

Pistacchi, Alejandra; Castro, María Mercedes; Alarcón, Natalia y Mansilla, Flavia; "Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena". **Historia Regional**. Sección Historia. ISP N° 3, Villa Constitución, Año XXXVIII, N° 56, Setiembre-Diciembre 2025, pp. 1-23, ISSN 2469-0732.

<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>



Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena

Alejandra Pistacchi,^(*) María Mercedes Castro,^(**)
Natalia Alarcón^(***) y Flavia Mansilla^(****)

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/pdkod2pvt>

Resumen

La siguiente es una producción colectiva que reúne saberes y experiencias académicas y educativas diversas, conformada por un conjunto de propuestas didácticas que cronológicamente abarcan desde la formación del Estado nacional hasta nuestros días y tienen como eje vertebrador la problemática en torno a los pueblos indígenas. El objetivo es crear un recurso pedagógico para escuelas secundarias -orientadas y para adultos/as- que se erija como propuesta de innovación educativa potente condensando las investigaciones de historia local y el oficio construido en el desempeño docente.

Palabras clave: Enseñanza media; Propuestas didácticas; Cuestión indígena.

Historiographic production on a regional scale for secondary education: didactic proposals for the approach of the indigenous issue

Abstract

The following is a collective production that brings together diverse academic and educational knowledge and experiences, consisting of a set of didactic proposals that chronologically cover the period from the formation of the national State to the present day and have as their backbone the issue of indigenous peoples. The objective is to create a pedagogical resource for secondary schools -oriented and for adults- that stands as a powerful educational innovation proposal, condensing the research on local history and the profession built in the teaching performance.

Keywords: Secondary education; Didactic proposals; Indigenous issue.

^(*) Profesora en Historia (Instituto de Educación Superior N° 28); Especialista en Educación y Derechos Humanos (INFoD - Instituto Superior del Profesorado N° 24. ISP N° 24); Especialista en Problemática de las Ciencias Sociales y su enseñanza (INFoD - ISP N° 24); Especialista en Educación y TIC (INFoD - Instituto Superior del Profesorado N° 36). Estudiante Licenciatura en Historia (Universidad Pedagógica Nacional). Maestranda en Enseñanza de la Historia (Universidad Nacional de Rosario). Docente en: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 225, Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 574, Instituto Superior del Profesorado N° 5. Argentina. Email: alejandrapistacchi85@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2467-349X>

^(**) Profesora en Historia (Universidad Nacional de Rosario. UNR); Especialista Superior en Prevención Gestión y Resolución de Conflictos en la Comunidad Educativa (Instituto de Educación Superior N° 28. IES N° 28). Estudiante Licenciatura de Historia (UNR); Maestranda en Enseñanza de la Historia (UNR). Docente en: Instituto Superior del Profesorado N° 24, IES N° 28, Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1207. Argentina. Email: mmcastrex@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1740-0031>

^(***) Profesora, Licenciada y Doctora en Historia (Universidad Nacional de Rosario. UNR); Especialista en Educación y TIC (INFoD - Instituto Superior del Profesorado N° 36); Conservadora de Museos (Escuela Superior de Museología); Maestranda en Enseñanza de la Historia (UNR); posdoctoranda del Programa de Posdoctoración (UNR). Profesora Adjunta cátedra Residencia (Escuela de Ciencias de la Educación, UNR), Auxiliar de Primera cátedra Historia Argentina II (Escuela de Historia, UNR); Docente secundaria (Instituto Superior Politécnico, UNR). Argentina. Email: natalia_alarcon_85@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2103-4042>

^(****) Profesora en Historia (Instituto de Educación Superior N° 28); Especialista en Problemática de las Ciencias Sociales y su enseñanza (INFoD - Instituto Superior del Profesorado N° 24); Especialista en Educación y TIC (INFoD - Instituto Superior del Profesorado N° 36). Docente de: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 415, Escuela de Enseñanza Técnico Profesional N° 450, Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1224. Argentina. Email: flavia.l.mansilla@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6189-7394>



Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena

Introducción

Este trabajo es una producción colectiva que reúne saberes y experiencias académicas y educativas diversas. El objetivo es crear un recurso pedagógico para escuelas secundarias - orientadas y para adultos/as- que se erija como propuesta de innovación educativa potente condensando las investigaciones de historia local y el oficio construido en el desempeño docente. Entretejer así devenires, inquietudes, preguntas y experiencias que hasta el momento nos aparecían deshilvanadas e inconexas. La inspiración es crear un conjuro que dé cuenta de la relevancia de la función pública del conocimiento, es decir, que eluda de algún modo la tendencia a la adaptación de la producción historiográfica para el trabajo en las escuelas.

La propuesta pedagógica desarrollada atraviesa un largo siglo XX argentino (desde la formación del Estado nacional hasta nuestros días) tomando como eje vertebrador la problemática en torno a los pueblos indígenas incorporando, también, una serie de innovaciones historiográficas y didácticas vinculadas al diseño de recursos educativos problematizadores, la creación de conciencia histórica y la historia para el futuro. Tal empresa ancla su proyección en la diagramación de un análisis de la problemática que dé cuenta de su pervivencia a través del tiempo. Definimos el devenir histórico de las comunidades indígenas en tanto problemática dado que la desigualdad étnica emerge con la conquista en el siglo XV, adopta diferentes rostros a lo largo de los siglos que siguen y llega hasta nuestros días haciéndose visible, por nombrar sólo una de sus manifestaciones, en la muerte de niños y niñas wichis en el norte de nuestro país durante el pasado período estival víctimas del hambre y la falta de asistencia médica básica.

Trabajar problemas sociales en el aula implica la producción de estrategias de abordaje pedagógico que promuevan la comprensión de los fenómenos, abran paso a la criticidad y se distinguan de la simple constatación o enumeración. Según Mary Soley,

los temas de controversia social permiten que los alumnos activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades llamadas de orden superior ya que (...) pueden interpretar la información, analizarla, darse cuenta que hay puntos de vista diferentes o reconstruir las propias ideas. Los problemas sociales permiten, pues, aprender a pensar sobre los hechos conocidos y no limitarse a la simple repetición de contenidos disciplinares (Oller, 1999, pp.124-125).

El mismo texto de Montserrat Oller enuncia que trabajar desde problemas sociales es una apuesta a la preparación de “los alumnos para una ciudadanía efectiva ya que aprenden un marco conceptual y unas habilidades de pensar y desarrollan capacidades para tomar decisiones en el futuro” (Oller, 1999, p.124), colocando así la ciudadanía en un horizonte futuro que liga su ejercicio a criterios etarios y ubica a los/as estudiantes en un lugar de minoridad –postura perimida en las legislaciones nacionales y provinciales de los años transcurridos del siglo XXI-. Tanto la Ley de Educación Nacional como los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación –con representación técnica y ministerial de todas las provincias- así como el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe y los plexos normativos que conciben a los/as niños, niñas y jóvenes como sujeto de derecho, enuncian un espíritu legal que concibe una ciudadanía en acto, no en potencia. Así, el Diseño santafesino afirma,

la enseñanza está orientada al aprendizaje ciudadano para que los estudiantes logren reconocer el espacio de lo público, lo constituyan, lo cuiden y critiquen lo que obstaculice su conformación, desde una perspectiva de sujetos de derechos y protagonistas de una sociedad cambiante, que presenta múltiples amenazas y oportunidades (Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Secundaria Orientada, 2014, p. 171).

Problematizar el estudio de la historia incita también a pensar los recursos que utilizamos para alentar la edificación de aprendizajes significativos y posicionamientos críticos. En tal sentido, nos parece de gran trascendencia constituir una propuesta que se diferencie del abordaje hegemónico de los libros de texto que la industria editorial coloca -y grava- como objeto de consumo educativo.¹ La oferta de libros de textos educativos hace foco casi exclusivamente en los pueblos originarios “del sur”, como si el proceso de extensión de la frontera nacional hubiera estado ligado únicamente a la expansión de la frontera bonaerense, al menos en principio. Como si la incorporación de tierras a la producción en el marco del establecimiento de un orden agroexportador no deviniera de la avanzada violenta del Estado sobre todos los territorios ocupados por pueblos nativos. Por ello, en miras a ponderar una mirada local sobre los procesos de la historia nacional es que pensamos algunos acontecimientos dramáticos regionales que nos permitirían

apoderarnos de un recuerdo tal como fulgura en el instante del peligro porque los dominadores de cada época son los herederos de aquellos que alguna vez vencieron (...) quienes han vencido hasta este día marchan en el cortejo triunfal que los dominadores de hoy realizan sobre los que hoy yacen en la tierra. Como se acostumbra, en este cortejo portan el botín. Se los designa como bienes culturales (...) No hay documento de la cultura que no sea, a la vez, uno de la barbarie, un historiador atento a la esperanza en el pasado considera que su tarea es cepillar a contrapelo la historia (Benjamin, 2009, p. 136-138).

La definición de la escala local o micro ajusta la mirada metodológica poniendo en cuestión la legitimidad absoluta de la observación macro para dar cuenta de los procesos históricos. Tal como advierten Justo Serna y Analet Pons al referirse a la historia local y el microanálisis,

investigar en no es un ejercicio metodológico para confirmar procesos generales; se estudian objetos en esa o aquella comunidad, ciudad o región porque tienen algo que los hace irrepetibles, que los hace específicos, y que además pone en cuestión las evidencias defendidas desde la historia general (Serna y Pons, 2002).

Pensar el espacio como escenario de relaciones sociales, conflictos, pugnas, enfrentamientos implica entender la dimensión histórica y simbólica del mismo. Así, como enuncia Sandra Fernández, el espacio puede ser el de una comunidad, una ciudad, una familia, una institución, “la existencia de una región o localidad concita a pensar en el carácter construido de una entidad territorial y, por lo tanto, siempre es necesario estudiar los procesos que hicieron posible su existencia” (Fernández, 2019, p. 42). La vida de las comunidades indígenas de nuestra región, su devenir, las prácticas de exterminio, discriminación e invisibilización, el rol del (los) Estado (s) como objeto de estudio historiográfico pueden arrojar luz sobre problemáticas que persisten en el tiempo y llegan a nuestros días conjugando de este modo múltiples temporalidades.

