir de 1983.

#### **Bibliografía:**

- Barral, María Elena. Historia de los siglos XVIII, XIX y XX. Estrada, Bs. As., 2002
- Casola, Natalia, otros. Historia. Expansión del capitalismo formación de los estados nacionales en América Latina. Santillana, Bs. As., 2013.
- Ferrari Ana, Orlando y Valdez María José. Historia contemporánea mundial y argentina. Siglos XIX y XX. Tinta Fresca, Bs. As. 2011.
- Garbarini, Laura. Del Imperialismo a la crisis (1880-1930), tomo 3, Longseller, Bs. As., 2002.
- O'Donnell, Pacho. Historias Argentinas. De la Conquista al Proceso. Sudamericana. Bs. As., 2002.
- Rins E. Cristina, Winter María Felisa. La Argentina. Una historia para pensar. 1776-1996. Kapeluz, Bs. As., 2007.
- Rizzi, Analía, Raiter Barbara, otros. Una historia para pensar. La Argentina en el largo siglo XIX. Kapeluz. Bs. As. 2009.
- Romero Luis Alberto. Breve historia contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 2003.

COLEGIO DON BOSCO

PROGRAMA DE HISTORIA 2018

PARA ALUMNOS PREVIOS, LIBRES Y EQUIVALENTES

CURSOS: 3° A, B, C Y D

PROF:

Unidad I: La sociedad colonial en la América española

La organización del territorio colonial. Las autoridades coloniales. La organización del territorio. La economía colonial. El sistema comercial. El rol de la Iglesia católica. La sociedad.

América frente a las transformaciones en Europa. La división internacional del trabajo. La agricultura americana. Haciendas y estancias. Los ciclos de la economía extractiva. La dependencia económica.

Unidad II: Europa, crisis del orden absolutista y Revolución Industrial

El debilitamiento de las monarquías absolutistas. La Ilustración. La Revolución Francesa y sus causas. Asamblea de los Estados Generales. Rebelión en el campo. Nuevos derechos. El nuevo Estado. Directorio y fin de la Revolución.

La Revolución Industrial ¿Qué es una revolución? ¿Por qué se produjo en Inglaterra? La producción fabril. El impacto social de la Revolución Industrial.

Unidad III: Reforma y Revolución en el Río de la Plata

Las Reformas Borbónicas, sus causas y consecuencias. La crisis de la monarquía española. Las invasiones inglesas y sus consecuencias para Buenos Aires. La Revolución de Mayo y sus consecuencias. Problemas del gobierno revolucionario ¿Qué pasa en las provincias? La Asamblea del año XIII. Artigas y el movimiento revolucionario en la Banda Oriental. La independencia de las Provincias Unidas. Las campañas de San Martín. La caída del Directorio. La economía y las revoluciones en Hispanoamérica. Consecuencias económicas de las guerras de independencia.

#### Unidad IV: Entre la crisis y el orden Rosista

Los estados provinciales y su organización política. La ruralización del poder. La “feliz experiencia” porteña. El Partido del Orden. El Congreso General Constituyente. La cuestión de la Banda Oriental. La guerra con Brasil. La Revolución de Lavalle. El Ascenso de Rosas la poder. El primer gobierno de Rosas. Las facultades extraordinarias. El segundo gobierno de Rosas. Crisis del orden federal. La caída de Rosas. Las formas en el gobierno anterior. La generación del 37. Los caudillos y Rosas en la mirada de los historiadores. Las economías primarias en el Río de la Plata. Economía y sociedad en la ciudad de Bs. As. La economía durante el gobierno de Rosas. Economía y sociedad en el Litoral. Los conflictos del libre comercio. Economía y sociedad en el Interior. La economía de Cuyo.

#### Unidad V: La construcción de los Estados Latinoamericanos

La modernización de la segunda mitad del siglo XIX. Las influencias del liberalismo latinoamericano. Estabilidad conservadora en Chile. El fin del Imperio Brasileño. Guerras civiles y autoritarismo en México.

La consolidación del Estado nacional argentino. El congreso constituyente y la constitución de 1853. Urquiza y la primera presidencia constitucional. La separación del Estado de Buenos Aires. La convivencia del Estado de Buenos Aires y la Confederación. La organización del Estado federal. La Guerra de la triple alianza. Los levantamientos federales. El avance de los sectores dominantes del interior. La vida política y las formas de participación. La expansión del capitalismo liberal.

#### Bibliografía:

Alcobre, Mariana (coord.); Historia 2. América y Europa (siglos XV a XVIII). Ed. Tinta Fresca. Bs. As. 2015

AA.VV; Una Historia para Pensar. La Argentina en el siglo XIX. Ed. Kapeluz. Bs. As. 2009

Chiaramonte, José (Coord.); Historia 1 Argentina y Latinoamérica (1780-1930) Ed. Tinta Fresca. Bs. As. 2007.

A esta bibliografía se le agregaran textos que el docente crea necesarios para reforzar algunos temas particulares o para la realización de trabajos practicos.

