

CAPÍTULO 7

Enseñanza del pasado y presente de los Pueblos Originarios en segundo año

*Marcela Anastasio, Tamara Ardizzoli, Verónica Lorenzo,
Marisol Colman y Viviana Pappier*

En este capítulo compartimos parte una secuencia de trabajo sobre pueblos originarios¹ llevada a cabo en 2do año, en el área de Ciencias Sociales de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Primero desarrollaremos las preguntas que nos interpelaron como equipo docente para trabajar el tema, luego sus fundamentos y la selección de contenidos realizada, para después adentrarnos en la secuencia de actividades propuesta y finalizar con algunas reflexiones que nos permiten seguir pensando sobre las posibilidades y limitaciones del trabajo de esta temática con niños².

La trastienda de una propuesta: entre preguntas y algunas respuestas

El tema pueblos originarios ha sido muy trabajado en las escuelas y la nuestra no ha sido la excepción. Lo que ha variado ha sido el modo de considerar la temática y los sentidos formativos presentes al abordarla. Esta propuesta de trabajo colectivo es deudora de numerosas discusiones que hemos tenido a lo largo del tiempo dentro de la escuela y como equipo docente de segundo año.³ Hace una década, cuando iniciamos el trabajo con la secuencia que aquí compartimos, notamos que requería de un trabajo especial porque los pueblos originarios eran considerados como objetos anclados en un pasado, ajenos a los procesos históricos y conflictivos de la conformación del Estado argentino, sin vincularlos con

¹ En este capítulo se utilizan de modo indistinto pueblos originarios y pueblos indígenas porque si bien es muy aceptada la nominación de pueblos originarios en las normativas vigentes se legitiman sus demandas como integrantes de pueblos indígenas.

² A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

³ Como parte de estas discusiones ver el libro *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural* (Pappier, V; Garriga, M.C. Y Morras, V. (coords.), 2021).

problemáticas más recientes donde pierden sus tierras ante el avance de las empresas multinacionales en diferentes puntos del país. Eran vistos con una mirada estereotipada y centrada únicamente en el pasado, muy similar a las imágenes de taparrabo y pluma que recordamos de nuestras infancias. Allí, estos pueblos originarios no aparecían en el presente, no se veían sus resistencias ni sus luchas para vivir mejor, en una sociedad un poco menos desigual. Por ello, primero consideramos importante introducir el presente de estos pueblos dentro de los contenidos a trabajar. Sin embargo, aun trabajando con textos, que hablaban de los pueblos originarios en primera persona desde la voz de niños que narraban su vida actual, no lográbamos interpelar algunos sentidos comunes presentes tanto en los niños como en las docentes, y estos sujetos pasaban a ser nuevamente estereotipados como “lo exótico”, “lo extraño”, lo “folklórico” y anecdótico. En síntesis, seguían siendo los “otros”, que nada tienen que ver con “nosotros”. Al mismo tiempo esta mirada estereotipada se reconocía también al interior de la escuela y en la valoración de algunos estudiantes.

En el año 2014 emprendimos un trabajo de problematización del contenido “pueblos originarios” poniendo en juego nuestros prejuicios a través de diversas reuniones de coordinación, discusiones tanto virtuales como presenciales y, en especial, con preguntas que nos *desacomodaran*, porque no era solo preguntarnos por un tema pensándolo ajeno a nosotros. Pensar a los pueblos originarios implicaba pensarnos a nosotras mismas, suponía preguntarnos por la relación nosotros/ellos, por cómo se construyen las identidades, cómo sabemos los que sabemos y cuántos prejuicios hay a la hora de pensarnos como sujetos. Fueron reuniones intensas, que invitaban a problematizar a los pueblos originarios y a entenderlos como sujetos con múltiples identidades, procesos de mestizajes y transformaciones. De ese modo, implicaba mirarnos a nosotras mismas y a nuestros propios alumnos de un modo más complejo. En este proceso, dos preguntas fueron centrales: una ¿quiénes somos? Y la otra ¿de dónde venimos? Y junto con ellas aparecía otra vinculada a cómo nos miramos, cómo nos leemos en esta realidad social actual: ¿Atendemos a la multiplicidad de mestizajes que tenemos? ¿O desde la mirada sesgada que encierra la expresión “bajamos de los barcos”? En nuestras clases advertíamos que los niños hablaban de “nosotros los españoles” o “nosotros los hombres blancos”. A partir de allí nos preguntábamos: ¿A qué “nosotros” se estaban refiriendo los chicos en las clases? ¿Qué representaciones había detrás de esas afirmaciones? Al indagar sobre nuestros orígenes, se entrelazaban preguntas sobre cómo llegamos a pensar lo que pensamos, atendiendo a los prejuicios desde los cuales nos miramos y cómo construimos a los otros sujetos que tradicionalmente han sido invisibilizados, comprendiendo la importancia de construir con los niños una mirada crítica del mundo que no acepte lo dado ni lo injusto como natural.