En líneas anteriores hemos planteado la importancia del enfoque problemático del estudio histórico como herramienta que alienta la construcción de la conciencia crítica en torno al devenir y la contemporaneidad. Ello puede pensarse como hilo que entreteje el pasado con el presente y las diversas ideas o sentidos construidos en torno al futuro. En tal sentido, Antoni Santisteban Fernández y Carles Anguera Cerarols, revelan como

la relación entre pasado, presente y futuro se convierte en un aspecto fundamental del estudio de la Historia, ya que nos ayuda a alejarnos del presente, hacia el pasado y hacia el futuro, ampliando nuestra perspectiva de los hechos y de los cambios históricos, de la interpretación de la experiencia vivida y de las posibilidades del

¹ Consideramos relevante aquí invitar a un debate en torno a la oferta editorial educativa, quizás en otro sendero futuro de investigación aplicada. Libros de texto editados por Santillana, A-Z, Tinta Fresca, Puerto de Palos – Estrada, por nombrar sólo algunos, materializan una mirada porteñocéntrica en la que prima una historia político-económica. Interesante contrapunto crean las ediciones de Maipue que disputan sentido desde una perspectiva que podría identificarse con el latinoamericanismo y la historia de los sectores populares.

provenir. Así, la conciencia histórica es conciencia temporal, que nos ayuda a situarnos y a comprendernos en el tiempo (Santisteban y Anguera Cerarols, 2014).

Las escuelas son el espacio institucional legitimado socialmente para el encuentro y la construcción de conocimiento, y las aulas se erigen como el territorio de resistencia a los oscuros agoreros posmodernos que ponderan la incertidumbre como destino existencial. Es allí donde el vínculo y la escucha pueden fundarse habilitando proyectos y senderos que animen la formación de la conciencia histórica y la educación para el futuro como aporte al fortalecimiento de una ciudadanía democrática, responsable y comprometida. Esa es la épica de nuestro oficio. Es nuestra invitación.

A continuación se presentan las dinámicas pedagógicas de autoría individual enmarcadas en una producción de construcción colectiva de recursos educativos. Las mismas contemplan cuatro ejes problemáticos abordados que atraviesan la historia nacional desde fines del siglo XIX hasta la actualidad con perspectivas regionales.

En primer lugar, la propuesta de Alejandra Pistacchi, se inscribe en la materia de Historia y se titula, “El último malón. Una propuesta para el estudio del cine como fuente histórica en la escuela secundaria”

Esta secuencia didáctica inicia un recorrido que nutre la problematización de nociones que pueden rastrearse como constitutivas de nuestra identidad nacional alentando la formulación de preguntas e hipótesis dado que, como enuncian Miguel Ángel Jara y Agnès Boixader,

un método que quiera impulsar la indagación, la investigación y la resolución de problemas supone una forma de trabajar la historia que abre puntos de análisis, que sugiere interpretaciones, que se hace preguntas y que, difícilmente halla respuestas y si las halla jamás son definitivas (Jara y Boixader, 2014).

Así, se retoma la noción de “desierto” que inaugura la literatura nacional de la mano de la generación del salón literario que oscila entre *La cautiva* de Esteban Echeverría y el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento. El artefacto literario de Echeverría -el Desierto- produce el paisaje nacional sobre el cual Sarmiento creará el lente y como todo artefacto que enmarca la visión -Civilización y Barbarie- produce un sentido que en el marco de la organización nacional respaldará las acciones de la Generación del 80’ en el proceso de conformación de la estatalidad y la definición del modelo agroexportador de inserción económica en el mercado mundial capitalista.

Las campañas militares a los territorios del Chaco, la Pampa y la Patagonia dirigidas por Roca tienen la misma matriz y designio: la ocupación y puesta en producción de las tierras habitadas ancestralmente por comunidades originarias. En el norte la maniobra bélica, iniciada en 1884, logró el sojuzgamiento indígena sin mayores esfuerzos determinando la ruptura irreversible de la organización social indígena y la pérdida definitiva de sus tierras. A partir de allí, el Estado prescribió una serie de políticas que beneficiaron el asentamiento de inmigrantes europeos en la región para el trabajo agrícola, empresa en que explotaron al pueblo mocoví como mano de obra. La escala regional del análisis histórico se incorpora a través del trabajo pedagógico sobre *El último malón* -film de Alcides Greca de 1917- seleccionado como recurso didáctico. Los sucesos -reales y ficticios- narrados por la película tienen como escenario la localidad de San Javier. Sin embargo, para lograr una comprensión histórica más cabal se deberá concebir el espacio como dimensión construida históricamente atravesada por múltiples, y no siempre alegres, vinculaciones sociales, de clase, étnicas, genéricas, económicas, entre otras. Como señala Sandra Fernández, en relación con las escalas de análisis historiográfico, el espacio es escenario de interacción y construcción de sentido: “las unidades espaciales no tienen sentido en sí mismas, sino en cuanto a prácticas sociales y culturales, particulares y específicas que se conjugan en una temporalidad” (Fernández, 2019, p. 42).

La particularidad de *El Último Malón* es que el sujeto protagonista de la narración cinematográfica son los indígenas. Distintivo es también que quien concibe y produce la película, Alcides Greca, legislador radical y periodista, es un hombre ajeno a la industria del cine que emplea esta herramienta como vía para expresar una crítica social resultado de su compromiso

político e ideológico. Asimismo, el rodaje de la película en la localidad de San Javier; la sucesión de imágenes que muestran la próspera comarca en la que los *pionners* de la civilización levantaron sus hogares y labraron su riqueza alternado con planos del paraje indígena, los ranchos de adobe y paja, hombres, mujeres, ancianos/as y niños/as, costumbres y hábitos; y la incorporación de los mocovíes como actores de la representación de acontecimientos por ellos vividos evidencian una ambición de registro etnográfico que destaca la originalidad de la producción. Con todo, incorporar el análisis de esta película al trabajo áulico es fundamental dado que Greca visibiliza por primera vez la explotación, opresión y discriminación de la que fueron objeto las comunidades originarias colocando la responsabilidad en la sociedad blanca e incorporando a la cuestión social, el problema indígena.

Continuando con la propuesta de María Mercedes Castro, que lleva por título “Rincón Bomba: documentales para la reconstrucción de un crimen de lesa humanidad”, la misma se basa en el contenido curricular del diseño jurisdiccional de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe de 2014, a saber, los gobiernos peronistas. Al tratarse de un 4º año de una escuela de Educación Secundaria Orientada en Artes audiovisuales, la docente eligió como recurso principal la observación y análisis de dos documentales.

El tema resulta paradigmático para la enseñanza de la historia y de las materias “afines” como derecho, formación ética y ciudadana, construcción de ciudadanía e identidad, etc. porque si se corre el rol de la historia como disciplina total y se abre a la complejidad desde la interdisciplinariedad se comprenden mejor las continuidades y las rupturas en la dinámica social. El rol de la historia será entonces el de saber situar y ayudar a comprender ese pasado en el presente. Se trata además, de una propuesta que tiende a buscar la interdisciplinariedad con las docentes de música, teatro y documentalismo, para que puedan abordar los diversos aspectos de las producciones audiovisuales, así como desde la materia construcción de ciudadanía e identidad y de Lengua y Literatura.

Luego de una clase introductoria se realizará la proyección de dos fuentes documentales: Octubre Pilagá y Pilagás, la matanza de La Bomba. Propuesta es pensada a partir de tener la posibilidad de dos formas de reconstruir con la premisa de la historia oral, la primera obedece a la dirección de una documentalista de la Red de estudios de genocidio y la segunda producción a una agencia estatal. Como un puente en primera persona que transite pasado-presente-futuro, estos registros son fundamentales en la recuperación de las/os indígenas como actores sociales con reclamos reivindicaciones propios y con capacidad de reconstruir su pasado y a ser resarcidos es importante en relación a las fuentes retomar que “se examinaran las interpretaciones *emic* de las descripciones etc.: es decir, los significados que les otorgan los nativos a las acciones sociales que son registradas por individuos que no pertenecen a su cultura” (Zinc y Abbona, 2019) en la que la lingüística tuvo que ver en la etnohistoria y el perfil metodológico y epistemológico. Tener en cuenta el punto de vista de las/os indígenas, rescatar voces subalternas a la narrativa de la nación. Abordaje de distintas fuentes y su análisis crítico del contexto de producción, ampliación del concepto de subalternidad y estudio de las políticas estatales de recuperación de historia y memoria indígena. Se puede pensar que responde a una propuesta innovadora, siguiendo a Lipsman (2009) porque se realiza la incorporación de lo nuevo a algo existente, en este caso se puede pensar en el concepto de “genocidio instituyente”.

Las imágenes no serán utilizadas como mera ilustración, tanto en el caso de las fotos de afiches como especialmente de los dos documentales, porque serán tomados como fuentes históricas, en tanto que reproducen la realidad con recursos propios en un contexto determinado (Alvira, 2019: 127).

La idea de los recursos utilizados y en relación al tratamiento de la información, se basa en trabajar las distintas interpretaciones de un mismo hecho, a fin de propiciar en los estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas elaborar hipótesis, proyectar y desarrollar su conciencia histórica. Poder contrarrestar los efectos exitosos de la producción de divulgación de los medios masivos de comunicación y aquello que instala el acontecimiento como un flash efectivo que apela a lo novedoso, lo misterioso, la verdad revelada ante el ocultamiento: el efecto de las imágenes, los recortes, lo inmediato de las imágenes (Adamovsky et. al., 2013). También tienden a repensar la idea de territorio y territorialización por parte del estado y con esta los

derroteros económicos que impactaron en la tenencia posesión de la tierra como en las sociedades, provocando migraciones forzadas a fines de siglo XIX y “espontáneas” a mediados del XX.

Las fuentes legislativas pretenden dimensionar en parte la posición del estado desde la coerción, limitación, negación, integración y reconocimiento de los indígenas como sujetos tutelados o de derecho y dichas fuentes serán presentadas en contexto de reconocimiento internacional, tal como sugieren los estudios de la Red de estudios sobre genocidio y políticas estatales aborígenes.

Las voces de los protagonistas como de las y los investigadores de las diversas áreas de las ciencias sociales provee un marco de problematización del recorte histórico que se pretende estudiar: ayuda también a quebrar la certeza del mito de origen de la nación blanca y complejiza la percepción de los sectores subalternos en el estudio de la historia argentina.

Para ello, se pensó en la utilización de dos documentales, en el que se reconozcan las formas de conocer y comunicar el conocimiento, puesto que existe un registro en el que se reconocen las voces y las percepciones de los actores a los que dimensionamos acallados durante tanto tiempo. Por otra parte, la adaptación de un texto académico intentará dar soporte a una perspectiva de larga duración que permita explicar las continuidades y rupturas, articulados desde el presente con artículos de diarios de divulgación científica y no.

