

## Presentación

En este capítulo nos encontramos con cuatro propuestas en las que el enfoque de la interculturalidad ha sido incorporado como centro que rige el hacer, pensar y sentir docente.

“¿Por qué somos como somos?” es un trabajo de coautoría entre estudiantes y docentes del Instituto de Educación Superior N°8. El Maitén, Chubut, Profesorado de Lengua y Literatura y Profesorado de Educación Especial.

Sus autorxs Aymarará Barés, Cintia Moraga, Fabiana Nahuelquir, Jonathan Lefiñir, Macarena Muñoz-y Sandra Hube, reflexionan de modo profundo y sentido sobre el autoritarismo “la violencia simbólica y física en el sistema educativo, la función de la escuela (...) en poblaciones mapuche tehuelche, la formación de alteridad y los procesos de subjetivación aún presentes a través de la educación.” En este trabajo revisitan y desarrollan los efectos de la experiencia que llevaron a cabo al crear videos en los que visibilizaron y denunciaron abusos de poder, castigos, vejámenes y humillaciones, sufridas por estudiantes bajo el régimen de internación en las mal llamadas Escuelas Hogar. El paso por esos internados dejó en les niños una marca indeleble y dolorosa, que en la mayoría de los casos se sufrió en silencio. Este trabajo de investigación y denuncia les permitió a muchos de esos niños, hoy adultos, ponerle voz, ponerle palabras a lo ocurrido, pudiendo apropiarse de su historia a la vez que la entramaban en una historia común.

Creemos que este trabajo se enmarca en una pedagogía de la memoria, ya que ha permitido abrir las puertas del dolor en el presente con fuertes intenciones de reconfigurar el futuro, permitiendo el surgimiento de una memoria compartida, crítica y pública. El trabajo de estudiantes y docentes permitió empezar a cambiar un dolor solitario e impotente, por uno amorosamente acompañado que avanza hacia la reparación y la justicia.

**-Experiencia videos Instituto de Educación Superior N°8. El Maitén, Chubut.**

### **¿Por qué somos como somos?**

**Autores: Aymarará Barés-Cintia Moraga- Fabiana Nahuelquir-  
Jonathan Lefiñir- Macarena Muñoz-Sandra Hube.**

*Agrededices amorosamente con Aymarará Barés por caminar juntas  
y a Martín Vallejos por su acompañamiento solidario.*

*“El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente”.*

*Carlos Skliar, 2005:18*

## **I. Introducción**

Esta presentación tiene diversas pretensiones. Por un lado, es nuestra forma de poner en común de manera gráfica la investigación llevada a cabo en formato audiovisual acerca de las memorias de nuestros trayectos formativos en escuelas del departamento Cushamen (Provincia de Chubut) en diálogo con los presentes de nuestros propios procesos de formación docente, en el Instituto N°804 (Anexo El Maitén). La realización audiovisual estuvo a cargo de estudiantes del 2º año del Profesorado de Lengua y Literatura y 2º año del Profesorado de Educación Especial, durante el ciclo lectivo 2018 en la cátedra de Historia Social y Política Educacional Argentina<sup>1</sup>.

En este trabajo colectivo fuimos reapropiándonos y resignificando --en el camino-- la historia local de la que formamos parte, nuestras historias singulares desde este contexto, como así mismo advertimos las características que ciertas dinámicas de ese pasado entran en el presente que nos constituye y constituimos. Advertimos ciertos modos de hacer y pensar las relaciones sociales, como así también silencios, olvidos y no dichos (Trouillot,1995) de esas formas de relacionarnos que nos atraviesan como personas del lugar y en nuestros futuros roles docentes. Entendemos que las dinámicas institucionales, como los formatos y presupuestos vinculados a los fines de la educación y las formas que debiera asumir la educabilidad son testigos y se vuelven testimonios fundamentales de esas dinámicas locales que pretendemos evidenciar en este texto. Volvemos con esas ideas a este escrito con la intención de re-pensar y reflexionar nuestro rol en contextos donde volveremos ejerciendo la docencia y que entendemos nos interpelan desde la necesidad de asumir perspectivas interculturales.

Por otro lado, es una hermosa excusa que nos ayuda a reflexionar acerca del proceso de compartir este trabajo, una sistematización de la experiencia de poner en común esta investigación en el ámbito educativo -por ahora estudiantes y docentes del nivel superior- y por fuera de este ámbito, con vecinos cercanos al contexto que motiva este trabajo. Además, este trabajo nos da la chance de reflexionar de modo demorado sobre los temas que atraviesan nuestro trabajo de investigación, como lo son el autoritarismo, la violencia simbólica y física en el sistema educativo, la función de la escuela -líneas de continuidad y de ruptura- en poblaciones mapuche tehuelche, la formación de alteridad y los procesos de subjetivación aún presentes a través de la educación. Y además nos permite poner todo esto en diálogo con otros trabajos, equipos, autores que vienen desplegándose

en la temática de la interculturalidad en el ámbito educativo. Por lo cual, esperamos poder andar este camino, este recorrido por temas y problemas que nos convocan, de una forma que resulte provechosa a vos lector, lectora, que te detuviste en este libro, en este trabajo y que nos impulse a quienes ejercemos el oficio de enseñar-aprender a construir prácticas educativas más justas y libertarias.

A veces valorado, a veces criticado, el silencio o 'la falta de participación en clase' es una característica desde las que se suele interpelar a les estudiantes de las zonas no urbanas (Barés, 2020) de las que provenimos: Ñorquin Co, Cushamen, El Maitén. Estos pueblos comparten la particularidad de que se componen por una baja densidad de población y, que desde sus principios hasta la actualidad, trabajan mayoritariamente en el campo y de los cuáles muchos de les adultes no han transitado la escolaridad completa o tampoco han asistido a una escuela. Además de esto, un gran porcentaje de la población pertenece al pueblo nación mapuche tehuelche y ha recibido una educación en contexto de internado -que, en Chubut, encontraba su amparo legal en la ley N°12.558 que promulgó la creación de escuelas hogares en los contextos alejados de las zonas urbanas garantizando acceso a la escuela.