Numerosos debates animaron nuestros espacios de coordinación y las clases porque visibilizar a los pueblos en el presente implicaba también debatir a quiénes vemos y cómo los vemos. Sin embargo, las preguntas abiertas no las cerrábamos inmediatamente con una respuesta, tratando de darnos tiempo de seguir estudiando y creciendo con el tema. Nos propusimos leer más sobre antropología e historia y, entre otros autores, recurrimos a Alejandro Grimson (2014), Laura

Santillán (2013) y Carlos Martínez Sarasola (2014)⁴, quienes nos ayudaron a pensar, a seguir debatiendo y estudiando, para entender mejor lo que queríamos enseñar que iba mucho más allá de un contenido.

¿Por qué abordar pueblos originarios con niños de 2do año?

A partir de estas discusiones colectivas llegamos a algunos acuerdos que formarían parte de los sentidos por los cuáles queríamos enseñar pueblos originarios en la escuela. Preguntarnos por quiénes somos, nos acercó a comprender la complejidad que implican las construcciones identitarias desde las voces, tradiciones, historias diversas que nos constituyen. Responder este interrogante nos llevó a diversas situaciones en las cuales cuestionamos la visión de la identidad que predomina en la sociedad en general y en la escuela en particular, donde se excluye lo diferente y la identidad se reconoce como homogénea, donde un “otro” puede ser percibido como amenaza y tiende a ocultar, silenciar y desvalorizar las voces de otros sujetos y sus historias. Acordamos, entonces, reconocer *la identidad como una construcción social*, histórica, contradictoria, plural, heterogénea y descubrir, de ese modo, la diversidad de hilos culturales que nos constituyen: como afrodescendientes, inmigrantes (de latitudes diversas) y pueblos originarios, silenciados e invisibilizados por la “historia oficial” pero cuya memoria persiste en la resistencia. Desde esta mirada, la identidad implicaría reconocernos como “una gran mezcla afortunadamente, una gran diversidad cultural” (Martínez Sarasola, 2014, párr. 3), devenida en nuestra historia a través de los procesos de mestizaje de poblaciones de orígenes muy diversos.

Precisamente, en relación a los pueblos originarios existen investigaciones que muestran que el 56% tiene algún antepasado indígena (Corach en Grimson, 2012, p. 92). Por lo cual, podemos afirmar que la mitad de la población tiene ascendencia parcial o totalmente indígena. Esto entra en contradicción con el mito construido y sostenido, por gran parte de la sociedad, que afirma que esta nación es un enclave europeo, que “los argentinos descendemos de los barcos”. A través de este discurso, que implicaba un blanqueamiento compulsivo, se excluyó durante años del imaginario de nación a gran parte de la población, negándose su historia. (Grimson, 2012).

Por otro lado esta construcción identitaria también está en la escuela y en lo que decidimos enseñar y aprender. Consideramos junto a Hall (2003), que las identidades se construyen dentro del discurso, por lo cual el currículum que enseñamos también es productor de identidades. En este sentido nos parece relevante la postura de Robert Connell (1997) quien a través de su concepto de *justicia curricular* afirma que se niega el principio de ciudadanía,

⁴ Diversos trabajos leímos de estos autores pero estos tres son los que nos resultaron más significativos. Ver referencia completa en la bibliografía.

la participación y la escolarización común, si el currículum incluye prácticas que posibilita que ciertos grupos tengan más participación que otros. Entonces nos preguntamos ¿a cuántos de nuestros alumnos, la escuela le niega el principio de ciudadanía? Por todo lo planteado, consideramos que las decisiones curriculares que tomamos con los contenidos seleccionados, el modo de transmitirlos y aprenderlos pueden dar voz o silenciar a diferentes sujetos en el aula, reproduciendo diversas desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, desde fines del siglo XX diferentes legislaciones acompañan las luchas de los pueblos originarios que buscan la visibilización y conquista de sus derechos. En nuestro país, una de ellas es la reforma de la Constitución en 1994 que al incorporar el artículo 75 propone:

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 ni transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. (Constitución Nacional, reforma de 1994. Artículo 75. Inciso 17).

Asimismo, desde la misma Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, se propone garantizar los derechos de estos pueblos. Sin embargo, siguen siendo derechos reconocidos pero no ejercidos.

Por todas estas razones nos parece central invitar a nuestros estudiantes a reconocer la presencia de los pueblos originarios tanto en el pasado como en el presente, visibilizando sus problemas, sus luchas y resistencias, atendiendo a la complejidad de sus culturas.

Nuestra propuesta lleva de nombre “Pueblos originarios del actual territorio argentino antes de la llegada de los españoles y sus problemas actuales”. Su abordaje desde las Ciencias Sociales invita a los alumnos a construir una visión crítica del mundo social, considerando las posibilidades de cambio de las sociedades en un marco democrático y de respeto por los derechos humanos. Para ello consideramos fundamentales dos tipos de contenidos: los conceptuales que se enlazan con los principios estructurantes del área de Ciencias Sociales como tiempo, sujetos y espacio junto a los modos de conocer que constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes privilegiados para la transformación de los saberes cotidianos en conocimiento científico. A continuación desarrollamos un cuadro que sintetiza estos contenidos que luego desplegamos en el resto del trabajo.

