

CAPÍTULO 4

Un viaje a través de las culturas americanas. Pueblos originarios. Ayer y hoy

Marcela Jalo y Edith Levit

Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano, menos colonial, más auténtico y más americano.

—Rodolfo Kusch, *La negación en el pensamiento popular*

Introducción

Nos propusimos realizar un viaje a través de las culturas americanas. Este contexto nos sirvió de marco para trabajar los siguientes contenidos lingüísticos: el contraste entre el presente y el pasado simple de un modo significativo y a su vez, resignificar las distintas culturas que existían y aún existen en América previa a la llegada de los europeos.

Consideramos importante proponer una temática vinculada a los Derechos Humanos que, a su vez, tenga un anclaje en el presente. Por ello, presentamos este trabajo como un material de reflexión con tareas para trabajar con estudiantes de 2º año de nuestro colegio sobre los derechos, luchas y resistencias de los pueblos originarios a lo largo de los años y en la actualidad, para pensar, reflexionar y deconstruir preconceptos y mitos existentes.

La secuencia abordada permitió a los estudiantes reflexionar críticamente acerca de la herencia cultural latinoamericana fruto de un proceso de mestizaje entre lo autóctono y las conquistas que han sufrido los pueblos originarios a lo largo de su historia atento a una mirada decolonial (Mignolo, 2003, 2010, 2013; Mignolo, Walsh y García Linera, 2014; Quijano, 2000, 2007, 2009). A lo largo de la secuencia pudimos integrar contenidos de contextos escolares con la lengua inglesa a través de un aprendizaje integrado de contenido y lengua desde una perspectiva decolonial y de interculturalidad crítica. (Coyle y Marsh, 2010; Quijano, 2000; Walsh, 2013).

Marco teórico

Los habitantes de América tenían identidad y eran nombrados por su designación: aztecas, mayas, aymaras, incas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaron reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad da noción racial, colonial y negativa. Todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. Su nueva identidad racial, colonial y negativa implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. Eran pueblos definidos como inferiores y primitivos con una perspectiva de conocimiento que simbolizaba el pasado y una epistemología arcaica. Esta lógica se aplicó en cada territorio colonizado en el sistema mundo que orientaban los imperios, desarrollado por la colonialidad del poder. (Quijano, 2000, como se citó en Tasat, 2020).

La colonialidad¹ se refiere a un 'patrón de poder' que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000, como se citó en Gómez Quintero, 2010). Este patrón de poder es articulado por vez primera con la Conquista de América (Quijano, 2000).

Una característica fundamental de la colonialidad es que sigue funcionando como un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre las sociedades en el sistema mundo moderno. En América Latina, la modernidad se ha dado siempre a través de la colonialidad, situación que continúa hasta hoy. Una vez que culminó la colonización, permaneció una forma de pensar que establece jerarquías entre los estados y sociedades del centro y los de la periferia; es decir, la colonialidad (Quijano y Wallerstein, 1992, p. 584).

Este discurso, establecido desde la colonialidad del poder, legitimó la construcción de una historia de la civilización como trayectoria, que parte de un estado primitivo de naturaleza y culmina en Europa. Esta centralidad histórica de Europa (eurocentrismo²), distorsiona la representación del otro, pero, sobre todo, altera la autocomprensión de sí mismo. La sociedad liberal se convierte, así, no sólo en el modelo al que deben aspirar el resto de las sociedades, sino en el único futuro posible para todas las otras culturas o pueblos. (Castro-Gómez, 2000, p. 154).

¹ Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado a, colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. El colonialismo es obviamente más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo (Quijano, 2007 p.381).

² Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (Quijano, 2000 p. 201).

