

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Carrera de posgrado:

ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES. MENCIÓN EN HISTORIA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

La construcción de la otredad en los
Estados argentino y chileno en las
relaciones interétnicas con el pueblo
mapuche

Estudiante y trabajador docente: Epulef, Fabián Eduardo
DNI 26.777.036.

Directora: Dra. Graciela Funes

1er semestre 2021

CONTENIDO

Contenido	1
1.- Introducción/Justificación:	2
Contexto histórico e institucional de la escuela.....	2
Justificación de la propuesta y contexto institucional	2
Enseñar historia en la actualidad	4
¿Por qué trabajar las relaciones interétnicas y la otredad en las aulas desde los aportes de nuevas corrientes didácticas?	7
2.- Fundamentos teóricos y metodológicos:	10
Finalidades de la enseñanza de la historia	11
Conocimiento histórico escolar.....	15
El desarrollo del pensar históricamente	20
Proponer situaciones problemáticas para el desarrollo del Pensar históricamente.....	23
¿Desde qué conceptualización trabajo la otredad y las relaciones interétnicas de los pueblos originarios y los estados argentino y chileno?	25
Tratamiento del tema desde la historia oficial.....	25
Nuevos enfoques teóricos.....	37
Pensar estas problemáticas sociales en el aula	50
¿Qué estrategias metodológicas utilizo en la secuencia didáctica?	51
Trabajo con lecturas compartidas.....	53
Trabajo con imágenes.....	54
Trabajo con fuentes históricas	55
3.- Propuesta Didáctica	57
4.- Referencias bibliográficas	69
5.- Anexos	74
Otra vez persecución y muerte en la Patagonia.....	74
"El genocidio continúa con otros métodos", denuncia la Coordinadora Mapuche Tehuelche de Río Negro.....	75
Muerte de Catrillanca: así se inventó la versión falsa de Carabineros	78
Conflicto mapuche	85
Crece el rechazo al proyecto de nuevo Código de Tierras	89
"Relaciones interétnicas entre el estado argentino y chileno y el pueblo mapuche: "Pacificación de la Araucanía" y las "Campañas al desierto"". Fabián Epulef	91
<i>La conquista del desierto</i> , Enciclopedia Ilustrada Atlántida	102

1.- INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN:

Contexto histórico e institucional de la escuela.

Justificación de la propuesta y contexto institucional. La información que recogemos mediante los instrumentos de evaluación y las experiencias diarias son nuestro insumo para analizar y realizar modificaciones en nuestra práctica en aula. Está se inserta en una institución escolar precisa que pertenece a un sistema educativo del estado rionegrino. La evaluación nos sirve no solo para verificar los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza, sino también revisar las prácticas educativas con el fin de modificarlas e innovar en las propuestas pedagógicas. Para ello, es necesario tener en cuenta los diferentes problemas que se nos presentan en el aula al llevar adelante una determinada propuesta pedagógica.

El CET N°9 se encuentra ubicado en la ciudad de Cipolletti, en la calle Mengelle al 2000. Es la escuela técnica histórica de la localidad conocida como “industrial”. Durante muchos años fue la única escuela con esta modalidad y, por esta trayectoria en la ciudad, sigue siendo una de las más elegidas por los egresados de las escuelas primarias de Cipolletti. Cuenta con dos orientaciones “Técnicos en Equipos e instalaciones electromecánicas” (anexo VI de la resolución 137/13) y “Técnicos en Electricidad” (anexo XI de la resolución 137/13). Esta última orientación es única en la provincia de Río Negro. La escuela cuenta actualmente con una matrícula de 464 estudiantes entre el ciclo básico y el ciclo superior de ambas orientaciones, siendo la orientación “electromecánica” la más elegida.

Esta escuela está dentro de los marcos normativos nacionales y provinciales de educación. La ley educación nacional (LEN) 26206, la ley de educación técnica 26058 y la ley 4819 de la provincia de Río Negro. También reglamentan la escuela técnica la resolución 1480/09 y la resolución 137/13 emitidas por el Consejo Provincial de Educación.

La escuela técnica esta normada por la Ley Educación Nacional que plantea como objetivo para el nivel secundario, cualquiera sea la orientación y la modalidad, la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios. En la docencia está muy presente que los estudiantes deben insertarse en el “mundo laboral”.

Los fines de la educación técnica profesional están especificados en la ley que mencione en párrafo anterior y que detallamos a continuación:

a) Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional; b) Generar mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de la Educación Técnico Profesional; c) Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido; d) Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales; e) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo; f) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente; g) Articular las instituciones y los programas de Educación Técnico Profesional con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo; h) Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional; i) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable; j) Crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales.

Estos últimos dos, rara vez son tenidos en cuenta en las discusiones acerca de los fines de la educación técnica.

Así también se enuncia los objetivos de la educación técnica haciendo referencia a una formación integral de las personas para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente. En esa formación los y las estudiantes logren articular el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la formación ciudadana y lo técnico específico. La formación técnica media, como es el caso aquí tratado, tiene que formar en competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación y las trayectorias de profesionalización que garanticen una base de capacidades profesionales para poder insertarse en el mundo del trabajo como también continuar aprendiendo.

El proyecto pedagógico provincial de la resolución 137/13 se enmarca dentro de la ley de educación nacional, la ley de educación técnica profesional y las resoluciones del

CFE. Se basa en la pedagogía emancipadora y esta implica la pluralidad de voces, el pensamiento crítico y concibe al sujeto activo en la apropiación del conocimiento.

El proceso de homologación que contempla la resolución 137/13 establece ciertos parámetros que la Escuela Técnica Profesional (ETP) debe cumplir. Estos son los 6 (seis) años de duración, que constituye una unidad pedagógica con dos ciclos, el básico y superior, inmersos en una complejidad creciente y de determinados criterios de articulación institucional. La educación técnica está constituida por campos formativos: general, científica tecnológica y científica específica. En el ciclo superior se agrega las prácticas profesionalizantes que su principal función es que los y las estudiantes puedan integrar los saberes de los campos formativos.

Las finalidades de la educación garantizan la igualdad de posibilidades, favorecer la formación: en la ciudadanía, en derechos humanos y memoria histórica, en los distintos campos del conocimiento, en la interculturalidad, en la cultura del trabajo, fomentar una enseñanza pluralista, brindar una educación Sexual Integral y asegurar una inclusión social educativa. En este marco la escuela pública educa para contribuir a la justicia social para desocultar las desigualdades sociales, para el conocimiento, para la construcción de la ciudadanía, la continuidad de los estudios y el mundo laboral.

Para la modalidad técnica se establece que el conocimiento es un instrumento de construcción dialéctica, que se cimienta en la interacción social y que tiene una relación con la realidad, por ende, es histórico y no es neutral. Este conocimiento incluye saberes que son aportados por: los medios de comunicación, la educación no formal, los científicos, los estudiantes. Todos estos saberes constituyen el bagaje cultural con el que docentes y estudiantes trabajan. El y la docente son un andamiaje y mediador entre estos saberes y los y las estudiantes.

En este marco normativo e institucional se lleva a cabo nuestra propuesta de trabajo. Un contexto donde, no están en un primer plano las ciencias sociales ni la historia, pero está claro que juegan un rol importante para que se cumplan algunas de las finalidades y objetivos de la enseñanza técnica.

Enseñar historia en la actualidad. En los primeros años de la práctica docente recurría, a través de alguna actividad, al rastreo de las ideas previas de los estudiantes. Las clases estaban centradas en las lecturas individualizadas de los estudiantes con actividades con consignas puntuales y la búsqueda de las respuestas en los textos seleccionados, a partir de un contenido a enseñar. La enseñanza y el aprendizaje estaban centrados en el cuadernillo de textos seleccionados, la elaboración del mismo

era uno de los pocos momentos en el año de un trabajo en coordinación con otras compañeras de historia. Estas prácticas fueron dando paso a trabajar con imágenes y videos que buscaban la reconstrucción de un proceso histórico. El trabajo con imágenes apuntaba a poder ir infiriendo características del proceso histórico a abordar y que sea un facilitador en la reconstrucción de una representación mental de una determinada época. Con los videos se pretendía que los estudiantes se apropiaran de ciertas características históricas de ese proceso, además, que ayudarán a la reconstrucción de los hechos abordados. Las prácticas de lecturas en el aula no las modifique en esos años, continué basándome en las respuestas a través de fragmentos del texto.

En relación con la temática de la secuencia que presentaré en las páginas siguientes, el abordaje lo realizaba de manera lineal contextualizado en la consolidación del Estado Nación en Argentina. La historia indígena aparecía durante “las campañas al desierto” y luego desaparecía de los procesos históricos. Esta forma de trabajo concuerda con las típicas formas de trabajo historia indígena que señalan algunos/as autores/as y es acorde al tratamiento que proponen las curriculas actuales en la provincia de Río Negro. El abordaje de “las campañas al desierto” la realizaba a través de la conceptualización de genocidio y, por eso, le daba mucha importancia al destino del pueblo mapuche luego de las campañas militares. Pero la temporalidad reconstruida era acotada a fines del siglo XIX. Esta reconstrucción temporal dejaba afuera los tratados realizados por diferentes comunidades tanto en Chile como Argentina. Como también los problemas actuales relacionados a los reclamos mapuches.

Espacialmente, solo trabajaba las relaciones interétnicas del lado de Puel mapu, dejando de lado una parte importante y necesaria para poder entender estos procesos históricos. La pacificación de la Araucanía, las alianzas entre el ejército argentino y chileno y las respuestas conjuntas de algunas comunidades mapuches a ambos lados de la cordillera no eran abordadas.

La mayoría de los docentes al ingresar al sistema educativo, nos adaptamos a las formas de trabajo institucionalizadas. No siempre son voluntarias, varias instituciones presionan para que eso suceda. No aplicamos las teorías ni las metodologías que hemos abordado en nuestra formación inicial docente y, por ende, no son el andamiaje de nuestras prácticas educativas. La formación académica no es una guía en el aula y vivenciamos nuestras prácticas desde el sentido común instalado en una determinada institución educativa para llevar adelante las clases.

Además, estas prácticas educativas están insertas en una crisis del sistema educativo en general y el nivel medio en particular. Este nivel fue el último en formarse y es el más

cuestionado hasta el día de hoy. Atravesado por variadas reformas educativas, que no gozan del consenso de los trabajadores de la educación, el nivel medio carece de un diagnóstico que permita detectar los problemas reales que distan de las propuestas gubernamentales. Las reformas que se implementan no solucionan los problemas que vienen acarreado el nivel en los últimos 30 años.

Las planificaciones que tenemos la mayoría de los docentes están organizadas en base a un tiempo lineal crónico centrados en hechos políticos protagonizados por la elite. Solo en algunos casos logré introducir actores colectivos y que, en muchas menos ocasiones, les estudiantes se apropien de estos cuasi personajes (Ricouer citado por Aisemberg, 2007). En los seminarios cursados en la especialización de Didáctica de las Ciencias Sociales se promueven otras orientaciones a tener en cuenta al abordar los contenidos, sobre todo a problematizar los contenidos para que sean significativos para las personas con las que trabajaremos en el aula. Explicitar para que enseñamos lo que enseñamos contribuirá a que les estudiantes se puedan apropiar de los contenidos problematizados y darle sentido al relacionarlos con sus propias experiencias sociales.

Las finalidades de la enseñanza que proponemos en nuestras planificaciones tienen que materializarse y dejar de ser sólo documentos formales que se presentan al inicio del ciclo lectivo. Esta propuesta de trabajo parte de pensar que queremos que aprendan nuestros estudiantes para luego pensar otras etapas de la planificación. Preguntarme para que enseñe lo que enseñe, desde la perspectiva de la formación del pensamiento histórico, a partir del tratamiento de problemas socialmente relevantes para que el aprendizaje sea significativo para el estudiantado.

Según Santisteban y Pages (2016) La historia debe enseñarse hoy a partir de cuestiones claves de la sociedad, de cuestiones latentes y problemáticas, de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas (Pages Santisteban, 2011) La historia ha de tratar de la vida y ser viva. Los nuevos enfoques ponen la necesidad de presentar el conocimiento como un conocimiento para la vida, como un conocimiento que genera pensamiento y que puede dirigir la acción de las personas. Los propósitos fundamentales de la escuela, y de la enseñanza de la historia en ella, no consiste en formar especialistas en saberes acerca del pasado. Sino personas que sepan utilizar el pasado para sentirse en la historia y para querer ser parte de la historia de manera consciente y comprometida.

Se requiere de estrategias didácticas innovadoras que posibiliten el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado para intervenir en contextos sociales complejos. Parece esencial realizar una enseñanza de la historia a partir del estudio de problemas

sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Para desarrollar la competencia social y el pensamiento histórico es necesario partir de una metodología de enseñanza que incluya cuestiones socialmente vivas o temáticas controvertidas en las clases de historia, planteadas en forma de problemas históricos y sociales. (Santisteban y Pages, 2016, p. 79)

Son los docentes los que realizan los cambios en el sistema educativo, más allá de las decisiones ministeriales y la currícula vigente. Los estudiantes aprenden cuando se sienten partícipes de lo que se está realizando y relacionan los temas con el presente, analizan el pasado y pueden proyectarse hacia el futuro.

El desarrollo del pensamiento histórico es fundamental para pensar y cambiar nuestras prácticas. “Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria”. (Pages, 2009: 17). El desarrollo del pensamiento histórico se produce cuando el estudiantado se enfrenta a un problema o reto que debe pensar y resolver. Uno de los principales objetivos de la historia es comprender la sociedad en la que vivimos, sus complejidades. Poder plantearnos problema del sistema capitalista, a nosotros como sujetos históricos y protagonistas de esta realidad contribuirá al desarrollo del pensamiento histórico. “es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social” (Santisteban, 2009:12)

Esto representa un verdadero desafío ya que el tema que abordamos es cercano a los estudiantes de Cipolletti. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes el tema de los pueblos originarios en relación con el estado argentino les resulta extraño a su realidad cotidiana por la escasa manifestación de actividades realizadas por las comunidades originarias en las ciudades del Alto Valle de Río Negro. Pero, por otro lado, esa invisibilidad es propia del devenir histórico planificado por el poder estatal, de la transmisión del discurso escolar de una sola nación. La historia escolar ha silenciado la presencia de los pueblos originarios antes y después de “las campañas al desierto”.

¿Por qué trabajar las relaciones interétnicas y la otredad en las aulas desde los aportes de nuevas corrientes didácticas?

Una gran variedad de historiadores/as sostiene que la historiografía surgió en el siglo XIX con una gran carga nacionalista con el fin de hegemonizar la sociedad dentro del estado Nación. Esta historiografía fue la base de la historia escolar. La historia enseñada

transmitió y consistió en la memorización de la historia nacional. La narración histórica sirvió para justificar las políticas nacionalistas. La Nación fue la única identificación posible de los ciudadanos. Esta historia nacional se caracteriza por ser monolítica, enfatizando solo en los líderes y fuerzas políticas dominantes.

Esta historia nacionalista es tensionada a partir de los “otros” que interactúan con esas fuerzas dominantes en la sociedad. Las mujeres, las minorías, la clase trabajadora, los pueblos originarios no fueron contemplados por la historia. La inclusión de estos agentes dentro de la historia escolar es necesaria para generar visiones más complejas de los procesos históricos. Visiones que no son únicas sino son múltiples interpretaciones de la historia a partir de advertir de lo que enseñamos es una reconstrucción de los hechos pasados mirados desde el presente.

Historiadores y antropólogos debaten desde hace unos años sobre las miradas que la sociedad y el Estado tienen sobre el indígena. Miradas negativas que justificaron la utilización de la violencia estatal sobre ese “otro”. Ese “otro” “atrasado” y “salvaje” que tiene que desaparecer ya sea por la fuerza o la acción civilizatoria de la sociedad, la iglesia y el Estado. También señalan algunos/as de estos intelectuales que por lo general los pueblos originarios aparecen en la historia en determinados momentos, lapsos esporádicos, y luego desaparecen de la historia oficial. Historia oficial que como mencionamos antes, la nación es la única comunidad existente dentro del Estado.

“Si la forma de concebir el objeto para ser enseñado condiciona y determina el modo de enseñar, es imprescindible revisar la historia escolar. Una lectura crítica de la documentación conservada muestra, más allá de cualquier duda, que, tanto en el aspecto geográfico como en el humano, ese territorio distaba mucho de ser un desierto.” (Nora Bail, Viviana D’Amico, María Luisa Gómez y Ana María Vijarra, 2007, p. 76)

Las autoras relevaron a partir de la indagación bibliográfica y del trabajo de campo que la mayoría de las propuestas didácticas realizan un tratamiento lineal del tiempo. Un tiempo pasado de existencia de los pueblos originarios y que luego de las campañas al desierto ya no existen. Por eso la propuesta es trabajar una temporalidad compleja.

Si queremos generar cambios en la enseñanza y el aprendizaje se hace necesario que la historia sea contada desde la mirada de los “otros”. Existen diferentes investigaciones que han realizado una relectura de las fuentes históricas con la cual han planteado cambios significativos en las reconstrucciones de la historia. En la actualidad existen testimonios orales registrados que nos permiten volver a mirar ese pasado y tensionar las visiones tradicionales de los pueblos originarios. Una investigación de Alexis Andrés

Sanhueza Rodríguez, Joan Pagès Blanch y Neus González-Monfort (2019) sobre la importancia de incluir las voces del pueblo mapuche demostró que para lograr la justicia curricular es necesario incluir voces y conocimientos que fueron dejados fuera de las prácticas de enseñanza. “Es fundamental que el enfoque de la justicia social para la enseñanza de la historia de los pueblos originarios considere o introduzca sus conocimientos, vicisitudes y experiencias. Desde este punto de vista, la memoria social puede facilitar el acercamiento a las perspectivas del Pueblo Mapuche, valorando y visibilizando la diversidad étnica en Chile. (Sanhueza Rodríguez, Pagès Blanch y Neus González-Monfort, 2016, p.16). Intentamos reconstruir desde la historia escolar una visión de los hechos desde la mirada indígena. No desde afuera, sino desde una mirada indígena de la cual formamos parte. Mirada que no pretende ser única, todo lo contrario, solo realizar un aporte desde la experiencia docente en la localidad de Cipolletti.

La propuesta está dirigida a los estudiantes de 3er año del CET N°9. Es una población de 15 y 16 años, en su mayoría varones, son pocas las mujeres que concurren al establecimiento. Sin embargo, debemos decir que el número va en crecimiento sostenido desde hace varios años en marco donde la ola feminista va rompiendo con varios prejuicios, cada vez es común ver estudiantes en las escuelas técnicas con la idea de poder egresar y obtener un trabajo acorde al perfil de egresado de la escuela industrial. Los estudiantes de la escuela técnica piensan que los saberes de las ciencias sociales y de la historia, no contribuyen a su educación como técnicos. Este pensamiento es parte la cultura escolar, no solo se escucha entre los estudiantes, los profesores suelen hacer comentarios en este sentido. Esto dificulta la tarea de los docentes que trabajamos en las ciencias sociales.

2.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS:

Según Edelstein la construcción metodológica implica la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (epistemológico subjetivo). Es relativa porque está conformada por la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos. Construcción singular “que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares”. La construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos particulares. “Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)” (Edelstein, 1996, pp. 81-82).

Un tercer elemento que pone a consideración Edelstein son las finalidades. “ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.”

La adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular en la formación. El estilo deviene de las adhesiones teóricas a las que adhiere el docente en relación a la enseñanza, a él aprendizaje, al campo de conocimiento y las disciplinas que lo conforman, y que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que expresa su trayectoria de vida, académica, de trabajo, aun cuando pueda no ser objetivada. (Edelstein, 1996, p. 82).

“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se interpone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.” (Edelstein, 1996, p. 85).

Las propuestas de enseñanza singulares, relativas y contextualizadas son pensadas y repensadas antes, durante y después de ponerlas en práctica. Según Edelstein (2010) las prácticas de enseñanza son significativas como prácticas sociales complejas por lo que para entenderlas y abordarlas debemos tener en cuenta múltiples dimensiones. Las prácticas de enseñanza aluden a la clase y al trabajo áulico. La clase es una actividad

situada cuyo propósito es el trabajo con el conocimiento donde se vinculan el contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas. Como construcción didáctica, relación contenido-método, implica una resolución casuística, singular, en la que hay definiciones y decisiones epistemológicas, éticas y políticas.

Las prácticas de enseñar implican una diversidad de enfoques y propuestas. La relación contenidos-actividades y el conocimiento que se actualiza, están atravesadas por el tiempo y el espacio; las problemáticas asociadas al agrupamiento como grupo clase desde las decisiones administrativas-institucionales; comportamientos habituales y las reglas implícitas e explícitas de la interacción de los sujetos; las representaciones sociales sobre docente-alumno y saber-poder y sus efectos en la dinámica de la clase; las construcciones identitarias y la necesidad de reconocimiento mutuo.

El aula es particular al adquirir y estar inmersa en la cultura institucional porque es el ámbito de realización de la clase como propuesta pedagógica. Lugar donde se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular. Se torna el lugar de pertenencia, se lo habita de manera placentera o genera rutinización de las formas de las prácticas cotidianas. (Edelstein, 2010, pp. 190-191).

Pensar la práctica de la enseñanza desde la observación y el análisis de clases adquieren sentido al vincularse con la intervención y la intención de mejorar la clase. El propósito central sería, según Edelstein (2010), “volver a pensar la clase”, “pensar la enseñanza”. La mayor posibilidad de análisis de pensar la enseñanza es cuando se la proyecta y se piensa en posibles situaciones áulicas.

Finalidades de la enseñanza de la historia

¿Por qué enseñamos Historia? ¿qué función o que utilidad tiene el conocimiento social? “La escuela tradicionalmente en el siglo XIX y en buena parte del siglo XX ha transmitido un relato de la historia que tiene como finalidad principal la construcción de ciudadanos obedientes y comprometidos con la patria.” (Pagès Blanch, Villalón Gálvez, 2015, p.28)

La reflexión y el debate sobre las finalidades es la base para generar cambios en la enseñanza. Durante muchos años las finalidades no eran explicitadas y para poder evidenciarlas había que remitirse a las prácticas de cada docente. En los últimos años se ha hecho un fuerte hincapié en manifestar las finalidades para que el propio estudiantado sepa desde donde se para el docente para dar la clase y para que el propio docente tome conciencia de que las finalidades incluyen su orientación en la intervención educativa e “influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de

los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación.” (Santisteban, 2011, p. 64). Según Funes (2010) “las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre sus propósitos sociales e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique qué espera la sociedad de las escuelas y, en este caso, de la enseñanza de la historia. (p.88)

Existen diferentes tipologías acerca de las finalidades que han existido y existen en la enseñanza de las ciencias sociales. Dado que la propuesta que realizo está situada en la Nord Patagonia, seguiré la tipología propuesta por Graciela Funes. Esta autora plantea la distinción de 4 (cuatro) finalidades diferentes para el profesorado de historia de Neuquén.

La historia y su enseñanza es plural y las finalidades identitarias de los profesores neuquinos pueden sistematizarse en la historia como base para: a) la educación moral (La enseñanza de la historia como la conciencia moral de la sociedad constituye un proyecto didáctico basado en la formación a partir de un ideal moralizante, que se percibe en dos dimensiones. Por un lado, es la historia la que posibilita mirar lo que está bien y lo que está mal y, por el otro, el profesor encarna ese ejemplo de valores, que se aprenden de manera repetitiva, como imitación. Él indica al alumno el camino del bien y del mal. Remarcando los errores, busca no repetirlos., b) la identidad nacional (la historia ha desempeñado un importante papel en la construcción de identidades nacionales y comunitarias. Los relatos acerca del pasado son espejos en los que mirarse y han sido centrales en la consolidación de los estados nacionales. Trazaron no sólo una genealogía, sino, sobre todo, una causalidad que ubicaba a los pueblos en un camino predeterminado hacia un futuro «merecido» sobre la base de la historia. c) la transmisión de la cultura (La función socializadora de la historia ligada a la identidad de la cultura universal, moralizantes para algunos/as, para dialogar entre el pasado y el presente para otros) y d) como herramienta para la construcción de futuro (la subdivide en la comprensión de la realidad, la educación temporal y la construcción de prácticas democráticas. (Funes, 2010, pp. 88-89). Estas finalidades están presentes y entremezcladas entre la docencia en general y en los proyectos educativos institucionales, no siempre con límites preciso sino con una superposición de los diferentes ejes de la tipología.

La finalidad de “herramienta como construcción de futuro” que plantea Funes la podemos relacionar con la propuesta que realiza Santisteban por tener puntos en común. Santisteban (2011) realiza una propuesta de las finalidades para la participación social con algunos aspectos que considera centrales para el desarrollo de su propuesta. Algunos de estos aspectos que desarrolla me parece interesantes para la propuesta didáctica que realizo ya que no concibo poder pensar el futuro sin la necesaria participación social.

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción crítica de la enseñanza, deben orientarse a: comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo; intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática.

“Enseñar la cultura no es reproducirla, sino reinterpretarla y transformarla. Educar en una determinada cultura no significa solo socializar, sino ayudar a comprender los códigos que se utilizan, las relaciones sociales que predominan y los valores que justifican las interpretaciones explícitas y los sistemas ocultos.” (Santisteban, 2011, p.75-76).

La función de las ciencias sociales es ayudar al alumnado en la reconstrucción de sus concepciones de la sociedad, poder ampliar al máximo las teorías y conceptos intuitivos. “Se trata de plantear el aprendizaje de una actitud abierta a la indagación, al planteamiento de preguntas, a la emisión de juicios, al contraste de opiniones, al dialogo y la cooperación”. (Santisteban, 2011, p. 77)

“Si la enseñanza de las ciencias sociales ha de servir para comprender la realidad y actuar en ella, los conocimientos que se adquieran deben surgir de los problemas con los cuales el alumnado se enfrenta cada día” (Santisteban, 2011, p. 79). Sin embargo, hay problemas en la sociedad que a priori no se presentan como tales al estudiantado y tampoco a la sociedad. Hay aspectos sociales que suelen observarse y presentarse como parte del “progreso de una sociedad” pero que es necesario para plantearlos como problemáticas. Pages en la década del 90, citado por Cerdá, Funes y Jara, plantea que la escuela debe socializar, pero también contra socializar. “se posiciona en una postura que entiende que ambos constituyen las dos caras de una misma moneda. “Se trata, en todo caso, de socializar en valores democráticos alternativos...De lo que se trata, frente a posiciones conservadoras, es de educar en una ciudadanía crítica e informada que pueda construir sus propios conocimientos e intervenir en la solución de los problemas sociales relevantes. Claro que, para ello, el curriculum y la selección de contenidos deberán orientarse en función de criterios alternativos.” (Cerdá, Funes, Jara, 2018, p.22)

Me parece fundamental dentro de esta propuesta didáctica agregar la finalidad de aportar a la construcción de una sociedad intercultural. Más allá de que esta finalidad no depende de una propuesta ni de una modalidad educativa (Educación intercultural Bilingüe), sino que depende de transformaciones en las relaciones interétnicas y de las estructuras del Estado. “La invisibilidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia en Chile no procede únicamente del poco contenido histórico presente en los programas de estudio. La subalternidad del Pueblo Mapuche en la enseñanza de la historia en Chile se desprende del control de significados y su representación de forma unilateral e incompleta.” (Pagès Blanch, Sanhueza Rodríguez, González-Monfort, 2019, p.4). Esta secuencia intenta aportar e invita a pensar en la existencia de otras identidades dentro del Estado nación construido a fines del siglo XIX. En relacionar los conflictos actuales con las “campañas del Desierto” y la “Pacificación de la Araucanía” y en las políticas indígenas que dieron continuidad al genocidio. Estas “otras identidades” demandan el reconocimiento de la diversidad y, por ende, derechos para esos sujetos colectivos y la construcción de sociedades interculturales. Entendiendo que la interculturalidad implica “un nuevo tipo de articulación entre sujetos de derecho diferentes... En tanto sujetos de derecho diferentes podemos enunciar específicamente algunas de las demandas de reconocimiento que el estado de hecho niega, tales como el reconocimiento de los Pueblos Originarios como sujetos colectivos con derecho a la libre determinación y la Autonomía Indígena; el reconocimiento de los sistemas normativos y formas de autogobierno de los Pueblos Originarios, así como el respeto a la mujer indígena; la participación y representación política de los Pueblos Originarios en el contexto nacional y estatal; el reconocimiento de los territorios, tierras y recursos naturales de los Pueblos Originarios; El reconocimiento de la Cultura Originaria y de la Educación bilingüe intercultural; y el reconocimiento del desarrollo con sustentabilidad e identidad de los Pueblos Indígenas.” (Díaz, 2003, p.7) En el mismo sentido, Claudia Briones (2008) plantea que la interculturalidad puede verse “como una forma de relación basada en intercambio horizontales, simétricos y recíprocos, en tanto matiz faltante, escasa o insatisfactoriamente desarrollada por la socialidad vivida. Esto requiere en todos los espacios, y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencia más amplios” (p.43).

“Formar el pensamiento social quiere decir ser conscientes de nuestra racionalidad, es decir, de nuestra capacidad crítica para comprender la realidad social. Existe una gran relación entre la formación del pensamiento y el aprendizaje conceptual. Las personas construimos los conceptos sociales durante toda la vida, en la escuela y en nuestras

experiencias cotidianas”. (Santisteban, 2011, p. 80) Un aprendizaje crítico necesita plantear situaciones problemáticas para conocer, analizar y pensar la sociedad.

“Se trata de alimentar la autonomía personal para comportarse de acuerdo a las normas sociales, así como tener criterios personales, conscientes y criterios con respecto a otros comportamientos, saber llegar a acuerdos y evitar manipulaciones.” (Santisteban, 2011, p. 81)

El alumnado debe aprender a reconocer sus deberes o exigir sus derechos. Participar de la vida social requiere adquirir capacidades para asumir responsabilidades cada vez mayores. Se trata de practicar la democracia en todos los ámbitos de la vida, comenzando por la escuela y en el aula, en la propia clase de Ciencias Sociales. Raúl Díaz (2003) plantea el interrogante ¿Cómo promover igualdad y diferencia hacia nuevas formas de inclusión democrática e intercultural? En ese camino realizó esta propuesta.