A partir del trabajo realizado en el espacio de formación ya nombrado, reflexionamos sobre las políticas educativas en tanto dispositivo estatal a ser revisado. Acompañades por la Prof. Fabiana Nahuelquir, decidimos iniciar un trabajo de interiorización en los modos y prácticas educativas de las escuelas con internados de este territorio. Este trabajo reconoce prácticas educativas y discursos que se remontan al pasado y los encuentra activos aún en el presente<sup>1</sup>.

Las prácticas discursivas y no discursivas reiterativas, atravesadas por relaciones de poder, y producidas desde estas relaciones, tienen efectos en las subjetividades de quienes son objeto de las mismas. Por lo que la insistencia de ciertos discursos, por ejemplo, tiene diferentes resultados que van desde la adhesión, la reproducción, la tensión, el cuestionamiento, el rechazo o la posibilidad de transformación de estas. Sin embargo, es posible hallar un hilo de continuidades tanto en esas adhesiones como en las líneas de resistencia (Barés, 2020).

Nuestro trabajo de investigación buscó el lenguaje audiovisual para expresarse, produciendo cuatro videos que relatan distintos aspectos de lo que implica la experiencia de las escuelas con internados en estos territorios rurales en nuestro contexto contemporáneo. Estos trabajos fueron posibles también gracias al

acompañamiento del colectivo Nómadas Comunicación Feminista<sup>1</sup> que nos brindó talleres de lenguaje audiovisual.

Un aspecto que hemos trabajado fue el autoritarismo, planteando el ejercicio de poder desde sus dos caras, por un lado, la autoridad y por el otro el autoritarismo, mostrando claramente cuándo se ejercía uno y cuándo el otro. Sumado a la visibilización de esas prácticas, evidenciamos de qué manera impactaron en los protagonistas, personas que transitaban sus infancias en los internados de la zona y se animaron a compartirnos algunas experiencias, como así también entrevistamos a personas que en ese momento eran adultas y participaron de un modo u otro en la cotidianeidad de la escuela y los internados. El trabajo permitió evidenciar, a través de los relatos, las diferentes formas de disciplinamiento causales de diferentes traumas debido al abuso de poder y posibilitadas por el régimen de internación que tenían, y por el cuales estudiantes pasaban prácticamente todo el año alejados de sus padres y hogares.

## **II. La investigación en sí, relatos de una experiencia**

Nuestro trabajo de investigación concluyó en la realización final de cuatro producciones audiovisuales con distintas temáticas, pero unidas por un tema en particular: la educación de niños en escuelas con internados y el conocimiento de lo que allí adentro sucedía. De estos cortos, en base a los deseos e incentivos de cada grupo realizador, tres continuaron siendo presentados, con sus consecuentes intercambios, fuera del espacio curricular en el que habían sido realizados: “Autoridad y Autoritarismo”, “Puertas Adentro” e “Internados, la cara invisible”.

El corto ‘Autoridad y Autoritarismo’<sup>1</sup> propone pensar la diferenciación y los conflictos del solapamiento de esas categorías. A partir de ellas van desbrozando un conjunto de otros problemas que se concatenaron en torno del vínculo docente-estudiante al interior de los internados. Sus autores nos interpelan a pensar(nos). Van visibilizando dinámicas institucionales, roles docentes, políticas estatales que explican el contexto en el que fueron posibles ciertas prácticas de disciplinamiento en las que anidó el violentamiento de la propia identidad de las infancias mapuche tehuelche que transitaban esta etapa de sus vidas en contextos de encierro.

En esta pieza audiovisual -a través de experiencias narradas en primera persona, por compañeras del profesorado que vivenciaron estas circunstancias-les

realizadores ponen en primer plano múltiples haceres, prácticas, actos de autoritarismo que van entramando micro-poderes. De esta forma, aparecen un conjunto de mecanismos -dispositivos- que construyen la dinámica de las relaciones cotidianas y sostienen el disciplinamiento de los cuerpos apelando a violencias múltiples presentes en: el lenguaje, el manejo de los cuerpos, las imposiciones del mundo adultocéntrico sobre los niños, entre otros. Para luego, desentrañar una trama donde maltratos y sometimientos se hacen pasar por mandatos normales y necesarios. Todos estos mecanismos desvinculan a los actores que transitan el internado y, esa construcción de aislamiento, de ensimismamiento, de impotencia y soledad cerrará -como un anillo de hierro del terror diría Arendt (1974)- en sí mismos a los sujetos de estas prácticas, posibilitando que estos dispositivos de poder continúen operando dentro y fuera del salón de clases.

Otra de las producciones, 'Puertas adentro'<sup>1</sup>, que complementa la anterior, cuenta cómo se construye dentro y fuera de la institución una relación jerárquica y asimétrica que se recreó y reprodujo capilarmente en torno al vínculo escuela-comunidad. Aquí se ilumina una complejidad que es la que nos proponen analizar: la imposibilidad de interpelar, cuestionar, hasta naturalizar el hacer y decir que proviene de la escuela. A modo de mandatos, sentencias, advertencias se fueron construyendo roles, subjetividades, posiciones y posicionamientos de los estudiantes como de sus familias ante la educación y quienes la encarnaban en sus roles protagónicos, como la figura incuestionable de EL MAESTRO y su par necesario, el alumno, desprovisto de luz y voz. Estas circunstancias fueron reconstruidas desde las memorias de experiencias que calaron en la subjetividad de las generaciones que pasaron por esas aulas y aún hoy dialogan en la construcción de sus historias personales con esas evaluaciones que maestros y directivos hacían de ellos mismos. Además de esto, se muestra cómo el aislamiento al que estaban sometidos los niños se transformaba en un factor que propiciaba las prácticas violentas dentro de estas instituciones educativas, así como su silenciamiento.

