

Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática

Lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas



PRESIDENCIA DE LA
NACIÓN ARGENTINA



REPÚBLICA DE CHILE

Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática

Lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas



PRESIDENCIA DE LA
NACIÓN ARGENTINA



REPÚBLICA DE CHILE



PRESIDENCIA DE LA
NACIÓN ARGENTINA

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Cristina Fernández de Kirchner

JEFE GABINETE DE MINISTROS

Aníbal Fernández

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Alberto Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD

EDUCATIVA

Gabriel Brener

**DIRECTORA NACIONAL DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL**

Juliana Burton

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Delia Méndez



REPÚBLICA DE CHILE

PRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

Michelle Bachelet Jeria

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nicolas Eyzaguirre Guzmán

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Valentina Quiroga Canahuate

JEFE DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL

Gonzalo Muñoz Stuardo

**JEFE CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO E
INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS**

Rodolfo Bonifaz Suarez

JEFA UNIDAD DE CURRICULUM Y EVALUACIÓN

Alejandra Arratia Martinez

**JEFA DE OFICINA DE RELACIONES
INTERNACIONALES**

Elizabeth Rubio Farias

Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática

Lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas

Oportunidades para promover la ciudadanía democrática,
la cultura de paz y la integración en los primeros años
de la educación escolar en Argentina y Chile

Año 2015

Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática
Lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas

Este material fue elaborado por una comisión de profesionales expertos en la temática abordada, de los Ministerios de Educación de Argentina y de Chile, en el contexto del Programa Binacional Argentina/Chile: Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración



PRESIDENCIA DE LA
NACIÓN ARGENTINA

Ministerio de Educación
República Argentina
Pizzurno 935
Ciudad Autónoma de Buenos Aires



REPÚBLICA DE CHILE

Ministerio de Educación
República de Chile
Av. Bernardo O'Higgins N° 1371
Santiago de Chile

PROGRAMA BILATERAL NUEVA CIUDADANÍA, CULTURA DE PAZ E INTEGRACIÓN DEMOCRÁTICA

Dirección: Benilde Vera, Graciela Favilli, Josefina Lira, Marcelo Federico.

Coordinación editorial: Carlos Allain, Mariano Nagy.

Coordinación curricular, selección de contenidos y redacción: Alejandra Carimán, Carlos Allain, Corina Guardiola, Dora Bordegaray, Francisco Riveros, Gabriela Asinsten, Graciela Sanz, Marianela Rampotis, Lía López, Lucila Landa, Magarita Marturet, Mariano Nagy, Max Moder, Pablo Erramouspe, Robinson Lira, Rebeca Portales.

Producción editorial: José Luis Moncada

Diseño y diagramación: Paola Savelli

Impreso en la Argentina
6.000 ejemplares

ISBN 978-950-00-1087-0

Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención de la fuente y autores.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Nueva ciudadanía, cultura de paz e integración democrática :
lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas . - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
180 p. : il. ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-1087-0

1. Pedagogía.
CDD 370.15

Fecha de catalogación: 15/05/2015

ÍNDICE

Presentación	13
Introducción	14
1. Programa de Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática	14
2. Guía de lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas	16
3. ¿Cómo se estructura y se organiza internamente esta guía?	17
Eje 1	
Construcción histórica y social de las identidades nacionales	19
Presentación del eje	21
Capítulo 1. Identidades étnicas y proyecto nacional	22
Escuela, nación y civilización	22
De la exclusión al reconocimiento y a la reparación	23
Escuela y nuevo trato	24
Nuevo trato y aprendizaje escolar	26
Mirada a la integración binacional	29
Una síntesis reflexiva	34
Propuesta didáctica	34
Actividad	36
Capítulo 2. Identidades nacionales y fronteras	37
Fronteras: de límites a espacios que unen	37
Sobre las identidades nacionales	40
El abrazo de Maipú y la integración americana	43
Una síntesis reflexiva	47
Propuesta didáctica	48
Actividad	49

Eje 2	
Nueva ciudadanía: responsabilidad, autonomía y participación	51
Presentación del eje	53
Capítulo 3. De súbdito a ciudadano	54
Ciudadanía civil	54
Ciudadanía política y social	55
La educación ciudadana: nuevas perspectivas	57
Mirada a la integración desde una nueva formación ciudadana	63
Una síntesis reflexiva	65
Propuesta didáctica	66
Actividad	67
Capítulo 4. La construcción histórica de las normas y la conquista social de los derechos	70
Formación ciudadana en el contexto histórico chileno	71
Formación ciudadana en el contexto histórico argentino	73
Diferencias entre formación ética y formación moral	74
La enseñanza de las normas éticas en la escuela	76
Una síntesis reflexiva	77
Propuesta didáctica	77
Actividad	80
Eje 3	
Cultura de paz, condición para la convivencia democrática	83
Presentación del eje	85
Capítulo 5. Resolución pacífica de conflictos	86
¿Es el conflicto “un mal” que debe evitarse?	87
Convivencia democrática, ciudadanía participativa y conflicto	89
¿Cómo han resuelto sus conflictos Argentina y Chile?	90
¿Cómo se puede enseñar la resolución de conflictos y la cultura de paz en el aula?	91
Propuesta didáctica	97
Actividad	98

Capítulo 6. Celebraciones y manifestaciones comunitarias como formas de una cultura de paz	100
Imaginarios acerca del concepto de paz	100
La enseñanza de la paz	102
Celebraciones y manifestaciones comunitarias	104
Síntesis reflexiva	116
Propuesta didáctica	118
Eje 4	
Medio ambiente, niñez y género: la ampliación de los Derechos Humanos	123
Presentación del eje	125
Capítulo 7. Colaboración y políticas estatales, requisitos imprescindibles para el desarrollo sustentable	126
El medio ambiente, una preocupación sin fronteras	126
¿Por qué el tema ambiental se puede entender como un facilitador de procesos de integración democrática?	128
¿Cómo hemos enfrentado los problemas ambientales compartidos por Argentina y Chile?	129
Reservas de la Biósfera Norpatagónica	130
Problemas, normativas y desafíos en torno al medio ambiente y las tierras comunitarias	134
El abordaje de estas temáticas en los primeros años de la escolaridad	139
Propuesta didáctica	140
Actividad	142
Capítulo 8. Derechos de niñas y niños y perspectiva de género	145
Derechos humanos, derechos del niño y perspectiva de género	146
Derechos humanos, derechos del niño y políticas públicas	147
Los derechos del niño	148
Tareas de los estados y las instituciones educativas	150
Para iniciar la reflexión sobre la perspectiva de género	158
Estereotipos y representaciones sociales en torno al género	160
Violencia de género	162
En la escuela	164
Propósitos formativos de la Educación Sexual Integral (ESI) vinculados en forma directa con el eje «Reconocer la perspectiva de género»	166

Síntesis reflexiva	169
Actividad	172

Bibliografía	175
---------------------------	------------

Estimadas profesoras, estimados profesores:

Argentina y Chile, en el contexto de la Declaración de Punta Arenas del año 2008, refuerzan la idea de diseñar e implementar una estrategia de apoyo a la actualización docente continua que promueva el fortalecimiento de la ciudadanía, la cultura de paz y la integración democrática, en beneficio de la formación de los y las estudiantes de establecimientos educacionales de ambos países.

Los lazos de hermandad entre Argentina y Chile, el compartir valores comunes existentes entre las sociedades y los gobiernos de ambos Estados, referidos a la defensa del sistema democrático, la promoción y protección de los Derechos Humanos, la consagración de la justicia social, como instrumentos idóneos para construir una sociedad más solidaria, con equidad social y de género, la preservación del medio ambiente y la búsqueda de un desarrollo sustentable, la vecindad geográfica y la afinidad entre sus habitantes, son bases relevantes para seguir profundizando y consolidando las relaciones bilaterales existentes y su proyección hacia un futuro más promisorio.

En la dirección señalada, el Ministerio de Educación de Argentina y el Ministerio de Educación de Chile elaboran y ponen a disposición de las educadoras y los educadores, la guía Nueva ciudadanía, cultura de paz e integración democrática. Lineamientos pedagógicas y propuestas didácticas, producto de un arduo trabajo entre los equipos de ambos países, la cual será distribuida como material de apoyo para la actualización docente en materias que favorecen la integración bilateral.

A través de esta estrategia se busca destacar que la formación ciudadana, desde la perspectiva de la cultura de paz e integración democrática, es necesidad común en ambas naciones, presente en la currícula de Argentina y Chile, los cuales dialogan compartiendo una visión común conformada por valores democráticos fundamentales que se deben preservar y sustentar para las generaciones futuras.

Invitamos a ustedes a participar activamente en el conocimiento, implementación, consolidación, seguimiento y evaluación de esta propuesta, para perfeccionar la estructura institucional existente, dando un renovado impulso y reorientación a los compromisos contraídos por ambos Estados.


ALBERTO SILEONI
MINISTRO DE EDUCACIÓN
REPÚBLICA ARGENTINA


NICOLÁS EYZAGUIRRE GUZMÁN
MINISTRO DE EDUCACIÓN
REPÚBLICA DE CHILE



Foto: Pedro Szekely.

Presentación

El presente documento es un insumo que, bajo la forma de una guía de lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas, busca apoyar el desarrollo de los objetivos del Programa Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática, que promueven el Ministerio de Educación de Argentina y el Ministerio de Educación de Chile.



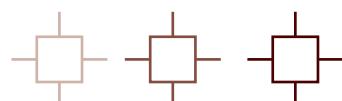
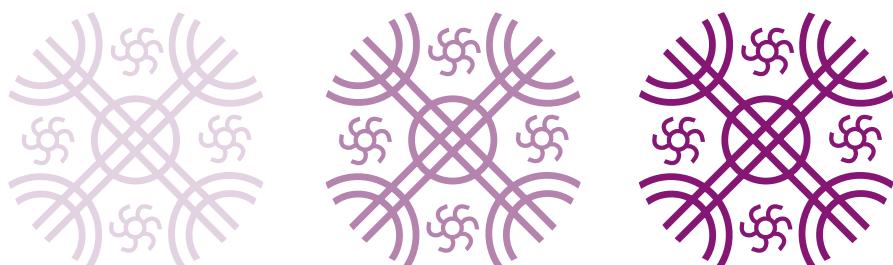
La estructura del documento responde a los siguientes lineamientos:

La primera sección corresponde a un apartado introductorio, que comunica los principios en que se basa el programa, con explicación de la forma en que la guía se organiza y su relación con las definiciones curriculares contendidas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Argentina y los Objetivos de Aprendizaje en las Bases Curriculares de Chile.

La segunda sección está conformada por los ejes y capítulos que estructuran la guía. Cada eje (cuatro en total) está subdividido en dos capítulos, articulados en torno al tema que el eje releva y que es presentado, brevemente, al inicio de este.

Los temas son los siguientes: Construcción histórica y social de las identidades nacionales (eje 1); Nueva ciudadanía: responsabilidad, autonomía y participación (eje 2); Cultura de paz, condición para la convivencia democrática (eje 3); Medio ambiente, niñez y género: la ampliación de los derechos humanos (eje 4).

El desarrollo de cada eje, en los respectivos capítulos, combina referencias teóricas, con arraigo en las disciplinas sociales, con un enmarcamiento curricular que permite situar, en el marco de la reflexión pedagógica, el problema que se aborda. Esto último se ve reforzado con la presencia de propuestas didácticas que buscan ilustrar la forma en que los contenidos de la guía se pueden «traducir» a experiencias de aula.



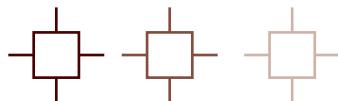
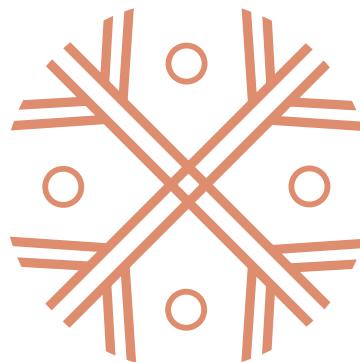
Introducción

1. Programa Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática

Argentina y Chile son países que comparten mucho más que una extensa frontera. Ambas naciones han entrado en el siglo XXI asumiendo un reto común: fortalecer la democracia y los mecanismos de participación a todo nivel y, en este marco, propiciar que la ciudadanía, sin exclusión, pueda disfrutar de condiciones de vida dignas y de las mismas oportunidades para desplegar sus potencialidades individuales y desarrollarse como miembros activos de su sociedad.

La educación escolar ofrece condiciones, si bien no exclusivas, privilegiadas para desarrollar una formación ciudadana que pueda enfrentar este reto. Las reformas educativas que se han implementado en las últimas décadas, tanto en Argentina como en Chile —especialmente en lo que al currículo respecta— apelan a un ciudadano y una ciudadana que, producto de su experiencia escolar, adquiera conciencia de su valor como persona y de los vínculos solidarios que lo unen a su comunidad, y que le invitan a construir un entorno social cimentado en el respeto a la dignidad humana, a los derechos garantizados en la Constitución y tratados internacionales, y a los principios que regulan la convivencia democrática, que promueven el diálogo, el espíritu de entendimiento, la colaboración mutua y la búsqueda de mecanismos no violentos para resolver conflictos.

En este contexto, la cultura de paz adquiere una importancia central. La paz no es solo la ausencia de conflicto o de guerra; es también —y por sobre todo— la creación de condiciones que permitan a las personas, en sus relaciones con otros individuos, con el Estado y con los pueblos del mundo, ejercer de modo activo una ciudadanía orientada por los principios y valores que inspiran a la democracia y los anhelos de justicia social, inherentes a toda concepción de desarrollo centrada en el ser humano. Democracia y desarrollo son el pilar de la paz, la base desde la cual se proyecta una escuela que cultiva valores, actitudes, tradiciones, comportamientos, en fin, un estilo de vida que permite a cada persona descubrirse a sí misma y reconocer, en los otros, un nosotros.

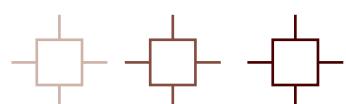


Estas son las coordenadas en las cuales se encuadra el Programa Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática, que dio forma a un grupo de trabajo (integrado por profesionales de los Ministerios de Educación de Argentina y Chile) que ha estado elaborando una propuesta cuyo objetivo es destacar y promover contenidos curriculares que refuerzen una cultura de paz e integración entre ambos países.

La guía de lineamientos pedagógicos, que se comentará más adelante, es el primer producto asociado a este Programa. Más allá de sus virtudes y de sus elementos perfectibles, el que hoy día se cuente con este insumo para la capacitación de las y los docentes, sea en el área cisandina o trasandina es, de por sí, un signo que evidencia que sí es posible la integración, cuando las partes, con buena voluntad y espíritu de colaboración, se abocan a ello.



Foto: Pedro Szekely.



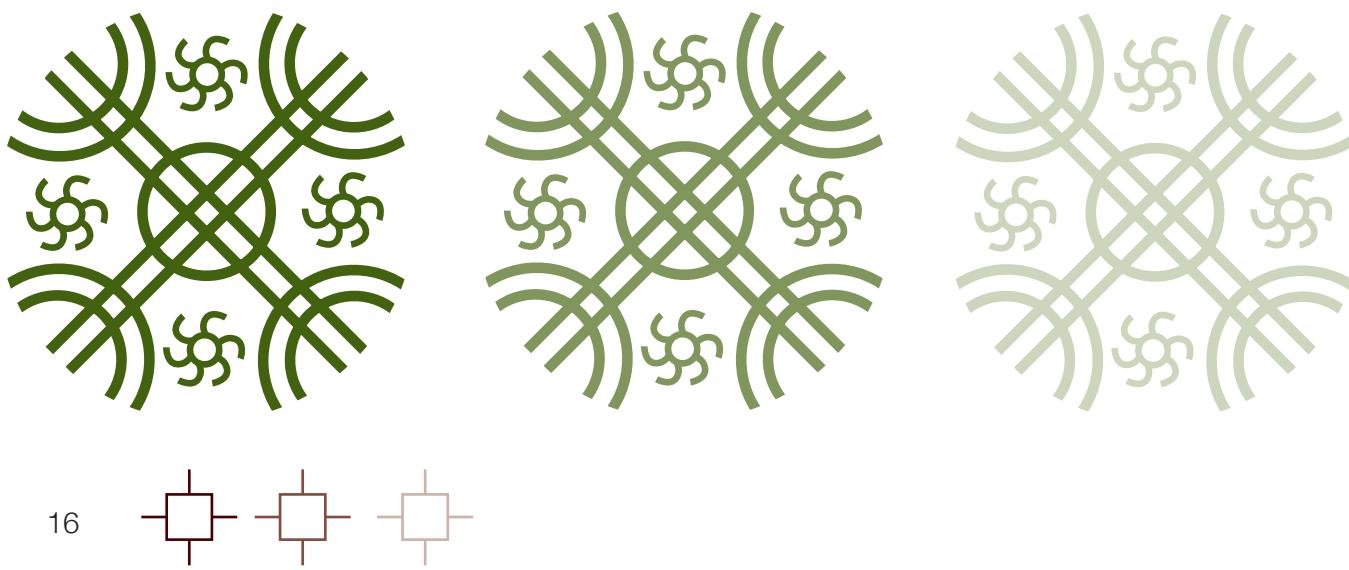
2. Guía de lineamientos pedagógicos y propuestas didácticas

Como se indicó, esta guía, concebida para ser trabajada por los y las docentes que imparten clases en los primeros años del ciclo escolar, es producto de un trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación de Argentina y Chile. Su propósito es servir de referente para orientar la formación de las y los docentes (initial y continua), según los principios que están en la base del Programa Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática, y apoyar con ejemplos claros su implementación en el aula.

En 1978, Argentina y Chile solucionaron un diferendo limítrofe a través de un mecanismo de resolución pacífica, aceptando la mediación ofrecida por el Vaticano. Treinta años después, las relaciones entre ambos países están en excelente condición, no solo porque la posibilidad de conflicto está fuera del horizonte, sino porque ambas naciones han sido capaces de avanzar en un progresivo proceso de entendimiento, cooperación e integración.

La educación desempeña un rol principal en la mantención y consolidación de esta relación. Así lo hicieron ver las presidentas Cristina Fernández, de Argentina y Michelle Bachelet, de Chile, en la Declaración de Punta Arenas. En uno de sus acápite, ambas mandatarias elogiaron la elaboración de esta guía, presentándola como una posibilidad para que la enseñanza impartida en establecimientos educacionales de Argentina y Chile «sea concebida como un instrumento de integración en la perspectiva del fortalecimiento regional y la consolidación de su desarrollo» (Declaración de Punta Arenas, 4 de diciembre de 2008).

Que esa posibilidad se convierta en un aprendizaje efectivo y real depende del compromiso de quienes tienen en sus manos la delicada tarea de formar ciudadanía, de un modo abierto y plural, desafío que ofrece el trabajo con esta guía.



3. ¿Cómo se estructura y se organiza internamente esta guía?

La estructura de la guía comprende cuatro ejes, cada uno de los cuales cuenta con una presentación que orienta, de modo genérico, respecto de los tópicos que aborda. Dichos tópicos se desarrollan, en extenso, en capítulos, dos por cada eje.

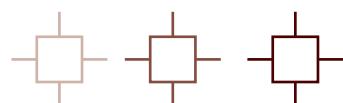
Los capítulos se han pensado para alentar la reflexión de los y las docentes, partiendo de preguntas que buscan rescatar su experiencia en relación con los temas tratados. Los conceptos que informan estos temas se trabajan a la luz de referentes teóricos que emanan de las disciplinas sociales, y de disposiciones curriculares argentinas y chilenas. La integración de todo esto da forma a lo que en este documento se entiende por **lineamientos pedagógicos**.

Al final de cada capítulo se presenta una actividad para ser desarrollada en el aula, entendida como propuesta didáctica. Como toda propuesta, la que se presenta no busca que se realice tal cual. Se la debe considerar más bien una posibilidad, un ejemplo que ilustra cómo los contenidos desarrollados a lo largo del capítulo se pueden traducir en experiencias de aprendizaje, acordes con las definiciones curriculares que identifican a la enseñanza primaria en Argentina o la educación básica en Chile.

Esto último explica la presencia, en cada capítulo, de ejemplos de referentes curriculares nacionales, concretamente, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, de Argentina, y los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de Chile.



La señal que se ha querido dar busca destacar que la formación ciudadana, mirada desde la perspectiva de la cultura de paz e integración, no constituye un saber o una moral ajena al proceso formativo de las y los estudiantes, orientado por los lineamientos curriculares de nuestros respectivos países, algo así como una actividad extraacadémica o extracurricular. Todo lo contrario, el grupo de trabajo que elaboró esta guía, pudo constatar, con satisfacción, que las premisas que informan los currículos argentino y chileno, aun cuando tienen un sello propio, derivado de las singularidades de cada país, dialogan entre sí, porque comparten una visión común cruzada por valores que promueven el ejercicio activo de la ciudadanía y, en este marco, la cultura de paz y la integración.



EJE 1

**CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA
Y SOCIAL DE LAS IDENTIDADES
NACIONALES**



Foto: Diego Martín Surueta.

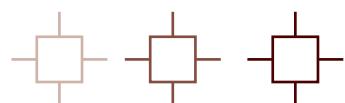
Presentación del eje

Los capítulos que integran este eje abordan la construcción de la identidad nacional, desde una escuela comprometida con el fomento y promoción de una ciudadanía democrática, que reconoce y valora la diversidad cultural y asume el carácter dinámico de los procesos mediante los cuales las personas forjan sus identidades sociales y los vínculos de pertenencia a su país.

Esta perspectiva se hace cargo de las definiciones curriculares argentinas y chilenas, que invitan a la docencia a desarrollar un trabajo que lleve a sus estudiantes a reconocerse como miembros de una comunidad nacional que es rica, por cuanto recoge una pluralidad de tradiciones culturales en permanente resignificación y que, por lo mismo, no rivaliza con otros vínculos de pertenencia —asociados, por ejemplo, a comunidades étnicas o a la patria grande latinoamericana—; al contrario, se nutre de ellos para fortalecerse y proyectarse.

Ciertamente, el trabajo orientado hacia este derrotero no es fácil, habida cuenta de una herencia pedagógica que tendió a negar la diversidad cultural y a señalar, como único referente cultural para nuestras naciones, tradiciones asociadas exclusivamente a la civilización europeo-occidental. Argentina y Chile han comprendido que si quieren educar para una ciudadanía democrática, necesariamente deben avanzar en la valoración y reconocimiento de las múltiples identidades que conforman sus respectivas naciones y aprender de ellas para fomentar nuevas perspectivas en relación con el desarrollo y la colaboración entre pueblos hermanos. El primer capítulo de este eje profundiza en ello.

Del mismo modo, y como se verá en el segundo capítulo, la identidad nacional se forja también al alero de principios culturales que dieron forma al sistema republicano, en el tiempo de nuestras independencias, y que en el marco del Bicentenario (que Argentina y Chile conmemoraron en 2010) conviene reactualizar para conectarse con el proyecto democrático que está en desarrollo y que anima a nuestras naciones, identificando, dentro de ello, el rol que cumplen las políticas de integración.





Capítulo 1

Identidades étnicas y proyecto nacional

Para pensar entre docentes

Recuperar experiencias referidas a la forma en que la escuela ha trabajado y trabaja el aporte de los pueblos originarios a la construcción de la nación y dialogar en torno a ellas: ¿En qué medida ese trabajo ha favorecido o dificultado el reconocimiento de la diversidad cultural existente a ambos lados de la frontera?, ¿por qué es clave promover ese reconocimiento si se quiere avanzar en la consolidación de la democracia en Argentina y en Chile? En la búsqueda de un desarrollo sostenible que promueva la integración binacional, ¿qué elementos hay que rescatar de las culturas originarias, atingentes a este propósito?

Escuela, nación y civilización

Si pensamos en la forma en que las escuelas argentinas y chilenas han trabajado y trabajan el contenido “pueblos originarios”, probablemente surjan ideas como estas:

- 1° Por pueblos indígenas se entiende los grupos originarios que habitaban el territorio argentino o el chileno antes de la llegada de los españoles —sembrando la idea de que Argentina y Chile existieron antes del proceso de conquista—.
- 2° Los pueblos indígenas, cuando pudieron, opusieron resistencia al español, pero fracasaron. Sus tierras fueron conquistadas y allí se levantaron ciudades desde las cuales se irradió la civilización, proceso que completaron las repúblicas del siglo XIX —la civilización sería, por lo tanto, una «importación» europea y secuencia evolutiva lógica que vino a reemplazar a la «barbarie» indígena—.
- 3° Los pueblos indígenas que no se incorporaron al modo de vida «civilizado» continuaron viviendo en la «barbarie». Parte de su legado se conservó, lo que a la postre terminó perjudicando a la nación, al entorpecer su «salto» al desarrollo —en conclusión, los pueblos indígenas no eran referente para la «nación civilizada»; es más, esta se construyó en oposición a ellos—.

Si estas ideas siguen resonando y transmitiéndose en el medio escolar (en forma matizada, probablemente) es por la fuerza que adquirieron, producto de una enseñanza que, tanto en Argentina como en Chile, se esmeró por vincular lo «nacional» exclusivamente a lo europeo y por oposición a lo indígena, como quedó plasmado en la obra de Vicente Fidel López.

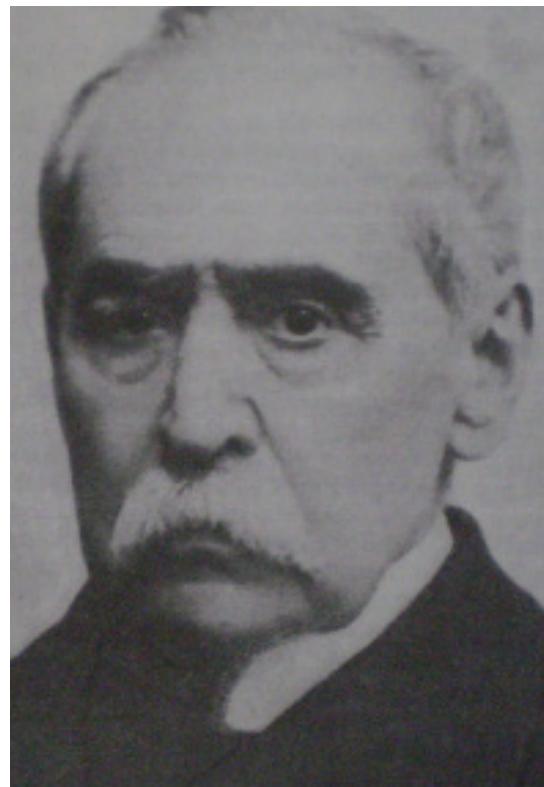
Este intelectual, abogado de profesión, hijo del autor del himno nacional argentino, vivió en Chile a mediados del siglo XIX. Allí escribió el primer manual de historia nacional para las escuelas primarias. La experiencia adquirida le sirvió luego para elaborar un texto escolar de amplia difusión, centrado en la historia de su país.



¿Qué plantearon estas obras con respecto a los pueblos indígenas? Siguiendo un enfoque que presentaba el desarrollo histórico como una lucha permanente entre «civilización» y «barbarie», las etnias originarias se proyectaron como un exponente de esta última fuerza y, por ende, como un obstáculo para el progreso de Argentina y de Chile. Basado en esto, se argumentó la exclusión de los pueblos indígenas del proyecto nacional y el rechazo a considerarlos nuestros compatriotas, a pesar de que para construir sendos estados nacionales se avanzó sobre sus territorios. El «indio», sostuvo López, no era un argentino o un chileno, «en la acepción estricta de la palabra», porque no hablaba «nuestro idioma», ni tenía «nuestra religión, ni nuestras leyes, ni nuestras inclinaciones, ni nuestra fisonomía». En definitiva, no formaba parte «de nuestra nación», por lo cual no tenía «lugar y empleo en nuestra sociedad».