Conocimiento histórico escolar

Izquierdo Martín (2008) plantea que “durante más de dos centurias, el historiador tuvo asignada la función de producir y comunicar un conocimiento a través del cual predecir el futuro, naturalizando además las identidades modernas.” (p.168) En el último cuarto del siglo XX, la función de la historia y de los historiadores comenzó a ser cuestionada, principalmente, porque ninguna de las predicciones se había cumplido. Es más, el siglo XX estuvo plagado de acontecimientos que no fueron anticipados por los historiadores y tampoco trajeron progreso alguno para la humanidad. La idea de verdad única y de un pasado único que era contado por los historiadores entro en una profunda crisis de la historia como ciencia. “El método y la verdad histórica ya no pueden esgrimirse como baluartes de una disciplina académica sin suscitar la sospecha entre quienes, desde otras esferas culturales, exigen participar en la construcción del pasado.” (Izquierdo Martín, 2008, p.170)

Otro de los cuestionamientos a la historia es que historiadores y docentes no han tenido en cuenta la forma de presentación y comunicación del conocimiento histórico. Por lo general, las clases son generadas desde la idea de verdades únicas que están siendo comunicadas a un público pasivo que solo puede jugar un papel de auditor pero que en ningún momento cuestiona el conocimiento que se le está transmitiendo. “Ante las críticas vertidas contra los presupuestos modernos que rigen la producción y comunicación de conocimiento histórico, la mayoría de los historiadores se ha limitado a seguir a pie juntillas los hábitos tradicionales de la disciplina, hábitos que son reacios

al diálogo y a la reflexión crítica sobre su propia actividad como investigadores o docentes.” (Izquierdo Martín, 2008, p.172)

Sin dudas que para producir cambios en la historia es necesario replantearnos las categorías conceptuales con las que trabajamos y abordamos los procesos históricos que queremos explicar. “Desnaturalizar el ayer supone historizar las categorías con las que traducimos el ayer, considerar que los conceptos que recurrentemente emplea la disciplina histórica son meras palabras de nuestro tiempo con las que tratamos de traducir el sentido de las obras de nuestros antepasados. Implica asimismo historizar los datos del pasado como meros «acontecimientos», esto es, como hechos que adquieren distintos significados en el acontecer de su constante reinterpretación.” (Izquierdo Martín, 2008, p.174-175)

Los saberes históricos que produce la academia forman parte y son una de las referencias en el saber histórico escolar. Adhiero a lo que plantean varios autores de que existen diferencias entre el saber histórico y el saber histórico escolar. Este último tiene una construcción propia en adentro y afuera de la escuela y en el aula. “Los saberes históricos escolares tienen formas diferentes a los saberes académicos... En sus formas, aparecen las marcas de la historia académica pero también otras señas y gestos que persiguen objetivos de comprensión y que se vinculan con saberes pedagógicos y didácticos.” (González, 2017, p.46)

González (2017) realiza una diferencia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñables. A los primeros se refiere a las construcciones sociohistóricas curriculares, mientras que los saberes enseñables son los que circulan dentro del aula, que pueden incluir o no los saberes a enseñar. “El proceso que da por resultado la conformación de saberes a enseñar y enseñables ha tenido diversas respuestas. Quizás la más famosa haya sido la sintetizada en el concepto transposición didáctica, divulgado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard. Según esta noción, todo proyecto social de enseñanza se construye con la designación de un conjunto de saberes como contenidos a enseñar, los que, a partir de entonces, sufren un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlos aptos para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado “transposición didáctica”” (GONZÁLEZ, 2017, p.46)

Según Gonzalez (2017) “Chervel invierte el esquema propuesto por Chevallard al tiempo que subraya la singularidad y originalidad de la cultura escolar y su carácter productivo que se refleja en la creación de las disciplinas escolares.” (p.46) Le asigna a la escuela

y las asignaturas un carácter de producción que le es propia, sin desconocer los saberes de referencia en el saber científico. En el mismo sentido, Merchan (2002) siguiendo a Chervel, “la escuela no es sólo receptáculo de la cultura que se elabora fuera de ella, sino que es también creadora de una cultura peculiar que se materializa en las disciplinas escolares y que penetra a su vez en la cultura de la sociedad... las disciplinas escolares resultan de "un diálogo secular entre maestros y alumnos", es decir, son construcciones singulares que se elaboran con el propósito de que los maestros transmitan la cultura a los alumnos.” (p. 7)

Entre los autores propuestos en los diferentes seminarios que abordamos en la especialización, hay consenso acerca de que los saberes escolares no son meras reducciones del saber sabio o saber científico. “Los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica como tampoco totalmente autónomos de ella, sino una creación específica y propia de la cultura escolar, que se construye y se recrea cotidianamente.” (GONZÁLEZ, 2017, p.45). Al contrario, las disciplinas escolares responden a una lógica interna construida por la institución escolar. “Las disciplinas escolares son construcciones, productos sociohistóricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar.” (GONZÁLEZ, 2017, p.47)

Los saberes históricos escolares tienen un origen en diferentes campos de conocimiento y en la cultura escolar. Según Merchan (2002) Siguiendo las ideas expuestas anteriormente y dando por supuesta -como afirma Bernstein (1998)- la existencia de un campo propio en el que se produce el conocimiento científico (u otros) de referencia, podría hablarse de la existencia de diversos "campos de producción del conocimiento escolar", es decir, de diversos ámbitos en los que se selecciona, se recontextualiza y modela el conocimiento -y se produce, por tanto, conocimiento escolar. Se trata de campos que están conectados entre sí y en los que la tradición sobre la disciplina –el código disciplinar acumulada a lo largo de los años, ejerce una influencia considerable puesto que es el punto del que habitualmente se parte. (p.8) En tanto que Develay, citado por González (2017), plantea la “fuerza de los procesos de didactización (uso de explicaciones, ejemplos, analogías) y de axiologización (selección, énfasis, omisiones, negaciones de ciertos contenidos) en la generación de los saberes escolares, así como la concurrencia de prácticas sociales de referencia además de los saberes académicos” (P.47)

Los saberes históricos escolar tienen varias características que los hacen singulares y originales, contextualizados por la cultura escolar donde se desarrolla la clase.

Una de las primeras características atribuible a los saberes escolares es que se establecen objetivos a lograr durante el desarrollo de una secuencia, de un ciclo lectivo o de los diferentes ciclos que componen el sistema educativo. “En cuanto a los objetivos de la historia escolar, no solo tiene objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos.” (González, 2017, p.49)

La historia escolar se construye y cobra forma en un contexto de temporal espacial atravesado por múltiples dimensiones. Este contexto influye en los saberes históricos escolares. “Los saberes históricos escolares se recortan y seleccionan en función de las representaciones y narrativas de la memoria que circulan socialmente, los objetivos educativos de la escuela (mencionados antes), en función de los propósitos de la historia como disciplina escolar, y también toman forma según el momento y espacio en que se desarrollen. (GONZÁLEZ, 2017, pp. 50-51).

Según plantea González (2017) “el tiempo escolar, el tiempo áulico resultan claves en la configuración de saberes y prácticas y los docentes lo mencionan recurrentemente. No obstante, esos tiempos y espacios también son permanentes negociados y traspasados: profesores que trabajan un mes con una efeméride, docentes que articulan dos asignaturas para un mismo fin, equipos de profesores que trabajan en diversas materias un mismo proyecto, etcétera, son ejemplos de ello.” (p.51) Mas allá de que acuerdo en principio que los tiempos institucionales para trabajar un determinado tema pueden ser negociables, no puedo dejar de mencionar, el peso que tiene el tiempo semanal de desarrollo de cada una de las asignaturas, donde las Ciencias Sociales en general y la historia en particular tienen desde una hora a dos hs. y medias semanales. En la escuela técnica donde planea desarrollar esta propuesta, ambas orientaciones técnicas tienen 3hs cátedras semanales de historia.

La historia escolar no solo se alimenta de los saberes históricos académicos, sino que también incluye fuentes de muy diversas procedencias. “Las diversas fuentes del saber escolar también son evidentes cuando acercamos el foco a lo que acontece en las aulas, donde también es visible que concurren saberes académicos, pero también otros de disímiles procedencias. Los profesores ponen en juego saberes académicos (en sus exposiciones, citando referencias; en su planificación y puesta en marcha de la clase, seleccionando textos y proponiendo lecturas) pero también saberes pedagógicos (cuando arman una línea de tiempo, una red conceptual) y versiones nuevas del saber académico plasmado en los libros de textos escolares de los que se apropian para plantear sus propios recortes y proponer diferentes rumbos a sus alumnos.” (GONZÁLEZ, 2017, p.52) Aparecen diferentes tipos de fuentes y con diferentes

procedencias que son válidas en el saber histórico escolar. Estas pueden ser: por un lado, los saberes referencias de la cultura masiva, académica, pedagógica, y, por otro lado, en heterogéneos lenguajes y géneros cartográfico, audiovisual, testimonial. Algunas de estas fuentes son las que utilizo para generar la propuesta didáctica.

Me parece importante rescatar el trabajo de Pages y otros (2019) donde dan cuenta de la importancia que tiene los relatos orales mapuche para la reconstrucción de los hechos históricos aquí tratados. “Es fundamental que el enfoque de la justicia social para la enseñanza de la historia de los pueblos originarios considere o introduzca sus conocimientos, vicisitudes y experiencias. Desde este punto de vista, la memoria social puede facilitar el acercamiento a las perspectivas del Pueblo Mapuche, valorando y visibilizando la diversidad étnica en Chile.” (Pagès Blanch, Sanhueza Rodríguez, González-Monfort, 2019, p.16) Sin duda que esto nos demanda una atenta y abierta mirada en caso de que aparezca algún testimonio oral a la hora de poner esta secuencia en práctica.

Izquierdo Martín (2008) señala que esta inclusión de fuentes de diferentes procedencias es un punto de divergencia entre el saber escolar y el saber científico (saber sabio), porque los historiadores profesionales reniegan aun de cierta clase de fuentes desacreditándolas mientras que la historia escolar las incluye en la construcción de los hechos. “Todo aquello que suena a literatura histórica o a memoria popular suele ser despachado como productos de calidad menor, más cercanos a la imaginación que la razón que sólo asiste a los historiadores profesionales”. (Izquierdo Martín, 2008, p. 171). Sin embargo, desde la antropología, como planteo más adelante, han revalorizado estas fuentes para generar conocimientos académicos.

Según González (2017) “la historia escolar –en el nivel medio– tiene como público a los jóvenes con ciertas disposiciones afectivas, estéticas, culturales y generacionales (Finocchio, 2007). Por un lado, se trata de un público no experto y por tanto parecido al destinatario de la divulgación, aunque al mismo tiempo es diferente por cuanto no está necesariamente interesado por la historia. Por otro, estamos frente a jóvenes que se acercan y consumen historia mediante diversos artefactos culturales (Massone, 2011)” (p.52). Los destinatarios influyen en la conformación de los saberes históricos escolares por las preguntas e interrogantes que traen a las clases, representaciones sociales y saberes de los jóvenes que es necesario retomar e incluir en la construcción de los saberes históricos escolares.

“La selección de contenidos que realizan los profesores para el trabajo en las aulas (o en términos de este trabajo, la versión áulica de los saberes históricos escolares) no

puede explicarse solo a partir de criterios de apego o desfase respecto del currículo o los avances historiográficos, sino desde el reconocimiento de otros elementos de influencia” (González, 2017, p.50) que tienen y se relacionan las ideas políticas y éticas del profesorado. Pero el recorte que realizan los docentes condicionado por los saberes a enseñar que también influyen en el aula. Tomando en cuenta esta idea, es importante que se ha dicho y que se ha silenciado, dejado fuera, de los currículos oficiales. “Buscamos ejemplificar cómo la política del conocimiento oficial ha legitimado ciertos significados de acuerdo con fines particulares, silenciando en el aula otras voces que se encuentran fuera de la cultura dominante.” (Pagès Blanch, Sanhueza Rodríguez, González-Monfort, 2019, p.12) La invisibilidad de ciertos periodos históricos del pueblo mapuche y el tratamiento que se les da a los contenidos es necesario tenerlos en cuenta para trabajar desde perspectivas didácticas diferentes.

El desarrollo del pensar históricamente

A pesar de la existencia de varias investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico, de sus aportes para la innovación, en las aulas no se han producido cambios significativos. Por este motivo, es necesario ahondar en investigaciones y/o repensar la clase para interpretar lo que sucede en las aulas y proponer cambios e innovaciones en su enseñanza.

La finalidad de la enseñanza de la historia es que las nuevas generaciones aprendan a pensar históricamente como planteaba Pierre Vilar. Según Santisteban y Pagès (2016, p. 72) el desarrollo del pensar históricamente requiere el desarrollo de a) una conciencia de la temporalidad histórica; b) la imaginación histórica y la empatía; c) la capacidad de interpretar las fuentes históricas; d) capacidades para la narración histórica. Para Barton (2014) plantea que no hay una lista de componentes del aprender a pensar históricamente, pero propone los siguientes: causalidad, agencia, perspectiva o empatía, y evidencia. Estos componentes son muy similares en estos autores al desarrollar sus argumentaciones.

Según Santisteban y Pages (2016) la conciencia de la temporalidad histórica implica, por un lado, cuestionar las categorías temporales que se presentan como temporales, cuando en realidad son construcciones sociales. Creemos que se debe reivindicar la enseñanza de la cronología, pero relacionada con una serie de conceptos temporales básicos como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales y las cualidades del tiempo histórico. Por otro lado, el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada.

Para Barton el énfasis en el pensamiento histórico involucra considerar la naturaleza misma de la causalidad y las múltiples formas que puede tomar. Los hechos históricos tienen causas a corto, mediano y largo plazo. El estudiante necesita comprender cómo las causas en escalas tan diferentes contribuyen a los eventos históricos. Las causas también se pueden considerar en términos de desencadenantes, catalizadores y condiciones previas. Sin duda que, dentro de este aspecto, está considerada la construcción de una explicación casuística de los hechos históricos y la temporalidad en la cual se desarrollan. Las causas también pueden clasificarse en políticas, económicas, culturales o ideológicas. De manera similar, las consecuencias de los eventos históricos se pueden clasificar en términos de escala (corto, mediano, largo alcance), tipo (política, económica, cultural e ideológica) e intención. Si, los estudiantes aprenden a utilizar estas distinciones como herramientas conceptuales pueden entender la complejidad casuística del conocimiento histórico. También debatir y elaborar argumentos, partiendo de la toma decisiones, criterios y evidencias que sustentan sus posiciones, posibilita una comprensión más acabada de esa complejidad.

La imaginación histórica, según Santisteban y Pages, es la disposición clave para dar sentido a las acciones y a las evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica pretende dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización. Una investigación histórica sobre imaginación y empatía comprobó que los estudiantes no transfieren a situaciones nuevas los conocimientos históricos adquiridos, a menos que se le indique de manera directa y clara.

En cuanto a este componente, Barton (2014) plantea que, para darle sentido a las acciones humanas pasadas, hemos de entender cómo pensaban el mundo; desarrollar la habilidad de ver perspectivas, a la vez que empatizar con ellas. Las ideas sobre la naturaleza, sociedad, género, política, y todo aquello que existe en la actualidad no son las mismas que en el pasado. Cuando mayor es la distancia espacio temporal entre los hechos a estudiar y la actualidad, mayor cuidado debemos tener para asegurarnos en considerar sus ideas, actitudes y creencias. Para descubrir este tipo de empatía (también conocida como perspectiva), los estudiantes necesitan adquirir experiencias a través de la realización de actividades que contribuyan en concebir esas cosmovisiones del pasado y cómo ellas difieren con las actuales. Cabe aclarar que, en el tema aquí tratado, una de las argumentaciones planteadas por los defensores de “las campañas al desierto” es el clima de la época, pero como argumento no es válido, en aquel contexto ya fueron denunciados los hechos violentos ocurridos durante estas campañas militares como delitos de “lesa humanidad”.

La interpretación de las fuentes histórica es esencial en la formación de las competencias y del pensamiento histórico. Es el historiador el que debe interpretarlas y darles significado. Según Rosso (2006), citado por Santisteban y Pages (2016), “precisamente a través de los métodos de análisis de las fuentes, la historia puede proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para formar sujetos conscientes, críticos y autónomos.” (p.73)

Para Barton (2014), los estudiantes deben comprender de cómo se utiliza la evidencia para construir relatos históricos. Deben saber cómo se construye el conocimiento en la historia. Desarrollar la comprensión de la evidencia en los estudiantes significa generar experiencia trabajando con restos materiales del pasado: el mismo tipo de cartas, documentos, fotografías, obras de arte, artefactos, etc. que utilizan los historiadores. Los estudiantes deben comprender que cualquier fuente histórica proporciona evidencia para algunas conclusiones y no para otras. Las fuentes históricas no solo hay presentarlas, hay que animar a los estudiantes a buscarlas, a desarrollar preguntas significativas e interesantes, que sirvan de evidencia para responder esas preguntas. Evaluar la evidencia que encuentran y sacar conclusiones. Este autor reconoce que todas las actividades se pueden generar desde esta metodología pero que, realizándolo regularmente, les servirá a los estudiantes para evaluar situaciones de su vida y sacar sus propias conclusiones.

Barton (2014) menciona la agencia como otro elemento a considerar. Esta es “la habilidad de la gente a actuar para provocar resultados esperados”. La Agencia contiene varios elementos complejos. El primero es la cuestión de quien está actuando. La historia tradicionalmente se ocupaba de los hombres de las elites y los aspectos políticos. Sin embargo, reforzar para comprender el orden de la realidad compleja, aun en un periodo de tiempo pasado, hay que atender a las acciones de todos los segmentos de la sociedad. Este punto nos parece crucial para la temática tratada en esta construcción didáctica. Otro aspecto de la agencia es la cuestión de que acciones valen la pena estudiar: político, económico, la vida cotidiana, las religiones y cambios en patrones económicos que pueden permanecer estables o no en el tiempo. El último aspecto de la agencia es reconocer factores que habilitan o contradicen las acciones de la gente en esa capacidad a actuar. Entender en su totalidad la agencia histórica es reconocer que tuvo siempre chances para perseguir sus metas, y que esas chances tienen siempre un impacto sobre encontrar condiciones en la sociedad en ese tiempo.

La narración es la forma más común de las representaciones de un proceso histórico. La narración implica una opción de valores. Fuera de la ilimitada extensión de personas

y acciones del pasado, las narrativas necesariamente establecen límites, cuentan historias sobre estas personas y no sobre otras, de las acciones de ese grupo en ese hecho y no en otro. (Barton y Levstik) Las dificultades surgen cuando las narrativas se confunden con el pasado y no permiten que establezcan narrativas alternativas y formas de concebir historias diferentes.

Wineburg considera que la enseñanza de la historia tiene que mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, como se escribe la historia y que procesos cognitivos se utilizan, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos. Deben valorarse los procedimientos explicativos propios de la historia: explicaciones causales, explicaciones teleológicas o intencionales y explicaciones de cambio continuidad. La explicación histórica es el último objetivo de la enseñanza de la escritura de la historia (Pla, 2005; Santisteban 2010)

Proponer situaciones problemáticas para el desarrollo del Pensar históricamente

Si una de las finalidades de la historia es contribuir a una sociedad democrática intercultural es necesario realizar aportes que le permitan a los sujetos ser activos, participativos, críticos y creativos y que comprendan la realidad. El concepto de comprensión es entendido como lo plantean Boix-Mansilla y Gardner (1999), citado por Santisteban (2009), relacionado con las capacidades de pensamiento reflexivo y para la acción social, comprender para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad con información y responsabilidad.

Según Santisteban (2009) para favorecer la comprensión del alumnado hay que proponer nuevas formas en el trabajo escolar que coinciden con las nuevas miradas de la ciencia actual para lo cual propone los siguientes ejes:

- Relaciones entre los diversos elementos de la realidad, ya sean naturales o sociales.
- Interrelación entre las distintas escalas territoriales.
- Interrelación entre el tiempo pasado, presente y futuro.
- Complementariedad, por ejemplo, entre la previsión y el azar, el cambio y la continuidad, o el pensamiento y las emociones.

Los ejes anteriores posibilitan la formación del pensamiento social crítico y creativo y de las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en su mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social. Las preguntas nos hacen pensar y nos llevan a otras, nos hacen personas reflexivas y racionales, frente a otras actitudes irracionales.

Santisteban, siguiendo a Dalongeville (2003), plantea que las situaciones problema en las aulas de historia aportan a la educación para la ciudadanía. Estas situaciones problemas favorecen el desarrollo de capacidades para interpretar las fuentes históricas, confronta opiniones contradictorias sobre los mismos hechos y ayuda a reconstruir las propias representaciones sociales. Desde mi perspectiva, me interesa que las situaciones problema fomenten el pensamiento crítico y creativo y le permita imaginarse otros futuros posibles al estudiantado.

El análisis de los problemas sociales requiere de la comprensión de las coordenadas espacio-tiempo. El tiempo histórico se lee a través de los cambios y las permanencias en el espacio, el paisaje es un testimonio del tiempo, cada territorio acumula información del pasado.

Thémines (2006), citado por Santisteban (2009), siguiendo a otros autores, propone un modelo de “problemáticas esenciales” para interpretar el espacio:

- De localización y distribución de las personas y de sus actividades.
- De movilidad, de relaciones y de interacciones entre los espacios.
- De organización del espacio.
- De territorios apropiados por las sociedades.
- De relaciones de las sociedades con su entorno.
- De relaciones temporales, de cronologías (medida) y periodizaciones (arbitrarias).
- Se ha de partir de los problemas y tiempos actuales.
- La formación de la conciencia histórico-temporal debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Al estudiantado de primaria cuando se les interroga sobre el futuro se ven actuando mejor que los adultos. Pero cuando estos niños pasan a la escuela media ya no se sienten protagonistas de las sociedades de las cuales son parte. Si aprendemos a analizar la compleja realidad social, imaginaremos el futuro proyectando prácticas sociales conscientes, comprometidas y responsables con el mundo que nos toca vivir.

El profesorado juega un papel fundamental buscando un equilibrio entre el contexto social, el saber científico y las habilidades cognitivas, las sensibilidades del alumnado en la comprensión analítica de problemas que lo afectan. “Si la enseñanza de las ciencias sociales ha de servir para comprender la realidad social y actuar en ella, los conocimientos que se adquieran deben surgir de los problemas sociales que el estudiantado enfrenta en la actualidad”. (Santisteban, 2011, p. 79).

Formar el pensamiento social significa ser conscientes de nuestra propia racionalidad, de la capacidad que critica que tenemos para comprender la realidad. Esta formación del pensamiento social está relacionada con el aprendizaje conceptual. Las personas aprendemos conceptos en la escuela, pero también en la vida cotidiana.

Las ciencias sociales y la historia ayudan a pensar las problemáticas concretas de la sociedad, para conocer, para mejorar y cambiar la realidad. Reconocer que en el lugar donde vivimos existen conflictos que generan controversia, que como agentes sociales tenemos el derecho a participar en las decisiones políticas que permiten la resolución de los problemas.

¿Desde qué conceptualización trabajo la otredad y las relaciones interétnicas de los pueblos originarios y los estados argentino y chileno?

La propuesta de enseñanza que quiero desarrollar es la situación de los pueblos originarios de la Patagonia en relación con el Estado chileno y argentino. Este análisis se realizará utilizando la categoría conceptual de “otredad” y “genocidio” para poder comprender las relaciones interétnicas. Se basa en una comparación espacio temporal. Por un lado, los hechos ocurridos con el pueblo mapuche a fines del siglo XIX durante la “Pacificación de la Araucanía” (Chile) y las “compañías al desierto” (Argentina). Por otro lado, analizar la situación actual de los pueblos originarios en la en marco de las políticas neoliberales y extractivistas tanto en Chile como en Argentina. En el caso de Gulu mapu (Chile) en relación las represas del Alto del Bio Bio y las forestales, en el Puel mapu (Argentina), con las petroleras. Analizar la resistencia del pueblo mapuche ante el avance de las empresas extractivistas y la represión estatal a ambos lados de la cordillera es el objeto de este trabajo.

Tratamiento del tema desde la historia oficial

Más arriba planteo acerca del tratamiento que realizó y realiza la historia oficial de los hechos del pasado. La temática tratada en este Trabajo Final Integrador, es un gran ejemplo de esa historiografía oficial. Para dar inicio al análisis, comenzaré con algunas afirmaciones y las posibles causas y consecuencias sobre las cuales los autores de la historia oficial construyen su narración.

Primera afirmación: “Estado nación: Chile y Argentina siempre existieron”

La editorial Atlántida publica en el año 1960 una serie de textos de divulgación sobre Historia argentina, en el que incluye el contenido: “La conquista del desierto”. Reconoce la importancia de trabajar con las imágenes ya que constituyen una fuente importante para visualizar los hechos y para reforzar el aprendizaje del o la lector/a. En la tapa del

número aparece el cuadro “la Vuelta del Malón” realizado por Ángel Della Valle, realizada en el año 1892. Es un cuadro pintado a pedido del gobierno argentino y que el autor realizó finalizadas “las campañas al desierto”, no aparece ningún tipo de aclaración al respecto. Iniciada la enciclopedia y sin presentar más que una imagen de un arriero y ganado vacuno dice “donde entre los escasos pobladores civilizados reinaban el terror y la angustia, siempre a la espera de un sorpresivo malón, haciendas innumerables cubren ahora los campos en los que la variedad de dilatados plantíos dibuja su maravilloso tapiz. Allí se puede ahora trabajar en paz y sin zozobra, merced al sacrificio y las penurias de los héroes del desierto” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.4)

Describe los campos con agricultura y ganado, junto a las vías férreas y las rutas van surgiendo un conjunto de ciudades. “Todo habla de paz, de trabajo, de progreso, de bienestar.” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.7). Contrasta esta imagen con 100 años antes donde la Patagonia estaba en manos de “los indios”, siendo habituales los malones que azotaban constantemente a las poblaciones que se asentaban con grandes esfuerzos en las pampas. Aunque reconoce que los territorios de Buenos Aires llegaban solo hasta al río Salado, luego sostiene que se ocupó un territorio que era del Estado Nacional.

El estado nación argentino, según estos relatos de la Editorial Atlántida, existía en la época colonial ya que al relatar los primeros enfrentamientos entre españoles y originarios, los sitúa en el espacio territorial de Argentina. Este tipo de afirmaciones son parte de las construcciones de las historias nacionales donde la nación y el Estado han existido desde siempre. De esta manera, se naturaliza su existencia.

En el mismo sentido, podemos leer los textos de Rodolfo Casamiquela (2007). Textos que son auspiciados y recomendados por la legislatura de Río Negro y en otros casos son prologados por el ex gobernador de Chubut, Das Neves. El texto dice en la contratapa que es recomendado para su uso en las escuelas secundarias y las primarias, y también para los docentes que en su mayoría no son patagónicos. El relato que construye Casamiquela es muy contradictorio y vago en muchas partes. Me interesa resaltar las contradicciones acerca de la naturalización de las nacionalidades entendidas en relación a la existencia de un otro distinto. Situado el autor en el siglo XIX, reconoce que los indígenas son otros distintos a los españoles y criollos, y que ante los procesos de independencia van a tomar distintas posiciones. Pero inmediatamente estas posiciones se generalizan en todas las comunidades y se vuelven estáticas y permanentes. Los indígenas de Pampa y Patagonia se “manifestaron anti-españoles, pero los otros se mantuvieron fieles a España, pro-realistas... comenzaron a

proclamarse y a sentirse “argentinos”, en tanto que los del lado occidental permanecían firmemente anti-chilenos” (Casamiquela, 2007, p. 73). El autor se refiere a los pueblos de Gulu mapu, como pro- realistas. A partir de estas afirmaciones, desaparece la diversidad indígena que se diluirían en los bandos criollos y realistas.

En esta línea argumentativa, se posiciona Juan Mario Raone (1979) militar y escritor de textos históricos. Al conmemorarse los 100 años de las “Campañas al desierto” se realizó un congreso en la ciudad de Fvske Menuko- General Roca en donde este autor presentó un trabajo sobre los indígenas de Neuquén. En él aborda el tema de la araucanización como proceso mediante el cual los indígenas “argentino” van incorporando, por la fuerza o voluntariamente, elementos culturales de los grupos mapuches provenientes de Chile. Este proceso lo sitúa en el siglo XVII y da por hecho la existencia tanto de Chile como Argentina, más allá que en el inicio del texto resalta que la ocupación de la Patagonia se produce con las “Campañas al desierto”. “En el siglo siguiente comienza el paso a oriente de grupo tribales mapuches, que poco a poco van introduciendo cuñas entre las parcialidades argentinas, y las van dominando, hasta que al iniciarse la fase final de la conquista del desierto las antiguas tribus habían desaparecido absorbidas por los indios tramontanos, que imponen en el área su habla y muchas de sus costumbres, adquiriendo a la vez otras de los pueblos dominados, adoptando en nuestra patria hábitos propios de los indios cazadores, ya que la actividad predominante pasa a ser a la caza, el malón y el arreo de haciendas.” (Raone, 1979, p. 217). Este autor resalta la idea de la desaparición mediante la absorción de los indígenas de Neuquén antes de las “Campañas al desierto”, por lo que, en la actualidad los indígenas que están en territorio son chilenos. Retomaremos esta idea más adelante por el resto de los autores de la historia oficial.

El reconocido historiador Félix Luna (2008), le dedica muy poco espacio y desarrollo a la cuestión indígena en “Breve historia de los argentinos”, no solo da por sentado que la Patagonia es parte del territorio del Estado Argentino, sino que da por hecho las delimitaciones que tienen actualmente las provincias. “un país donde la tercera parte del territorio estaba ocupada por los indios” (Luna, 2008, p.124).

Agrega como un elemento agravante que las comunidades indígenas tuvieron una participación activa en determinados momentos de las internas políticas argentinas para uno y otro bando. “En algunos casos participaron activamente de las guerras civiles, poniéndose de un lado o de otro (del lado de Urquiza, por ejemplo, o del lado de Mitre según el caso”. (Luna, 2008, p.116).

Segunda afirmación: “Los mapuches son chilenos”

Una de las argumentaciones que se utiliza en contra del mapuche es que son chilenos. Argumento falaz porque, por un lado, se les atribuye una nacionalidad a pueblos originarios preexistentes a los estados nacionales y, por otro lado, como vemos en la cita, ambos gobiernos, chilenos y argentinos, aunaron sus fuerzas para derrotarla. “Hacia 1830 las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Mendoza, Córdoba y San Luis sufrían constantemente los malones de los indios enemigos y por ello todas estaban interesadas en realizar una campaña contra los aborígenes. Además, para lograr los resultados positivos, debían aunar los esfuerzos y luchar junto a Chile. En este sentido el gobierno de Mendoza se puso en contacto con el chileno en 1831, y el presidente de este país con Facundo Quiroga, quien tenía gran influencia en las provincias andinas.” (Atlántida, p.24).

Casamiquela plantea que la movilidad de las comunidades indígenas se da desde oeste hacia el este y no como plantean una gran variedad de autores/as que mencionan que era permanente el paso de la cordillera en ambas direcciones por diferentes comunidades. “Lo cierto es que en un u otro de los vaivenes producidos en la Araucanía por los enfrentamientos entre los grupos indígenas, en muchos casos reforzados por tropas de blancos, derivados aquellos del alzamiento de los criollos contra la dominación española, algunos de dichos indígenas, en ocasiones “tribus enteras”, se vieron obligadas a cruzar la cordillera. Para volver después... o para radicarse en tierras orientales.” (Casamiquela, 2007, p 74).

Casamiquela avanza un poco más en delimitar cuál es la procedencia del mapuche. Con las vaguedades que utiliza en todo el texto tales como “podríamos decirlo en sentido amplio, pero en el sentido estricto no”, relata que los mapuches son de una región que solo abarca la región entre el Bio-Bio y el Toltén. Considera que las comunidades que no son de esa zona no pueden ser consideradas mapuche en el “sentido estricto”. “No procedían del territorio histórico de la Araucanía, región de Chile centro-meridional que se extiende entre los grandes ríos Bio-Bio y Toltén. (Casamiquela, 2007, p 73). Quiero remarcar esta ubicación de la comunidad mapuche, porque en esta frase está cargada de sentido para la actualidad y los posibles reclamos de tierras. Si los mapuches son de esa región, solo podrían reclamar allí al Estado chileno y no en otras regiones que hoy controla el Estado argentino y el chileno. Esta frase atribuye, la nacionalidad chilena al mapuche porque dice que la región de la Araucanía es parte del territorio chileno. Otra de las grandes argumentaciones para deslegitimar los reclamos actuales de tierras.

