



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 28, n.º 103, 2023, e8396169  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



# El derecho a preservar la identidad cultural de los pueblos originarios: subordinación de los saberes ancestral a la cultura dominante. Caso: escuela estatal inserta en comunidades mapuche de la provincia del Neuquén, Argentina

*The right to preserve the cultural identity of native peoples: subordination of ancestral knowledge by the dominant culture. Case: state school inserted in mapuche communities in the Province of Neuquén, Argentina*

**Roxana C. FRATICOLA**  
<https://orcid.org/0000-0001-7375-0214>  
roxfraticola@hotmail.com  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8396169>

### RESUMEN

Este artículo retoma un capítulo de la tesis defendida en el año 2022 para aprobar el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue de Argentina. Relato una escena en un aula de escuela urbana cuya población es de niños y niñas mapuche y no mapuche, dónde un maestro no mapuche enseña un tema de ciencias naturales que entra en oposición al conocimiento de un niño mapuche. A partir de la misma analizo el avasallamiento del derecho a preservar la cultura y mantener la cosmovisión de los pueblos originarios. Este derecho se encuentra negado por la cultura dominante que se expresa en la escuela estatal argentina la cual no otorga validez al conocimiento de los pueblos preexistentes a la constitución del estado nacional, invisibilizándolo. Propongo analizar esta situación desde las dimensiones política, institucional y subjetiva experiencial con la intención de realizar un aporte a las praxis reivindicatorias de los derechos de los pueblos originarios, desde una mirada decolonial situada en el Sur de este continente.

**Palabras clave:** mapuche, cosmovisión, interculturalidad, educación, decolonialidad.

### ABSTRACT

This article takes up a chapter of the thesis defended in the year 2022 to approve the Doctorate in Education at the National University of Comahue in Argentina. I narrate a scene in an urban school classroom whose population is mapuche and non-mapuche boys and girls, where a non-mapuche teacher teaches a subject of natural sciences that is in opposition to the knowledge of a mapuche child. From it, I analyze the subjugation of the right to preserve culture and maintain the worldview of native peoples. This right is denied by the dominant culture that is expressed in the Argentine state school which does not grant validity to the knowledge of the pre-existing peoples to the constitution of the national state, making it invisible. I propose to analyze this situation from the political, institutional and subjective experiential dimensions with the intention of making a contribution to the praxis claiming the rights of native peoples, from a decolonial perspective located in the South of this continent.

**Keywords:** mapuche; worldview; interculturality; education; decoloniality.

Recibido: 22-02-2023 • Aceptado: 01-05-2023



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

A partir de mi trabajo docente y de gestión en la zona de Junin de los Andes<sup>1</sup> entre los años 2007 y 2016, realicé un estudio según el enfoque de la Investigación Acción Participativa desde una perspectiva etnográfica, combinando sus herramientas metodológicas con las correspondientes a otros abordajes, triangulando las fuentes orales con documentos correspondientes al marco normativo. Es así que utilicé las entrevistas en profundidad, la observación participante, las biografías, los grupos de reflexión y acciones por fuera de la dinámica de las aulas, como las visitas a las comunidades y la participación en equipos en los congresos, en el análisis de fuentes normativas emanadas por el sistema educativo provincial y nacional. Analicé las tensiones generadas en la escuela del estado nacional inserta en comunidades *mapuche*, desde miradas entrecruzadas provenientes de diversos campos disciplinares, como la perspectiva latinoamericana de la filosofía de la liberación de E. Dussel (1994), y B. de Sousa Santos (2006; 2011; 2018); de los estudios culturales con Stuart Hall (2010; 2019) y la crítica postcolonial, C. Walsh (2007; 2009; 2013), A. Quijano (1999; 2014) y W. Mignolo (2000; 2003; 2007; 2009); la pedagogía crítica de la Praxis de P. Freire (2002); la Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1972; 2007; 2009; s/f), Rodrigues Brandão (2001; 2017), Teresa Sirvent (2018), Jeanne Rappaport (2005); y de la Etnohistoria a Lia Sofia Stefanelli (2016; 2018). El resultado de este estudio es la tesis defendida en el año 2022 para aprobar el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue de Argentina<sup>2</sup>.

El reclamo de los pueblos originarios al derecho a ejercer sus leyes, su educación ancestral propia, territorial y de autodeterminación y preservar su cosmología marcan un sendero de luchas en Latinoamérica iniciado en las luchas por la independencia y continuado en la praxis decolonial de los siglos XX y XXI.

Siguiendo a Caterine Walsh lo “decolonial” es “un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas( (2013, p.25, nota al pie 2).

La escuela intercultural puede considerarse arena de disputa entre el poder hegemónico y los pueblos subalternizados. Propongo a partir del análisis de una escena en un aula de escuela urbana con estudiantes *mapuche* y no *mapuche* y docente no *mapuche* evidenciar el avasallamiento de los derechos de niños y niñas a preservar su identidad cultural lo cual realizo desde tres dimensiones de análisis: la política, la institucional y la subjetiva experiencial. Surgen así categorías como la validación del conocimiento, la autoridad pedagógica y la autopercepción de niños y niñas.