“Nosotros hablamos español y vivimos civilizados, porque somos hijos de los españoles que hace ahora tres siglos desembarcaron en América, y quitaron a los indios por fuerza los lugares en que hemos nacido.”¹

Vicente Fidel López.

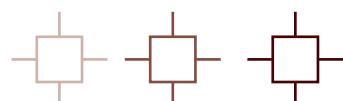


De la exclusión al reconocimiento y a la reparación

Si la escuela del siglo XIX marginó lo indígena del proyecto nacional, fue porque los principios dominantes en aquel tiempo planteaban un concepto de nación contrario a la idea de nación inclusiva que debiera promoverse desde una escuela comprometida con la democracia.

Esta forma de concebir la nación, en la que tienen cabida quienes son diversos, es tributaria de las luchas por la democratización que se dieron en el siglo pasado, tanto en Argentina como en Chile, y que tuvieron, entre otros, a los movimientos indígenas como protagonistas, los cuales exigieron respeto por la identidad propia y reparación por las injusticias cometidas y la discriminación expresada de diversas formas: por ejemplo, prohibición de hablar lenguas indígenas y negación del derecho de las familias a inscribir a sus hijas e hijos con nombres indígenas, para no «menoscabar» su dignidad.

^{1.} López, V., *Manual de la Historia de Chile*, Valparaíso, Imprenta El Mercurio, 1845, p. 36.



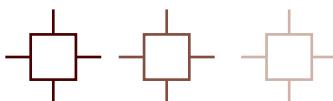
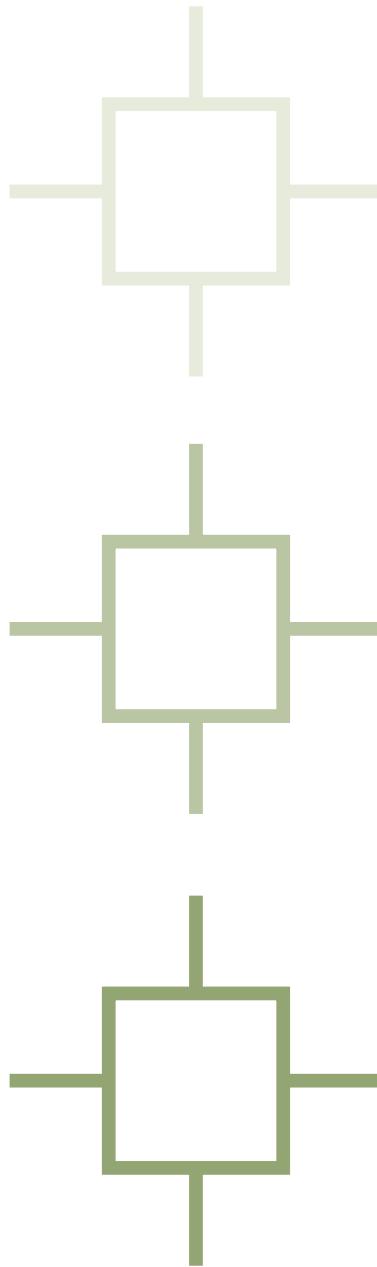
El retorno de la democracia en Argentina (en la década de 1980) y en Chile (en los años noventa) dio renovados bríos a la lucha por los derechos indígenas. En 1994, Argentina reconoció a los pueblos indígenas en su Constitución. En aquella oportunidad, Victorino, líder de la etnia Wichí, declaró: «esto que conseguimos no es nada regalado. Esto también es lucha y como constantes que somos, al fin lo conseguimos: en la Nueva Constitución están reconocidos los derechos de los aborígenes.» En Chile, la lucha por el reconocimiento constitucional llevó a que en abril de 2009, el Congreso aprobara la idea de legislar con respecto a esta materia. Sin embargo, a la fecha aún no se cuenta con reconocimiento constitucional. Además, en ambos países está el desafío de lograr mayor representatividad de los pueblos originarios en la esfera pública.

Paralelamente, tanto en Argentina como en Chile, se crearon instituciones especializadas en abordar los asuntos indígenas (como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas argentino, INAI, y la Comisión Nacional de Desarrollo Indígena chilena, CONADI), las cuales actúan en el marco de la legislación nacional y de instrumentos que Argentina y Chile han firmado ante organismos internacionales, tales como el Convenio N° 169 de la OIT, referido a pueblos indígenas y tribales en países independientes.

La escuela no debe quedar ajena a este dinámico proceso. Su misión es contribuir al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del país, dando testimonio del aporte indígena en este campo, comenzando por identificar la pluralidad de pueblos que integran la comunidad indígena y su emplazamiento en el territorio.

Escuela y nuevo trato

Lo expuesto previamente es reflejo del llamado nuevo trato hacia las comunidades indígenas, el que se sustenta en principios que tienen un alcance global y parten de la base de que las y los miembros de dichas comunidades «son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas» y, por tanto, no deben ser objeto de discriminación (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007). Ciertamente, aún queda mucho por hacer para que ese nuevo trato efectivamente se concrete. Situaciones que hoy día copan la agenda pública y que atañen a las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas, de seguro estarán en la base de renovados avances dentro de ese trato.



Argentina

Atacama, Ava guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguita/diaguita calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Mapuche, Mbyá guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Querandí, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba Qom, Tonocoté, Tupí guaraní, Wichí.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004/2005 (Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001). Por su parte, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) aclara que el reconocimiento, a su vez, se inscribe en el marco del dinámico proceso de auto reconocimiento que viven los pueblos indígenas en Argentina, y cabe aclarar que, en ocasiones, muchas comunidades encuentran diversas dificultades para obtener el reconocimiento identitario, condiciones solo exigidas a las parcialidades y no al resto de los argentinos para ser reconocidos como tales.

Sitio en Internet: http://www.unicef.org/argentina/spanish/derechos_indigenas.pdf

Chile

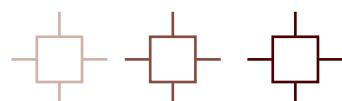
Aymara, Licanantay (Atacameño), Colla, Diaguita, Quechua, Rapa Nui, Mapuche, Kawashkar, Yagán.

Fuente: Comisión Nacional de Desarrollo Indígena. www.conadi.cl



Ponchos del noroeste argentino. Foto: Eduardo Amorin.

La escuela, además, debe promover actitudes que favorezcan la puesta en práctica de los derechos consagrados en la Constitución y en estatutos internacionales, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En este marco, los esfuerzos de las y los docentes deberían llevar a que sus estudiantes reconozcan los derechos de las personas pertenecientes a pueblos originarios, critiquen situaciones que los menoscaban y valoren aquello que contribuye a su efectiva concreción y simboliza los esfuerzos por edificar una sociedad más equitativa y democrática.



Esto último está imbricado con la idea de paz. Como permanentemente se reiterará en esta guía, la paz no es solo la ausencia de conflicto, es la creación de condiciones que fomenten el respeto por los derechos humanos y, dentro de esto, debiera adquirir nítida visibilidad la promoción de valores y actitudes que favorezcan el respeto de los derechos indígenas. Para esto resulta esencial el reconocimiento a la historia de conflicto entre los pueblos indígenas y la conformación de los Estados en ambos países, solo a través de la visibilización de esta relación fragmentada, es posible construir una sociedad consciente de la historia sobre la cual se constituye como país, con miras a alcanzar una cultura de paz y nueva ciudadanía.



Nuevo trato y aprendizaje escolar

Situémonos en las aulas argentinas y chilenas de los primeros años de primaria o básica y preguntémonos, ¿qué es esencial comunicar en estos niveles con respecto al tema que hasta aquí nos ha ocupado?

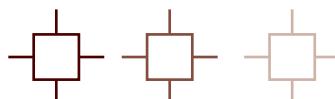
Mirando las definiciones curriculares de los dos países, un logro importante sería llevar a las y los estudiantes a comprender que en el entorno existe una diversidad de comunidades, con expresiones propias (como la lengua, la sensibilidad religiosa y la cosmovisión) que tienen derecho a ser reconocidas como parte de la diversidad cultural que enriquece al país.

El mundo indígena aporta cuotas no menores a esa riqueza, lo que se refleja, por ejemplo, en la forma de nominar el territorio: ¿cuántos nombres de provincias, regiones, ciudades y pueblos tienen su raíz en lenguas indígenas?

Para complementar esto, se podría llevar a las y los estudiantes a penetrar en las concepciones de mundo de los pueblos originarios a partir del conocimiento de palabras que a diario pronunciamos, pero de las que no conocemos el significado original.

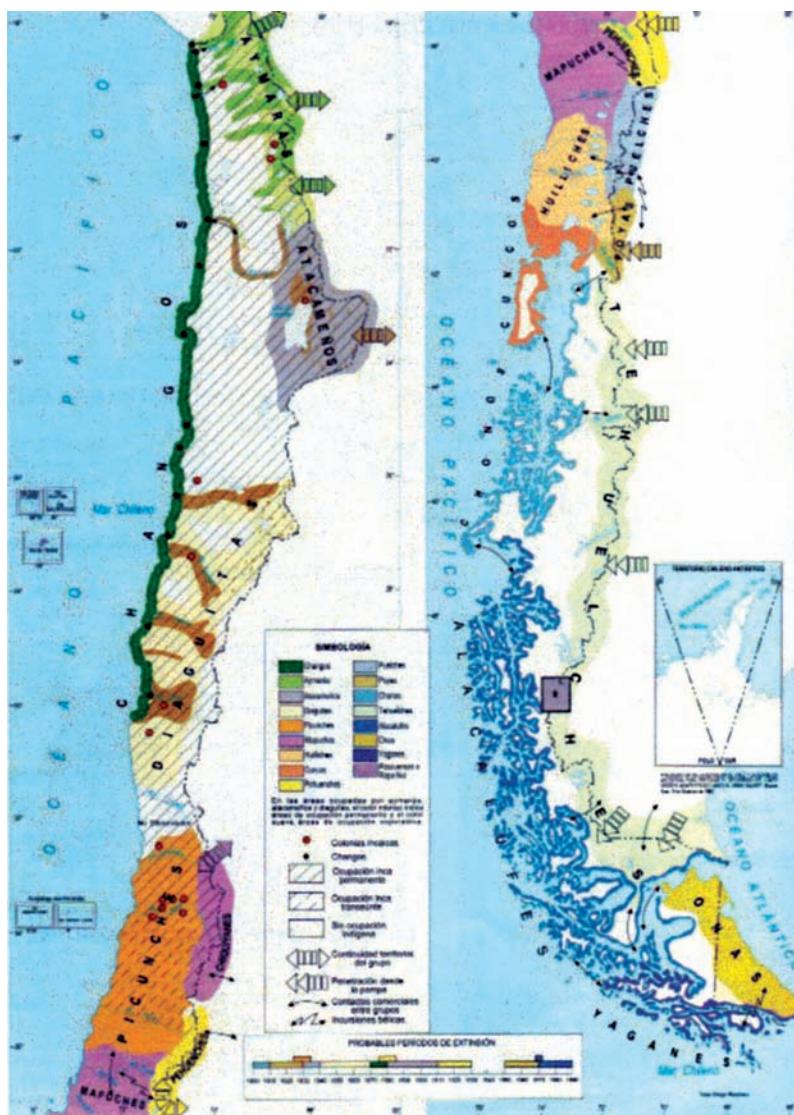
Se podría, también, observar un mapa y conducir a las y los estudiantes a identificar zonas, dentro y fuera del propio territorio nacional, donde la huella de las culturas originarias esté presente, no solo en la forma de nombrar el espacio, sino también en cómo este se concibe y organiza.

Pensemos, por ejemplo, en el espacio que se vincula al pueblo mapuche. Este es «transnacional», pues irradia desde la actual región de Coquimbo hasta la Araucanía y Los Lagos, en Chile, y desde las actuales provincias de La Pampa y Buenos Aires, hasta las de Río Negro y Neuquén, en Argentina.



Si comentamos las permanentes interacciones entre comunidades mapuche a uno y otro lado de la cordillera de los Andes, es probable que las y los estudiantes se sorprendan de cómo se produjeron esos contactos, en circunstancias que no se contaba con los modernos medios tecnológicos para vencer los obstáculos que ofrece el macizo andino.

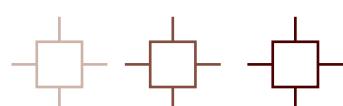
La evidencia histórica y arqueológica demuestra la presencia mapuche en tiempos muy anteriores a la conformación de los estados argentino y chileno. El problema de origen es que ciertas corrientes tradicionales entendían a los estados nacionales como esencias que ya existían desde tiempos inmemoriales y por eso rotulaban con etiquetas nacionales —«indios argentinos», «indios chilenos»— a poblaciones que no se identificaban con dichas entidades.



Distribución geográfica de pueblos originarios en 1535, *Atlas geográfico para la Educación*, Instituto Geográfico Militar, Santiago de Chile, 2003.

En esa lógica, la cordillera era planteada como una frontera natural que dividía a dos estados y toda presencia aún muy anterior era catalogada con identidades nacionales. La antropología e historiografía argentina incluso llegó a plantear a principios del siglo XX, la famosa «araucanización de las pampas» que de manera anacrónica planteaba una invasión de poblaciones mapuches chilenas hacia el área argentina que habría extinguido a los «verdaderos» indios argentinos, los tehuelches.

En la actualidad hay consenso en reconocer un área panaraucana, es decir la existencia de múltiples vínculos que unían desde tiempos prehispánicos y cada vez con mayor intensidad a las poblaciones originarias que habitaban a ambos lados de la cordillera. Este esquema contempla a las sociedades indígenas del sur de la Araucanía, la cordillera, la pampa seca, la pampa húmeda y el norte patagónico, incluyendo a



los propios enclaves de frontera. Esta propuesta se centraba en la percepción de la sociedad indígena arauco-pampeano-patagónica destacándola como una «unidad social y cultural».³

Por lo tanto, la noción de área panaraucana pone en tensión el rígido esquema de dos poblaciones indígenas diferenciadas a cada lado de los Andes y refuta la idea simplista ya mencionada de hacer corresponder a cada espacio construido por los estados nacionales con un pueblo indígena determinado.



Fuente: www.unpo.org/members/7895.

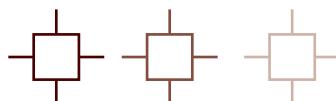


Niña mapuche. Foto: *the future is unwritten*.

«La idea frecuentemente expresada de una población indígena pampeana como esencialmente diferente a la de la Araucanía chilena no parece corresponder a esas realidades sino que está estrechamente ligada al proceso histórico de constitución de los estados nacionales en la Argentina y Chile y al lugar que cada uno asignó a la población indígena...».⁴

3. De Jong I., y Ratto, S. "Redes políticas en el área arauco-pampeana: la confederación indígena de Calfucurá (1830-1870)", en *Intersecciones en Antropología* 9, 2008, pp. 241-260.

4. Mandrini, R. y Ortelli, S., "Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización de las pampas", en *Runa*, XXII, Buenos Aires, 1995, p. 145.



Sin embargo, el éxito de la difusión de «indios argentinos» o «indios chilenos», es propio de quienes se han acostumbrado a observar determinados accidentes geográficos que sirven para marcar la frontera, por ejemplo, la cordillera de los Andes, como si fueran barreras que separan y no ejes que articulan, que es como el mundo mapuche vio a los Andes. Asimismo, es importante recordar que una de las principales reproductoras de esta concepción es la institución escuela, por lo cual resulta interesante reflexionar sobre estas afirmaciones y las repercusiones que estas puedan tener en la construcción de una enseñanza que favorezca la integración binacional y la valoración de la diversidad cultural a partir de la experiencia de los pueblos indígenas.

Mirada a la integración binacional

Si queremos estimular la integración binacional a partir de lo abordado hasta aquí, sería importante tener seriamente en cuenta la forma en que los pueblos originarios, como el mapuche, se relacionaron y se relacionan con el medio, entendiendo que barreras naturales como la cordillera no son sinónimo de límite territorial para la vinculación permanente entre personas y pueblos ubicados al «otro lado» de ese hito.

Ahora bien, si la mirada se traslada al norte cordillerano y a los pueblos andinos de ambos lados de la frontera, es posible incentivar otros aprendizajes en relación, por ejemplo, con la forma en que países como Argentina y Chile deben encarar el desafío de un desarrollo sostenible.

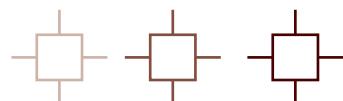
La verdadera sustentabilidad es aquella que cuida y preserva los recursos y posibilita el crecimiento para que las generaciones futuras puedan disponer de ellos.

La sustentabilidad es una forma de concebir el desarrollo, basada en el compromiso de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, considerando las posibilidades de las generaciones futuras de atender sus propias necesidades. Argentina y Chile plasmaron este compromiso en la *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo*.⁵



Machi Mapuche. Foto: Mario C. Ptasik.

⁵ Esta Declaración (firmada en 1992, en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que se efectuó en Río de Janeiro) ratificó lo declarado en anteriores acuerdos internacionales (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, Estocolmo, 1972), en el sentido de avanzar en la conformación de una alianza mundial —integrada por gobiernos, sectores clave de la sociedad civil y las personas—, en pro de la integridad del sistema ambiental, entendiendo que la Tierra es el hogar de la humanidad y que ninguna acción que concurra al desarrollo de los países puede desatender esta premisa.



REPÚBLICA ARGENTINA
PUEBLOS INDÍGENAS

Comunidades indígenas reconocidas
actualmente en Argentina.

Fuente: www.mapaeducativo.edu.ar

Referencias
Localización de la población
indígena

- ATACAMA
- AVÁ GUARANÍ
- CHANÉ
- CHARRÚA
- CHOROTE
- CHULUPÍ / NIVACLÉ
- COMECHINGÓN
- DIAGUITA CACANO
- DIAGUITA / DIAGUITA CALCHAQUÍ
- HUARPE
- KOLLA
- KOLLA ATACAMA
- LULE
- LULE VILELA
- MAPUCHE
- MBYÁ GUARANÍ
- MOCOVÍ
- MOCOVÍ TOBA (QOM)
- OCLOYA
- OMAGUACA
- SELK'NAM (ONA)
- PILAGÁ
- RANKULCHE (RANQUEL)
- SANAVIRÓN
- TEHUELCHE
- KOLLA TILIAN
- TUPÍ GUARANÍ
- QOM (TOBA)
- TONOKOTÉ
- WICHÍ
- KOLLA TASTIL
- TAPIETE
- GUAYCURU
- GUARANI
- QUECHUA
- IOGYS

Áreas con presencia de población
indígena

- ATACAMA
- AVÁ GUARANÍ, KOLLA GUARANÍ, WICHÍ
- CHARRÚA
- COMECHINGÓN, SANAVIRÓN
- DIAGUITA, DIAGUITA CALCHAQUÍ
- HUARPE
- KOLLA ATACAMA
- KOLLA TASTIL
- KOLLA, KOLLA TILIAN, OCLOYA
- LULE
- LULE VILELA
- MAPUCHE
- MBYÁ GUARANÍ
- MOCOVÍ
- MOCOVÍ TOBA (QOM)
- OMAGUACA
- SELK'NAM (ONA)
- PILAGÁ
- RANKULCHE (RANQUEL)
- SANAVIRÓN
- TEHUELCHE
- WICHÍ
- QOM (TOBA)
- TONOKOTÉ, DIAGUITA CACANO
- KOLLA
- GUAYCURU
- DIAGUITA CACANO
- TONOKOTÉ
- VARIOS

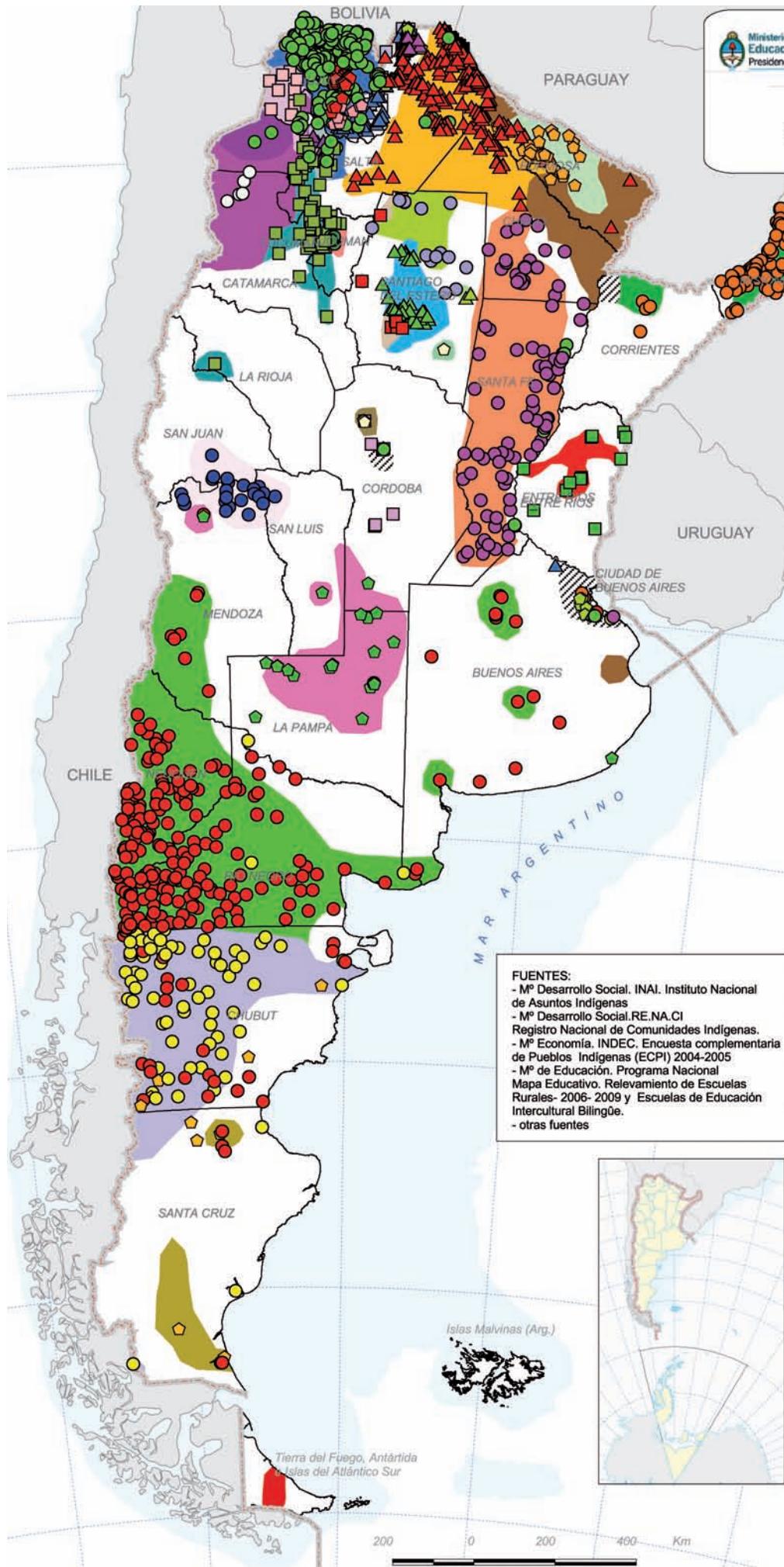
Límites

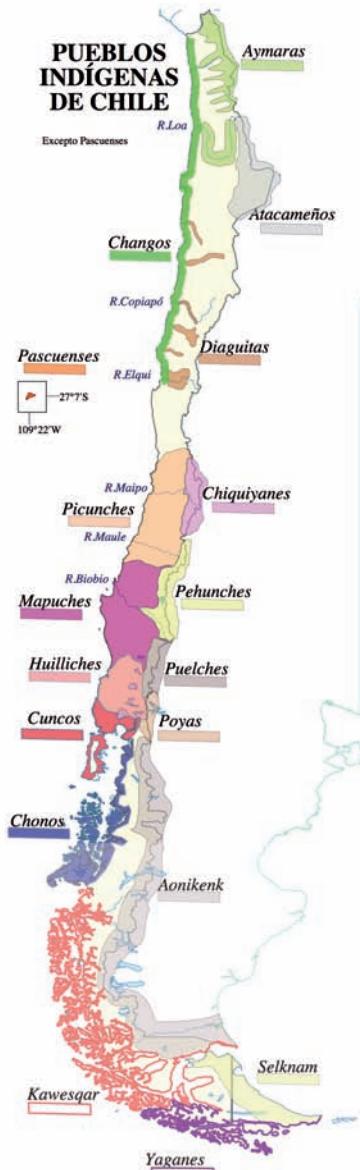
- límite internacional
- límite inter provincial
- países limítrofes
- plataforma submarina

Realización:
Programa Nacional Mapa Educativo -
Ministerio de Educación de la Nación

www.mapaeducativo.edu.ar

Cartografía:
SIG 250, IGM.
Programa Nacional Mapa Educativo
Ministerio de Educación de la Nación





Lo que se quiere decir con desarrollo sustentable puede adquirir mayor claridad si focalizamos la atención en las culturas de los pueblos originarios de la zona andina, en la parte norte de Argentina y Chile y nos detenemos en la cosmovisión, saberes y valoraciones de pueblos que entienden que naturaleza y sociedad conforman una sola unidad, y que esta no es sin aquella.

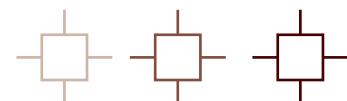
Sobre este particular, piénsese en el pueblo colla o kolla, que habita en Argentina y en Chile, y su profunda conciencia respecto a la necesidad de preservar los equilibrios naturales para que la vida —en todas sus formas— pueda renovarse. Una antigua invocación, «Pachamama, tómame, tenme por tu hijo», resume la visión andina que ve al ser humano inserto y participando en ciclos naturales que lo envuelven y de los cuales depende.



Foto: Pedro Szekely.

La *pacha* —palabra quechua/aymara que significa tierra y por extensión, cosmos— es la madre, a la cual se acude en busca de cobijo. La madre concede lo que se le pide, pero también exige. La reciprocidad —principio central en las culturas andinas— está en la base de la espiritualidad kolla, diaguita, aymara y quechua y de los ritos que rinden culto a la madre tierra, que se vienen desarrollando desde tiempos inmemoriales, pese a los esfuerzos por erradicar las «idolatrías», que comienzan tras el proceso de conquista y colonización. Asimismo, si entendemos el profundo valor que los pueblos originarios conceden a su entorno natural y el respeto a las fuerzas y energías cósmicas que se concentran en todos los elementos naturales, podremos entender las concepciones antagónicas que emergen, por ejemplo, entre los pueblos y los proyectos del capital extractivo (supuestamente representativos del desarrollo), como veremos en el **eje 4**.

A continuación, se presenta información acerca de la concepción de la Pachamama y su importancia en la organización sociocultural de los pueblos andinos, el objetivo es que la y el docente pueda profundizar en este conocimiento, desarrollando experiencias de aprendizaje que les permitan a los y las estudiantes comprender la existencia de lógicas culturalmente diferentes y la importancia de considerar este conocimiento para el desarrollo de una nueva ciudadanía.