Así, se produce también una colonización cultural y epistemológica que se concretiza en la colonialidad del saber³, que supuso la hegemonización de un sistema de representación y conocimiento de Europa y desde Europa. Por tanto, este dispositivo de poder, una vez universalizado y naturalizado, subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados, y sin poder de enunciación. En este punto, estamos aludiendo a la subalternización y desmoronamiento paulatino de las culturas de los pueblos originarios de América y su cosmovisión, ya sea por acción directa, las campañas militares o por omisión, la no elaboración y ejecución de políticas, que permitieron la desaparición natural de estas comunidades y por ende de sus culturas y cosmovisión. (Martínez Sarasola, 1992, p. 17)

Ahora bien, al indagar acerca de los conocimientos previos de los estudiantes, es usual que aparezca la idea de que los pueblos originarios se han quedado estancados en el pasado, se los piensa como comunidades estáticas que existieron en determinado momento y que no siguieron desarrollándose y cambiando; invisibilizando de esta forma las imposiciones, sincretizaciones y relaciones de poder implícitas en las mismas comunidades. Si partiéramos de este imaginario y nos quedáramos con esta visión, estaríamos replicando el imaginario que ubica a estas comunidades en territorios alejados, ajenos a las grandes urbes y subsistiendo sólo de las bondades de la naturaleza. Y, el mayor problema en este sentido, es que estas ideas no se ajustan a las realidades que atraviesan las poblaciones indígenas hoy en día.

La actualidad de los habitantes originarios se compone de luchas, de resistencias y reivindicaciones ambientalistas; de injusticias históricas que siguen pesando ante la falta de políticas públicas concretas, de derechos vulnerados, de pobreza y exclusión social. Lo cierto es que, ante este gran desencuentro, se impone un desafío educativo. Como educadoras, coincidimos con Carlos Martínez Sarasola⁴ (2016), quien nos invita a asumir una mirada constructivista, de apertura y aprendizaje, con miras a mejorar nuestra relación con las culturas de nuestros pueblos originarios e incorporar sus valiosas riquezas espirituales. El desafío desde la educación consiste, a nuestro entender, en contribuir a establecer un contrapunto entre esa sabiduría ancestral que ha sido silenciada y la predominante mirada occidentalista que guía el paradigma de nuestras instituciones formativas.

Creemos que es importante trabajar estas temáticas en las escuelas, ya que ellas fueron — desde sus inicios en el siglo XIX— los agentes principales en la construcción de este tipo de relatos históricos hegemónicos, donde se desvincula y niega constantemente la presencia indígena como parte de nuestra identidad regional.

Nuestro propósito es desarmar y deconstruir estas ideas instaladas en el imaginario popular acerca de las comunidades indígenas y ofrecerles a los estudiantes un espacio de reflexión sobre

³ La colonialidad del saber es solo una de las cuatro esferas de la colonialidad (la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, y la colonialidad de la naturaleza) que permiten entender la dinámica de la colonialidad como eje estructurador de las relaciones sociales que han permitido el dominio de occidente sobre el resto del mundo. La esfera a la que se hace referencia podría ser entendida desde la imposición del eurocentrismo como la única forma de conocer el mundo, es decir, la colonialidad del saber implica la negación de la producción intelectual alter (indígena, afro, chicana, femenina, etc.) como conocimiento (Walsh, 2007 p. 102)

⁴ Guía didáctica de la conferencia de Carlos Martínez Sarasola *Cómo enseñar textos y culturas de los pueblos originarios* dada en el 18° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro el 6 de mayo del 2016 en la Feria del Libro de Buenos Aires. Fundación Luminis.

la multiplicidad de identidades culturales que conviven en nuestra región, así como también reivindicar y conocer varios de los reclamos que estos pueblos vienen imponiendo sobre la agenda política. Demandas tales como el derecho legítimo a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y de aquellas otras aptas y suficientes para el desarrollo humano (art. 18, Código Civil y Comercial de la Nación⁵). Así como la inclusión y cumplimiento de la Educación Intercultural Bilingüe⁶ dentro de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206), que promueve un diálogo mutuamente enriquecedor entre los pueblos indígenas y las poblaciones étnicas diversas, propiciando de esta forma una educación inclusiva y multicultural. Nos interesa hacer especial hincapié en el art. N° 75 de la Constitución Nacional que expresa que se debe:

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 posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. (Constitución Nacional de la República Argentina, 1994, Artículo 75, inciso 17)

En los últimos años ha habido un proceso de paulatino reconocimiento a los pueblos originarios y sus históricas demandas. Es interesante señalar que recientemente se han hecho visibles numerosos reclamos en relación con sus territorios y recursos naturales. Un punto de partida fue la reforma de nuestra Constitución de 1994, que en el art. N° 75, inciso 17 supuso un cambio de gran importancia en el tratamiento de la cuestión indígena ya que da lugar al reconocimiento de los pueblos como sujetos de derechos y reconoce la posesión y propiedad de las tierras ocupadas tradicionalmente por las comunidades.