CONCEPTOS	MODOS DE CONOCER
<p>Pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado: sociedades cazadoras –recolectoras, sociedades agrícolas y formas de vida asociadas al nomadismo y al sedentarismo. Organización familiar, roles de hombre y mujeres, formas de crianza. Viviendas y objetos de la vida cotidiana y sus usos vestimenta y alimentación</p> <p>Los pueblos originarios en la actualidad: cambios y continuidades. Problemáticas vinculadas a la falta de derechos en relación a su lengua y sus tierras. Reconocimiento y valoración de la cultura de los pueblos originarios en el presente y en el pasado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Leer e interpretar imágenes, mapas, videos, relatos ficticiales, textos informativos. ● Registrar información y sistematizar en un cuadro comparativo. ● Analizar e interpretar fuentes como documentales, canciones, fotografías, entrevistas y textos periodísticos. ● Organizar y realizar entrevistas a diferentes referentes de pueblos originarios.

Los pueblos originarios en el pasado

Al momento de trabajar los pueblos originarios en el pasado nos propusimos, en primera instancia, conocer y valorar diferentes costumbres desarrolladas por estos grupos en diversos tiempos y lugares con la intención de favorecer el desarrollo de actitudes de aceptación y respeto por formas de vivir, creer y pensar distintas a las propias.

La decisión de comenzar la propuesta desde el pasado no significa que nos olvidamos del presente de estos pueblos, ya que abordar los cambios y continuidades en el área de Ciencias Sociales, nos pone en el compromiso constante de no perder de vista que estos pueblos han formado parte de nuestro territorio desde el primer momento y así lo siguen haciendo. Es interesante remarcar que el inicio de la propuesta ha dado lugar a diferentes discusiones del equipo docente en relación a la forma de abordar la secuencia para que queden reflejados los cambios y continuidades en las formas de vida de estos pueblos entre el pasado y el presente. Considerábamos que iniciar pensando en ¿cómo vivían? o ¿cómo se alimentaban?, podía generar en los niños una idea equivocada donde estos pueblos quedarán en un pasado inmutable. En este sentido, en algunas ocasiones, nos preguntamos si sería más apropiado comenzar a mirar estos pueblos desde la actualidad para luego conocer su pasado, inquietud que aún seguimos sin resolver, aunque después de algunos años de poner en aula la secuencia, hemos encontrado que los estudiantes logran evidenciar cambios y continuidades en las formas de vida de estos pueblos a lo largo del tiempo.

Para que los alumnos conozcan diferentes formas de organización que den cuenta de lo heterogéneo de las formas de vida y sus adaptaciones, de acuerdo al territorio que habitaban y habitan algunos grupos sociales, se les propone investigar sobre los modos de vida de dos pueblos originarios durante el período histórico previo a la llegada de los españoles. Estos son: los *diaguitas* y los *qom* (también conocidos como tobas, nombre dado por los guaraníes). Esta selección no es arbitraria sino que se pensó en diferentes variables al momento de realizarla posibilitando comparar dos formas de vida muy diferentes. Al mismo tiempo, elegir dos pueblos para

comparar nos permite profundizar en cada uno de ellos atendiendo a su complejidad cultural, las diferencias sociales y de los condicionamientos que impone el medio natural y social en el que se vive, cuestiones que no podríamos hacer si eligiéramos trabajar muchos.

Los *diaguitas* muestran un modo de vida y de subsistencia basado en la agricultura en la montaña con prácticas sedentarias, entre otras características. A diferencia de los *qom* que presentan otras costumbres, caracterizándose por no desarrollar la agricultura como forma principal de obtención de alimentos, trasladándose de lugar cuando el alimento escaseaba.

Para conocer estos pueblos indagamos y analizamos diferentes fuentes de información en diversos formatos tales como canciones, textos, gráficos, mapas, objetos, imágenes, entrevistas, observaciones y registros de las diferentes salidas educativas y, en particular, relatos e historias de vida. De esta manera proponemos el abordaje de la temática desde el plano de la vida cotidiana, ya que permite rescatar situaciones que son familiares, cercanas en tanto se corresponden con experiencias propias. Esto habilita a que los niños puedan comenzar a cuestionar sus propios prejuicios, sin que quede reducido a lo anecdótico, sino que sirva de “puente” para reconocernos en ese otro, supuestamente ajeno y distante.

Iniciamos el recorrido por cada pueblo desde la lectura de un relato ficcional⁵, que tiene un gran potencial didáctico pues no tiene las mismas características que un relato histórico y es importante que los niños aprendan a diferenciarlo⁶. En este sentido Zelmanovich dice que “será conveniente enriquecer las historias con abundancia de detalles personales y cotidianos, entramados en los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se sientan involucrados personalmente junto a otros protagonistas” (1997, p. 40). Estas narraciones se constituyen en *puertas de entrada* que permiten a los niños acercarse a la vida cotidiana de estos pueblos. Precisamente porque

(...) las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto delimitado, sitúan la experiencia en el tiempo y en el espacio, se ocupan de las intenciones y las acciones humanas, de sus vicisitudes y sus consecuencias. En la narración, por lo tanto, los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos (AAVV, 2006. p.65).