### **ESCENA<sup>3</sup> DE UN ESTUDIANTE DE COMUNIDAD MAPUCHE EN AULA DE ESCUELA URBANA: LO BIÓTICO Y LO ABIÓTICO. ¿QUIÉN MIENTE?**

- ¿Maestro entonces mi abuelo miente? Preguntó José, quien estaba realmente confundido y asustado. El maestro Armando empezó a sentirse muy preocupado.

Habían estado trabajando en ciencias naturales el tema de “lo biótico y lo abiótico”. En el grado había algunos niños *mapuche* y José era uno de ellos. Cuando el maestro definió “lo abiótico” como aquello que no forma parte o es producto de los seres vivos, lo que incluye lugares, piedras, el viento, el agua.... Algunos *pichiqueche*<sup>4</sup> se rieron, otros no dijeron nada. Pero José dudó. Alguien no estaba diciendo la verdad. Y se atrevió a hablar:

<sup>1</sup> Junin de los Andes, Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén, Argentina.

<sup>2</sup> *La Tensión Subyacente entre la Escuela Rural en Contexto Intercultural y la Propuesta de la Escuela Estatal Oficial. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades mapuche del Departamento Huiliches, Provincia del Neuquén*.

<sup>3</sup> En esta escena se retoman, en una construcción ficticia, las repetidas menciones del conflicto que perciben las /os maestras/os, en situaciones vividas, al tratar este tema en Ciencias Naturales, tanto en nivel primario y secundario como con estudiantes practicantes de Residencia de formación docente en el Departamento Huiliches, Prov. del Neuquén, Argentina..

<sup>4</sup> Niño/s en lengua *mapuche* o *mapuchezungun*.

-Maestro las piedras viven, el agua, y todo lo que nombró también. Si yo hasta hablo con ellas.....Ahora fueron los *huincaqueche*<sup>5</sup> quienes rieron.

El maestro afirmó la división entre “biótico y abiótico” y los niños copiaron en sus cuadernos el cuadro que realizó en el pizarrón.

Al día siguiente José le contó al maestro que se había peleado con su abuelo, porque al contarle lo que había aprendido en la escuela, él le dijo que eso era mentira y que el maestro estaba equivocado. José defendió al maestro y habían discutido, por lo que José se sentía muy mal, pues él siempre había respetado a su abuelo.

- ¿Maestro entonces mi abuelo miente? Armando quedó sin palabras, nunca le había sucedido algo así. Tenía que encontrar una solución.

En la circunstancia relatada aparece claramente la tensión resultante de las diferentes trayectorias formativas y de vida. En el aula se encuentran juntos las/los estudiantes *mapuche* con José, personaje central de nuestro relato y las/los “blancas/os” con el maestro Armando, “no *mapuche*”, que transmite los saberes de la escuela tradicional. Pero se encuentran reunidos aprendiendo un tema que muestra claramente a través de una clasificación, una demarcación de la realidad material en la que viven. Emergen concepciones diferentes de la vida natural que muestran un alto grado de incompreensión entre los actores.

## **DIMENSIONES DE ANÁLISIS**

Esta situación de claro contexto intercultural puede analizarse desde tres dimensiones: la política, la institucional y la subjetiva experiencial. Ellas se distinguen como categorías de análisis adecuadas para la interpretación de la situación relatada.

La interculturalidad considerada como herramienta descriptiva es el conjunto de interrelaciones estructurantes de una sociedad, “en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad”, entre mayoría y minoría, nosotros versus ellos, en constante cambio. Estas relaciones son asimétricas y se definen en términos de poder, de quien determina procesos de exclusión e inclusión, delimita la otredad, discrimina y estigmatiza a las minorías (Dietz: 2017, p.193).

El marco de análisis para abordar estas dimensiones es el del derecho de los pueblos originarios a preservar su identidad cultural, su cosmovisión y su lengua. En el caso analizado se ve el avasallamiento resultante del modelo educativo que el estado nacional impuso a los pueblos originarios.

Siguiendo el planteo de Jessica Visotsky (2020) que recupera las miradas “en torno a los procesos de lucha por los derechos humanos generadas a partir de la constitución del Tribunal de los Pueblos y con la Carta Africana de los Derechos del Hombre” considero la integralidad, interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, como derechos colectivos y desde una perspectiva latinoamericana decolonial.

### **¿Quién valida el conocimiento escolar?**

Al centrarse en la “dimensión política” se observa la tensión entre las relaciones de poder manifestadas en la “validación del conocimiento”. En el aula no se cuestiona que el conocimiento surgido de la racionalidad occidental sea el único valedero, está tan naturalizado que no se discute su validez, aunque la misma ciencia occidental lo modifique constantemente. No se lo acepta como construcción social sino como verdad dada. Pero al verlo como una construcción surge que es la de un determinado grupo, el que dominó a los pueblos preexistentes, a quienes al ser vencidos se les negó la validez de su conocimiento.

---

<sup>5</sup>Niño/s no *mapuche* o “blancos” en *mapuchezundgun*.