Durante años se ha hablado de la apropiación de tierras y riquezas por parte de los colonizadores europeos en el siglo XV. A pesar de que constantemente aparecen en América Latina defensores del colonialismo, no es noticia la larga historia de masacres y saqueos económicos a los pueblos originarios que inició con su “descubrimiento” europeo. Sin embargo, poco se menciona acerca de la gran riqueza cultural de los habitantes de América previa a la llegada de los europeos o de la explotación de saberes indígenas que se produjo durante esa época. Comúnmente entendemos nuestro vasto territorio nacional como el resultado de una mixtura cultural, ya que la Argentina es un país multicultural desde su concepción. No obstante, cabe hacer un análisis más profundo acerca de esta “herencia cultural” que muchas veces parece sólo provenir de otros continentes, como es el caso del europeo.

⁵ ARTÍCULO 18.- Derechos de las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas reconocidas tienen derecho a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y de aquellas otras aptas y suficientes para el desarrollo humano según lo establezca la ley, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional.

⁶ A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional argentina N° 26.206, se reconoce la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo argentino, como lo establece el artículo 52 de la mencionada ley, mientras que su Art. 54 dispone que el Ministerio de Educación de la Nación definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

En tal sentido, la propuesta de este relato permite pensar a los pueblos originarios de manera dinámica, en donde sus luchas y reivindicaciones fueron y siguen modificándose a través del tiempo, así como también sus costumbres e identidades. Pensar estos procesos en clave histórica y decolonial también ayuda a vislumbrar cuál es el lugar que el Estado les brinda —y les brindó—, y cómo las demandas históricas de derechos siempre se encuentran sujetos a voluntades políticas y a la visibilización que les es dada.

La secuencia didáctica que relatamos a continuación, tiene como principal propósito reivindicar las culturas latinoamericanas preexistentes a la llegada de los europeos en 1492. Por esto, decidimos darle el nombre: *“Pueblos originarios americanos. ¿Cuándo comenzó todo? ¿En 1492 o antes?”* En inglés: *“Native Americans”. When did it all start? 1492 or before that?”*

Breve recorrido de la secuencia

En la realización de esta experiencia fuimos desarrollando diversos recorridos hasta lograr plasmar nuestras ideas en la realización de la secuencia actual. Nuestra intención, en un primer momento, fue tratar de vincular contenidos curriculares de la materia Historia a través del diseño de tareas que facilitasen el acceso al contenido lingüístico a desarrollar. En una siguiente revisión, decidimos acentuar el contenido conceptual de los derechos, luchas y resistencias de los pueblos originarios a lo largo de los años y en la actualidad. De este modo, no alentamos solamente la herencia del pasado, sino todo el aprendizaje de la resistencia histórica de tan largo plazo. La propuesta es entonces una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada y debatida.

Relato de la secuencia titulada *“Native Americans”. When did it all start? 1492 or before that?”*

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,
 descubrieron que vivían en América,
 descubrieron que estaban desnudos,
 descubrieron que existía el pecado,
 descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo
 y a un dios de otro cielo,
 y que ese dios había inventado la culpa y el vestido
 y había mandado que fuera quemado vivo
 quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja.
 -Eduardo Galeano, 2012

En un 1er momento se les pregunta a los estudiantes acerca de los conocimientos previos que tienen sobre la Conquista de América. Algunas preguntas disparadoras pueden ser: “¿Qué recuerdan haber trabajado en la escuela primaria sobre el tema Conquista de América?” “¿Quiénes llegaron a América?”, “¿Cuándo?” “¿Con qué objetivos venían?” Se comparten algunos comentarios de los estudiantes con el fin de reponer cuestiones trabajadas en años anteriores e indagar conocimientos previos.