Tercera afirmación: “Los indios son ladrones y vagos”

En el relato de la editorial Atlántida, el ganado ocupa un lugar contradictorio. Se menciona que era constituido por caballos y no aparece ningún tipo vacuno. Pero cuando relata cómo los blancos aprovechaban este recurso, menciona como se aprovechan de los animales vacunos y “baguayes”. Aún más contradictorio es relato acerca de cómo aprovechaban los blancos el ganado cimarrón y como lo aprovechan los “indios”. “Los blancos organizaban matanzas llamadas “vaquerías”. Muertos los animales se sacaban aquellos productos y el resto se desperdiciaba.” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.13). Quiero resaltar que está hablando de ganado cimarrón, ganado se reprodujo en la pampa húmeda porque las condiciones naturales del lugar lo permitieron, sin la intervención de personas. Sin embargo, cuando se refiere a los “indios” en relación al ganado cimarrón dice “realizaban incursiones, llevándose gran cantidad de baguales” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.13). La idea de “llevarse” en el contexto del texto hace alusión a que el “indio” está robando. No solo eso, sino que luego aparecen los araucanos desde Chile y se unen a los “indios” pampas para tomar este ganado. Esta idea se consolidará en las páginas siguientes en “los gobernadores y el problema del indio”. Aquí comienza a relatar una serie de malones que realizaron los pampas y los serranos para “robar ganado y otros bienes” de los blancos. Las consecuencias de estos malones, según relato, “retardaba el progreso”. Resalta las buenas intenciones de los blancos que solo querían vivir en paz e intentaron, por decisión de los gobernadores, de entregar algunos bienes para satisfacer las necesidades indígenas. La consecuencia de esta acción fue animar a los “indios” a generar nuevos malones. Por eso, prosigue el relato, fue necesario crear el cuerpo de Blandengues cuya principal misión era proteger las fronteras. Es interesante que la propuesta editorial reconoce que el territorio argentino hacia 1779 solo se extendía hasta la línea de fortines al norte del río Salado creada por Vértiz en esos años. Esos fortines iban desde Chascomús hasta Villa Mercedes. Por supuesto que cuando el texto habla acerca de lo “atrasada” que era en ese entonces Buenos Aires, lo justifica con el accionar constante de los malones que provocaban los “indios”. Esta situación se va a modificar recién en 1817, por el directorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata. En el contexto de la fundación de la ciudad de Dolores, el texto menciona que “al mismo tiempo se organizó la comandancia militar y la policía de las islas de Tordillo para defender la zona, perturbada por los continuos robos de ganado, no solo de indios sino también de que vivía al margen de la ley” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.17). Remarco en esta cita la permeabilidad de la frontera, lejos de ser cerrada y estática, está en permanente movimiento y habitada por diferentes personas.

Casamiquela hace un gran esfuerzo en demostrar que las comunidades eran estáticas, que viven en un determinado lugar y no en otro, incluso con la idea racista de pureza. Sin embargo, en su propio relato tiene que atribuir la movilidad y las alianzas que las diferentes comunidades iban gestando según qué acontecimientos tuviera que enfrentar. Pero hay rasgos que se los atribuye a todas las comunidades y etnias: se dedican a malonear en perjuicio de los estancieros argentinos. “mientras... (sic) se habían agrandado los vorogas. Libres temporariamente de enemigos a su espalda, se dedicaron confiadamente, y crecientemente, a malonear en las fronteras de Buenos Aires. Dicho de otro modo, reemplazaron en ese papel a los ranqueles, el terror de los hacendados porteños.” (Casamiquela, 2007, p 77).

En 1870 Lucio Mansilla realiza una expedición con un grupo de personas a las tolderías de los ranqueles. “el propósito de esta expedición fue el de solucionar ciertas dificultades nacidas a raíz de un tratado firmado por él con los indígenas y que el congreso demoraba en aprobar.” (Atlántida, p.31).

“En 1870 Callvucura, a pesar de estar en paz con los cristianos y de recibir del gobierno las raciones acordadas en diversos tratados, llevó a cabo un terrible malón sobre el pueblo de 3 Arroyos.” (Atlántida, p.32). Esta parte del relato histórico, donde coloca claramente a los indígenas como los infractores de los tratados, es contradictoria con la sanción de la ley 215 de 1867 donde el poder legislativo aprobaba la expansión de la frontera Sur. Es el Estado argentino el que viola los acuerdos y por eso tarda en reconocer el acuerdo de Mansilla con los ranqueles. En el mismo sentido van las apreciaciones sobre Calfucura que se lo coloca en el lugar de “indio traidor” cuando es el Estado quien no respeta los acuerdos y no entrega las raciones previstas en los mismos. Es interesante como el relato histórico insiste en “el gobierno dictó enérgicas medidas para que se cumplieran los tratados establecidos con el fin de captarse la confianza de las tribus salvajes. Esta política ocasionaba grandes gastos a la Nación y no siempre daba resultado, pues con frecuencia los indios cruzaban la línea de fortines, robaban ganado y se llevaban cautivos. (Atlántida, p.35).

En el mismo sentido, en las páginas que Casamiquela le dedica a Calfucura y a pesar de que resalta la cualidad diplomática de este, resalta que los malones se habían intensificado en la década de 1870 perjudicando a los estancieros y afectando al “orgullo del ejército”. “Para esta fecha arreciaban los malones a los campos de Buenos Aires (y Sur de Santa Fe, Córdoba y San Luis), ejecutados por los ranqueles, vorogas, pehuenches o tehuelches-serranos. Y a pesar del avance de la frontera, a través de líneas de fortines muy distanciados, los campos estaban prácticamente desguarnecidos

y los hacendados y pueblerinos temblaban, periódicamente, de espanto, desde Bahía Blanca a las puertas de Buenos Aires. (Casamiquela, 2007, p.80).

Para Feliz Luna, tal como sostendrá el congreso nacional a partir de 1885, nunca existieron tratados entre las comunidades indígenas y el Estado Nacional. Habla de sobornos o tributos con los “jefes indios” que representaban un gran gasto para el Estado argentino. A pesar de esta situación, los indígenas organizaron malones contra las “poblaciones cristianas”. “Además, Calfucura, que era un hombre muy inteligente, logro armar una suerte de confederación en la pampa, potenciando su poder de ataque.” (Luna, 2008, p.116).

“Causas y consecuencias de la conquista” según la historia oficial.

A partir de 1874 Nicolás Avellaneda es elegido presidente de la República Argentina. Este mandatario nacional nombrará a Adolfo Alsina como ministro de Guerra. Al frente de este ministerio ideara un plan que consistirá en la construcción de una zanja defensiva que impida los malones y, a la vez, ir fundando diferentes pueblos y asentando población sobre esas zonas. Esto demandaba una inversión por parte del Estado argentino pero que le permitía incorporar 2000 leguas de tierras para la ganadería. Una comisión realizó un relevamiento del terreno que quedó plasmada en una carta topográfica. A parte de la zanja defensiva, Alsina solicitó fondos para extender las líneas telegráficas que le permitían unir la capital con 5 comandancias militares.

“Una vez que las diversas columnas expedicionarias alcanzaron los objetivos señalados por el ministro de guerra, doctor Adolfo Alsina, comenzaron los trabajos relativos a la edificación de los fortines y de los futuros pueblos de Carhué, Guaminí, Puan, Trenque Lauquen e Italó... se inició la construcción de una zanja con la cual se pensaba impedir el paso de los indios.” (Atlántida, p.43).

La resistencia de las diferentes comunidades indígenas se hizo sentir por esos años. 1875 Catriel realizó un gran levantamiento, que fue apoyado por Namuncura (pampas), Baigorrita (ranqueles), Pincen y unos 1000 araucanos. 1876 Catriel y Namuncura realizarán un nuevo alzamiento contra los avances de los blancos. Luego Rumay y Namuncura repetirán estos alzamientos con el fin de conseguir ganado y recursos. El Estado argentino los perseguirá para recuperar el ganado. No solo recupera ese ganado, sino que incorpora tierras y recursos que las comunidades indígenas necesitaban para poder vivir. Es notorio como las mismas tierras, según el relato, si están en manos indígenas son “desierto” pero al pasar a manos de los blancos pasan a ser tierras aptas para la ganadería y la agricultura.

Hacia finales de 1877 muere Alsina y a partir del 1/1/1878, el presidente Avellaneda nombra a Julio Argentino Roca al frente del ministerio de guerra. Este había expresado unos años antes: “A mi juicio el mejor sistema de concluir con los indios, ya sea extinguiéndolos o arrojándolos al otro lado del río Negro, es el de la guerra ofensiva, que es el mismo seguido por Rosas que casi concluyo con ellos.” (Atlántida, p.46). Por eso comenzó a trabajar en su plan que consistía en eliminar a las comunidades indígenas entre que vivían entre la línea de fortines y las márgenes de los ríos Negro y Neuquén. El poder ejecutivo va a elevar al congreso un pedido de recursos para poner este plan en marcha. Lo que no menciona el texto de Atlántida es toda la propaganda que realizó Roca a manos de Zeballos ni las promesas que hizo a los estancieros en términos del botín de guerra que se pensaba obtener en las “campañas al desierto”. Sin duda que Roca, antes de que tuviera los recursos suficientes para las campañas, comienza la eliminación de los pueblos originarios de pampa y Patagonia. Se presentan en los partes oficiales las incursiones de los soldados de frontera como hechos de entrenamiento. En ningún momento se menciona que se están violando los tratados que fueron celebrados unos años antes y que los ataques no eran contra otro ejército, sino contra mujeres niñas/os y ancianos/as. Entre estos hechos se encuentra el fusilamiento que fue denunciado en el diario “la Nación” cometido por las tropas de Rudecindo Roca. Por su puesto que el texto de la editorial Atlántida solo menciona que fue un enfrentamiento militar como fue informado en los partes oficiales de esos años. Si reconoce el texto es que estos hechos no son aislados, sino que son parte de un plan realizado y ejecutado desde el Estado a través del ministerio de guerra. “El jefe de la frontera de San Luis, coronel Rudecindo Roca, continuando con la serie de operaciones previas planeadas por el general Julio A. Roca, realizó una expedición contra las tolderías de los ranqueles. Partió desde Villa Mercedes el 8 de noviembre de 1878, y el 14 de ese mismo mes llegó a Leubuco, antigua residencia de esos indios, que estaban dirigidos entonces por el cacique Epumer, hermano de Mariano Rosas. Los ranqueles se habían trasladado a un paraje situado al sur y llamado Poitahue. Rudecindo Roca avanzó hacia allí y consiguió capturar al cacique Melideo, hermano de Epumer, y a otros dos capitanejos.” (Atlántida, pp. 49-50)

“Además de las tropas que sumaban unos 6000 hombre, integraron la expedición varios sacerdotes misioneros que debían evangelizar a los indios, y además ingenieros, topógrafos, marinos, etc., que tendrían a su cargo la misión de efectuar estudios y comprobaciones para conocer diversos aspectos de esos territorios.” (Atlántida, p. 51) Si bien podríamos pensar que el conocimiento sobre el territorio no era acabado, de ninguna manera se desconocía. Así lo marcan los informes que realizan varios

expedicionarios entre ellos Estanislao Zeballos y Pascacio Moreno. Las expediciones militares iban acompañadas de las misiones religiosas. Los sobrevivientes se los irá evangelizando incluso hasta en los momentos previos a su propia muerte.

En los meses de abril mayo de 1879 las cinco columnas de las “Campañas al desierto” iniciaron su marcha hacia el río Negro. Es notorio en el texto de la editorial Atlántida como la columna de Roca se dirige a diferentes pueblos que ya estaban controlados por el Estado argentino. En los tramos que unen los poblados con las orillas del río Negro se adelanta una parte de la tropa. La columna principal en ningún momento entra en combate con ninguna parcialidad. Al cabo de un mes, el 25 de mayo de 1879, ya se encontraban en Choele Choel. Unos días más tarde remontaron el río Negro hasta la confluencia del Limay y Neuquén. Realizadas las “Campañas al desierto” este dejó de ser tal. Así lo decía Roca en carta a Avellaneda “puedo anunciar a V: E: que se acaba de dar cumplimiento a la ley que disponía el establecimiento de las líneas de fronteras en las márgenes de los ríos Negro y Neuquén. El territorio conquistado es el más rico y de mayor porvenir de la república” (Atlántida, p. 55).

Casamiquela en un impreciso párrafo de todo el texto menciona las causas de la conquista del desierto. Por supuesto que, previamente, hace un fuerte hincapié en que, a pesar de las diferentes parcialidades que ocuparon las zonas lindantes a la sociedad blanca, los malones se incrementaron a tal punto que era insostenible la situación. La vía de tratados también era insostenible por los pagos que tenía que hacer el Estado argentino a las comunidades no los podía sostener a través del tiempo. Además, a pesar de que el Estado pagaba las raciones a los indígenas, estos de igual forma maloneaban sostendrá Casamiquela. “Entonces “apareció un tenaz e ilustrado ideólogo, con versación de geógrafo, Estanislao Zeballos, explorador él mismo de esas extensiones(se dice incitado por el propio Roca), los intereses económicos presionaron y crecieron, y el general Julio Argentino Roca, excelente estratega a su vez (apodado el zorro, por eso y por su habilidad política), los capitalizo, y al tiempo que los pasaba al plano bélico, con su plan de “conquista del desierto” (“un año para programarlo y un año para ejecutarlo”) puso su vista en la presidencia de la república. Es que, en efecto, tal era la zozobra en el que vivía la campaña y la impotencia de las clases dirigentes urbanas, que ese debía ser el premio natural para quien cumpliera la proeza de acabar con el poderío del “salvaje”, del “indio del desierto”” (Casamiquela, 2007, p.80). Quiero remarcar de este relato que solo le dedica media oración al papel que juegan los sectores económicos, la burguesía terrateniente, en pedido de las campañas. No menciona en ningún momento el apoyo explícito a través de la compra de bonos de la ley Avellaneda (ley 947) por los cuales van a recibir tierras una vez realizadas las

mencionadas campañas y la gran cantidad de tierras que van a acumular los terratenientes. Más allá de que encomilla la idea de salvaje atribuida a los pueblos originarios, Casamiquela adhiere a esta dicotomía entre la “civilización y barbarie”. En su relato justifica en avance de la frontera de la civilización sobre la barbarie. También adhiere a la idea que la campaña duro un año, 1879. Los hechos ocurridos de manera posterior son tratados como consecuencias.

En el texto de Raone aparece uno de los argumentos que tiene una gran circulación dentro del imaginario social. La idea de que el territorio lo ocupaban los chilenos en caso de que la Argentina no realizara las “Campañas al desierto”. Es interesante la cita que menciona Raone de un tratado entre diferentes parcialidades indígenas que sitúa en el actual territorio de la provincia de Neuquén. Interesante en tanto que contradice su propia argumentación y naturalización de la existencia de los estados. Puran realiza un tratado con las autoridades chilenas donde se menciona la voluntad de mantener las buenas relaciones como así la asistencia mutua en caso de que el otro esté en algún conflicto. “Lo grave es que renglón seguido: que acudirán en el acto al primer llamado que se les haga i prestarán los servicios que se les exija”, con lo cual quedaban subordinados a un gobierno extranjero” (Raone, 1979, p. 225) Para Raone esto es una traición a “la patria”; Puran está ejerciendo su soberanía de pactar con quien más le convenga desde su independencia y autonomía. Este autor reconoce la autonomía y que Puran negociaba con el estado argentino ya que figura en algunos tratados en Carmen de patagones. Por ende, como lonko negociaba con los estados de igual a igual, con la autonomía que tenía su comunidad.

Raone menciona que las “campañas al desierto” se producen para dar cumplimiento a las leyes 215 y 947 del Estado argentino. No menciona explícitamente a las leyes a que se refieren. Sin embargo, cuando habla acerca del avance de la 4ta división menciona que para dar cumplimiento a la ley 215, Puran se tenía que presentar a parlamentar con las autoridades militares y que este huyo y tomó una postura hostil. Por supuesto, el gobierno argentino le estaba exigiendo que perdiera su independencia y se sometiera a las autoridades argentinas. Ante esta situación, la columna militar avanzó sobre los territorios de Puran, apreso a este y su comunidad y lo traslado a Martín García. (Raone, 1979, p. 222)

La publicación editorial Atlántida expone las causas por las cuales el Estado Argentino despojo al “indio” de las tierras patagónicas. “por imperio de las circunstancias, y por el necesario predominio de la civilización, el hasta entonces indómito señor de las pampas

debió rendirse ante los soldados colonizadores de otras razas(sic)” (S/D, editorial Atlántida, 1960, p.7)

En cuanto a las consecuencias de las campañas militares. Por un lado, Casamiquela dice brevemente que los indígenas fueron trasladados a Buenos Aires y luego repartidos entre los ingenios azucareros y las casonas de la gente rica de la ciudad capital. Por otro lado, se detiene en las comunidades que se entregan tierras de manera posterior. Lejos de hacer hincapié en las campañas, menciona las muertes realizadas entre los propios indígenas por “venganza”, las rendiciones y entregas ante las autoridades militares. Una vez realizadas estas acciones, las comunidades indígenas van a ser reubicadas en diferentes lugares del territorio patagónico. En ambos casos comienza a sostener el argumento de que los indígenas están en proceso de extinción. Esta idea la resalta en diferentes párrafos y es muy útil en términos actuales, ya que es el argumento de quienes piensan la sociedad argentina que descende de los barcos y sin indígenas. A modo de ejemplo, cito donde está hablando de la extinción de la lengua “araucana” porque ya quedan pocos indígenas: “y hasta la misma lengua araucana, con toda la cultura de este origen, desde luego, agoniza ahora en el territorio argentino”. (Casamiquela, 2007, p.85).

Para la editorial Atlántida, las consecuencias que provocaron las “Campañas al desierto” solo se remarcan cuestiones positivas para el Estado argentino y para la sociedad. Se menciona los prisioneros que fueron tomados por el ejército y que la idea fue incorporarlos a la “civilización” mediante el trabajo en las “colonias especiales”. No se menciona los lugares de estas colonias ni que tareas realizaban los prisioneros. Tampoco que se menciona que, al ser prisioneros, estaban obligados a realizar ciertos trabajos. Como parte de la “regeneración del indígena” se lo obliga a convertirse al cristianismo. En condiciones similares estaban los indígenas que fueron obligados a incorporarse a las fuerzas armadas estatales. Como señalaremos más adelante, estos no eran dados de baja en ningún momento a diferencia de quienes eran considerados argentinos.

Cuando comencé a mencionar el texto de la editorial Atlántida, resalte la idea de las imágenes que iban acompañando el relato. Al momento de presentar las consecuencias positivas de la conquista es donde mayor concentración de imágenes hay, e incluso el texto casi desaparece. Solo pequeños textos acompañan grandes imágenes que ocupan las páginas enteras. Sin embargo, esas pequeñas frases están cargadas de una idea dicotómica de la civilización y barbarie, donde esta última desaparece para darle paso al progreso de una sociedad civilizada.

Estas argumentaciones históricas, lejos de ser un pasado muerto, están presentes en los debates actuales en diferentes medios de comunicación y circulan como parte de la opinión pública. En una nota de debate el director del diario "Río Negro" retoma todas estas argumentaciones y las desarrolla en una nota periodística. Esta nota también aparece como artículo en otra página web con formato "académico".

"No hubo cambios, como puede verse, entre la política de la corona española y la de sus sucesores argentinos y chilenos, que siempre consideraron como parte de su territorio las tierras ubicadas en el sur de Chile y la Argentina, como una inferencia legítima del Tratado de Tordesillas y la bula "inter caetera" del papa Alejandro VI." (diario "Río Negro", 8 de octubre de 2011) En primera argumentación se sostiene sobre lo que hemos planteado como la naturalización de la existencia del Estado Nación, cuyos territorios tienen orígenes en los territorios coloniales. Se excusan en que la violencia contra los indígenas viene desde épocas coloniales. También dirá "En 1830 Rosas acuerda con Calfucurá, de origen chileno, su ingreso al país con la esperanza de que le sirviera para pacificar a los ranqueles y otras tribus rebeldes. La alianza de Calfucurá con Rosas se mantuvo hasta Caseros, pero ya antes aquél se había convertido en el más poderoso cacique de las pampas, que trataba a las autoridades argentinas de potencia a potencia y que durante cuarenta años dominó una gran parte del actual territorio nacional." (diario "Río Negro", 8 de octubre de 2011)

En el desarrollo de la nota, como parte de la defensa de Roca, es que antes ocurrieron hechos violentos contra los indígenas más atroces que los que se cometieron en las "campañas al desierto". Por eso, Julio Rajneri sostiene que "no hay evidencias de que se hayan producido actos de ferocidad semejantes, ni que haya habido instrucciones específicas similares por parte de Roca a sus comandantes o subordinados, aunque no se pueda descartar actos repudiables como el confuso episodio que provocó la captura del cacique pehuenche Purrán en 1880" (diario "Río Negro", 8 de octubre de 2011). Este hecho que señala el autor del artículo periodístico es muy similar al que desarrolla Diana Lenton en Villa Mercedes donde son fusilados un grupo de ranqueles en un corral en 1878, reflejado por la prensa de la época. Lo retomamos más adelante. Es evidente que para este periodista los traslados forzados, la separación de los núcleos familiares y la reducción a los trabajos forzados no son medidas atroces. El mismo autor cita a Roca: "lo más conveniente es distribuir estos indios prisioneros, respetando la integridad de sus familias, centro hoy de las poblaciones rurales, donde sometidos al trabajo que regenera y a la vida y al ejemplo cotidiano de otras costumbres, que modificarán insensiblemente la propias, despojándoles hasta del lenguaje nativo como instrumento inútil, se obtendrá su transformación rápida y perpetua en elementos civilizados y fuerza

productiva". Queda clara la intención de la eliminación cultural de los pueblos originarios como parte de un proyecto genocida. La idea de las cifras como un atenuante del accionar de Roca en las campañas es otra de las líneas argumentativas. No se eliminaron muchos indígenas o la idea que las cifras fueron exageradas son la base de la defensa roquista. Esta argumentación está muy presente entre quienes niegan el genocidio en la última dictadura militar argentina. Acá es tomada por los negadores del genocidio indígena.

Por último, la argumentación de que el progreso de la Argentina se produce gracias Roca, Rajneri plantea que es un tanto exagerada pero que dejaron un saldo muy positivo para la sociedad argentina y los inmigrantes que estaban llegando a la Argentina. Según la línea argumentativa, este progreso era evidente a los ojos del mundo por eso es que llegaron tantos inmigrantes. Era necesario acabar con la barbarie para lograr el esplendor de la civilización. De esta manera se justifica un accionar militar durante las campañas, recortado en la línea argumentativa de Casamiquela.

Nuevos enfoques teóricos

En los párrafos siguientes trabajaremos con autores/as que denuncian los hechos cometidos contra los pueblos originarios desde las políticas del Estado argentino durante las "campañas al desierto". En nuestra línea argumentativa adherimos al planteo de quienes sostienen y denuncian el genocidio indígena cometido durante la consolidación del Estado argentino.

Según Jara y Salto (2016) existe una deuda ética y política que se ha transferido a múltiples generaciones sin que alguna de ellas pudiera, al menos, saldar algo de ella: la visibilización del otro/a colonizado/a. El discurso de la colonización fue tan efectivo que durante 5 siglos se ha mantenido: Civilización o Barbarie. ¿Por qué una invención? Principalmente porque la construcción colonizadora consistió en justificar procesos de dominación a partir de la conquista, la colonización y la evangelización en el continente.

"Las fronteras marcan, sirven para delimitar quienes están dentro y quienes están afuera. Para exterminar a otro, hay que ponerlo primero afuera. Ese afuera es geográfico, pero también político y simbólico. Un afuera que amenaza" (Levy, 2004, p. 151).

Podemos encontrar diversidad de usos del término "indio" o "indígena", dentro de un tipo de construcción histórica social y cultural. En algunos casos en referencia a una condición de salvaje, incivilizados e inferiores, en la que se entiende al "indio" como

descendiente y nativo de los territorios americanos quien, en el proceso de conquista, será relacionado con la condición de colonizado.

“De esta manera, como sostiene Bonfil Batalla (1971), el indio es construido a imagen y semejanza de ese pensamiento e imaginario, y en esa construcción “el indio” y el “indígena” son inventados como cultura indígena por los europeos. Invención en la que “los indígenas pasaron a ser los nuevos salvajes-bárbaros de los civilizados europeos” (Barabas, 2000, p. 11 citado Jara Salto, p.366). Esto sirvió para justificar la dominación europea sobre la población americana. Por un lado, lo político y económico en tanto dominación territorial y la apropiación de las riquezas de América. Por otro lado, la estigmatización cultural sirvió para imponer la evangelización y la cultura europea sobre los pueblos originarios.

El “indio” e “indígena” se define a partir de la condición que le fue impuesta en el marco de esa relación y situación de dominación colonial, cuyo origen y persistencia fueron determinados por la emergencia y continuidad de la maquinaria impuesta por ese orden. Descripciones que crean una imagen del otro/a, que se cristalizó en discursos y representaciones sociales. Algunas de estas imágenes las podemos ver en las crónicas de los europeos que recorrieron el continente americano como las crónicas de Colón (Todorov, 2015) o de Ginés de Sepúlveda.

Esa invención justificadora del orden colonial tuvo continuidad en los discursos positivistas del siglo XIX, la historiografía como ciencia surgió en esos años con las influencias de estos discursos y de homogenización cultural en post de la construcción de la “nación”. El positivismo acentuó los discursos de la evolución de las sociedades tomando como modelos las naciones europeas. Las no evolucionadas, aquellas sociedades atrasadas fueron ubicadas en otros territorios fuera de Europa. La oligarquía en la Argentina se erige como clase dominante, heredera de las sociedades y de la cultura europea, justifica su poder porque tienen el poder económico y la educación para manejar los destinos de todos los habitantes de un territorio que reclaman como propio. ¿qué hacer con estas sociedades “atrasadas”? En relación a este tema, los diferentes autores, plantean visiones diferentes acerca de lo que las elites gobernantes realizaron y proponen diferentes categorías para su análisis. Jara y Salto plantean que la idea de los discursos dominantes “los indios” e “indígenas” posiblemente eran alterables en la medida en que mantuviera un contacto y asimilara las condiciones de lo civilizado: razón y educación. En el marco de creación de los Estados nacionales, sostiene Barabas (2000), el “indio” bárbaro del pasado fue “desbarbarizado” en el siglo XIX, y la atribución de barbarie se desplazó a los “indios” vivos, en especial a los rebeldes, que no cedían

sus territorios ante las demandas del Estado. “Retomando el concepto griego de “desierto”, promovieron la idea de los territorios habitados por los pueblos originarios como espacio virgen, sin huella humana, y poblado por bestias feroces.” (Jara- Salto, 2016, p. 367).

En un sentido similar Enrique Mases sostiene que los discursos y las políticas indígenas variaron en un antes y un después de las “campañas al desierto”. Este reconoce ciertas permanencias discursivas peyorativas sobre los pueblos originarios. La idea del “indio ladrón” se va a mantener en el tiempo más allá de finalizadas las campañas. Diferentes actores de la sociedad y del Estado sostenían que los pueblos originarios eran barbaros con los cuales no había que tener ningún tipo de consideración y avanzar sobre el desierto para incorporarlo al sistema productivo argentino.

Mases, tomando como referencia a Don Bosco, plantea que “estas revelaciones oníricas, permeadas por un carácter positivista, que caracterizan a los indígenas como salvajes que, necesaria y fatalmente van a desaparecer ante la fuerza incontenible de la civilización, son coincidentes con el pensamiento de la época y se va a trasladar luego a toda la empresa misionera salesiana en la Patagonia la que como sostiene Blengino (2005), está también impregnada por el espíritu positivista. Naturalmente esta imagen de salvaje tiene que ver con su hábitat y sus costumbres adquiridas más allá de la frontera, en la barbarie del desierto. Desde esta mirada, la frontera es vista como un límite preciso entre la civilización y la barbarie y al mismo tiempo como una frontera racial que separa la nación blanca de los pueblos originarios.” (Mases, 2014, p. 54).

El concepto de raza y la biologización de las relaciones sociales van a dar legitimidad científica para una nueva categorización de la especie humana. El racismo y la biologización de las relaciones acerca de las jerarquías de los seres humanos y las conductas sociales son la legitimidad para exterminar a los pueblos originarios en diferentes continentes (África, Oceanía y Asia) pero también a las conductas consideradas ‘asociales’ dentro de un territorio según explica Levy (2004).

El positivismo crea e instala en las ciencias sociales la idea de orden. Con esta categoría conceptual se van a pensar la sociedad como un cuerpo, donde cada órgano cumple una función y donde las células enfermas hay que eliminarlas para mantenerlo sano. “En la Argentina de esos años se hablaba del reemplazo de las razas americanas, no aptas para el progreso, por razas europeas, en lo posible nórdicas. La frontera vuelve a ser ‘civilización o barbarie’. (Levy, 2004 p. 153) En Chile el mensaje no era muy diferente, “en un contexto en que el evolucionismo se había impuesto como ideología dominante, los “pueblos civilizados” tenían el deber de hacer caso omiso de los

derechos de los “salvajes” (Boccaro, 2005, p.8). Bajo estas premisas se promovió el exterminio de los pueblos originarios y la implantación de la población inmigrante europea, que no provino del norte de Europa, sino del sur de ese continente.

Diana Lenton, en varios artículos y entrevistas, plantea que Argentina es un país que niega haber cometido un genocidio. Esto no es parte de la historia oficial ni en los currículos escolares. Es más, niega ser un país indígena y se siente parte de un devenir histórico europeo. “la ideología proeuropea en nuestro país sostuvo la ilusión de que la población argentina, por una u otra vía, estaba definitivamente “blanqueada”. La invisibilización de los pueblos originarios fue sólo interrumpida por la represión de los eventuales conflictos. De esa manera, el Estado se acostumbró a visibilizar a las comunidades sólo en clave de violencia.” (Lenton, 2017, Revista Anfibia). Pero ¿cómo una nación europea se construye en territorio latinoamericano? ¿en estos territorios latinoamericanos no había pueblos originarios que lo habitaran y que lo habiten en la actualidad? Osvaldo Bayer en el documental *Awka Liwen* planteaba que cada vez que la sociedad argentina se miraba al espejo, este le devolvía una imagen que no le gustaba por contener rasgos de los pueblos originarios. La Argentina es un país plurinacional y pluricultural, sin embargo, esto se niega en las escuelas. Boccaro (2005, p.2) plantea que “si la política indígena implementada por el Estado chileno desde la independencia ha sido fundamentalmente caracterizada por la voluntad de asimilar a los autóctonos, es posible distinguir, en función del contexto sociohistórico, de los medios empleados y de las formas jurídicas de desposeimiento, varios momentos en esa larga historia de negación de la especificidad indígena y de despojo de los territorios habitados por esos pueblos.”

Entonces, aquí radica la importancia de esta propuesta al tratar de tensionar esta parte de la historia enseñada en los currículos escolares y aportar a las discusiones actuales sobre los pueblos originarios dentro de la matriz estado- nación- territorio.

Para poder trabajar estas relaciones interétnicas entre los estados chilenos y argentino y el pueblo mapuche, Lenton propone la categoría de genocidio. Para esta autora el Estado nacional argentino, en los procesos de homogeneizar la sociedad, aplicó políticas genocidas sobre los pueblos originarios. Este uso es controversial ya para los intelectuales y la opinión pública en general solo es aplicable a los hechos históricos ocurridos a partir de su creación en 1948. Sin embargo, la primera utilización de este término se aplicó hacia atrás en el tiempo juzgando los crímenes del nazismo. Además, su utilización se ha ampliado en los últimos años para poder explicar otros procesos históricos. Pero, quienes justifican las “Campañas al desierto” plantean que hay situarse

en esa época para juzgar los hechos. Estos argumentos los sostienen a partir de la idea de que los hechos hay que contextualizarlos en un periodo donde el positivismo y el darwinismo social eran parte de las ideologías dominantes. Entonces ¿Cómo utiliza este concepto para explicar las relaciones interétnicas? Lenton (2010) toma la definición de genocidio de la “Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio”, aprobada por la Organización de Naciones Unidas el 9 de abril de 1948, que define en su artículo 11º: “Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal:

- a) Matanza de miembros del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo;
- e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”. (pp.29-30)

Uno de los aspectos fundamentales del genocidio es su planificación. Durante el gobierno de Mitre, en 1867, el congreso sancionó la ley 215 que permitía al Estado Nacional correr la línea de frontera hasta las márgenes de los ríos Negro y Neuquén. A esta ley no se le asignó las partidas presupuestarias por lo que no fue de inmediata aplicación y el Estado argentino, en esos años, utilizaba sus recursos en la Guerra al Paraguay (1865-1870). Ya bajo la presidencia de Avellaneda, Estanislao Zeballos escribió un informe a pedido del ministro de guerra, Julio Argentino Roca, y el congreso sancionó la ley 947 que permitía al estado nacional tomar un empréstito especial para financiar las “Campañas al desierto”.