La siguiente propuesta de la autoría de Natalia Alarcón, “Una realidad invisibilizada/olvidada: Los Qom en Rosario. Una propuesta para el trabajo con la Historia oral en la escuela secundaria”, será implementada en el espacio curricular Historia de los cursos superiores (4º año orientaciones Plantas Industriales, Informática, Química y 5º año orientaciones Mecánica, Electrónica, Técnico en Construcciones) del Instituto Politécnico Superior “General San Martín” de la ciudad de Rosario. Esta institución que surgiera a comienzos del siglo XX como Escuela Industrial de la Nación, posee una larga trayectoria, dependiendo en un primer momento del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación para luego en 1920 comenzar a depender de la Universidad Nacional del Litoral, luego devenida en Universidad Nacional de Rosario. Desde ese momento la Escuela Industrial se convirtió, en los hechos, en la institución que preparaba, a través de su ciclo medio, a los futuros ingresantes a las carreras universitarias de dicha Facultad. Éste fue, en realidad, el objetivo de los primeros años.

Siendo una escuela universitaria que imparte enseñanza secundaria, dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR, los planes de estudio son proyectados por una Comisión Especial, tal lo establecido en el Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario² por el cual se rige. Con lo cual, si bien siguen ciertos lineamientos presentes en los Diseños Curriculares de la Provincia de Santa Fe, mantienen cierta independencia en cuanto a la distribución de horas y materias dentro del Plan de Estudios de seis años. Este Plan de Estudio se organiza en un Ciclo Básico de tres años y un Ciclo superior de tres años diversificado según cada una de las cinco modalidades que se ofrecen para la formación de un técnico profesional: “Construcciones edilicias”; “Electrónica”; “Mecánica”; “Plantas Industriales”; “Química”. El Ciclo Básico y el Ciclo Superior en cada una de las especialidades están constituidos por espacios curriculares de los siguientes campos: “Campo de la formación ética y ciudadana y humanística general”, “Campo científico- tecnológico”, “Campo técnico específico” y de las “Prácticas profesionalizantes”.

La temática de los movimientos migratorios está incluida dentro de los contenidos a abordar por la materia Historia IV, sin embargo se ve circunscripto a las migraciones internas que se sucedieron durante 1930. Siendo este, un proceso que se puede rastrear en diferentes momentos históricos y que se encuentran íntimamente ligados a diversos factores: crisis económicas, el proceso de tecnificación del agro, distintos momentos de la industrialización en la Argentina, entre otros. Es una temática que puede ser utilizada como integradora de los diferentes contenidos que abarca la materia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, el abordaje de las Migraciones internas, poniendo el foco de atención en los itinerarios que han seguido los pueblos originarios Qom asentados en la ciudad de Rosario, constituye una temática relevante porque se relaciona con problemas

² Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. Estatuto aprobado por la asamblea universitaria del 25 de junio de 1998, modificado en fecha 12 de octubre de 2001 y 25 de septiembre de 2007. Disponible en: https://www.unr.edu.ar/files/estatuto_unr.pdf

candentes en la actualidad sobre los cuales la escuela tiene la responsabilidad de brindar conocimiento a los alumnos.

En el caso de la propuesta de Flavia Mansilla “Un enfoque intercultural en las aulas”, la misma está abocada a ser desarrollada en la modalidad EEMPA en el espacio curricular de Ciencias Sociales. La selección de los mismos en la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos N° 1224 “René Gerónimo Favalaro”, surgió de un acuerdo institucional que prioriza un abordaje cronológico tradicional de la Historia Argentina y evidencia la ausencia de otros enfoques posibles, así como el tratamiento de problemáticas sociales actuales ligadas a los procesos históricos enraizados en la consolidación del Estado nacional.

Sin embargo, los lineamientos de la vigente Ley nacional de Educación N° 26.206 establece como uno de sus objetivos incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural de modo tal de desarrollar la capacidad de participación haciendo efectivo el derecho a la ciudadanía democrática. La Ley de Educación Nacional - en su art. 54- establece la responsabilidad del Estado en acuerdo con el Consejo Federal de Educación para promocionar contenidos curriculares definidos en conjunto con las comunidades originarias que serán abordados en todas las escuelas del país permitiendo a los y las estudiantes “valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.

En línea con la normativa nacional, la presente propuesta pedagógica aporta un acercamiento a la “cuestión indígena” que incorpora el enfoque intercultural para analizar la historia de los pueblos, comprender los orígenes de la desigualdad, la discriminación y el racismo, que perviven en nuestra sociedad. Todo ello, con el objetivo último y fundamental de hallar los medios para modificar esas prácticas en favor de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En el mismo sentido habilita la comprensión y valorización de la diversidad cultural en favor del desarrollo de competencias sociales ligadas de manera fundamental al ejercicio de la participación ciudadana y democrática.

Propuestas

1. *El último malón. Una propuesta para el estudio del cine como fuente histórica en la escuela secundaria.* Por Alejandra Pistacchi

La vulneración de las comunidades indígenas puede rastrearse en el devenir histórico de los territorios de nuestra América y constituye, en ciertas oportunidades, un emergente de cobertura mediática que revela coyunturalmente una tensión -constitutiva del Estado nacional- entre las comunidades originarias y quienes se hicieron de la tierra. Lamentablemente, así como se vuelven noticia, caen en el olvido. El trabajo educativo en torno a esas cuestiones socialmente vivas complejiza y enriquece su comprensión al trazar un estudio que trasciende las prescripciones curriculares de cada área y enlaza el enfoque histórico de la problemática, su anclaje territorial - en nuestro caso la escala regional-, y el análisis de diversos aspectos -sociales, simbólicos, políticos, étnicos, genéricos, entre otros-. De este modo, la exploración y el razonamiento son dotados de una hondura que da vida y materialidad a los conflictos, procesos y acontecimientos estudiados. Este acercamiento opera anulando el carácter exótico de los problemas, evidenciando la invariabilidad que los vuelve actuales y creando una afectación que lo colectiviza: el problema es de todos/as. Una sociedad más justa y democrática demanda la participación y el compromiso común: ello puede construirse, también, entre los/as estudiantes que habitan la escuela a partir de la formación de la conciencia histórica. Urdir los tiempos, abrir la historia. Vivir la escuela, sembrar futuro. En esta línea, Santisteban, Pages y otros/as señalan que

la última finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para una ciudadanía democrática, por esta razón el desarrollo de la competencia social y ciudadana debe basarse en problemas sociales controvertidos, para su comprensión y para plantear soluciones, para enfrentarse al conflicto y para construir el futuro (Santisteban et. al., 2013, p. 216).

En sus análisis Daniel Feierstein advierte el modo en que gran parte de los Estados Nacionales de América Latina se han constituido, a lo largo del siglo XIX, sobre el aniquilamiento de las poblaciones originarias que habitaban estos territorios. Nuestro Estado Nacional emerge de un genocidio.

La comprensión del aniquilamiento en tanto genocidio, en tanto planificación de la destrucción parcial del propio grupo nacional, permite ampliar el arco de complicidades en la planificación y ejecución de la práctica (...) Se trata, como propuesta provocativa, de pasar del hecho empírico del aniquilamiento de determinados grupos al sentido estratégico del objetivo, motivación y efectos de dichos asesinatos (Feierstein, 2009, p. 24).

Como continuidad sombría, el siglo XX fue testigo silente de la continuidad de matanzas y hostigamientos a indígenas fruto tanto de la extensión de fronteras como del accionar de empresas nacionales, extranjeras o transnacionales muchas veces aparadas en la connivencia estatal, ejemplo de ello son el avasallamiento a poblaciones mapuches en el sur de nuestro país, o wichís, qom y otros pueblos del norte.

Inspiradas en estos marcos teóricos, impulsamos una perspectiva que articula diferentes aspectos anclando el análisis en una escala regional para profundizar y problematizar la comprensión del proceso histórico. Dado que, tal como advierten Justo Serna y Anaclet Pons al referirse a la historia local y el microanálisis,

investigar en no es un ejercicio metodológico para confirmar procesos generales; se estudian objetos en esa o aquella comunidad, ciudad o región porque tienen algo que los hace irrepetibles, que los hace específicos, y que además pone en cuestión las evidencias defendidas desde la historia general (Serna y Pons, 2002).

En el caso del Territorio Nacional del Chaco, Roca impulsó su ocupación militar desde 1884 logrando quebrar la organización indígena mediante la muerte de alguno de los líderes más combativos y la cooptación de otros. Sin embargo, se sucedieron diversos episodios de resistencia en el espacio chaqueño hasta 1924³. La rebelión mocoví de 1904 en San Javier, narrada en *El último malón* de Alcides Greca, constituyó una de las numerosas páginas de la renuencia indígena a la dominación. Consideramos que el estudio del contexto de producción de la película, quiénes, cuándo y bajo qué circunstancias lo realizaron, el texto filmico, los relatos que construye, el sentido que instala y su riqueza estética, compondrían un análisis en torno a la creación cinematográfica que sirve al conocimiento del pasado. En tanto creación artística y documento problematiza el análisis histórico al entrecruzar tiempos -el del acontecimiento que narra, el de la filmación, el de su modificación a posteriori de Napalpí, el de las memorias e identidades vigentes en el presente en la población sanjaveriana-, alternar ficción y ambición documentalista, crear sentidos que perduran a través del tiempo e interpelar (despertar) múltiples interrogantes.

El lenguaje audiovisual, tan afín a las subjetividades jóvenes contemporáneas, puede servir de plataforma para la construcción de procedimientos e instrumentos analíticos que acerque a los/as estudiantes al trabajo del historiador. Se abre así la posibilidad de reconstruir los procesos históricos a partir de narraciones, testimonios y sentidos sobre los hechos que son contrastados con otro tipo de documentos. El historiador Alejandro Cattaruzza señala:

que la historia que puede ser útil en estos tiempos es, sobre todo, un modelo de pensamiento crítico. Ese tipo de historia debe enseñar, en un sentido fuerte del término, a ver problemas donde otras miradas sólo reconocen datos, a dudar de la existencia de una relación transparente y obvia entre los discursos y la realidad, a comprender las mediaciones que se interponen entre aquello que aparece, a primera

³ La reducción aborigen de Napalpí nucleó a integrantes de los pueblos qom y mocoví a 120 kilómetros de Resistencia, Chaco. En 1924 sus habitantes se declararon en huelga denunciando los maltratos y la explotación de los terratenientes. La respuesta del entonces gobernador radical Fernando Centeno -también empresario algodonero- fue ordenar la represión del conflicto resultando asesinados cientos de personas, hecho conocido como Masacre de Napalpí.

vista, como causa central de un proceso y sus efectos, a explicar el valor del trabajo intelectual riguroso y de una comunicación de sus resultados que les permita circular más allá de las sectas de iniciados. Sin abolir, naturalmente, la referencia a lo ocurrido en el pasado, entiendo que el aporte mayor residiría en la explicación de nuestro modo de trabajar (2002, p. 4).