Pacha mamamanjaywarikuy (pago a la Pachamama)

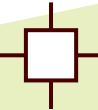
Los niños y niñas quechua son parte desde que nacen del ayllu que los cobija; esto implica que desde su nacimiento tienen parientes sagrados que los van a acompañar por toda su vida. De esta forma los niños y niñas escuchan y entienden desde que nacen, que no solo se vive como una unión exitosa de sus padres biológicos, ya que también son vivenciados como hijos de la Pachamama y de los apus o deidades protectoras de sus comunidades. Es por esto que en el nacimiento los niños y niñas son amparados por los apus y son ellos los que les conceden sus habilidades que van a desarrollar durante su vida. La Pachamama es el territorio sagrado donde se desarrolla el pueblo quechua. La Pachamama es el espacio donde ha transcurrido y transcurre la vida cotidiana, es donde han vivido los antepasados y vivirán las generaciones futuras, por ello es el universo sagrado, es una construcción histórica que comprende aspectos sociales, económicos, religiosos, geográficos y político-administrativos.

En base a la visión dualista y tripartita del territorio, se entabla un conjunto de relaciones sociales en tres niveles: dentro de la familia, dentro de la comunidad y entre comunidades. Estamos hablando del ayllu. La Pachamama nos entrega una buena siembra y una cosecha abundante. Para estar en armonía con ella hay que hacerle ofrendas honestas y respetuosas.

Programa de Estudio Tercer Año Básico, Sector Lengua Indígena Quechua, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2013, p. 104



La Pachamama en la cosmovisión de los pueblos andinos

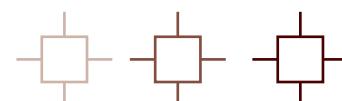


«La Pachamama es recordada también en todas las ocasiones rituales autóctonas. En cada intercambio de chuspa de coca, en cada brindis y cada trago, se le ofrecen unas hojas de coca, unas gotas de alcohol. A la virgina, tal como la llaman en su lenguaje ritual, lenguaje desarrollado por los aymara, no solo por el respeto y la reserva con que se trata lo sagrado, sino más bien como forma de protección de sus costumbres religiosas contra la Inquisición española y el desprecio que sufre actualmente la religión autóctona por parte de grupos autodenominados civilizados o modernos [...] el día particular de culto de la Pachamama es la fiesta de la fertilidad del ganado, llamada floreo o enfloramiento, que es celebrada por los pastores cordilleranos en enero o febrero, la estación de las fértiles lluvias de verano, de la abundancia de pastos y nacimiento de los camélidos [...] el lugar de culto es el corral del ganado y que en esta ocasión se levanta el arco de la vida.»

Van Kessel, J., “La cosmovisión aymara”, en VV.AA., Etnografía: sociedades indígenas contemporáneas y su ideología, Chile, Andrés Bello, 1996, p. 172.



Fiesta de la Pachamama o Jach'a Anata 3, cerro Sillajuay, Pica, Chile, foto Cancosamarka.



Una síntesis reflexiva

Argentina y Chile enfrentan un mismo reto: profundizar en la democracia y en la integración, y potenciar un desarrollo sustentable en donde toda la sociedad está convocada. Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas aportan a la formación de nuestra identidad con su patrimonio cultural y lingüístico, aún cuando ciertas políticas públicas de los siglos XIX y XX intentaron invisibilizarla.

Además, de esa cultura provienen elementos clave a considerar si se quiere educar a ciudadanos y ciudadanas, respetuosos por la diversidad, dispuestos a colaborar y a cuidar el entorno. Destacar esos elementos, hacerlos visibles, es parte de la tarea de una escuela que asume no solo en el discurso, sino en la acción, el desafío de la inclusión como elemento fundante del proyecto nacional.

Propuesta didáctica

La siguiente propuesta de actividad, para desarrollar en aulas de Enseñanza Primaria/Básica, se enmarca dentro de objetivos de aprendizaje que, tanto en Argentina como en Chile, promueven el conocimiento de la diversidad cultural del país y el desarrollo de competencias para desenvolverse en la vida democrática, aceptando la diferencia y valorando la riqueza de modos de vida, dentro de la propia nación y entre países.

Argentina

«La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes durante el Primer Ciclo del Nivel Primario:

- El proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural.
- El reconocimiento de ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.

Chile

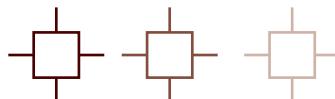
Describir los modos de vida de algunos pueblos de lo que hoy es Chile, en el período precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban. [...]

Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual con respecto al período precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado. [...]

Reconocer expresiones de diversidad cultural en el entorno y en el país, valorar la diversidad cultural como expresión de la creatividad humana [...], valorar el aporte de distintas culturas a la sociedad chilena.

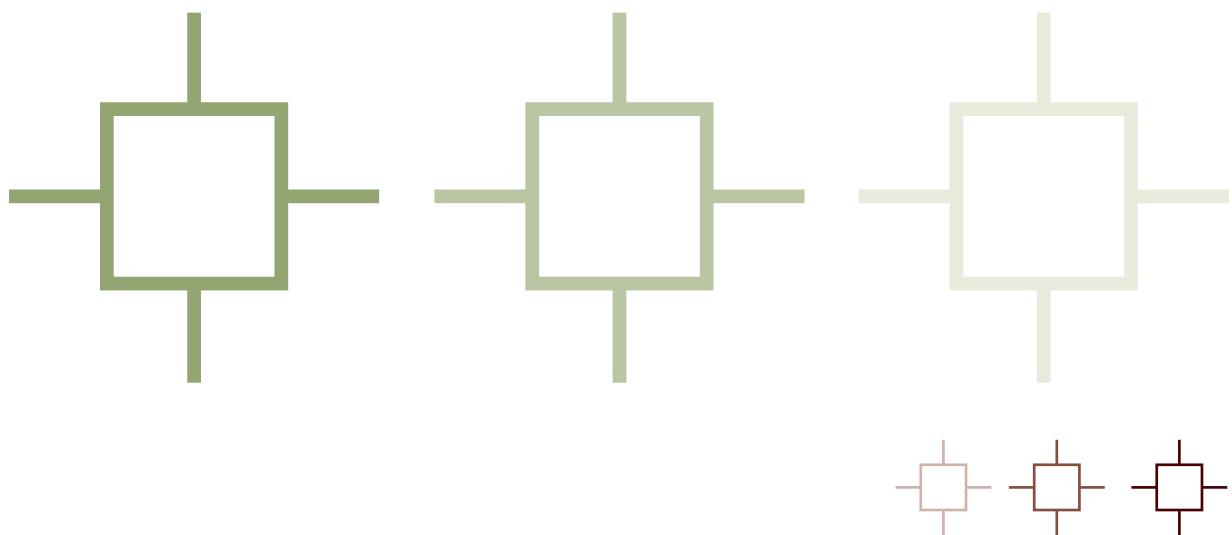
Fuente: *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º Ciclo Nivel Primario, Ciencias Sociales*, p. 27.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje, Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º Año Básico
Fuente: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Marco Curricular 2009.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 3º y 4º Año Básico.



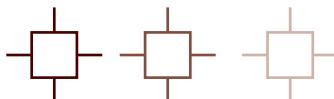
Este punto lo retoman y remarcan las asignaturas que tienen la responsabilidad de desarrollar una comprensión del entorno desde las disciplinas sociales.

Sobre la base de estas definiciones, se propone una actividad centrada en el reconocimiento de la diversidad social y cultural del país, a partir de la presencia indígena en los nombres que reciben los territorios y sus componentes internos. De esta forma, el vínculo con la integración binacional se desprende de reflexiones que apuntan a reconocer que la vinculación entre ambos países se da directamente por la presencia indígena en ambos, teniendo un territorio que es común para los pueblos preexistentes, antes de que los estados se constituyeran como naciones. En este sentido y con el objetivo de profundizar, la y el docente podrá apoyar y motivar a los estudiantes a investigar sobre la organización territorial de los pueblos indígenas, logrando evidenciar que las definiciones limítrofes eran otras y reflexionando acerca de las raíces comunes existentes entre ambos países sobre la base de los pueblos originarios que en ellos se encuentran.



Actividad

1. El o la docente realizará una breve introducción que dé cuenta acerca del origen de muchos de los nombres que aparecen en el territorio nacional (chileno o argentino) para mostrar que corresponden a origen indígena, (Catamarca, Neuquén en el caso argentino; Atacama, Coquimbo en el caso chileno) a pesar de haber sido fundadas durante la ocupación española.
2. El o la docente entrega a cada grupo un glosario que explica el origen de nombres que se utilizan para nominar a las regiones o provincias, según corresponda. Las y los estudiantes separan las provincias cuyos nombres tienen origen español de las de origen indígena y las ubican en un mapa del país.
3. Las y los estudiantes realizan el mismo trabajo con un glosario que le entrega el docente en el que figuran los nombres de las provincias o regiones del país vecino según corresponda. Después de esto, cada nombre de provincia o de región (según corresponda) se identifica con un símbolo distintivo, por ejemplo, **I** para señalar los nombres que se vinculan con las culturas indígenas y **E** para referirse a los nombres que se relacionan con el mundo cultural español.
4. La o el docente repara en los nombres de origen indígena y consulta si sus estudiantes pensaban que tantos nombres tenían una raíz indígena; luego, pregunta a qué se deberá esto, para motivar una reflexión que apunte a reconocer que un elemento distintivo de las culturas indígenas —como de cualquier pueblo—, su lengua ha servido para «bautizar» parte importante del territorio nacional, no solo a nivel de regiones o provincias, sino también de otras unidades, como las comunas y ciudades, dando ejemplos de ello, apelando al contexto local.
5. Finalmente, la o el docente invita a sus estudiantes a preguntarse por qué se habrán usado nombres indígenas para nombrar distintas unidades territoriales, acentuando que ello atestigua la presencia de esos pueblos en aquellos territorios y la pervivencia de ellos cada vez que los nombramos.
7. Por último, y para conectar con el tema de la integración binacional, la o el docente muestra el mapa del país vecino, escogiendo una zona fronteriza, por ejemplo, Neuquén con Araucanía. Las y los estudiantes reparan en que el país hermano también revela, en las palabras que utiliza para nombrar su territorio, la presencia indígena, lo que evidencia que la vinculación entre ambos países está también asentada en los pueblos originarios que habitaron y que actualmente también habitan en ambos países. De esta manera, las y los estudiantes podrán comprender que incluso antes que se fundaran ambos estados, los pueblos indígenas de ambos territorios tenían relaciones de cooperación que permitían generar alianzas para la protección de un territorio mayor compartido por ambos. Esto da fe de que la influencia de las culturas originarias traspasa las fronteras y se transforma en un legado compartido por Argentina y Chile.





Capítulo 2

Identidades nacionales y fronteras

Para pensar entre docentes

¿Qué significados podemos encontrarle hoy, argentinas/os y chilenas/os, a la idea de identidad nacional? ¿De qué modo las distintas generaciones se vinculan con esa identidad? ¿Existen otras formas de identidad?

¿Cómo se vinculan, en esas representaciones actuales, identidad y frontera?

Cuando hablamos de identidad nacional, las imágenes que vienen a nuestra mente son los colores de nuestras banderas, las melodías de nuestros himnos, marchas o canciones tradicionales presentes en nuestra memoria y los mapas que muestran el territorio que abarca cada uno de nuestros países. En esos mapas, las líneas que separan un país de otro muestran lo que llamamos límites y fronteras.

Fronteras: de límites a espacios que unen

• La definición tradicional

Según la definición tradicional, las fronteras son espacios adyacentes al límite internacional, y el límite internacional es una línea divisoria que separa las jurisdicciones y ejercicio de soberanía entre Estados. Cada país ejerce la soberanía sobre ese territorio delimitado, tiene derecho a exigir que los demás países no invadan su territorio o que se abstengan de introducirse y actuar en él.

Desde la perspectiva de esa definición, todos los países del mundo reciben el nombre de estados. Su característica esencial reside en la soberanía, es decir, en la facultad de implantar y ejercer su autoridad en su territorio de la manera en que considere conveniente.

Para que el ejercicio de la soberanía por parte de un Estado no perjudique a otros, se trazan límites sobre tierra, agua y aire.⁶

Etimológicamente la palabra tiene una connotación militar, ya que hace referencia al frente de batalla, por ello en ocasiones se emplea solamente el término límite o límite geográfico.

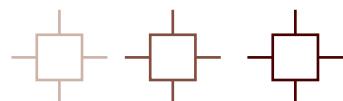
Las posibilidades de reflexión sobre el concepto de frontera son múltiples y diversas. La noción de frontera es, a la vez, conceptual y metafórica.

^{6.} Existen diferentes tipos de fronteras: aéreas, territoriales, fluviales, marítimas y lacustres.

Para la delimitación de fronteras se emplean, la mayoría de las veces, aspectos visibles de la geografía de un país. Si hay muchas montañas, se utiliza el pico más alto o el fin de la cadena montañosa. Con los ríos sucede algo similar: si la frontera es un río, la división territorial se define en cada una de las orillas de este.

Con las fronteras marítimas y aéreas es diferente; en estos casos se establecen líneas imaginarias, jurídicamente establecidas y que son visibles en mapas y por medio de coordenadas.

La frontera aérea se utiliza para poder controlar los vuelos a través de los cielos del país (un avión que desee pasar por los cielos de un Estado ajeno a aquel de donde proviene debe pedir autorización, de lo contrario el gobierno de dicho Estado puede considerar que su espacio aéreo está siendo invadido).





Fraterna fluvial. El río Guadiana hace de frontera natural entre España y Portugal. La frontera está a escasos 200 metros pero no hay paso por carretera de un país a otro.

• Criterios para ampliar el alcance de la definición tradicional

La definición tradicional fue construida históricamente, en una época cuyas características económicas, sociales, políticas y culturales exigían, por así decir, la formación de los estados nacionales, en sus diversos momentos, absolutistas y liberales⁷, al concebirse la idea de nación con una estrecha vinculación a lo territorial. Este vínculo se naturalizó, a pesar de que el uso del término *nación* se extiende a comunidades sin territorio —como la judía, antes de la creación del Estado de Israel, o la gitana— y a los pueblos originarios de América, cuya cosmovisión no percibe al territorio como propiedad.

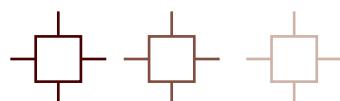
Esas características han quedado olvidadas en la definición tradicional, ya establecida o instaurada, que suele considerarse como «natural», como algo que siempre ha sido así, lo que le brinda, como ha señalado Max Weber, su legitimidad, es decir su aceptación como algo eterno o fundado en esa supuesta eternidad.

Del surgimiento de las naciones y del aspecto imperialista que ese proceso adquirió, se derivaron las revoluciones latinoamericanas, sus guerras de independencia, sus luchas interprovinciales y su constitución como naciones, aunque no de modo lineal ni inmediato.

Antes de su fisonomía actual, existieron provincias autónomas (Argentina 1820-1852) y alternancia de Repúblicas de distinto corte (Chile 1830-1861), hasta que las élites lograron imponer estados de alcance nacional.

En la actualidad, en lo que suele llamarse, ambiguamente, globalización —o, según algunos historiadores ingleses, nuevo sistema mundial—, el mencionado concepto de nación ha cambiado, aunque prevalezca su referencia empírica.

⁷. Tras el derrumbe del Sacro Imperio Romano-Germánico y las peculiares guerras de religión europeas, desde el siglo XV.





Paso Fronterizo Chile-Argentina, Cristo Redentor. Foto: Carlos ar2000.

Tales cambios históricos permiten, si no redefinir o resignificar el concepto eminentemente territorial de nación, al menos ampliar el alcance de su significado. Hoy, al concepto de frontera podemos atribuirle características que nos permiten considerarlo como un espacio de integración, que ofrece potencialidades que es necesario considerar para un fortalecimiento regional y de consolidación de vínculos entre países vecinos. Esta perspectiva conlleva la interpretación de la frontera no como límite sino como puente.

Lo que separa se puede convertir en lo que une. La concepción de la frontera incide en nuestra relación con ella y con nuestros vecinos. Desarrollar ese contenido puede conducirnos a la noción de frontera abierta, un lugar que, geopolíticamente y abstractamente, limita, pero que, comunitaria y concretamente, permite pasar.

Susana Bandieri encabeza su artículo “La cordillera de los Andes: de área de conflicto a espacio de interacción” con el siguiente epígrafe:

Asociar el término frontera al concepto de frontera militar o frontera administrativa sería mantenerse al margen de los progresos en las Ciencias Sociales, particularmente si se trata de estudiar una frontera tan permeable como la propia.⁸

Espacios fronterizos y relaciones diversas

Los investigadores han comprobado la presencia mapuche en la Araucanía, la Pampa y la Patagonia aproximadamente desde el año 1000. Es decir, desde casi cinco siglos antes de que se iniciara la Conquista de América. Más adelante, cuando los españoles fueron ingresando en el territorio se establecieron una serie de relaciones entre pueblos indígenas y europeos que fueron mucho más allá de la guerra y el enfrentamiento, aunque los conflictos bélicos y las resistencias a la invasión ibérica no estuvieron ausentes.

La historia tradicional se encargó de reproducir croquis y mapas de los límites entre ambas sociedades y de demarcar una frontera que aparentemente fijaba una separación tajante entre los pueblos. Bajo esa lógica la única relación posible era la de guerrear para extender el espacio en el caso de los hispanocriollos o resistir al avance por parte de las parcialidades.

^{8.} Villalobos, Sergio y Pinto Rodríguez J., (comps.), *Araucanía. Temas de historia fronteriza*, Temuco, Universidad de la Frontera, 1985.

[...] en los últimos años los estudios han demostrado la existencia de un mundo o espacio fronterizo complejo, poroso, escenario de intercambios y múltiples interacciones. Así, en la actualidad, con el concepto de frontera se rescatan las relaciones que se establecen entre las sociedades que conviven y, al mismo tiempo, compiten por ese espacio.⁹ La frontera es pensada entonces como un área de contacto de formaciones sociales diversas y se concibe que no existan límites rigurosos que separan netamente los ámbitos de lo “indio” y de lo “blanco”, de lo “bárbaro” y de lo “civilizado” o “nacional” sino un espacio de frontera que es recorrido y traspasado en forma intermitente.

En dichos espacios fronterizos se desplegaban múltiples contactos, tenían lugar intercambios comerciales y culturales y era allí donde se entrelazaban vínculos políticos y diplomáticos diversos:

Fue en la expedición de 1582 de Juan de Garay cuando por primera vez se incursionó en las tierras al sur de Buenos Aires: Allí se mencionaba que en las cercanías del Cabo Corrientes (actual ciudad de Mar del Plata), a un grupo de indígenas que [...] portaban algunas ropas de lana muy buenas, y dicen la traen de la cordillera de las espaldas de Chile». Aunque no se especificaba qué grupos eran, suponemos que, o bien habían trocado las prendas o se estaba en presencia de parcialidades de la zona cordillerana o parcialidades locales que tenían contacto con estos al poner de relieve la existencia de intercambios regionales desde tiempos tempranos: «Dicen que por la costa hay poca gente y que tierra adentro, hacia la cordillera hay mucha gente [...] y vienen al puerto (Buenos Aires) de paz. Carta de Juan de Garay al Consejo de Indias fechada en Santa Fe el 20 de abril de 1582.

Fuente: Carlón, Florencia, *Liderazgos indígenas, conflictos y mediación en la frontera pampeana bonaerense durante el siglo XVIII*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Quilmes 2013, pp. 42.

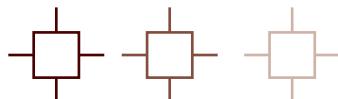
Sobre las identidades nacionales

Ya hemos visto en el capítulo anterior que cada uno de nosotros y nosotras se constituye de múltiples identidades, tanto individuales como colectivas. Todas ellas se complementan, superponen y reformulan a lo largo de nuestra vida. Ese proceso es individual y, al mismo tiempo, social e histórico, puesto que todos los seres humanos somos tales en la interacción.

A fines del siglo XX y comienzos del XXI, el asunto de la identidad se hizo presente con gran fuerza. Ese afán por entender si existen identidades colectivas, quizás se conecte con una característica difundida entre los seres humanos: comenzamos a preocuparnos cuando se desvanecen, cuando dejan de existir o se comportan de forma muy diferente a lo que estamos acostumbrados.¹⁰

^{9.} Areces, Nidia, “Regiones y fronteras. Apuntes desde la historia”, en *Andes*, N° 10, 1999, pp. 25.

^{10.} Cf. Reflexiones de Bauman sobre algunos de estos temas tratados por Heidegger, en: Bauman, Zygmunt, *Identidad*, Buenos Aires, Losada, 2005.



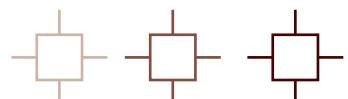
A nosotros, hombres y mujeres que hemos sido «educadas/os» por la escuela, que nos consideramos civilizados y que habitamos estados del siglo XXI, se nos puede interrogar acerca de nuestra identidad. Es probable que respondamos con un nombre y un apellido que figuran en nuestros documentos, y con el de la nación de la que nos sentimos parte (soy argentino o argentina o soy chileno o chilena), nuestra identidad sexual (soy heterosexual; soy gay; soy lesbiana; travesti), además de mencionar el rol productivo que cumplimos en la división social del trabajo (soy campesino o campesina; soy maestro o maestra; soy minero o minera). Dejemos para otro momento la reflexión sobre las identidades laborales, focalizándonos en la nacional y veamos cómo fue tomando forma. Desde la antigüedad, la identidad colectiva se situaba dentro de la proximidad geográfica y esto se debía a que los diversos grupos humanos que compartían una lengua, determinadas costumbres y relatos sobre su propio pasado, compartían también un territorio. Entonces, su identidad originaria se vincula con la tierra, la gente y las costumbres que les son más cercanas y a veces esa cercanía solo comprende unos pocos kilómetros a la redonda del lugar donde se desarrolla su vida cotidiana.¹¹

Cuando hablamos de nación, hacemos referencia a un término con muchas acepciones diferentes. Algunos pensadores sostienen que la nación es la comunidad de personas que se reconocen descendientes de una tradición común y que se mantienen unidas por lazos recíprocos que fundamentan su convivencia. Pero más allá de esa definición debemos reconocer que el concepto de nación fue variando en las últimas centurias. De ser considerado sinónimo de estado en el siglo XVIII, pasó, a fines del siglo XIX, a homologarse con la idea de pueblo.



Identidad colectiva vinculada con la tierra.

¹¹. En tal sentido se podría tomar como ejemplo demostrativo el caso de los italianos y españoles que llegaron como inmigrantes a nuestros países a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Ellos se consideraban provenientes de las pequeñas localidades donde habían nacido, más que de Italia o España. Los italianos recordaban a su paese y a sus paesanos más que a Italia. Por ejemplo, los nacidos en la región de los Abruzzos, se reconocían como de Chieti, Aquila, Teramo o Pescara. Los españoles, más allá de ser originarios de alguna región se definían también de otro modo; así los nacidos en Andalucía muchas veces, más que reconocerse españoles o andaluces, se definían como malagueños, gaditanos o granadinos. Los mismos vascos, divididos por la formación de los estados modernos, siguen reconociéndose vascos a pesar de que sus documentos les otorguen ciudadanía francesa o española.



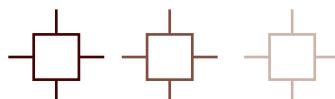


Aymaras, foto Thomas van den Berk, Holanda, 2004.

En este último sentido se usó el término *nacionalidad* como fundamento afectivo que dio legitimidad a la formación de estados y dentro de ellos fue funcional al ejercicio de la hegemonía política de algunos grupos de mayor peso en cada país. Ese sentido de nación permitió a aquellos estados que estaban en proceso de formación durante el siglo XIX, sostener que se constitúan sobre la base de una homogeneidad étnica y cultural. Esta idea, la de la supuesta homogeneidad, puede ser refutada desde la historia.

Los territorios que forman parte de nuestros estados han sido habitados por grupos diversos; por ejemplo, para el caso argentino la enumeración a grandes rasgos comprendería a los pueblos originarios, luego a los criollos y por último a los inmigrantes. Los pueblos originarios han sido reconocidos como preexistentes a la formación de los mismos estados. En la actualidad, muchos de ellos se mantienen organizados como ancestralmente lo hicieron, en unidades territoriales y de parentesco. Esas unidades son llamadas ayllus entre los quechuas y aymaras en el norte de nuestros países, y lofs entre los mapuches, en el sur.

Los estados modernos americanos se preocuparon por naturalizar la vinculación entre identidad nacional y un territorio determinado. La idea era que la identidad de un país se percibiera como un hecho evidente en un espacio estatal-nacional recientemente construido. Sin embargo, esa construcción identitaria no incluyó a los pueblos indígenas, que fueron sometidos y su presencia invisibilizada en las historias nacionales.



Ahora bien, en América Latina el proceso de conformación de nacionalidades fue surgiendo a medida que se sucedían los acontecimientos de las guerras por la independencia. La historia puede comprobar que, a comienzos de ese proceso independentista, prevalecía entre los revolucionarios un sentimiento cercano a reconocerse españoles americanos, mezclado con diversas formas de identidades locales o regionales. Todos y todas quienes luchaban por la consecución de los ideales revolucionarios se consideraban parte de un mismo conjunto, de un nosotros. Ese sentimiento y esa idea de ser un nosotros expresa la existencia de grupos que pueden ser considerados los otros. Esa confrontación es la que permite la formación de un colectivo. Por eso puede afirmarse que en los primeros años de las guerras de independencia, la confrontación constitutiva de los americanos se expresaba contra los españoles, a quienes se les consideraba los otros, pero que no necesariamente reconocía a los pueblos originarios como parte del nosotros.



El abrazo de Maipú (1908), de Pedro Subercaseaux, Museo Histórico Nacional, Argentina.

El abrazo de Maipú y la integración americana

La enseñanza tradicional construye un relato histórico en el cual los estados nacionales se constituyen apenas se produce el proceso revolucionario en América. De este modo, los estados devienen en la institucionalización de esencias que ya existían y se borra el proceso de construcción política de las entidades estatales. Sin embargo, el abrazo de Maipú simboliza la unidad y la integración americana en función de que personajes como San Martín y O'Higgins no propugnaban una liberación de países sino la independencia de toda una región sin medir límites ni fronteras que serían constituidas posteriormente. El modelo a seguir era republicano por oposición a la monarquía y de ningún modo se sentían pertenecientes a una identidad nacional en ciernes, como luego se encargaron de difundir las narrativas históricas hegemónicas.





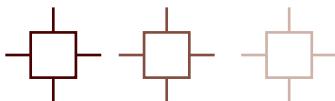
En este sentido, las guerras de independencia se entramaron con guerras civiles y con guerras contra los pueblos originarios. Las primeras comenzaron por la disputa que distintos sectores del patriciado revolucionario mantuvieron por el control del naciente estado. Contra los pueblos originarios se mantuvo una prolongada lucha, pues eran considerados bárbaros o incivilizados y por tal razón constituyan una especie de frontera interna en nuestros dos países, que impedía la puesta en producción de las tierras que ocupaban.