Pablo Pineau (2013) se preguntó por qué los docentes enseñan lo que enseñan, y qué autoridad se los permite. Señaló tres justificaciones: se enseña porque el currículum lo dice, lo indica el académico que sabe, o es parte de un dogma. Es decir que estaría autorizado por el Estado, la Academia o la Iglesia. Una autoridad externa al docente, le permite dar el saber "correcto", "bueno" que le será útil a quien aprende. ¿Cómo le va a servir? Lo será en tanto le permitirá ingresar en ámbitos inaccesibles a su condición social a través de lo que Pineau denomina la inclusión homogeneizante. Se le permitirá participar pero sometiéndolo a determinadas reglas o condiciones.

Estas acciones pueden verse desde el enfoque de la exclusión abierta o la inclusión excluyente como estrategias del sistema educativo respecto de las clases subalternas y de las mujeres y pueblos originarios (Visotsky: 2022, p.320).

La categoría de Pablo Gentili (2009) de exclusión incluyente, explica cómo los mecanismos de exclusión se perpetúan adoptando formas de inclusión, pero que en su implementación no logran modificar la situación de desafiliación social. Encontramos todo este escenario como un caso de exclusión incluyente (Gentili: 2009), pues la exclusión perdura enmascarada por un mecanismo de inclusión, que constituye una respuesta insuficiente a las necesidades y demandas.

Considerar a los excluidos como seres ubicados en posiciones de desventaja porque sí, porque lo quisieron, se lo merecen o es designio natural, es el pensamiento etnocéntrico que subyace en la aceptación y producción de la exclusión. Sin considerar este aspecto desde el punto de vista de la construcción de lazos solidarios sociales que traspasen fronteras de nacionalismos y pertenencias, se pueden seguir escribiendo normativas con fundamentaciones plenas de intenciones aparentemente correctas pero engañosos resultados.

Las políticas de inserción que se generan, son acciones en un contexto resultante de este proceso de exclusión, de históricas trayectorias de pérdidas, de desafiliaciones respecto de su situación originaria. Proponer como fundamentos rescatar saberes de la comunidad, revalorizar y tomar a través de la lengua a la identidad *mapuche* en tanto vehículo de expresión y transmisión de su cultura, pero sin mencionar por qué se considera necesario declarar la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas en la preservación de la cultura de los pueblos originarios, queda en un nivel enunciativo si no se acompaña con una política de restitución de todo lo que les fue quitado y prohibido.

Castel (2004) explicó que los rasgos constitutivos esenciales de las situaciones de exclusión no se pueden encontrar en las situaciones mismas o estados alejados de los circuitos sociales, sino que hay que buscarlos en sus causas ya que son resultados de trayectorias. Hay muchas situaciones, consideradas habitualmente como exclusión, que representan una degradación con respecto a una situación anterior, una nueva posición de vulnerabilidad a la que se llega tras una trayectoria de desconexiones respecto de un estado de equilibrio del pasado. Son situaciones de precariedad y marginalidad, pero en las modalidades de exclusión se dan discriminaciones negativas con reglas estrictas de construcción y con procedimientos oficiales. Estas modalidades han sido la supresión de la comunidad, (genocidio, erradicación); creación de espacios de encierro que separan a la comunidad (guetos, reservas indígenas); o la generación de un estatus que permita a la comunidad coexistir, pero con la privación de ciertos derechos de participación social y ciudadana (colonización). Todas estas modalidades fueron sufridas por la Nación *Mapuche*: conquista y colonización española y criolla, expediciones militares en la Patagonia de exterminio, desalojo y reubicación en otras zonas, reducción a la esclavitud, encierro en reservas, restricciones económicas y territoriales, desalojo con la creación de Parques Nacionales. Lo que más se tarda en reconocer es la colonización del saber cuyo núcleo fue la prohibición del uso de su lengua y negación de su cosmovisión, lo que se logró a través de la escuela. Este proceso de dominación cultural es también de negación del derecho educativo de la nación *mapuche* pues al obligarla a negar su saber ancestral en la escuela, se produjo el abandono en la esfera privada de su educación tradicional, de transmisión oral en las familias y se la obligó a aceptar una educación ajena, con saberes surgidos de otra visión del mundo. En la lucha contra la exclusión se han delimitado zonas de intervención delimitando "poblaciones blanco" deficitarias, donde se han implementado acciones de reparación social y políticas de inserción diferentes de la acción social tradicional pues han tenido

una intención de reintegración. Estas políticas fueron pensadas con una limitación temporal, con carácter compensatorio mientras mejoraban las condiciones laborales y sociales, pero terminaron perpetuándose.

Para dejar el nivel enunciativo y acercarse a una situación fáctica de justicia social es necesario reconocer las acciones de exclusión que se han reproducido a lo largo de nuestra historia y reemplazarlas por acciones de justicia social (Dubet: 2009, 2011, 2015) y de justicia curricular (Raewyn Connell: 2000, 2009). Estas acciones pueden transformarse en procesos que reviertan las relaciones coloniales de subalternización.

### La escuela como arena de disputa epistemológica: Autoridad pedagógica y cosmovisiones

¿A qué autoridad obedece el maestro de la escuela en contexto intercultural? En principio a la curricular, la del Estado. La estructura de educación provincial neuquina, en las escuelas rurales insertas en comunidades *mapuche*, divide claramente la enseñanza en dos ámbitos diferenciados. Uno es el de los saberes que el maestro de grado enseña en el aula y el otro es lo que enseña el *quimeltufe* o maestro de lengua y cultura *mapuche*<sup>6</sup>, en un espacio curricular definido como como materia “especial”, de igual *status* a los espacios estético-expresivos. Entonces, por inercia, el maestro de grado “no *mapuche*” enseña lo que ha aprendido a lo largo de su trayectoria escolar en la escuela primaria, la secundaria, o en su formación docente. Posiblemente la haya transitado sin cuestionar la validez del conocimiento adquirido, pero en situaciones como la narrada, se encuentra frente a un cuestionamiento referido a la construcción del mismo.