De este modo, el film se erigiría como documento de análisis historiográfico en el marco de la clase en el ciclo orientado del secundario dado que el tránsito por la materia desde el segundo año podría proporcionar herramientas procedimentales para el trabajo con fuentes de diverso tipo y su entrecruzamiento a fin de pensar históricamente desde la acción educativa. *El último malón* posee además la potencialidad de exponer no sólo el conflicto entre colonos y mocovíes en el norte de nuestra provincia sino, especialmente, expresa los sentidos que lo rodean y desnuda la vulnerabilidad y su complejidad. Como indica Luis Miguel Acosta Barros, “probablemente el cine sea uno de los recursos más apropiados para la visualización de estas colectividades con las que el espectador puede identificarse, empatizar, y favorecer así, desde el punto de vista didáctico, la formulación de problemas” (Acosta Barros, 2015).

Ahora bien, poco servirá si la incorporación del film a la clase homologa modos y dispositivos tradicionales que dan primacía y exclusividad a la voz docente, que censuran la circulación de la palabra, que no problematizan el contenido audiovisual, en fin, que suplen el pizarrón con la pantalla. Como señala Diana Paladino,

el libro de texto ya no interpela a los alumnos, más habituados a ver películas y bajar información por internet (...) Se necesita, por lo tanto, establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura audiovisual, apropiarse los nuevos lenguajes y reflexionar pedagógicamente sobre ellos (...) reinstalar el cine en el imaginario escolar y pensarlo como algo más que un simple recurso didáctico. Si logramos abrir esta posibilidad e integrarlo con otras áreas de estudio (en función de su valor como documento de época, como emergente cultural, como obra artística, como medio de comunicación de masas y también, por qué no, como entretenimiento) estaremos encaminándonos (Paladino, 2019).

A fin de evitar lógicas reproductivas y alentar prácticas educativas emancipatorias es urgente que, desde el encuentro áulico, nutramos la construcción común del conocimiento, la identificación de las desigualdades e injusticias, el compromiso, la solidaridad y la conciencia histórico-política del pasado y el presente de modo tal que se reafirmen los sueños. Ranciere advierte al respecto:

las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo visible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos (2002, p. 28).

El cine y la escuela comparten como potencia la construcción de lo político, ambos representan un territorio posible de batalla e ilusión. Articular la dinámica educativa y el cine es un modo de poner en juego voces y espacios que habiliten la interrogación y subversión de lógicas hegemónicas. Parafraseando a Ranciere en *El espectador emancipado*, la emancipación es el borrado de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un colectivo (Ranciere, 2013).

Objetivos Generales

- Problematizar el estudio de la historia en torno a las comunidades originarias, los derechos y el Estado
- Renovar la mirada historiográfica desde la contemporaneidad a fin de construir otros futuros posibles

Objetivos específicos

- Reconocer la historicidad de los conflictos estudiados.
- Construir colectivamente la problematización y análisis crítico de la vulneración indígena.
- Comprender la potencialidad del cine en tanto fuente histórica.
- Generar interés, desde el estudio histórico, por la construcción de una democracia más equitativa que reconozca la identidad multiétnica de nuestro pueblo.

Descripción metodológica de la propuesta – Secuenciación de clases

La carga horaria de Historia en 3ro y 4to año de la escuela secundaria en Santa Fe es de tres horas cátedra semanales, es decir, ciento veinte minutos. Para el desarrollo de esta propuesta se secuenciarán dinámicas de trabajo que se prolonguen por el plazo de tres semanas. Contaremos con un encuentro de 80 y otro de 40 minutos por cada una de las semanas.

Clase 1: La noción de desierto en la Historia argentina

El primer encuentro, ochenta minutos, se destinará a la lectura, cruce y análisis de fuentes. En el segundo encuentro, cuarenta minutos, se realizará la socialización de las observaciones y razonamientos emanados de la tarea.

Se organizarán tres grupos mixtos de trabajo y análisis de fuentes históricas: el primero caracterizará la noción de desierto hasta mediados del siglo XIX; el segundo grupo la idea de ocupación que se va conformando en el marco de la formación del Estado nacional; finalmente, el tercer grupo trabajará el exterminio liderado por Roca.

Para ello se comparte el [Recursero digital de fuentes](#) de la materia. Luego se procederá a una socialización que evidencie los contrapuntos bajo la pregunta ¿Qué significa el concepto *desierto* en las diferentes etapas pensadas? ¿Qué relaciones se establecen? ¿Qué variaciones reconocen? ¿Cuál es el papel que juega el Estado? ¿Qué intereses u objetivos activan las dinámicas que se establecen?

Clase 2: La rebelión mocoví de 1904 según la prensa de la época

Los aprendizajes girarán en torno a la posibilidad de interrogar las fuentes y construir interpretaciones históricas. De este modo se promueven, en el espacio áulico, procedimientos e instrumentos característicos del trabajo del/la historiador/a.

Se ponen a disposición de los/as estudiantes -en el [Recursero digital](#)- una selección de fuentes históricas de tipo periodístico que presentan diferentes visiones y relatos sobre el conflicto. La/el docente procede a presentar la contextualización de estas. Para ello, los textos de Daniela Greca (2014), Pablo Alvira (2011-2012) y Alejandra Rodríguez (2011) son fundamentalmente enriquecedores.

Las horas de clase estarán destinadas al trabajo con las fuentes de manera colectiva. La docente acompañará la lectura en voz alta -a cargo de los/as estudiantes- e intervendrá coordinando y alentando el intercambio y análisis, en un proceso gradual de toma de conciencia acerca de la problemática indagada y la construcción del saber.

Se define como tarea individual de producción domiciliaria -para entregar la semana siguiente- la elaboración de un texto que dé cuenta y problematice los sucesos acontecidos en 1904 en San Javier. Para acompañar y estimular el trabajo autónomo en los hogares se proponen a los/as jóvenes las siguientes preguntas:

- ¿Qué grupos sociales podés reconocer en las fuentes? ¿Qué conflictos pueden deducirse?
- ¿Cuál es la situación económica a nivel nacional? ¿Y en la provincia de Santa Fe? ¿Qué intereses te parece que entran en pugna?
- ¿Qué percepciones se tienen sobre las comunidades originarias? ¿Te parece que todos los diarios enuncian la misma opinión? ¿Hay unidad de criterios?
- ¿Cuáles son las múltiples causas que concluyen en la rebelión? ¿Cómo se da esta? ¿Qué rol tienen los vecinos (colonos) de San Javier? ¿Qué rol tiene el Estado provincial?
- ¿Cómo concluye la rebelión? ¿Qué sucede con los/as mocovíes?

Clase 3: *El último malón*, la película

Se realizará una breve presentación del film y su creador, el contexto de producción y el modo en que lo trabajaremos. Dado que la película no tiene buena calidad de definición se ha procedido a realizar una selección de fotogramas y reseñas de los actos que se presentarán a las/os estudiantes en un [Power Point](#). Nuestro objetivo será realizar un análisis del texto filmico planteando preguntas al mismo y cotejándolo con otras fuentes trabajadas. La docente procede a coordinar y orientar esa lectura. Las preguntas o dilemas generales que guiarán el trabajo con la película como fuente histórica serán las siguientes: ¿Qué problemas muestra la película? ¿Cuál es el conflicto que enuncia? ¿Cuáles los que no? ¿Qué representaciones crea y reproduce?

En caso de contar con tiempo de clase disponible se sumará, como cierre, la visualización de un fragmento del Episodio 10 de la Temporada III: [Mocovíes. Caminos](#) de la serie documental *Pueblos Originarios* de Canal Encuentro. Puntualmente, se ha seleccionado los primeros cinco minutos del mismo dado que presenta testimonios tomados en la actualidad sobre las memorias de la rebelión. Se invita, asimismo, a la visualización completa domiciliaria para alimentar la reflexión personal sobre la situación estudiada.

Materiales para los/as estudiantes

Se muestran a continuación los recursos propuestos para el trabajo pedagógico correspondiente a las tres unidades de análisis diagramadas según el apartado anterior. Los materiales gráficos fueron recopilados en el [Recurso Digital](#) de publicación online. Los fotogramas seleccionados de la película *El último malón* se presentan en un [Power Point](#).

2. *Rincón Bomba*: documentales para la reconstrucción de un crimen de lesa humanidad. Por María Mercedes Castro

El presente trabajo trata de aportar a la enseñanza de la historia argentina desde una lectura crítica sobre el abordaje de los pueblos originarios y su invisibilización en tanto actores de la historia argentina. El recorte desde un acontecimiento ayuda a comprender el entramado de negación, prejuicio y racismo que subyace en la historia argentina enseñada desde una concepción nacional y nacionalista estatal muy fuerte que constituyó, desde una perspectiva de larga duración, la manera en que se percibió a unos actores históricos preexistentes como minorías propias o extrañas, pero definitivamente lejanas en tiempo y espacio, extintas o por serlo. Que se tome este hecho, un “contenido controversial” a juicio de quien escribe, basado en la “investigación de la propia práctica docente”, en la incomodidad e insatisfacción, revisión de los contenidos enseñados en los cursos anteriores, apuntando el antes, durante y después de algunas clases, desde una mirada crítica que supere y transforme (Pagés, 2012; Zabala; 2008).

A comienzos de la pandemia y su consecuente cuarentena una noticia pudo pasar desapercibida para la mayoría de la comunidad educativa nacional: la comunidad mapuche de Neuquén junto al gremio docente exigían al Ministerio de educación nacional (con copia al INADI) que retire una publicación a editarse para repartir en las escuelas.⁴ El motivo: se reproducía un texto que hablaba de los pueblos originarios en pasado y estos no fueron consultados sobre los contenidos seleccionados. Este hecho fue subsanado inmediatamente: resultaba una flagrante contradicción ante las leyes⁵ y programas del mismo Estado acerca de la educación intercultural bilingüe y el respeto a las comunidades indígenas y sus tradiciones culturales que circulan, además, en las

⁴ <https://www.rionegro.com.ar/el-ministerio-de-educacion-nacional-pidio-disculpas-a-la-comunidad-mapuche-por-un-material-didactico-1340295/> Con copia a INADI, ATEN y pueblo mapuche de Neuquén ante la circulación de un material virtual y formato papel, que el ministerio preparara con motivo de la suspensión de clases presenciales.