¿Qué se entendía por frontera en ese momento? ¿Qué fronteras el Estado argentino intentaba correr y ampliar un territorio que reclama cómo propio? “había tres fronteras superpuestas: la primera, internacional, con Chile a lo largo de la Cordillera, si bien por largos años fue sólo una pretensión, y con los países extranjeros en general, especialmente europeos, a lo largo de la costa atlántica; la segunda, entre las pretensiones de las diferentes provincias, que tampoco estaban fijadas, y una tercera, igualmente difusa, con los Pueblos Indios.” (Lenton, 2010, p.31).

La idea de frontera también fue y es utilizada como la separación entre la civilización asociada a la sociedad argentina y la barbarie vinculada a los pueblos originarios. Pero esta idea comienza a estar presente en las proximidades temporales de las “Campañas al desierto”. Previamente a este periodo existió un gran flujo de intercambios comerciales entre

las poblaciones fronterizas. También hay evidencias de personas que se movían a un lado y otro de la frontera, demostrando su permeabilidad. Otro rasgo característico son los tratados que existían entre lof (comunidades) y los Estados provinciales. Estos aspectos van a ser borrados para erigir una imagen de una división tajante de una sociedad civilizada y una sociedad bárbara. “Estos Tratados no sólo fueron luego abandonados y traicionados sino también negados, hasta el punto de afirmarse en el Congreso Nacional, en 1885 –¡a escasos siete años de la celebración del último! -, que nunca habían existido los Tratados con los indios” (Lenton, 2010, p. 32).

Iniciadas las campañas 1878, se producen los primeros fusilamientos de prisioneros mapuches encerrados en corrales. Esto marca muy bien el exterminio físico que comienza a ejecutarse. No solo se avanza sobre las comunidades “rebeldes”, sino sobre aquellas comunidades que eran consideradas “indios amigos” e, incluso, aquellas que habían sido cristianizadas por la acción de las órdenes religiosas, como por ejemplo los salesianos.

Tomadas prisioneras las familias mapuches, fueron trasladadas a Buenos Aires por las autoridades del ejército. Muchas de esas familias fueron llevadas a la isla Martín García. Otro aspecto importante del genocidio es impedir el nacimiento y la transmisión cultural. Estas características de las políticas genocidas se observan en la separación de las familias que fueron desmembradas. Los niños y las niñas fueron repartidas entre las familias más pudientes de la elite porteña. Las mujeres eran llevadas esas casas para realizar la limpieza. Los varones, en su mayoría, fueron a parar a los ingenios azucareros de Tucumán y Salta tal como había prometido y planificado Julio A. Roca. Esta separación familiar claramente impide nacimientos y la transmisión cultural.

“El ministro Julio A. Roca sugería por carta en 1878, al gobernador tucumano Domingo Martínez Muñecas, que se replazen [sic] los indios olgazes [sic] y estúpidos que la provincia se ve obligada a traer desde el Chaco, por los Pampas y Ranqueles, que él mismo le enviaría, a cambio de apoyo político para la futura campaña presidencial. Inmediatamente recibió la respuesta de una decena de los principales empresarios azucareros solicitándole 500 indígenas con o sin familia que fueron rápidamente remitidos a Tucumán, donde la mentada baja “productividad” de los peones pampas era compensada por su bajo costo. Así, los ingenios tucumanos se convirtieron en el destino de miles de prisioneros tomados durante las campañas militares de conquista de la Pampa y la Patagonia, y del Chaco.” (Lenton, 2010, p. 35)

Los efectos de las “campañas al desierto” van a comenzar a ser cuestionados por algunos sectores en mismo momento de su ejecución. Comienzan a existir voces en

contra del tratamiento que reciben los pueblos originarios que se ven reflejados en las intervenciones en el congreso. Durante esa época, los diarios se mantuvieron expectantes y reflejaron lo que estaba pasando. Tanto Bayer como Lenton en el libro *Historia de la Crueldad* (2010) dan ejemplos de cómo los diarios mostraban sus disidencias con las políticas genocidas y comenzaban a denunciar las acciones de las campañas al desierto como delitos de lesa humanidad.

“Dos editoriales publicados en *La Nación* el 16 y el 17 de noviembre de 1878, respectivamente, daban cuenta de la indignación del periodista ante la noticia del fusilamiento de 60 ranqueles, “prisioneros desarmados”, por orden del comandante Rudecindo Roca –hermano del Ministro de Guerra- en las cercanías de Villa Mercedes, provincia de San Luis.” (Lenton, 2010, p. 39).

Para Diana Lenton y otros/as investigadores/as está más que claro que el Estado argentino se fundó sobre el genocidio indígena. Estos hechos quedan reflejados en los testimonios de la época, como, por ejemplo, en los diarios del congreso y en la prensa escrita. También la red investigadores sobre Genocidio y Política Indígena (organización que reúne el trabajo de profesionales de distintas disciplinas sociales y artísticas - Antropología, Historia, Sociología, Educación, Comunicación, Cine, etc.- con el objetivo de fundamentar científicamente el uso del concepto de “Genocidio” para explicar los procesos de consolidación y avance estatal de fines del siglo XIX en la naciente República Argentina y cómo operan en la actualidad.) han recabado datos de testimonios orales en las comunidades. En la memoria viva de las comunidades, transmitida de generación en generación, se recuerdan estos hechos.

El genocidio deja implantada una estructura de un imaginario de cómo se va a considerar a los pueblos originarios y que tienen vigencia en la actualidad. Tienen vigencia porque hasta el momento estos hechos no fueron juzgados y, por ende, no han finalizados estos procesos. Este imaginario social tiene su correlación con políticas indígenas. Políticas que han sido marcadas por despojo de las tierras de los pueblos originarios y puestas al servicio de los terratenientes. Hacia 1880 al servicio de un modelo agroexportador y en los últimos años el siglo XX al servicio de los modelos neoextractivistas. Ejecutadas las “Campañas al desierto”, ciertos territorios fueron “concedidos” a muy pocas comunidades que fueron re ubicadas. “Es posible demostrar en todos estos actos la existencia de un marco de pensamiento que requiere la deshumanización del otro antes de la aplicación de ciertas políticas [etnocidas/genocidas], por la razón de que no todas las políticas se aplican con todos los ciudadanos. Y esta deshumanización orientada se halla presente incluso en

contextos que aparentemente integran indígenas y no indígenas.” (Lenton, 2014, p.43). Las tierras que les fueron concedidas hacia fines de siglo XIX y principios del siglo XX carecían de valor para el modelo agroexportador. Las familias terratenientes que habían aportado dinero para la ejecución de las “campañas al desierto” recibieron una gran cantidad de tierras en la Patagonia, el ejemplo más paradigmático es la Martínez de Hoz que recibió 2.500.000 de hectáreas.

“A fines del siglo XIX la violencia estatal se volvió arrolladora. De nada sirvieron acuerdos, tratados, pactos preexistentes, bautismos, cartas ni amistades personales. A la expropiación territorial se sumaron las ejecuciones sumarias, la prisión masiva, las desapariciones, la esclavitud, la violencia sexual y el secuestro de sus niños. Algunos líderes originarios lograron, después de años de recorrer pasillos, la asignación de un lote para vivir con sus familias. En general, aquellos terrenos no servían para la agricultura: de allí que hoy muchas comunidades se asientan en zonas estratégicas para la explotación turística, minera o petrolera. No es que los mapuches hoy quieran ocupar esos lotes, sino que son los únicos espacios donde los dejaron quedarse. Muchos no obtuvieron nada, y emigraron a Chile o permanecieron, gambeteando la pobreza, como peones de estancias o trabajadores informales. En el resto del país, esta situación se repite, con pocas diferencias. Las campañas militares de ocupación de la región chaqueña se extendieron hasta casi la mitad del siglo XX. Los últimos censos de población en nuestro país dan cuenta de la magnitud de la emigración a las ciudades de la población indígena.” (Lenton, 2017, Revista Anfibia).

Las consecuencias de la “Pacificación de la Araucanía” son comparables con los de las campañas al desierto en términos de resultados y de las políticas indígenas estatales. “Los Mapuches, derrotados, se transformaron en objeto del derecho y perdieron rápidamente toda visibilidad en un Estado-Nación que daba por sentado que el proceso de chilenización se iba a dar sin tropiezos. Así, la derrota militar, la estatización de los mecanismos de funcionamiento sociopolítico, la política de urbanización y la presión ejercida por los nuevos poderes regionales tuvieron consecuencias dramáticas para los grupos mapuches. Constreñidos a radicarse en reducciones que abarcaron apenas el 6% de su territorio histórico, los autóctonos fueron sometidos a un proceso de campesinización y de pauperización. (Boccaro, 2005. P.9) En Chile las reservas significaron un tiempo de espera hasta saber qué hacer con los “derrotados”. Es obvio que las condiciones de vida, luego de la Pacificación, cambiaron drásticamente, pero el hecho de poder quedarse en las “reservas”, permitió continuar con las resistencias ante las políticas asimilacionistas estatales.

En la década del 70 del siglo XX se produce una crisis en el régimen de acumulación capitalista en el marco del Estado de Bienestar. Esta crisis dio lugar a que la predica neoliberal tuviera la posibilidad de aplicar su receta económica en diferentes lugares del mundo. “Esta serie de políticas, en un contexto de apertura mundial, implican a escala nacional una recomposición de la tasa de ganancia del capital a partir de: la reducción del gasto estatal, privatizaciones, y reducción del peso político y social de la clase trabajadora. Sus efectos son: concentración del capital que implica la concentración de poder, precarización de las condiciones laborales, redistribución regresiva de la renta y exclusión social.” (Levy, 2004, p.159)

En Chile, la década de 1970 comenzó con la llegada al poder la de Unidad Popular. Este gobierno planteó un reconocimiento y reparación histórica hacia los pueblos originarios. Sin embargo, esto iba a cambiar drásticamente con el derrocamiento de Salvador Allende y la instauración de la dictadura de Augusto Pinochet en 1973. Este gobierno dictatorial iba a poner en marcha las políticas neoliberales y, en ese contexto, la solución final para el pueblo mapuche. “Aplicando al problema indígena la política socio-económica general de inspiración neoliberal que tuviera como meta declarada hacer de Chile un país de pequeños propietarios individuales, las autoridades de la época dictaron dos decretos leyes (1979) cuyos ejes directores eran: 1) acelerar el proceso de división y liquidar las comunidades, 2) acabar con la existencia legal de los indígenas.” (Boccaro, 2005, p.14)

Levy (2004) advierte que, sin embargo, no hay que reducir el neoliberalismo solo a recetas económicas y sus efectos sociales. Lo que me interesa remarcar aquí y a los fines del presente trabajo es el otro nivel que marca este autor: la destrucción de una serie de mediaciones sociales que se pueden expresar o no en el Estado. Entiéndase por mediación el poder de la clase trabajadora, una cultura de solidaridad, una estructura progresiva, los movimientos sociales y políticos populares. Una resistencia que se expresa en contra de la acumulación del capital, de la mercantilización de las relaciones sociales y de la vida en general.

En los últimos años, esas zonas desérticas en la Argentina y de las zonas de los bosques patagónicos chilenos cobraron un nuevo valor a partir de implementar los modelos económicos neoextractivistas y los agronegocios. Diana Lenton sostiene que las políticas genocidas continúan a cuenta gotas pero que persiste en la actualidad a través de las políticas e implementación del neoextractivismo. “Los territorios “asignados” fueron saqueados de sus recursos, hasta hacer inviable la vida comunitaria. Lejos de resolverse, este drama se profundiza, a medida que el avance de la frontera

extractiva, en virtud de nuevas tecnologías -llámense agricultura transgénica, minería a cielo abierto o fracking petrolero- pone el ojo del mercado –y el brazo del Estado- sobre las comunidades.” (Lenton, 2017, Revista Anfibia). Cabe aclarar que entiendo, siguiendo a Maristella Svampa (2013), por neoextractivismo me refiero a la consolidación del “patrón de acumulación basado en la sobre-explotación de recursos naturales, en gran parte no renovables, así como en la expansión de las fronteras del capital hacia territorios antes considerados como improductivos.”

La sociedad no está ajena a las políticas estatales. Las políticas que implementa el Estado, a través de los medios de comunicación, obtienen el consenso en la sociedad. Estos medios de comunicación trabajan sobre la idea que hay un sector de la sociedad que es sacrificable, que es necesario el exterminio de una parte de la sociedad. “Ellos”, un afuera, que están asentados sobre un determinado territorio, son sacrificables porque ese territorio y los recursos que allí se encuentran son necesarios para el “progreso” del resto de la sociedad. A la vez van invisibilizando los rasgos y cuestiones comunes, las políticas de pactos entre estos sectores o pueblos. Se invisibiliza el mestizaje en la actualidad, asentando los rasgos europeos de la cultura argentina.

“No se trata de sostener que las clases dirigentes y los proyectos hegemónicos no han cambiado en los últimos 120 años, sino de llamar la atención sobre la similitud de las respuestas que el Estado produce cuando debe responder a las presiones de la economía extractiva. Si en 1880 existía una aumentada demanda internacional de materias primas que el Estado evaluaba que sólo podían producirse avanzando sobre territorios indígenas, y a la vez las jóvenes industrias nacionales como la del azúcar a fines del siglo XIX o la del algodón en las primeras décadas del siglo XX requerían el patrocinio estatal para financiarse con mano de obra cautiva, y estas presiones sumadas a una ideología spenceriana condenaron al sacrificio a los pueblos indígenas, hoy nuevamente nos encontramos con el desarrollo de nuevas tecnologías que, otra vez, permiten al capital avanzar sobre territorios que antes no habían sido abiertos a la industria extractiva. La nueva agroindustria basada principalmente en el desarrollo de transgénicos, así como las nuevas tecnologías asociadas a la explotación masiva en minería e hidrocarburos, se convierten en una amenaza comprobada para quienes hoy se constituyen en sobrevivientes de un proyecto social que aun resiste en desiguales condiciones.” (Lenton, 2014, p.38)

En la actualidad los medios de comunicación construyen una imagen de los pueblos originarios cristalizada en el siglo XIX. Esta idea plantea de manera indirecta que cualquier alteración de esa imagen cristalizada es considerada y utilizada para

deslegitimar los reclamos indígenas en la actualidad y son tildados de “truchos”. Esto es más marcado cuando las luchas se dan en las zonas urbanas porque a los pueblos originarios se los identifica con el campo. Por eso, todos los reclamos urbanos son considerados falsos. A esto se le suma la idea de que hay una sola forma de ser indígena, una sola forma que es tolerada por la sociedad blanca, por ende, hay una sola forma de reclamar. Esta forma de reclamar encorsetada dentro de la idea de una petición pacífica y previamente avalada desde el Estado y el gobierno. Toda forma de reclamo que se salga de estos límites impuestos es tildada de pseudo mapuche. En este sentido podemos ver las notas periodísticas que surgieron a partir de los dichos del ex gobernador de Río Negro Alberto Weretilneck y que utilizo en la secuencia didáctica.

Diana Lenton (2017) plantea la idea de “enemigo público” construido por los medios de comunicación y mediante la cual se le abre la puerta a la criminalización mapuche en los últimos años. Esta idea de enemigo público se construye a partir de la idea de que el reclamo por tierras proviene del terrorismo mapuche. Tanto el diario Clarín como el programa periodismo para todos de canal 13, van vinculando las protestas mapuches en Chubut a hechos delictivos comunes o terroristas. Los medios de comunicación resaltan e involucran, sin prueba alguna y sin que se mencione en las causas judiciales a quienes participaron en la recuperación territorial en Vuelta del Río, Cushamen. Estos hechos cobraron notoriedad nacional a partir de la desaparición de Santiago Maldonado. Luego de un allanamiento realizado por la Gendarmería Nacional el 1 de agosto de 2017, en el Pu Lof en Resistencia de Cushamen, situado en la provincia de Chubut, Santiago Maldonado desaparece. El día anterior, Maldonado había participado en un corte de ruta, enmarcado en la lucha por las tierras ancestrales ocupadas por la comunidad mapuche. Este corte de ruta fue reprimido por efectivos de la Gendarmería Nacional en la madrugada del 1 de agosto. Su cadáver se encontró en el río Chubut, dentro del Pu Lof, allanado en la jornada de su desaparición, el 17 de octubre de 2017, cuando habían transcurrido 77 días sin noticias de su paradero (Caso Santiago Maldonado). Pero estos medios no buscan saber cómo desapareció Maldonado y quiénes estuvieron involucrados en su desaparición. Todo lo contrario, a través de una entrevista al propio Facundo Jones Huala, lonko de la comunidad, se lo intentó colocar en el lugar de terrorista. A su hermano como “mapuche trucho” por ser floggers. Se recurre a los imaginarios sociales construidos por la generación del 80 del siglo XIX, a su cristalización, y continuar con la aplicación de políticas similares en el tratamiento de la cuestión indígena.

Los reclamos territoriales en lago Mascaradi como los del río Manso, en los medios de comunicación se los tildó como delitos comunes contra la propiedad privada. Apelando

a que quienes ocuparon esas tierras son “mapuches truchos” y que el Estado provincial tenía diálogo con los “mapuches verdaderos”. Desde ese lugar, se pedía la represión y se le otorgo impunidad a los asesinos de Rafael Nahuel. Sin embargo, la respuesta mapuche ante la violencia estatal es muy diversa por la propia organización social y política mapuche. Cuestión que los medios de comunicación ignoran o invisibilizan. “En el caso mapuche, la gente se identifica en comunidades o lof rurales o urbanos, y también en organizaciones de segundo grado. Además de los jefes comunitarios, cuyos cargos son electivos y rotativos, hay personas individuales que devienen líderes en función de sus capacidades excepcionales, su sabiduría y su conducta.” (Lenton, 2017, Revista Anfibia).

El genocidio indígena se sigue negando una y otra vez. Los “próceres” de las “campanas al desierto” se les rinde homenajes colocando sus nombres a las calles, ciudades y departamentos en la Patagonia. Las versiones de la historia oficial gozan de una gran difusión y aceptación. Las ideas de que “los mapuches son chilenos” o que “los que reclaman son mapuches truchos” se repiten como argumentos válidos que circulan en la sociedad. “El negacionismo, entendido como abuso de la libertad de opinión, en tanto manipula y oculta de mala fe los hechos del pasado para invertir falazmente el rol de las víctimas y los victimarios, requiere para su eficacia, una ignorancia extendida –por muy diferentes razones- y especialmente la existencia de versiones contradictorias previas sobre los procesos históricos. En nuestro país, la discusión pública sobre la aplicabilidad del concepto de genocidio a las políticas ejercidas por el Estado independiente sobre las sociedades indígenas recae una y otra vez en negacionismos de diferente alcance sobre la tragedia indígena.” (Lenton, 2014, p.33)

Si en la actualidad el genocidio indígena es negado y, por ende, los hechos no han sido juzgados podríamos plantear que las políticas genocidas continúan vigentes más allá de algunos discursos aggiornados. “El genocidio no se limita al exterminio sistemático en un lapso de tiempo, sino que, como decía Arendt (1982 [1951]), también se constituye y extiende en términos simbólicos y políticos en la medida en que se continúa reproduciendo la lógica binaria propia de los sistemas de pensamiento totalitarios, y las condiciones estructurales que posibilitan su continuidad. Cuando los procesos genocidas no obtienen un reconocimiento público en tanto genocidas, que también obtenga repercusiones en lo jurídico y, sobre todo, sanción moral, nos encontramos ante un proceso histórico cuya vigencia debe reconocerse, en lugar de considerarse cerrado.” (Lenton, 2014, p.40)

Existen en la actualidad corrientes didácticas, históricas y antropológicas que plantean cierto reconocimiento a la cuestión indígena. La idea de ciudadanía global como una de las finalidades de las ciencias sociales es tomada por muchos de los pedagogos. Esta finalidad se la plantea como una instancia superadora de la antigua finalidad nacionalista con las cuales surgieron las ciencias sociales y a saberes escolares en general. “Entendemos que la educación debe preparar a los alumnos y las alumnas para convivir en contextos de pluralidad identitaria como ciudadanos globales. Cortina (2009) indica que esta tarea es compleja, sobre todo en sociedades que en su seno acrisolan múltiples culturas.” (Sanhueza Rodríguez, Pagès Blanch, González-Monfort, 2019, p.4). Desde mi perspectiva no se puede pensar en una ciudadanía global sin antes reconocer y juzgar el genocidio indígena y realizar una reparación histórica.

Jara y Salto (2016) sostienen que frente a la invención del “otro” es posible una mirada distinta desde una perspectiva de la otredad. La cual hace referencia a grupos étnicos existentes, en diferentes contextos históricos, a partir de su reconocimiento como pueblos originarios con un sentido compartido de pertenencia plena a determinados valores, costumbres y lenguas diversos y diferentes a los otros conquistadores.

“A nivel ideológico, en la última década y media, y de la mano de políticas neoliberales, se ha extendido un corpus discursivo que propone como valores positivos la interculturalidad, la “participación” en proyectos estatales, y cierta -acotada- autonomía organizativa de los pueblos y colectivos indígenas. Sin embargo, ni siquiera la participación indígena en instituciones estatales se corresponde, hasta hoy, con la elaboración de proyectos alternativos y concretos de redistribución del poder, y la interculturalidad, en muchos casos, se reduce a la construcción de simbologías reivindicativas con pocos o nulos efectos sobre la existencia real y cotidiana de los pueblos originarios. Más aún, la más modesta pretensión de autonomía despierta desproporcionados resquemores nacionalistas. Amenguado en su significación concreta, el discurso de la participación y la interculturalidad cede paso, entonces, al discurso del progreso modernizador, que continúa hegemónico. El racismo se muestra entonces en toda su dimensión cuando, a la represión despiadada, se suma su justificación, sobre la base de desigualdades esenciales que previenen que los indígenas gocen completamente de las garantías acordadas para todos los ciudadanos.” (Lenton, 2014, p.39)

Un Estado que no reconoce en sus estamentos ni en su historia oficial el genocidio cometido contra los pueblos originarios, no va juzgar las políticas aplicadas durante las “Campañas al desierto” sobre las poblaciones originarias. Todo lo contrario, que

continúa con políticas similares en la actualidad ante cada pedido y exigencia de los pueblos originarios, recurriendo a discursos fundados en el siglo XIX y recurriendo a la represión como método de la resolución de conflictos. Una sociedad que sigue viéndose y autorreivindicándose como europea, negando la pluriculturalidad y plurinacionalidad, difícilmente apostará a la construcción de la otredad de los Pueblos Originarios.

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

Pensar estas problemáticas sociales en el aula

La diversidad cultural tomada como una riqueza y no como un obstáculo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tiene que reconocerse rompiendo con el estereotipo de sociedad homogénea, ya que la presencia del pueblo mapuche está tanto en las zonas rurales como en las ciudades. Como planteo, la visión de una sociedad homogénea tiene dos líneas argumentativas que son muy comunes, por un lado, encontramos a quienes afirman que los mapuche provienen de Chile, por lo que no tiene ningún derecho a reclamar nada en la Argentina; por otro lado, existen los que afirman que los mapuche existieron antes, que sólo quedan mestizos que se están incorporando a la cultura nacional. Estas diferentes líneas llegan a la misma conclusión: la diversidad cultural no existe. Tensionar estas ideas y poder pensar otras realidades posibles es una de las finalidades centrales de la propuesta que realizo.

En los últimos años se han realizado algunos cambios en el tratamiento de la historia indígena pero que tienen una continuidad en otros aspectos al tratar a los pueblos originarios como parte de un pasado lejano y sin ninguna relación con el presente. “Las representaciones de los indígenas en los textos de estudio han consolidado los estereotipos y prejuicios sobre la población indígena, ya que ha presentado una imagen de ladrones, borrachos, salvajes y perezosos ... la incorporación de los temas asociados a las culturas indígenas continúa estando centrada en contenidos que hablan de una historia lejana antes del 1900 y construida con narrativas propias de la historia americana-eurocéntrica (Shear y otros citado por Pagès Blanch, Villalón Gálvez, 2015, p.29). Intento tensionar esta disociación temporal en la propuesta didáctica y generar una nueva periodicidad que permita la vinculación del pasado con los problemas actuales.

“Hacia fines de la década de 1990 se estabiliza en los textos escolares un esquema en el que se habla de los primeros habitantes del/ de nuestro territorio. Los aborígenes, sociedades indígenas o pueblos aborígenes son pueblos diferentes (no inferiores) y existen en la actualidad, aunque en la etapa colonial y en la historia de la Argentina independiente están casi ausentes” (Lewkowicz y Rodríguez, 2015, p.126). Teniendo en cuenta que los contenidos sobre los pueblos originarios se encuentran en periodo colonial en mayor medida y van desapareciendo en el siglo XIX y que se sitúan dentro del territorio estatal de Chile o Argentina, realice una ficha de cátedra con la intención de vincular los procesos de las campañas al desierto y la Pacificación de la Araucanía” que desde la mirada del pueblo mapuche son recordados como el “Wigka Malón”.

¿Qué estrategias metodológicas utilizo en la secuencia didáctica?

Pensar en la complejidad del proceso histórico analizado requiere el aprendizaje de los procedimientos para la comunicación, la toma de decisiones y la acción social. La práctica de la convivencia necesita de la comprensión de los comportamientos individuales y colectivos, y los valores que rigen en los hechos históricos.

Según Raths y Wasserman (1971) plantean que tradicionalmente los aprendizajes se basaban en la memorización y repetición de un conocimiento. Los y las estudiantes pueden recurrir a estas formas de aprendizaje, pero con el correr del tiempo, los contenidos son olvidados. Por eso proponen y aportan otros procesos que permiten asimilar un conocimiento de otras maneras. Enseñar a pensar requiere poner en prácticas, mediante las actividades propuestas, estos procesos y que permitirán a los estudiantes intervenir en la realidad. No creo que estos procesos sean mecánicos pero que si pueden aportar a romper con la lógica de la memorización y segmentación de los aprendizajes.

Aisemberg, siguiendo a Castorina, plantea que la construcción del conocimiento se da a partir de la interacción de los niños con el saber disciplinar existente. “Para enseñar esta historia necesitamos instalar en el aula prácticas que integren la transmisión y la construcción de conocimiento, que permitan a los alumnos establecer un vínculo de interioridad con la historia que se está transmitiendo. Esto nos exige pensar de modo articulado el saber y el hacer.” (Aisemberg, 2016, p.5). Esto demanda que la docencia deje de lado la visión positivista de la enseñanza en la cual se pensaba por separado los contenidos de las actividades propuestas a los estudiantes. Los saberes se construyen en la acción, en la interacción con el objeto de estudio. Se puede aprender un saber o contenido a través de escuchar a un docente, leyendo un texto, analizando

fuentes o viendo un video, ya que posibilitan el despliegue de actividades intelectuales, cognitivas y sensibilidades que realizan los estudiantes.

En general, un alumno aprende ciertos principios generales, reglas, generalizaciones, y leyes y se familiariza con hechos fundamentales. La situación que le plantea el maestro se presupone que es nueva y que significa un desafío...Esta forma de hacer pensar pone a prueba la capacidad para aplicar hechos y principios a nuevas situaciones. Aprendidas en un contexto, ahora debemos intentar emplearlas en otro, lo cual significa observar relaciones, advertir lo que debe ir junto en esta nueva situación, discriminar lo que es adecuado de lo no lo es. (Raths y Wasserman, 1971, p. 42)

“La acumulación de hechos significativos en la vida implica acrecentar su riqueza cabal. Pedirles a los niños que interpreten hechos triviales, procurar que lo hagan como ejercicio corriente y no que lo tomen como una oportunidad para organizar sus pensamientos y su proceso mental, desaprovechar las amplias posibilidades de esta operación.” (Raths y Wasserman, 1971, p. 35)

En la secuencia aquí planteada tenemos procesos históricos que se desarrollan en tiempos y espacios diferentes. Pero que estos procesos están íntimamente relacionados. Por eso es esencial poder comparar teniendo en cuenta el espacio y el tiempo en los que se desarrollan los hechos. “Cuando le pedimos a un alumno que haga comparaciones lo colocamos en una situación de tener que emplear el pensamiento. Cuenta entonces con la oportunidad de observar diferencias y similitudes por la vía de los hechos. Examina dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar cuáles son sus interrelaciones...Este proceso de comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción mientras se concentra la atención en los objetos comparados” (Raths y Wasserman, 1971, p. 28)

En las actividades propuestas, se les pedirá a los y las estudiantes que realicen críticas sobre los hechos abordados a partir de las fuentes de información que sustenten lo que están planteando. Siguiendo a Raths y Wasserman, “la crítica permite abrir juicios; analizamos y evaluamos según ciertos principios y normas implícitos en nuestras aseveraciones, o bien los establecemos explícitamente. Implica hacer un examen crítico de lo que estamos estudiando; por ende, se trata tanto de señalar sus puntos positivos como los defectos y limitaciones... La crítica se debilita allí donde no existe- o hay muy poca- base para abrir juicio y juzgar...En el caso de que formulen algunas críticas, es conveniente pedirles que aporten pruebas en su apoyo y que averigüen que criterio han seguido y contrastarlos con otros criterios que podrían haber sido aplicados.” (Raths y Wasserman, 1971, pp. 35-36)

Trabajo con lecturas compartidas: Aisemberg (2012, 2015, 2016) plantea las prácticas de lectura como propuesta didáctica de la enseñanza de la historia. En la enseñanza de la historia persisten prácticas de lectura que pertenecen al paradigma positivista. Estas prácticas a menudo se proponen con una guía de lectura o actividad que consiste en reconocer, extraer y repetir. Esta autora junto a su grupo de investigación ha avanzado en “conceptualizar un tipo de práctica de lectura compartida que rompe con la lectura de reproducción porque promueve un trabajo intelectual de reconstrucción y, en consecuencia, se muestra potente para articular la transmisión con la construcción del conocimiento histórico” (Aisemberg, 2016, p. 6). La tarea del docente consiste en guiar un trabajo colectivo que consiste en estudiar una temática o una problemática histórica que haya sido claramente explicitada. La reconstrucción de dicha problemática o de una temática se realiza a partir de un texto o de varios en la cual se van intercambiando momentos de lectura con momentos de intercambios entre pares o de explicaciones del docente. Partimos de un planteo o una explicación de la problemática, pasamos a lecturas silenciosas individualizadas o en voz alta, luego pasamos a los intercambios para la reconstrucción colectiva de los hechos históricos a lo cual le dedicaremos la mayor parte del tiempo de la clase. Es preciso que se dé el espacio para que el estudiantado pueda expresar sus propias interpretaciones u opiniones sobre el tema. El docente irá explicando y rellenando aquellos elementos que permitan una mejor comprensión sobre la problemática abordada, entremezclando transmisión y construcción de los conocimientos. En caso de ser necesario, se releen los párrafos que presenten dificultades para controlar las interpretaciones y profundizar la reflexión, explícitamente se marcan los errores de interpretación y de reconstrucción, sosteniendo el eje en los contenidos que se pretenden enseñar y la vez poder integrar la visión de los estudiantes a la reconstrucción.

Godoy (2018) sostiene, siguiendo a Juan Palomino, que la lectura “(...) juega un papel fundamental en la formación cultural de las personas en el aprendizaje y dominio de la lengua (...)”. (p.1) A pesar de la importancia de la misma, hay grandes dificultades para realizar una lectura comprensiva de un texto.

Inmersos en una cultura de la inmediatez, se han modificado los hábitos de lectura fuera de la escuela. Dentro de la escuela, dice Godoy (2018) que para “la enseñanza de la comprensión lectora no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo”. (p.2) La práctica de la lectura tiene un valor importante y su dominio resulta “transversal” a todas las asignaturas. Para que estas prácticas tengan presencia en las aulas es necesario que el profesorado incorpore actividades de lectura y escritura compartidas en sus clases.