⁵ Para trabajar con el pueblo Qom, el relato que tomamos es “Un día muy, muy complicado”, extraído de Cuadernos para el aula 2 (AA.VV., 2006, p. 66).

⁶ Tal como se plantea en Cuadernos para el aula: “Las narraciones ficcionales no tienen que reflejar de manera fiel una realidad ni deben necesariamente basarse en fuentes. Por su parte, las narraciones históricas suelen ser el fruto del trabajo de un investigador que debe sustentar sus afirmaciones e interpretaciones sobre una rigurosa base documental. Pueden también testimoniar el punto de vista o la particular percepción que tiene un protagonista de un hecho o una situación. Los relatos ficcionales que utilizamos en Ciencias Sociales suelen combinar las características de ambos, ya que logran recrear el momento histórico basándose en fuentes, al mismo tiempo que incluyen personajes y/o situaciones inventadas con el objetivo de favorecer la comprensión de las temáticas que nos proponemos enseñar.” (AA.VV., 2006, p. 66).

Con estos relatos se pretende que los alumnos puedan ver algunas de las características principales de los grupos originarios seleccionados a partir de las vicisitudes de los personajes, aproximándose a sus inquietudes y deseos también a sus costumbres, trabajos y problemas. A su vez se trabaja con el mapa de la Argentina ubicando la zona donde se situaban esos pueblos en esos tiempos, haciendo una mínima referencia a la organización del territorio en ese momento.

Luego de esta primera instancia la maestra propone la lectura de varios textos informativos⁷, adaptados por las docentes, para comenzar a profundizar en cada uno de los ejes propuestos. Se investiga sobre el trabajo, la alimentación, costumbres familiares, vestimenta y vivienda. Los modos de acercarse a la información que se propone son diferentes. Puede ser como opción que la docente lea y luego se converse de manera colectiva para registrar la información más importante y dejarla escrita en un afiche que esté a disposición de todos en el aula. Otro modo de acercarse a la información es que los alumnos se dividan en grupos de no más de cuatro para leer algún texto y luego poner en común las toma de notas que hicieron, o que se acerquen a la biblioteca y busquen información de un tema en libros seleccionados con anterioridad. La modalidad elegida depende del grupo, si están alfabetizados o si están habituados a leer por sí mismos y realizar tomas de notas en relación textos informativos. Al mismo tiempo, se complementa el trabajo con imágenes de paisajes del lugar, como las de las terrazas o andenes de cultivo, con la intención de que los niños vayan diciendo cuáles son sus características de acuerdo a lo que ven. Las imágenes son imprescindibles para entender estas verdaderas obras de ingeniería.

Una vez que trabajan en profundidad los dos pueblos originarios elegidos, realizan una sistematización de la mayor información obtenida. Vuelven a los afiches construidos a partir de las tomas de notas posteriores a la lectura de los textos informativos, realizan un cuadro comparativo de ambos pueblos sobre los problemas cotidianos abordados y para dar cierre a estas primeras reflexiones se preguntan *¿Por qué cada grupo se organizó de un modo y no como el otro?*

Llegar a estas explicaciones no significa que la mirada que los estudiantes construyen sea lineal ni simplista. Para abordar el estudio de estas sociedades, los niños se acercan a una mirada donde el conflicto es parte constitutiva de las mismas, porque “estudiar los conflictos permite acceder, entre otras cosas, a los distintos actores e intereses existentes en las sociedades, a los diferentes puntos de vista y a los recursos y posibilidades para intentar resolverlos” (AAVV, 2006, p. 60).

De esta manera se trabaja primero con el pasado de estos pueblos para llegar luego a su presente, identificando cambios y continuidades en su forma de vida.

7 Adaptación hecha por las docentes a partir de La otra historia de Miguel A. Palermo, Libros del Quirquincho,

Los pueblos originarios en la actualidad

Al momento de trabajar los Pueblos Originarios en la actualidad, nos propusimos en primera instancia visibilizar a los pueblos hoy, intentando desestabilizar la idea de su existencia sólo en el pasado, estereotipada, estática y ajena. En este sentido, no sólo pretendemos reconocer su existencia en la actualidad sino también intentar acortar esa brecha en la mirada entre *ellos* y *nosotros* para intentar pensarnos como un nosotros plural y diverso.

La secuencia de trabajo que se propuso implicó diversas situaciones didácticas que consideramos brindaron un espacio donde los estudiantes pudieron expresar sus ideas en relación a estos pueblos y también posibilitaron la aparición de cuestionamientos y preconcepciones cargados de prejuicios y estereotipos muy instalados en la sociedad.