⁵ Constitución Nacional 1994. Artículo 75 inciso 17: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones. Ley Nacional de Educación 26206/2006 reconoce en su artículo 52 la educación intercultural bilingüe para todos los niveles del sistema educativo; Convenio 169 de la OIT http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100910.pdf; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

escuelas (Ministerio de Educación, 2014). Lo que deja a cambio es una certeza: los pueblos originarios no “desaparecieron”, están presentes, organizados y exigen ser vistos y escuchados. He aquí el interés en establecer la relación que existe entre los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas y cómo se enfrenta a los problemas sociales el alumnado, cómo se puede incorporar los problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Santiesteban y otros, 2013).

Se puede, también, encontrar este vacío de “los sin historia”: si se lo relaciona con las temáticas en las que aparecen descriptos en libros de textos y materiales varios, como señalan Villalón y Pagés (2013), en sus descripciones tradicionales, superficiales, ahistóricas en relación a otros grupos sociales: entrando a la historia previo a la conquista, luego derrotados y “ausentes del relato”, luego vueltos a derrotar en la “Conquista al desierto” y exterminados, luego vueltos a mencionar en la situación actual. Se puede abordar el estudio del Estado y su política de invisibilización sobre los pueblos desde las medidas previas a la sanción de la Constitución Nacional de 1853 que le asignó un lugar subordinado a la sociedad que se daba en organizar. Es decir, desde lo que se entiende como origen de un territorio independiente y los ensayos institucionales que se dieron al caer el orden colonial español: el problema del territorio (y de la tierra como bien común de la naturaleza o como bienpreciado para el mercado) y las etnias y parcialidades indígenas que habitaban el inmenso espacio que se convertiría en República Argentina, del que sólo existían las “14 provincias”, sin contar que dentro de esas mismas unidades estatales no estaba el dominio total de territorio y población originaria. Este estudio ha implicado una “incomodidad” para historiadores abocados al estudio de la llamada historia nacional y obliga también a pensar otra periodización y categorías de análisis que saca el enfoque de historia con estado-nación para pensarla de manera transnacional (Mandrini, 2010).

Por otro lado, no sólo las leyes relacionadas con la “cuestión indígena” que el estado nacional en expansión sancionó luego de 1862 y con mayor medida al término de la llamada “Conquista al desierto” o las que el Estado de bienestar del peronismo y luego el desarrollismo aplicaron, para expandirse en el retorno a la democracia, sino aquellas leyes que se implementaron desde la política educativa con la 1420 hasta la actual Ley Nacional de Educación: la formación en profesorado y la transmisión de la escuela de un “otro” cohabitante incluido/excluido (Lenton, 2005) en la sociedad argentina y esa amalgama que se quiere unificada llamada nación. La enseñanza de la historia nacional, la producción de los historiadores y los libros de texto merece ser analizada a luz de esta preocupación. Un necesario planteo desde el pensamiento crítico, que Cattaruzza señala que debe servir para ver problemas donde otros ven datos, a dudar y obvia de la existencia transparente entre los discursos y la realidad, a comprender las mediaciones (Cattaruzza, 2002).

Se puede hacer una observación sobre la forma que adquirió en la segunda mitad del siglo XIX el proyecto de Nación Argentina asentado en un mito de origen, narración que dejó afuera o vencidos a los “invisibles” de la historia. Estas narraciones fueron pasibles a través de imágenes que se asentaron década tras décadas y en las que los materiales de estudio tuvieron mucho que aportar a un mito de extinción, de “desierto”, de vencidos con reafirmación de “raza de bronce” o la denostaban en su fiereza e inadaptación o de imágenes plagadas de escenarios y vestimentas ajenas a cualquier etnia o parcialidad del actual territorio argentino y de una imagen entre la conquista española y el remate de la campaña de Roca como corolario de un final anunciado. Sin embargo, el derrotero de las gestiones educativas acordes con legislación internacional (ver notas 3 y 4) encontraron a los indígenas en pleno siglo XXI como agentes ineludibles de la formación escolar. Al menos en la letra de la ley o, como se señala en el comienzo de esta exposición, capaces de discutir basándose en los resortes que la letra jurídica provee.

La resolución en 2019 de la justicia federal sobre “Crímenes de lesa humanidad contra el Pueblo Pilagá perpetrado por el Estado argentino en 1947”⁶ obliga a pensar las políticas estatales para las comunidades indígenas y como parte de estas el lugar que ha ocupado la escuela en la transmisión del pasado y su situación, en tanto “situada” espacio temporalmente”, en el presente.

⁶ El Juzgado Federal N°1 de Formosa dictó sentencia y determinó que la represión y masacre llevada adelante por Gendarmería contra el pueblo pilagá en el paraje La Bomba –cerca de Las Lomitas– en octubre de 1947, es un delito de lesa humanidad. Por lo tanto, dispuso que el Estado nacional debe tomar acciones de reparación a favor de ese pueblo indígena <https://www.tiempoar.com.ar/nota/masacre-de-rincon-bomba-fallo-historico-a-favor-del-pueblo-pilaga>

En este marco de vacancia de materiales, el trabajo trata de aportar al estudio de las comunidades indígenas en tanto actores sociales invisibilizados por la “historia nacional”, apelando a su memoria y su palabra. A partir del estudio de un acontecimiento que se ha omitido y que sobresale por su dimensión de la crueldad a un año del primer gobierno de Perón, se trata de establecer una mirada de larga duración que problematice la compleja relación del Estado Argentino con los pueblos originarios. Por ello resulta significativo el aporte de la Red de estudios de genocidios y políticas indígenas del estado, desde el que, como lo afirmara Diana Lenton en su tesis de doctorado, se trata de un “genocidio instituyente” (Lenton, 2005), en tanto que la masacre de Rincón Bomba no puede entenderse solo como un hecho doloroso, como una “aberración”, sino como prácticas estatales de represión y negación de los indígenas junto a otras que devinieron en protección ante políticas que ampliaban derechos.

Sobre el tema puede decirse que el peronismo realiza una serie de políticas de protección, reasignación de tierras y elementos de trabajo, junto a la promesa de una inclusión al concierto de la nación argentina. Lxs indígenas serán ciudadanos iguales ante la ley una vez que demostrasen su capacidad para adaptarse al trabajo productivo en tanto clase trabajadora/Pueblo/“descamisados”. De ello resulta significativo que lxs indígenas habían tenido una apuesta que las políticas del Estado venían augurando desde la ley del peón de campo y la propaganda de reforma agraria. El hecho ocurre cuando un grupo de miles de pilagás se volvieron a Las Lomitas, Formosa, se asentaron en el paraje de la Bomba luego defraudados en el pago del ingenio de Patrón Costas en Salta, realizaron un reclamo y se les enviara alimento y medicamentos desde el gobierno nacional, se le entregara varios días después en mal estado y de ello resultaron enfermos y muertos, esto inició un reclamo que fue respondido con represión de gendarmería del 10 al 30 de octubre, con un saldo de cientos de muertos y desaparecidos. Sólo un periódico de Salta denunció los crímenes, (al que no se pudo acceder como fuente) y un manto de silencio cubrió el hecho hasta la demanda en 2005, que busca la verdad histórica y el resarcimiento del estado. La construcción de un monumento y el establecimiento de la fecha para ser recordado como crimen de lesa humanidad invitan a la construcción de la historia social.

Objetivos Generales

- Identificar relaciones de larga duración y coyunturales
- Reconocer las mediaciones en las interpretaciones del pasado

Objetivos específicos

- Clasificar y utilizar las fuentes y documentos para argumentar sus análisis
- Contrastar y relacionar información nueva
- Construir hipótesis
- Proponer formas de divulgación de ese recorte del pasado que tiene implicancias con presente y con futuro.

Clase 1: El Estado Argentino entre la inclusión/exclusión y la invisibilización de los pueblos originarios

Introducción dialogada a la problemática.

Presentación de las siguientes fuentes periodísticas para su posterior análisis:

- [Niños esclavos el “botín de guerra” después de la campaña al Desierto, Enrique Caminos, Diario Río Negro, 23/11/2019](#)
- [El Estado se construyó sobre un genocidio. Entrevista de Darío Aranda a Diana Lenton 12/09/2015](#)

Preguntas orientadoras:

- 1) ¿Qué aportan las fuentes escritas del diario al contenido del texto periodístico?
- 2) La entrevista a la antropóloga Diana Lenton trata el término genocidio y analiza también la campaña al Gran Chaco y el impacto de ambas sobre las poblaciones indígenas actuales.
 - a. ¿Conocías esa campaña? ¿Qué relación existe entre el resultado de esa campaña y la explotación de la tierra y la migración indígena.

Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena

- b. ¿Qué ideas del sentido común sobre territorio, Estado, Nación y pueblos originarios aparecen en los comentarios de los lectores? Elige tres y refútalas desde los argumentos que pudiste construir a partir de las lecturas.

Clase 2: Masacre de Rincón Bomba en octubre de 1947

Se propondrá la proyección de documentales desdoblados en dos clases de 80 minutos cada una:

- [Octubre Pilagá. Memorias del silencio \(2010\) Valeria Mapelman](#)
- [Pueblos originarios. Pilagás Matanza Rincón Bomba \(2010\) Las Lomitas, Formosa. Tercer temporada del ciclo Pueblos originarios de Canal Encuentro](#)

Luego de su visualización, se propondrán las siguientes preguntas:

- 2) ¿Quiénes narran, qué narran, describen y muestran? (prestar atención al tiempo presente)
- 3) ¿Quiénes preguntan, qué preguntan y muestran? (intertextos: otras imágenes con las que se reconstruye el objeto del film, la música, las fotos, filmaciones antiguas)
- 4) Identificar entrevistados y entrevistadores, lugar y año de producción, directores en cada film.
- 5) ¿Cuáles son las preguntas que a tu juicio sirven para reconstruir la verdad histórica?
- 6) ¿Qué diferencias encuentras entre un film y otro?
- 7) En 2019 hubo un fallo a favor del reclamo de la comunidad Pilagá y se declaró la matanza de La Bomba como crimen de lesa humanidad: ¿Cómo opera la memoria y la resistencia de una comunidad para reconstruir el pasado?
- 8) Averigua qué reclamos no fueron atendidos en el juicio y luego de las otras actividades propuestas elabora una reseña que contemple tu valoración acerca del tratamiento de los indígenas por el estado nacional.

Clase 3: Política social indígena del primer peronismo

Se les entregará a lxs alumnxs las siguientes fuentes para lectura y análisis.