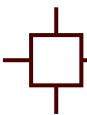
Esta situación es muy importante de reconocer, puesto que se constituye como el cimiento sobre el cual se construyó la relación entre la conformación del estado y los pueblos originarios. Así, tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica, la construcción del estado nación, trajo consigo como resultado la negación de las formas tradicionales de organización social de los pueblos originarios, su acervo cultural y el despojo de su propia identidad. Particularmente en Chile, la anexión de la Araucanía al Estado chileno, se desarrolló en un contexto de violencia donde primó el etnocentrismo y el autoritarismo de un estado que reconocía su cultura como superior a la de los pueblos originarios. De esta manera, la escuela era parte de la vulneración de los derechos ancestrales de los pueblos indígenas.

En este nuevo contexto de relación con los pueblos originarios, es fundamental que las y los docentes puedan volver a mirar la historia, considerando esta vez la mirada de quienes fueron oprimidos y «vencidos», reconociendo una historia que es reciente y que tiene como consecuencia focos de conflicto principalmente en la zona de la Araucanía.

«Queremos resaltar el proceso que llamaremos la ‘inclusión subordinante’, que el Estado chileno impulsó y sigue impulsando a través de la mal llamada *Pacificación de la Araucanía* hasta ahora. En este proceso, podemos resaltar algunas líneas de continuidad histórica: a) Un proceso de subordinación y ataque a las formas de propiedad colectiva del pueblo mapuche; b) un proceso de integración forzada a través de la deslegitimación de la lengua y costumbres originarias y la creación de numerosos dispositivos de integración a la nación chilena; c) una política de desconocimiento y por tanto debilitamiento y desarticulación de las formas de organización social mapuche [...].»

Pineda, C., “Dominación y emancipación en el pueblo mapuche. El pensamiento de la Coordinadora Arauco Malleco”, en *Revista Sudhistoria*, N° 4, enero 2012.





Las campañas militares contra los indígenas en Argentina

La Conquista del Desierto (1878-1885) es un tema abordado con frecuencia por la historia argentina, aunque más bien ligado a su aporte para la consolidación de la soberanía territorial del estado nacional sobre un ámbito geográfico que consideraba propio, y para la incorporación plena en el mercado mundial como exportador de materias primas, en el marco del desarrollo de las relaciones capitalistas.

En cambio, no es un tema muy popular en referencia a las consecuencias de estas campañas para los pueblos indígenas. Básicamente se pasa de la «solución del problema del indio» a la incorporación de tierras, al desarrollo de los ferrocarriles, y al arribo de capitales e inmigrantes, proceso que permitió constituir a una Argentina moderna conectada con el mundo. En los últimos años, a partir de una serie de investigaciones y de la propia intervención y visibilización indígena en la arena pública, se ha echado por tierra tanto aquella visión celebratoria como la idea de la desaparición de los originarios.

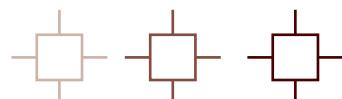
Los hechos

En los últimos años de la década de 1870, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, los sucesivos ministros de Guerra, Adolfo Alsina y Julio Roca, avanzaron sobre el territorio indígena y además de los asesinatos sometieron a miles de aborígenes que quedaron a disposición de las autoridades.

Los detenidos comenzaron a ser deportados hacia cuarteles y galpones de la capital y hacia uno de los mayores campos de concentración de indígenas que funcionó, por lo menos con ese fin, entre 1871 y 1886: la isla Martín García. En muchas ocasiones, los traslados se hacían a pie y los que no resistían morían en el camino. Los que sobrevivían arribaban en condiciones desastrosas, aunque lo que no debe soslayarse es que la última intención no era su exterminio sino su posterior aprovechamiento como «cuerpo disponible».

Así se aplicó el sistema de distribución que consistió en repartir a las y los sometidos en básicamente tres destinos: 1) la marina o el ejército; 2) actividades productivas; 3) el servicio doméstico (en general pensado para mujeres, niñas y niños). Estos repartos se hacían a través de cartas de recomendación, solicitudes a las autoridades o directamente se anuncianaban en los diarios. Por ejemplo:

«Sírvase usted disponer sean entregados al Señor Don Gregorio Torres once indios de los existentes en esa isla, con sus mujeres respectivas e hijos. Dios guíe a usted, Luís María Campos [Sobre el margen izquierdo de la orden]: En marzo 13 se entregaron al apoderado del Dr. Torres 4 indios, 4 chusmas y 7 criaturas.” (Fuente: Archivo General de la Armada, caja 15279, 12 de marzo de 1879).



«Indios. Mañana se espera un gran número de indios de chusma con procedencia de la frontera» (*La Prensa*, 10 de enero de 1879).

«Entrega de indios: Los miércoles y los viernes se efectuará la entrega de indios y chinas a las familias de esta ciudad, por medio de la Sociedad de Beneficencia» (*El Nacional*, 31 de diciembre de 1878).

«Llegan los indios prisioneros con sus familias. La desesperación, el llanto no cesa. Se les quita a las madres sus hijos para en su presencia regalarlos a pesar de los gritos, los alaridos y las súplicas que hincadas y con los brazos al cielo dirigen las mujeres indias. En aquel marco humano, unos se tapan la cara, otros miran resignadamente al suelo, la madre aprieta contra el seno al hijo de sus entrañas, el padre se cruza por delante para defender a su familia de los avances de la civilización». (*El Nacional*, 1878; cit. en Osvaldo Bayer (coord.) *Historia de la残酷idad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Buenos Aires, El Tugurio, 2010).

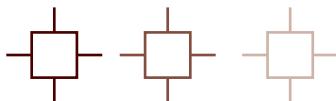
De modo que además del reparto de las tierras en pocas manos, teniendo en cuenta que los cálculos coinciden en que menos de dos mil personas se quedaron con más de cuarenta millones de hectáreas entre 1876 y 1903, la «Conquista del Desierto» también repartió los cuerpos de los vencidos, quienes invisibilizados, obligados a abandonar sus prácticas culturales, separadas sus comunidades y unidades familiares, impedidos de reproducirse física y socialmente, bautizados con nombres castellanos, fueron confinados, deportados y distribuidos.

Los grupos indígenas que lograron escapar y no ser apresados, en muchos casos se fueron incorporando de manera individual y/o familiar en distintas tareas, se proletarizaron en busca de la subsistencia y se produjo un proceso de invisibilización que aseguró la extinción del indígena en la Argentina a partir de un borramiento de la identidad o incluso la autodesmarcación para evitar la discriminación y la explotación.

En tiempos actuales, un contexto histórico y político más favorable y proclive al respeto de la diversidad cultural ha propiciado la emergencia de distintas comunidades en diversas regiones, echando por tierra el discurso hegemónico que niega la presencia indígena y se jacta erróneamente de pertenecer a un país cuya composición identitaria «desciende de los barcos»...

Para conocer más:

- *Atlas de pueblos indígenas*, www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/
- *Mapas y videos de la Conquista del Desierto*, www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/index.php?option=com_content&view=article&id=15
- *Película Tierra adentro* (2011, director Ulises de la Orden), disponible en www.youtube.com/watch?v=TZv5Vx305gE



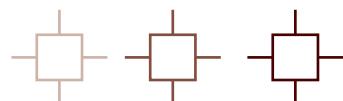
Una síntesis reflexiva

Las élites que propiciaron la separación de la metrópoli española creyeron necesario afirmar la existencia de identidades esenciales para fortalecer la cohesión y reafirmar su hegemonía. En el caso argentino, se ha comprobado que en forma simultánea con la construcción del estado, la élite ilustrada fue elaborando el proyecto de constitución de una nación que se pretendía homogénea y semejante a las naciones del occidente europeo. La educación pública fue la encargada de difundir esas ideas hasta convertirlas en parte del sentido común de las y los argentinos.¹²

A medida que se sucedían los acontecimientos de la independencia y la formación de los estados, las autoridades iban ejerciendo su control en un territorio cada vez más amplio, y ese ejercicio fue definiendo los límites que alcanzaban sus mandatos. Dentro del espacio que marcaban aquellos límites, se establecía una identidad, en confrontación con un otro situado por fuera o más allá. En el caso que estamos analizando, se marcaron los límites entre Argentina y Chile y se consolidaron esas dos nacionalidades como formas de vida contrapuestas. Así, fueron conformándose las fronteras que para definirse y consolidarse, necesitaron la exacerbación de las diferencias, poniendo en un segundo plano las semejanzas de nuestros pueblos. Por otra parte, esos procesos de construcción de las fronteras fueron velándose y por ende fue cristalizando un sentido que hacía percibir esa línea como ahistórica, es decir, como que hubiera existido siempre y de la misma manera en que la conocemos ahora. Ese juicio establece que la frontera es un trazo que marca desencuentros entre diferentes estados o veredictos. Nosotros, en cambio, buscamos en la actualidad construir una idea de frontera como espacio de integración entre iguales, en el cual hay profundos desafíos para ambos países, sobre la base de la relación con los pueblos originarios.

Podemos ver, entonces, la relación directa entre el significado de nación y el de frontera. Su significado es difuso durante la guerra por la independencia y dúctil durante la colonia y el período precolonial en la vida cotidiana de los pueblos originarios. El significado tradicional mencionado al principio se define durante el proceso de formación del estado nación. Desde los procesos de recuperación democrática a fines del siglo XX a ambos lados de la cordillera el concepto de frontera ha comenzado a redefinirse y a entenderse como un espacio de integración.

^{12.} Este tema ha sido trabajado rigurosamente por historiadores argentinos, como Túlio Halperín Donghi en su libro *Una nación para el desierto argentino*; Juan Carlos Garavaglia, en *Construir el estado, inventar la nación*. Véase Alejandro Cattaruzza junto a Alejandro Eujaninán en *Héroes patricios y gauchos rebeldes. Tradiciones en pugna*.



Propuesta didáctica

En la propuesta que sigue trabajaremos con las distintas nociones de frontera, en lo referido a la cordillera como un eje articulador de la identidad americana, una de las cuales se simboliza en la pintura *Abrazo de Maipú*. También nos referiremos a la organización de los estados nacionales y la construcción de otros externos (los chilenos, los argentinos) y otros internos, es decir pueblos que no fueron considerados en la conformación de la identidad nacional, pero que ocupan el territorio pretendido como propio.

Cuadro de referencia curricular

Argentina

«El reconocimiento de los principales conflictos y acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino durante el periodo 1853-1880.»

«El análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX [...] para favorecer el desarrollo de una economía agraria de exportación (conquista de las tierras aborígenes [...]»

«El reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios, de sus expresiones culturales y de sus cosmovisiones y sistemas valorativos.»

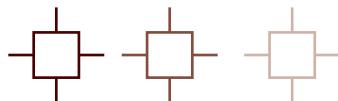
Chile

«Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur».

«Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de la Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores».

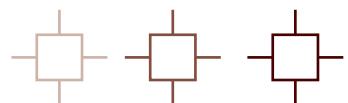
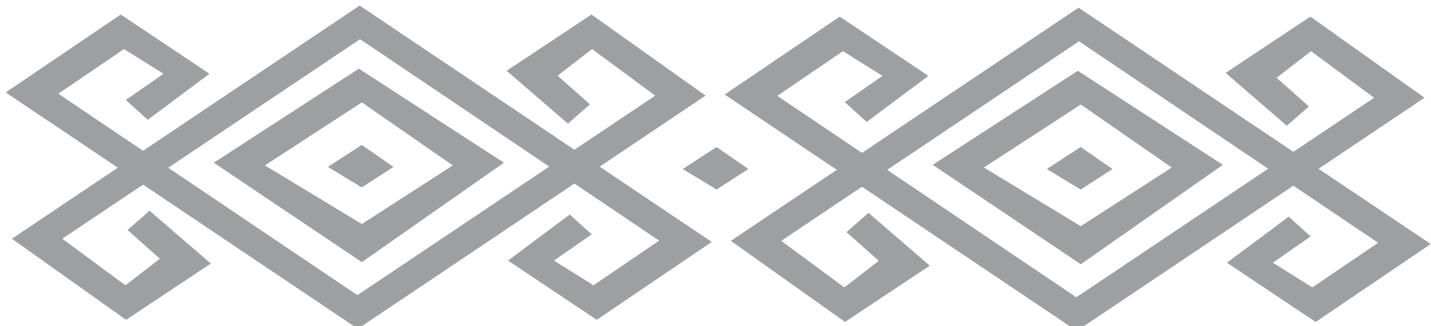
Fuente: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2º Ciclo Primaria, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º y 6º Año Básico



Actividad

1. El o la docente expone de modo narrativo la historia de los significados del concepto de frontera, sus variaciones durante la época indígena, colonial, de la guerra de Independencia y durante la conformación de los estados nacionales. El relato puede acompañarse con láminas (ver apartado sobre los espacios fronterizos).
2. El o la docente entrega una plantilla a modo de croquis de la región sudamericana e invita a las y los estudiantes a pintar las regiones que consideran territorio mapuche.
3. Posteriormente, con los mapas ya elaborados, se abre el debate, en grupos pequeños, respecto a coincidencias y disidencias en las marcaciones en el mapa. Fundamental es que las y los estudiantes arriben a un consenso mayoritario respecto a la temática.
4. Las y los estudiantes exponen los resultados de las marcaciones y sobre todo el consenso alcanzado en el debate que realizaron en grupos.
5. La o el docente entrega un recorte de la zona del territorio mapuche para que las y los estudiantes intenten cuadrarlo en la plantilla de Sudamérica que habían recibido y pintado. La idea es que observen y analicen los contrastes y lleguen a conclusiones respecto a las fronteras como límite o espacio de integración.
6. A modo de cierre, el o la docente puede exponer acerca de los resultados de la actividad, sus contrastes en las marcaciones y el concepto de espacio panaraucano. Es importante que la o el docente destaque como ha impactado la organización de los estados nacionales a ambos lados de la cordillera a fines del siglo XIX, soslayando la presencia indígena en la región.
7. En un segundo momento, el o la docente propone que a partir de las nociones de frontera que ya analizaron y la observación de imágenes como el *Abrazo de Maipú*, los y las estudiantes debatan y consensúen acerca de cómo habrán pensado la frontera los revolucionarios americanos O'Higgins y San Martín. Se espera que las y los estudiantes reflexionen acerca de cómo este hito histórico contribuye a la integración latinoamericana.
8. El o la docente invita a las y los estudiantes a investigar acerca de ejemplos de cooperación similares entre ambos países acaecidos durante los siglos XX y XXI.



EJE 2

NUEVA CIUDADANÍA: RESPONSABILIDAD, AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN



Foto: Pablo Lasansky.

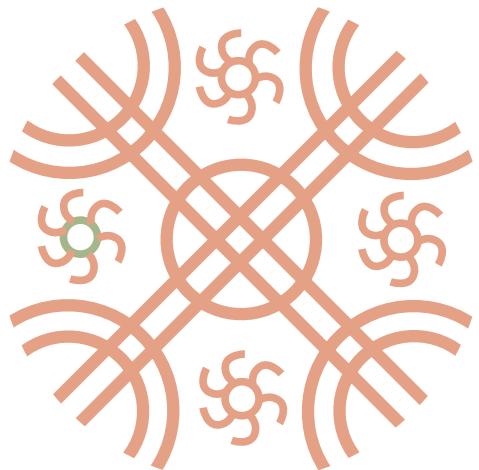
Presentación del eje

Este eje profundiza en las implicancias de ser ciudadano y ciudadana de una nación que aspira a ampliar la democracia y, por ende, promueve el desarrollo autónomo de las personas, y la colaboración entre estas, basada en el diálogo y la participación dentro del propio país y en ámbitos más globales, que incluyen la relación con el país vecino.

En este marco, la ciudadanía se proyecta como una condición que confiere a un individuo la calidad de igual respecto de otros individuos, miembros de la misma comunidad, traduciéndose esto en derechos y responsabilidades compartidas.

Tras las revoluciones que estallaron en Europa y América entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, la ciudadanía se erigió en símbolo del nuevo régimen que abrió paso a la constitución de repúblicas que reivindicaron la soberanía popular como principio político central. En este punto, Argentina y Chile comparten un pasado común que el capítulo 3 se encarga de abordar en sus implicancias para el presente.

De lo anterior se desprende una reflexión con respecto al vínculo que cabe establecer entre ciudadanía y educación. El eje se detiene en esto último, presentando la educación como un derecho de las y los ciudadanos a desarrollar todo su potencial (físico, moral, intelectual) y, a la vez, un deber que obliga a las autoridades a crear condiciones para que ese derecho se pueda ejercer. Cómo esta idea fue adquiriendo presencia en el tiempo, desde los días en que se decía que había que «educar al soberano» y qué implica esta frase en el presente, en Argentina y Chile, constituyen el núcleo del capítulo 4.





Capítulo 3

De súbdito a ciudadano

Para pensar entre docentes

En grupos, debatir acerca de qué entenderemos por ciudadanía y qué rol cumple la educación escolar en la formación de la ciudadanía. Describir la educación cívica recibida cuando se estaba en la escuela y compararla con la formación ética y ciudadana (Argentina) o formación ciudadana (Chile) que se imparte en la actualidad: ¿qué cambios y continuidades se observan a este respecto? ¿De qué modo habría que concebir la formación de las ciudadanas y los ciudadanos si se quiere avanzar hacia una cultura de paz y mayores grados de integración entre Argentina y Chile?

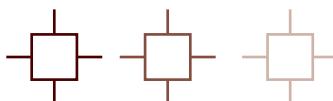
Ciudadanía civil

De seguro, las clases de educación cívica que tuvimos cuando éramos niñas, niños o adolescentes, se articularon en torno a manuales que citaban artículos de la Constitución que debían aprenderse de memoria. Detrás de eso había una idea de formación ciudadana que era tributaria de conceptos que surgieron en el siglo XIX y que sólo tuvieron en vista lo que modernamente reconocemos como ciudadanía civil.

La ciudadanía civil es aquella que concibe a las y los ciudadanos como individuos que establecen un contrato que construye la autoridad, mediante el cual esta gobierna, en nombre del pueblo soberano (la reunión de ciudadanas y ciudadanos), sin transgredir los derechos civiles consagrados en la Constitución, como la igualdad frente a la ley, la libertad de pensamiento y el derecho de propiedad.



Familia colla, Argentina. Foto: foto Alberto Cianfagna.



Argentina y Chile, antes de independizarse, no conocían esos derechos, pues no había contrato ni soberanía a la cual apelar, ya que el poder absoluto lo tenía el rey, que vivía en España. La independencia convirtió a los súbditos en ciudadanos, es decir, en sujetos de derecho.

Con este parámetro, se entiende que la educación haya puesto el acento en que las futuras ciudadanas y los futuros ciudadanos —a través de las clases de historia y educación cívica— conocieran las leyes e instituciones que amparaban esos derechos, y a las autoridades encargadas de hacerlos respetar, y que todo esto se concibiera como el núcleo de la formación ciudadana.

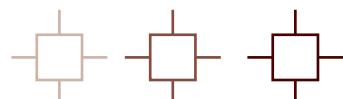
Ciudadanía política y social

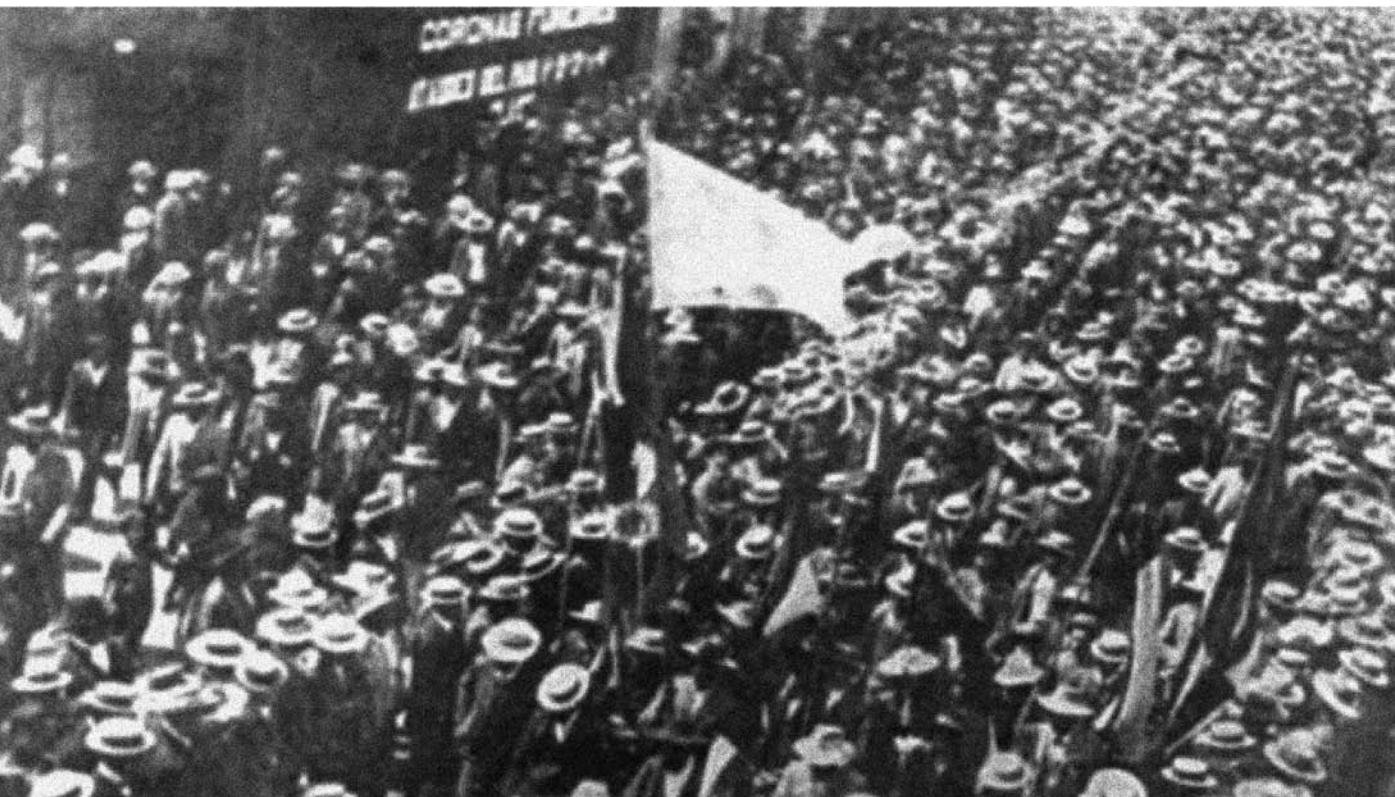
El concepto de ciudadanía que primó en un principio, fundado en los derechos civiles, experimentó, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, una transformación producto de movilizaciones en pro de la obtención de otros derechos que consagraran el acceso a bienes considerados imprescindibles, como la casa propia y la protección frente a adversidades, como un accidente laboral.

Para activar estos derechos sociales, las trabajadoras y trabajadores, tanto en Argentina como en Chile, se organizaron y exigieron que derechos individuales, como la libertad para pactar el sueldo con un patrón, se hicieran colectivos y, así, incrementar el poder de negociación. El esfuerzo rindió frutos, no sin grandes sacrificios y desgraciados hechos de por medio, como la represión y muerte de trabajadoras y trabajadores comprometidos con la causa social.



Ejercicio de tiro con unidades del 2 de Caballería que comandaba el capitán Anaya. Foto: Noticias patagónicas, Argentina.



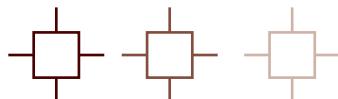


Grupo de obreros dirigiéndose a la Escuela Santa María, 1907. Foto: anónima, Memoria Chilena.

Otra expresión de la lucha por los derechos la dieron los partidos políticos, organizaciones sindicales y movimientos que canalizaron las inquietudes y anhelos de sectores populares y de la clase media, por valerse del poder para consagrar y garantizar derechos sociales que se tradujeron, por ejemplo, en la creación de sistemas de protección social y laboral y normas, como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Argentina, 1884; Chile, 1920) que ampliaron el acceso a la educación.

En paralelo, la conquista de los derechos reconoció otro hito en el movimiento sufragista. En el siglo XIX, el principal derecho político —el derecho a sufragio— fue monopolizado por la élite. El siglo XX conoció la ampliación de ese derecho a sectores populares y medios, pero permanecieron ciertas exclusiones, la principal de todas: negar el derecho a voto a las mujeres.

A mediados del siglo XX, esta exclusión se superó gracias a la lucha emprendida por las sufragistas argentinas y chilenas a favor del voto femenino. Ello posibilitó que tras unas décadas, a ambos lados de la cordillera, las mujeres no solo puedan participar en los actos eleccionarios, sino también postularse a cargos de representación, como la principal magistratura: la Presidencia de la República.





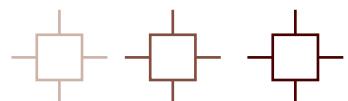
Presidenta de Chile M. Bachelet y presidenta de Argentina Cristina Fernández, Punta Arenas, Chile, 4 de diciembre de 2008. Foto: Rick van Tuijl.

La educación ciudadana: nuevas perspectivas

Ciertamente aún queda mucho para equilibrar en la relación entre ciudadanas y ciudadanos, aunque el desarrollo en esta materia tiene una base sólida en la cual sustentarse.

La evolución que ha experimentado la ciudadanía no ha dejado indiferente a la llamada educación cívica. Mientras en un principio esta puso el acento en el conocimiento, más bien formal, de los derechos consagrados en la Constitución, y en las instituciones y autoridades encargadas de velar por ellos, en la actualidad la formación ciudadana no se concibe sin referencia a la forma en que los ciudadanos y ciudadanas se han movilizado, y se movilizan, en favor de hacer efectivos esos derechos y ampliar su incidencia.

Este transito de lo formal a una visión dinámica de la ciudadanía, plantea interesantes desafíos a los y las docentes. Si en el pasado se buscó educar a un futuro ciudadano o ciudadana que tuviera conciencia de sus derechos individuales y los ejerciera, también en forma individual como cuando se está en la urna de votación, en la actualidad, esta perspectiva se ha enriquecido con una mirada que promueve también el ejercicio colectivo de los derechos y la participación social y política, más allá de la denominada democracia electoral, centrada exclusivamente en la participación en tiempos de elecciones.



Esta última forma de concebir la participación democrática —democracia de ciudadanas y ciudadanos— incorpora el aspecto electoral de nuestro sistema político, que se manifiesta en la periódica concurrencia a las urnas y busca complementarlo, enriquecerlo, dinamizarlo, a través de dar relevancia a otras formas de participación, en las que los ciudadanos y ciudadanas debaten los problemas que los afectan y, en común, buscan soluciones.



Votando, Chicureo, Chile. Foto: Kico Benítez.



Eva Duarte de Perón votando en el Hospital de Avellaneda 1951, Argentina. Foto: anónima.

«Unos 3.000 hombres y mujeres darán un paso más hacia la ciudadanía plena, al votar por primera vez en las elecciones del 11 de agosto, triunfo del colectivo trans después de una larga historia de lucha.»

<http://www.telam.com.ar/accesible/notas/201308/27515-11-de-agosto-otro-capitulo-de-las-conquistas-del-colectivo-trans.html>

«Los más jóvenes ejercieron su derecho al voto por primera vez. Las elecciones de medio término de este año tuvieron la novedad de que por primera vez los jóvenes de 16 y 17 años pudieron ejercer al derecho a votar de manera optativa.»

<http://www.telam.com.ar/notas/201312/46100-los-mas-jovenes-ejercieron-su-derecho-al-voto-por-primeravez.html>

En los últimos años, Argentina y Chile han consolidado procesos que garantizan el ejercicio de la soberanía popular, que se expresan en la participación en comicios limpios e informados. Este es un modo de participación básico en democracia, pero no el único, como se ve en las imágenes de más adelante.