“La comprensión lectora es una capacidad que se pone en juego en todos los campos del conocimiento. Cuando un lector entra en interacción con el texto escrito activa procesos mentales a través de su lengua y emplea diferentes estrategias para entender la información que el escrito presenta” (Godoy, 2018, p.3). Cada una de estas estrategias tiene que ser enseñada por el o la docente para generar aprendizajes significativos y puestos a disposición para cuando el sujeto las requiera a lo largo de toda su vida.

“Es importante que los docentes de cada disciplina enseñen a comprender las particularidades que su área exige para lograr una completa comprensión lectora de los textos que utiliza con frecuencia. Esto se logra analizando los tipos de texto que en general circulan en cada disciplina, el vocabulario específico que se maneja en ella y los fines comunicativos que se propone.” (Godoy, 2018, pp.3-4).

Trabajo con imágenes: El trabajo con imágenes es importante en el aula de historia porque permite analizar no sólo los componentes lógicos racionales, sino también las sensibilidades y disposiciones estéticas y éticas, que juegan un papel primordial en las imágenes y en los relatos que transmiten los medios de comunicación de masas. Esta otra alfabetización constituye un elemento fundamental en el acceso a la participación de la cultura y de la esfera pública. (Dussel, 2006, p. 278).

En la propuesta de trabajo nos basamos en la observación de imágenes como también de imágenes en movimiento. Propongo actividades de comparación entre imágenes como también imágenes y los textos. “Hay observación cuando pedimos al niño que compare diversos objetos o cuando analizamos un suceso o un hecho... Observar es descubrir cosas, es parte de un proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Al compartir nuestras observaciones con el prójimo, advertimos puntos ciegos en nosotros y en ellos. Aprendemos a ver y reparar en lo que antes no percibíamos”. (Raths y Wasserman, 1971, p. 30) Por eso, es recomendable compartir las observaciones realizadas en momentos de la clase. La idea es poner en tensión las observaciones individuales con lo que percibió el grupo y contrastarlas en la puesta en común.

Dussel, siguiendo a Kinder (1999), señala que el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se llama alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad... “ver” sus manipulaciones y estereotipos, “escuchar” sus silencios, “notar” sus exclusiones, y por última instancia, “tomar distancia” de la programación. “Las imágenes... habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas

de representación de nuestras experiencias, son formas de conocimiento” (Dussel, 2006, p.285).

Para saber hay que imaginarse, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que trabajar la mirada y posibilitar en pensar aquello que quedo afuera de la imagen, poder trabajar lo racional y lo sensible que se representa en la imagen como recorte de la realidad y como construcción sociohistórica. “Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de sensibilidad que quedo por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales racionalistas.” (Dussel, 2006, p. 287)

Más arriba señale, siguiendo a Pages y Santisteban (2016), que para pensar históricamente es necesario poder imaginar y ser empático con los procesos trabajados. Imaginar es formar una idea de algo no presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad... forjamos imágenes mentales... Cuando pedimos dar rienda suelta a la imaginación, no podemos solicitar datos que la respalden. La imaginación va más allá de ellos y de nuestra experiencia. (Raths y Wasserman, 1971, p. 39) Pero que, sin duda, se podrá imaginar dentro de los límites lógicos que impone el proceso histórico que se está abordando.

Es una práctica social material que produce cierta imagen, y que la inscribe en un cierto marco social particular, y que involucra creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (Quien produjo esta imagen y para qué, sino también la especificidad del lenguaje, historicidad y sociológicamente, los estereotipos visuales, las sensibilidades.)

Trabajo con fuentes históricas: Las fuentes históricas, lo que se entiende por ellas, abarcan todos los datos que nos ayudan a adquirir algún conocimiento histórico sobre un determinado periodo histórico. Funes y Muñoz (2004) siguiendo a con Topolsky, plantean “que el concepto de fuente histórica reviste no sólo la información que ofrece del pasado humano sino también los modos de transmisión, lo que el autor denomina canales de información. Estos canales de información requieren que el historiador posea un cúmulo de conocimientos no sólo sobre el proceso a investigar sino además sobre los códigos que hacen necesaria una correcta interpretación y análisis de las mismas.” (p.2)

Para la temática tratada se vuelve esencial que los y las estudiantes logren interpretar las diferentes fuentes de información que se proponen en la secuencia. Interpretar es “un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias. Si se nos pregunta cómo las deducimos, entonces abundamos en explicaciones y datos que respaldan nuestra interpretación.” (Raths y Wasserman, 1971, p. 35)

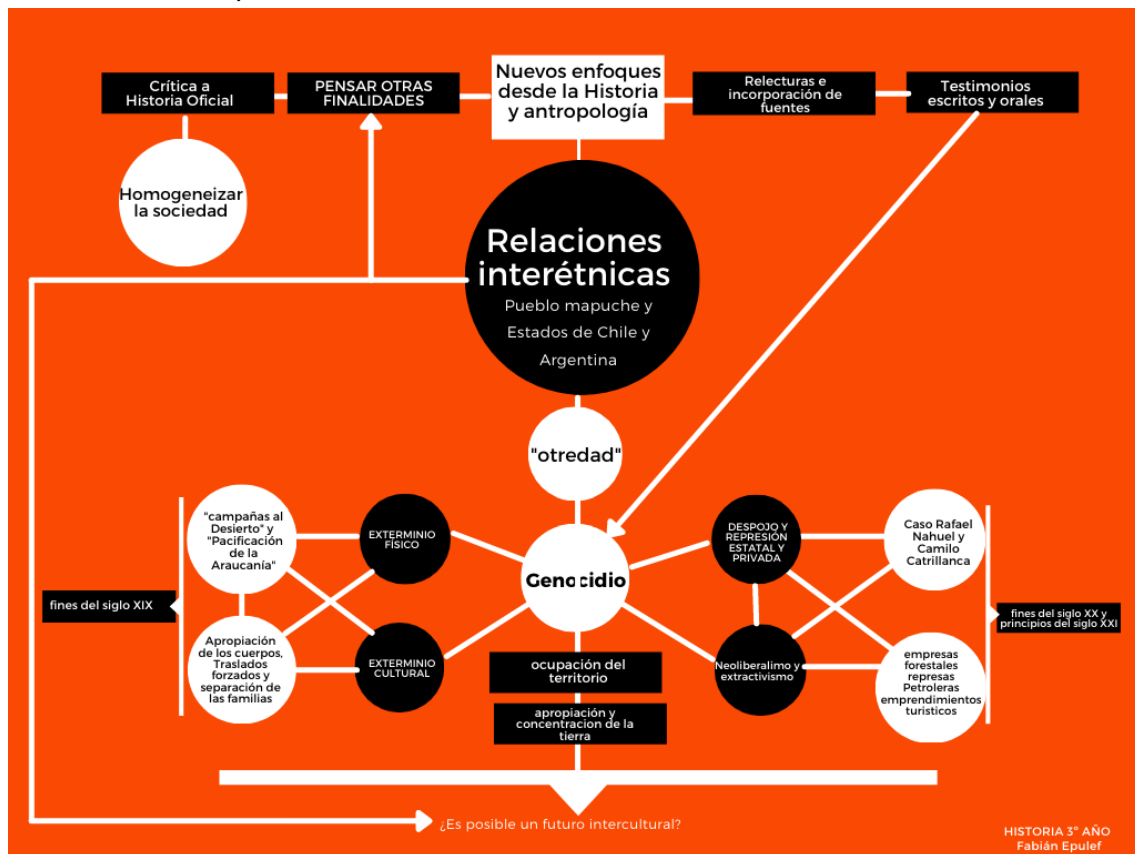
Si bien las fuentes proporcionan información, la misma requiere para ser develada en un proceso de indagación e interrogación, de preguntas e hipótesis elaboradas por el profesorado y el estudiantado, que permiten obtener la información de las fuentes. Para poder hacer estas indagaciones a las fuentes, el lector de las fuentes debe conocer el periodo histórico abordado.

Con respecto a la temática que propongo tratar en este trabajo, volver a las fuentes históricas, a una relectura, se torna una cuestión central para poder analizar los hechos. En los textos analizados de la historia oficial hay omisiones importantes y que, por ende, las fuentes históricas pueden aportar a revisar y poner en tensión esa historia. “Para los jóvenes de hoy la enseñanza de la historia y la potencialidad de fuentes que los acompaña debiera permitirles “ensanchar, vivificar, enriquecer, complicar, comprender su historia reciente”” (Funes y Muñoz, 2004, p.5)

Esta propuesta de trabajo no es única ni acabada, pretende ser abierta a ser modificada y enriquecida. Ser abierta a los posibles testimonios orales que puedan surgir de las familias mapuche de nuestras comunidades educativas. Desde mi experiencia laboral y los aportes de los diferentes seminarios de esta especialización hago esta propuesta. Esta no ha sido llevada al aula, a la práctica, por eso entiendo que quien la ponga en práctica tendrá la oportunidad de mejorarla con la experiencia cotidiana y la reflexión de la clase.

3.- PROPUESTA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica que propongo está dirigida un tercer año del Centro de Educación Técnica N°9 de la ciudad de Cipolletti, en el espacio curricular Historia. En 3° año trabajo la conformación y consolidación del Estado argentino. Se aborda desde diferentes aspectos: políticos, económicos y sociales. En la última Unidad abordo la incorporación de Argentina a la división internacional del trabajo y el Estado oligárquico. En este contexto pienso el desarrollo de la secuencia didáctica.



La primera actividad a realizar con los estudiantes es la lectura de titulares de medios periodísticos. Elegí medios que tienen diferentes llegadas a nivel local regional y nacional. Las noticias reflejan el pedido y reclamo del poder de turno en la provincia de Río Negro de “Juntos somos Río Negro” ante el poder judicial y ejecutivo nacional para que “resuelvan” el conflicto del lago Mascardi. Se denomina así a la recuperación de tierras por parte de la comunidad mapuche Lafken Winkul mapu. La idea es poder registrar el conocimiento que tiene acerca del tema difundido por los medios de comunicación no solo escritos sino radiales y televisivos en el dialogo a través de una puesta en común. Poder registrar las interpretaciones del estudiantado de los titulares que pueden ser ajustadas, distorsionadas, omitidas, agregados. No se quedan con lo que dice el texto, sino que van integrando aportes de otros textos históricos que ya tenían y sus propias ideas acerca del mundo en el que viven. Las representaciones van

integrando lo nuevo con lo viejo: incluyen aspectos tomados de los textos, de sus conocimientos previos, de las explicaciones del docente, de los aportes de los compañeros.

Para abordar esta actividad será necesario contextualizar las fuentes periodísticas. Las fuentes periodísticas son una expresión de las opiniones generadas en un espacio y tiempo determinados y son instrumentos que forman opinión pública. Las notas reflejan un hecho desde una determinada posición político, ideológica y social. Por eso, más allá de que pueden aparentar cierta neutralidad, expresan opiniones del periodista que realizó, de los directores del medio de comunicación o de los dueños del medio. Estas personas pertenecen a un sector o clases social como a otras identidades partidarias, sociales, gremiales, cooperativas, etc.

La publicación periódica nos ayuda a comprender un hecho que ocurrió en un determinado contexto. Responde las preguntas de cómo paso, qué paso, visiones y opiniones de las protagonistas de la nota y opiniones de quién escribe. Lo que está en el diario no es lo que paso, sino una reconstrucción de un determinado hecho desde la mirada del autor de la nota.



The screenshot displays three news articles from different Argentine media outlets. The first article, from 'El Cordillerano', is titled 'Para Weretilneck, en Villa Mascardi "urge una respuesta política y judicial del Estado Nacional"' and is dated 17/08/2020. The second article, from 'Río Negro', is titled 'Conflicto en Mascardi: Weretilneck cuestionó a Nación y habló de infiltrados' and is dated August 30, 2020. The third article, from 'Clarín', is titled 'Alberto Weretilneck contra el Gobierno por la denuncia a quienes marcharon contra las tomas en Villa Mascardi' and includes a quote from the former governor of Río Negro: 'El Estado te reconoce más por violar la Constitución y las leyes que por cumplirlas, dijo el ex gobernador de Río Negro.' Below the articles are three photographs: the first shows a road blocked by a protest, the second shows a group of people holding a sign that reads 'VILLA DE GARCÍA EL ESTADO DEBE DEFENDER SUS DERECHOS Y PRIVACIDAD', and the third shows police officers in riot gear on a road.

Actividad 1:

En un primer momento solo se acercará la imagen con los titulares de los diarios.

1. ¿de que tratan los titulares de estas noticias?
2. ¿en qué medios periodísticos aparecieron?
3. ¿Qué conocen de estos hechos?

En un segundo momento se dará este fragmento para que lo lean de manera individual. En un segundo momento se realizará una lectura colectiva para escuchar la comprensión de los y las estudiantes, y agregar las aclaraciones pertinentes:

¿Cuál es el rédito que obtiene el gobierno al instalar estas figuras en la vidriera política?
¿La identificación de su agenda con el proyecto sarmientino de erradicación de la barbarie? El “estado de excepción” que una parte de la ciudadanía, azuzada por la manipulación mediática está pidiendo, es, junto con la estigmatización de cada vez más amplios sectores de la población, la incubadora del totalitarismo. (Diana Lenton, Revista Anfibia)

4. ¿Qué relaciones pueden establecer entre este fragmento y los titulares de los diarios?

Para continuar con la actividad, la propuesta a los estudiantes es la lectura de noticias acerca de líderes mapuches asesinados en los últimos años por la prefectura argentina y los carabineros chilenos. El caso de Rafael Nahuel en la zona del lago Gutiérrez cercano a Bariloche y el de Camilo Catrillanca en la comunidad de Temuicui, cercana a la ciudad de Ercilla. Con estas lecturas a través de periódicos online pretendo que los estudiantes se acerquen al contexto en el cual fueron asesinados estos jóvenes mapuches.

Para presentar las noticias, utilizaremos una imagen que tiene las caras de los jóvenes asesinados reflejadas en intervenciones en las calles pidiendo justicia. Los cuestionarios serán trabajados con preguntas globales y sobre quién es el autor de la noticia y medio de comunicación en el que se publicó la noticia.



Camilo Catrillanca. Link: <https://ciperchile.cl/2018/11/27/informe-policial-secreto-camilo-catrillanca-estaba-en-la-mira-de-carabineros/>

Rafael Nahuel. Link: <https://www.pagina12.com.ar/78435-otra-vez-persecucion-y-muerte-en-la-patagonia>
<https://www.pagina12.com.ar/308057-pronunciamiento-a-tres-anos-del-asesinato-de-rafael-nahuel>

Actividad 2: Cuestionarios

Caso Camilo Catrillanca

1. ¿Cómo y por qué fue asesinado Camilo Catrillanca?
2. ¿Quién es el responsable de asesinato?
3. ¿En qué medio fue publicada la noticia? ¿Qué posición tiene el autor frente al hecho?

Caso Rafael Nahuel

1. ¿Cómo y por qué fue asesinado Rafael Nahuel?
2. ¿Quién es el responsable de asesinato?
3. ¿En qué medio fue publicada la noticia? ¿Qué posición tiene el autor frente al hecho?
 - ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre los casos tratados?

Se hará una puesta en común luego de las lecturas. La idea aquí es tratar de hacer hincapié en el rol de las fuerzas de seguridad estatales en los asesinatos de los miembros del pueblo mapuche. El Estado oculta que hay un “otro” cultural sobre el cual está aplicando una política represiva y cuya justificación radica en delitos comunes cometidos por determinados habitantes devenidos en delincuentes comunes.

La tercera de las actividades se trabajará las políticas neoliberales aplicadas por los Estados argentinos y chilenos desde los 90 a la actualidad. La idea es poder plantear las recetas que se crean a partir del Consenso de Whashington y que se aplican en los Estados donde ancestralmente ha vivido el pueblo mapuche. También tomaremos el concepto de extractivismo y las políticas extractivistas aplicadas por los Estados en territorios ocupados por las comunidades mapuches. Esto se hará a partir de la exposición del docente con soporte digital y luego los estudiantes trabajaran con videos que aborden la aplicación de políticas neoliberales en estos estados nacionales. Las consignas apuntan a la comparación entre las políticas aplicadas durante el neoliberalismo en Chile y Argentina en relación al Consenso de Washington. También se considerarán las consecuencias sociales.

Exposición docente con apoyo visual (diapositivas del Consenso de Washington)

Videos:

Las políticas neoliberales en la década de 1990: privatizaciones y grupos económicos (para usar en la explicación docente) <https://www.youtube.com/watch?v=IZMAYD4ULYA>

Chile: la política económica neoliberal creó desigualdad social (para usar en la explicación docente) <https://www.youtube.com/watch?v=ROXy1iX4FGQ>

Videos para el trabajo grupal

V7inter: El legado de Augusto Pinochet <https://www.youtube.com/watch?v=wfpj7zZhXBs>

Historia de un País, cap. XXIII la economía neoliberal (1983- 2001) <https://www.youtube.com/watch?v=Ciko5GiCeZg>

SVAMPA, Maristella (23 septiembre 2015), "A mayor extractivismo, menor democracia" <https://movimientom4.org/2015/09/maristella-svampa-a-mayor-extractivismo-menor-democracia/>

Actividad 3: Cuestionario para los videos

1. ¿Qué políticas aplicaron los Estados en Chile y en Argentina en la década del 70 y 90 del Siglo XX? ¿Qué relación tienen estas políticas con el Consenso de Washington?
2. ¿Qué consecuencias sociales tuvieron estas políticas neoliberales?
3. Lee la nota a Maristella Svampa: "A mayor extractivismo, menor democracia" comenta que es y qué implicancias tiene el concepto extractivismo con respecto a los pueblos originarios

Teniendo en cuenta lo planteado por Levy (2004), no solo son recetas económicas neoliberales, sino también requieren de la destrucción de las resistencias sociales para poder imponer la mercantilización de las relaciones sociales y de la vida en general, desarticulando toda práctica cultural contraria a esta lógica mercantilista. Por eso debemos remarcar que, en este contexto neoliberal y extractivistas donde se produce la apropiación de las tierras por parte de las empresas forestales, hidroeléctricas, ganaderas, son asesinados Rafael Nahuel y de Camilo Catrillanca. Para trabajar este último punto, se propone trabajar con el artículo "conflicto Mapuche" del sitio web Wikipedia.

https://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto_mapuche

¿Cómo los intereses particulares de estas empresas generan consenso social para asesinar y apropiarse de los recursos de un territorio?

En el artículo Conflicto mapuche encontramos no solo un rastreo histórico de la problemática sino también la aplicación de las políticas neoliberales en el territorio mapuche que afecto a comunidades enteras a raíz de la construcción de hidroeléctricas y de la deforestación en Gulu mapu (Chile). En el mismo sentido, en el caso de Puel mapu (Argentina), los conflictos con las empresas que se han apoderado de grandes extensiones de tierras y con las empresas petroleras.

Trabajaremos con los apartados “Historia”, “Privatización de tierras mapuches en Chile” y “Privatización de tierras mapuches en Argentina” del artículo “conflicto mapuche” en wikipedia. Para complementar los conflictos desarrollados en con el Estado Argentino, “Crece el rechazo al proyecto de nuevo Código de Tierras” del sitio web de noticias En estos días.

Actividad 4: Cuestionario

Trabajamos con los fragmentos “Historia”, “Privatización de tierras mapuches en Chile” y “Privatización de tierras mapuches en Argentina” del artículo “conflicto mapuche” en Wikipedia y “Crece el rechazo al proyecto de nuevo Código de Tierras” del sitio web de noticias *En estos Días*

<https://www.enestosdías.com.ar/4270-crece-el-rechazo-al-proyecto-de-nuevo-codigo-de-tierras>

Gulu mapu

1. ¿Qué políticas neoliberales aplicó el estado chileno en el territorio mapuche?
2. ¿Cuáles son los principales conflictos mencionados en el artículo? Explicarlos.
3. ¿Cuáles han sido las consecuencias sobre las comunidades mapuches?

Puel mapu

1. ¿Cómo las empresas de tierras lograron apropiarse de tierras en la Patagonia?
 2. ¿En qué consiste el proyecto de ley de tierras?
 3. ¿a quién beneficia y a quien perjudica? ¿por qué?
 4. ¿Qué consecuencias puede generar esta nueva ley de tierras?
- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre los casos tratados?

Puesta en común

Las empresas privadas y el Estado argentino han necesitado colocar al pueblo mapuche por fuera de la nación homogénea cuyos miembros conviven dentro del estado argentino; necesitan generar otro que sea posible eliminar por cuanto es perturbador del “orden” constitucional del cual es garante el Estado mediante las fuerzas de seguridad. Para trabajar con los estudiantes utilizaremos una cita mencionada en este trabajo de Guillermo Levy acerca de la idea del “otro”. A partir de esta idea les pediremos a los estudiantes que analicen el fragmento del documental de “Pino” Solanas “La Guerra del Fracking” sobre la Argentina contemporánea donde se alternan crónicas y recreaciones con historias de sus protagonistas: trabajadores, ingenieros, pobladores. A través de un viaje hacia el yacimiento Vaca Muerta, en Neuquén, con el especialista Félix Herrero y la investigadora Maristella Svampa, recogen testimonios sobre los efectos contaminantes del nuevo proceso de explotación de petróleo y gas no convencional. El fragmento seleccionado aborda los pozos no convencionales y como afectan la vida en la comunidad Gelay Ko. Esta comunidad resiste a la implementación del fracking en su territorio, incluso con la vida de Cristina Lincopan. También retomaremos el artículo periodístico de Maristella Svampa trabajado e la actividad 3 para relacionarlo con Gelayko

Actividad 5: Cuestionario

Observen el fragmento Gelay ko y muerte de la lonko Cristina del Video “La guerra del Fracking” de Pino Solanas (minutos 39:36-54:55) (1:05:14- 1:13:44).

<https://www.youtube.com/watch?v=YA6Xp1WDQq4>

1. ¿Por qué los mapuches se oponen a la explotación petrolera?
2. ¿Cuáles han sido las consecuencias de la apropiación de tierras y de la explotación petrolera, sobre las comunidades mapuches?

Lean el siguiente fragmento:

“Las fronteras marcan, sirven para delimitar quienes están dentro y quienes están afuera. Para exterminar a otro, hay que ponerlo primero afuera. Ese afuera es geográfico, pero también político y simbólico. Un afuera que amenaza” (Levy, p. 151).

3. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre lo planteado por Levy y las historias de los testimonios aportados por el video de Pino Solanas sobre la comunidad GelayKo?
4. Lee la nota a Maristella Svampa: “A mayor extractivismo, menor democracia” relata las semejanzas y las diferencias entre el concepto extractivismo y lo que ocurre con las petroleras en la comunidad Gelay Ko

Los estudiantes deberán presentar todas estas actividades al docente y responder desde e integrando todo lo trabajado hasta esta parte de la secuencia.

- ¿Cuál es la situación actual de los pueblos originarios en relación al Estado argentino y chileno? Fundamentar.

No solo en la actualidad se apela a la idea de un “otro” sacrificable en post del beneficio de una comunidad nacional para legitimar el accionar desde el Estado sobre los pueblos originarios. A fines del siglo XIX tanto el Estado argentino como chileno, ambos en formación, recurrieron a la construcción de un enemigo que se encontraba dentro de un territorio que se reclamaba como propio y vital y que los pueblos que allí habitaban constituían una amenaza “bárbara” para la sociedad occidental y que impedían el desarrollo de los modelos agromineros exportadores para el mercado mundial. Tomando la idea de Dussel acerca de que es necesario educar la mirada, planteo en esta actividad el trabajo con imágenes. Por un lado, el cuadro realizado por Ángel Della Valle (Buenos Aires, 1852 - 1903) “la vuelta del Malón” para analizar la construcción del imaginario en el caso argentino. Este cuadro fue realizado en 1892, ósea cuando “la conquista del desierto” ya había finalizado, reflejando en la estigmatización de los pueblos originarios desde la mirada de la sociedad argentina. El “indio ladrón malonero” es un “otro” que amenazaba a las estancias de los blancos. Por otro lado, el cuadro realizado por Johann Moritz Rugendas (1802-1858), conocido como Mauricio Rugendas. Este cuadro fue realizado en periodo de relativa paz entre el estado chileno y el pueblo mapuche. Sin embargo, en el cuadro se hace hincapié en la beligerancia del pueblo mapuche en las zonas fronterizas con la sociedad chilena.



<https://www.educ.ar/recursos/131157/angel-della-valle-la-vuelta-del-malon>

Ángel Della Valle (Buenos Aires, 1852 - 1903) La vuelta del malón, 1892 Óleo sobre tela, 186,5 x 292 cm. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires



https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_Arauco#/media/Archivo:Mauricio_rugendas_-_el_malon.jpg

Mauricio Rugendas (1802–1858) El Malón 1845

Actividad 6: Cuestionario para los cuadros

1. Observa ambas imágenes. Busca a partir de los links y comenta brevemente quiénes son los autores de estos cuadros.
2. Describe los cuadros: quiénes son los personajes, qué están haciendo, qué periodo histórico representan
3. ¿Qué mensaje intentan transmitir los autores de los cuadros a la sociedad?

Se hará una puesta en común, luego de que los estudiantes hayan trabajado en grupos de a 3 personas.

Lean el siguiente texto en el grupo. ¿qué relación pueden establecer con los cuadros anteriores?

El significado de malón es el de un ataque exclusivamente mapuche al ejército del Imperio español en el período colonial. Este significado se encuentra en los textos escolares de Chile, a pesar de la amplia gama de significados que el concepto malón mantiene en la Antropología, la Historia y la Lingüística. El awkan, de acuerdo con el fray Félix de Augusta (1903), se puede definir como: “rebelarse, rebelde, rebelión, guerra” (p. 365). Por lo tanto, la designada “Ocupación de la Araucanía” se correspondería en la memoria social mapuche con malón, wingka malón o awkan. Es decir, desde la perspectiva mapuche se trataría de un proceso de invasión –malón– por los Estados de Chile y de Argentina en el cual se desarrollaron enfrentamientos –awkan–. (Pages, Sanhueza Rodríguez, González-Monfort, 2019, p.12)

Luego de analizar las imágenes, se trabajará con los estudiantes textos referidos a la conquista del desierto y la pacificación de la Araucanía. Dada el perfil de los textos que encontramos en los libros del nivel secundario, realizamos fichas de catedra a partir de bibliografía sobre la temática. Los textos, de elaboración propia en base a la bibliografía, tratarán no solo los hechos ocurridos en durante la periodización de los avances estatales, sino también la preparación y búsqueda del consenso de la sociedad chilena y argentina. La idea es realizar analogías entre ambos procesos históricos y las consecuencias que tuvo sobre el pueblo mapuche.

El docente, retomando la puesta en común realizada a partir de los cuadros, presentará y contextualizará las “Campañas al Desierto” y la “Pacificación de la Araucanía”.

Actividad 7: Cuestionario: “Campañas al Desierto” y la “Pacificación de la Araucanía”.

Trabajamos con la ficha de catedra “Relaciones interétnicas entre el estado argentino y chileno y el pueblo mapuche: “Pacificación de la Araucanía” y las “Campañas al desierto””.

1. ¿Por qué se producen las Campañas al desierto y la Pacificación de la Araucanía?
2. ¿Qué opinaban los diferentes sectores de la sociedad argentina y chilena sobre las campañas?
3. ¿Hubo sectores que estaban en contra de las campañas? ¿Por qué?
4. ¿Qué paso con los pueblos originarios luego de las campañas y de la Pacificación de la Araucanía?
5. Lee la siguiente definición acerca de genocidio. El Estado Argentino y Chileno ¿cometieron un genocidio sobre los pueblos originarios? ¿Por qué?

La “Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio”,

aprobada por la Organización de Naciones Unidas el 9 de abril de 1948, que define en su artículo 11º: “Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal:

- a) Matanza de miembros del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo;
- e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”.

6. ¿Por qué crees que el Estado Argentino necesitó negar todos los pactos celebrados previos a las campañas?

En la siguiente actividad trabajaremos sobre las consecuencias de las “campañas al desierto”, comparando la ficha de catedra elaborada por el docente con el texto de la editorial Atlántida. Es interesante observar aquello que esta explicito en los textos como también aquello que se quiere ocultar de los hechos del pasado.

Actividad 8: Consecuencias de las Campañas al desierto”

Trabajamos con la ficha de catedra “Relaciones interétnicas entre el estado argentino y chileno y el pueblo mapuche: “Pacificación de la Araucanía” y las “Campañas al desierto”” y “Conquista del desierto” de la editorial Atlántida, pp. 57- 64

1. ¿Cuáles son las consecuencias de las campañas al desierto según los textos trabajados?
2. ¿Qué omite cada uno de los textos?
3. En base a los textos trabajados ¿Qué consecuencia de las “campañas al desierto” te parece más relevante? ¿Por qué?

Pero ¿siempre fue belicosa la relación entre la sociedad occidental y la sociedad mapuche? Para poner en tensión y trabajar esta pregunta recurriremos a las fuentes históricas para trabajar las relaciones mapuches criollas durante el siglo XIX y poder recrear momentos en los cuales la convivencia y los tratados fueron posibles y sostenidos en el tiempo.

Entonces, si hubo momentos de convivencia mediante el establecimiento de tratados firmados o de palabra ¿Por qué la sociedad argentina solo recuerda al pueblo mapuche como beligerante? ¿A qué clases sociales les es conveniente estas visiones a las cuales se recurre al surgir y resurgir los reclamos de tierras de las comunidades mapuches?

Retomaremos la pregunta y el texto elaborado por los estudiantes anteriormente. A modo de guía para una reflexión final de la secuencia, tomaremos las preguntas enunciadas en el párrafo anterior.

Actividad 9:

1. ¿Cuál es la situación actual de los pueblos originarios en relación al Estado argentino y chileno?
2. ¿Por qué la sociedad argentina solo recuerda al pueblo mapuche como beligerante?
3. ¿A qué clases sociales les es conveniente estas visiones a las cuales se recurre al surgir y resurgir los reclamos de tierras de las comunidades mapuches?
4. Lean el siguiente texto sobre interculturalidad ¿Es posible pensar en una sociedad con esas características ¿por qué?

La interculturalidad implica “un nuevo tipo de articulación entre sujetos de derecho diferentes... En tanto sujetos de derecho diferentes podemos enunciar específicamente algunas de las demandas de reconocimiento que el estado de hecho niega , tales como el reconocimiento de los Pueblos Originarios como sujetos colectivos con derecho a la libre determinación y la Autonomía Indígena; el reconocimiento de los sistemas normativos y formas de autogobierno de los Pueblos Originarios, así como el respeto a la mujer indígena; la participación y representación política de los Pueblos Originarios en el contexto nacional y estatal; el reconocimiento de los territorios, tierras y recursos naturales de los Pueblos Originarios; El reconocimiento de la Cultura Originaria y de la Educación bilingüe intercultural; y el reconocimiento del desarrollo con sustentabilidad e identidad de los Pueblos Indígenas.” (Díaz, 2003, p.7) En el mismo sentido, Claudia Briones (2008) plantea que la interculturalidad puede verse “como una forma de relación basada en intercambio horizontales, simétricos y recíprocos, en tanto matiz faltante, escasa o insatisfactoriamente desarrollada por la socialidad vivida. Esto requiere en todos los espacios, y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencia más amplios” (p.43)

5. Realizar una red conceptual que integre los procesos trabajados sobre las relaciones interétnicas entre el pueblo mapuche y los Estados argentino y chileno. Explicarla
6. Puesta en común.

Esta actividad deberá ser entrega al docente y será puesta en común por cada uno de las y los estudiantes en el aula para intercambiar los aprendizajes logrados

Estas preguntas apuntan a que los estudiantes puedan dar cuenta al final de la secuencia, mediante un texto, de una reflexión escrita. Esta reflexión escrita por cada uno de las y de los estudiantes se expondrán en una puesta en común en el aula.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, Beatriz (2012). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede (coord.): Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique, Buenos Aires.