Como parte de la pre tarea, la docente invita a sus estudiantes a leer la historieta “¡Nos descubrieron!” dedicando el suficiente tiempo para que haya una exploración de la imagen e interpretaciones parciales sobre lo presentado en la misma. Se reconstruye el contenido de la historieta a través de una serie de preguntas. (Ver Figura 1)

Figura 4.1

Pre tarea

In your History class, you’re doing some research on Native American cultures. Your teacher shows you a cartoon and asks some questions:



Nota. Reproducido de Otra educación, por D. Paz, 2012.

- Who are these people?
- Where are they?
- When was the 'discovery' of America?
- What was America like before the conquerors arrived? Which of these two options is correct?
- **There were several cultures in America BEFORE the conquerors arrived.**
- **There weren't many cultures in America BEFORE the conquerors arrived.**

La historieta “¡Nos descubrieron!” nos permite reflexionar acerca de cómo la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo y fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía en América.

A partir de esta reflexión, la docente pregunta a los estudiantes “¿Quiénes fueron los primeros pobladores?”, “¿De dónde eran?”, “¿Quiénes fueron sus líderes?” y los invita a leer un artículo en busca de las correspondientes respuestas. Este artículo actúa como punto de partida de este viaje propuesto por la secuencia recorriendo los orígenes, las esencias, las transformaciones y las primeras reacciones ante las imposiciones sufridas. Antes de comenzar con la lectura, exploran el título y las ilustraciones que acompañan el texto. La clase observa la localización de los diferentes pueblos en el mapa e infiere aspectos de la cultura de los pueblos originarios a través del análisis de las características topográficas de sus tierras y a través del retrato de uno de sus líderes. (Ver Figura 4.2)

Figura 4.2

Your teacher asks the class: “Who were the first Americans?” “Where were they from?” “Who were their leaders?” and invites you to read the following article to answer these questions.



The first Americans

Today there are 23 countries in North, Central, and South America. But five hundred years **ago**, a large area of South America – now Peru – was part of the Inca Empire. **Today**, in the high Peruvian Andes Mountains, there is a magical place where the people of Q’eros live. They are the last descendants of the Incas. In Central America, the Maya people were important. And people in Mexico were part of the Aztec empire. In North America, there were different groups in different areas, for example, the Apache, Navajo and Sioux. **Today** the name for these different groups is Native Americans. The leaders of these people are still famous **today** – the last Inca leader Tupac Amaru, the Aztec Moctezuma and the Apache war hero, Geronimo, for example.

Túpac Amaru was the last of the indigenous rulers of the Inca. He ruled during the time of the Spanish occupation and was executed by the Spanish after the final defeat of the Neo-Inca state. As a young adult, he was against the Spanish occupation and rejected Christianity. Indigenous Incan leaders supported him because of that. **Now** Túpac Amaru stands as a symbol for the indigenous people of Peru of the horrors of the conquest and Spanish colonial rule. He is considered the first indigenous leader to seriously rebel against the Spanish in an organized way.

But what about other ancient Americans like Mayan, Aztec or Inca people?

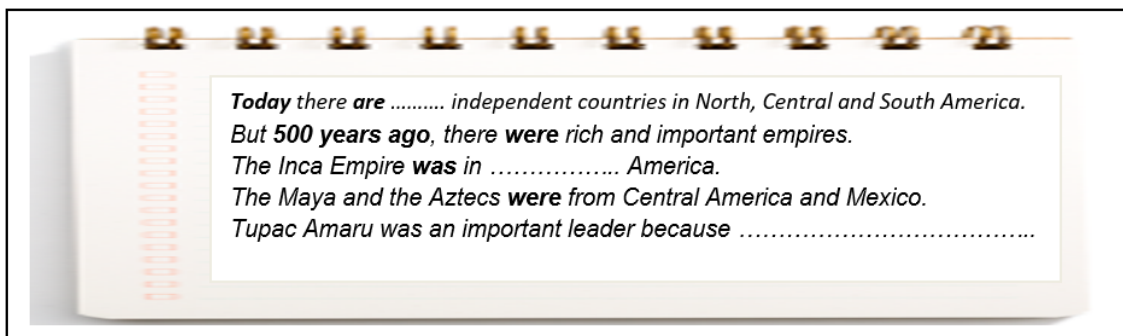
Let’s learn about them!