Actividad

- 1) [Fuente N° 1: Comparar proyecto de reforma justicialista con proyectos de reformas de M. Bravo y J. B. Justo y Olivera y Conforti.](#)
- 2) Leer la selección de fuentes en contexto: ¿cuál es el significado de dicha selección en 1985?
- 3) En esta compilación se puede realizar un seguimiento tendiente al problema de la tierra, el trabajo y la mano de obra: realizar una valoración que pueda poner en relación estas medidas, el ordenamiento territorial y el acontecimiento de la matanza de Rincón Bomba registrada en los documentales.

Actividad de respuestas orales

- 1) Analizar los [afiches propaganda](#) a partir de lo estudiado sobre la política indígena y la idea de habitante/ciudadano, pueblo y nación del primer peronismo.
- 2) Averigua cuál fue la política del Estado frente a los indígenas y sus tierras del norte chaqueño luego de la caída del peronismo (en clase, googlear)
- 3) Volviendo al primer texto de la antropóloga Diana Lenton: ¿Qué relación existe inclusión/exclusión, la legislación y los cambios en los modelos productivos.

Propuesta de cierre de la secuencia didáctica (interdisciplinar)

Elaborar un guion acerca de la presencia/invisibilidad, inclusión/exclusión en la comunidad nacional de los pueblos originarios, a partir del juicio por lesa humanidad en la masacre de Rincón Bomba u otra posible variable de análisis que lxs estudiantes determinen que hizo y hace a la invisibilización.

3. Una realidad invisibilizada/olvidada: Los Qom en Rosario. Una propuesta para el trabajo con la Historia oral en la escuela secundaria. Por Natalia Alarcón

La Historia Local/Regional en la actualidad y merced a sus potencialidades explicativas en el marco de los estudios históricos, ha logrado posicionarse como una perspectiva historiográfica indiscutible. Pero todavía no tiene una influencia significativa en el trabajo en el aula.

Por un lado, esta dificultad se encuentra en el enfoque predominante en los manuales escolares que proveen una visión estado-céntrica que compatibiliza los procesos ocurridos en Buenos Aires como homologables al resto del país. Esto tiene que ver con lo que el Estado estableció como conocimiento histórico valioso y con los contenidos culturales y sociales básicos para la formación de una conciencia histórica en el marco de una ciudadanía pluralista y democrática (Aquino y Ferreyra, 2009). Por otro lado, de igual manera ocurre cuando nos referimos a las historias provinciales donde se establece que lo que ocurre en la ciudad capital es similar en todos los espacios de la provincia. Esto es, lo que podríamos llamarle, la “marca de origen” que prevalece hoy en día.

A pesar de esta realidad, no se puede negar la utilidad de la Historia local/Regional para su aplicación en el espacio áulico, esto se relaciona con su potencialidad para deconstruir los relatos nacionalizantes, cuestionarlos y acceder al conocimiento a partir del espacio que se habita, de lo cercano, y de lo que resulta más familiar. Es una vía de entrada posible y con grandes potencialidades para generar interés en los estudiantes por el conocimiento de la Historia y sus procesos.

De ese modo, la reducción de escalas de observación contribuye en el proceso de construcción de esos relatos locales y/o regionales para aportar a una historia nacional más complejizada. Permitiendo abordar al espacio regional desde una mirada que se plantee como superadora de las construcciones institucionales y territoriales (Fernández, 2007), otorgándole al objeto de indagación la multidimensionalidad que le es propia en el proceso histórico, lo que no implica una ruptura o un abandono del relato macro, de aquello que se plantea como estructurante, sino más bien que coloca a los espacios regionales en pie de igualdad, colaborando y dialogando con esas construcciones.

En relación a lo expuesto y buscando valernos de los aportes que la Historia Local/Regional tiene para ofrecernos, el objetivo de nuestro trabajo es retrabajar desde esta perspectiva la cuestión indígena, problemática que presenta una pervivencia a través del tiempo, y que se puede visibilizar en la propia ciudad de Rosario, buscando en este sentido propiciar el aprendizaje de la historia a partir de lograr una situación de empatía que parta de lo cotidiano a la elaboración de referentes históricos que posibiliten la construcción de esquemas conceptuales para despegarnos de aquella visión que suelen tener los alumnos, que consideran a la historia como una sucesión lineal de acontecimientos, como una materia aburrida que poco o nada se relaciona con su vida cotidiana. En este sentido, el abordaje de problemas sociales nos permite, aprender a pensar sobre los hechos conocidos, cercanos y buscando la complejización de los contenidos de la propia disciplina histórica (Oller, 1999, p. 124-125).

Los Pueblos originarios en Argentina desposeídos de sus tierras ancestrales y vencidos militarmente, fueron incorporados en masa al Estado argentino como pueblos sometidos y ocupantes precarios en sus propios territorios. En Sudamérica y en Argentina en particular, poco se conoce sobre los procesos migratorios hacia los centros urbanos protagonizados por los pueblos originarios; los cuales han sido y están siendo impulsados por diversos factores. Como es el caso de los Qom (Tobas) en la ciudad de Rosario, los procesos regionales de migraciones forzadas obligaron a un importante porcentaje de sus miembros a vivir en áreas urbanas y suburbanas donde es usual que deban ocultar su identidad para evitar el maltrato y la discriminación. Aunque en los últimos tiempos su presencia pública es cada vez más frecuente, subsiste en gran parte de la población el firme convencimiento de que los indígenas son un mero dato del pasado prehispánico que desapareció por efecto de la "natural" evolución de la humanidad. A esta peculiar invisibilización /olvido ha contribuido también la ideología del "crisol de razas" como experiencia social colectiva que habría borrado definitivamente todas las diferencias a favor de una supuesta unidad racial, cultural y lingüística de la Nación Argentina.

Esta secuencia didáctica busca nutrirse de los aportes de la historia reciente, la que nos permite la incorporación de nuevas fuentes, nuevos recortes y problemas, focalizando en especial en la experiencia de los sujetos. En este sentido, será fundamental el recurso de la historia oral que nos brindará instrumentos teórico-metodológicos válidos para el tratamiento de la problemática a trabajar. Aspectos de la historia reciente que en algunos casos "la historia oficial" trata de suprimir y olvidar encuentran su luz a través de la entrevista oral.

Cuando hablamos de Historia Oral su insumo fundamental es la producción y uso de fuentes orales para la reconstrucción histórica. De modo general, al hablar de éstas, hacemos referencia a la utilización de relatos de la experiencia particular de ciertos individuos. Estos surgen de una entrevista mediada por un entrevistador cuyo rol es recopilar y registrar lo vivido por el narrador. Claramente, ofrecen el ingreso al mundo de la experiencia subjetiva y de las prácticas, en un contexto particular y con una perspectiva propia. De este modo, convidan los alumnos la oportunidad de explorar procesos históricos, como lo son las migraciones internas, observando la vida cotidiana de los actores.

La propuesta de esta secuencia didáctica es reflexionar sobre estas realidades locales/regionales invisibilizadas/olvidadas de la historia reciente en Argentina, como son las migraciones de los pueblos originarios Qom (toba) a la ciudad de Rosario. La importancia del abordaje de esta temática radica en el hecho de que a veces las ideas discriminatorias esbozadas por la sociedad en general son reproducidas por parte de las/os alumnas/os con lo cual es relevante para nosotros poder poner en tela de juicio estas ideas; plantear, debatir y comprender estas realidades invisibilizadas. Tal como lo plantean Santisteban, Pages y otros/as:

la última finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para una ciudadanía democrática, por esta razón el desarrollo de la competencia social y ciudadana debe basarse en problemas sociales controvertidos, para su comprensión y para plantear soluciones, para enfrentarse al conflicto y para construir el futuro (2013, p. 216).

Objetivos Generales

- Identificar los prejuicios y las propias actitudes discriminatorias hacia los migrantes internos, como así también hacia los pueblos originarios.
- Reconocer el carácter constructivo propio del conocimiento histórico.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores de atracción/expulsión que influyen en las migraciones.
- Reconocer las etnias que migraron de sus territorios originarios.
- Establecer relaciones entre las vidas particulares de los migrantes internos y las condiciones políticas, económicas y sociales de los lugares de origen y de destino.
- Diseñar y realizar entrevistas.

Descripción metodológica de la propuesta – secuenciación de clases

La carga horaria de Historia en 4º y 5º año en el Instituto Superior Politécnico es de tres horas cátedra semanales. Esta propuesta se desarrollará temporalmente en el transcurso de tres semanas.

Clase 1: Los ciclos de las migraciones internas en la Argentina 1930 a 1990

Actividad 1

El objetivo de esta clase es abordar los diferentes ciclos de las migraciones internas en la Argentina y explicar los factores/condicionantes que las hicieron posibles y hacer visible y reconocer a los pueblos indígenas en la Argentina como migrantes internos poniendo el foco de atención en lo que ocurre en la ciudad de Rosario.

A partir de una exposición dialogada con el grupo clase, se contextualiza a los alumnos sobre el tema a trabajar las migraciones internas en la Argentina entre 1930 a 1990, para lo cual, se propone la elaboración de un cuadro de doble entrada en el pizarrón que nos permita caracterizar los diferentes Ciclos de las migraciones internas. Apelando a los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos en las otras unidades trabajadas durante el año, en relación a las

características sociales, económicas, políticas que primaron en los diferentes periodos, con el fin de que puedan conceptualizar los términos migraciones internas, factores de atracción, factores de expulsión, cadena migratoria.

Se les presentará a los alumnos un [mapa de distribución de los pueblos originarios en la Argentina](#) junto con una nota publicada en el diario *La Capital* titulada [“En Rosario viven 30.000 indígenas que buscan ganarse un lugar en la ciudad”](#), a fin de analizar el contenido de ambos en búsqueda de hacer visible la realidad de las diversas etnias que habitan en el territorio argentino y particularmente en la ciudad de Rosario.

A partir del análisis del mapa se les pedirá que visualicen los diferentes pueblos originarios que habitan el actual territorio argentino. En relación a la información obtenida en el mapa, investiguen de qué provincias son originarias cada una de las etnias mencionadas. Hay etnias que migraron de sus territorios originarios ¿Cuáles?

Posibles preguntas para el análisis del artículo periodístico:

¿Qué les llamó la atención de este artículo?

¿Por qué dicen que no tienen nada que festejar?

Observa la fecha del artículo y en relación a esto analiza, anteriormente el día 12 de octubre se conmemoraba el “Día de la Raza” ¿cómo se ha denominado esta conmemoración a partir del año 2010? Según tus conocimientos, ¿crees que es más adecuada esta denominación? ¿por qué?