Aisenberg, Beatriz (2016): "Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia". Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC.
www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

ARANDA, Darío (2019), "El clima extractivo: la mirada de los pueblos originarios" disponible en <https://www.lavaca.org/mu140/el-clima-extractivo-la-mirada-de-los-pueblos-originarios/>

BARCO, S., CAMILLONI, A, DAVINI C., EDELSTEIN G., LITWIN E. Y SOUTO M.:(1996) Corrientes contemporáneas de la Didáctica, PAIDOS, Buenos Aires.

BARTON, Keith C., (2014), Teaching for historical thinking, Andamio, volumen 1 N°2 , pp. 13-20.

BAYER, Osvaldo, (2010), "Proyecto de ley", en BAYER, Osvaldo (comp.), Historia de la crueldad argentina, RIGPI, Buenos Aires, 11-28.

BENGOA, José (1985), *Historia del Pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Ediciones del SUR, Santiago, Chile.

BOCCARA Guillaume y SEGUEL-BOCCARA Ingrid (2005), "Políticas indígenas en Chile (siglos xix y xx) de la asimilación al pluralismo -El Caso Mapuche-", Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], BAC, Boccara, Guillaume, Puesto en línea el 14 février 2005, URL : <http://nuevomundo.revues.org/index594.html>

BRIONES, Claudia, (2008), Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En GARCIA VAZQUEZ, Cristina (comp.), Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes, Buenos Aires, Prometeo, pp. 35-58

CASAMIQUELA, Rodolfo (2007), *¿Qué pueblos indígenas poblaron la Patagonia y la Pampa?*, Legislatura de Río Negro.

DIAZ, Raúl, (2003), "La interculturalidad en debate. Apropiedades teóricas y políticas para una educación desafiante", S/D, pp. 1-15

DUSSEL, I. (2006) Educar la mirada, reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (comps) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. FLACSO. Manantial. p.277- 295

EDELSTEIN, G (2011) Formar y formarse en enseñanza, Buenos Aires, Paidós.

FUNES, G.; MUÑOZ, M.E. (2004) El uso de las fuentes histórica en el aula En IV Jornadas Encuentro Interdisciplinario. Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba. SICyT. FFyH.Universidad Nacional de Córdoba.

FUNES, G., (2010) “La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias”, ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, N°9, pp. 87-96.

FUNES, G, Salto, V., (2017) “Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en Historia” en *Pasado Abierto*. Revista del CEHis. N°6, Mar del Plata., pp. 64-79

FUNES, G, CERDÁ M. C., JARA M. A. (2018) “Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia”, en Jara, M.A. y Santisteban, A. (coords.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Cipolletti, pp. 19-29.

GODOY, A. (2018) Enseñar Historia a través de la comprensión lectora. En JARA, M.; FUNES, G.; ERTOLA, F.; NIN, M. (coords) Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. UNCo. APEHUN p.139-149

GODOY VERA, F. (2018) Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°16 APEHUN p. 81-99

GONZÁLEZ, María Paula (2017) “Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular” en *Diálogo Andino*, N° 53, pp. 45-57, disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00045.pdf>

HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 29-38.

IZQUIERDO MARTÍN, Jesús (2008). Pasado e historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico. En: Jara, M.

A. (comp.). Enseñanza de la historia. Debates y propuestas. Neuquén: Educo, Cap. VI (págs. 167-175).

JARA, M., SALTO, V. (2016) La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En GARCÍA RUIZ, CARMEN ROSA; ARROYO DORESTE, AURORA; ANDREU MEDIERO, BEATRIZ, Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global. Las Palmas, pp. 550- 560.

LUNA, Felix (2008), Breve historia de los argentinos, Buenos Aires, Booket.

LENTON, Diana (2010), "La "cuestión de los indios" y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política", en BAYER, Osvaldo (comp.), Historia de la crueldad argentina, RIGPI, Buenos Aires, pp. 29-50.

LENTON, Diana (2014), "Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios." En Lanata, José Luis (Comp.), Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar, IIDyPCa CONICET- UNRN, San Carlos de Bariloche. Pp. 32-51.

LENTON, Diana (2017), "La criminalización de los mapuche. El nuevo enemigo público", en Revista anfibia, disponible: <http://revistaanfibia.com/ensayo/nuevo-enemigo-publico/>

LEVY, Guillermo (2004), "Consideraciones acerca de la relación entre raza, policía, economía y genocidio", en FEIERSTEIN, Daniel y LEVY, Guillermo (comp.) Hasta que la muerte nos separe. Poder y practicas sociales genocidas en América Latina, pp. 151-163.

LEWKOWICZ, Mariana RODRÍGUEZ, Martha (2015), "Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de «indios salvajes» a «pueblos originarios». Una mirada en la larga duración", disponible en Clío & Asociados, pp. 116-137. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

MASES, Enrique, (2014), "A veces Bárbaro, a veces civilizado, siempre vago y ladrón." En Lanata, José Luis (Comp.), Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar, IIDyPCa CONICET- UNRN, San Carlos de Bariloche. Pp. 52-65.

MERCHÁN, F. Javier (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. Barcelona: Enseñanza de las Ciencias Sociales, (pp. 1-20).

PAGÈS BLANCH, Joan, SANHUEZA RODRÍGUEZ, Alexis Andrés, GONZÁLEZ-MONFORT, Neus (2019), "Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del pueblo mapuche: la memoria social sobre el malón y el awkan en tiempos de la ocupación de la Araucanía" en *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol 58(2), pp. 3-22.

PAGÈS BLANCH, Joan, VILLALÓN GÁLVEZ, Gabriel (2015), "La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile." en *Diálogo Andino*, N°47, pp. 27-36

PAPAZIAN Alexis y NAGY Mariano (2010), *La Isla Martín García como campo de concentración de indígenas hacia fines del siglo XIX.* en BAYER, Osvaldo (comp.), *Historia de la crueldad argentina*, RIGPI, Buenos Aires, pp. 77-104.

RATHS y WASSERMAN (1971) "Cómo enseñar a pensar", Paidós, Buenos Aires.

RAJNERI, Julio (2011) *Roca y los mapuches*, diario "Río Negro" disponible en https://www.rionegro.com.ar/roca-y-los-mapuches-lqrn_769983/

RAJNERI, Julio (2012) *Roca y los mapuches*, Sitio argentino para la producción animal disponible en http://www.produccion-animal.com.ar/temas_historia/104-Roca_mapuches.pdf

SANTISTEBAN, A. (2009). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*, Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.

Santisteban, Antoni (2011). "Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 63-84.

SANTISTEBAN Antoni y PAGÉS Joan (2016). "La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales". En: Jara M. y Funes G. (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Ed. UNCo, Cipolletti, pp. 63-86.

SANTISTEBAN, A. y otros (2016) *La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales*. En GARCÍA RUIZ, CARMEN ROSA; ARROYO DORESTE, AURORA; ANDREU MEDIERO, BEATRIZ, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas, pp. 550- 560.

SVAMPA, Maristella (2013), "El Consenso de los Commodities" disponible en Le monde diplomatique <https://www.eldiplo.org/la-trampa-de-los-recursos-naturales/el-consenso-de-los-commodities/>

SVAMPA, Maristella (23 septiembre 2015), "A mayor extractivismo, menor democracia" disponible en <https://movimientom4.org/2015/09/maristella-svampa-a-mayor-extractivismo-menor-democracia/>

S/D (1960), *La conquista del desierto*, editorial Atlántida, Buenos Aires.

Caso Santiago Maldonado, Wikipedia disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Caso_Santiago_Maldonado

Ley de Educación Nacional 26.206/06

Ley de Educación Técnica Profesional 26.058

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819/12

5.- ANEXOS

EL PAÍS

25 de noviembre de 2017

Identificaron al joven mapuche muerto. Se trata de Rafael Nahuel de 27 años

Otra vez persecución y muerte en la Patagonia

<https://www.pagina12.com.ar/78435-otra-vez-persecucion-y-muerte-en-la-patagonia>

Luego de que fuerzas de seguridad desalojaran el jueves pasado a la comunidad mapuche que reclama sus tierras en la zona del Lago Mascaradi, se produjo hoy un nuevo cruce que terminó con dos heridos y un muerto.



Imagen: Gentileza Diario Río Negro

El día en que comenzó el velatorio de Santiago Maldonado, el joven hallado muerto en el río Chubut 78 días después de haber desaparecido tras una represión de Gendarmería en Chubut, un integrante de la comunidad mapuche Lafken Winkul Mapu murió en la ciudad de Bariloche tras ser baleado por las fuerzas de seguridad federales que la perseguían desde el jueves pasado. Ese día, varios miembros de esa comunidad huyeron del desalojo y represión desatado en un predio lindero al Lago Mascaradi. La víctima es Rafael Nahuel, de 27 años, quien falleció de un disparo en el estómago. Otros dos integrantes de esa comunidad, un hombre y una mujer, fueron heridos con balas de plomo y trasladados al Hospital Ramón Carrillo, de esa ciudad.

La noticia sacudió la calma de esa ciudad turística. Centenares de personas se congregaron frente a las oficinas de Parques Nacionales, bajo cuya órbita se encuentra el predio que la comunidad reivindica como ancestral, y hubo algunos incidentes. También hubo manifestaciones en la catedral local, donde la policía tejió un fuerte operativo. En la periferia de la ciudad, los operativos de las fuerzas de seguridad se intensificaron. Varios agentes cortaron la ruta 40 y dejaron incomunicados los accesos desde Bariloche hasta la zona del Parque Nahuel Huapi, donde ocurrió la represión. Los automovilistas que pasaban por allí eran requisados.

Hace dos días, la Prefectura y el GEOF de la Policía Federal habían dado indicios de la violencia del operativo de desalojo, en el que detuvieron y precintaron a mujeres y niños que habían ocupado ese predio. En medio de la represión, que incluyó disparos de balas de goma, una

decena de los mapuches, en su mayoría hombres, huyó hacia el monte cercano para no ser atrapados.

Desde entonces no se supo nada de ellos, hasta que esta tarde volvió la arremetida de gendarmes y policías, que terminó con dos heridos de bala y un muerto de la Lof Lafken Winkul Mapu.

El caso está bajo la órbita del juez federal Gustavo Villanueva, quien el jueves pasado dio la orden de desalojo luego de varias intimidaciones. Ese día se intentó poner fin a la toma iniciada el 14 de septiembre pasado, fecha en que la comunidad ingresó a ese predio.

El operativo de hace dos días pasado había tenido una inusitada intensidad. La decena de camionetas de las fuerzas de seguridad apostadas en la zona aledaña al territorio cortaron durante varias horas la ruta 40 y había dejado prácticamente aisladas a las ciudades de Bariloche y El Bolsón. Hasta un helicóptero sobrevoló la zona.

La mañana de la represión, varios de los detenidos que fueron liberados esa misma noche y otros miembros de Lafken Winkul Mapu salieron a desvincular de la recuperación del territorio a la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM), debido a que varios medios de comunicación hicieron circular el rumor de que esa agrupación, demonizada desde la desaparición de Santiago Maldonado, estaba detrás de la ocupación.

Noticia 2

EL PAÍS

25 de noviembre de 2020

"El genocidio continúa con otros métodos", denuncia la Coordinadora Mapuche Tehuelche de Río Negro

Pronunciamiento a tres años del asesinato de Rafael Nahuel

<https://www.pagina12.com.ar/308057-pronunciamiento-a-tres-anos-del-asesinato-de-rafael-nahuel>



Hace tres años, el 23 de noviembre de 2017 la denuncia por usurpación iniciada por Parques Nacionales fue la excusa para el feroz desalojo de la comunidad Lafken Winkul Mapu, cuando los uniformados hicieron comer tierra a una machi adolescente y llevaron presos a niños y

mujeres a Bariloche. Dos días más tarde, el grupo Albatros de la Prefectura Naval Argentina ejecutó el brutal operativo donde dispararon por la espalda con balas de plomo y asesinaron a Rafael Nahuel, en Villa Mascardi. Esa denuncia fue retirada por las nuevas autoridades, pero el prefecto Francisco Javier Pintos, principal imputado por ese disparo, continúa en funciones. Además, los responsables ideológicos y políticos del gobierno de Mauricio Macri permanecen impunes y el hostigamiento contra su comunidad sigue en pleno conflicto, más allá de la intervención a favor del diálogo y de los intereses de los pueblos originarios del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas que preside Magdalena Odarda.

La Coordinadora del Parlamento Mapuche Tehuelche de Río Negro se pronunció por este asesinato al exigir "Memoria, Verdad y Justicia, reconocimiento del Genocidio, basta de persecución, ni un Muerto más por defender el Territorio". Es una de las tantas manifestaciones que habrá hoy miércoles. Entre otras, el conversatorio con referentes de la lucha por los derechos mapuche y contra la impunidad del caso Rafael Nahuel, con el autor de *Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel*, Facundo Sinatra, convocado por el Encuentro Memoria, Verdad y Justicia, con la participación de Diana Lenton y Eduardo Soares, entre otros.

"Al cumplirse hoy tres años del asesinato por la espalda del peñi Rafael Nahuel Yem en manos



CONVERSATORIO EN VIVO MIÉRCOLES 25 DE NOVIEMBRE 19.00 HS

A 3 años del asesinato de Rafael Nahuel Yem

PANELISTAS

- Irma Caupan Mov. Mujeres Indígenas por el Buen Vivir
- Sandra Chagas Grupo Matamba LGTB
- Eduardo Soares Presidente de la Germlal de abogados y abogadas
- Diana Lenton Investigadora del CONICET
- Facundo Sinatra Autor de *Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel*
- Mónica Berón Directora del Museo Etnográfico

COORDINAN

- Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir | Madres Línea
- Fundadora Nora Cortiñas, Elia Espin y Mirta Baravalle | Grupo Matamba | Columna Antirracista | APDH La Matanza | Encuentro Memoria, Verdad y Justicia

Seguí la transmisión en el Facebook Museo Etnográfico (Facebook)

Museo Etnográfico Juan B. Ambrosatti

de la Prefectura Naval Argentina, expresamos que son tres años de injusticia, impunidad y ocultamiento, mientras una parte de la prensa impulsa en la sociedad discursos de odio, racismo y xenofobia continuando la persecución y hostigamiento al Pueblo Mapuche. Son hechos que configuran la evidente realidad que desde la Campaña del Desierto las condiciones para el diálogo nunca son favorables para nuestra gente frente al Estado y la Sociedad", indicaron en su pronunciamiento.

"La bala que mató al peñi Rafael Nahuel fue disparada hace muchos años, cuando inició en esta parte del Wall mapu, una campaña genocida, con la finalidad de apropiarse de los territorios que hasta esa época eran comunitarios, sin propiedad privada, ni alambrados. Una campaña que aún no concluye, pero que resistimos, porque somos un pueblo digno, que no se entrega y que continua construyendo a pesar de los tiempos el Kume Felen o buen vivir", dijeron desde la Coordinadora que integra y preside Orlando Calluqueo.

El comunicado completo

"Acompañadas por políticas extractivistas, impulsadas por gobiernos nacionales y provinciales, inmobiliarias, petroleras, mineras y forestales se aprestan a continuar avasallando el territorio frente a la resistencia de las comunidades. La Justicia, que no reconoce el derecho indígena, niega a su vez la preexistencia de nuestros pueblos y siempre falla a favor del poder. La mayoría de quienes ejercen el poder judicial desconocen la historia del territorio en el cual pretenden

aplicar una justicia monocultural, patriarcal y racista, es la muestra más contundente de que sus fallos no se ajustan a derecho ni muchos menos a una realidad devenida de un proceso de despojo y marginación de nuestro pueblo y donde el territorio continua siendo el eje principal de disputa no solo de las comunidades si no de la misma sociedad que vive en las ciudades".

"Mientras las comunidades luchamos por nuestro derecho de volver al territorio, en las ciudades proliferan los nuevos asentamientos de gente que sin trabajo y con familias no puede pagar el precio que las inmobiliarias le ponen a la tierra. Entonces nos damos cuenta que el principal problema que atraviesa desde siempre a la sociedad es el territorio. Mientras Benetton tiene casi un millón de hectáreas que provienen de una donación del Estado Argentino a empresarios ingleses en el año 1896 y Lewis no solo tiene un Lago Escondido sino que además tiene la llave de la tranquera mientras los fallos judiciales duermen sin ejecutarse en los cajones donde las injusticias pretenden estar bien guardadas y ocultas, las comunidades pagamos el costo más caro con represión, persecución, cárcel y muerte".

"La reforma constitucional de 1994, reconoció nuestra preexistencia, como así también la necesidad de regular la entrega de Tierras Aptas y Suficientes, Titulo Comunitario de las Tierras, Consulta Libre Previa e Informada, el derecho al respeto a nuestra identidad y a la educación intercultural, preceptos escritos, pero que no se cumplen. La ley 26160 de Emergencia en materia de Posesión y Propiedad de las Tierras Comunitarias lleva más de 14 años en vigencia, pese a lo cual, no se ha concluido el relevamiento en el país y lo que es peor se han ejecutado desalojos comunitarios pese a que el texto de la ley suspende la ejecución de los mismos. En la provincia de Río Negro la Ley Integral del Indígena N° 2287 sancionada en 1988, se aplica en parte, los artículos más importantes que regulan la propiedad de la tierra, el reconocimiento de tierras aptas y suficientes, la comisión investigadora de entrega de títulos de tierra y el fondo de desarrollo para las comunidades no se aplican, tampoco la consulta previa, libre e informada".

"En este contexto, sentarse al diálogo con el Estado requiere de nuestra parte el mayor esfuerzo, pues nos damos cuenta que el genocidio continúa, con otros métodos, pero continúa. Más allá de poner en valor el diálogo y las palabras como herramientas de entendimiento entre dos cosmovisiones distintas, algo que los Pueblos Originarios tenemos incorporado desde siempre, exigimos que el Estado tenga Memoria, Verdad y Justicia y reconozca definitivamente que la argentina ha nacido de un Genocidio, que a su vez ha sido y es, el pilar desde donde se ha construido un país injusto y excluyente!.

- **Parques Nacionales es responsable!!!**
- **La Prefectura es responsable!!!**
- **Pintos es responsable!!!**
- **Bullrich es responsable!!!**
- **Macri es responsable!!!**
- **El Estado es responsable!!!**



INVESTIGACIÓN- RECONSTRUCCIÓN DE CIPER REVELA CÓMO LOS OFICIALES CARGARON A SUBALTERNOS

Muerte de Catrillanca: así se inventó la versión falsa de Carabineros

<https://www.ciperchile.cl/2019/02/01/muerte-de-catrillanca-asi-se-invento-la-version-falsa-de-carabineros/>

01.02.2019 Por Pablo Basadre G. y Equipo CIPER TEMAS: Camilo Catrillanca, Carabineros, Fiscalía



Dos informes de Carabineros entregados al gobierno y tribunales son el pilar de la trama de mentiras que envolvió durante cuatro días el masivo operativo policial al interior de Temuco, en el que murió Camilo Catrillanca: el “Resumen Ejecutivo” y el Parte N° 01130. CIPER reconstruyó minuto a minuto lo que ocurrió entre las 18:30 del 14 y la noche del 17 de noviembre y cuenta cómo se fabricó la versión de que individuos parapetados atacaron a los policías, que hubo enfrentamientos y el joven mapuche se cruzó en la línea de fuego. Y cómo y quiénes inventaron que no había registros, a pesar de que ese día 40 cámaras grabaron el operativo. La grave crisis que desató esta trama en Carabineros sigue en desarrollo.

Dos documentos oficiales de Carabineros, despachados en la madrugada del 15 de noviembre de 2018, a solo horas de la muerte de Camilo Catrillanca, son el pilar de una trama de mentiras. Con ella se intentó justificar el disparo que provocó la muerte del joven mapuche, en medio del despliegue de 20 carros blindados, dos helicópteros y más de 70 efectivos de Fuerzas Especiales y del GOPE, en un operativo masivo al interior de la comunidad de Temuco.

Dilucidar quiénes participaron en la confección del denominado “Resumen Ejecutivo”, informe que dio sustento a la redacción del Parte N° 01130, el documento oficial donde se aseguró que las fuerzas policiales fueron atacadas, que hubo enfrentamientos y que Camilo Catrillanca murió al cruzarse en la línea de fuego, ha sido tarea prioritaria para el Ministerio Público.

En tres aristas distintas, la investigación de los fiscales se ha sumergido en la reconstrucción minuto a minuto de los hechos que ocurrieron entre la tarde del 14 de noviembre y la madrugada del 15. La primera, está a cargo del fiscal Enrique Vásquez: debe esclarecer quiénes pasadas las 16:00 asaltaron con violencia a las cuatro profesoras rurales de Ercilla y les robaron tres vehículos. Lo que ocurrió a partir de ese momento, la alerta dada a Carabineros, la organización

del operativo en persecución de los delincuentes, su ingreso al sector de La Laguna en Temucucui y los disparos que terminaron con el joven mapuche muerto, es investigado por los fiscales Roberto Garrido y Jorge Calderara.

Ambos fiscales también deben reconstruir lo que ocurrió desde el momento en que se constató que Catrillanca estaba moribundo. Los minutos clave de esta historia tienen su foco en el cuartel de las Fuerzas Especiales de Pailahueque, a partir de las 21:00. Fue allí que se empezó a urdir la versión que horas más tarde entregarían a autoridades de gobierno y judiciales.

Transcurridos 78 días de una muerte que provocó conmoción y desencadenó una grave crisis en Carabineros, la investigación de Roberto Garrido ha logrado establecer que tanto el “Resumen Ejecutivo” como el Parte N°01130 dan cuenta de hechos que nunca ocurrieron. El primero fue despachado a las 3:30 de la madrugada del 15 de noviembre y llegó a las manos del ministro del Interior Andrés Chadwick, a las 8:00. Esta es la reconstrucción que hizo CIPER de esas horas.

PARAPETADOS EN LA VEGETACIÓN

Uno de los testimonios que entregó pistas sobre cómo se elaboró el “Resumen Ejecutivo” es el del funcionario policial **Cristián Pincheira Díaz**. El día en que Catrillanca fue asesinado, Pincheira era jefe Administrativo de la Zona Araucanía de Control de Orden Público, en funciones logísticas y de apoyo a las operaciones.

Apenas Pincheira escuchó a través de la Central de Comunicaciones (CENCO) que una persona quedó con heridas graves en el operativo en Temucucui, supo que esa jornada sería muy larga. El protocolo de la Dirección de Orden y Seguridad (Dioscar) establece que cuando un hecho así ocurre, requiere de un “Resumen Ejecutivo”, a cargo del funcionario más antiguo al mando: el **coronel Jorge Contreras, prefecto de Fuerzas Especiales**.

Con 25 años en la institución, Pincheira supo que estaba frente a un hecho muy delicado. Por eso, y a pesar de encontrarse accidentalmente ese día en Pailahueque, decidió cooperar con sus superiores: “No podía simplemente desentenderme de la circunstancia”, le dijo al fiscal Garrido el 17 de diciembre.



Así fue como Cristián Pincheira comenzó a confeccionar “un bosquejo” del polémico “Resumen Ejecutivo”, el que le llegaría a las 3:30 del 15 de noviembre al general **Christian Franzani** (hoy en retiro), y que luego se entregaría a las más altas autoridades del país y de Carabineros.

*“En cuanto a la mención que contiene la primera página del ‘Resumen Ejecutivo’ y que se refiere a la existencia de individuos parapetados en la vegetación, premunidos con armas de fuego cortas y largas efectuando disparos de diversos calibres hacia el personal policial, puedo manifestar que **ello fue incorporado al documento directamente por mi coronel Contreras** al revisar el bosquejo que yo había elaborado. Estos hechos no recuerdo haberlos escuchado en las comunicaciones radiales”, afirmó Pincheira.*

*“Las referencias del ‘Resumen Ejecutivo’ en las que indica que la patrulla del GOPE desciende del J-040, sobrepasan los diversos obstáculos existentes en la vía, **recibiendo disparos de distintos sectores, por lo cual repelieron el ataque utilizando para ello armamento fiscal de cargo, circunstancias en las que se cruzó en la ruta el tractor, atravesándose en la línea de fuego; también fueron incorporadas directamente al ‘resumen ejecutivo’ por mi coronel Contreras**”, continuó Cristián Pincheira.*

La parte final del testimonio de Cristián Pincheira fue clave:

“Según recuerdo, mi coronel Contreras revisó el bosquejo del ‘Resumen Ejecutivo”, en papel, pasadas las 2:00 de la madrugada del 15 de noviembre. Luego, al cabo de algunos minutos, solicité a mi coronel que me diera el visto bueno del bosquejo elaborado. Mi coronel se dirigió entonces al computador, revisó allí el informe e introdujo los cambios y las menciones a las que me referí: las relativas al enfrentamiento y al hecho de que el tractor se cruzó en la línea de fuego. Estimo que el ‘Resumen Ejecutivo’ estuvo terminado y aprobado por mi coronel Contreras cerca de las 3:00. Una vez que estuvo terminado recibí la orden de mi coronel Contreras para tramitarlo... Yo estaba apurado, pues la orden de Dioscar era entregarlo a las 23:00, y recién pudimos cumplir a las 3:30”.

Cuando el 26 de noviembre -12 días después de la muerte de Catrillanca- el coronel **Jorge Contreras Figueroa** se sentó frente a los fiscales, el prefecto de Fuerzas Especiales de La Araucanía ya estaba en retiro. Y aunque el “Resumen Ejecutivo” lleva su firma, Contreras negó ante los fiscales el enfrentamiento del que sí da cuenta ese informe y que, según Cristián Pincheira, habría sido agregado por el propio coronel al revisar el borrador en un computador:

*“Quiero decir que en este procedimiento concreto del 14 de noviembre, **yo en ese lugar no escuché ni percibí que se nos estuviera disparando**”, declaró Jorge Contreras.*

Lo que sí asumió en esa declaración Contreras, fue que efectivamente le hizo cambios al borrador del “Resumen Ejecutivo”. *“Al leerlo me di cuenta que este informe contenía varios*

errores tanto de redacción como de contenido, pues faltaban antecedentes que a mi juicio debían incorporarse”.

La declaración de Cristián Pincheira reveló otro punto clave: el supuesto enfrentamiento entre policías y desconocidos solo apareció después de que se informara por las vías institucionales de un herido grave en el operativo.

Fiel a su hábito de registrar cada hecho que recoge en su bitácora, Cristián Pincheira puntualizó: *“Con posterioridad a ello (al herido grave), sí se comunicó que se estaban produciendo enfrentamientos y disparos en contra de los funcionarios y los vehículos, lo cual implicó muchas dificultades para salir del lugar”.*

Cada uno de los dichos de Pincheira ya había sido corroborado por los fiscales. Lo hicieron al observar las impactantes imágenes de los más de cien videos que se filmaron con las 40 cámaras que registraron el operativo. En esos registros, publicados por CIPER, no se oyen disparos ni se ven individuos parapetados en la vegetación, como se aseguró en el *“Resumen Ejecutivo”* firmado por el coronel Contreras y en el parte entregado como prueba a la Fiscalía y tribunales.

EL ROL DEL JEFE DEL GOPE

El mayor **Manuel Valdivieso Terán**, jefe del GOPE de La Araucanía, no participó del operativo, pero a las 18:30 ya estaba en el lugar donde le dispararon a Camilo Catrillanca (La Laguna). Llegó junto al general **Mauro Victoriano**, jefe de Control de Orden Público de la región.

A esa misma hora, el joven mapuche agonizaba en el Cesfam de Ercilla. Pocos minutos después, a las 18:36, el coronel Contreras recibió en Temucuicui un llamado desde el Cesfam de Ercilla: **“Mi coronel, falleció. Monte 6 (muerto) a esta hora”.**



El llamado «Comando Jungla»

Valdivieso había sido alertado de lo ocurrido por el suboficial **Patricio Sepúlveda**, uno de los cinco miembros del GOPE que participó directamente de los disparos a Catrillanca: *“Cerca de las 17:00 informé de lo sucedido inmediatamente a través de mi celular a mi mayor Valdivieso, por ser el jefe del GOPE en ese momento. Le conté lo sucedido y que una persona que estaba en el tractor había resultado herida”.*

Valdivieso fue uno de los pocos altos oficiales de la región que se salvó del retiro en esos días de crisis: solo lo trasladaron a Talca. Hasta que el 2 de diciembre, el **sargento Carlos Alarcón**, autor del disparo que mató a Catrillanca, grabó un video que se viralizó. Allí, Alarcón (conocido como *Rambo*) responsabilizó a sus superiores de haberlo acosado para que mintiera en su primera declaración.

Un día después, Carlos Alarcón identificó ante los fiscales a los autores del acoso y las presiones: el mayor Manuel Valdivieso y el abogado Cristián Inostroza. Y relató que “la mentira” habría sido fraguada en la reunión de las 21:30 del 14 de noviembre, en el segundo piso del cuartel de Pailahueque. Allí fueron convocados los cinco integrantes de la patrulla del GOPE que se adelantó a la caravana blindada y disparó contra Catrillanca:

*“La reunión en Pailahueque debe haber durado como una hora antes de ir a declarar a la Fiscalía de Collipulli. **Durante ese tiempo el abogado Cristian Inostroza nos dijo lo que teníamos que decir y mi mayor Valdivieso lo apoyaba.** También el abogado Inostroza nos preguntó si andábamos con cámaras. Raúl Ávila dijo que andaba con una cámara, y ante esto, el abogado Inostroza nos señaló que la versión sería que nadie andaba con cámaras”.*

Alarcón agregó: *“Fuimos a la Fiscalía de Collipulli en la madrugada del 15 de noviembre, donde prestamos declaración entregando la versión que nos dio el abogado y mi mayor (Valdivieso). Luego, el 16 de noviembre concurrió a Pailahueque mi general director de Carabineros Hermes Soto. Yo estaba muy angustiado por decirle a mi general la verdad de lo que había pasado, pero **el abogado Inostroza y mi mayor Valdivieso me insistieron que tenía que mantener la versión que habíamos señalado al principio.** Recuerdo que mi mayor me vio muy complicado y me llamó la atención, me trató de débil, me decía que estuviera tranquilo, que todo iba a salir bien, pero al decirle la verdad él me preguntaba: ¿te querí ir preso? Me decía que no fuera débil y que me mantuviera firme”.*

Manuel Valdivieso refutó ante los fiscales los dichos del sargento Alarcón: *“No tengo explicación de por qué el sargento Alarcón me indica como una de las personas que lo habría obligado a mentir”.*

Valdivieso entregó su versión: dijo que fue el propio Alarcón quien le narró los hechos cuando él llegó a Temucucui. Le habría dicho que desde el helicóptero les habían informado que venía un tractor en su contra y que luego recibieron disparos desde ambos costados mientras caminaban.



Carlos Alarcón

“Producto de ello, Alarcón dice que comienza a realizar tiros de cobertura y que, de pronto, apareció un tractor que gira rápidamente y que desaparece de su vista. Contó que siguen avanzando y que divisan al tractor, que se acercan a él, indica que el sargento (Raúl) Ávila corre y logra la detención de un sujeto (el menor M.P.C) y que al llegar hasta donde estaba el tractor, había una persona lesionada”.