Nota. Reproducido de Pacari Bacacela, 2017.

Una vez realizada la lectura, los estudiantes confirman sus inferencias y plasman las ideas principales en forma de notas. En el artículo encuentran el contraste entre el ayer y el hoy de estos pueblos y las primeras voces de lucha y resistencia en la figura de uno de sus líderes. (Ver Figura 4.3)

Figura 4.3

Before learning about other ancient Americans, you want to write a summary of the main ideas from the text but you are not sure of some information. You complete your notes with the help of your friend.



En este momento de la secuencia, la docente junto con los estudiantes reflexiona sobre el uso de la lengua. En conjunto, observan el contraste entre el presente y el pasado simple del verbo “to be” (ser/estar) a partir del análisis de oraciones tomadas del texto. (Ver Figura 4.4)

Figura 4.4

Let's reflect on language

GW.

- Look at these four sentences from the article. Then circle the correct option.

Today there are 23 independent countries in North, Central and South America.

500 years ago, there were rich and important empires.

Today there is a magical place in the Peruvian Andes where the last descendants of the Incas live.

There was one Inca ruler who rebelled against the Spanish in 1780.

To denote existence in the **PRESENT** we use **there is, there are / there was, there were.**

To denote existence in the **PAST** we use **there is, there are / there was, there were.**

- Now look at these two other sentences from the text:

a large area of South America – now Peru – was part of the Inca Empire.

In Central America, the Maya people were important.

We use **was/ were** to express ideas in **the present / in the past tense.**

When the **subject** of the sentence is **he/she/it**, we use **was / were.**

When the **subject** of the sentence is **you/we/they** we use **was / were.**

Luego de la revisión y consolidación del pasado simple del verbo “to be”, la clase se encuentra preparada para continuar el viaje y adentrarse tanto en el uso extendido del pasado simple en verbos regulares e irregulares como en las vivencias y experiencias de los pueblos originarios en nuestro territorio. Así, la docente comparte un mapa de Argentina en el que se resalta la ubicación de diferentes pueblos acompañado por un breve texto sobre el pueblo Mapuche. (Ver Figura 4.5)

Figura 4.5

Now you are ready to look more deeply into native American peoples in our territory. Your teacher shares a map showing the location of some of them. You decide to start reading about the Mapuches.



Mapuche was the most numerous group of Indians in South America during the pre Spanish period. The Mapuche lived in farming villages in the Central Valley. Each group had a cacique or chief. The Mapuche grew corn (maize), beans, squash, potatoes, chilli peppers, and other vegetables and they hunted, and kept guinea pigs for meat. They kept llamas as pack animals and as a source of wool. They made fabrics with complex techniques and designs. They also went fishing for food. They believed in a supreme god who was beyond the sea.

Nota. Imagen realizada mediante la utilización de la herramienta en línea <https://genial.ly/es/>

En esta oportunidad, la clase hace foco sobre la vida del pueblo Mapuche: su localización, organización social y económica, sus técnicas y herramientas, sus creencias religiosas. Una vez más, la docente y los estudiantes visibilizan el valor de la tierra como base de su sustento y del conjunto de tradiciones como eje de su identidad. Es en este momento entonces que la docente invita a los estudiantes a revisar el uso del pasado simple en verbos regulares e irregulares identificando los verbos en el texto y clasificándolos en la categoría correspondiente. (Ver Figura 4.6)

Figura 4.6

Your teacher asks you to prepare information about other indigenous people. But before doing the task, you think it's a good moment to revise verbs in the past. You complete the chart with verbs from the text about the Mapuches.