En otro de los cortos, 'Internados, la cara invisible'<sup>1</sup>, se despliegan los sentidos acerca de las percepciones respecto de dos preguntas: ¿Qué miro cuando miro (el aula, la institución) ?, y ¿Qué entiendo de lo que veo (de la realidad del aula, de la institución, de su contexto)? Los compañeros de la carrera de Lengua y Literatura nos propusieron percatarnos que el Sistema Educativo se contradice cuando nos dice que educa y, a la vez, se propone construir sujetos condicionándolos a transitar

sus infancias en ausencia de sus lazos significativos. Los realizadores dejaron al descubierto los límites que el propio sistema de internación plantea. En efecto les estudiantes, obligados a obedecer, narran en sus experiencias de escolarización conductas de reproducción, repetición y subalternización de su propia condición de personas. Entonces los muros del internado no son los de una cárcel, pero se les parecen y asumen ese mismo sentido para los realizadores en función de las memorias que restauran en su corto.

La política estatal de escolarización bajo el régimen de internación fue opresiva y restrictiva. Y la forma que este sistema adoptó en la organización de la escuela y del aula fue consecuente con esas premisas. Este es el propósito que buscamos evidenciar en los cortos porque, según los testimonios reunidos, a la institución no le interesaba la vida de los niños más allá del orden presupuesto y las justificaciones que lo sostenían desde el hacer cotidiano de las instituciones.

En otra dirección, este último argumento se constata porque la realidad externa, el afuera —la realidad de los estudiantes y la de sus familias— no ingresa a la escuela, no está presente en los relatos; suponemos que sólo lo hace a través de los mecanismos administrativos de la propia institución: las familias aparecen como lo negado, silenciado y evitado.

En una de sus escenas, los realizadores deciden plasmar en ilustraciones situaciones que narraban entre ellos y que habían vivenciado en las clases. El valor de la decisión de ilustrarlas es lo que importa aquí explicitar ya que, por tratarse de experiencias dolorosas, entendíamos que ellas siguen operando como obstáculos que limitan hoy la expresión de aquellos compañeros que protagonizaron esas circunstancias. Esas historias no sólo se retienen, sino que, sospechamos que les retienen.

Es a partir de la reflexividad (Guber 2001) como los estudiantes que protagonizaron experiencias dolorosas pueden resignificar esas circunstancias en su interioridad y hacer de lo que hicieron de ellos otra cosa. ¿Qué decisión tomamos en el grupo ante esta realidad innegable? Amparar a nuestros compañeros, e identificarnos con ellos. ¿Y todos, como comunidad educativa, y como pueblos en general? Reflexionar y hacernos cargo de forma crítica del pasado es también posibilitar otros presentes a través de evitar una reproducción maquínica de formas, rutinas, tradiciones —‘esto siempre se hizo así’- y construcción de figuras de autoridad autoritarias que tanto daño han hecho y aún hacen.

### III. Cuando la voz empieza a rodar

Como mencionamos, a partir de un acuerdo en pos de la necesidad de compartir estos trabajos y reflexiones, saltar las paredes del instituto y abrir la posibilidad de intercambio y crecimiento de lo que habíamos hecho, a fines de ciclo lectivo de 2018 decidimos hacer una presentación pública en el Salón Cultural de la localidad de El Maitén<sup>1</sup>. Visibilizar las experiencias a las que habían sido sometidos los niños de las escuelas con internados de la zona rural, exponer a figuras de autoridad que aún siguen ocupando lugares de poder, decir esto que había pasado, y que aún pasa, porque habita nuestras subjetividades y, por lo tanto, las prácticas educativas locales actuales —más allá de los internados y en diferentes niveles formativos— fue realmente significativo.

Y fuerte, también, por diversos motivos. En primer lugar, porque se hicieron explícitas las complicidades aún activas.

Allí escuchamos, por ejemplo, que ‘al menos en el internado te daban casa y comida calentita’, lo que por un lado denuncia las condiciones de pobreza a las que las familias mapuche tehuelche fueron sometidas a partir de las estructuraciones socioeconómicas y políticas del territorio en el que pretendieron ser fijadas (Delrío,2005) y, por otro lado, propone la aceptación de la dura realidad vivida en los internados a partir de ese supuesto beneficio otorgado. En el mismo tenor, se escucharon voces en el salón, que explicitaron una amenaza latente: ‘no se olviden que el lunes vuelven a la escuela’. O la explicación de que a veces estas violencias se naturalizaron y naturalizan porque en los hogares también existe violencia, lo que deja aún en más exposición a los niños. Al tiempo que, enunciadas en el presente, se nos aparecen como estrategias de negación a revisar ese mismo pasado.

En el marco de la exposición de audiovisuales los, fue impactante para nosotros, los estudiantes, el hecho de ver a la comunidad de El Maitén y alrededores reunidas, expectantes ante las denuncias públicas por rostros que llevaban nombre y apellido. En la presentación escuchamos también entre el público voces empoderadas, que se animaban a contar sucesos inolvidables de sus infancias arrebatadas. Estos rostros con miradas perdidas narraban momentos y sucesos estremecedores en su paso por las escuelas primarias con internado, que no sólo

daban cuenta del daño sufrido en el pasado sino también, lo que consecuentemente produjo luego, en su vida adulta.

Y estos rostros fueron el puntapié para que otros se animen a hablar, a reconocer que también lo vivenciaron, que sufrieron en silencio y que —en muchos casos— aún hoy se les dificulta sacar a la luz estos actos de violencia institucional. Desconociendo estas historias previas tal vez hubiésemos caído en evaluaciones prejuiciosas de nuestros compañeros, futuros alumnos o vecinos como personas con falta de interés, con dudas y desconfianzas, atravesadas por el miedo a expresarse, (el silencio que mencionábamos al principio de este escrito) y estar predispuesta a acatar siempre órdenes. Hoy, a la luz de las memorias que se visibilizaron en el Salón del pueblo entendemos que aquí subyace un asunto más profundo que necesitamos analizar, se entrevé el modo en que esas subjetividades fueron construidas y que no hay modos de ser ‘naturales’ sino históricos y situados. Tanto por haber protagonizado o haber sido testigo de eventos violentos, se evidenciaba entre los presentes una serie de murmullos, lágrimas y emociones encontradas que se hacían eco de testimonios que encontraban pares, que se sentían identificados entre sí.