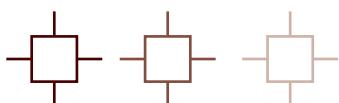




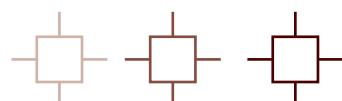
Foto: <http://radio.uchile.cl/2013/11/01/latinobarometro-chile-es-el-pais-mas-desideologizado-del-continente>

Este enfoque obliga a reconsiderar las prácticas tradicionales asociadas con la educación cívica. Más que limitarse a describir los principios y el deber ser de la democracia, el desafío es llevar a las y los estudiantes a confrontar los principios con la realidad vivida y preguntarse, por ejemplo, por qué un sistema que se basa en la igualdad tolera tanta discriminación e inequidad, y qué hacer frente a ello.

En un momento en que amplios segmentos de la ciudadanía expresan desafección a la democracia, las escuelas argentinas y chilenas tienen la responsabilidad de enseñar la distinción entre malestar en democracia y malestar con la democracia, porque a fin de cuentas, para ir a las bases de aquello que nos molesta e indigna y debatir soluciones, requerimos de la libertad que la democracia reconoce y garantiza.

País/Región	Apoyo a la democracia		Satisfacción con la democracia	
	2006	2007	2006	2007
Chile	56 %	46 %	42 %	36 %
Argentina	77 %	63 %	50 %	33 %
Latinoamérica	58 %	54 %	38 %	37 %

Fuente: Latinobarómetro 2007.



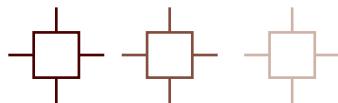
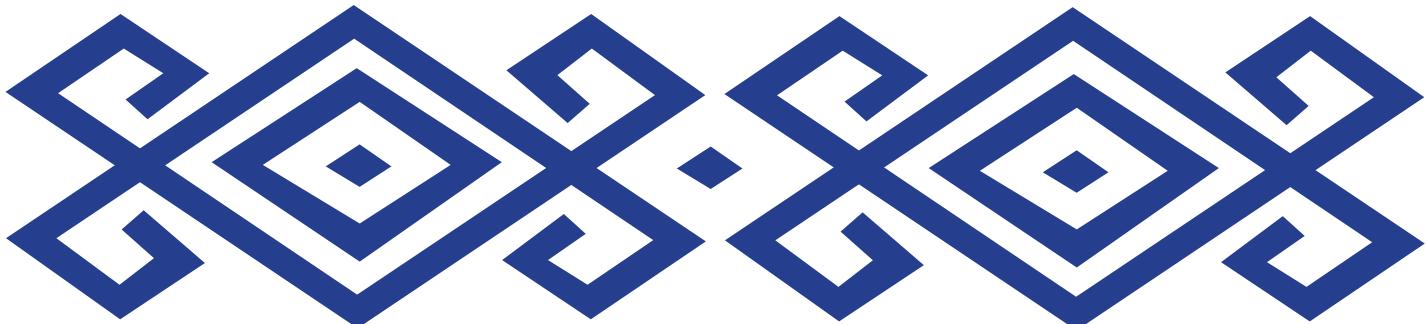
Mitos y realidades acerca de la participación política en Argentina

«Dos de cada tres argentinos habla o discute de política siempre o a veces y la gran mayoría de ellos, más de la mitad, afirma que trata de convencer a sus amigos o familiares para que comparten sus puntos de vista. Nada menos que el 16 por ciento de las personas consultadas dice que milita en un partido y seis de cada diez afirman que durante el último año participaron en una o más actividades políticas. La conclusión parece cantada: Argentina es un país de alta politización y solo una de cada tres personas dice 'que todos los políticos son iguales', con lo que significa que dos tercios marcan preferencias entre unos y otros y se alejan de conceptos como 'que se vayan todos'.

»El amplísimo estudio sobre los argentinos y la política fue realizado entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y la consultora Ibarómetro, fundada por Doris Capurro. El trabajo fue liderado por Luis Alberto Quevedo por Flacso e Ignacio Ramírez por Ibarómetro. En total se entrevistaron 1700 personas —se trata de una muestra amplia de todos los rincones del país y se tuvieron en cuenta las proporciones por edad, sexo, nivel socioeconómico y lugares de residencia, es decir, ajustando la cantidad de encuestados a las proporciones de los que viven en Capital, Gran Buenos Aires, ciudades grandes y ciudades chicas del interior del país (...)

Si se mira por segmentos, los hombres participan en política más que las mujeres. La diferencia es bastante notoria: el 55 por ciento de los hombres se manifestó interesado en política, mientras que lo mismo dijo solo el 45 por ciento de las mujeres. En cuanto a las edades, en todas hay elevados números, pero habría que decir que, a más edad, más interés. Sin embargo, nada menos que el 47 por ciento de los jóvenes se manifestó interesado en política. Y, como era esperable, los que tienen educación universitaria completa son los que más intervienen y los más interesados. Allí la proporción sube al 70 por ciento, mientras que entre los que tienen hasta el primario completo los interesados son el 42 por ciento...»

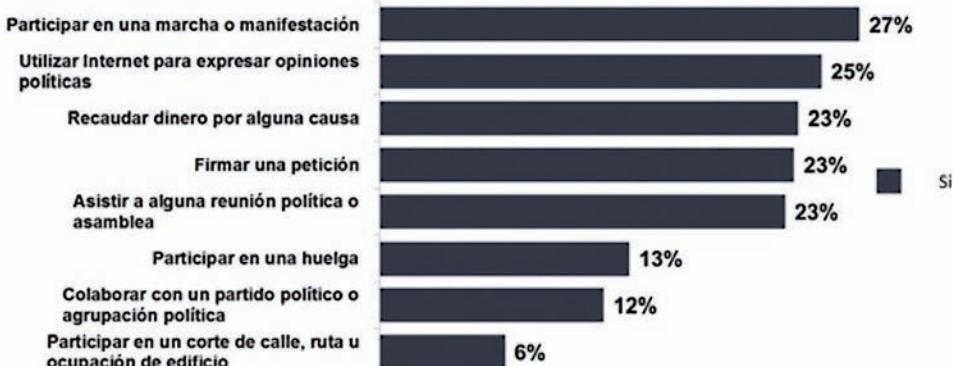
Fuente: Kollmann, Raúl, "La política en el centro de atención", Página 12, 13/01/2014.





Participación política y acción colectiva

¿Podría decirme si en los últimos 12 meses ha realizado alguna de las siguientes actividades...?



Grados de participación política

No realizó ninguna acción participativa	38,5
Baja participación (1 a 2 actividades)	37,1
Media+ alta participación (3 a 5 actividades)	20,9
Alta participación (6 o más actividades)	3,5
61,5	

BASE: 1700 CASOS

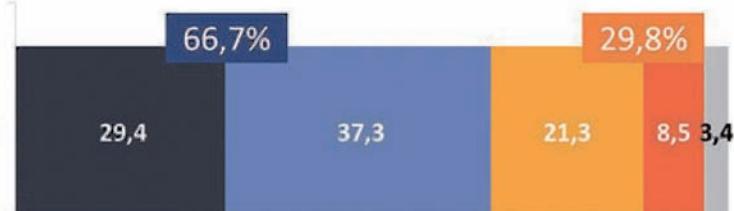
Nacional, mayo de 2013



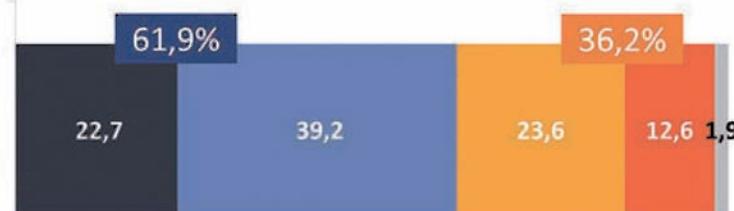
Hábitos de politización cotidiana



¿Con qué frecuencia diría usted que habla o discute de política con otras personas?



¿Con qué frecuencia intenta convencer a sus amigos, familiares o compañeros de trabajo para que comparten su punto de vista?

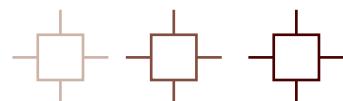


■ Siempre ■ Algunas veces ■ Raramente ■ Nunca ■ No sabe

BASE: 1700 CASOS

Nacional, mayo de 2013

Fuente: Kollmann, Raúl, "La política en el centro de atención", Página 12, 13/01/14.
Disponible en www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-237622-2014-01-13.html



Para avanzar hacia esta meta, conviene considerar las recomendaciones que apuntan a que las y los estudiantes dispongan de oportunidades para desarrollar habilidades críticas que se vuelquen a la comprensión de la realidad social y, en este marco, aborden los desajustes entre los ideales democráticos y la realidad vivida, no para generar desaliento, sino para marcar las tareas del futuro, para avanzar hacia una sociedad más igualitaria.

Nuevos tópicos de la formación ciudadana

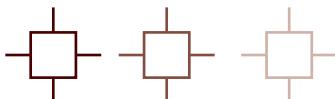
Una forma segura de erosionar la efectividad de la formación ciudadana es centrarse solo en la validez normativa de ciertos principios sobre la política en democracia, sin sensibilidad por el entorno de realización práctica de tales principios. El contraste entre grandes principios y la facticidad que los diluye o los niega [...] es lo primero que observan los jóvenes para argumentar su desencanto con la política. [...] La Comisión piensa que un tratamiento curricular explícito de los problemas y riesgos que reviste el ordenamiento político democrático contribuiría a una mejor comprensión de los principios fundamentales de la ciudadanía moderna. Además, permitiría [...] educar contra el cinismo que, en los jóvenes, alimenta la distancia entre ideales y realidad en el funcionamiento de las instituciones democráticas y del poder político en general.

Ministerio de Educación, Informe Comisión Formación Ciudadana, Chile, diciembre, 2004.
<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/informe/comision-ciudadana.pdf>

Los currículos de Argentina y de Chile son coincidentes en cuanto a brindar, a la nueva generación, la oportunidad de educarse en una perspectiva que destaque el concepto de ciudadanía, que trascienda los límites de la democracia electoral —ejercida a través del voto— y arraigue en la democracia de la ciudadanía, más participativa. El desafío es identificar esas oportunidades —especialmente en los NAP de ciencias sociales y en los OA y OF/CMO de historia, geografía y ciencias sociales— y saber aprovecharlas.



Foto: mmbd.



Mirada a la integración desde una nueva formación ciudadana

La renovada forma de concebir la formación ciudadana —para una democracia de ciudadanas y ciudadanos— plantea el reto de potenciar las capacidades críticas de las y los estudiantes y avanzar en el diálogo y la cooperación en todos los niveles, incluyendo el ámbito internacional.

En gran parte del siglo XX, se desarrolló una enseñanza que entendió que la identidad nacional se construía en oposición a la de los demás países, en particular el país vecino, incentivando indiferencia hacia los y las extranjeras. Sin embargo, como se ha visto en el eje 1, Argentina y Chile poseen un legado común —que se remonta a los tiempos precolombinos— y una misma forma de organización política, basada en el republicanismo.

Si bien ambas naciones, en sus inicios, actuaron en forma excluyente hacia amplios segmentos de su población —los indígenas, los pobres, las mujeres— paulatinamente, luchas sociales mediante, fueron avanzando hacia un modelo político y social más incluyente e integrado.

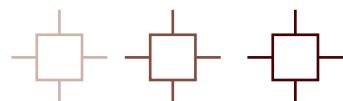
La ampliación de los y las votantes habilitadas sigue siendo dinámica. En 2013, en Argentina se sumaron dos colectivos de votantes. En primer lugar, las personas trans. Este grupo se acercó a votar centralmente por dos razones: por un lado, porque fueron organizadas por primera vez mesas mixtas de votantes y así evitaron ser foco de discriminación y, por otro lado, porque la Ley N° 26.743, de «Identidad de género» permite tener su documento con el nombre y la foto acorde a la identidad de género autopercebida. También votaron las y los jóvenes desde los 16 años (habilitados por la Ley N° 26.774). Así, más personas pudieron acercarse a votar. En tal sentido el testimonio de Marcelo Suntheim, miembro de la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) es elocuente: «cuando hay una persona trans en la fila para votar compuesta por varones y mujeres, o una pareja de gays, la democracia se hace más fuerte porque esas situaciones reflejan más pluralismo, lo que era inimaginable hace poco más de 10 años»¹³.

Por otro lado, en Chile también se amplían los habilitados a votar, en 2014 la presidenta Michelle Bachelet promulgó una reforma constitucional, que permitiría votar a las y los ciudadanos chilenos que se encuentren fuera del país. La reforma permite a los ciudadanos «que se encuentren fuera del país podrán sufragar desde el extranjero en las elecciones primarias presidenciales, en las elecciones de presidente de la República y en los plebiscitos nacionales [...] Se trata de una norma que irá en directo beneficio de unos 500.000 de los 850.000 chilenos que viven en el exterior, según datos de la Cancillería de Chile, y que podrían votar a partir de las próximas elecciones presidenciales de 2017»¹⁴.

Por tanto entendemos que una formación ciudadana que apunte a la cultura de la paz y a una integración latinoamericana debe hacer hincapié en lo mucho que tienen en común nuestros países.

^{13.} Ver nota periodística que cubrió la noticia: <http://www.telam.com.ar/notas/201310/38244-la-comunidad-lgbti-destacolas-conquistas-logradas-que-hoy-le-permitio-votar-con-dignidad.html>

^{14.} <http://www.biobiochile.cl/2014/04/30/presidenta-bachelet-promulga-ley-de-voto-chileno-en-el-extranjero.shtml>

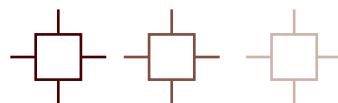


Todavía queda mucho por hacer para que nuestras repúblicas consoliden y profundicen la democracia y los ideales de igualdad que la independencia consagró. Se está en eso, no obstante, la tarea es inmensa y requiere de solidaridad y esfuerzos que traspasen las fronteras, para que así, frente a problemas comunes, los ciudadanos y ciudadanas argentinos y chilenos, en instancias de gobierno y otras formas de organización, piensen y pongan en práctica soluciones creativas y que vayan en beneficio mutuo.

De este modo, cuestiones como la preservación de recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, las necesidades energéticas, el aislamiento de zonas rurales, problemas de salud y educación, y otros tantos desafíos, podrían abordarse desde una perspectiva colaborativa que entienda la integración como una oportunidad para mayor desarrollo, equidad y democracia.



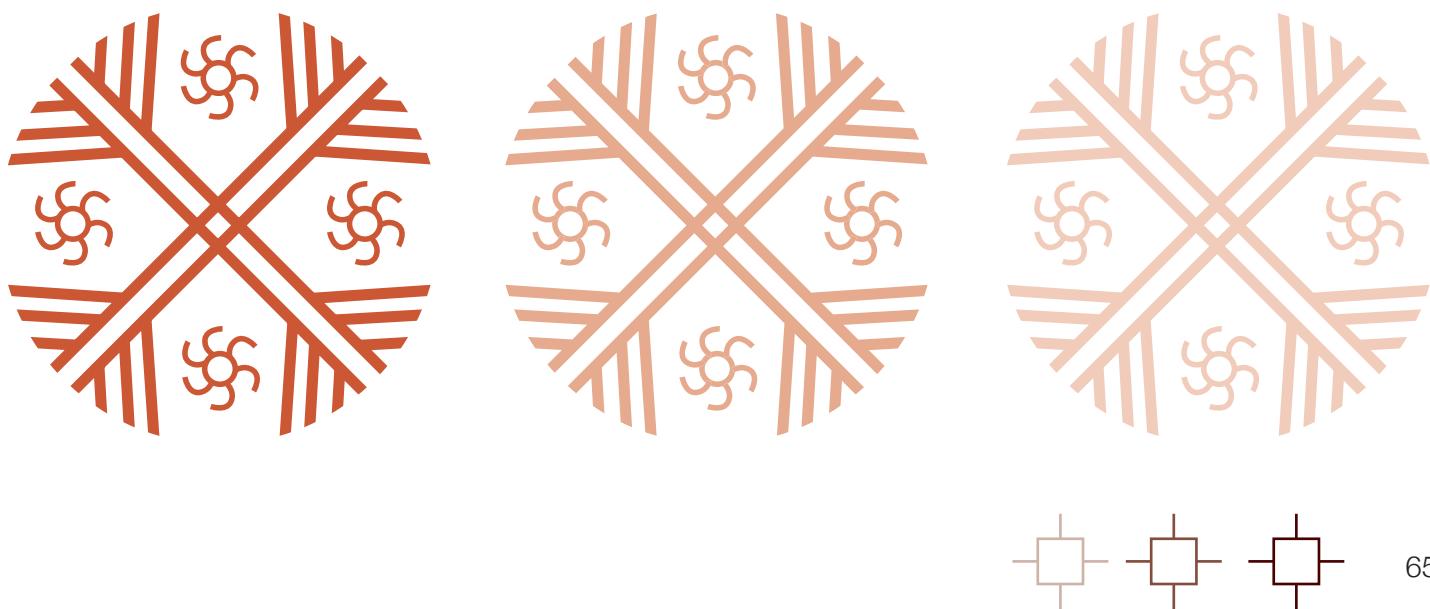
Flamencos, Altiplano andino. Foto: Szeke.



Una síntesis reflexiva

La educación ciudadana, en la hora actual, debe estar consciente de las herencias que porta y de los desafíos que tiene que asumir, uno crucial: que los ciudadanos y ciudadanas que forma, desarrollen capacidades para trabajar con los demás en forma solidaria, en virtud de proyectos colectivos que, en tiempo de globalización, comprometen no solo al referente nacional, sino también al internacional.

Esto último estimula que la escuela desarrolle actitudes que favorezcan el compromiso y la disposición a colaborar con los pueblos del mundo y, en particular, con el vecino, el país hermano con el cual se comparte no solo una historia, sino retos comunes, el principal de ellos, fortalecer una sociedad más equitativa, donde ciudadanos y ciudadanas, efectivamente, se sientan integrados a su comunidad y con herramientas para ejercer los derechos que la república brinda y reconoce.



Propuesta didáctica

La siguiente propuesta de actividad para desarrollarse en aulas de educación primaria (Argentina) y educación básica (Chile) se enmarca dentro de los objetivos que, tanto en Argentina como en Chile, promueven la comprensión y el ejercicio de los derechos ciudadanos, consagrados por la comunidad nacional e internacional.

Cuadro de referencia curricular

Argentina

«...conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales y los distintos modos en que los mismos pueden resolverse en una sociedad democrática.»

«La identificación de los distintos modos de participación ciudadana en el marco de una sociedad democrática, atendiendo a las nuevas formas de organización social y política (ONGs, comedores comunitarios, centros culturales, etc.).»

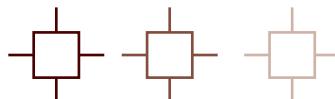
Chile

«Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras. Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y el Estado.

Participar en su comunidad [...] considerando la importancia de tener una buena convivencia [...]. Diseñar y participar activamente en un proyecto grupal que solucione un problema de la comunidad escolar.»

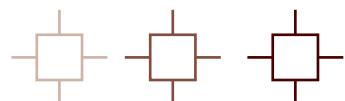
Fuente: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1º Ciclo Nivel Primario y 2º Ciclo Nivel Primario.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 4º y 5º Año Básico.



Actividad

1. La o el docente entrega a las y los estudiantes tarjetas con distintas consignas, que giran, todas ellas, en torno a la idea de participar. Por ejemplo:
 - Se invita a la comunidad escolar a una obra de teatro organizada por niñas y niños de la escuela.
 - Las familias de las y los estudiantes se reunirán la próxima semana para conversar con la dirección del establecimiento sobre diversos asuntos relacionados con el manejo de la escuela.
 - Mañana, la autoridad comunal o municipal se reunirá con la comunidad para conocer sus opiniones en relación con diversos proyectos que el municipio pretende implementar el próximo año.
 - Agrupaciones de derechos humanos concordaron un petitorio común, que sería presentado a la presidenta la semana entrante.
 - En completa tranquilidad se realizó el acto eleccionario que permitirá la renovación del Senado y de la Cámara de Diputados.
 - Presidentes y presidentas de América Latina, que integran Unasur, se reúnen para abordar, en conjunto, una propuesta de apoyo a uno de los países miembros de esta organización.
 - La Asociación de Ciudadanas y Ciudadanos Contra la Delincuencia informó que está todo listo para la marcha que se realizará mañana, para exigir mayor seguridad.
 - Partidos políticos que apoyan al candidato X convocan a sus militantes y adherentes a aportar ideas para confeccionar su programa de gobierno.
 - Jóvenes de Argentina y de Chile, que participan en una iniciativa social, se dirigen a las autoridades de sus respectivos países para la entrega de sus propuestas para superar la pobreza.
 - Las niñas y niños de 3º año de primaria o básica deciden hoy en qué gastarán los fondos que lograron reunir durante el año.
 - Gran aceptación ha tenido la invitación para que las y los docentes de Matemática den a conocer experiencias exitosas en relación con la enseñanza de esta asignatura.



2. Tras leer la consigna asignada, las y los estudiantes responden a la siguiente pregunta, formulada por la o el docente: ¿qué tienen en común las frases leídas?, ¿cuál es el testimonio que brindan?

Indicación al o a la docente

En el diálogo que sostenga con sus estudiantes, es clave que el o la docente haga ver que las distintas consignas apelan a la noción de participación. Se trata de personas a las cuales se les invita a participar, o que participan, en asuntos de interés público y que repercuten a diferente escala territorial (micro: la sala de clases, la comunidad escolar; macro: la nación, la región).

3. La o el docente escribe en la pizarra la palabra participar, y comenta que la acción a que hace referencia significa «tomar parte en algo», que interesa al conjunto de personas que conforman una determinada comunidad. Las y los estudiantes narran experiencias de participación en comunidades a las que pertenecen (ser barrista, opinar respecto de dónde salir de paseo familiar, elegir un presidente o presidenta de curso, decidir en qué se van a invertir los fondos ahorrados entre las y los compañeras y compañeras, etc.), y comentan qué sintieron.

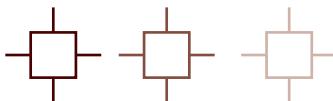
Indicación al o a la docente

Es importante que a la luz de las experiencias personales narradas por las y los estudiantes, ayudados por su docente, capten que al participar en materias que afectan a su comunidad, las personas refuerzan vínculos entre ellas y se crea un espíritu de grupo.

4. Las y los estudiantes observan imágenes de ciudadanas y ciudadanos argentinos o chilenos (según sea el país donde se trabaje) participando en actividades políticas (sufragando, marchando, asistiendo a una concentración, discutiendo en un foro o asamblea, etc.), señalando qué acciones, de las que se presentan, les resultan más conocidas y cómo se relaciona ello con la idea de participación trabajada previamente.

Indicación al o a la docente

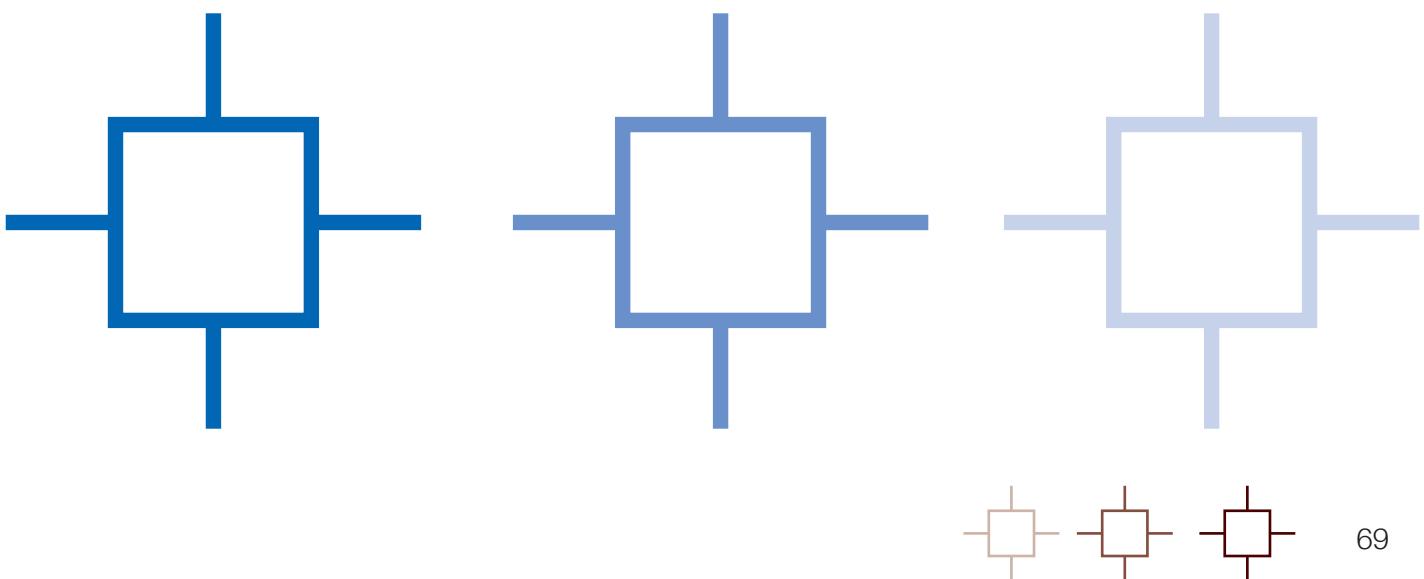
Es importante que las y los estudiantes visualicen que las personas que aparecen en las imágenes pertenecen a su propia comunidad, amplia, que es la nación. Asimismo, interesa que, en forma aproximativa, reconozcan que al participar en un acto individual (sufragar) o en una acción colectiva (integrarse en una marcha), se están manifestando respecto de un asunto que no es privado, sino público (elegir una autoridad o protestar contra ella). Para lo que viene a continuación, este tipo de comprensiones es fundamental.



5. Sobre la base de lo observado, las y los estudiantes responden a la siguiente pregunta: Las personas que participan en actos representados en las imágenes, ¿están ejerciendo un derecho?, ¿qué derecho? Contrastan sus respuestas con lo que señala la o el docente, apoyándose en la lectura de preceptos legales que reconocen el derecho de las y los argentinos o de las y los chilenos, a ejercer su soberanía y manifestarse públicamente.
6. En forma similar a lo que se hizo en el punto 4, las y los estudiantes observan imágenes de participación política en el país vecino y comentan similitudes con lo visto en el caso de su propio país. Guiados por la o el docente, concluyen que al otro lado de la cordillera se reconocen los mismos derechos que en su país, y responden ¿a qué se debe esto?
7. Las y los estudiantes buscan en la Declaración de los Derechos Humanos aquellos artículos que apelan a la participación como un derecho, destacando que Argentina y Chile han adherido a estos principios.
8. La o el docente cierra la actividad, destacando que si bien en Argentina y Chile persisten grandes problemas sociales —que hacen que determinados sectores de la población en ocasiones se organicen para demandar lo que consideran justo—, ambas naciones están en proceso de abordar esos problemas, valiéndose de los mecanismos democráticos. La o el docente concluye que la democracia es necesaria para ser libres, para opinar, organizarse y movilizarse en pro de los derechos.

Indicación al o a la docente

Para construir este cierre, se sugiere considerar, sobre la base de lo abordado en este capítulo, que los derechos que hoy día se ejercen no siempre se han reconocido y que su consagración responde a una conquista de carácter histórico que sigue en desarrollo.