<p>REGULAR</p> <p>You add ED to the main verb. For example:</p> <p>play - played</p>	<p>IRREGULAR</p> <p>They change completely. For example:</p> <p>go - went</p>
--	--

A continuación, los estudiantes utilizan algunos de los verbos clasificados para completar la presentación sobre otro pueblo originario de nuestro territorio: los Diaguitas. (Ver Figura 4.7)

Figura 4.7

DIAGUITAS






TERRITORIO DIAGUITA

The Diaguitas _____ in the Northwest of Argentina and North of Chile.

They _____ farmers.

They _____ in the fields all day.

They _____ corn, potatoes, pumpkin and beans.

	<p>They _____ “boleadoras” to hunt alpacas.</p>
	<p>They _____ beautiful containers of ceramic.</p>
	<p>They _____ small families.</p>
	<p>They _____ in the gods of the Andes.</p>
	<p>Chalimin _____ the leader of the Diaguitas.</p>

Luego de leer sobre la vida de los primeros pobladores en la extensión del continente americano y en particular sobre los Diaguitas y Mapuches en nuestro territorio, la docente comparte unas citas que hacen referencia a la apreciación de los pueblos originarios a lo largo de la historia. Para motivar el análisis y la reflexión, la docente inquiere “¿Están de acuerdo con el término “salvaje” para referirse a los pobladores originarios?” “¿Eran “indios salvajes?”” “¿Por qué creen que se los consideraba salvajes?” (Ver Figura 4.8)

Figura 4.8

<p>In the Declaration of Independence of the USA Thomas Jefferson refers to Native Americans as “merciless Indian savages”</p>	<p>Nicolás Avellaneda (Argentinian president 1874-1880) said “Los indios eran un puñado de salvajes que impedían ocupar en nombre de la ley del progreso los territorios más ricos y fértiles de la República”</p>
--	--

En este momento la docente escribe en el pizarrón algunas de las ideas mencionadas por los estudiantes para hacer foco, en esta oportunidad, en la forma negativa del pasado simple e invita a los estudiantes a observar las oraciones y completar un cuadro con la regla de uso. (Ver Figura 4.9)

Figura 4.9

The teacher writes some of the students' ideas on the board and asks you to look at the negative statements.

- They **didn't believe** in one God. They believed in nature.
- They **didn't speak** Spanish. They spoke their native language.

Now you complete the rule. Choose the correct option.
To make negative sentences in the past simple we use didn't (did not) + verb in **infinitive/past** form.

Para aplicar la forma negativa del pasado simple, los estudiantes completan un poster contrastando la cultura de los europeos y de los pueblos originarios. (Ver Figura 4.10)

Figura 4.10

You complete a poster showing the contrast between Native American and European's culture.

Native Americans	Europeans
<ul style="list-style-type: none"> • They _____ (wear) European clothes. They just _____ (cover) some parts of their bodies. • They _____ (use) guns to hunt animals. They _____ (use) boleadoras or ropes. • They _____ (have) conventional tools to catch fish or work in the fields. They _____ (make) tools with materials available in their lands. 	<ul style="list-style-type: none"> • They _____ (believe) in different Earth spirits. They _____ (believe) in one God. • They _____ (respect) the Native Americans' culture. They _____ (think) they were savages. • They _____ (have) a Cacique or Chief as a leader. They _____ (have) a King and a Queen.

A continuación, como pre tarea al cierre de la secuencia, la docente escribe en el pizarrón las fechas: 'October 12th' y 'October 11th' acompañadas de las imágenes que se muestran en la Figura 11 y el hashtag nada que celebrar (**#nothing to celebrate**) y pregunta si conocen la diferencia entre ambas fechas y denominaciones. Luego introduce la siguiente tarea:

Figura 4.11

Your teacher writes October 12th and asks: *'Do we celebrate Oct 12 in our country? Why?'* Then she shares a short text on this celebration:

First defined as "Discovery of America", then as "Race Day", later "Encounter of Cultures", the arrival of the Spanish people was -in fact- a conquest, an invasion, a massacre.