Una gestión curricular participativa y colaborativa sería posible ante todo, con la intervención de las familias de las comunidades donde se insertan las escuelas, que ejerzan su derecho a la educación, lo cual debe estar garantizado y sostenido en tiempo y financiamiento por el estado provincial.

María Beatriz Greco (2018) definió a la “**autoridad pedagógica**” como el lugar de acción, diálogo y posible igualdad, que se configura tanto por rasgos personales como por proyecto político. La autoridad igualitaria sale de la asimetría de la relación enseñanza aprendizaje teniendo como meta lograr subjetividades emancipadas, tanto la de estudiantes como la de quienes enseñan, en una invitación al desacuerdo, al gesto político que permite cuestionar lo que se sabe.

En nuestra escena, el maestro Armando enseña una interpretación de la naturaleza que clasifica en “biótico y abiótico” lo existente. Se corresponde a un determinado pensamiento, el occidental, que en este contexto además es el dominante. Es una visión clasificatoria, que segrega en unidades, individualidades. Es la visión de un observador externo a la naturaleza que, como tal, la vuelve objeto. El maestro hasta este momento no parece haber reflexionado al respecto.

El estudiante hace un inmenso esfuerzo intelectual para entender esta clasificación, pues rompe la concepción de la naturaleza que tiene. En la cosmovisión *mapuche* existe una idea de unidad: la tierra, las plantas, los animales, las rocas, los y las *mapuche*, que se “traduce la gente de la tierra”, forman parte del mismo ser vivo, la *mapu*. Todo tiene una misma jerarquía de vida, todo comparte el espíritu de la tierra y el universo, el *newen* del *Malleo Mapu*. Por eso José entiende el lenguaje de las piedras, del agua y se comunica.

El maestro también tiene que hacer un gran esfuerzo intelectual para comprender porque su estudiante no entiende.

---

<sup>6</sup>*Quimeltufe* o Maestro de Lengua y Cultura *Mapuche*. El cargo se creó en 1995 en la provincia de Neuquén en el contexto de las propuestas del multiculturalismo neoliberal de la década del '90 que se desarrollaron en toda Latinoamérica, por el mismo se suponía pasar del sistema educativo homogeneizador, normalista, a uno que contemplara las diferencias bajo el paraguas del polisémico término de interculturalidad. Cada *quimeltufe* tiene un cargo de 10 horas cátedra semanales, de las cuales cuatro son para “rescate cultural con la comunidad” y el resto divididas en 2 horas por sección de grado múltiple. No forman parejas pedagógicas con los maestros de aula, ni realizan planificaciones conjuntas y su modo de participación queda sujeta a los directivos de las instituciones educativas. Las autoridades de la comunidad donde se encuentra la escuela participan activamente en su nombramiento, proponiéndolos y avalando su conocimiento ya que son idóneos pues a pesar del tiempo transcurrido no se han creado las pertinentes instituciones de formación docente.

La Cosmovisión *mapuche* es una visión del mundo y la vida en él, en constante relación de reciprocidad, que determina la profunda relación entre el *che* y la *mapu*. “La cosmovisión del pueblo *mapuche* está atravesada por las estaciones del año, los cambios lunares y la agricultura” (Antileo, 2021).

La diferenciación del pensamiento occidental entre lo tangible e intangible, material e inmaterial, concreto y abstracto, vivo e inerte, no existe en su concepción de la realidad. También la visión de la vida y de la muerte, la del tiempo y del espacio son diferentes. Prevalece la idea de circularidad o esfericidad dimensional de la *mapu*, que provoca una simultaneidad opuesta a nuestra concepción lineal o secuencial de esas dimensiones.

Desde esta visión cosmogónica *mapuce*, el concepto *mapu* no está sólo referido a lo que en una ligera y literal traducción se entiende por “tierra”, refiriéndose al espacio de permanencia de las personas, sino a la composición de una organización circular de espacios o dimensiones. Esta totalidad de espacios se denomina *Waj Mapu*<sup>7</sup>. Si hacemos una relación con la ciencia occidental, este concepto nos acerca a lo que conocemos como “cosmos”, “universo”. Desde el *mapuce kimvn*, refiere a la interrelación, comunicación, interdependencia, convivencia de todas las vidas que componen el *Waj Mapu*. Para referirnos al planeta Tierra el concepto es *Wajontu Mapu*; *wajon* refiere a circularidad, redondez (Pereyra (Piciñam) y Rodríguez de Anca: 2016).

El *inchrofilmogen* (*ixofijmogen*) suele traducirse como biodiversidad, pero abarca “la convivencia y expresiones de diferentes seres vivientes que coexisten y se relacionan entre sí en forma recíproca” incluyendo “la administración de justicia; rica transmisión oral; cuentos; historia; sistema médico y el conocimiento científico y filosófico” (Antileo: 2021). Este *mapuche kimün* (sabiduría, conocimiento), se expresa en el *az mogen* o modo de vida de respeto de la vida y actitudes, que incluye al amor, la reciprocidad, la rectitud (*nor*) y la honradez (Winderbaun y Álvarez: 2021).