Por otra parte, se encontraban allí presentes autoridades educativas que manifestaron su repudio hacia las prácticas expuestas, dejando explícito que éstas son memorias que invitan a la comunidad educativa a reflexionar profundamente sobre lo vivido, lo que se vive y sobre lo que pretende ser en el futuro, en las escuelas.

Así mismo, algunas de las personas que habían sido expuestas a estos dolores de niños propusieron tomar el camino de la denuncia para que quienes fueron responsables lo sean ante los ojos de todos y no se mantengan hipócritamente en lugares que les otorgan impunidad, incluso lugares que les siguen dando poder sobre estas mismas poblaciones.

Y también surgieron, lamentablemente, prácticas educativas en internados actuales, que nos convocan a seguir trabajando en la temática y en la divulgación.

Al año siguiente, 2019, fuimos invitadas por el Profesorado de Educación Física de la sede CRUB, de la Universidad Nacional del Comahue a compartir nuestro trabajo de investigación con los estudiantes de esa carrera y también con nuestros compañeros del profesorado del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche.

De este modo contamos y ampliamos el trabajo, recibiendo nutritivas devoluciones que incrementaron nuestros pensamientos reflexivos acerca de la realidad que retratábamos en las realizaciones audiovisuales.

También, en el marco del 11 de Octubre fuimos invitadas por el Equipo de Interculturalidad (IFDC, El Bolsón) a presentar los videos. Compartimos en dos encuentros nuestro trabajo con les estudiantes de todos los profesados y docentes del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón.

Este trabajo de divulgación se realizó en coordinación, con el apoyo y acompañamiento de otros profesores del Instituto 804 de El Maitén: Aymarará Barés, Fernanda Biurrun, Daniel Dorado y Flavia Taramasco. Sumamente agradecidas por el intercambio y las instancias que nos propusieron un desafío que decidimos encarar. Por un lado, el deseo de compartir lo realizado y las reflexiones crecientes en los territorios en los que se inscribe la experiencia, Ñorquin Co y Cushamen, donde las escuelas con internado aún siguen activas. Y por otro lado, la necesidad de realizar nuevos trabajos de divulgación, como lo es este escrito, que nos permitan seguir profundizando en este pensar-transformar.

De estos encuentros surgió, entre otras cosas que desarrollamos a lo largo de este escrito, la necesidad de explicitar los contextos, para poner en relieve que lo que mostrábamos no era un caso puntual y juzgable –aunque se puede avanzar en ese sentido— ni que lo que había pasado pasó de una vez y para siempre, sino que esos relatos forman parte de una trama mayor, una trama que llega hasta nuestros días y que se revela en la forma cotidiana de lo que hoy somos y de lo que sigue siendo. Forma parte de prácticas educativas actuales, que en el aislamiento geográfico y social construido encuentran su asidero pero que necesariamente refieren a personajes y prácticas que habitan otros espacios sociales y culturales, que encuentran forma de ser reconocidos y premiados, y que son habilitados a partir de modos racializantes e históricos de construcción de alteridad por parte del Estado.

#### **IV. ¿Por qué somos como somos?**

Cuando nos hacemos esta pregunta, es casi en sentido filosófico. No creemos tener precisamente las respuestas ni exactitudes al respecto, pero sí sabemos que algunas desidias y silencios que emergen en estas comunidades nacen de

experiencias traumatizantes, por infancias no respetadas como aquellas testificadas en los relatos, y que tienen incidencia directa o indirectamente aún en el presente.

Los testimonios fueron llaves que abrieron puertas para mostrar cuán alterados, arrebatados y distorsionados fueron esos primeros años de vida de los sujetos que hoy caminan y transitan nuestras comunidades. Esto nos mostró que los protagonistas se condujeron por varios caminos. Algunos haciendo propia la sumisión impuesta, asumiendo el disciplinamiento y la obediencia. Pero también otros actores decidieron intervenir en esa realidad, desde el relato, contando hechos puntuales, o incluso adentrándose en el ámbito educativo para intentar cambiar la realidad de muchos niños que hoy deben seguir asistiendo a escuelas con internados.

La práctica impuesta a estos niños, bajo la visión de una institución “formadora” les alejó del juego, la libertad de expresión, de atravesar la etapa de la niñez con cuidados de manera plena y saludable, así como de poder desplegar prácticas culturales propias de sus contextos familiares de un modo autónomo y no hiperfolklorizado en el que lo mapuche tehuelche fue recreado pero a modo de dejarlo intacto en el pasado y en un lugar de alteridad, de sumisión ante la identidad nacional, el ser argentino (Briones, 2008).

Como un eco, nos percatamos de otros efectos colaterales que están implícitamente ligados a las prácticas que venimos narrando como: la negación de sus pertenencias indígenas, como ser inducidos a dejar o negar prácticas, valores y formas de organizar sus vidas desde dinámicas colectivas culturalmente aprendidas y resignificadas históricamente.

Dejar negado y en el olvido estos haceres y sentires que sufrieron las distintas generaciones de las comunidades pertenecientes a los Pueblos Originarios Mapuche y Tehuelche, es negar el pasado y presente y condicionar el futuro sin aún conocerlo.