October 12th#nothing to celebrate



Nota. Imagen 1 reproducida de Pateras al sur, por A. Nieves, 2012.

Nota. Imagen 2 reproducida de Nodal, 2012.

After a brief class discussion, she invites you to read the following reflection:

'Until recently, we celebrated October 12th as Columbus Day, while the native people remembered October 11th as the last day of freedom. Today October 12th is the day of American Cultural Diversity. It is not just a change in the name of school events but a much more significant change.'

Muestra en el Colegio: 'Un viaje por la cultura de los pueblos originarios'

Los estudiantes de cada división seleccionan un pueblo originario e investigan en profundidad sobre su cultura y cosmovisión. A su vez, indagan sobre sus luchas en el presente. Resulta muy interesante y enriquecedor observar cómo las ausencias y presencias de las condiciones, luchas y resistencias de estos pueblos se hacen visibles en las reflexiones de los estudiantes, quienes deciden qué soporte gráfico utilizarán en el poster y cómo relatar las historias de sus pueblos de manera crítica, en esta oportunidad, a través de sus propias voces. (Figura 4.12)

Figura 4.12



Nota. Reproducido de CNLP, 2019.

A través de este viaje se busca dar una visión integral de las culturas indígenas mostrando las diversas formas de vida en todos sus aspectos y a lo largo de todas las regiones de lo que hoy es el territorio de la Argentina. Las producciones finales de los estudiantes permiten ver las actividades de estudio y comprensión desarrolladas en las clases sobre la temática. Entre los objetivos que se plantearon para la producción de estos posters podemos mencionar:

- Reseñar la antigüedad del poblamiento originario para enfatizar que ésta es una de las raíces más profundas de nuestra identidad como nación.
- Revalorizar el protagonismo de los pueblos originarios en la constitución étnica y cultural de nuestro país y destacar la participación de los indígenas a lo largo de la historia argentina.
- Hacer conocer la gran riqueza del arte y la cosmovisión originaria.
- Realzar la vigencia de los valores indígenas y la importancia de su revalorización.
- Enfatizar la profundidad de las raíces de nuestro país y el valor de su diversidad étnica y cultural.

A modo de cierre

Ahora bien, ¿qué sucede con las identidades culturales de los pueblos originarios hoy en día? ¿Podemos hablar de identidades estancas que se mantienen intactas desde hace centenares de años o, por el contrario, de identidades que se encuentran en constante cambio y transformación?

Si bien existe un imaginario colectivo sobre la condición identitaria de los pueblos originarios que suele pensarse en territorios alejados, sin contacto con los procesos globalizantes de la sociedad actual, pensar a la cultura como algo fijo e inamovible es, en definitiva, un error. Muy por lo contrario, hoy en día las comunidades indígenas se encuentran atravesadas por todo tipo de circunstancias que no tienen que ver necesariamente con sus orígenes precolombinos. Es necesario recordar que los integrantes de estas comunidades se encuentran integrados a los diferentes circuitos sociales y culturales que existen en la actualidad.

No obstante, en los tiempos recientes se han hecho oír las voces de pueblos indígenas que pugnan por ser considerados en un marco de pluralidad. Admitir estas voces es aceptar que los pueblos indígenas hoy hacen sus historias también habitando las grandes ciudades. En el momento actual, las migraciones indígenas son, muchas veces, producto del deterioro general de la calidad de vida en los lugares de origen. Entre las razones más frecuentes están las condiciones laborales adversas, la presión para que abandonen sus tierras, la devastación del medio ambiente causada por la deforestación, la expansión de la soja o la minería.

En ese sentido, es interesante señalar que recientemente se han hecho visibles numerosos reclamos en relación con sus territorios como así también grandes conflictos frente al creciente avance de las actividades extractivas como la lucha contra la explotación del litio en Jujuy.

En base a lo mencionado, nos parece importante preguntarnos e informarnos sobre los conflictos territoriales que existen en el presente, así como también, acerca de las estrategias de resistencia que se dan en la actualidad en los pueblos indígenas para defender sus derechos. De este modo, la secuencia que relatamos en este capítulo queda abierta a incorporar estas temáticas para ahondar aún más en la realidad de los pueblos originarios en nuestro país en el presente.