Capítulo 4

La construcción histórica de las normas y la conquista social de los derechos

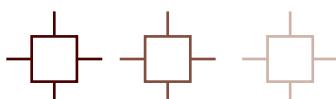
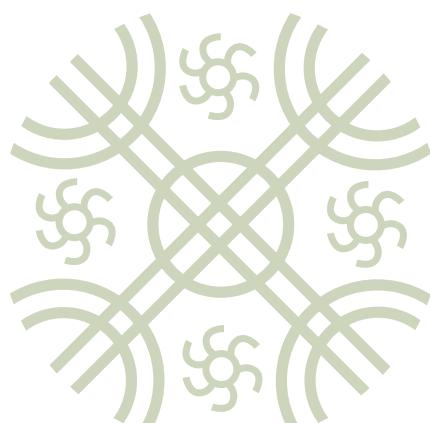
Para pensar entre docentes

Una norma es, según el Diccionario de la Real Academia Española, una «regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.». Esta breve definición nos permite constatar que las normas formulan una determinada exigencia para la acción y que entre sus funciones se encuentra la de organizar la convivencia entre las personas. Normas distintas articulan modos distintos de convivencia. A su vez, ellas pueden tener un carácter autoritario o democrático según se originen en imposiciones o en acuerdos.

Por otra parte, las normas tienen lugar en distintos ámbitos comunitarios. La escuela, como uno de esos ámbitos, se convierte en un óptimo objeto de investigación para que las y los estudiantes construyan la noción de norma y su intrínseca relación con la noción de convivencia. Tal construcción constituye, a la vez, un organizador previo para el aprendizaje de la organización democrática y de la Constitución Nacional en tanto norma fundamental de un estado de derecho.

A su vez, si la ciudadanía consiste en el conocimiento y ejercicio de derechos y de la conciencia de la responsabilidad por las propias acciones dentro del marco legal de una sociedad y dentro del marco ético que permite cuestionar el orden jurídico positivo, ¿cuáles son los aportes que la escuela puede realizar en ese proceso? ¿Qué reflexiones previas pueden ayudarnos a las y los docentes en esa tarea?

Un punto de partida para la discusión es si, así caracterizada, la ciudadanía se aprende solo socialmente o si necesita un andamiaje escolar.



Formación ciudadana en el contexto histórico chileno

La formación ciudadana en el contexto educativo

El bosquejo que sigue sobre la formación ciudadana en los contextos históricos argentinos y chilenos brinda a las y los docentes, una información básica para reflexionar sobre los orígenes e itinerarios de la formación ciudadana en la educación de ambos países y considerar su carácter histórico.

Durante el siglo XX, la formación ciudadana tuvo en Chile distintas etapas asociadas a los cambios ocurridos en el sistema político del país. Es importante conocerlos, aunque sea someramente, ya que subyacen en las diversas ideologías y proyectos de país que caracterizaron a distintos períodos.¹⁵

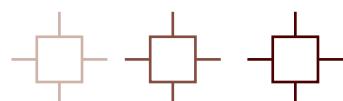
A comienzos del siglo XX (1912) se implementó el espacio curricular Educación Cívica, con el claro propósito de educar, a través de dicha asignatura, en los conceptos y normativas de orden jurídico, político y económico. Se impartía en los dos últimos años de la enseñanza escolar. Con el tiempo, se empezó a complementar con otras actividades desarrolladas en el espacio escolar, como los consejos de curso, en los cuales son las y los estudiantes quienes debaten asuntos que les incumben directamente. Posteriormente, con la Reforma Educacional de 1967, desapareció como asignatura y en la educación media quedó incorporada a la de Ciencias Sociales, ya que se entendía que la educación cívica era también una introducción a la economía y a la ciencia política. Asimismo, se consideraba que debía incorporarse también en otras asignaturas, como el castellano, la filosofía, la matemática y las ciencias naturales, además de ser parte de otras actividades, como los centros de alumnos creados en ese período. En síntesis, se consideró que la educación cívica —o formación ciudadana— era parte del proceso integral de la enseñanza de las y los jóvenes.

Durante el régimen militar, se restableció como asignatura para los últimos años de la escolaridad y en la educación básica se incorporaron algunos temas en la asignatura de Historia y Geografía. Durante este período, no se consideraron actividades de formación cívica en otros espacios escolares.

Recuperada la democracia en el año 1990, se ha implementado una profunda reforma curricular, tanto para la educación básica como para la educación media, la que tiene entre sus objetivos, «promover en el sistema escolar una formación ciudadana inspirada en los valores y prácticas de la democracia».¹⁶ A la fecha, se han desarrollado diversos proyectos en esta línea, en el ámbito de los derechos humanos, la educación ambiental y los programas de

^{15.} Cfr. *Formación ciudadana. Actividades para el profesor. Historia y Ciencias Sociales, 1º básico a 4º medio*, UCE, 2004, p 14.

^{16.} Ibíd.

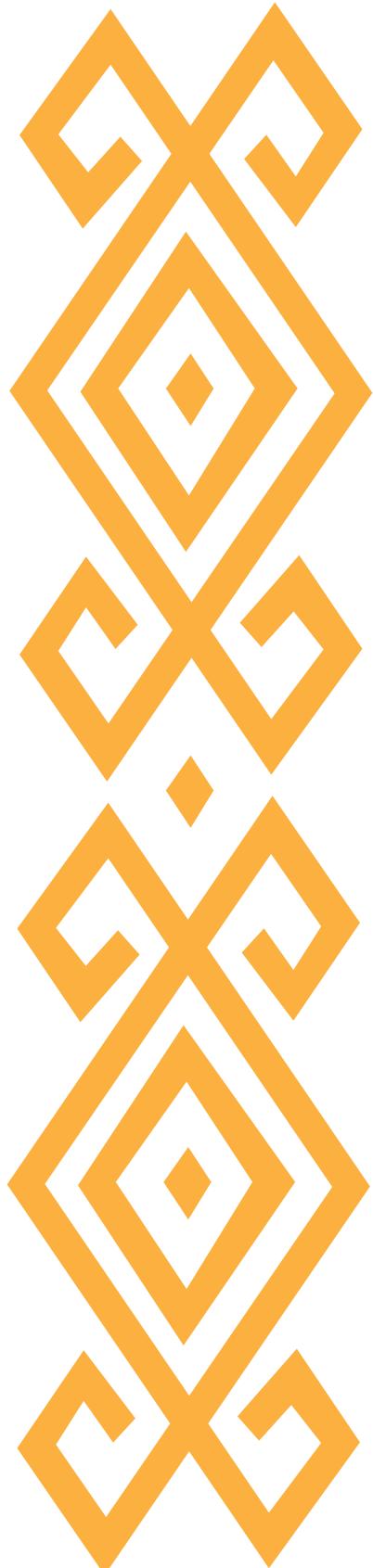


género y sexualidad, junto al fortalecimiento de los espacios de participación escolar, como fueron —en los liceos— las actividades de libre elección, donde las y los jóvenes pudieron profundizar en materias de liderazgo, resolución de conflictos y prevención de drogas, entre otras.

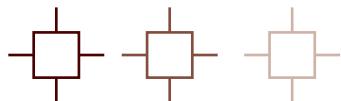
De manera explícita, el actual currículo escolar postula la enseñanza «de los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos, de manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática».¹⁷

De esta manera, se amplía el sentido de la formación ciudadana y se establece que debe estar presente durante toda la enseñanza escolar, no como una asignatura específica, sino en forma transversal, aunque de manera más explícita en Historia y Ciencias Sociales. Hay, además, aspectos del área en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía, que señalan que además debe fortalecerse mediante los objetivos fundamentales transversales «que explicitan un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía», los que deben desarrollarse a través de las asignaturas y de espacios que favorezcan su práctica, como debates, centros de alumnos y alumnas y consejos de curso, entre otros.

En síntesis, la actual reforma educacional chilena asume como tarea de la educación escolar, la formación de ciudadanas y ciudadanos con valores democráticos que, como tales, se sientan parte de la comunidad que integran, comprometidos en su desarrollo social y económico, en el respeto fundamental de los derechos humanos y en el cumplimiento de sus deberes cívicos. De esta manera, el sistema escolar chileno se compromete en el fortalecimiento de una sociedad democrática y participativa.



^{17.} Ibíd., p.16.



Formación ciudadana en el contexto histórico argentino

El área (espacio curricular interdisciplinario), que en Argentina se llama Formación Ética y Ciudadana, desde 1995 incluye disciplinas pertenecientes a la filosofía práctica, el derecho y las ciencias políticas. Realiza una reflexión crítica y sistemática continua sobre las diversas representaciones sociales de la moral, la justicia y la política, y elabora las operaciones pedagógicas adecuadas para su transmisión como contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Ha recibido, desde principios del siglo XX, varias denominaciones: civismo, instrucción cívica, doctrina nacional y cultura ciudadana (1950-1955), educación democrática (1955-1973), estudios de la realidad social argentina (1973-1976), formación cívica, formación moral y cívica (1976-1983) entre otras. Tales variaciones corresponden, en general, a cambios de gobierno.

Su actual denominación conlleva un cambio de significado importante para nuestra historia. Se le ha asignado su nombre actual después de la última dictadura (1976-1983). Con él se busca destacar el valor de la democracia como estado de derecho y forma de convivencia y la defensa de los derechos humanos. Integra, desde la filosofía práctica, una perspectiva interdisciplinaria sobre la constelación problemática de la contemporaneidad, en la que numerosos y diversos cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos y culturales inciden en las representaciones morales, cívicas y políticas tradicionales, convulsionando los sistemas de creencias, hábitos, normas y valores.

El área se corresponde, por lo demás, con el propósito de la escuela de brindar igualdad de oportunidades para que todos los alumnos y alumnas logren un nivel básico de dominio cognoscitivo, ético, jurídico y político, que les permita tener acceso al conocimiento de las leyes y la organización política de la sociedad a la que pertenecen, y ejercer como sujetos autónomos una ciudadanía solidaria y participativa.

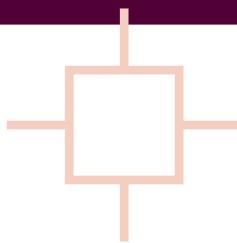
Si bien este propósito es uno de los objetivos generales de la escuela como institución, el área de Formación Ética y Ciudadana es la que se ocupa específicamente de él, a través de contenidos propios correspondientes a sus ejes. El área está presente de modo transversal en toda la escolaridad, desde la educación inicial hasta la secundaria.



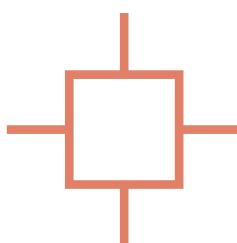
Los propósitos escolares del área de Formación Ética y Ciudadana suponen:

- El desarrollo del pensamiento crítico.
- El conocimiento de la Constitución Nacional, de los tratados y declaraciones internacionales, incluidas sus reformas.
- La formación de ciudadanas y ciudadanos con valores solidarios y participativos.
- El desarrollo de criterios morales, de actitudes cooperativas y de procedimientos adecuados de formulación y resolución de dilemas y problemas.

La evolución de la formación ciudadana en Argentina y Chile es también congruente con la declaración de los derechos humanos (DDHH) ocurrida después de los horrores de la II Guerra Mundial, que llevaron a las naciones a buscar los mecanismos para sentar una paz duradera y acordaron los primeros instrumentos jurídicos internacionales donde los DDHH adquieran el nombre y el sentido que hoy tienen. Esto dio como resultado significativos avances en el campo jurídico de los DDHH, dentro del cual quedaron englobados los derechos civiles, políticos y sociales ya legislados por muchos estados, al tiempo que se incorporaron otros derechos que se reconocen a grupos específicos (las mujeres, las niñas y niños, los pueblos indígenas, o personas con capacidades diferentes, por ejemplo) y se creaban mecanismos legales e institucionales tendientes a garantizar el cumplimiento de esos derechos.

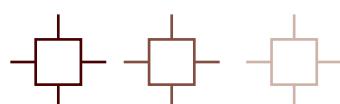
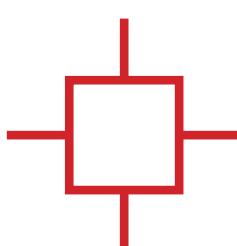


Diferencias entre formación ética y formación moral



Desde el punto de vista etimológico, las palabras ética y moral se refieren a hábitos y costumbres. Aunque en el uso cotidiano aparecen como sinónimos, proponemos algunas diferencias desde su tratamiento disciplinal en la escuela:

- La moral puede definirse como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo, sea este social, cultural, étnico, religioso. Siguiendo esta definición, en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas.
- La ética puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de grupos humanos. Por ejemplo, la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso.



Esta distinción es útil para entender el carácter peculiar de la formación ética, la cual pretende brindar a las y los estudiantes herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva.



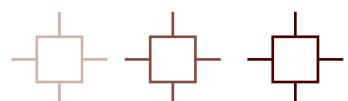
Textiles en Argentina, Foto: www.todoviajes.com.

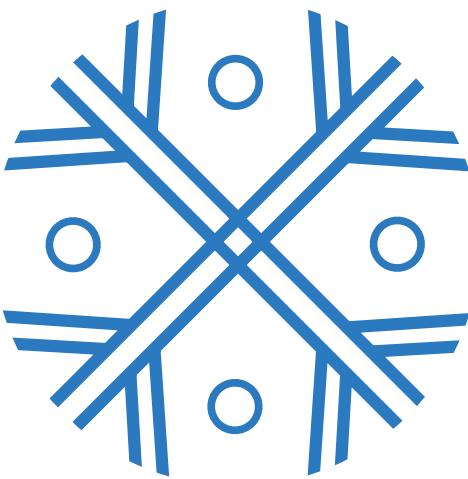
La Formación Ética y Ciudadana no consiste en la inculcación de una moral ni en la transmisión, preeminente cognoscitiva, de algunos artículos de la Constitución, sino en la enseñanza de la ética como disciplina filosófica, es decir, como reflexión crítica sobre la moral entendida como el conjunto de costumbres, creencias, hábitos y valores establecidos.

La convivencia social es posible porque los grupos humanos se organizaron tratando de respetar ciertas normas comunes que sirven de reglas para orientar la conducta de las personas. Si aceptamos la distinción entre moral y ética según la cual la moral consiste en el sistema de creencias, hábitos, costumbres y valores de una comunidad determinada y la ética, en la reflexión crítica acerca de ese sistema, entonces podemos referirnos de modo preciso a normas morales y a normas éticas. Las primeras son prescripciones culturales cuya legitimación se encuentra en la tradición, las segundas se legitiman en la fundamentación argumentativa y deliberativa. Este último fundamento supone la participación en la elaboración de tales normas.

Al conducirnos según las normas, nos conducimos como sujetos autónomos, es decir, independientes, capaces de decidir por nosotros mismos sobre la base de normas que podemos considerar como propias, pues hemos participado en su elaboración, o bien podemos reconocer la importancia que tienen para la vida individual y/o social y por tal razón las aceptamos como propias.

Las normas son de diversos tipos: jurídicas, morales y éticas. Jurídicas son aquellas que expresan lo que está permitido o prohibido por quien ejerce el poder —en nuestra época, el Estado—. Se trata de reglas cuya transgresión implica un castigo concreto. Por otra parte, las normas morales son aquellas que regulan las relaciones entre las personas, estableciendo qué acciones son correctas y cuáles no, con respecto a los demás y a nosotros mismos. A diferencia de las normas jurídicas, las normas morales carecen de sanción concreta, pero su transgresión puede implicar una sanción social. Este tipo de normas dependen del contexto social y cultural.





La enseñanza de las normas éticas en la escuela

La enseñanza de las normas a niñas y niños, en razón de su desarrollo evolutivo, ha de considerar dos modalidades básicas: explicar el sentido de las normas, su utilidad, su valor, y debatir acerca de las normas que se elaboren.

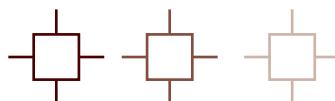
Introducir a niñas y niños en esta dimensión ética es introducirlos en una dimensión crítica, es decir, una dimensión en la que nada se acepta sin antes habersele sometido a debate, a una propedéutica que los prepare para no contentarse con la mera existencia de las normas como si ellas fueran un fundamento suficiente, de tal modo que la niña y el niño no las perciba como algo natural y dado. Para esto resultan significativas actividades que habitúen a las niñas y a los niños a escuchar, a escucharse entre ellos, a dialogar, a ofrecer y pedir explicaciones y a presentar argumentos y contraargumentos.

Podemos trabajar, por ejemplo, la necesidad de un sistema de reglas, utilizando como recurso los juegos que se juegan en el recreo. Algunas preguntas sencillas pueden abrir el debate: ¿Cómo se juega con las figuritas? ¿Se puede jugar a las escondidas o a la mancha, sin reglas? ¿Cómo sabemos quién gana y quién pierde? ¿Cómo sabemos si un niño o una niña está jugando bien o hace trampa? El debate abierto constituye también un recurso, ya que durante él podemos tematizar las reglas de un buen debate, su sentido, la escucha, el respeto por lo que otro u otra sostiene, la tolerancia, la fuerza de la argumentación. Se puede trabajar de modo parecido mediante la explicitación de las reglas de algún juego o deporte.

El propósito de enseñar normas éticas es explicar que en una sociedad democrática, las normas legítimas surgen de la reflexión, del debate racional o la deliberación, de manera opuesta a la inculcación de normas morales, que son relativas a diferentes culturas, incluyendo la moral personal de la o el docente o la cultura de la escuela.¹⁸



^{18.} Gibaja, R., *La cultura de la escuela*, Buenos Aires, Aique, 1985.



Una síntesis reflexiva

Uno de los objetivos de la Formación Ética y Ciudadana consiste en avanzar desde compromisos tácitos o impuestos hacia su explicitación y hacia la posibilidad de una concertación de las normas. De este modo se puede contribuir al inicio de una paulatina participación de las niñas y niños en la realización de entendimientos para la convivencia escolar, a fin de que comiencen a sentirse protagonistas de su construcción. En tanto las y los estudiantes conozcan y comprendan el sistema normativo que deben cumplir y comiencen a participar en la elaboración e instrumentación de algunas normas, podrán sentirlas como propias. Así se comienza a articular el andamiaje de conocimientos que llevará al niño y a la niña a comprender el sistema de normas de la escuela como una construcción colectiva, que obliga a todos los actores de la comunidad educativa.

De ese modo pueden realizarse diferentes tareas que ayuden a niñas y niños a participar en la elaboración de un reglamento para la convivencia en el aula y/o a discutir y reformular normas jurídicas que la escuela debe respetar.

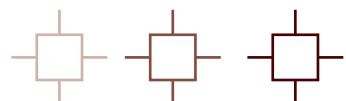
Propuesta didáctica

Reglas del juego ciudadano

Historia oral de las normas de la escuela

Propósito

Mediante la propuesta de trabajar con la historia oral de las normas de la escuela se procura que las y los estudiantes vayan construyendo la noción de norma en relación con el concepto de convivencia, y que caractericen los diferentes modos de relaciones humanas según los ámbitos o las épocas en que esas relaciones tienen lugar. Mediante la comparación entre el pasado y el presente, las y los estudiantes pueden advertir la historicidad propia de las normas y comprender las razones de los cambios y permanencias de los acuerdos, los pactos o las imposiciones. Entender que las normas son históricas (es decir que cambian con el tiempo y que no son naturales) les permite a las y los estudiantes avanzar sobre la idea de que somos seres históricos, por un lado, condicionados por el contexto en el que nos toca vivir y, por el otro, seres libres capaces de crear normas y de modificarlas.



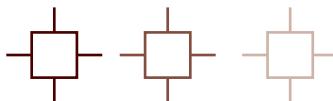
Cuadro de referencia curricular



La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de Educación Primaria:

- La construcción progresiva de una concepción ética que estimule la reflexión crítica y la discusión argumentativa.
- La participación en prácticas áulicas, institucionales y/o comunitarias como aproximación a experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano que consideren a las personas como sujetos de derechos y obligaciones para propiciar actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad.
- El reconocimiento de la existencia de normas que organizan la vida en sociedad así como la reflexión grupal sobre la necesidad e importancia de las mismas.
- El conocimiento y la reflexión sobre el sentido de las normas de convivencia de la escuela y la participación en la elaboración de un acuerdo sobre las normas de convivencia para el aula así como sobre las acciones de reparación, ante su incumplimiento.
- La participación en ejercicios de reflexión ética sobre diferentes formas de vida, creencias y costumbres vigentes en diversos contextos, reconociendo semejanzas y diferencias.
- La progresiva valoración de las normas y de la participación en su elaboración para la organización del trabajo, del juego y de otras actividades de la vida escolar.
- La distinción entre normas morales, prescripciones o normas de trato social y leyes o normas jurídicas en la vida grupal y comunitaria, a través del análisis y discusión de situaciones problemáticas tomadas del ámbito cotidiano. La reflexión crítica sobre la norma y la autoridad como garantes del derecho.

Fuente: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Primer Ciclo de Educación Primaria.





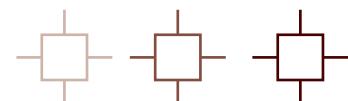
Chile

Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros.

Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y el Estado, lo que se manifiesta, por ejemplo, en que:

- Las personas deben respetar los derechos de los demás.
- Todas las personas deben respetar las leyes.
- El Estado debe asegurar que las personas puedan ejercer sus derechos (a la educación, la protección de la salud, la libertad de expresión, a la propiedad privada, a la igualdad ante la ley, entre otros).
- El Estado debe asegurar los derechos de las personas a participar en la vida pública, como el derecho a formar organizaciones de participación social, [...] a participar en partidos políticos y el derecho al sufragio entre otros.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 5º y 6º año



Actividad

La historia oral es una metodología que se utiliza para reconstruir un hecho o el modo de vida de una sociedad o grupo que pertenece al pasado reciente o al presente, y se realiza mediante el relato brindado por las personas que vivieron durante ese momento histórico que se pretende conocer. El instrumento privilegiado para realizar una historia oral es la entrevista cara a cara con las o los informantes. A diferencia de una encuesta, que puede ser completada sin intervención de un o una encuestadora, la entrevista exige que entrevistador o entrevistadora y entrevistado estén presentes.

Para iniciar esta actividad proponemos que, a través de la metodología de la historia oral, sus estudiantes reconstruyan qué cosas han cambiado y cuáles permanecen de las normas escolares implementadas durante los últimos cuarenta o cincuenta años. Si la escuela a la que asisten tiene muchos años de existencia, las y los chicos podrán centrar el estudio en ella y entrevistar a ex estudiantes, docentes y directivos que pasaron por la institución desde su origen hasta la actualidad. Si, en cambio, es una institución relativamente nueva, entonces tendrán que recurrir a los informes de personas mayores que se refieran a sus experiencias escolares en distintas instituciones educativas.

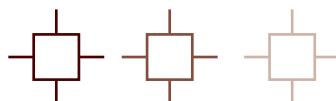
Presentamos algunos pasos para que tenga en cuenta al trabajar con el método de la historia oral.

- Establecer, junto con las y los estudiantes, los objetivos de la reconstrucción histórica. Por ejemplo: a) conocer los cambios que se han ido dando en las normas de la escuela, b) conocer los cambios que se han ido produciendo en las relaciones entre las personas de la escuela: entre las y los estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y autoridades, entre estudiantes y el personal no docente, entre las y los docentes, y entre las y los docentes y las familias.

Relaciones humanas: convivencia

Solicitar a las y los estudiantes que, reunidos en pequeños grupos, preparen una guía para las entrevistas. Durante este paso, será necesario que usted les aclare que esa guía no deberá convertirse en un cuestionario. Por el contrario, es una lista de temas y de posibles preguntas para tener presente en el momento de realizar la entrevista. En ningún caso será conveniente que las y los chicos «queden atadas o atados» a la lista preparada, pues la entrevista puede girar hacia temas que las y los estudiantes no tenían previstos y será bueno pensar nuevas preguntas a medida que evoluciona la charla particular con cada entrevistada/o.

- Luego de acordar los objetivos y los temas, la siguiente etapa consistirá en seleccionar quiénes serán las o los entrevistados. Con este propósito, usted y sus alumnas y alumnos pensarán en diferentes informantes, que no correspondan todos a una misma época. Esta precaución será necesaria para que se logre una óptima reconstrucción histórica y para que se puedan advertir los cambios.
- Una vez seleccionadas las personas que van a ser entrevistadas, habrá que establecer contacto con ellas. Previamente, será muy conveniente que usted hable con sus estudiantes y que les pidan que transmitan a sus futuros informantes todos los datos necesarios para que ellas o ellos conozcan el propósito del proyecto. De este modo, las personas podrán ir pensando qué es lo que van a contar durante la entrevista. Además será conveniente que les pidan que aporten



algunos documentos para completar o ilustrar la información de sus relatos (por ejemplo: fotos, boletines, algún cuaderno de clase, alguna nota dirigida a las familias). Estos documentos resultan muy ilustrativos para acercarse a la «historia viva» de las diferentes etapas y de los cambios que se han ido produciendo en el ámbito escolar.

- También será necesario que las y los estudiantes准备 el ‘terreno’ de las entrevistas. Esto significa que, para que las preguntas sean adecuadas, convendrá que tengan una idea de cómo era la escuela y su contexto (social, histórico y político) durante las épocas a las que se referirá la o el entrevistado. Para concretar esta preparación, pacte para sus estudiantes charlas con docentes, familiares o conocidas y conocidos que tengan la misma edad de la o del entrevistado.
- Las entrevistas deberán ser registradas para luego analizar la información que se ha obtenido. Si la escuela contara con los recursos necesarios, sería óptimo que las entrevistas fueran filmadas o que las voces fueran grabadas. Pero si no tiene a su disposición una filmadora o un grabador (o un celular dotado de esos dispositivos), entonces sería adecuado que alguien tomara nota de lo que se vaya diciendo.

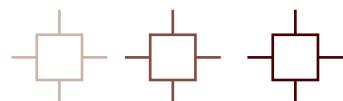
Cierre de la actividad

Luego de intercambiar los resultados de las indagaciones, será necesario que todo el grupo extraiga conclusiones del trabajo realizado a partir de una serie de preguntas que usted deberá proponer.

Entre ellas, por ejemplo, podríamos preguntar: ¿qué fragmentos de los testimonios les resultaron más interesantes?, ¿por qué?, ¿cuáles fueron los cambios más importantes que se produjeron en la vida escolar a lo largo del tiempo estudiado mediante las entrevistas?, ¿qué normas se fueron modificando?, ¿cuáles permanecieron?, ¿por qué creen ustedes que se produjeron esos cambios y esas permanencias?, ¿qué relaciones encuentran entre los cambios producidos en la escuela y el contexto histórico y social en el que estos se produjeron?

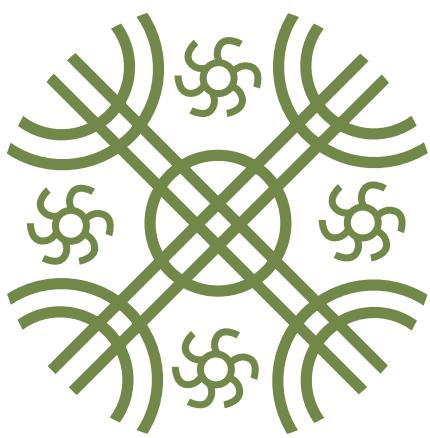
Por su parte, cada estudiante podrá seleccionar los momentos más significativos de cada entrevista y escribir un texto sobre la historia de la convivencia en la escuela.