El inicio del trabajo comienza con una pregunta disparadora *¿Existen estos pueblos hoy?* En un afiche se van registrando tanto la variedad de ideas relacionadas con la pregunta como también nuevas inquietudes que surgen y que desafían lo que ya sabían o pensaban hasta el momento. Esta primera clase abre el abanico a diversas ideas y estereotipos anclados más al pasado de los pueblos. Se registran, entonces, las respuestas de los niños: “siguen vistiéndose con taparrabos”, “viven en toldos”, “ya no existen”, “¿van a la escuela?”, “están ellos y nosotros”. Se anotan todas las ideas que surgen y se les propone ahondar en el trabajo de los pueblos en la actualidad en pos de responder a sus preguntas y revisar sus ideas.

En una segunda clase, se analizan de modo colectivo diferentes videos que posibilitan visibilizar distintos pueblos originarios que viven en la actual Argentina y sus problemas del presente. Estos son pequeños fragmentos compilados a partir de documentales de *Canal Encuentro* sobre los pueblos Diaguitas y Qom, que fueron los pueblos que también investigaron en el pasado. En ellos aparecen diversos referentes contando su vida cotidiana en la actualidad, sus problemas, qué costumbres sostienen, la resistencia a no perder su lengua, la lucha por recuperar sus tierras. Más allá de la sorpresa y la gracia inicial de los grupos de niños al escuchar por primera vez lenguas originarias, comienzan a aparecer en los cuestionamientos o preguntas prejuicios muy marcados en la sociedad relacionados con la pobreza, las costumbres culturales, las desigualdades y la opresión. En sus voces se hacen presentes las siguientes afirmaciones: “son pobres, por eso están descalzos”, “viven ahí porque quieren”, “es cultural que sea así...”. Surge también la indignación de los estudiantes ante los relatos que denuncian discriminación o en torno al saqueo de tierras. Los niños manifiestan: “Viven así porque son pobres...”, “a nadie le gustaría vivir así”, “por qué le sacan las tierras”, “se visten como nosotros...”, “van a la escuela como nosotros...”, entre otras apreciaciones que surgen luego de ver los videos.

Aparece, en muchos grupos, la idea que las costumbres culturales que sostienen muchos pueblos como legados de sus antepasados, no son tales, sino que están ligadas a su situación de pobreza. Como una realidad que les toca y no una elección. Esta discusión es sumamente enriquecedora, porque pone en tensión la perspectiva histórica desde el presente conocido para los niños. Algunos plantean: “Pero seño... no se puede vivir sin agua”, “¿Y cómo se hace cuando necesitas un médico?”, “¿Qué, nunca se va a poder llevar computadora?”. Asimismo, si no lo

plantean los estudiantes, las intervenciones de las docentes invitan a que en el aula circulen preguntas tales como: “¿Vivirían de otra manera si tuvieran la posibilidad? ¿Uds. qué piensan?”, “¿No contar con agua potable, será una elección? ¿Tendrá que ver esto con sus costumbres y tradiciones? ¿Por qué lo creen así?”, “ver devastadas sus economías, teniendo que migrar a las ciudades, por el desarrollo de nuevos cultivos o nuevas tecnologías, como les ha sucedido a los Qom, ¿habrá sido una elección? ¿Uds. que creen?”, “¿Cuáles son los problemas de este pueblo en la actualidad?”. A través de estas intervenciones se apunta a establecer comparaciones con los problemas de este pueblo hace 500 años. También se menciona la pérdida de sus tierras y, con esto, la desocupación que conlleva.

En estas discusiones se pone en tensión una idea que circula mucho en la actualidad donde se afirma "es cultural que vivan así", desdibujando las obligaciones del estado y vulnerando derechos a la salud, la tecnología, a la vivienda y a servicios básicos como el agua potable, entre otros.

La riqueza de estos intercambios, en el contexto del aula, pone en evidencia el desarrollo de la multiplicidad de miradas que propone la secuencia.

Son numerosas las discusiones que se plantean en el aula y entre nosotras mismas como equipo docente que dan cuenta de una tensión entre diversidad y desigualdad en la cual, por respetar las diferencias culturales y no homogeneizar, se puede construir una mirada que vuelve natural la desigualdad. Así lo plantean Dussel y Southwell:

La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una "diversidad injusta"? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? (2004, p. 29).

Los niños levantan sus voces, discuten, argumentan, se ponen en el lugar del otro resignificando lo propio, lo conocido, valorando tradiciones, elecciones en cuanto a dónde vivir y cómo, reconociendo, diferenciando, defendiendo y aceptando que respetar la diversidad cultural es única forma posible de construir *Estados democráticos*, donde Derechos y Garantías deben estar asegurados para todas y todos los habitantes.

Empiezan a dialogar y a entrar en contradicción cosmovisiones distintas. Nuestra forma de ver el mundo no es la misma y muchas veces tenemos dificultad para comprender y respetar otras. Sumado a que nuestra mirada es la de la cultura dominante y hegemónica. Son preguntas e ideas que se discuten, se sostienen y no se cierran en el interior de las aulas. Todo lo contrario, se revisan en otras instancias.