Hoy el presente nos muestra cuáles fueron esas marcas que el pasado dejó: subjetividades condicionadas, autoestimas dañadas que ocasionaron que en muchos casos las víctimas de las políticas educativas no quisieran nunca más formar parte de este sistema educativo, quizá como forma de olvidar y de suprimir su pasado o, en otros casos, sirvió para tomar la determinación de valorizar su lugar como actores sociales, y, como forma de lucha, sacando a la luz las inconsistencias

del sistema educativo o adentrándose en el mismo para llevar adelante acciones que transformen, mediante la reflexión, las realidades de las escuelas.

Este recorrido que vamos haciendo, luego de diferentes presentaciones del material audiovisual y su análisis con diferentes grupos, nos llevó a plantearnos la pregunta que da título a este capítulo. ¿Por qué somos como somos? ¿Qué factores influyen en nuestra sociedad para que respondamos de tal o cual manera ante determinados hechos y/o circunstancias? Y esto nos permitió abrir una brecha un poco más amplia, que ya traspasaba el ámbito educativo y se transformó en un punto de vista a nivel social de nuestra realidad local. Entonces nos preguntamos: ¿Cuál es el verdadero resultado de las políticas educativas impuestas estatalmente en comunidades pequeñas como las nuestras? ¿Qué clase de escuela se crea y con qué fin?

Una de las particularidades que encontramos en las comunidades en las que residimos y que nos llamó exponencialmente la atención fue el hecho de que cuesta mucho que, para manifestarse abierta y libremente, la gente salga a las calles a reclamar por sus derechos, que se expresen las opiniones, que se combata las situaciones de injusticia y, por el contrario, se naturaliza que se mire de manera estanca la realidad sin accionar en ella.

Al mirar como partícipes de la formación docente las prácticas educativas de nuestra zona, otra situación en apariencia más pequeña, pero de igual importancia y que se relaciona con lo anterior, es que en las escuelas uno de los trabajos más tediosos es la exposición oral, debido al miedo que causa en estudiantes el exponerse frente a sus compañeros, aun así es una práctica machacada. Este mecanismo de subordinación ubica a las personas frente actos de micropoder y autoritarismo, porque la exposición también llega a ser usada como forma de castigo. Esto, a su vez, no es para nada un hecho neutral, sino que habilita de manera arbitraria a tres instancias: maestros, estudiantes y la enseñanza. La primera es la persona que con un capital cultural mayor (Bourdieu, 2015), le maestro, desarrolla una modalidad que violenta a ese *Otre*, estudiante, a tener que ser evaluado sobre un tema en particular y tener que manejar los nervios que causa, muchas veces, el hablar en público y que además no será evaluado solamente por el docente que le encomendó la tarea, sino que el resto de sus compañeros estarán expectantes del error de quien expone, ya que ellos también se transforman en evaluadores, aunque no con el mismo poder que la autoridad docente. Otro punto

importante es la excesiva verbalización de la enseñanza, la definición o imposición acerca de cuáles son los conocimientos aprobados, ya que definirán el parámetro de evaluación y si dicha tarea se aprueba o no, obviando construir la autonomía, el pensamiento propio, la disidencia y la pluralidad de miradas e ideas desde el protagonismo propio de los estudiantes.

Luego de dicho análisis llegamos a la conclusión de que las prácticas educativas pasadas —y no tanto— en localidades como las nuestras han moldeado las subjetividades de sus habitantes de una manera intensa, plasmando una idea de educación verticalista donde una persona, el maestro en este caso, es quien detenta el poder y el control y nos-otros tenemos que acatar esas órdenes. Si comparamos esta realidad histórica y la empleamos para reflexionar en el presente, tenemos como resultado una población, rural, indígena, a la que se le enseñó a callar y a seguir órdenes, sin lugar al cuestionamiento, porque la consecuencia o el pensar diferente ameritaba el castigo, dando como resultado una sociedad silenciada.

Proponemos a los lectores hilvanar, unir y conectar algunas implicancias de las experiencias restauradas en las memorias junto a las continuidades con que, advertimos, se recrean en ciertas prácticas y discursos de nuestro entorno presente. Proponemos, al mismo tiempo, pensar esta vinculación desde cómo los autores Jacques Derrida (en Kortanje, 2009). y Carlos Skliar (2005 y 2006) reflexionan dimensiones del concepto de hospitalidad. Les proponemos, consecuentemente, distinguir entre dos posibles modos de ejercer y practicar la vinculación con el Otre.

Entendemos, por un lado, que tanto las escuelas con internados, como otras instancias y espacios en la actualidad, reciben a sus transeúntes bajo la dinámica de la hospitalidad restringida de la que habla Derrida. En tanto y en cuanto exigen al Otre hablar la lengua del que hospeda, reclaman del Otre referencias de identificación para ser admitido operando esto como límite y prohibición. En este tipo de hospitalidad el Otre nunca dejará de ser un extranjero en el lugar, por lo que tampoco tendrá posibilidad de demandar nada. Es que —en definitiva— está fuera de todo derecho, y sólo hasta cuando el soberano del lugar decida qué, cómo y cuándo se le otorgará algún cuidado.

Entendemos también aquí que la intolerancia estatal focalizada en la diferencia del Otre anula todo principio de hospitalidad, porque reclama a ese Otre que deje su diferencia para ser recibido y para lograrlo no duda en imponer premios, restricciones, reclamos y retribuciones para quienes obedecen, como para los que

no se doblegan. Por lo expuesto, proponemos el concepto de la hospitalidad restringida como metáfora para pensar tanto la relación internados y niños de Cushamen, como la relación Estado nacional y Pueblos Originarios, aunque también es útil para analizar la relación que establecen las instituciones con lo diferente (cualquiera sea el origen y procedencia de esa diferencia), como las vinculaciones que nuestras sociedades locales siguen estableciendo con las disidencias.