Clase 2: “Los pueblos originarios como migrantes. Los Qom en Rosario”

El objetivo es que los alumnos puedan reconocer la implicancia que tienen los factores/condicionantes políticos, económicos, sociales y ambientales en los procesos de migraciones internas y en particular de los factores /condicionantes que determinaron la llegada de la etnia Qom a la ciudad de Rosario, retomando en relación a esto los conceptos factores de atracción, expulsión y cadena migratoria.

Lectura compartida con el grupo clase de la adaptación del texto [“Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario”](#) en donde se articulará la lectura, preguntas guía y la explicación del docente. Se partirá de una serie de preguntas generales respecto del contenido del texto. Para luego recuperar información más específica relacionada con los factores o condicionantes que generaron/posibilitaron u obligaron al pueblo Qom a migrar (factores de expulsión) y de aquellos factores de atracción hacia la ciudad de Rosario.

Esta lectura será complementada con un plano de la ciudad de Rosario, en donde se encuentra la referencia de la ubicación de los barrios en donde los Qom se han asentado en la ciudad.

[Ubicación de los principales barrios qom en la Ciudad de Rosario](#)

Se recuperará el cuadro de doble entrada confeccionado en la primera clase para completar con información obtenida del texto “Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario”, permitiendo relacionar la situación de los migrantes Qom con el contexto más general.

Clase 3

El objetivo de esta clase es analizar entrevistas realizadas a migrantes de la etnia toba, a fin de que puedan familiarizarse con este tipo de fuente e introducir a lxs alumnxs en la metodología de la historia oral, brindándoles algunas herramientas para la realización de entrevistas.

Exposición dialogada por parte de el/la docentx sobre el trabajo con la historia oral, tipos de entrevistas, tipos de preguntas. Para apoyar la exposición oral se trabajará con el siguiente [Power Point](#).

Actividad 1

Se le entregarán a lxs alumnxs divididos en grupos de a cuatro, una serie de entrevistas (son cuatro entrevistas diferentes, se le entregara una de ellas a cada grupos) realizadas a miembros de la etnia Qom asentados en la ciudad de Rosario para que analicen (vean su estructura, los tipos de preguntas realizadas, etc.) y debatan qué les llamó la atención, pueden detectar de lo expresado factores de atracción, expulsión, la existencia de cadenas migratorias para luego hacer una puesta en común donde cada uno de los grupos comente lo que leyó.

[Entrevistas](#)

Actividad 2

Se le planteará a lxs alumnxs la confección de una serie de preguntas en conjunto, que serán anotadas en el pizarrón, pensando en la realización de una entrevista a uno de los integrantes de la etnia Qom asentados en la ciudad de Rosario, que se llevará a cabo como actividad de cierre.

Clase 4

Como cierre de la actividad, se convocará a un referente de la comunidad toba que en la actualidad vive en el asentamiento de Empalme Graneros a fin de que los alumnos puedan entrevistarlo en base a las preguntas elaboradas en conjunto.

4. Un enfoque intercultural en las aulas. Por Flavia Mansilla

La concepción intercultural en el aula puede habilitar una perspectiva para pensar la diversidad sociocultural incorporando como puntapié inicial el reconocimiento de las características y saberes que definen a diferentes grupos étnicos, a la vez que éstos son enriquecidos con los aportes culturales nacionales y universales. Podríamos decir que existe alguna forma de interculturalidad donde se ocasionen relaciones entre varias culturas. Sin embargo, no se trata -como habitualmente asoma desde el discurso educativo o político- de un mero contacto interétnico. Como sostiene María Amalia Ibáñez,

La interculturalidad no se trata de una dimensión que se limite sólo al campo de lo educativo. La interculturalidad se encuentra presente en todas las relaciones humanas en general y como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo (Ibáñez, 2009, p. 130).

En tanto la escuela es una de las instituciones que reflejan las relaciones sociales, se presenta como escenario potente para la visibilización de la importancia del enfoque intercultural como matriz vincular que aporte a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la mayoría de los estados Latinoamericanos la coexistencia de culturas diversas es de larga data, por tanto, las relaciones interétnicas constituyen un dato concreto e innegable de su devenir histórico y social. Sin embargo, la dimensión normativa de la noción de interculturalidad se presenta como una propuesta ético-política en búsqueda de

perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las naciones-Estado (Ibáñez, 2009, p. 130).

En esta línea lo intercultural trasciende el simple contacto étnico para constituirse en una perspectiva de reconocimiento de la diversidad, de entendimiento mutuo e intercambio que conlleva el enriquecimiento de individuos y comunidades protagonistas de esos acercamientos.

El planteamiento de la interculturalidad parte de pensar que, antes de compartir y dialogar de igual a igual, los pueblos deben conocer primero su propia cultura, valorarla y reforzar su identidad, para así, luego, interactuar con equidad e igualdad de oportunidades. Conjuntamente, se debe, por un lado, realizar una revisión de la historia de los pueblos y de la constitución de los estados latinoamericanos para comprender así las raíces de las prácticas profundamente discriminatorias y racistas que existen en la sociedad nacional; y, por otro, encontrar las mejores vías para cambiar esas prácticas y erradicarlas en función de una sociedad más justa e igualitaria (Ibáñez, 2009, p. 130).

En la medida en que las Ciencias Sociales fundan y acompañan la aprehensión del devenir histórico y la construcción de la identidad -subjética y colectiva-, la invisibilización de la diversidad étnica en los espacios educativos formales conllevan el silenciamiento y la

desvalorización de las culturas originarias latinoamericanas. Plantear en el aula la cuestión indígena desde lo intercultural es complejizar una problemática que, si bien está presente en los lineamientos curriculares, incorpora nuevas aristas de análisis.

El tratamiento de la “cuestión indígena” incorporada como una problemática actual y conflictiva favorece el desarrollo de capacidades ligadas a la participación social y política:

hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”. La competencia social y ciudadana “supone conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones” así como la “conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad”, una realidad conflictiva ante la que el alumnado ha de ser capaz de actuar de forma constructiva (López Facal, Santidrián, 2011, p. 11.)

En síntesis, la propuesta didáctica cristaliza un abordaje problematizador en la medida en que contextualiza históricamente la “cuestión indígena” desde un análisis contemporáneo que posibilita la construcción, vital, progresiva y cotidiana, de un futuro que pondera una perspectiva de derechos y celebra la diversidad.

Objetivos generales

- Incorporar el enfoque intercultural como instancia de enriquecimiento sociocultural y de transformaciones políticas.
- Historizar y problematizar las condiciones de vulneración de los pueblos originarios.

Objetivos específicos

- Comprender las condiciones históricas del rechazo, la discriminación y la violencia hacia las comunidades originarias en América Latina.
- Reconocer la realidad multicultural de nuestro país.
- Explicar la relevancia del enfoque intercultural como propuesta ético-política transformadora.
- Analizar la vulneración de los pueblos originarios desde una perspectiva histórica, en su relación pasado-presente-futuro.
- Interpretar documentos y testimonios desde el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales.

Descripción metodológica de la propuesta – Secuenciación de clases

El espacio curricular Ciencias Sociales se desarrolla en 4 horas cátedras, con un total de 160 minutos semanales, divididos en dos encuentros de 80 minutos cada uno. La presente propuesta didáctica proyecta una dinámica de trabajo que se organizará en tres clases que responden a diferentes problemáticas divididas, cada una de ellas, en dos encuentros de 80 minutos.

Clase 1: Los Derechos Indígenas incorporados a la Constitución del Estado

Se presentará el material de lectura que aborda la cuestión indígena partiendo de la incorporación de los “derechos humanos indígenas” a la Constitución Nacional Argentina durante la Reforma de 1994. Este hecho se presenta de gran importancia ya que consolidó un cambio de paradigma en materia de derechos indígenas en nuestro país.

Se facilitará a toda la clase el artículo: [“La Constitución Nacional incorpora el Artículo 75 Inciso 17”](#) que forma parte de la sección noticias de la página web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina.

Se realizará la lectura completa del documento para registrar los puntos más relevantes que al final de la clase se socializarán. A su vez se entregará una serie de consignas para guiar el trabajo.

- ¿Por qué la Convencional Constituyente modificó el artículo 67 inciso 15 de la Constitución Nacional?
- ¿De qué maneras participaron el conjunto de los Pueblos Originarios en esta reforma?

Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena

- Analizar el contenido del nuevo artículo y explicar su relevancia en materia de derechos indígenas.

Un nuevo cambio de paradigma en torno a los derechos de las comunidades indígenas de nuestro país emerge a inicios del siglo XXI y se plasma en la nueva Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006. La misma presenta un capítulo específico sobre la Educación Intercultural y establece en su artículo 54 la responsabilidad del Estado -nacional y provinciales- de promover contenidos curriculares, definidos en conjunto con las comunidades originarias, que serán abordados en todas las escuelas del país permitiendo a los y las estudiantes “valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”. Para entender qué queremos decir cuando hablamos de interculturalidad, trabajaremos el concepto desarrollado por [María Amalia Ibáñez extraído del libro *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*, coordinada por Liliana Tamagno.](#)

La clase en su conjunto hará lectura del material teórico sobre el concepto de Interculturalidad y se elaborarán -con la guía de la docente- una serie de puntos relevantes acerca del concepto, su origen y objetivos fundamentales.

Clase 2: Río arriba. Desarraigo, explotación, y desarticulación cultural

Se trabajará con el documental Río Arriba

Año: 2005

Director: Ulises de la Orden

Categoría: Largometraje

Género: Documental

País: Argentina

Sinopsis: Desde su historia familiar y en un viaje río arriba, el director explora las consecuencias que la industria del azúcar produjo en las comunidades kollas de la región de Iruya, en Salta. Un cuestionamiento al progreso indiscriminado que termina por destruir tradiciones milenarias.

Se proyectará una selección de fragmentos breves y significativos del [documental “Río arriba” de Ulises de la Orden](#), que abordarán las siguientes cuestiones:

- El ingenio, la explotación de los indígenas, el desarraigo y el abandono de las terrazas de cultivo ancestrales. (Min 00: 02: 50 a 00:24:36)
- El Ingenio como parte del sistema económico nacional pujante y la negación a los pueblos indígenas para acceder a la propiedad de la tierra. (Min 00:44:30 a 01:01:00)
- Las resistencias culturales. Los Cachis y el renacer de las culturas originarias. (Min 01:02:00 a 01: 11:00)

El análisis sobre documental se organizará por grupos pequeños de estudiantes que llegarán a un acuerdo para titular cada uno de los fragmentos observados y explicar al grupo de clase los argumentos que utilizaron para cada elección.