Lo cierto es que no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática; dado que se trata de un proceso de construcción, debemos tener en cuenta las significaciones que ellos dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. Al incluir al trabajo cotidiano sus nociones, opiniones, percepciones y formas de apreciación, así como sus prácticas y prejuicios, podemos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos desde la escuela (AA.VV., 2006).

Como tercera clase para abordar la actualidad, se les propone trabajar con el libro *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños. Un libro de chicos para chicos*. En este libro aparecen en primera persona, pequeñas escenas diarias narradas por chicos de la misma edad que nuestros alumnos, anécdotas, juegos, sus comidas favoritas. Los sumerge en su cotidianidad y los acerca a la de ellos. Se encuentran en esos juegos, en costumbres familiares como también en otras distintas que tienen que ver con su manera de vivir en comunidad.



Imagen 1
Tapa y dedicatoria del libro

Se inicia leyendo la carta de presentación del libro de manera colectiva y se abre el juego a qué impresiones genera. Esta carta es narrada desde la voz de los niños aborígenes que viven en Salta y se dirige a otros niños, en este caso nuestros estudiantes, cuestión que los interpela profundamente. Es una clara invitación a conocer a los niños aborígenes pensando lo que tienen en común y lo que los diferencia con nuestros alumnos. Luego por grupos⁸, los exploran libremente y se los insta a tomar nota o registrar las páginas que les resultaron interesantes para poder luego generar un espacio de socialización.

Posteriormente a este primer momento de indagación libre, les proponemos la lectura y observación en conjunto de determinadas páginas del libro para que los niños y las niñas adviertan la presencia de los aborígenes hoy, con el propósito de visibilizarlos pero no desde un lugar anecdótico donde están aislados o estereotipados, sino desde la cercanía del relato en primera persona, favoreciendo la percepción del mundo social y la construcción de nuevas hipótesis en los niños pequeños. Comienzan a circular en el aula frases como: “Ese juego lo conozco...”, “¡Ah! se visten como nosotros...”, “¡Van a la escuela!”, “Mi mamá también teje en telar...”, “Van a pescar al río con su papá, igual que yo voy con el mío”, “Van a la escuela como nosotros, y en las escuelas pueden hablar en su idioma”.

Aparecen nuevos registros que apuntan principalmente a las diferencias que encuentran en la relación que entablan con la naturaleza y sus grandes conocimientos del medio que los rodea. También, en algunos grupos, empiezan a surgir voces al interior del aula que, hasta ese momento, estaban silenciadas. Se animan, se habilitan a contar en primera persona su historia: “Mi abuela es Coya”, “Mi papá y mi abuela hablan guaraní”, “Mi abuela siempre cocina humita”... Ese “nosotros” que empezó tan alejado empieza a entrelazarse entre ellos y ellas, a reconocerse al interior de los grupos.

Fue a partir de una de estas situaciones que nos pudimos poner en contacto con María Ochoa, abuela de uno de nuestros alumnos de la escuela. María es una mujer cacique de la comunidad Kolla MALKAWASI de La Plata que en varias oportunidades se acercó a la escuela para conversar con los chicos, para compartir un poco de la cosmovisión de su pueblo como también hablar de su presente y su lucha.

Después de este recorrido donde en primera persona conocen a estos pueblos, consideramos realizar una actividad más lúdica para finalizar la secuencia. Se les propone jugar a una lotería de vocablos que el castellano toma del quechua, aimara y guaraní. Esta propuesta permite reconocer palabras de uso cotidiano que tienen su origen ancestral de los pueblos. Posibilita comprender la presencia viva de las diversas comunidades que poblaron y pueblan nuestras tierras y desmitificar que todo nuestro origen proviene y desciende de los barcos. Como plantea la docente Marcela Lucas:

⁸ Solemos tener 8 ejemplares que nos permiten trabajar en pequeños grupos. En caso de no contar con el libro se puede hacer una exploración colectiva del libro digital.

Las escuelas se pueblan de voces diferentes que pueden ser o no escuchadas y por lo tanto acalladas, o bien, recuperadas para enriquecernos. La oralidad expresada por cada uno de los sujetos con quien compartimos el trabajo escolar se entrama en forma fluida, sin embargo los mandatos de la lengua dominante, muchas veces interviene ante situaciones que obturan el diálogo tanto con los chicos como con las familias (2005, p. 32).

La propuesta del juego es como una lotería tradicional donde la docente va sacando de a un vocablo al azar y al leerlos también da una pequeña definición de la palabra y el nombre del pueblo del que proviene. Cada alumno luego de escucharlo busca en su cartón si es una de las palabras que tiene.

A modo de ejemplo, presentamos el cartón con algunas de las palabras que aparecen en la lotería y que les sorprende por el uso tan cotidiano que tienen en su vida, como lo son PAPA, MATE y CANCHA.