En un sentido opuesto, Carlos Skliar (2006) aborda otra dimensión de la hospitalidad. El autor la entiende como el acogimiento al Otre, al recién llegado, en su alteridad constitutiva. Es decir, sin pedirle nada a cambio –ni modificarle, que se adapte o que siga las normas— al Otre. Su perspectiva también supone alojar al Otre sin ponerle en dudas, sin ponerle bajo sospechas, sin pasarle por algún escrutinio. La hospitalidad es incondicional nos dice Skliar y el punto aquí es cómo volverla el principio de nuestros modos de vincularnos, para no menoscabar a nadie pero también porque –por las memorias del Otre, hoy y aquí— nos damos cuenta que con el Otre tenemos que pensar algo distinto a lo dado. Entonces nos preguntamos: ¿Qué experiencias podríamos vivenciar y por intermedio de qué prácticas nos construimos para, y construimos desde, la hospitalidad que nos propone Skliar?

## **V. Repensando(nos) desde las prácticas docentes: el desafío de la Interculturalidad.**

En esta sección del artículo queremos reconstruir los análisis y reflexiones acerca de las prácticas educativas que surgieron luego de compartir este trabajo, como ya mencionamos, con compañeres de otros Institutos de Formación Docente de la Comarca. Nuestra intención aquí es explicitar las reflexiones, análisis y sentires que pudimos construir colectivamente en estas jornadas de intercambios, con el propósito de poner en evidencia cómo nos convocan a pensar prácticas educativas atentas y conscientes de las cicatrices, aunque también predisuestas a transformarlas.

Consideramos que, a raíz del trabajo desarrollado y como parte del presente y del rol docente que nos convoca, tenemos que necesariamente disponernos a revisar, imaginar y re-construir nuevas prácticas educativas, pensadas para todes les ciudadanes sin discriminaciones, violencias y/o desarraigos culturales.

Estos contextos rurales que evidenciamos pretendidamente sometidos y despojados de los sentidos de pertenencias tehuelche -mapuche, muestran una brecha importante de vulnerabilidad social. No es una cuestión menor que personas de comunidades pequeñas como las que se encuentran de manifiesto hayan tomado la determinación de contar sus historias. ¿Qué emerge en esas voces? Podemos decir que subyacen una serie de cuestionamientos que se vinculan (en el pasado y presente) con la historia de las comunidades de Pueblos Originarios y con la historia de un orden estatal que se impuso a fuerza de violencia donde nosotros también somos protagonistas.

Es necesario poner en discusión ciertos temas, revalorizando el lugar que ocupan tanto los Pueblos Originarios, como la diversidad y la diferencia en general con respecto a la interculturalidad, observar cuáles son esos vínculos que se reconocen hoy como carentes del pasado, que dieron lugar en ese proceso al sometimiento, la falta de comunicación e interacción, y a veces la hostilidad hacia un Otre desvalorizado, subalterno, como **ocurrió y ocurre** con el pueblo Mapuche Tehuelche en nuestra Comarca.

Entonces, involucrados y siendo parte de las instituciones educativas, podemos proponer nuevos constructos que desafíen al cambio. Donde retomar historias y relatos del pasado sea con el propósito de resignificar los actos de violencia y cambiar las prácticas educativas presentes. Reconocer que el pasado siempre se rearticula, retoma y resignifica conformando el presente, de ahí que necesitamos rever qué nexos entablamos con él: cuáles son reflexivos, aunque también cuales forman parte de reproducciones irreflexivas.

Entonces, ¿qué sería revertir la historia? De nuestra parte pensamos que con prácticas educativas donde prevalezca la revalorización de las diversidades, las disidencias, las diferencias como acto primordial, aceptando y propiciando la interculturalidad existente, aunque también con un Estado que implemente políticas públicas que revierta desigualdades y asimetrías sociales, económicas y políticas entre nos-otres.

En consecuencia, las instituciones educativas también poseen ciertas libertades para determinar qué tipo de educación se pretende para los niños de nuestras comunidades. Por ello, las escuelas podrían construir acuerdos institucionales que planteen nuevos desafíos e inviten a la comunidad educativa a involucrarse con miradas de valoración y reconocimiento a las diferencias en todos sus sentidos.

En las proyecciones, los asistentes consensuaron en la necesidad que desde las instituciones den lugar a eso que se cuenta del pasado, abordarlo en el aula como hechos repudiables y aberrantes en todos sus aspectos (como los testimonios los exponen) reconociendo la violencia, la segregación y los actos discriminatorios sufridos por parte del Estado. Así mismo, denunciarlos y comenzar, a la par, a pensar en nuevas maneras de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, generar vínculos diversos reconstruyendo, renovando compromisos colectivos que traigan esos hechos políticos repudiables del pasado para resignificarlos. En esas nuevas maneras de vincularnos, otorgarles una serie de sentidos que animen y renueven las voces, la escucha, construir nuevos vínculos de cuidado, confianza y sobre todo aceptar a cada uno de los estudiantes en su heterogeneidad, en esa diferencia que nos es constitutiva y con la que llegamos a la institución escolar. Además, bregamos por que en cada etapa sociopolítica que atraviese la sociedad, y en sí nuestras comunidades, se darán nuevos espacios de análisis, reflexión y acción porque las voces están encontrando un lugar para emanciparse, cuestionarse e involucrarse.

Es nuestra intención que la lectura de las diferentes experiencias nos permita repensarnos en nuestro rol de transmisores y constructores culturales. Estamos convencidos de la importancia y responsabilidad que recae en nuestra tarea cotidiana con las infancias en el sentido de poder brindar oportunidades y herramientas teóricas, procedimentales, senso-perceptivas y afectivas que habiliten a una construcción de una subjetividad plena, sin miedos, con sentido crítico y orgullosa de la propia pertenencia de la cultura.