En el pensamiento *mapuche* es central la relación entre territorio y sujeto así como la importancia e implicancia de esta interdependencia. “Sin el territorio la persona no es un sujeto activo, el territorio por su parte sin el sujeto no tiene significado” (Antileo: 2021).

La relación de reciprocidad implica recibir de la *Mapu* y devolverle, retribuirle a través del respeto y la protección brindada a ella, manifestado a nivel ceremonial en las ofrendas a la tierra, realizadas junto a la oración. Este aspecto de la cosmovisión ubica al pueblo *mapuche* en un plano antagónico a la visión occidental de utilización extrema de la naturaleza. La interrelación del *che* con las fuerzas y elementos del cosmos se transmite en la simbología de tejidos y en la *wenufoye*<sup>8</sup> o bandera *mapuche*.

Pero retomando lo que dice P. Pineau (2013), referido a que en el siglo XXI la demanda de los sujetos se agrega como fuente de autorización del hecho educativo, José pide una respuesta. Busca que se le otorgue coherencia al lugar donde se encuentra, una “frontera permeable” según la definición de Hannerz (1997), donde coexisten personas con dos cosmovisiones diferentes. El saber que trae el maestro es interpelado y se le muestran las relaciones de poder subyacentes. José trata de habitar la trama en la que se forma su personalidad pero en ese tejido hay diferentes urdimbres e hilos, racionalizaciones diferentes producto de seres humanos iguales. Si el maestro pudiera en un acto de valentía salir de su lugar seguro, vería que su trama es incierta y al habitar también esa frontera permeable, podría reconocer la relatividad de la validez de los saberes transmitidos.

---

<sup>7</sup> *Waj Mapu*= *Wall Mapu*. En la escritura del *chezungun* las autoras utilizan el Grafemario Ragileo. realizado por el *lamgen* Anselmo Ragileo Lincopil.

<sup>8</sup> La *Wenufoye* es la bandera de la nación *mapuche* y fue creada por representantes de *Gulumapu* y *Puelmapu* en 1992. La franja azul representa al *wenumapu*, la tierra de arriba y el agua, donde se encuentran las estrellas, el sol, el lucero y el *ragninwenumapu* o la parte media; la franja verde representa al *wentwmapu* o lugar donde habitamos junto a los otros seres de la naturaleza, es el *ichofilmoyen* (*biodiversidad*); la franja roja representa el *minchemapu* o tierra de abajo, donde habitan los seres subterráneos y el fuego (Winderbaum y Álvarez, 2021).

## La Subjetividad Colonizada

Retomando que el conocimiento enseñado es el del sector dominante, tenemos que pensar en términos de colonización del saber y del ser (Quijano: 2014). El saber del vencido es arrasado para continuar dominándolo, por eso nunca se ha considerado la cosmovisión de los pueblos originarios, ni validado sus saberes en tanto conocimiento a enseñar en la escuela. En la colonización del saber, el campo del conocimiento es usado como instrumento de dominación por imposición de una sola perspectiva válida, la del pensamiento eurocentrista, la única autoridad que valida los conocimientos y sus productores. Esta forma de colonización a través de la negación del conocimiento de los pueblos originarios y el maltrato que se ha ejercido, reforzado por la escuela, se extiende a la deshumanización, a la no existencia, como colonización del ser (Walsh: 2007, 2009).

Pero entonces a más de un siglo de escolarización de niñas y niños *mapuche* ¿qué se ha logrado? En muchas de sus casas se sigue transmitiendo el conocimiento ancestral, pero en la mayoría de las familias se ha perdido la transmisión de la lengua, debido, según cuentan los mayores, a que tenían prohibido hablarla en la escuela, so pena de castigos físicos y psicológicos. En ese espacio, dejaron de hablar su lengua con mucho esfuerzo y dolor. Para que no pasaran por la misma nefasta experiencia, transmitieron a sus descendientes sólo el castellano.

En algunos posicionamientos teóricos que explican el silencio de los niños de pueblos originarios en las aulas como práctica discursiva subyacen diferentes patrones comunicativos entre indígenas y no indígenas, que se aprenden en el proceso de socialización mientras que otros sostienen que las construcciones discursivas que los indígenas hacen de sí mismos como silenciosos, son una estrategia de imagen contrahegemónica (Fraticola, 2021).

En estos lugares de opresión y discriminación se niegan las creencias del grupo segregado. Pero esta segregación no es algo abstracto, está enraizada en seres humanos que ya ni siquiera se sienten como los conquistadores y militares que en otros siglos arrasaron a los pueblos preexistentes. Niegan tener actitudes racistas, pero no se identifican con ellos y marcan las diferencias sociales. Tzvetan Todorov (2003) ya explicó que toda diferencia esconde una desigualdad pues se considera a la diferencia del Otro como signo de ausencia, de inferioridad cultural. Theodor Adorno (2006) definió la manera de pensar al hombre y la sociedad en estos contextos. Utilizó su definición de “ideología” como la organización de opiniones, actitudes y valores, una manera de pensar al hombre y la sociedad. Las ideologías existen con independencia de los individuos y las que se dan durante un determinado período resultan de procesos históricos y de acontecimientos sociales. Ejercen una influencia sobre los individuos según sus necesidades psicológicas y el grado de frustración o cobertura de las mismas, cumpliendo una función en su adaptación social.