Clase 3: La cuestión indígena como problemática actual

Para los últimos encuentros se propone la lectura de dos artículos periodísticos publicados en el diario *Página/12* que exponen algunas de las problemáticas actuales que atraviesan las comunidades originarias en nuestro país.

Artículo A: [“Acampar para defender la tierra” por Darío Aranda](#). Se expone la reivindicación de los derechos de las comunidades originarias de la provincia de Salta. Ante el avance de las empresas de agronegocios, exigiendo los títulos de propiedad de sus tierras, así como los derechos fundamentales a la salud y educación intercultural bilingüe.

Artículo B: [“Morir por desnutrición en un país productor de alimentos” por Manuel Facundo Correa](#). Se presenta la realidad de abandono y vulneración que padecen las comunidades wichis del norte salteño. Las muertes por desnutrición ligadas al crecimiento de los agronegocios, el desmonte y la pérdida de la diversidad ecológica y cultural.

Se formarán diferentes grupos que leerán y analizarán ambos artículos periodísticos. El trabajo consistirá en elaborar un breve informe - a socializar con toda la clase- que registre; tipo de documento, fecha de publicación, tema y conflictos que se abordan en cada artículo periodístico de forma comparada. Para finalizar cada equipo de estudiantes elaborará una síntesis escrita que

relacione los artículos trabajados con los temas abordados en las clases anteriores buscando proyectar posibles soluciones a cada problemática.

A modo de cierre

En esta producción colectiva nos propusimos producir y poner en circulación materiales de apoyo para enriquecer la práctica docente incorporando una serie de innovaciones historiográficas y didácticas vinculadas al diseño de recursos educativos problematizadores, la creación de conciencia histórica y la historia para el futuro.

El trabajo en torno a la cuestión indígena desde un enfoque problemático resulta relevante para construir colectivamente una comprensión más compleja del devenir histórico analizado y posibilita que los/as estudiantes puedan situarse ante preguntas y problemas que nos plantea nuestra contemporaneidad, la que nos aloja (o expulsa). De este modo, la información y el conocimiento al que se acceden pueden ser percibidos a partir de herramientas que potencien el entendimiento racional, el sentido crítico, la concientización y el compromiso activo y democrático.

El objetivo es que este material funcione como caja de herramienta para pensar la problemática indígena, y al mismo tiempo, por qué no incentivar a otrxs para que continúen con la iniciativa.

En un contexto histórico donde la regla es el cuestionamiento y la desvalorización del trabajo docente, poder reunirnos, intercambiar ideas, producir en conjunto y pensar temas y actividades que interpelen y movilicen a lxs estudiantes es un acto de resistencia.

Bibliografía

Acosta Barros, L. M. (2015). Método histórico y enseñanza de la historia en bachillerato: los procesos de cambio a través de los protagonistas de películas de cine de género histórico. En: Hernández Carretero, A.; García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. España: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Adamovsky, E.; Di Meglio, G. y Bisso, A. (2013). ¿Hay nuevos relatos históricos para la Argentina actual?, *Sociohistórica*; 30.

Álvarez, L. (2014). Las prácticas en la formación de profesores: El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la Historia, de la carrera de profesorado de Historia de FHUC–UNL, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 19. Recuperado de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a06>

Alvira, P. (2011-2012). Una legión de espectros: la cuestión indígena en El Último Malón”, *Anuario* 24, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. DOI: <https://doi.org/10.35305/ach.v0i24.102>

Alvira, P. (2019). La mirada alerta: notas sobre cine e investigación histórica. En: Salomón Tarquini, C. et al. (coords.) *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Aquino, N. y Ferreyra, S. (2009). Aproximaciones analíticas a la historia argentina en la escuela. Una mirada sobre los textos visibles, *Cuadernos de Educación*, 7, (7). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/785>

Artieda, T.; Ramírez, I.; Rosso, L. (2009). “De “salvajes en extinción” a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. En: Artieda, T. (comp.) *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Benjamin, W. (2009). *Sobre el concepto de Historia*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

Cattaruzza, A. (2002). La Historia en tiempos difíciles, *TodaVÍA*, 2. Recuperado de <https://introduccionalahistoriaunlp.files.wordpress.com/2014/07/cattaruzza-la-historia-entiempos-dificiles.pdf>

Congreso de la Nación (1985). *Estudios e investigaciones 2: Tratamiento de la cuestión indígena*. Buenos Aires : Dirección de Información Parlamentaria.

Coudannes Aguirre, M. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. una experiencia en la escuela secundaria argentina. En: Hernández Carretero, A., García Ruiz, C., Montaña Conchiña, J. (eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. España: Universidad de Extremadura - AUPDCS.

Coudannes Aguirre, M. (2013). Alcides Greca y su aporte a la construcción de identidades en el Litoral santafesino, *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, 4 (4). Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria>

Cuesta, R. (2001). Tradiciones inventadas: la historia escolar, el profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Conferencia pronunciada en Oviedo, 1 de diciembre de 2000, Separata de Trabajadores de la Enseñanza. Recuperado de <http://rubenama.com/articulos/Cuesta.pdf>

D’addario, L. M. (2013). “Las políticas Estatales hacia los Pueblos indígenas y las prácticas de normalización durante el primer peronismo. Perspectivas de análisis desde un estado de la cuestión. XIV Jornadas

Producción historiográfica en escala regional para la Enseñanza Media: propuestas didácticas para el abordaje de la cuestión indígena

- Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-010/513.pdf>
- Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe, 2014. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Feierstein, D. (comp.) (2009). *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández, S. (2007). Los estudios de Historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica. En: *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Fernández, S. (2019). Ver de cerca, ver lo pequeño, ver lo diferente: una cuestión de escala. En: Salomón Tarquini, C. (comp.). *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Greca, D. (2014). De la historia en el cine al cine en la historia: potencialidades como documento del film *El último malón*”, *Revista Páginas*, 6 (10), Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Ibáñez, M. A. (2009). Políticas públicas y prácticas educativas. En: Tamagno, L. (coord.), *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Biblos.
- INADI (2015) *Racismo: hacia una Argentina intercultural*, Buenos Aires
- Jara, M. y Boixader, A. (2014). El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía. En: Pagès, J. y Santisteban, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1. Barcelona: AUPDCS. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPOI_v2.pdf
- Kaufmann, C. (Dir.) (2018). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: “Los textos escolares en la historia argentina reciente”. Salamanca: Fahren House.
- Lenton, D. (2014). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970). *Archivos virtuales de la alteridad americana*, (4)2, 2014.
- Lenton, D. (2014). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970), *Corpus*, 4, (2). Recuperado de <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/1290>
- Lipsman, M. (2009). La innovación educativa: una aproximación conceptual. Documento del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Buenos Aires: UBA. Recuperado de <http://www.ffyb.uba.ar/area-pedagogica-202/ampliacion-de-contenido-areapedagogica/la-innovacion-educativa-una-aproximacion-conceptual?es.0.mnu-e-218-1->
- Lopez Facal, R., Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69.
- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada, *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 2. DOI <https://doi.org/10.14409/cya.v1i2.1505>
- Mandrini, R. J. (2013). La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores. *Quinto Sol*, 11. DOI <https://doi.org/10.19137/qs.v11i0.718>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. *Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Secundaria Orientada*, 2014. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Mouratian, P. (2015). *Documento temático INADI - Racismo: Racismo: hacia una Argentina intercultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Recuperado de https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/24501
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En: García Santa María, T. (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva, *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. DOI <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Paladino, D. (2019). Qué hacemos con el cine en el aula. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OSDE.
- Ranciere, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca.
- Ranciere, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, A. (2011). La trama, la historia y la política en *El último malón*, *Polhis*, 8. Recuperado de https://historiapolitica.com/datos/boletin/PolHis_8.pdf
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido. Ocho ensayos de historia de las ideas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Salomón Tarquini, C. (2013). Indígenas e identidades políticas en argentina (fines del siglo XIX y siglo XX): problemas y perspectivas, *Boletín Americanista*, 66. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/BoletinAmericanista/article/view/13724>
- Santisteban, A., Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8116/pr.8116.pdf
- Santisteban, A., González Monfort, N., Pagès, J. y Oller, M. (2013). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. Ponencia presentada en el V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Historia e identidades culturales. Barcelona.

Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y las refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En: García, C. R.; Arroyo, A.; Sirlin, E. (2008). *Argentina: la segunda mitad del siglo XX. Cine e Historia*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96923>

Serna, J. y Pons, A. (2002). En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis, *Prohistoria*, (6). Recuperado de https://www.academia.edu/113778410/En_su_lugar_Una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_historia_local_y_el_microan%C3%A1lisis

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClíoYAsociados/article/.../6331>

Zavala, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza, *Clío & Asociados*, 12. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/1653>.

Zink, M. y Abbona, A. (2019). Fuentes para la historia indígena: consideraciones para su abordaje. En: Salomón Tarquini, C. et al. (coords.) *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Zysman, N. (2016). Los usos del pasado en la escuela: Identidad nacional y enseñanza de la Historia en el sistema educativo argentino, 1880-2010, *Iberoamericana*, 16 (61). Recuperado de <http://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/1119/1922>

Audiovisuales

- En senderos surcados por los indígenas a lo largo del río Pilcomayo. Producción comercial-antropológica sueca en Gran Chaco en década de 1920, film silente editada en Suecia en 1950. Recuperada y traducida por A. Gustavsson y Carolina Soler en 2016 https://vimeo.com/217045414?fbclid=IwAR0QzOmjmLQv5ojxGZp-a6iH4N4cf_6nrcxXnvujz1reTJcv6UCetQsbyg
- Octubre Pilagá. Memorias del silencio (2010) Valeria Mapelman
- Pueblos originarios. Pilagás Matanza Rincón Bomba (2010) Las Lomitas, Formosa. Tercer temporada del ciclo Pueblos originarios de Canal Encuentro
- Huellas de un siglo: El malón de la Paz <https://www.youtube.com/watch?v=jAdX6JJ4lw0> visualizado 2020
- Textos y género, <https://www.youtube.com/watch?v=wWV6fBMxtvo>, acceso 16 de junio de 2019. *América en los textos escolares*, https://www.youtube.com/watch?v=juKGQGY_E3A, acceso 16 de junio de 2019.
- *Juana Manso*, parte 2, <https://www.youtube.com/watch?v=uq1-dwyC3IQ>, acceso 16 de junio de 2019.

Enviado: 24/04/2025
Evaluado: 15/06/2025
Versión Final: 21/06/2025