Entonces, nos urge preguntarnos: ¿Qué caminos necesitamos adoptar para que nuestras escuelas se transformen en un nexo que valore la cultura, las diversidades y las diferencias y lo que las sociedades esperan? Quizá uno de ellos pueda ser el de reconocer y valorar las escuelas como instituciones milenarias, cargadas y transformadas por una sociedad en constante movimiento, pero que necesita volver a sus raíces para volver a *ser*. Y *ser* en un sentido más amplio, *ser* mirando a nuestro alrededor y valorando las diversidades, las diferencias, como las culturas y tradiciones que nuestros ancestros nos dejaron, pero repensando una nueva escuela para el hoy, que reflexione sobre las prácticas que dejaron huellas negativas en nosotros, construyendo una relación fuera del verticalismo, que apunte a otras relaciones de convivencia. De esta forma dentro de este sistema educativo,

que analizamos para cambiarlo, podríamos reconocer al Otre como diferente, en su derecho humano de “ser” y quedarían de lado aquellas prácticas y discursos de dominación y castigo que intentaron cambiar al Otre y que se vienen desarrollando durante mucho tiempo en estas instituciones.

## **VI. Redondeando ideas.**

La escuela de hoy tiene mucho por hacer y cambiar. La práctica docente ha cambiado (o debería) porque las sociedades lo han hecho. Hemos narrado en este artículo de qué está hecho nuestro pasado, para advertir que este no está cerrado, no está lejos, no quedó atrás. Antes bien, sostenemos que somos producto y resultado de ese pasado, que ese pasado nos constituyó como personas singulares, en parte, por lo que recibimos de él en las escuelas. Así mismo, el pasado convive diariamente con nosotres cada vez que recurrimos socialmente –dentro y fuera de las instituciones— a hacer las cosas siguiendo modelos y formas siempre iguales, recurrentes y las aceptamos sin cuestionar, hasta el punto que naturalizamos. Ese pasado está presente no sólo en eso que hacemos, sino en eso que aprendimos, porque nos enseñaron, que no se hace porque no está bien, porque no está permitido, porque no es aceptado.

Uno de los asuntos recurrentes en estas historias narradas es que ponen en evidencia la condición de desamparo de la que habla Perla Zelmanovich (2003), con la que transitaron las infancias su paso por las instituciones educativas con régimen de internación en su niñez. Zelmanovich nos invita a reconocer en la diferencia generacional entre adultos y niños la responsabilidad que tenemos los adultos de velar, cuidar, amparar a los niños, tanto porque son personas en proceso de constitución de subjetividades como porque transitan este proceso en contextos de desigualdad, asimetrías y violencia que genera el sistema. Reconociendo esta doble situación, nos propone reflexionar sobre cómo construir una trama significativa para ellos, cómo estar disponibles, cómo articular prácticas que disputen el sinsentido al que estamos expuestos, evitando que los chicos queden librados a su propia suerte, al desamparo, a las múltiples violencias.

Pensando en nuestras prácticas docentes y en los contextos donde nuestros haceres han de tener que cobrar sentido, proponemos que éstos se construyan en diálogo con las historias de violencias, desigualdad y asimetrías (Minieri, 2006) de

las que somos parte no sólo para visibilizarlas y desanudarlas, sino para construir otras historias. Como gran parte de estas prácticas en nuestra región históricamente se implementaron, persistieron y se perfeccionaron de la mano del mismo Estado en contra de los Pueblos Originarios, entendemos que en las memorias de ese proceder también se habilita la construcción de relaciones sociales que entran el valor, el derecho y los sentidos de la diferencia contenidas en ese pasado invisibilizado (Delrio, 2005; Ramos, 2006). Ese pasado nos dejó instituciones educativas que ocuparon un rol central en la concreción de esta historia de sujeción con prácticas de clasificación, de normalización de las conductas, disciplinamientos (Teobaldo, 1993a, 1993b, 2000) y, como vimos acá, de violentamiento hacia algunas diferencias como las de los niños en las escuelas con internados (Nahuelquir, 2010).

Proponemos pensar nuestra formación desde la necesidad de asumir perspectivas interculturales al momento de definir qué entendemos por nuestro oficio en un contexto como el nuestro, cómo asumimos dicho oficio y con quiénes pensamos y reflexionamos nuestro hacer.

Entonces, volviendo sobre nuestras reflexiones, nos interrogamos: ¿Qué necesitamos modificar o qué tendríamos en cuenta para la práctica docente a fin de que esta sea ejercida desde el concepto del amparo y cuidado, de esa hospitalidad que abre las puertas sin condicionamientos? Y, después de haber transitado por la experiencia que estamos contando, invitamos a reflexionar: ¿Qué nos aporta revisar la educación más allá de la propia práctica desde la historia de nuestros contextos locales y cotidianos?

La investigadora María Laura Diez (2004 y 2018) nos explica que la interculturalidad está cada vez más presente en las normativas, políticas provinciales, en experiencias que se vienen realizando en diferentes profesorado, en trayectos de formación docente que se han ejecutado en ciertas regiones de Argentina, en la implementación de la modalidad intercultural para ciertas escuelas y dada la producción de materiales educativos se hace visible no sólo la instalación del tema, sino la preocupación de pensar la interculturalidad como política de inclusión educativa; instancias que advertimos no llegan al nivel terciario de la provincia de Chubut de modo sistemático y consecuente con los principios que se plantean en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 vigente (Ver Art. 11°, inc.d; Art. 17° y Arts. 52°, 53° y 54°).

Aquella autora, en ese contexto, señala la presencia y valor de situaciones cotidianas en las instituciones educativas que escapan al dato estadístico y condensan buena parte de las contradicciones de las prácticas pedagógicas diarias que resulta necesario investigar/visibilizar porque ponen en evidencia biografías escolares que disputan sentidos hegemónicos y dominantes de la escolarización, como las que nosotres intentamos compartir.

En esta dirección, nuestro trabajo se hizo un lugar en un trayecto formativo de educación superior –como lo son los profesorados que cursamos— donde no tenían un espacio previsto, ni tampoco presupuesto. Esto evidencia que, aún reconociendo los avances mencionados en torno a la interculturalidad en el país, en el contexto donde construye su hacer el Instituto de Formación Docente de El Maitén no se han revertido todavía ciertas situaciones de desigualdad hacia los Pueblos Originarios, en tanto siguen incluidos de modos subordinados: como meros contenidos de enseñanza, instancias donde además frecuentemente vuelven a ser estereotipados, folklorizados y arcaizados; cuando no aún invisibilizados.