Theodor Adorno (2006) consideró a la personalidad como organización duradera de las fuerzas internas del individuo, de las necesidades vitales, determinante de las preferencias ideológicas. Como estructura resultante del medio social del pasado del individuo, entre la rigidez y la flexibilidad, puede actuar en el presente seleccionando los estímulos. La personalidad es una predisposición a comportarse según las condiciones objetivas. Considera que la receptividad ideológica puede ser influenciada por pertenecer a un grupo que transmite determinadas ideas pero que también el individuo puede repetir las ideas predominantes en un determinado momento sin cuestionarlas.

Desde esta tercera dimensión de análisis, la subjetiva/experiencial y siguiendo a J. Larrosa (2003) defino la “experiencia” como todo lo que nos pasa, llega o acontece, siendo el Sujeto de experiencia un territorio de paso en tanto superficie de sensibilidad marcada, punto de llegada o espacio del acontecer. La experiencia se entiende desde la lógica de la pasión; permite una reflexión del Sujeto sobre sí mismo en tanto sujeto pasional, que se asume como paciente, haciéndose cargo de su aceptación de lo externo.

José asume el padecer, como sujeto pasional, cuando en clase cuenta frente a sus compañeros que habla con la naturaleza y luego verbaliza con el maestro el enfrentamiento con su abuelo. La experiencia transforma posiciones desde la misma situación. La idea de José del respeto en relación a dos autoridades

pedagógicas diferentes, el maestro y el abuelo, entra en conflicto. Su problema es de una dimensión ética, pues la idea de respeto se fundamenta en la transmisión de la verdad. ¿Quién miente?, se pregunta.

La trayectoria educativa es un modo de dar espacio para la construcción de las subjetividades y las legalidades, estas últimas posibilitan y son intrínsecas a los procesos de subjetivación, un orden simbólico que a manera de marco protector nos contiene y permite establecer los límites de nuestro espacio. "Nos transforma, en el sentido de hacer experiencia sensible con ello" (Nicastro y Greco, 2002, p. 69). Las autoras señalan que en esta articulación, la subjetividad es un proceso de desnaturalización de identidades, espacios y tiempos, alojando la preocupación por los otros. La articulación se da por la transmisión educativa siendo un acto de esa transformación que permite un trabajo entre todos que crea espacios de libertad.

Ahora pensemos en la categoría de "fracaso escolar", habitual en evaluación escolar. En "Sujetos y Aprendizaje", Ricardo Baquero (2001) describió que entre las razones atribuidas al fracaso escolar se encuentran las de las condiciones sociales y familiares del estudiante, quien no posee acceso a recursos materiales y simbólicos y se miden según lo que la escuela considera necesario para una escolaridad no problemática. La sospecha recae en las familias y la diferencia cultural, y se encuadra en la teoría del déficit. Ya hemos visto que los saberes previos, propios de la cultura *mapuche* de José, entran en contradicción con aquellos saberes que la escuela considera deben ser enseñados. Se pone en tensión la idea de educabilidad y la mirada naturalizada del espacio escolar. Otra mirada puede cambiar la noción de fracaso escolar, retomando la noción de autoridad igualitaria, que considere por igual las experiencias que forman las trayectorias de vida de los estudiantes en el aula. Baquero (2001) definió la noción de "educabilidad" como el potencial de definición de condiciones, alcances y límites de la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones de escolaridad. Según la concepción de educabilidad, serán las razones atribuidas al fracaso escolar, la caracterización del dispositivo escolar y las estrategias integradoras. Pero hay que prestar atención a los criterios de delimitación de lo homogéneo/ heterogéneo y de lo normal/diferente. Son construcciones políticas de parámetros de educabilidad que determinan tiempos y las conceptualizaciones del mundo, consideradas necesarias de enseñar. Suponiendo puntos de partidas comunes se trazan recorridos para llegar a logros iguales, determinando supuestos límites de normalidad.

El/la maestro/a ve cómo se entrecruzan trayectorias de vida escolar y profesional, las de su estudiante y las propias. Las "trayectorias como recorridos institucionales" se realizan dentro de instituciones, con relaciones intersubjetivas inscriptas. Ofrecen una economía de tiempos, espacios, palabras, modos de pensar y hacer en conjunto. El acompañamiento de las trayectorias educativas puede crear condiciones que vinculen la cultura de los sujetos y la escolar con propuestas pedagógicas situadas (Greco, 2015).

La trayectoria educativa es subjetiva e institucional, reúne identidades diversas: maestros, estudiantes y organizaciones. En ella se da la reunión de las trayectorias subjetivas con las colectivas o institucionales. En este espacio donde se produce subjetividad, en el sentido de proceso por el cual se hace el sujeto en su forma de pensar, hablar, construir, actuar, mientras se van armando y desarmando recorridos (Nicastro y Greco, 2012).