<p>MATE (quechua) Calabacín o vasija para tomar mate / Bebida que se prepara con las hojas de la yerba mate.</p>	<p>ÑANDÚ (guaraní) Ave grande parecida al avestruz, pero algo más pequeña, sin posibilidades de vuelo.</p>	<p>OMBÚ (guaraní) Árbol grande y frondoso característico de las pampas.</p>	<p>PAMPA (aymara-quechua) Llanura extensa y sin árboles.</p>
<p>PAPA (quechua) Nombre de una planta y de su raíz que es un tubérculo comestible.</p>	<p>PAYANA (quechua) Juego que consiste en recoger piedras del suelo.</p>	<p>POROTOS (quechua) Nombre común de todos los frijoles.</p>	<p>PUMA (quechua) León americano.</p>
<p>QUENA (quechua) Flauta originaria de América de cinco agujeros.</p>	<p>QUIRQUINCHO (quechua) Nombre del armadillo pequeño. Con su caparazón se hacen cajas de charangos. Llamado también: <i>mulita</i>, <i>peludo</i>, <i>tatú</i></p>	<p>TERERÉ (guaraní) Mate de agua fría o helada</p>	<p>TERO (guaraní) Ave zancuda que tiene fama de ser muy vigilante porque emite un grito cuando nota alguna novedad.</p>

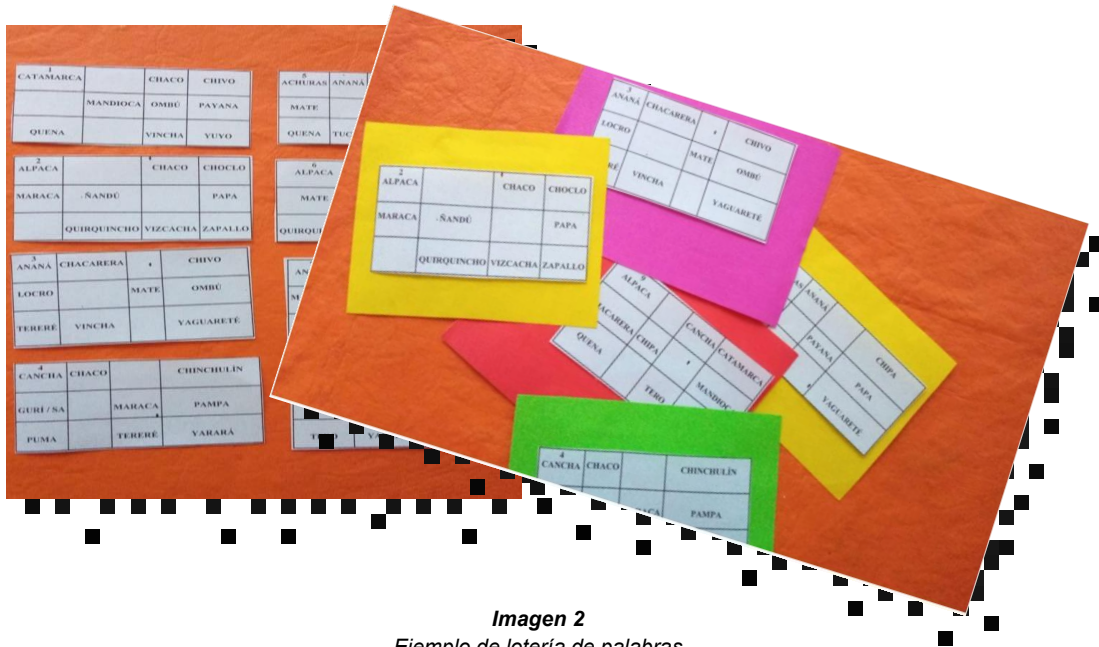


Imagen 2
Ejemplo de lotería de palabras

Comienzan a ver en su lenguaje rastros de estos pueblos, identifican que esas palabras son, en algunos casos, de su uso cotidiano, y se ponen muy contentos de saber de dónde vienen. Muchos que tienen madres/padres bolivianos o paraguayos se sienten reconocidos y levantan orgullosos sus voces diciendo “Mi mamá habla guaraní”, por ejemplo. Consideramos que esta es una situación didáctica donde invitamos como docentes a que esas voces aparezcan.

La diversidad en cualquiera de sus expresiones puede ser considerada como un déficit o como un valor, y eso depende de quién tenga el poder. Lerner (2007) plantea que los docentes tienen un lugar de poder en aula y que por eso son quienes pueden tender puentes entre las personas y a la vez entre ellas y el conocimiento. Por lo tanto, son los docentes quienes tienen la posibilidad y la responsabilidad de compartir el poder lingüístico, es decir, promover situaciones en donde se invierta la escena habitual en la que el castellano es la lengua privilegiada. (Ardizzoli, Bauger, Goldar y Pappier, 2021, p. 103).