Nos proponemos repensar la educación en relación a los pueblos originarios. Para ello, es clave comenzar por desnaturalizar el currículum escolar, es decir, aquellos contenidos que desde el Departamento de Lenguas Modernas decidimos incluir en los programas de estudio de nuestra materia.

Para cuestionar los saberes que entran al aula tenemos entonces que tener en cuenta, en primer lugar, que ningún saber es en sí mismo natural ni obvio. Detrás de cada contenido escolar hay una decisión política de que se enseñe ese y no otro contenido y desde tal o cual perspectiva. Esto significa que detrás de la definición del currículum, detrás de la decisión de qué debe aprenderse en las clases de inglés y qué no, existen tomas de posición política. Como diría Boaventura de Sousa Santos (2009), existe una incipiente “ecología de saberes” que a nuestro entender incluye la recuperación de ciertos temas y debates que han recorrido la historia de las ciencias sociales y humanas en América Latina. Creemos que, al trabajar estas temáticas dentro del ámbito educativo, se genera un efecto multiplicador dentro de la escuela y por fuera de la misma, ya que los estudiantes pueden construir un presente y una sociedad futura distinta a partir de aprendizajes que promuevan el respeto, la solidaridad y la igualdad de derechos en la comunidad.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO.
- Colegio Nacional de La Plata. (noviembre de 2019). *El departamento de Lenguas Modernas, sección Inglés, realiza su muestra anual*. https://www.nacio.unlp.edu.ar/2019/11/el-departamento-de-lenguas-modernas-seccion-ingles-realiza-su-muestra-anual/?fbclid=IwAR3Sd4r5gH7EMUiuYcDBVNcow07ATe7aTISuH-LshIDMRt1JiOuxD_bEN8
- Coyle, P. H. y Marsh D. (2010). *CLIL–Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Código Civil y Comercial de la Nación. Ley 26.994 de 2014. Artículo 18. 7 de octubre de 2014 (Argentina). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/texact.htm#5>
- Constitución Nacional Argentina [Const]. Art. 75, inciso 17. 1994 (Última consulta 29/8/23).
- Decreto 1584 de 2010 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se establecen Feriados Nacionales y días no laborables. 2 de noviembre de 2010. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1584-2010-174389/actualizacion>
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, 10(1), 87-105.
- Kusch, R. (2008) *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros Paisanos los Indios*. Emecé.
- Martínez Sarasola, C. (2016). *Guía didáctica de la conferencia de Carlos Martínez Sarasola Cómo enseñar textos y culturas de los pueblos originarios dada en el 18° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro el 6 de mayo del 2016 en la Feria del Libro de Buenos Aires*. Fundación Luminis.
- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero*, 1(1), 129-150.
- Mignolo, W., Walsh, C. y García Linera, A. (2014). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Del Signo.

- Nagy, M. (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Sociales y escuela. Recuperado el 17 de septiembre de 2023 <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/461>.
- Nieves, A. (12 de octubre de 2017). Nada que celebrar. *Pateras al sur*. <https://paterasalsur.wordpress.com/2017/10/12/nada-que-celebrar/>
- Nodal. (12 de octubre de 2017). Nada que celebrar - El tiempo, Ecuador. *Nodal*. <https://www.nodal.red/2017/10/nada-celebrar-tiempo-ecuador/>
- Paz, D. [Imagen]. (12 de octubre de 2012). ¡Nos descubrieron! *Otra Educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2012/10/nos-descubrieron.html>
- Pacari Bacacela, S. (31 de mayo de 2017). Túpac Amaru dijo: volveré y seré millones. Open Democracy. <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/t-pac-amaru-vive/>
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 44(4), 549-557. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092840_spa
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Quijano, A. (31 de agosto al 4 de septiembre de 2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder* [Conferencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Ediciones Abya-Yala.
- Tasat, J. (Coord.) (2020). *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. UNTREF.