Más tarde, el material grabado, filmado o escrito podrá ser aprovechado de múltiples maneras. Entre ellas, por ejemplo, se podría organizar la edición del material (si las condiciones técnicas lo permiten), para exponer el trabajo realizado por el grupo ante los demás cursos de la escuela.



Sugerencias

A partir de la investigación realizada mediante la metodología de la historia oral, podrá, junto con las y los estudiantes, elaborar una clasificación de las normas. Por ejemplo, los cambios en las maneras de saludar o en el empleo del «tratamiento de usted» serían cambios ocurridos sobre las normas de trato social; los cambios en los reglamentos y en las sanciones disciplinarias podrían entenderse como cambios en las normas jurídicas en la escuela y algunos de los acontecidos en las relaciones entre varones y mujeres o entre adultos y niñas o niños podrían ser considerados como cambios de las normas morales.



EJE 3

**CULTURA DE PAZ, CONDICIÓN
PARA LA CONVIVENCIA
DEMOCRÁTICA**



Foto: Ariel López.

Presentación del eje

En este eje trabajaremos en las posibilidades de abordar los conflictos desde una cultura de la paz que invite a la reflexión, a no eludir situaciones y que aporte a la resolución en un marco de integración democrática. Dichos valores no solo deben ser la base de las relaciones entre los países sino también un conjunto de actitudes y conductas a enseñar en las escuelas como dispositivos de solución de problemáticas.

Por tanto, lejos de evitar los conflictos profundizaremos en fortalecer la convivencia democrática entre las personas, en la internalización de valores que tiendan al respeto de las opiniones y derechos ajenos, aún si estos no coinciden con los propios.

El **capítulo 5** indagará en cómo resolvieron sus conflictos Argentina y Chile y en cómo trasladar la vía pacífica de superar los problemas y disputas al aula, como un modo de impulsar una didáctica que pretenda educar para una cultura de paz que se haga cargo del desarrollo de estas capacidades y disposiciones desde los primeros años de escolaridad.

A su vez, en el capítulo 6, se avanza en los significados y los imaginarios idílicos acerca del concepto de paz y cómo las celebraciones y manifestaciones comunitarias pueden ser concebidas como situaciones que aportan a fortalecer lazos y la cohesión social, a impulsar la convivencia democrática y al conocimiento de evocaciones que en muchos casos trascienden las fronteras y están ligadas a un origen y prácticas comunes entre distintos estados nacionales.





Capítulo 5

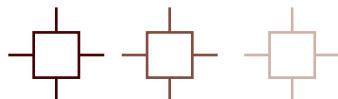
Resolución pacífica de conflictos

Para pensar entre docentes

La existencia de conflictos es un elemento siempre presente en nuestra sociedad y las aulas de clases no están ajenas a ello. A diario los medios de comunicación nos entregan informaciones sobre los conflictos violentos que sacuden al mundo o de las situaciones de violencia que se generan incluso en salas de clase. Pareciera no existir otra forma de solucionar un conflicto o saldar una disputa que el uso de la violencia. Sin embargo, la paz es un anhelo generalizado y en forma permanente los y las docentes planteamos la importancia de generar una sociedad que sea capaz de solucionar sus conflictos en forma pacífica. Nuestro trabajo en el aula ¿permite vivenciar esas otras formas de solucionar una disputa? ¿Hasta qué punto los conflictos que se presentan en la sala de clases han sido utilizados como una instancia de aprendizaje para promover una cultura de paz? ¿En qué medida el trabajo de estas materias en la sala de clases aporta a la generación de una cultura de paz e integración democrática entre nuestros países?



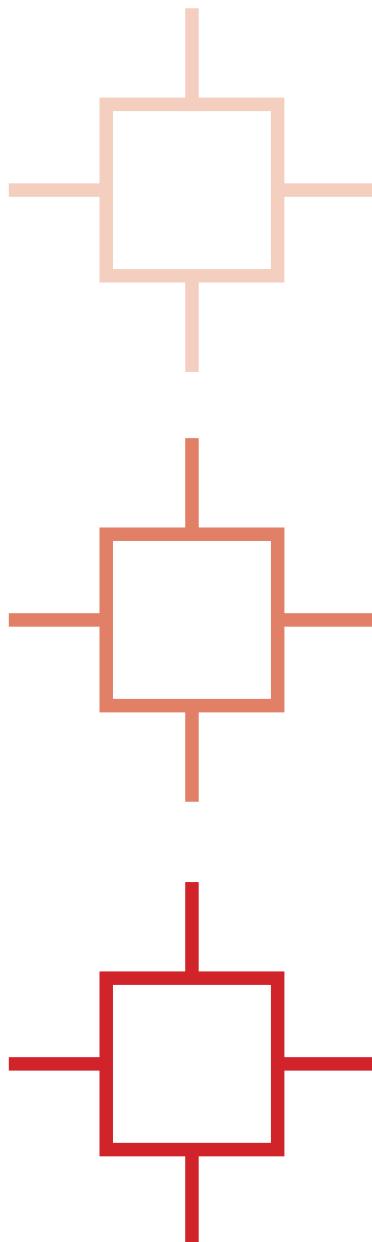
Coyas, pintura de Gladys Viñayo, Argentina.



Un elemento central en cualquier proceso de educación para la paz es generar las capacidades que permitan enfrentar los conflictos y resolverlos en forma no violenta. La existencia de conflictos es inherente a nuestras formas de existencia, en cualquier tipo de sociedad, en cualquier contexto histórico, social y cultural siempre el ser humano ha debido enfrentar conflictos relacionados con los más variados ámbitos de la vida. Desde los más graves por la subsistencia, hasta los que se relacionan con las situaciones más cotidianas y triviales de la vida moderna.



Poncho Longko Llonkon. Imágenes fotográficas del pueblo mapuche 1863-1930, Santiago, Lom, 1994.



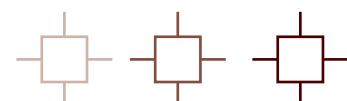
¿Es el conflicto «un mal» que debe evitarse?

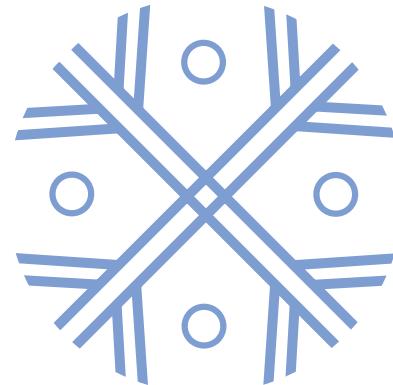
El conflicto, además de ser parte constitutiva de nuestras vidas, es un elemento esencial para el desarrollo y mejoramiento de nuestra vida en sociedad.

Este no surge de las situaciones particulares que vive un individuo. Para que exista un conflicto, y siempre existen, se necesitan al menos dos actores (personas, grupos, bandos o lo que sea que se pueda definir como parte en el conflicto). Así, el conflicto es una de las situaciones sociales más cotidianas que enfrentan las personas en el interior de la sociedad.

El conflicto surge de la búsqueda de satisfacción de distintas necesidades humanas, que en determinadas circunstancias se ven dificultadas por una situación del ambiente o por el choque con las necesidades de otros. Es así como permanentemente nos estamos enfrentando a situaciones problemáticas, porque queremos alcanzar un fruto que nos queda demasiado alto en un árbol o porque hay otra persona que también desea, o necesita, el mismo fruto.

Las formas de resolver estos conflictos pueden ser variadas en cada uno de estos casos y también existe una gran diferencia entre una y otra. Para la primera, será esencial el desarrollo de cualquier tecnología que nos permita alcanzar dicha fruta; el fin es contar





con la posibilidad de alcanzarla y poder saciar nuestra hambre o satisfacer nuestra necesidad. En esta situación quizás necesitemos la cooperación de otros que nos ayuden a generar o nos provean las tecnologías que necesitamos. En este caso, la colaboración —en forma de ayuda— de otros es evidentemente la mejor solución, y en lugar de hablar de conflicto hablamos de problema.

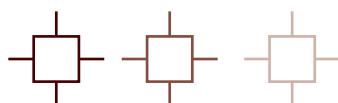
Sin embargo, cuando la situación que nos resulta problemática compromete a otros, comenzamos a hablar propiamente de conflicto, y el abanico de posibles soluciones varía considerablemente. El conflicto en este caso está determinado por la competencia de las partes —nosotros y el otro que pretende satisfacer su necesidad con el mismo recurso que nosotros— por un recurso común. Se ha considerado tradicionalmente que el objetivo de la resolución del conflicto es buscar las estrategias para satisfacer yo mi necesidad, aún a costa del otro que también desea satisfacerla. Al aparecer como un contrincante, la situación se traslada al ámbito de la competencia en la cual debo ganar, o sea, el otro debe perder. Esta situación, en la teoría de conflictos, se denomina Juegos de Suma Cero ($1 + -1 = 0$), vale decir, yo gano tú pierdes.

En esta lógica, la única posibilidad de satisfacer nuestras necesidades es logrando que el otro pierda, ya que es la única forma de que nosotros ganemos en la situación de competencia que se ha establecido.

Un posible relato de la historia de la humanidad puede hacerse en términos de cooperación y conflicto, y no es exagerado plantearlo así, pues estas dinámicas han subyacido en los procesos que han ido configurando sociedades, normas y territorios a lo largo de la historia, hasta llegar a las formas de vida que tenemos en el presente.

En el siglo pasado se realizaron grandes esfuerzos (la Sociedad de las Naciones, primero y la Organización de las Naciones Unidas, después) por introducir los cambios necesarios para que, como comunidad humana, fuéramos capaces de enfrentar los conflictos entre los estados y en el interior de ellos, por vías no violentas. Los aproximadamente cien millones de muertos que dejaron las dos grandes guerras mundiales vividas durante el siglo XX (la cifra se eleva enormemente si se incorporan los muertos en el resto de los conflictos armados, guerras civiles y revoluciones sucedidas en el transcurso de la segunda mitad del siglo) golpearon fuertemente la conciencia de los dirigentes políticos y generaron las condiciones necesarias para alcanzar acuerdos en torno a marcos de convivencia que buscaran preservar la paz como un bien indispensable.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, sancionada después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fue un paso gigantesco en este sentido. Por primera vez se instituía un marco consensuado por la mayoría de los países del planeta, que tenía como eje el respeto de los derechos humanos, ponía en el centro de las relaciones de convivencia entre las personas y los países la coexistencia pacífica y respetuosa y, en este marco, abogaba fuerte y decididamente por la resolución pacífica de los conflictos. De más está decir que si dicho marco de convivencia consensuado universalmente se respetara no estaríamos escribiendo estas líneas a comienzos del siglo XXI.



«Los conflictos están presentes en la vida humana aún en tiempos de paz, y traen consigo procesos constructivos y benéficos, además de los grandes costos, sufrimiento y fuerzas destructivas. El propósito de la resolución de conflictos es remover o mitigar los resultados negativos y la destrucción de los conflictos, al tiempo que se preservan sus cualidades positivas para las personas.»

Fuente: UNESCO, Handbook Resource and Teaching Material in Conflict Resolution, Education for Human Rights, Peace and Democracy, París.

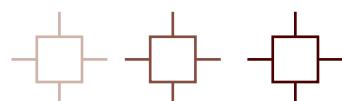
De esta manera, conflicto y paz no se excluyen mutuamente, es más, se podría afirmar que en alguna medida son elementos complementarios, en tanto el buen manejo de las situaciones de conflicto que se enfrentan a diario sean las que permitan la construcción de una sociedad envuelta en una cultura de paz. Para ser más claros, el conflicto existe, y la posibilidad de construir una sociedad de paz dependerá de la respuesta que, como individuos y sociedades, seamos capaces de dar al conflicto.

Convivencia democrática, ciudadanía participativa y conflicto

Democracia, derechos humanos y cultura de paz son elementos articuladores de nuestra vida actual. Existe un amplio consenso en cuanto a la importancia de estos conceptos en el desarrollo de nuestra sociedad. El vínculo entre estos elementos y la importancia de una ciudadanía activa y participativa que se funda en dichos conceptos es lo que hace posible su realización. Sin personas concretas que sean capaces de vivir y transformar dichos conceptos en actividades cotidianas, la expectativa de una sociedad democrática y pacífica se ve reducida a una mera práctica discursiva que, por más que existan legislaciones que pretendan proclamarla, no logra plasmarse en una práctica concreta.



Poncho Tierra de Humo. Imágenes fotográficas 1882-1950, Santiago, Lom, 1994.



¿Cómo han resuelto sus conflictos Argentina y Chile?

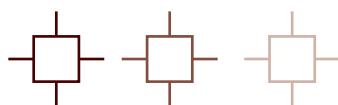
La delimitación fronteriza fue uno de los principales problemas que debieron enfrentar Argentina y Chile, producto de la poca claridad y falta de precisión en torno a los territorios que estos nuevos estados ocuparían, derivadas de interpretaciones de documentos —vagos y llenos de contradicciones— que sirvieron de fuente para las primeras delimitaciones de los territorios nacionales.

En esta línea, existe entre nuestros países una larga tradición de solución pacífica de los conflictos, que data del siglo XIX, iniciándose con los acuerdos de delimitación fronteriza sobre la Patagonia, Alto Palena, Laguna del Desierto, islas del Canal Beagle, entre otros.



Faro del fin del mundo, Canal Beagle, Ushuaia, Argentina. Foto: Santiago Masquelet.

Si bien ha habido costos evidentes, finalmente todos los conflictos se han solucionado mediante el diálogo y la negociación, vale decir, favoreciendo mecanismos pacíficos de resolución de nuestras diferencias. Lo primero siempre ha sido el reconocimiento del conflicto, asumir que hay un problema y que tenemos distintas formas de entenderlo o de verlo; de ahí surge la necesidad de llegar a un acuerdo. Primero, se intenta dialogar en forma directa, exponiendo nuestros puntos de vista y escuchando los planteamientos del otro, explicitando nuestras necesidades y estando conscientes de las del otro. Si no logramos llegar a un acuerdo, habremos tenido la calma y la inteligencia suficientes para buscar ayuda en otros que nos permitan encontrar una solución pacífica que al final genera beneficios para ambos países. Nos hemos sometido a mediaciones y arbitrajes, y más allá de los problemas que puedan haber surgido en el camino, Argentina y Chile han respetado el resultado de las instancias de resolución que hemos decidido enfrentar.



Esta forma de relación que hemos logrado construir como países, es necesario fortalecerla y proyectarla también a toda nuestra gente. Es necesario que cada habitante de nuestros países entienda la importancia de la solución pacífica de las diferencias y conflictos y lo inconducente que resulta el intento de emplear la fuerza cuando los caminos parecen cerrarse.

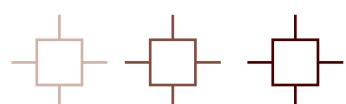
El mundo en el que nos toca vivir, con un contexto regional que parece avanzar en materia de políticas de integración concretas, abre la posibilidad al desarrollo de iniciativas como la que se presenta en esta guía. Lo que se pretende, finalmente, con el desarrollo de este tipo de aprendizajes, a ambos lados de la frontera, es avanzar en un proceso de integración de abajo hacia arriba, desde las actitudes de los más jóvenes de nuestros estudiantes. Que sea un complemento y sustento de las políticas de integración que están desarrollando los estados entre nuestros países y en toda la región.

La formación efectiva de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de reconocerse como parte de una comunidad, de participar en los procesos sociales y democráticos que les toca vivir, de colaborar con otros en la búsqueda de un futuro mejor y dispuestos a enfrentar en forma pacífica y respetuosa con el otro los conflictos que surjan, es claramente el mejor legado que podemos dejar a nuestros hijos e hijas y a nuestros países.



¿Cómo se puede enseñar la resolución de conflictos y la cultura de paz en el aula?

La educación para la resolución de conflictos es un proceso en el cual la escuela tiene mucho que hacer. Por la naturaleza de esta enseñanza, ella se desarrolla a lo largo de toda la vida escolar en un proceso de complejización creciente. Debido a su naturaleza, el desarrollo de disposiciones básicas es de suma importancia para poder avanzar en la complejización de los conceptos. Por lo mismo, es importante que todo el ambiente de aprendizaje esté imbuido de los principios y valores de la resolución pacífica de conflictos, lo que no es otra cosa que proponer que el ambiente educativo se enmarque en los principios de la enseñanza de los derechos humanos.



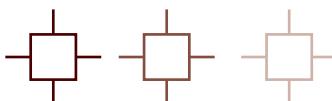


Niños aymara, jardín infantil Aymarito, Arica. Foto: Gerardo Chinchorro.

El académico español Xesus Jares, de la Universidad de Galicia, ha elaborado un decálogo con la idea de que sirva de guía a los educadores y las educadoras que trabajan con resolución pacífica de conflictos.

- La relación conflicto-convivencia: la inevitabilidad del conflicto.
- La distinción entre agresividad y violencia.
- La visión positiva del conflicto.
- El carácter procesual del conflicto y la especificidad de cada situación conflictual.
- La comprensión global: estructura del conflicto.
- La distinción entre conflicto real y falso conflicto.
- La importancia de la afectividad y del cultivo de las relaciones interpersonales.
- Planificar el trabajo desde los diferentes ámbitos del currículo.
- Aceptación de la diferencia y compromiso con los más necesitados.
- La relación convivencia-ciudadanía: optar por la democracia y la globalización de los derechos humanos.

Jares, X., *Pedagogía de la convivencia*, Madrid, Graó, 2006.



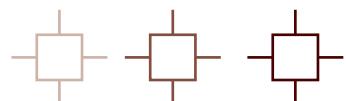
A partir de este decálogo es posible ir orientando el trabajo en los distintos niveles de educación escolar. En la primera etapa de la escolaridad es sumamente importante formar las comprensiones y actitudes primarias que sirvan para el posterior desarrollo de la comprensión de las complejidades que encierra la vida en sociedades conflictivas y de las oportunidades que estos conflictos entregan para mejorar la convivencia. Estas deberían considerar algunas disposiciones básicas, como:

- El reconocimiento del conflicto como algo presente y normal, tanto en el ámbito escolar como en todos los aspectos de nuestra vida, que presenta oportunidades para el mejoramiento de la convivencia.
- Perderle el miedo al conflicto.
- Capacidad de identificar y expresar las propias necesidades, aspiraciones y/o temores en situaciones de conflicto.
- Capacidad de escuchar las necesidades, aspiraciones y/o temores del otro en situaciones de conflicto.
- Generar disposiciones al diálogo frente a situaciones conflictivas.

En resumen, una didáctica que pretenda educar para una cultura de paz debería hacerse cargo del desarrollo de estas capacidades y disposiciones desde los primeros años de escolaridad.



Aymaras, comunidad de Chulluncane, Iquique. Foto: Real Adventures.



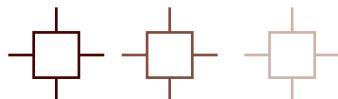
Las oportunidades de desarrollo de estas competencias básicas para la resolución de conflictos están presentes en toda la experiencia de los y las estudiantes en la escuela; en el ámbito curricular son variadas y pueden ser asumidas a partir de distintas situaciones de enseñanzas temáticas que se tratan en los currículos de nuestros países. Pero también hay que tener presente que en la vida cotidiana del colegio, tanto dentro como fuera de la sala de clases, se están presentando en forma permanente ocasiones propicias para desarrollar estos temas. Claramente, el educar para una cultura de paz no solo tiene que ver con los aspectos curriculares cognoscitivos, sino también con todo el conjunto de experiencias que el o la niña vive en la escuela.

Sin embargo, esta guía de orientaciones está planteada desde las definiciones curriculares de Argentina y Chile y por lo mismo es bueno focalizar su trabajo en este ámbito.

Es importante no perder de vista que lo que corresponde a esta etapa de la escolaridad es la formación de actitudes y disposiciones básicas, que, junto a los conocimientos necesarios en manejo de conflictos, irán sentando las bases para una comprensión más acabada y compleja, en los años siguientes a la escolaridad, la vida en sociedad, de sus conflictos y dinámicas.



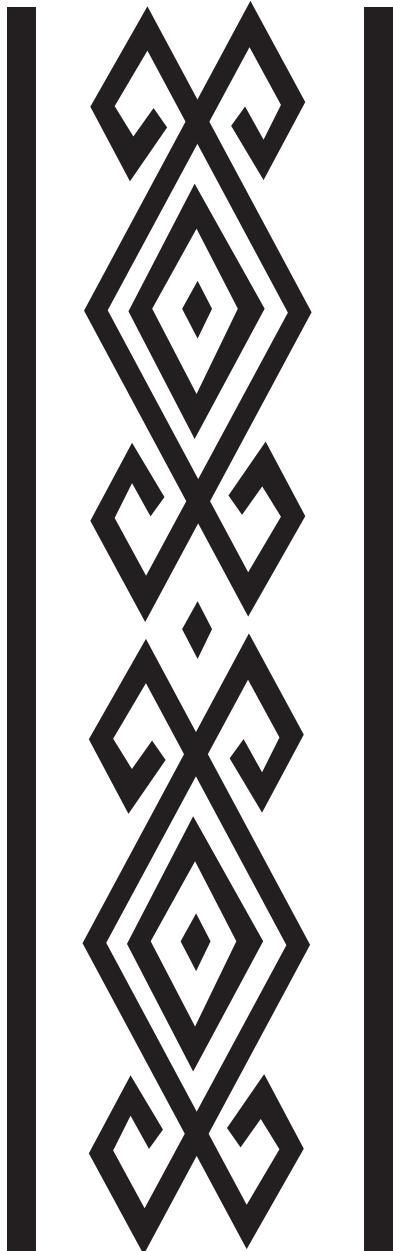
En este sentido, las propuestas didácticas deben estar acordes con la edad de las niñas y los niños, teniendo cuidado de no pretender sobrecargarlas/os con complicados conceptos o temáticas que escapan a sus ámbitos de interés o el planteamiento de situaciones que les son lejanas y sin mucho significado. Lo más efectivo es trabajar la formación de disposiciones y actitudes desde contextos que sean especialmente significativos y cercanos a ellos, como una forma de generar experiencias significativas y que, por ende, puedan ir siendo reproducibles en otros ámbitos de su vida y desarrollo.



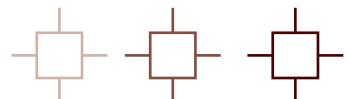
La experiencia en torno a la resolución pacífica de conflictos ha desarrollado un conjunto de técnicas que se encuentran en la base de todo proceso de aprendizaje en este sentido. Dichas técnicas son aplicables en distintos contextos y según la situación que se enfrente. En algunos casos será más pertinente desarrollar una que otra; en otros, se podrán combinar distintas técnicas y la experiencia también nos ha demostrado que se pueden usar consecutivamente, pasando de la una a la otra a medida que la primera se va agotando.

Las más conocidas y destacadas técnicas de resolución pacífica de conflictos son:

- a) el diálogo*
- b) la mediación*
- c) el arbitraje.*



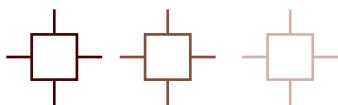
- a) **Diálogo.** Es la forma primaria de enfrentar un conflicto, antes de pasar a la búsqueda de terceros que intervengan para ayudarnos a resolver nuestros conflictos. El diálogo permite a las partes conocer y comunicar cuáles son sus propias necesidades y las del otro, buscando así un punto intermedio que permita encontrar una solución satisfactoria para ambos. Para el desarrollo exitoso de un diálogo, es imprescindible la disposición abierta a escuchar las necesidades del otro y considerarlas desde una perspectiva que busca una solución equilibrada. Cuando las partes llegan a un acuerdo, es fundamental el compromiso de ambas de respetar el acuerdo alcanzado y considerar el asunto cosa zanjada.
- b) **Mediación.** Cuando el diálogo ha sido infructuoso o no se ha podido desarrollar, se recurre a la mediación. Esta es una forma de solución de conflictos que se basa en la aparición de un/a tercero/a que facilita el diálogo entre las partes en conflicto. La misión del/a mediador/a es ayudar a las partes en conflicto a encontrar puntos de encuentro entre sus posiciones, a fin de que ellas puedan encontrar una solución que satisfaga a ambas. Así, la solución al conflicto sigue descansando en las partes en conflicto, quienes voluntariamente concurren a la mediación y quienes deberán, con la ayuda del/a mediador/a, encontrar la solución final al problema.



- c) **Arbitraje.** Es una técnica en la cual las partes dejan la solución del conflicto en manos de un tercero o tercera, al que cada parte le entrega sus argumentos y quien finalmente toma la decisión. Para que un arbitraje tenga resultados se requiere de la voluntad de las partes de acatar la decisión del árbitro sea cual fuere. El arbitraje no busca necesariamente la conciliación de los intereses de las partes en disputa, sino que solo pretende dar una solución definitiva al conflicto. La resolución del árbitro no es apelable y las partes deben comprometerse de antemano a respetarla.



Niña colla, Argentina. Foto: Mac Entyre + Paziente.



Propuesta didáctica

La actividad que se presenta a continuación tiene como propósito proponer una manera de profundizar en las formas de resolver conflictos. Lo más habitual es la resolución de conflictos en forma violenta, y las formas pacíficas son las que más trabajo cuestan. Es lo que niñas y niños están acostumbrados a ver; lo ven en su entorno, con el *bullying* y con los pequeños conflictos cotidianos, por un dulce o un juguete, donde la tendencia es a agredir, a quitar o golpear para obtener o preservar lo que se tiene, hasta en los contextos más amplios, como las conversaciones de los mayores o las noticias de la televisión, donde se resaltan las guerras y las formas violentas de enfrentar los conflictos, y en cambio, las formas pacíficas —procesos de diálogo o acercamiento— siempre aparecen bloqueadas por las más variadas razones. El propósito es ayudar a generar disposiciones de base a la búsqueda de soluciones a los conflictos mediante el diálogo, la toma de acuerdos y el respeto de estos como actitud y disposición primera.

Cuadro de referencia curricular

Argentina

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos durante el Nivel Primario:

- El conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales y los distintos modos en que los mismos pueden resolverse en una sociedad democrática.
- La valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- La identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar, así como el reconocimiento de posibles formas de resolución.
- La participación en la elaboración de proyectos de carácter mutual, cooperativo y solidario, orientados a resolver necesidades grupales y comunitarias.

Chile

Primer año básico

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano [...] que reflejen:

- Respeto al otro (ejemplo: escuchar atentamente al otro...)
- Empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres...)
- Responsabilidad [...]

Tercer año básico

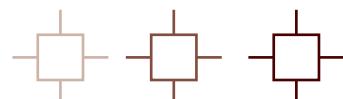
Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano [...] que reflejen valores y actitudes ciudadanas como:

- La tolerancia y respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad...)
- Empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro...)

Fuente: *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*
Primer Ciclo Nivel Primario, Ciencias Sociales.
Segundo Ciclo Nivel Primario, Ciencias Sociales.

Nivel Primario, Formación Ética y Ciudadana.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1º y 3º Año Básico.



Actividad

Paso 1. La o el docente les presenta a niñas y niños una situación conflictiva y les explica que deberán tomar la decisión de cuál es la mejor solución posible (puede ser un conflicto en torno a la repartición de cierto dulce o alimento que les gusta a todos y no hay suficientes, o la distribución de la sala de clases para organizar distintos juegos, o el aprovechamiento que se le dará a cierta parte de la escuela que la mayoría pretende buscar, o incluso la decisión sobre qué color se usará para pintar la sala de clases).