Quisiéramos explicitar otro punto de conexión que encontramos entre nuestro trabajo y los planteos de la investigadora Gabriela Novaro (citada en Diez, 2018), quien refiere al silenciamiento de “la palabra”, saberes y pertenencias de los Pueblos Originarios en las instituciones educativas en, y desde, la propia voz de dichos Pueblos. Para Novaro, devolverles la voz a los Pueblos para que asuman protagonismo nos desafía a romper con la continuidad de los mandatos de una educación homogeneizante y, hoy, a desarmar esa política de la sospecha que pesa siempre sobre las personas que se auto-reconocen como indígenas. Su propuesta es lo que nosotres, en algún sentido, hemos intentado hacer en nuestras clases: *“la intención de dotar de sentido y coherencia a experiencias que, en principio, aparecen como discontinuas. La producción de esos enlaces ayuda a interpretar las situaciones que viven [les estudiantes], a contestar los prejuicios que se les asignan, a enfrentar lo que no se conoce (Diez, 2018:2)”*.

En consecuencia, contar nuestras historias de vida, reconocer nuestras trayectorias pasadas en esas historias y validar nuestros orígenes de procedencia reconociendo en esas circunstancias identificaciones legítimas que nos validan en nuestras diferencias, se vuelven prácticas de inclusión en el aula. Esas mismas historias llegan a las instituciones para cuestionar e interpelar los estereotipos que circulan, como lo que se concibe como *persona educada* y los modos de pensar los

límites de nuestra convivencia en la diversidad que van pautando hasta dónde y qué estamos dispuestos a cuestionar del orden de lo común (por ejemplo, de nuestro pasado y de nuestro presente), como aquello que estamos dispuestos o no a cuestionar y transformar.

Algo de todo esto, creemos, comenzamos a transitar con el trabajo que presentamos en este trabajo. Es que creemos que la vida cotidiana de las instituciones se puede convertir en un escenario central para analizar e intervenir en los procesos de orden estatal y advertir las contradicciones entre la persistencia del asimilacionismo en educación y los intentos de asumir perspectivas de la interculturalidad, visibilizando las experiencias, trayectorias e historias de vida de quienes transitan, hacen y rehacen la institución a diario.

Queridos lectores, hemos llegado al final de nuestro documento. Esperamos les haya sido grata la lectura y que sirva como una llave que abra diferentes puertas para muchos caminos, y quizá podamos encontrarnos en otra ocasión con una realidad diferente, y viendo los frutos de nuestra investigación.

## **VII. Bibliografía**

ARENDRT, Hanna (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Taurus, Madrid.

BARÉS, Aymará (2020): “Tesis de Doctorado: Trayectorias juveniles actuales de Ñorquin Co y Cushamen: Discursos hegemónicos acerca de ‘la juventud’ y producción de sentido de los y las jóvenes en contextos ‘rurales’”. Doctorado en Comunicación, Fac. de C. Polit. y RR. II., Universidad Nacional de Rosario.

BOURDIEU, Pierre. [1979] (2015). “Los tres estados del capital cultural”. Tomado de: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Trad. Mónica Landesmann, en: Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, N. 5, pp. 11-17. Disp.: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

BRIONES, Claudia (1998): *La Alteridad del ‘Cuarto Mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

BRIONES, Claudia (2008): “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales” en *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Antropofagia, Buenos Aires.

DELRIO, Walter. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Buenos Aires: Universidad de Quilmes

DIEZ, María Laura. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". Cuadernos de Antropología Social, N° 19, pp. 191.213, FFyL. UBA.

DIEZ, María Laura (2018). "Escuelas y migrantes: ¿Igualdad en la diversidad? En: La educación en debate", N° 62, Universidad Pedagógica Nacional.

GUBER, Rosana. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Edit. Norma. Bogotá, Colombia.

KORTANJE, Maximiliano (2009). "Reseña de "La Hospitalidad" de Jacques Derrida". *Nómadas*, vol. 22, núm. 2. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

MINIERI, Raúl. (2006). *Ese ajeno sur*. 1ra. Ed., Fondo Editorial Rionegrino. Viedma. Río Negro. Argentina.

NAHUELQUIR, Fabiana (2010). "Disputando silencios y olvidos: experiencias de familias indígenas en escuelas chubutenses con internado". En: Revista *Cuadernos del Sur*. N°39. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, p. 123-140.

RAMOS, Ana (2006). "Movilidades estructuradas en un conflicto por tierras: Juicios y desalojos en la Comunidad Vuelta del Río", *Anuario IEHS*, N° 21, p 129-150.

SKLIAR, Carlos (2005) "El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro". En *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

SKLIAR, Carlos (2006). "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)". Le Telemaque.

TEOBALDO, Mirta y GARCIA, Amalia (1993a). "Estado y Sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro (1884-1945)", en Adriana Puiggrós (direc.), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna, p. 343-391.

TEOBALDO, Mirta; GARCIA, Amalia y HERNANDEZ, Adriana (1993b). "Estado, educación y sociedad civil en Río Negro", en Adriana Puiggrós (direc.), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna, p. 253-313.

TEOBALDO, M. Elena y GARCÍA, Amelia B (2000). *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. Rosario: Área Sur Editorial.

RIPA, Julián (1980). *Recuerdos de un maestro patagónico*. Buenos Aires: Editorial Marymar.

TROUILLOT, Michel-Rolph (1995). *Silencing de Past.Power and the Produccion of History*. Boston: BeaconPress.

ZELMANOVICH, Perla (2003). "Contra el desamparo", en Dussel, Ines y Finocchio, Silvia (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de la cultura económica, Buenos Aires