Primeras conclusiones

Como docentes este trabajo con los pueblos originarios, tanto en el pasado como en el presente, es muy significativo y necesario para el aula de Segundo Grado de la Primaria. Los niños pueden acercarse a diferentes formas de vida de distintas comunidades desde múltiples recursos tales como relatos, imágenes, videos con testimonios, juegos, información de especialistas en el tema, entre otros. Esto permite que puedan aproximarse a formas de vida que no conocen y que tal vez no comprenden desde sus propias vivencias cotidianas. Al mismo tiempo que pueden pensar a estos pueblos en función de sus necesidades, de su territorio, de los conflictos entre

ellos y con otros, lo que permite que comiencen a cuestionarse que haya una sola forma de vivir y de conformar comunidades. También es muy interesante pasar al presente de estos pueblos porque en el imaginario de los niños ya no existen, y los ven como sujetos del pasado. Así, comprenden que estos pueblos se fueron resignificando a lo largo del tiempo, fueron adaptando algunas de sus costumbres y manteniendo otras. A través de las actividades propuestas se hacen preguntas entre pares y con sus docentes, compartiendo miradas, reflexiones, discusiones, que los acercan a los modos de conocer propios del área e invitan a revisar prejuicios y estereotipos instalados.

Al mismo tiempo, esta es una secuencia didáctica que nos moviliza y nos conmueve. Como planteamos al inicio del capítulo la planificación misma nos interpeló porque lo que quisimos enseñar fue mucho más allá de un contenido. Implicó posicionarnos desde una perspectiva crítica y sensible a través de la cual invitamos a nuestros alumnos a conocerse, a hacerse preguntas, a ejercitar una mirada un poco más abierta sobre quiénes somos y a entender que este mundo - tan injusto en algunos momentos-, por lo menos en las aulas, podemos considerarlo un poco más igualitario y justo.

En este camino transitado empezamos conociendo y estudiando distintos grupos sociales con culturas diversas y al finalizar la secuencia los niños afirman “son como nosotros”, donde el “ellos” se refunda en un “nosotros”, reconociéndonos como integrantes de una misma cultura, donde lo distinto y lo diferente, empieza a ser condición fundamental para que esto suceda. Allí conviven palabras, formas de decir, juegos, comidas, canciones y muchas costumbres que han sido heredadas. Es ahí donde, desde nuestro lugar propio, encontramos al otro, a ese otro, que estuvo silenciado, oprimido, escondido injustamente.

Es importante señalar que, durante el particular año 2020 atravesado por la pandemia, en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio trabajamos esta secuencia de manera virtual y, en tanto estuvieron presentes las familias, la experiencia fue aún más enriquecedora. Las familias compartieron el propósito, participaron activamente, se mostraron entusiastas y muy comprometidas, sumando producciones, preguntando sobre otras formas de colaborar, nos mandaban fotos de viajes a los grupos por diferentes formas de comunicación. Se observó el entusiasmo, no solo en los niños, sino también en acompañamiento de las familias a la propuesta dando cuenta que también se encontraban de algún modo movilizadas por este trabajo. Es muy gratificante reconocer que, en un momento tan difícil como el que atravesamos, esta secuencia nos enriqueció y tuvo que ver con la necesidad de reconocernos y encontrarnos con y en el otro.

Como vimos a lo largo del capítulo, en el espacio público del aula aparecen numerosas preguntas y comentarios, tanto de nuestros estudiantes como de nosotras en tanto docentes, que dan cuenta de una mirada de nosotros mismos como sociedad un poco más abierta, plural y sensible. Consideramos que preguntarnos por quiénes somos no solo incluye el pasado ya que la identidad es un proyecto e implica preguntarnos “en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, 2003, p. 17-18). Y no es menor que esto pase en las aulas porque el modo con

que nos miramos, no sólo nos habla del presente sino también del futuro puesto que condiciona quiénes queremos y quiénes creemos que podemos ser.

Referencias

- AA.VV (2006) *Cuadernos para el aula 2: Ciencias Sociales, primer ciclo de EGB, nivel primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ardizzoli, T.; Bauger, A; Goldar, G.; Pappier, V. (2021) Capítulo 7. Abordaje de pueblos originarios en el aula. Una experiencia con la cultura y la lengua guaraní. En Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (coords.) (2021). *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP.
- Connell, R. (1997). La justicia curricular. En: *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morat.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (coords.) (2021). *Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112622>
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: SigloXXI.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita “identidad”? En: Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Lucas, M. (2005). Lotería de vocablos. En: Balduzzi, J. (coord). *Cosmovisión, resistencia. Identidad. 500 años de lucha de los Pueblos originarios de América*. Cuaderno elaborado por CTERA. Buenos Aires.
- Martínez Sarasola, C. (2014). Los argentinos somos de una gran diversidad cultural, pero tenemos inconvenientes en reconocerlo en Revista digital “Derrocando a Roca”. Recuperado de <https://derrocandoaroca.wordpress.com/2014/08/19/los-argentinos-somos-de-una-gran-diversidad-cultural-pero-tenemos-inconvenientes-en-reconocerlo/> consultado abril de 2021
- Santillan, L. (2013) Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy la enseñanza. En Shujman, G. y Siede, I. (comp.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique: Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (Coord) (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós: Buenos Aires.