De Temucucui Valdivieso se habría ido al cuartel de Pailahueque. Dijo haber llegado a las 21:30, donde hizo un conteo de los tiros de cobertura que disparó en la comunidad mapuche:

*“Al cabo (Braulio) Valenzuela le dije que esperara al resto de la patrulla para que posteriormente se fueran a entrevistar con el asesor jurídico. Luego fui al casino de oficiales (segundo piso del cuartel de Fuerzas Especiales). Hasta ese lugar fueron llegando todos los oficiales que participaron en el procedimiento, también íbamos siguiendo la información que aparecía en los medios de comunicación. Recuerdo haber visto ahí a mi general (Mauro) Victoriano, al coronel (Jorge) Contreras, al comandante (Rodrigo) Sotomayor, al comandante (Cristián) Pincheira, al mayor (Cristián) Fernández, al capitán (Cristián) Torres, entre otros. **No recuerdo haber visto en dicho lugar al asesor jurídico de la Prefectura, el señor Cristián Inostroza, quien tiene dependencia directa del coronel Contreras y a quien yo conocía de antes”.***

Sería el suboficial Patricio Sepúlveda quien lo desmentiría:

“En esta reunión (en Pailahueque) entre todos fuimos contando al abogado (Inostroza) lo que había sucedido. Quien más habló fue el sargento Alarcón, porque desde el principio señaló que él había disparado al tractor. En un momento el abogado Inostroza nos preguntó si nosotros portábamos cámara y si habíamos grabado el procedimiento. El sargento Ávila dijo inmediatamente que él sí llevaba una. Yo no señalé en esa reunión que portaba una cámara de grabación personal y que había registrado parte del procedimiento. Y no lo hice, porque tan pronto como Ávila señaló que llevaba la cámara, el abogado dijo de manera inmediata que todos debíamos decir que nadie tenía cámara”

“Después de que le contamos toda la versión al abogado, este salió cerca de dos veces de la oficina y según creo fue a entrevistarse con oficiales. Luego el abogado regresó y nos dijo que en la Fiscalía debíamos declarar que en el procedimiento los disparos habían sido realizados de manera disuasiva y que el tractor se había cruzado en la línea de fuego, porque nosotros en ese momento supuestamente estábamos siendo sujeto de ataques. Ante esto, el sargento Alarcón señaló que debíamos contar la verdad, porque igual se iba a saber después”.

“En ese momento ya había ingresado a la reunión mi mayor Valdivieso, quien al escuchar lo que Alarcón señaló, le dijo que tenía que mantener la versión que nos había entregado el abogado, y dirigiéndose a Alarcón le preguntó: ‘¿o te queris ir preso?’. Esta frase se la repitió varias veces a Alarcón, incluso fuera de la reunión”.

Una segunda reunión tuvo el mayor Valdivieso con cuatro de los carabineros que participaron de los disparos contra Catrillanca: Carlos Alarcón, Raúl Ávila, Braulio Valenzuela y Patricio Sepúlveda. El encuentro también se hizo en Pailahueque, cerca de las 11:30 del 15 de noviembre.

En su declaración, Valdivieso sostuvo que en esa reunión solo les preguntó cómo estaban. La respuesta que obtuvo –dijo– fue solo la expresión de su inquietud por haber sido interrogados como imputados. *“Les expliqué que era normal, que aún no se podía determinar quiénes habían disparado, que se quedaran tranquilos, que se les estaba prestando asesoría jurídica con abogados de Temuco y Santiago”,* detalló.

El problema que enfrenta el mayor Valdivieso es que en la carpeta de la investigación, la Fiscalía tiene testimonios y antecedentes de que los cinco policías imputados habrían seguido recibiendo instrucciones para mantener su versión el 16 y 17 de noviembre. Porque a partir del 18 de noviembre todo cambiaría.

Conflicto mapuche

https://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto_mapuche

Conflicto mapuche es el nombre con el que se denomina al conflicto originado a partir de los reclamos de comunidades y organizaciones indigenistas mapuches a los Estados de Chile y Argentina.¹²

Los principales reclamos pueden agruparse en cuatro categorías: la autonomía jurisdiccional (derecho propio),³ la *recuperación de tierras ancestrales*, libertad económico-productiva y el reconocimiento de una identidad cultural.

La cuestión mapuche ha ganado notoriedad, en parte, gracias a la escalada del conflicto y al aumento del uso de la violencia.

Los detractores de estos movimientos señalan que debe respetarse la legalidad y condenar el uso de la violencia y el amedrentamiento.⁴ En contraposición, los simpatizantes con la causa mapuche argumentan que el uso de la violencia se da, circunstancialmente, en facciones radicales que no representan el sentir del pueblo mapuche,⁵⁶ y que la violencia de estos, por lo general vandalizaciones y sabotajes, son producto de la violencia estatal y surge para "hacerse escuchar".⁷

La *cuestión mapuche* ha generado debates que se desarrollan en diversos ámbitos, desde la discusión jurídica pasando por la controversia historiográfica sobre su condición de pueblos originarios hasta el polémico uso del epíteto de terrorista.

Historia

Orígenes históricos

En la segunda mitad del siglo XIX, Argentina y Chile decidieron establecer su poder sobre los territorios indígenas autónomos, mediante los procesos denominados de forma tradicional "Conquista del Desierto" y "Ocupación de la Araucanía" respectivamente.

Los terratenientes requerían de grandes extensiones de tierra para llevar a cabo sus proyectos de producción agropecuaria y por ello promovieron la ocupación de las tierras de los pueblos originarios.⁸ Ejemplar es el caso de la Sociedad Rural Argentina creada en 1866 que apoyó económicamente la campaña militar en Argentina.⁹ Al finalizar la conquista 538 propietarios obtuvieron 18 668 000 hectáreas. Siendo los principales beneficiados varios miembros de la Sociedad Rural.¹⁰¹¹

Gran parte del crédito del sometimiento a los pueblos indígenas del sur de Argentina se debe al uso de tecnología moderna ya que «el ejército argentino ya estaba dotado del fusil Remington y de cañones de retrocarga y el guerrero araucano no disponía más que de su lanza de coligüe y otras armas primitivas.¹² Además el Ejército Argentino contaba con el ferrocarril y el telégrafo.

De los habitantes del «desierto» argentino que sobrevivieron a la campaña, muchos fueron vendidos o «donados» como esclavos o siervos. Los que no fueron reducidos a servidumbre fueron radicados en *reducciones*, pequeñas tierras alejadas e improductivas.¹³

El sometimiento a los indígenas a un sistema de radicación arbitrario provocó el empobrecimiento de la sociedad mapuche. El asentamiento mal planificado fue el principal factor que contribuyó al minifundismo mapuche en Chile pues la población crecía y más familias ocupaban la misma extensión de tierra. Muchas tierras, que representaba solo el 6,18 % del territorio mapuche autónomo y que ya eran de mala calidad,¹⁴ se degradaron, perdiendo productividad.

Mientras que en Argentina luego del genocidio los pocos sobrevivientes fueron asignados a tutores; muchos hombres adultos fueron utilizados como mano de obra sometida en las cosechas de uva y caña de azúcar en Cuyo y el norte argentino, las mujeres y niños reducidos a servidumbre por separado, y los niños más pequeños fueron apropiados. Estas políticas de «distribución de indios» contribuyó a su aculturación y facilitó la explotación por parte de los «tutores» cristianos.¹⁶¹⁷

Privatización de tierras en la zona de conflicto en Chile

Represa Ralco

A inicios de la década de 1990, la empresa chilena Endesa, subsidiaria de la empresa española del mismo nombre, pretendía iniciar un gran proyecto para abastecer el suministro eléctrico del país.²⁶ El potencial hidroeléctrico de la cuenca del río Biobío ya había sido estudiado en la década de los 60 por la misma entidad cuando esta era pública.²⁷ El 22 de mayo de 1990, el Ministerio de Economía autorizó la construcción de la central hidroeléctrica Pangué, primera etapa de un gran plan cuyo objetivo era erigir seis centrales en el Biobío.

Inmediatamente sabida la resolución gubernamental sobre Pangué, surgió una fuerte oposición al proyecto, ya que alteraba de las formas de vida de siete comunidades pehuenches que vivían en el área de inundación y la cuenca del río sufriría un severo daño medioambiental. El conflicto llegó a los tribunales de justicia donde finalmente, en 1993, la Corte Suprema acogió la apelación interpuesta por la empresa Pangué S.A. permitiendo la construcción de la central. Ralco sería un conflicto muy difícil de enfrentar. A pesar del fuerte apoyo que tuvo del gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, hubo una férrea oposición de ecologistas (nacionales y extranjeros) y, sobre todo, del pueblo indígena.

En 1993 se aprobó la Ley de Desarrollo Indígena 19.253. La situación creada por esta ley, que había operado con la cooperación de los principales referentes mapuches hasta 1997, sufrió una crisis, cuando Endesa comenzó construir una segunda central en la zona del Alto Bío Bío con el nombre de Ralco. En 1997 el proyecto pudo contar con la aprobación de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Conama) luego del análisis del estudio de impacto ambiental (EIA), siendo la primera obra de este tipo en someterse a este examen. Al mismo tiempo, la entidad señaló que, por aplicación de la ley indígena (N° 19253), la relocalización de la población sólo podría llevarse a cabo con el consentimiento de los afectados, siendo a través de la permuta por otro

predio que satisfaga al indígena afectado y con la autorización de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). Gran parte de la población mapuche aceptó la permuta de tierras ofrecida por Endesa. No obstante, hubo familias que se opusieron fuertemente a abandonar sus tierras.²⁸

De esta manera autoritaria se inundaron miles de hectáreas de tierras y sitios sagrados para el pueblo mapuche-pehuenche. Nicolasa Quintremán, una de las habitantes de la comunidad afectada, encabezó el movimiento popular que desde 1995 trató de impedir la realización del proyecto. Organizó protestas masivas en ciudades como Santiago, Concepción y Los Ángeles. Además fue una de las representadas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), donde acudió a explicar la amenaza hacia las tierras pehuenches.²⁹

El 10 de diciembre de 2002, la CIDH recibió una petición presentada por abogados representantes de la Universidad Arcis, el Center for International Environmental Law (CIEL) y de cinco pehuenches directamente afectadas (entre ellas, las hermanas Quintremán), donde se alegaba la violación por parte del Estado de Chile de varios derechos protegidos descritos en la Convención Americana sobre Derechos Humanos; además, se solicitó medidas cautelares para evitar que sus tierras fueran inundadas. En ese entonces las obras ya tenían un 70% de avance.³⁰

El 16 de septiembre de 2003 se suscribió un acuerdo en el Palacio de La Moneda ante el secretario general de la Presidencia, Francisco Huenchumilla, entre las cuatro familias pehuenches que aún se oponían a la entrega de sus tierras, por una parte, y la empresa, por otra. Con el acuerdo, cada una de las cuatro familias recibieron 200 millones de pesos chilenos y 77 hectáreas de terreno. Además, el Gobierno se comprometió a comprar 1200 hectáreas del fundo El Porvenir, ubicado en la zona, para entregarlas a las familias que permutaron sus tierras. Endesa, por su parte, se comprometió a destinar 300 millones de pesos para crear una fundación encargada de dar beneficios a los afectados por la construcción de la central.³¹

En 2004 el Estado de Chile firmó una serie de compromisos ante la CIDH, entre los que está la creación de la comuna de Alto Biobío, en la que no se volverían a construir represas en tierras indígenas.

Explotación de plantaciones forestales

En la misma época, comenzaba la explotación de las plantaciones forestales en predios que habían sido previamente otorgados a las comunidades mapuches durante el gobierno de Salvador Allende, pero que durante la dictadura pasaron a manos de sectores económicos. Los intereses de las empresas madereras que explotan plantaciones forestales en territorio mapuche; el temor de los agricultores que poseen predios considerados como usurpados por las comunidades mapuche y el aumento de la protesta social mapuche hacia fines de los años 1990 en la zona, motivaron al Senado a expresar en un informe su preocupación por la grave amenaza a la seguridad jurídica en la zona del conflicto (S 680-12).³² El informe fue criticado por contener declaraciones de más de 15 agricultores afectados y sólo de un representante mapuche.

Privatización de tierras en la zona de conflicto en Argentina

La *Compañía*

Doce años después de que finalizara la Conquista del Desierto, el presidente argentino José Evaristo Uriburu fiscalizó y subastó 900 000 hectáreas a diez ciudadanos ingleses. Poco después, estos traspasaron sus estancias a la londinense *Argentinean Southern Land Company*, conformada el 1 de mayo de 1889. Estos lores ingleses habrían recibido esas tierras como parte de pago del Estado Argentino a la Corona Británica, por haber financiado la Conquista del Desierto.³³ Estas operaciones, que fueron efectuadas fuera de la ley, se mantuvieron en secreto por 100 años.

El 3 de julio de 1975, la *Great Western*, una empresa offshore radicada en el paraíso fiscal de Luxemburgo, compra el paquete accionario de *The Argentinian Southern Land Company*. La *Great Western* era además accionaria en la también inglesa *The Patagonian Sheep Farming Company*, propietaria de las ovejas que pastaban en esas tierras.³³

En mayo de 1982, en pleno conflicto por las Malvinas, los accionistas decidieron cambiar el nombre de la empresa por *Compañía de Tierras del Sud Argentino* y radicar la empresa en Argentina.³³

En 1991 el Grupo Benetton, a través de *Edizione Holding International*, adquiere el paquete accionario de la *Compañía*, incluidas todas las tierras y las ovejas, por un monto de 50 millones de dólares.³³

Grupo Benetton

El mayor propietario privado de la República Argentina es el trevisano Grupo Benetton. Posee 844 200 hectáreas de tierra en las provincias de Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz.³³³⁴

En 1996, se modifica el propósito de la *Compañía*, que hasta este momento contaba con agricultura, ganadería, industrial, comercial, financiero, inmobiliario, para agregar la minería. Posteriormente se crea la corporación megaminera Minsud.³³

Comunidad Mapuche Santa Rosa de Leleque se enfrentó a la *Compañía*. Las Pu Lof en Resistencia del Departamento Cushamen están enfrentándose; a pesar de que su lonko, Facundo Jones Huala está detenido.³³

Crece el rechazo al proyecto de nuevo Código de Tierras

13/11/2019

<https://www.enestosdias.com.ar/4270-crece-el-rechazo-al-proyecto-de-nuevo-codigo-de-tierras>

Las organizaciones del pueblo mapuche insistieron en su crítica a la iniciativa que Weretilneck pretende que se apruebe antes de dejar el Gobierno. Legislador advierte que el Ejecutivo prepara un negocio sobre 5 millones de hectáreas.



Las comunidades originarias de Río Negro reclaman al gobernador Alberto Weretilneck un proceso de “consulta, participación y consentimiento” previo del proyecto del nuevo Código de Tierras Fiscales que impulsa el Ejecutivo, y podría tratarse la Legislatura en los próximos días.

Los consejeros del CODECI, representantes zonales en la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche y Consejo de Participación Indígena (CPI), elevaron una nota a Weretilneck con copia a todos los presidentes de los bloques que componen la Legislatura para que su opinión sea tenida en cuenta.

Ya en 2017, el pueblo mapuche confluyó en Viedma en una marcha que partió desde distintos puntos de la provincia para protestar contra la sanción de una nueva Ley de Tierras, que a su entender no respeta a las comunidades originarias.

Desde entonces, el gobierno esgrime que “hay consenso” para avanzar en una nueva norma, pero no solo cosechó el rechazo de los pueblos originarios sino también de partidos políticos, universidades nacionales, organizaciones obreras y organizaciones medioambientales.

La solicitud de las comunidades se funda en “los estándares internacionales en materia de derechos humanos referidos a la consulta a los pueblos originarios en este tipo de temas que los involucran directamente, como la consulta de carácter previo, principio de buena fe durante todo el proceso, información veraz y suficiente, y respeto a las modalidades de tratamiento y tomas de decisiones propias del pueblo mapuche, entre otras”.

Indicaron al gobernador que “los contenidos y alcances del Código propuesto alcanzan y afectan a las tierras y territorios de las comunidades y pobladores indígenas dispersos, ya que no sólo se modifica la Ley de Tierras 279, sino que modifica el régimen jurídico de las tierras y territorios indígenas, al pretender comprenderlas dentro de la categoría de tierras fiscales”.

Entre los firmantes se cuentan la titular del CODECI, María Valentina Curufil, y los representantes del pueblo mapuche (consejeros en su mayoría) Ignacio Prafil, Blanca Cayunao, Ayelén Cañumil, Walter Cañumil Sayuheque, Orlando Carruqueo y Cristina Marín.

Paralelamente, el legislador Jorge Vallazza (Frente de Todos) advirtió a través de un medio nacional que el Gobierno provincial busca modificar la Ley de Tierras y denunció que hay 5 millones de hectáreas en juego, lo que equivale un cuarto de la provincia de Río Negro.

Lo hizo en AM 750 de Buenos Aires, en el programa de Víctor Hugo Morales.

“Son tierras públicas, bienes públicos que si se aprueba la ley, un Ministerio tendrá la facultad de definir a quién se las vende sin ningún tipo de control, es decir, las puede vender a extranjeros, mineras, energética, forestal... y lo peor, sin ningún tipo de participación comunal”, explicó el legislador de Bariloche.

Vallazza se quejó porque “en la confección de la Ley de Tierras tienen que participar los pueblos originarios” y no fueron convocados. Incluso, hay protestas de las comunidades con anuncio de movilización a Viedma si la norma es tratada.

“Debió llamarse a un consenso entre diferentes sectores de la sociedad, porque esas tierras serán parte de emprendimientos mineros, turísticos o de otro tipo, que tendrán su impacto”, planteó el legislador, quien subrayó que “lo que se discute son ni más ni menos que los bienes del Estado”.

Vallazza puntualizó que “la antigua ley solo le daba a la tierra un uso ganadero y agropecuario, ésta nueva abre la puerta a la minería porque habla de proyectos energéticos, forestales y turísticos. El tema es que no se ha realizado un ordenamiento previo de los recursos: tierra, agua, bosques, etc. para saber a qué fines destinarse”, dijo.

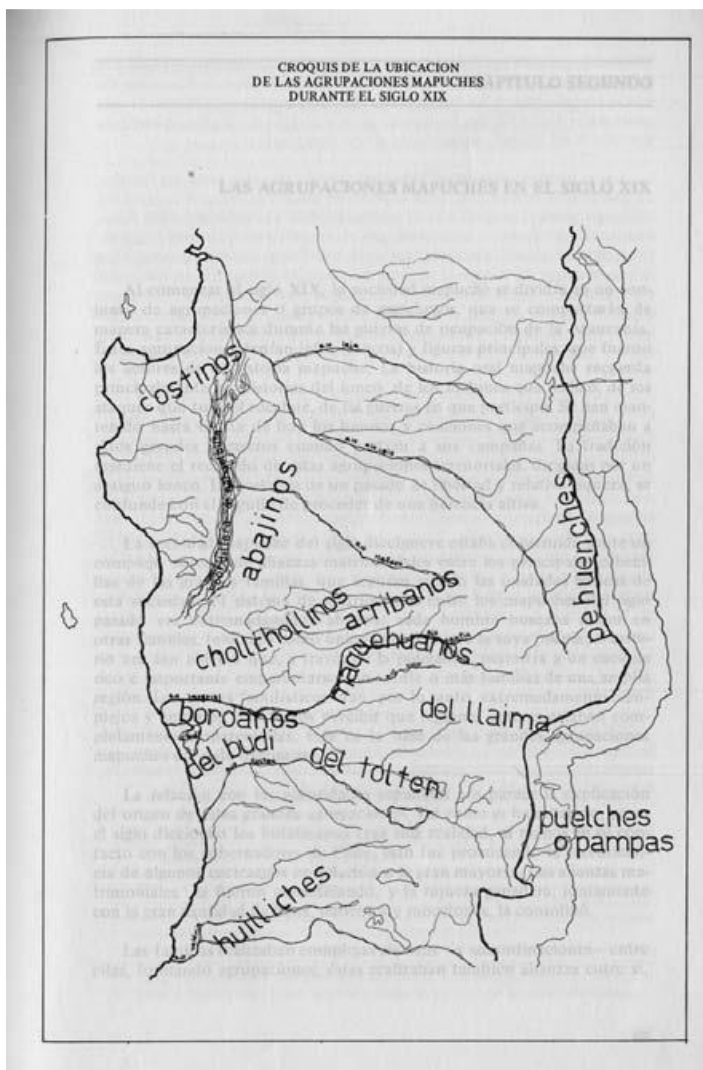
Uno de los problemas que tiene la reforma, según plantean los pueblos originarios, universidades nacionales, gremios, partidos políticos y agrupaciones sociales, es que además de cambiar la matriz productiva, se potencia la extranjerización de la tierra.

“Relaciones interétnicas entre el estado argentino y chileno y el pueblo mapuche: “Pacificación de la Araucanía” y las “Campañas al desierto””.
Fabián Epulef

Ficha para nivel secundario.

Proceso de consolidación de los estados-nación argentino y chileno Siglo XIX en relación con el Pueblo mapuche.

Hasta mediados del siglo XIX el Estado chileno había mostrado poco interés por la Araucanía. Más interesado en el norte del territorio, sus relaciones en el sur habían estado supeditadas al papel de misioneros y los parlamentos. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del mencionado siglo, esta situación cambiaría en forma radical.



La preocupación del Estado chileno era lograr una presencia más efectiva en el amplio territorio de la Araucanía y un mayor control sobre las zonas de frontera, hacia donde se expandía la ocupación nacional. Esta situación llevó al gobierno de Manuel Montt a proponer en el congreso una ley que estableciera allí una nueva división administrativa, así como el establecimiento de nuevas autoridades en el área, creando en 1852 la provincia del Arauco.

En 1857 comenzó una crisis en la economía chilena, que significaría la primera contracción del modelo exportador, que se venía desarrollando con absoluta normalidad hasta ese momento. Esta crisis surgió con la brusca desaparición de los mercados californianos y australianos debido a coyunturas de la economía mundial. Los productos de la agricultura y de la industria molinera

ya no tenían la misma demanda que en años anteriores. Se necesitaban soluciones para salir del conflicto y una posible solución era conseguir tierras nuevas. Una región que se presentaba adecuada era la Araucanía pero que el Estado todavía no había logrado extender sus dominios territoriales.

Hacia 1859 estalló un conflicto entre el entonces presidente Manuel Montt y el general José María Cruz. Las razones de este conflicto son complejas, se mezclaba una situación propia de la política chilena, por un lado, autoridades locales que se rebelaban contra el centralismo santiaguino, y por otro lado, problemas referidos a la tierra entre mapuches y colonos de la región. Lo cierto es que este conflicto permitió, a las comunidades indígenas, comenzar a plantear el tema de la usurpación de sus tierras. Esto comenzó a generar malestar entre la élite de Santiago, que, apoyados sobre todo por la prensa, comenzaron a difundir y tratar de imponer la idea de acabar con la amenaza indígena.

La crisis del '57 y la revolución de 1859 aceleraron la invasión del Estado chileno a tierras indígenas. La primera, porque la contracción económica demostró que Chile necesitaba las tierras de la Araucanía y la revolución del 59 porque dio origen a una serie de comentarios que convencieron al gobierno de que había llegado la hora de actuar en aquella parte del país no sometida aun a la autoridad del Estado.

“Pacificación de la Araucanía”

El plan de ocupación de la Araucanía fue un proceso que comenzó en 1861 y que culminó definitivamente en 1883. El gran artífice de este plan fue el Gral. Cornelio Saavedra.

Durante las presidencias de Santa María y Balmaceda, la represión estuvo a cargo del coronel Cornelio Saavedra (descendiente del militar argentino que participó en la independencia del Río de La Plata). y del general Gregorio Urrutia. La justificación de la Guerra de exterminio planteada por Saavedra tuvo apoyo en los hacendados chilenos consideraban al indio flojo y les atribuían una supuesta inferioridad racial. La intención deliberada era despojarlos, delimitar sus tierras y aplicar un régimen de radicación de comunidades en “reservas” al estilo norteamericanos. Para iniciar este proyecto de adelantar una línea fronteriza, se construyeron fortines en Temuco y Villarrica, pleno territorio mapuche.

La primera etapa del plan consistía en adelantar las líneas de frontera por delante de los colonos, situada en el Malleco por el Norte y en el Toltén por el Sur, y luego llegar a ocupar toda la Araucanía. Estas líneas formaban en una cadena de pequeños fuertes que podían comunicarse entre sí muy rápido.

El proyecto tuvo oposición dentro del ejército y el gobierno chileno, lo que hizo que Saavedra renunciara en 1864. Sin embargo, fue restituido en su cargo (como intendente y comandante del Ejército de Frontera) dos años más tarde. Ya en 1867 Saavedra decidió cerrar definitivamente la línea de Malleco. Esto motivó una alianza entre parcialidades mapuches (arribanos y abajinos) que decidían declarar la guerra al ejército conducido por Saavedra.

A partir de ese momento el ejército comenzaría una guerra de exterminio hacia el pueblo mapuche, aplicando una estrategia de tierra arrasada, arreando animales, quemando casas y sementeras, matando, si era necesario, mujeres y niños, provocando la huida de la población hacia los cerros y montañas. El ejército buscaba terminar con la economía ganadera mapuche, en otras palabras, se trataba de imponer un terror sobre las comunidades que los obligue a rendirse.

La consolidación del Malleco y la línea del Traiguén

Con la línea del Malleco se ha asegurado la posesión de la extensa faja de tierra comprendida entre dicho río y el Bio-Bio, ocupada en parte por pobladores pacíficos a quienes los indígenas acosaban con sus frecuentes malones y correrías. He disminuido los riesgos para la comunicación de Angol y Mulchén con el norte, y atraído pobladores a estas plazas fomentando su incremento comercial, de manera que ahora abastecen al ejército y a la población flotante que la sigue. (Memoria de Guerra, del Ministro señor Francisco Echaurren, 1870)

En la década del setenta, los pueblos de la frontera crecían día a día. Angol era la mayor población de la línea del Malleco, con 2.545 "paisanos" y 1.263 militares acantonados, sin contar los colonos de los alrededores.

Hacia 1872, los comerciantes que antes tenían su punto de partida en Lebu, Arauco y Cañete, se fueron trasladando hasta estos pueblos más al interior de la "tierra", Lumaco y Purén, donde era más fácil realizar el comercio con la población mapuche. A estos pueblos llegaba la gente del norte que buscaba tierras para instalarse como colonos, y, por supuesto, presionaba por la apertura de nuevas plazas y el remate de tierras.

El modelo de colonización consistía en una primera fase militar, avance de las líneas, la segunda fase consistía en establecer comunicaciones viales básicas que unieran el territorio y la tercera parte consistía en la colonización con personas en lo posible extranjeras. En 1873 se inauguró el tren de Angol a Los Ángeles. Quedaban unidos los pueblos de la frontera con el centro del país a menos de veinticuatro horas de viaje. Este hecho provocó una afluencia de población muy grande para realizar actividades comerciales o a buscar tierras para instalarse como colonos.

Junto a los ferrocarriles avanzó el telégrafo, que unía instantáneamente la frontera con todo el país. El desarrollo técnico proveía al ejército un elemento fundamental para dar aviso ante posibles malones y el movimiento de las tropas. Los mapuches comprendieron rápidamente la importancia de los tendidos y se especializaron en cortar los alambres cada vez que emprendían alguna acción.

La presión sobre las tierras del sur fue aumentando día a día. En 1870 el Ministerio del Interior mostraba 600 solicitudes de personas que pedían tierras en la Araucanía. A partir de 1871 el tema fue debatido intensamente en la Cámara de Diputados, sucediéndose proyectos de ley que legislaban sobre el futuro de las tierras que se habían ido conquistando. La tendencia privatista se vio derrotada, triunfando ampliamente el esquema "estatalista" de colonización: el Estado se transformó en el propietario de las tierras ocupadas. Algunos textos legales mencionan al Estado como "el único que puede enajenar (comprar) tierras indígenas", pero obviamente nunca compró efectivamente, sino que se las apropió como parte de un territorio fiscal. La propiedad indígena fue desconocida en los hechos; solo se reconoció, posteriormente, la posesión de la tierra sobre un lugar de residencia estable. La propiedad de amplios territorios controlados económicamente por los mapuches, no fue reconocida. La mentalidad estatalista declaró finalmente todos los terrenos de propiedad fiscal, anuló todas las compras de tierras que particulares habían hecho a indígenas, con excepción de la provincia de Arauco, y procedió rematar la tierra entre nuevos propietarios.

En relación al tema de la colonización surgieron dos tipos de problemas a tratar: el tipo de colono y el tamaño de la propiedad. Había partidarios de la colonización extranjera y muchos también que preferían la de particulares chilenos. Los militares de tendencia "estatalista" eran más bien partidarios de traer inmigrantes, fuertemente apoyados por el Estado. Criticaban a los colonos chilenos por no saber cultivar, no tener arraigo en la tierra, etc. Por otro lado, los que apoyaban la colonización con capital nacional debía tener prioridad, dejando de lado a los extranjeros hasta el momento en que no hubiera más interés de los colonos chilenos. Sin embargo, los estatalistas se oponían a esta política por considerar que ella no lograba provocar un verdadero desarrollo

de las áreas ocupadas. Muchos militares hablarán con desprecio de colonos chilenos y resurgirá la idea de que el Estado busque, a través de empresas privadas de colonización, colonos extranjeros.

Esta discusión tenía relación estrecha con el tamaño de los lotes y el tipo de propiedad que se quería desarrollar. Por un lado, los liberales tenían a una concepción más especuladora de la propiedad. Este sector no era partidario de poner límite a la cantidad de propiedades que podía tener una persona. Por otro lado, el sector "Estatalista" era más proclive a la formación de propiedad familiar, ya que esta ocupa mejor el territorio, reúne población más numerosa, y ofrece ventajas sociales al dar iguales oportunidades a todos los colonos.

El sistema de remates en que se subastaba lote por lote, permitía a una misma persona comprar todos los lotes que quisiera. De esta forma se produjo desde el inicio una fuerte concentración de la propiedad y se reprodujo un sistema de latifundio de la zona central del país: los colonos pobres se transformaron en minifundistas con pocas posibilidades de progresar y los más ricos organizaron grandes explotaciones latifundistas.

Al poner en marcha el mecanismo de reparto de tierras y demostrarse ante la opinión pública chilena que este sistema era eficiente y tenía numerosos interesados, que le convenía al Estado, la presión sobre el resto de las tierras araucanas fue incrementándose.

En la década del setenta (1870) el Estado chileno tomó conciencia de que la única solución para la cuestión araucana estaba en la acción conjunta con Argentina. Se trataba, por lo tanto, de realizar una estrategia de "pinzas", combinada con el ejército argentino, que tomara a los mapuches por ambos lados de la cordillera y "los estrellé frente a ese muro".

El coronel argentino Olascoaga participó en los años 71 y 72 como enlace en el ejército chileno de la Araucanía, transformándose en un importante unificador de criterios de ambos ejércitos estatales. De vuelta en Argentina, el año 73, hizo propaganda a las ideas de Saavedra (general chileno).

Querido Oloscoaga:

He recibido su carta del 23 fechada en Luján i la que me adjunta del general Saavedra, que es sin duda una de las figuras más simpáticas del ejército de Chile.

He leído con gusto los conceptos de su amigo respecto a la conveniencia de aunar nuestros esfuerzos para hacer guerra a la barbarie i de darnos las manos de amigos en la ciudad de Los Andes, en vez de estarnos recíprocamente revolviendo la bilis con enojosas cuestiones de límites que más son de amor propio que de tales.

Ya conoce usted mis opiniones i sabe que siempre he pensado que Chile y la República Argentina en vez de ser enemigos o malos, vecinos recelosos uno del otro, debían estrechar sus vínculos i relaciones de amistad no solo para combatir juntos i bajo un mismo plan las tribus salvajes, sino para influir decisivamente i juntos, los grandes fines de progreso en la América del Sud.

Le desea felicidad su afectísimo amigo.

Julio A. Roca

Roca avanzó hacia el río Negro en 1878, y Saavedra ese mismo año ocupó la línea del Traiguén. Se desató la guerra del Pacífico (Chile contra Perú y Bolivia), que interrumpió por dos años las operaciones. En la medida en la que el estado argentino, de la mano de Roca avanzaba hacia el occidente los chilenos debían ocupar rápidamente un territorio que consideraban propio. De hecho, los argentinos llegaron hasta Lonquimai ubicado en la vertiente del Pacífico. Estos hechos

se transformaron en un argumento más para ocupar definitivamente los territorios y fijar fronteras ahora con Argentina. El contexto conflictivo en la cuestión de límites existente en el periodo, hacía más urgente la operación.