En el espacio donde se encuentran Armando y José se cruzan trayectorias con aspectos teóricos y prácticos contrapuestos, se da la interpelación entre lo individual y lo colectivo pero con la marca de la coexistencia de dos cosmovisiones muy diferentes. Tienen que encontrar el modo de "habitar mundos" (Nicastro y Greco, 2012, p. 68); construir un dispositivo de intervención nuevo con una autoridad pedagógica que surja de una nueva transmisión de la relación con el saber e historicice las de poder. Sabiendo, como concluye Rancière (2017), que es una búsqueda de la verdad que se oculta pero se busca, de una igualdad que exige ser verificada constantemente. La emancipación intelectual sólo se puede transmitir emancipándose primero.

## CONCLUSIONES

En nuestra escena el/la maestro/a ha atravesado toda su formación en la escuela tradicional tomando y transmitiendo conocimientos naturalizados como verdad única o como construcción cultural de un grupo que se fortalece con la constante desvalorización del Otro. Ha construido su personalidad en una trayectoria de desigualdad social, viendo a la diferencia como la existencia del Otro, al que hay que enseñarle lo que no sabe, lo que le falta. Entonces ese Otro va a ser caracterizado por la incompletud. Según este planteo la escuela tradicional será la encargada de subsanar esa atribuida falencia al alumno/a. La trayectoria de vida del docente se cruza con la del estudiante *mapuche* quien debe aceptar un saber que destruye su cosmovisión, lo que impacta en el respeto hacia sus mayores, en nuestro caso el abuelo quien le ha transmitido el saber *mapuche*, e invalida su saber experiencial de niño *mapuche*. Salvo algunas contadas excepciones que dependen de voluntades individuales de docentes o directivos, los derechos de los pueblos originarios son negados por el sistema educativo nacional que sostiene e impone el conocimiento dominante.

En esta escena el maestro queda con la inquietud de tratar de hacer algo que solucione el enfrentamiento familiar y el conflicto de creencias que se ha desencadenado en José. Se le presenta la oportunidad de construir otro tipo de autoridad pedagógica haciendo oídos a la narración del niño *mapuche*, interpellando el curriculum dado para poder construir una manera diferente de enseñar y aprender, basada en el reconocimiento tanto una cosmovisión diferente como del accionar colonizador, donde el saber científico occidental yace en el altar de la verdad única.

La enseñanza del maestro, voz de la escuela tradicional del sistema nacional homogeneizante, provoca un quiebre en las categorías de interpretación de la realidad que tiene José, pero también puede provocar lo mismo en Armando si él logra ver cómo se enfrentan dos cosmovisiones. Históricamente ese enfrentamiento se ha soslayado, al denigrar por negación, al conocimiento ancestral como saber verdadero. Pero a partir de la consideración de la igualdad de los seres humanos y el reconocimiento de sus derechos se hace ineludible otorgar a todo conocimiento el mismo rango de veracidad.

## BIBLOGRAFÍA

ADORNO, T. W. (2006). "La personalidad autoritaria", *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (12), julio-diciembre, UNED, Madrid, pp. 155-200.

ANTILEO, M. (2021). *Lengua y Cultura Mapuche*. Material de cátedra realizado como Quimeltufe (Maestra de Lengua Mapuche) para los cursos del Municipio de Junin de los Andes y del Ministerio de las Culturas de Neuquén, Junin de los Andes.

BAQUERO, R. (octubre, 2001). "La educabilidad bajo sospecha". *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9). Rosario, Argentina.

CASTEL, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topía, Buenos Aires.

CONNELL, R. W. (2000). "Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado". *Kikiriki*, Sevilla, pp. 55-56.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1289](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1289)

CONNELL, R. W. (2009) [1997]. "La Justicia Curricular". *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

DIETZ, G. (2017). "Interculturalidad: Una aproximación antropológica", *Perfiles Educativos*, (39) 156, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

DUBET, F. (2009). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona.

DUBET, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Siglo XXI, Buenos Aires.

DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI, Buenos Aires.

DUSSEL, E. (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el encubrimiento del origen del "mito de la modernidad"*. Conferencias de Frankfurt, octubre 1992. Universidad Mayor de San Andrés-Plural. <http://biblioteca.Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.edu.ar/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales /otros/20111218114130/1942.pdf>

FALS BORDA, O. (S/F). *¿Es posible una Sociología de la liberación?* <http://www.ramwan.net/restrepo/politicas/fals%20borda-es%20posible%20una%20sociologia%20de%20la%20liberacion.pdf>

FALS BORDA, O. (1972). *Ciencia popular, causa popular*. Fundación Rosca de Investigación y Acción Social, Bogotá.

FALS BORDA, O. (2007). Por un Conocimiento Vivencial. *Revista Aquelarre*, (11), 103-114. Centro Cultural de la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

FALS BORDA, O. (2009). "Experiencias teórico-prácticas", en: *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 303-365), Siglo del Hombre, Bogotá.

FRATICOLA, R. (2021). "Enseñanza e interculturalidad: de silencios y diálogos", en: Carlos Rodrigues Brandão... [et al.]; Jessica Visotsky y Sonia Sapini (compiladoras). *Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*. Praxis Editorial, Concepción; Ediciones nuestrAmérica desde Abajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp.195-214.