Luego de estas acciones, Saavedra trató de dividir a las parcialidades mapuches para lo cual convocó a parlamentos en los que intentó convencer a los caciques para que dejen que el ejército prolongue la línea de conquista hasta Villarrica (corazón de la Araucanía). No pudo cumplir con sus objetivos y, en consecuencia, la guerra continuó.

La táctica de guerra de exterminio del ejército chileno no había tenido los resultados esperados, concretamente no lograba controlar el territorio. El pueblo mapuche pese a las penurias que estaban viviendo, se las había ingeniado para resistir logrando detener la ofensiva y de alguna manera equiparando la guerra. Esta situación hizo replantear la política del gobierno chileno, que comenzaba a darse cuenta que el costo de la ocupación de la Araucanía era muy alto, lo que hacía vacilar al gobierno en cuanto a sus prioridades. Por diez años (1871-1881) no existieron grandes hechos de violencia, la conquista se había frenado en Malleco.

El triunfo rápido y fácil obtenido por el ejército chileno en la guerra del Pacífico 1878-1881 (contra Perú y Bolivia), impregnó una ola de triunfalismo que convenció al gobierno chileno de que ahora sí estaba preparado para ocupar toda la Araucanía y acabar con el problema indígena. A diferencia de la primera ofensiva, esta vez se iba a enviar un ejército moderno, con todos los requerimientos logísticos que la situación exigía. Los costos económicos eran altos, pero había muchos intereses en juego.

En Valparaíso, el diario El Mercurio continuaba con su campaña a favor de la ocupación total. Solo en Santiago algunas voces no se decidían en actuar en forma drástica, por los daños morales y materiales que el hecho debía traer consigo. Sin embargo, en la propaganda se discutía acerca de si las tierras debían considerarse solamente como baldías o había que reconocer algún derecho a los indígenas. Desde la prensa chilena comenzaba una campaña anti indígena que proponía el aniquilamiento total como solución, apelando al nacionalismo chileno.

“Permitir que una tribu de salvajes sin Dios ni ley posea los más feraces campos del país, que envalentonada cada día más por la inaptitud y tolerancia culpabilísima de nuestros gobiernos” (diario “el Mercurio” 29/09/1880)

El ejército argentino venía arrinconando a las poblaciones pampeanas hacia la cordillera, y los guerreros derrotados y sus familias se refugiaban en Gulu Mapu. Hay relatos que muestran que a partir de 1880 grupos mapuches empezaron a cruzar la cordillera, instalándose algunos entre los cacicazgos del Cautín, donde fueron escondidos por sus parentelas; otros se dedicaron a vagar en busca de alimento, acrecentando el maloqueo de los pueblos y puestos fronterizos.

“Fuerzas argentinas en número de mil quinientos hombres se han posesionado del lugar de Lonquimai. Han establecido un fuerte en Neuquén. Pretenden establecer un cordón de fuerza ofensiva hasta la misma línea del Malleco. (diario “el Arauco”)

La insurrección mapuche se había propagado a lo largo de toda la frontera en los primeros días de enero de 1881. Comunidades moluches atacaron Traiguén y luego subieron a Adencul para llegar a Los Sauces. Otros, bajo el mando de los toki Marileo y Colipi, estaban atacando Lumaco y un grupo de arribanos atacó, Collipulli al otro lado del barranco del Malleco.

La respuesta del gobierno chileno no se hizo esperar, destinó al ministro del Interior, señor Manuel Recabarren, para que condujera la operación. Este se trasladó a Angol, hasta donde llegaba el ferrocarril, y allí comenzó a preparar la expedición. Contaba con 1746 hombres de armas distribuidos en dos batallones de infantería y dos de carabineros (Carabineros de Angol y Carabineros de la Frontera). Para la movilización de los enseres y provisiones se alistaron más de 300 carretas y sobre 500 yuntas de bueyes.

El ejército que comandaba el ministro del Interior, era un cuerpo de ocupación. Tenía por objeto ocupar el suelo, medirlo y repartirlo, colonizar la Araucanía con colonos extranjeros, ampliar el territorio nacional y unir la zona central con Valdivia y el sur. Un entusiasmo expansionista

dominaba al gobierno central de Santiago, expresándose en el avance de su expedición hacia el Cautín.

Durante el avance de la columna no hubo ataques ni enfrentamientos. La actitud del ejército era además diferente; en esta ocasión las carretas y caballerías iban pasando, fundando fuertes y pueblos.

El gobierno tenía un gran apoyo en la prensa. “La campaña del sur, es un dique a las devastaciones de los indígenas, logrando someter a la civilización a los que tienen estacionario y sin vuelo al comercio del sur, fuente inagotable de riquezas para el país y para la humanidad...es para llevar la luz al caos que se llama Araucanía.” El (Ferrocaril, 10 de abril de 1881. Editorial)

A partir de 1881, a través de la creación de fuertes y pueblos se fue ocupando el territorio, la resistencia ofrecida por los mapuches esta vez sería vencida (no sin grandes esfuerzos). En 1882 se prepararon las expediciones que cerrarían los boquetes cordilleranos, por último, en enero de 1883 el ejército ocupó las antiguas ruinas de la ciudad de Villarrica, símbolo de la resistencia mapuche, y fundó la nueva población, marcando el final de la vida mapuche independiente, finalmente la Araucanía estaba pacificada.

Puel mapu: Pueblos originarios y el Estado argentino

En la primera mitad del siglo XIX, la economía argentina basaba la mayoría de su producción en la actividad agropecuaria de las regiones de la llanura pampeana y Mesopotamia. En la medida que los comerciantes porteños fueron teniendo mayor interés por las tierras, los sucesivos gobiernos pondrán interés en extender la frontera sur más allá del río Salado.

En la década del 1820 Rivadavia propuso las primeras campañas contratando al general alemán Federico Rauch para ganar tierras pertenecientes a las comunidades rankulches. Una década más tarde, Rosas representante de los estancieros bonaerenses planeará las campañas al desierto que llegarán hasta Choele Choel ganando tierras para la provincia de Buenos Aires. Ante la imposibilidad de una victoria total contra las poblaciones originarias, pactará con algunas de las comunidades.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se insertó en un mercado internacional que, día a día, aumentaba la demanda de materias primas. La ampliación de las fronteras productivas se convirtió en necesidad del sistema y el interés en la región patagónica creció.

Se pondrán en práctica formas de control de los territorios indígenas no sometidos a la soberanía del Estado argentino con el objeto de incorporarlos al sistema productivo y al mercado mundial.

Los sectores dominantes veían seriamente afectados sus intereses por los “malones indios” y el arreo de sus haciendas a Chile. La persistencia de la frontera interna se había convertido en un problema para este grupo vinculado comercial y financieramente a las potencias europeas, particularmente a Gran Bretaña.

El crecimiento económico del país exigía la incorporación de nuevas tierras que aliviarían la presión pastoril sobre la llanura bonaerense, permitiendo el incremento de los volúmenes de producción para la demanda europea de lanas y carnes.

Además, esta inserción en el mercado mundial generaba la necesidad de mano de obra para el trabajo rural en diferentes provincias argentinas. El “ministro de guerra Julio A. Roca sugería por carta en 1878, al gobernador tucumano Domingo Martínez Muñecas, que se remplazan [sic] los indios olgazes [sic] y estúpidos que la provincia se ve obligada a traer desde el Chaco, por los Pampas y Ranqueles, que él mismo le enviaría, a cambio de apoyo político para la futura campaña presidencial. Inmediatamente recibió la respuesta de una decena de los principales empresarios azucareros solicitándole 500 indígenas con o sin familia que fueron rápidamente remitidos a Tucumán, donde la mentada baja “productividad” de los peones pampas era compensada por su bajo costo. Así, los ingenios tucumanos se convirtieron en el destino de miles

de prisioneros tomados durante las campañas militares de conquista de la Pampa y la Patagonia, y del Chaco.”

A partir de 1870 gobierno argentino impulsó expediciones de científicos y militares para reconocer los recursos naturales y las comunidades originarias. La idea que el territorio patagónico era un desierto fue importante en la construcción de una política que, en teoría, ocuparía y modificaría aquella condición. Se construía un imaginario de que existía un conflicto que debía ser resuelto: transformar el desierto y encausarlo hacia el progreso.

En 1878 se dispuso la creación de la gobernación de la Patagonia (decreto ley N° 954). En ese mismo año el Gral. Julio Argentino Roca sucedió como ministro de guerra a Adolfo Alsina y consiguió el financiamiento para avanzar sobre el territorio patagónico. Se establecía la llamada Ley de empréstito (N° 947) que determinaba que los gastos que demandase el establecimiento de una nueva línea de frontera, con el previo sometimiento de los indígenas, serían financiados por los propios sectores interesados, que luego les sería devuelto con la adjudicación de las tierras conquistadas. La expansión de la frontera y ocupación de la Patagonia ya se había determinado mediante la Ley 215 de 1867, pero esta no contaba con el presupuesto que las campañas necesitan.

En los tiempos en que el Congreso Nacional sancionó las leyes para la expansión de la “frontera”, puede decirse que había tres fronteras superpuestas: la primera, internacional, con Chile a lo largo de la Cordillera y con los países extranjeros en general, especialmente europeos, a lo largo de la costa atlántica; la segunda, entre las pretensiones de las diferentes provincias, que tampoco estaban fijadas, y una tercera, igualmente difusa, con los Pueblos originarios. Estas eran difusas y permeables por diferentes personas que iban y venían por diferentes razones, entre ellas comerciales.

El término “frontera” se utilizaba y se utiliza también con connotaciones de “territorio ideológico”, al pretenderse como límite entre la civilización y la barbarie. Identificando a la civilización con la sociedad argentina y la barbarie con la sociedad indígena. Esta acepción fue utilizada por el propio Sarmiento y se encontraba ampliamente difundida entre por muchos sectores de la sociedad.

“La conquista del desierto”

La denominada Conquista al Desierto comenzó en 1878 y tenía como principal objetivo someter definitivamente a la sociedad indígena en sucesivas etapas.

El ataque militar se generaría a través de cinco divisiones que ingresarían al territorio por diferentes puntos geográficos, dos (primera y cuarta) debían cerrar en movimiento de pinzas el territorio pampeano norpatagónico ubicado entre la antigua y nueva línea de frontera, mientras que las otras tres debían avanzar por el centro evitando que queden comunidades entre las columnas.

En esta primera etapa solo se logró ocupar el Noroeste y el curso del río Neuquén, el resto de la expedición quedó a cargo de los generales Conrado Villegas, Lorenzo Vintter y Lino Roa. El primero se encargó de llegar hasta el lago Nahuel Huapi, mediante un movimiento simultáneo de tres brigadas que partiendo de distintos puntos debían encontrarse en el Gran lago. De este modo se pretendía impedir cualquier intento de retirada que pudieran poner en práctica las distintas agrupaciones indígenas que seguían resistiendo. Sin embargo, el regreso de varios de estos grupos, que comenzaron a atacar los fuertes, hizo necesario ejercer un control más efectivo en los pasos cordilleranos. Así se proyectó una tercera campaña durante los años 1882-1883 llamada Campaña a los Andes de la Patagonia con una nueva estrategia militar: en vez de avanzar en grandes columnas, se procedería a establecer una serie de asentamientos militares en el área andina, de esta manera se completó el control militar del territorio andino norpatagónico.

Desde el otro lado, las tropas dirigidas por el general Vintter llegaron hasta Rawson por la vía marítima y desde allí por tierra hasta Valcheta, importante punto de comunicación de los grupos

indígenas de la región sur. Desde allí surgió la expedición a cargo del coronel Lino Roa, que ocupó la meseta central hasta la precordillera. Finalmente, desde el Nahuel Huapi salieron grupos militares que llegaron hasta el Noroeste de la actual provincia de Santa Cruz persiguiendo a los últimos sobrevivientes. En 1885 con la captura de Sayhueque se lograba vencer la resistencia indígena: el “Desierto” estaba conquistado.

Diferentes diarios de la época reflejaron los hechos ocurridos en la Patagonia, de las campañas militares y del destino de los pueblos originarios. También algunos medios gráficos van a desconfiar y denunciar las versiones oficiales de lo que estaba ocurriendo.

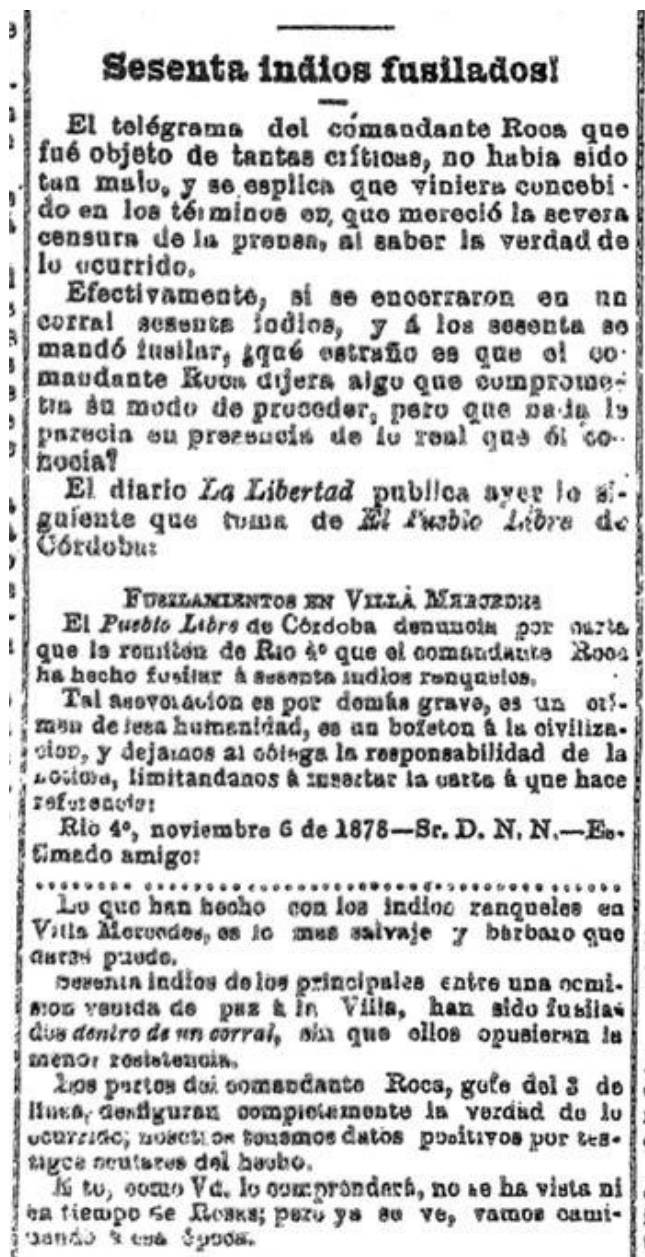
El diario La Nación el 16 y el 17 de noviembre de 1878 cuenta la noticia del fusilamiento de 60 ranqueles, “prisioneros desarmados”, por orden del comandante Rudecindo Roca (hermano del ministro de Guerra) en las cercanías de Villa Mercedes, provincia de San Luis. Según La Nación se trataba de “indios [que] comerciaban en Villa Mercedes con los vecinos”. Queda claro que eran un contacto comercial entre ambas partes y que en esa situación se produjeron los fusilamientos de los pueblos originarios por parte del ejército argentino. Según la versión oficial había habido un enfrentamiento, pero el diario descreo de esta versión y dice:

“Cosa rara que cayeran heridos 50 indios yendo en disparada y en dispersión. Rara puntería la de los soldados, que pudieron a la disparada casar [sic] a los salvajes, que nunca lo han conseguido nuestros soldados, y más raro aun, que todos los tiros se aprovecharan matando sin dejar ni un solo herido”. (La Nación, 16/11/1878).

La crítica del diario por los fusilamientos de San Luis es porque había otras alternativas, como por ejemplo mandar al grupo de rankulches a Buenos Aires. La decisión, por parte de los militares, de fusilar a los prisioneros es un acto de lesa humanidad por el cual el diario pide justicia. La pide porque plantea que es la única forma de frenar otros actos de deshumanización que comenzaban a evidenciarse en los primeros años de las campañas contra los pueblos originarios.

Uno de los objetivos centrales de las campañas era el vaciamiento del territorio. Fue constante la toma de prisioneros y de los recursos con los que contaba la comunidad en esos momentos. Los militares comenzaron con el traslado hacia otras partes del territorio argentino de los pueblos originarios, principalmente Buenos Aires, Tucumán y Salta.

En el parte del subjefe de brigada Miguel E. Vidal a su superior, el 27 de marzo de 1881 queda reflejado el ataque, la toma de prisioneros y de los animales que tenía la comunidad: “A las dos de la mañana recibí orden del Gefe de la Brigada coronel Lorenzo Winter, de (...) buscar el paraje Quemequemetreo donde debía existir la toldería del capitanejo Movfinqueo; (...) en este orden atacué las tolderías haciéndoles una persecución a los que huían (...), donde hice alto por serme imposible continuar más adelante por el mal estado de la caballada, (...) habiendo dado por resultado la toma de veinte y ocho de chusma, diez y siete muertos, trescientas y tantas cabezas



de ganado vacuno, quinientos y pico entre caballos y yeguas y (...) mil trescientas ovejas, que quedaron en mi poder; (...) la toltería se había concluido”.

El Estado argentino sometió a los pueblos originarios y disciplinó sus cuerpos sacándolos del territorio, imponiéndoles nuevas formas de vida y de trabajo, desmembrando a las familias y las comunidades. De esta manera impuso el poder del estado nacional no solo a los pueblos originarios sino también a la sociedad no indígena.

“El diario El Nacional informa: “Llegan los indios prisioneros con sus familias. La desesperación, el llanto no cesa. Se les quita a las madres sus hijos para en su presencia regalarlos a pesar de los gritos, los alaridos y las súplicas que hincadas y con los brazos al cielo dirigen las mujeres indias. En aquel marco humano, unos se tapan la cara, otros miran resignadamente al suelo, la madre aprieta contra el seno al hijo de sus entrañas, el padre se cruza por delante para defender a su familia de los avances de la civilización” (Bayer, 2010, p. 25).

En Martín García y a lo largo del río Negro se crearon campos de concentración de prisioneros indígenas, previos a su traslado definitivo. El testimonio de John D. Evans la descripción de uno de estos asentamientos en Valcheta.

El propósito del destierro en Martín García era la reclusión en espacios institucionales con lógicas de disciplinamiento, con el fin principal de que el Estado-Nación cuente con un contingente de cuerpos disponibles para diferentes tareas y/o trabajos. Esta isla convertida en como campo de concentración fue un espacio de control sobre los cuerpos rompiendo con las formas de vida tradicionales, imponiendo el encierro, la evangelización y la escuela, actuando como un verdadero campo de concentración. Los indígenas quedan bajo la tutela estatal personificada por las autoridades militares que disponen de ellos según sus capacidades, necesidades y órdenes impartidas.

Una parte de los apresados eran incorporados a diversas instituciones militares, donde servían por tiempo indeterminado, marcando una diferencia con el trato recibido por los soldados criollos que cumplían con el servicio de armas por un tiempo previamente estipulado. Quedaban a disposición del gobierno hasta tanto este lo determine. Esto era diferente en el caso de los blancos ya que eran dados de baja una vez cumplido con su servicio.

“...los soldados José Colombin, Manuel López y Francisco Marileo por las circunstancias de ser indígenas deben conservarse en la isla como se ha dispuesto [...] Haga notar al jefe del Batallón de Artillería de Plaza lo dispuesto en el último párrafo, referente a los indígenas, y que le sirva de norma en lo sucesivo” (Del Jefe del ICGA al Jefe de la Isla, Gral. Leopoldo Nelson. AGA. Caja 15282. 29/09/1882)

La preocupación en torno al control sobre los cuerpos y las enfermedades es parte central de las políticas higienistas de la época y la necesidad del buen estado de salud de los prisioneros para ser “usados” en diferentes tareas. Sabino O`Donnell, un médico de la isla, detalla la atención que realiza frente a la llegada de 148 indígenas prisioneros:

“concluí de vacunar a todos los indios del depósito [...] Indudablemente venían ya impregnados o contagiados. Al vacunarlos se ha desarrollado entre ellos, llegando hoy el número de virulentos a once, de los que fallecieron dos hoy temprano.”

El trabajo pesado y laborioso no podrá menos que ser nocivo a muchos de ellos [...] en la debilidad en que se hallan los más, por su falta de buena alimentación, en las penurias que viven padeciendo; el abatimiento moral, pues sienten ellos la pérdida del desierto... y además las enfermedades que va tomando crecer, todo esto aconseja la mayor inoperación en el trabajo... Es preciso sacarlos al aire libre y aún obligarlos a hacer un poco de ejercicio...”

El médico apunta a una recuperación de los cuerpos, vacunación, aseo y ejercicios físicos, para luego ser utilizados como manos de obra en los trabajos que se los necesite.

“Los ciento cincuenta indios los hará usted elegir y que estos sean jóvenes y sanos, al efecto los hará usted someter a un reconocimiento médico. Esta fuerza la tendrá usted reservada y con

ningún motivo la entregará usted sin una orden firmada por el señor Ministro de la Guerra” Carta del Jefe militar en Martín García, Coronel Donato Álvarez al 2° Jefe de la Isla, M. Matoso. AGA. Caja 15279. 06/03/1879.

Otro aspecto en la incorporación de los pueblos originarios al estado nación argentino es el de su civilización a través de la cristianización y la educación. Estas políticas son complementarias a la salud de los cuerpos. Las creencias y las formas de conocimiento de los originarios son desarticuladas desde la religión cristiana y la educación occidental. Los siguientes registros son de la imposición del cristianismo entre los prisioneros que llegaba desde la Patagonia a la isla Martín García.

“...habiéndome comunicado con fecha 8, el visitador de los lazaristas Don José Birot, que dos de los misioneros volvían a la isla de Martín García con el objeto de cristianar a los Indios de Pincén, Epumer Rosas, con sus Caciques respectivos y a los indios marineros del Bergantín Rosales”

Estos registros no siempre se realizaron con detalle. Entre enero y mayo de 1879, miembros de la iglesia bautizaron a más de 600 indígenas (hombre y mujeres, niños y ancianos) que llegaban a la isla infestados de la peste según el Archivo del Arzobispado de Buenos Aires (Libros 1 y 2 de bautismos de la Capilla de Martín García. Firmas del Capellán José Birot y el Misionero Juan Cellier)

Al realizar los bautismos, en algunos casos, se procedía al reemplazo del nombre originario por nombres criollos. Si bien no siempre se daba este cambio, el mismo era habitual entre los indígenas que estaban bajo el servicio de armas y entre los que iban a otro tipo de repartimientos. Este accionar era parte de una práctica social genocida porque se da “...la destrucción... de la identidad de una sociedad [la indígena], ... para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios...”.

Las prácticas de repartimientos de indígenas hacían necesaria la comunicación entre las autoridades de isla Martín García y a las autoridades del estado nacional y los particulares interesados en disponer de prisioneros. Estos últimos van a petitionar ante las autoridades que le sean enviadas familias desmembradas para trabajar en sus domicilios. El Sr. Carlos Campos escribió a su hermano, Luís María Campos, el deseo de: ...tener para el servicio de mi familia a una indígena de las que se hallan en la Isla de Martín García ruego a Ud. tener a bien concederme una con tres hijos, comprometiéndome a darles la educación debida...Deseo que, fraternalmente, Luís María Campos reenviara a la isla de Martín García, dándolo por “Concedido, pase al Gefe de la Isla..., para que la entreguen [los indígenas] al portador de esta [carta].

De igual forma al Dr. Gregorio Torres le entregaron primero “...11 indios, 4 chinas y 7 criaturas...” y tras unos días, a ocho familias indígenas más. Igualmente, el Coronel Balza recibió “...dos chinas y cuatro criaturas...” con autorización de L. M. Campos. Y el Jefe de la isla, Donato Álvarez, hizo cumplir tres órdenes del Presidente que solicitaba que “...envíen 6 chinas de entre 10 y 12 años y un chino de la misma edad”; se “dispongan... de las chinas de entre 8 y 10 años... y sean remitidas tres al mismo Excmo. Señor Presidente...” y que “de las chinas pequeñas...de la Indiada en depósito sean remitidas 8 de las de mayor edad, y un Indiecito varón de los de mayor edad, todas estas criaturas... sanas y robustas... También remitir una India... que tenga edad de 20 años, con hijo varón pequeño...”

En la isla Martín García funcionó como campo de concentración, no de exterminio, en el contexto histórico de la expansión militar del estado sobre las comunidades originarios a fines del siglo XIX. El reparto de las familias indígenas en diferentes hogares de las familias más acomodadas de las elites porteñas y de los varones a los ingenios azucareros, muestra la existencia de una política que apuntaba a impedir la transmisión cultural y la posibilidad de reproducción. Deshumanizar al otro para disponer de sus cuerpos según la necesidad que imponga la “civilización”.

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

“No cruza un solo indio por las extensas pampas donde tenían sus asientos numerosas tribus...”.

En este contexto se consolidó el Estado argentino. Las instituciones de gobierno, incluyendo a las de política específica indígena, son herederas de una estructura montada sobre el genocidio sobre los pueblos originarios.

Las problemáticas actuales de las relaciones interétnicas y sus posibles soluciones implican revisar este pasado oculto por la historia argentina y la búsqueda de verdad acerca de los hechos ocurridos. Hechos que implican cuestionar versiones históricas que circulan en las escuelas. Los poderes de turno apelan constantemente para justificar la represión y criminalización de las comunidades originarias. Juzgar estos hechos y a sus protagonistas en post de construir una sociedad más justa implica un reconocimiento de este genocidio, de los intereses que se escondían detrás de la expansión de la frontera y de reconocer al Estado argentino como un estado plurinacional y pluricultural.

Bibliografía:

BAYER, Osvaldo, (2010), “Proyecto de ley”, en BAYER, Osvaldo (comp.), Historia de la crueldad argentina, RIGPI, Buenos Aires, 11-28.

BENGOA, José (1985), Historia del Pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX. Ediciones del SUR, Santiago, Chile.

BOCCARA Guillaume y SEGUEL-BOCCARA Ingrid (2005), “Políticas indígenas en Chile (siglos xix y xx) de la asimilación al pluralismo -El Caso Mapuche-“, Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], BAC, Boccara, Guillaume, Puesto en línea el 14 février 2005, URL : <http://nuevomundo.revues.org/index594.html>

CABRERA, Sebastián (2009), Relaciones interétnicas y cuestiones limítrofes en el espacio fronterizo de la norpatagonia. Rupturas y continuidades durante el proceso de conformación de los estado-nación argentino y Chileno. Revista TEFROS – Vol. 7 N° 1-2 – Diciembre 2009, pp 1-19.

LENTON, Diana (2010), “La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política”, en BAYER, Osvaldo (comp.), Historia de la crueldad argentina, RIGPI, Buenos Aires, 29-50.

LENTON, Diana (2014), “Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios.” En Lanata, José Luis (Comp.), Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar, IIDyPCa CONICET- UNRN, San Carlos de Bariloche. Pp. 32-51.

MASES, Enrique, (2014), “A veces Bárbaro, a veces civilizado, siempre vago y ladrón.” En Lanata, José Luis (Comp.), Prácticas genocidas y violencia estatal: en perspectiva transdisciplinar, IIDyPCa CONICET- UNRN, San Carlos de Bariloche. Pp. 52-65

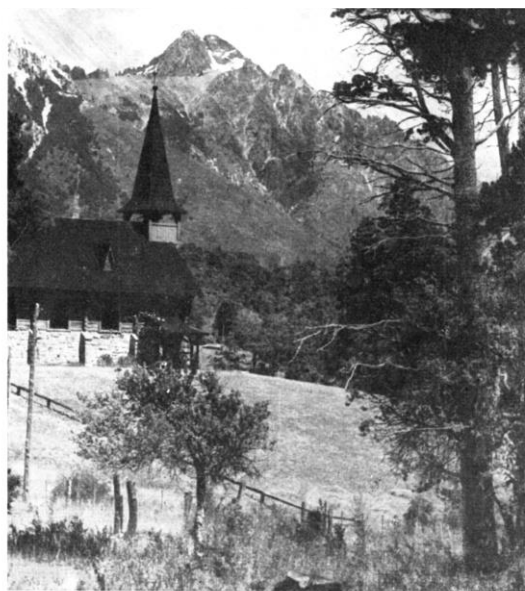
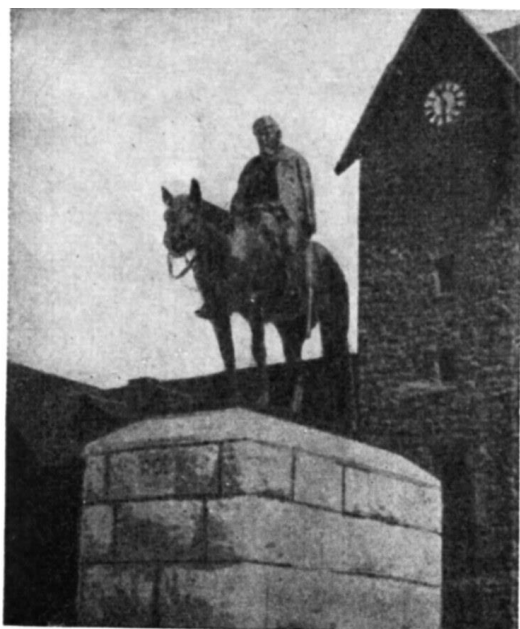
PAPAZIAN Alexis y NAGY Mariano (2010), La Isla Martín García como campo de concentración de indígenas hacia fines del siglo XIX. en BAYER, Osvaldo (comp.), Historia de la crueldad argentina, RIGPI, Buenos Aires, pp. 77-104.

Consecuencias. P.57- 64

“La expedición al desierto dirigida por el general Julio A. Roca en 1879 tuvo múltiples consecuencias de orden político, social, económico, científico y militar. En primer lugar, al extenderse las fronteras hasta los ríos Negro y Neuquén se ganaron para la civilización unas 15000 leguas, que merced al trabajo se convirtieron en regiones prosperas y contribuyeron a cimentar la riqueza y prosperidad de la República Argentina. Otro aspecto de suma importancia fue el acercamiento del gobierno nacional a los problemas de la Patagonia. En 1878 se nombró gobernador de esa región al coronel Álvaro Barros, quien instaló la sede de su gobierno en Mercedes de Patagones, Actual población de Viedma, la cual fue bautizada con este nombre por decreto del 4 de Julio de 1878.

Mas de quinientos cautivos que habían vivido muchos años en las tolderías soportando indecibles padecimientos fueron rescatados de su penosa situación y devueltos a la vida civilizada. Algunos habían sido robados por los salvajes cuando eran pequeños, de modo que casi no sabían expresarse en castellano. Sus familias, que ya desesperaban de volver a verlos, los recibieron con inmenso júbilo y no cesaban de agradecer a los libertadores.

En estos extensos territorios conquistados se levantaron fuertes que dieron origen a florecientes poblaciones como Chos Malal en Neuquén; Choele Choel, Conesa y General Roca, en Río Negro. En esos pueblos se levantaron escuelas, iglesias, hospitales y otros edificios, signos evidentes de progreso y de vida tranquila, libre de los temores de los sangrientos malones. En estos lugares, a falta de maestros, los oficiales del ejército enseñaban a leer. Con el propósito de incorporar paulatinamente a los indígenas a la civilización se los reclutó en colonias especiales. Allí se los acostumbraba al trabajo regenerador y también se les enseñaba doctrina cristiana. Abnegados sacerdotes llegaban hasta los indios pacificando sus espíritus y dulcificando sus costumbres. Otros naturales fueron incorporados al ejército o la armada. Los resultados militares de esta importante expedición fueron altamente satisfactorios: cinco caciques principales tomados prisioneros, 1271 indios de lanza cautivos, 1313 indios de lanza fuera de combate, 10513 indios de chusma prisioneros y 1049 naturales reducidos son cifras que demuestran los éxitos obtenidos”



Junto a la montaña cuyas anfractuosiades servian antaño para guarida del indio levántase hoy hermosos chálets, donde la vida es apacible y serena.