FREIRE, P. (2002) [1970]. *Pedagogía del Oprimido* (1a ed. argentina). Siglo XXI, Buenos Aires.

GENTILI, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, pp.19-57.

GRECO, M. B. (2015). *Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires.

GRECO, M. B. (2018). *Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos*. <https://docer.com.ar/doc/n0xsv8e>

HALL, S. (2010). "La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad", en: E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* Envión Editores. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, pp.257-285.

HALL, S. (2019) [2017]. *El triángulo funesto Raza, Etnia, Nación*. Traficantes de sueños.

LARROSA, J. (2003) "Experiencia y Pasión", en: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, Barcelona, pp. 165-178.

MIGNOLO, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 34-52.

MIGNOLO, W. (2003). *Historias Locales: un paradigma otro. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal, España.

MIGNOLO, W. (2007) [2005]. "*La idea de América Latina*". *La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Barcelona.

MIGNOLO, W. (2009). *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. [https://monoskop.org/images/5/57/Mignolo\\_Walter\\_2009\\_La\\_colonialidad\\_la\\_cara\\_oculta\\_de\\_la\\_modernidad.pdf](https://monoskop.org/images/5/57/Mignolo_Walter_2009_La_colonialidad_la_cara_oculta_de_la_modernidad.pdf)

NICASTRO, S. y GRECO M. B. (2012). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina.

PEREYRA (PICIÑAN), P. Y RODRÍGUEZ DE ANCA, A. (2016) *El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección*. Ministerio de Educación y Deporte, colección Pueblos Indígenas en la Argentina, n.º. 13, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PINEAU, P. (2013). "Formatos escolares: tradiciones y variaciones", en: S. Thisted, *Políticas, Estrategias y Discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, mayo-noviembre 2012, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

QUIJANO, A. (1999). "¿Qué tal raza!" *Ecuador Debate*, (48), diciembre, Quito, p.141-152. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>

QUIJANO, A. (2014). "Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones Abiertas", *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

RAPPAPORT, J., RAMOS PACHO, A. (2005). "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, (29), enero-junio. Universidad de Los Andes, Santiago, Chile, pp. 39-62.

BRANDÃO, C. (2001) [1987]. *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense, São Paulo.

BRANDÃO, C. (2017). *Educación popular de ayer y de hoy*. Biblos, Buenos Aires.

SANTOS, B. de S. [2006]. *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Ponencia realizada en el Centro Fernand Braudel, de la Universidad de Nueva York en Binghamton, el 24 de octubre de 2006. <http://biblioteca.Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

SANTOS, B. de S. (2011). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales*. Actas del 26 y 28 de enero del 2011. Centro de Información y Documentación Internacionales en Barcelona, pp. 229-242.

SANTOS, B. de S. (2018). "Para una pedagogía del conflicto", en B. de Sousa Santos. *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen II*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SIRVENT, M. T. (2018). "De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias". *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), pp.12-29.

STEFANELLI, S. (2016). "Recorriendo las Tolderías de Valentín Sayhueque: Reminiscencias de Francisco Moreno 1870-1880". *Trabajos y comunicaciones*, (43), La Plata, Argentina.

<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a09>

STEFANELLI, S. (2018). "Francisco Moreno en las regiones del lago Nahuel Huapi. Relaciones con Valentín Sayhueque". *Revista Sociedades de Paisajes Áridos y Semi-Áridos, Artículos Originales, XI*, Río Cuarto, Argentina, pp. 245-258.

TODOROV, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del Otro*. 2° Edición. Siglo XXI, Buenos Aires.

VISOTSKY, J. (2020) "Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la historia oral y la investigación participante en Argentina", *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 25 (90), julio-septiembre, CESA-FCES- Universidad del Zulia, Maracaibo, pp.217-231.

VISOTSKY, J. (2022) *Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación: Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003*. Praxis, Bahía Blanca.

WALSH, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), mayo-agosto. Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad", Bogotá 1 al 4 de noviembre de 2005.

WALSH, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad Perspectivas críticas y políticas*. XII Congreso ARIC, 29 de junio de 2009, Florianópolis, Brasil,.

WALSH, C. (2013). Introducción: "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", en; C. Walsh (edit.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala, Quito.

WINDERBAUN, S. y ÁLVAREZ, H. (2021) *El Pueblo Mapuche, una Nación*. Pido la Palabra, Neuquén.

## **BIODATA**

**Roxana Cristina FRATICOLA**. Profesora Superior de Pintura Mural (Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de La Cárcova). Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales -FLACSO). Doctora en Educación (Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional Del Comahue- 2022) con la dirección de la Dra. Jessica Visotsky. Directora del Proyecto de Investigación del ISFD N° 8 "Estado de las actividades desarrolladas en relación al área estético-expresiva como prácticas de inclusión y retención en entornos de diversidad cultural en escuelas de la localidad de Junín de los Andes y zonas rurales próximas, en la Prov. de Neuquén", (INFOD-2008/2009). Investigadora en el Proyecto de Investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina (2020/2023).

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se mostrará una firma electrónica demostrando que el archivo no ha tenido cambios. Al capturar el código QR se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 28, N.º 103, 2023**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: ut0103  
Pass: ut28pr1032023

Clic logo