Paso 2. Las y los estudiantes, organizados en grupos, deberán tomar la decisión de qué opción es la que asumirán en la situación que se les plantea (el color para pintar la sala o el destino que se le dará a un sector determinado, o el uso que se les va a dar a los distintos espacios de la sala, etc.). Es importante que puedan trabajar sin escuchar lo que están resolviendo sus compañeras/os, de manera de minimizar que se influencien y se pongan de acuerdo de antemano.

Paso 3. Cada grupo presenta su decisión y los fundamentos de ésta. El o la docente organiza en la pizarra las distintas posturas y presenta a las y los estudiantes el problema que tienen.

Paso 4. Guiados por la o el docente, las y los estudiantes dialogan acerca de cuál es la mejor forma de solucionar el problema que se presenta y las consecuencias de las distintas alternativas.

- a. La o el docente formula preguntas como ¿Sería correcto que yo escogiera que la opción del grupo X es la mejor?, ¿Cuál o cuáles serían los argumentos que sostienen que la solución de cada grupo es la mejor?

Se dialoga con niñas y niños sobre las ventajas y problemas que enfrentan estas soluciones. Se destaca el problema de que muchas y muchos estudiantes no verán satisfecha su necesidad en beneficio de unos pocos.

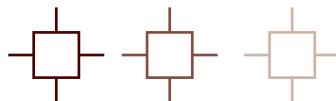
- b. La o el docente plantea hacer una competencia para que el grupo ganador haga uso del recurso.

Se conversa lo mismo que antes.

- c. La o el docente plantea como alternativa el debatir entre todos, escuchar las razones y tratar de buscar una situación intermedia que permita que todas/os puedan concordar con una solución.

Se conversa lo mismo que antes.

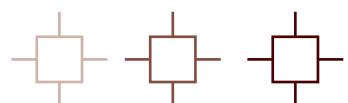
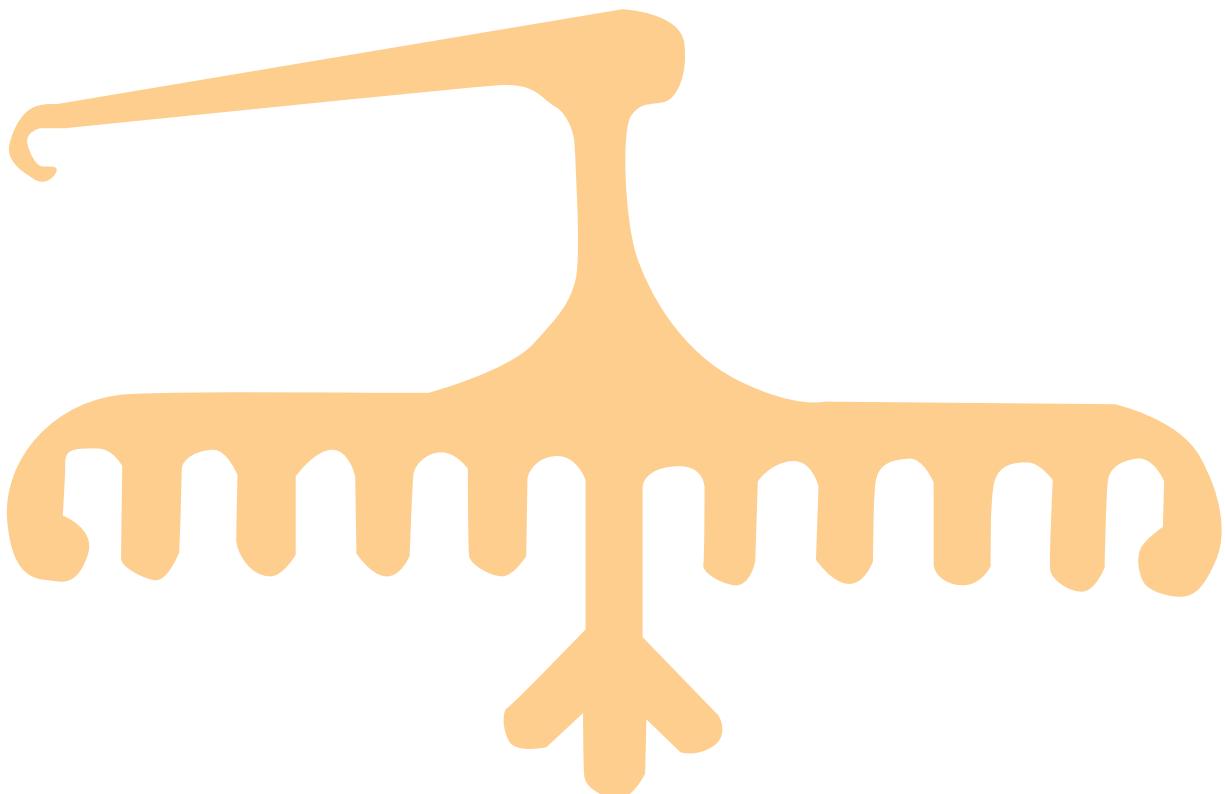
Una vez terminado el ejercicio la o el docente guía una reflexión de síntesis, extrapolando el ejercicio que hicieron a otros ámbitos de la vida, recalmando la idea que la colaboración y el diálogo son la mejor solución a un conflicto, y que en todo caso, lo primero y más importante es la actitud de enfrentar el conflicto con todas y todos los involucrados y, juntos, buscar la mejor solución a la situación planteada.



La o el docente presenta a la competencia como aquella en la que gana el o la más fuerte, con el uso de la violencia como vía de solución y los problemas que esto genera, en tanto no resuelve el conflicto de fondo y además podría provocar animosidades entre quienes se sienten atropellados/as, quienes eventualmente buscarían la posibilidad de tomarse una revancha.

Luego, explica cómo los conflictos entre las personas también son extrapolables a los países, y rescata la actitud que han tenido Argentina y Chile de solucionar sus conflictos en forma pacífica a lo largo de su historia, sin negar la existencia de ellos, sino enfrentándolos y buscando la mejor forma de solución.

Es importante que la o el docente explique a las y los estudiantes que las conductas que se espera desarrollen, son las mismas que deben tener los países o quienes quiera sean las/os actores en conflicto. Las mecánicas son las mismas y a la larga son las que permiten evitar la escalada de los conflictos que terminan llevando al enfrentamiento y al uso de la violencia como ilusión de solución. Si bien nuestros países se han encontrado en situaciones de crisis, ha primado la voluntad de solucionar nuestras diferencias en forma pacífica, lo que ha permitido que Argentina y Chile no hayan enfrentado una sola guerra en sus más de doscientos años de historia, a pesar de compartir uno de los espacios de frontera más extenso del planeta.





Capítulo 6

Celebraciones y manifestaciones comunitarias como formas de una cultura de paz

Para pensar entre docentes:

*¿Qué entendemos por paz?, ¿qué por cultura de paz?
¿De qué modo una cultura de paz constituye una condición para la convivencia democrática?, ¿qué entendemos por convivencia democrática? ¿Cuál es el aporte y la importancia de las manifestaciones culturales y comunitarias en el contexto de una cultura de paz?*

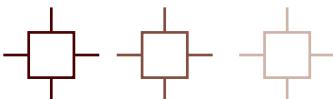
En el desarrollo de este capítulo nos proponemos reflexionar sobre las relaciones sociales que se evidencian en las distintas celebraciones y manifestaciones comunitarias. Estas son una forma de cultura de paz en el sentido que contribuyen a la convivencia armónica entre pueblos y culturas diferentes que trascienden las fronteras, promueven la cohesión social en una sociedad y refuerzan los vínculos entre los pueblos.

A su vez, las manifestaciones culturales y comunitarias nos alientan a reflexionar acerca del significado de la convivencia democrática, sobre la cultura de paz como una condición para ello, y sobre las condiciones de posibilidad de enseñanza y aprendizaje de la paz en la educación.

Imaginarios acerca del concepto de paz

El concepto de paz corre riesgo de ser entendido de diversos modos equívocos. Resulta conveniente que reflexionemos y dialoguemos para precisarlo y distinguirlo de ciertos usos o connotaciones habituales o establecidas de modo hegemónico en el lenguaje cotidiano o mediático. En ellos suele relacionárselo:

- con una visión idílica, donde se lo asocia con la connotación de los conceptos de alegría, amor, etc., funcionalmente ideológica, que presenta una realidad social armónica, amable y bella como «un jardín de rosas». Ocultando, así, el carácter conflictivo de la sociedad real.
- con una definición por la negativa (ausencia de guerra, de conflicto, etc.).
- con un significado ideológico que lo asocia al orden, lo estático, lo controlable.
- con una actitud pasiva, que se presenta de varios modos: respetuosa, temerosa, sumisa, obediente.



- con una visión que pretende ser realista naturalizando el estado de guerra¹ y la considera una utopía inalcanzable, una expresión de deseos.



Anciana wichi, Chaco, Argentina. Foto: Alejandro Parellada.

Una cultura de paz tal como la hemos caracterizado brinda condiciones de posibilidad de una forma de vida democrática, (que caracterizamos como estado de derecho, convivencia en la diversidad y consideración de las personas como ciudadanos en tanto sujetos de derecho), porque canaliza simbólicamente conflictos generados en general por la desigualdad, la discriminación por diferencias étnicas, culturales, religiosas o ideológicas y la violación de derechos.

Por último, con respecto a su enseñanza y aprendizaje escolares, cabe tener en cuenta que paz ni cultura de paz, —ni convivencia democrática— son estados naturales, ni ideales irrealizables sino construcciones sociales en los que la escuela interviene de manera relevante.

¹. Muchas expresiones habituales la relacionan con la muerte. ¿No hablamos, acaso, de «la paz de los cementerios»? ¿No solemos referirnos a alguien que ha muerto diciendo que ya «descansa en paz?».

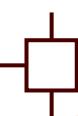
La enseñanza de la paz

¿Puede enseñarse la paz? ¿Es algo que se aprende? Muchas concepciones «naturalizan» la guerra, la desigualdad, la violencia, la dominación y el correlativo sometimiento, justificando o legitimando de este modo su existencia:

«Siempre habrá guerra, siempre desigualdad, dominación y sometimiento, porque siempre los hubo.»

Con expresiones como esta suele expresarse comúnmente la concepción mencionada.

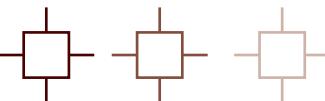
Reflexionemos entre docentes sobre esta perspectiva. Consideremos algunas concepciones, como las que se citan a continuación, agreguemos otras perspectivas de las que tengan conocimiento los y las docentes y volvamos a pensar sobre la cuestión.

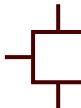


La paz se aprende

Aunque sus principios fundamentales son claros, cultura de paz es un concepto complejo que todavía sigue evolucionando y desarrollándose como resultado de la práctica. No es algo con lo que nacemos; es algo que se hace, se conquista, se consigue. Cora Weiss afirma que «la cultura de paz no está en el ADN, sino que es algo que debemos aprender».²

². Extraído de: Castaños, G., Servio, T., *Hacia una cultura de paz*, Buenos Aires, El Caribe CDN.com, 2003.





La paz se enseña

En el preámbulo de la UNESCO se acuerda que,

«(...) puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.»

El sentido de trabajar hacia la construcción de una cultura de paz se vincula con las necesidades sociales de los seres humanos, de poder vivir con otros, reconocer a otros, compartir con otros, disentir, respetar y ser respetados. En este proceso, la palabra, el diálogo, adquieren una singular presencia frente a las expresiones de violencia, discriminación, exclusión. ¿Qué sucede en las escuelas? ¿Qué actitudes se movilizan en las situaciones de encuentro entre los diferentes actores educativos? Trabajar hacia una cultura de paz implica convicción, sabiduría y acción. Poder intervenir ante actitudes autoritarias surgidas del mismo sistema, que generan sumisión, discriminación y sufrimiento. El premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel sostiene en esta edición, que la paz es el fruto de la justicia. Que la paz está relacionada con la libertad y el equilibrio de los hombres y de las mujeres consigo mismos, con los otros, con el medio ambiente, con el universo, reconocer que somos una unidad.

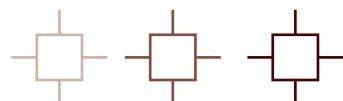
«¿Cómo logramos restablecer nuevamente el equilibrio?» —se pregunta. «Eso es la paz, que no es la ausencia de conflicto. No hay cosa más ajena a la paz que la pasividad.»

Pensar en una cultura de paz es pensar en utopías y posibles realizaciones. Es considerar la dimensión humana en ejercicio, es pensar en el otro, aunque esté lejos o esté cerca y no lo veamos. Implica pensar en los derechos humanos y en la solidaridad. ¿Cómo interviene la escuela en esta construcción social, qué aportes puede realizar en el plano conceptual y vivencial?³

Habiendo pensado entre docentes estas cuestiones generales, podemos retomar la temática específica del capítulo, referida a las celebraciones y manifestaciones comunitarias como formas de cultura de paz.



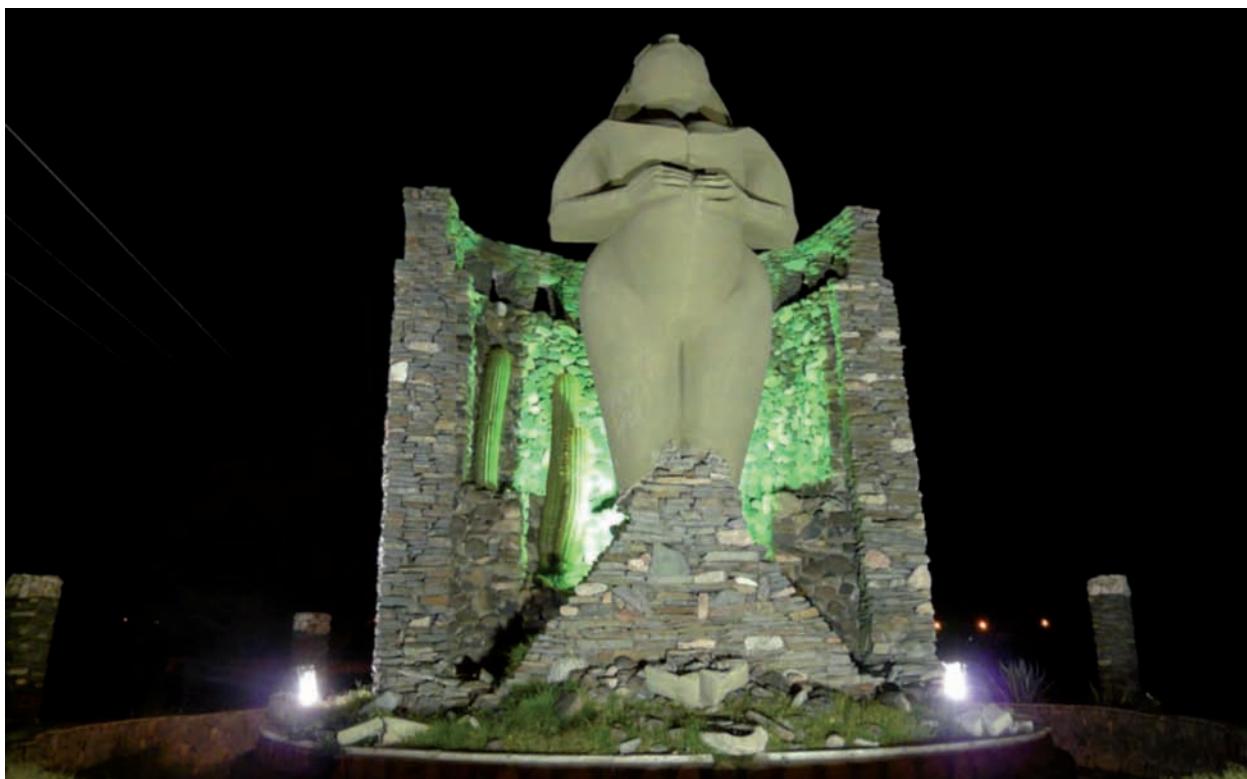
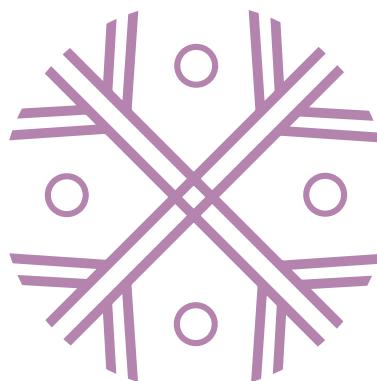
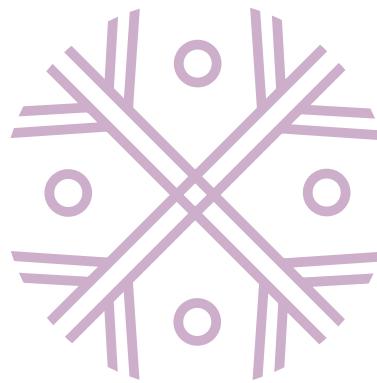
³ Revista Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004, N° 164.



Celebraciones y manifestaciones comunitarias

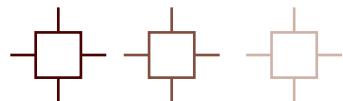
Los celebraciones y manifestaciones comunitarias de las diferentes regiones expresan el sincretismo cultural que se produjo al compartir a través del tiempo saberes, rituales, ceremonias y creencias propias de los pueblos originarios con las formas de celebración inducidas por los conquistadores españoles, las expresiones de la cultura afroamericana y la influencia de la gran inmigración ultramarina.

Para el desarrollo de este capítulo tomaremos, a modo de ejemplos, algunas celebraciones compartidas por las regiones chilenas y las provincias argentinas, relacionadas con el patrimonio intangible, como por ejemplo, los festejos de carnaval en la región norte, específicamente en la región puneña, la Ceremonia del Gijatun, Nguillatún o camaruco⁴ en la región sur donde se



Pachamama, Madre Tierra embarazada, Santa María de Catamarca, Argentina. Foto: Diego Flores.

^{4.} El término puede ser utilizado en distintos grafemarios.





Diablada, fiesta de La Tirana, Chile,
Foto: mslancelot.

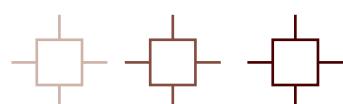
encuentra gran cantidad de comunidades mapuches y la danza que lleva el nombre de Cueca en la región centro de ambos países que expresa uno de los bailes típicos de Argentina y Chile, y con manifestaciones relacionadas con el patrimonio tangible, mediante representaciones características del denominado arte rupestre a través del reconocimiento y análisis de los códigos que intervienen en la representación de pinturas, dibujos y tallas en muros, piedras y rocas en las mismas regiones y provincias.

1. El carnaval

Los carnavales del Noroeste de Argentina comparten su manera de ser con los que se realizan en esa zona de Chile, Perú y Bolivia ya que han tomado costumbres incas, a las que se han ido agregando otros elementos. Los momentos más importantes de la ceremonia son el desentierro y el entierro del diablo de carnaval. Según las creencias populares, el diablo carnavalero fecunda a la Pachamama —madre tierra—, lo que da origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región.



En el texto pueden rastrearse ciertas concepciones presentes en muchas comunidades rurales de Los Andes, como por ejemplo el culto a la tierra, la confluencia de los opuestos —en este caso la alegría y el dolor, la vida y la muerte—, la noción de ciclo, la importancia de la imagen de la renovación, el contacto ritual con la naturaleza, la idea de reciprocidad entre los hombres y figuras como el diablo y la Pachamama.



Es importante considerar que, en distintas localidades del altiplano, la figura del diablo es central y que, lejos de ser la encarnación del mal, representa el cuidado de los tesoros del subsuelo y la rebelión contra el orden establecido y la colonización. El diablo es enterrado y desenterrado, debe morir para renacer, debe descender al subsuelo para salir luego a la luz.

Antes de ilustrar con láminas o videos y de introducir informaciones y explicaciones, el docente indagará las representaciones previas que tienen los alumnos sobre el carnaval a través de las preguntas consignadas en el recuadro de la página anterior.

A partir de estas preguntas probablemente aparecerán descripciones de las y los estudiantes que serán representativas de lo que ellos saben acerca del tema, por haber participado, por lo que escucharon de otros, por haberlo visto en imágenes o leído, etcétera. Todo el material significa un aporte válido sobre el cual la o el docente podrá diseñar con ellos estrategias de trabajo orientadas a profundizar estos saberes en función de las temáticas específicas sobre las cuales esté trabajando.

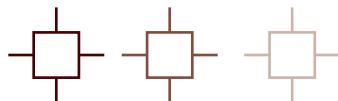
Completadas y corregidas esas representaciones por la o el docente, las y los estudiantes pueden recordar si han visto algo semejante y mostrarlo al resto del curso. Reflexionar por qué y cómo surgió el carnaval y qué características refieren a una cultura de paz.

2. El *gijatun* o *nguillatún*

En el *gijatun* o *nguillatún* las familias mapuche se reúnen para celebrar el principal acontecimiento anual que augura buen tiempo y prosperidad. Esta manifestación comunitaria dura varios días en los que se agradece y se pide bienestar para la comunidad.



Ceremonia de *Nguillatún*, Cañicú, Alto Biobío, Chile. Cultura Mapuche, Serie patrimonio cultural chileno, Colección culturas aborígenes. Santiago.





El gijatun

José Quidel Lincoleo⁵

«Gijatun es el término con el que se conoce una de las grandes ceremonias del pueblo mapuche. Pero, dependiendo del territorio en donde nos encontramos, vamos a tener términos distintos. Así en la zona bafkehche, se conoce esta manifestación comunitaria con el nombre de lepün, en la zona wijiche se le denomina kamarikun y en el Puwel Mapu, Kamaruko.»

Citando el trabajo de la COTAM (2003) nos podemos encontrar con la siguiente información:

«Dentro de esta categoría de ceremonias del gijañmawün ubicamos a los gijatun, gejipun/jejipun, kamarikun, kawiñ, lelpe o lefgijatun. Un conjunto de características centrales e insustituibles dan a estas ceremonias el carácter de ser las principales expresiones de ritualidad que el pueblo mapuche realiza y se caracterizan porque:

- Tienen un espacio formalmente destinado, guardado y cuidado en forma exclusiva. Ese espacio varía en su denominación según la identidad territorial de que se trate, así se hablara de gijatuwe, kawiñtuwe, lelfün, lepün, kamarikuwe o gejipuwe.
- Cada uno de estos espacios tiene un rewe⁶ o yogol como espacio central donde se disponen los diversos elementos necesarios para el desarrollo de la ceremonia, elementos que también varían según el fütal mapu o identidad territorial y/o el motivo de la ceremonia. Entre los elementos más comunes presentes en el rewe se pueden mencionar: banderas, cañas coligües, alimentos, muzay, plantas medicinales y/o frutales del espacio específico y animales de un determinado color, como caballos, ovejas, toros, entre otros. Así lo afirma la siguiente cita:

«En algunos lugares el centro del gijatuwe se llama rewe y en otros se llama yogol y así tiene distintos nombres, ahí se plantan distintas cosas, nosotros por ejemplo plantamos foye, en otros lugares se plantan manzano, en otros pewen, en otros mayten y pewen, todo va a depender en lo que haya en el lugar donde estemos.»

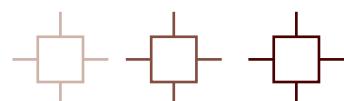
Taller de Zapala. Machi Víctor Caniullan, Quillem Alto, comuna de Carahue, COTAM 2003.

De esta manera, podemos añadir que esta ceremonia posee sus propias formas de ser realizada de acuerdo con el az mapu que exista en aquel espacio.

Asimismo, quienes levantan y dirigen este ceremonial son diferentes personas de acuerdo con los territorios. En los espacios wijiche y bafkehche son los gehpiñ quienes lo dirigen, mientras que en el territorio del puwel mapu son las pijañ kushe o pijañ fúcha, así como en el territorio naüqche y parte de los wenteche son los machi y la parte oriental wenteche son los logko.

5. Profesor, Mg en Antropología Social. Logko del Rewe de Ütügehtu.

6. En este caso el concepto rewe refiere al espacio central del jejipun, gijatun, kamarikun.



La o el docente realizará las preguntas que consignamos en el recuadro “Preguntas para abordar las diferentes manifestaciones culturales y comunitarias”.

A partir de estas preguntas, probablemente, aparecerán descripciones de las y los estudiantes que serán representativas de lo que ellos saben acerca del tema, por haber participado, por lo que escucharon de otras y otros, por haberlo visto en imágenes o leído; etcétera. Todo el material significa un aporte válido sobre el cual la o el docente podrá diseñar con ellos estrategias de trabajo orientadas a profundizar estos saberes en función de las temáticas específicas sobre las cuales esté trabajando.

Completadas y corregidas esas representaciones por la o el docente, las y los estudiantes pueden recordar si han visto algo semejante y mostrarlo al resto del curso. Reflexionar por qué y cómo surgió el gijatun/nguillatún.



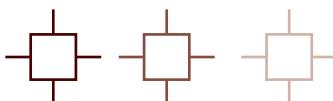
Bailando cueca en Iquique, Chile. Foto: Mabel Flores.

3. La Cueca

La Cueca representa una de las formas más antiguas de manifestación comunitaria y cultural. Es una danza que desarrolla movimientos rítmicos del cuerpo en un espacio determinado, acompañado por diferentes tipos de sonidos y música.

En nuestra América las danzas populares criollas son resultado de la mezcla de danzas y canciones traídas por los colonos españoles y adaptadas a las características locales, así nació la Cueca, una danza que desde el Perú llegó a Chile y a Bolivia y desde allí se difundió por Argentina en las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca y Tucumán en las de la región cuyana donde se arraigó con mayor fuerza.

La o el docente realizará las preguntas que consignamos en el recuadro “Preguntas para abordar las diferentes manifestaciones culturales y comunitarias”.



A partir de estas preguntas probablemente aparecerán descripciones de las y los estudiantes que serán representativas de lo que ellos saben acerca del tema, por haber participado, por lo que escucharon de otros, por haberlo visto en imágenes o leído; etcétera, todo el material significa un aporte válido sobre el cual la o el docente podrá diseñar con ellos estrategias de trabajo orientadas a profundizar estos saberes en función de las temáticas específicas sobre las cuales esté trabajando.

Completadas y corregidas esas representaciones por la o el docente las y los estudiantes pueden recordar si han visto algo semejante y mostrarlo al resto del curso. Reflexionar por qué y cómo surgió la Cueca.

Bailando cueca en Iquique, Chile. Foto: Mabel Flores.



4. Arte rupestre⁷

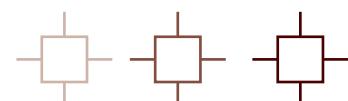
El trabajo con el arte rupestre nos permite reconstruir conjeturalmente formas de vida y convivencia y de organización social que podemos comparar con las de la democracia, según la caracterizamos al inicio del capítulo.

A lo largo de la historia, el arte y la ciencia propusieron diferentes hipótesis relacionadas con la búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados sobre el significado y las causas de estas huellas. Hoy, entre la más aceptada de las posturas, está la que ubica al Arte Rupestre como inscripto en una trama simbólica, cultural, a partir de la cual se adquiere y se transforma su sentido, considerando que en sus orígenes la intención era rogativa, de agradecimiento, de entrega y con el paso del tiempo las culturas posteriores las consideraron como producción artística.



Cueva de las manos, Santa Cruz, Argentina). Foto: Lisa Weichel / Flickr.

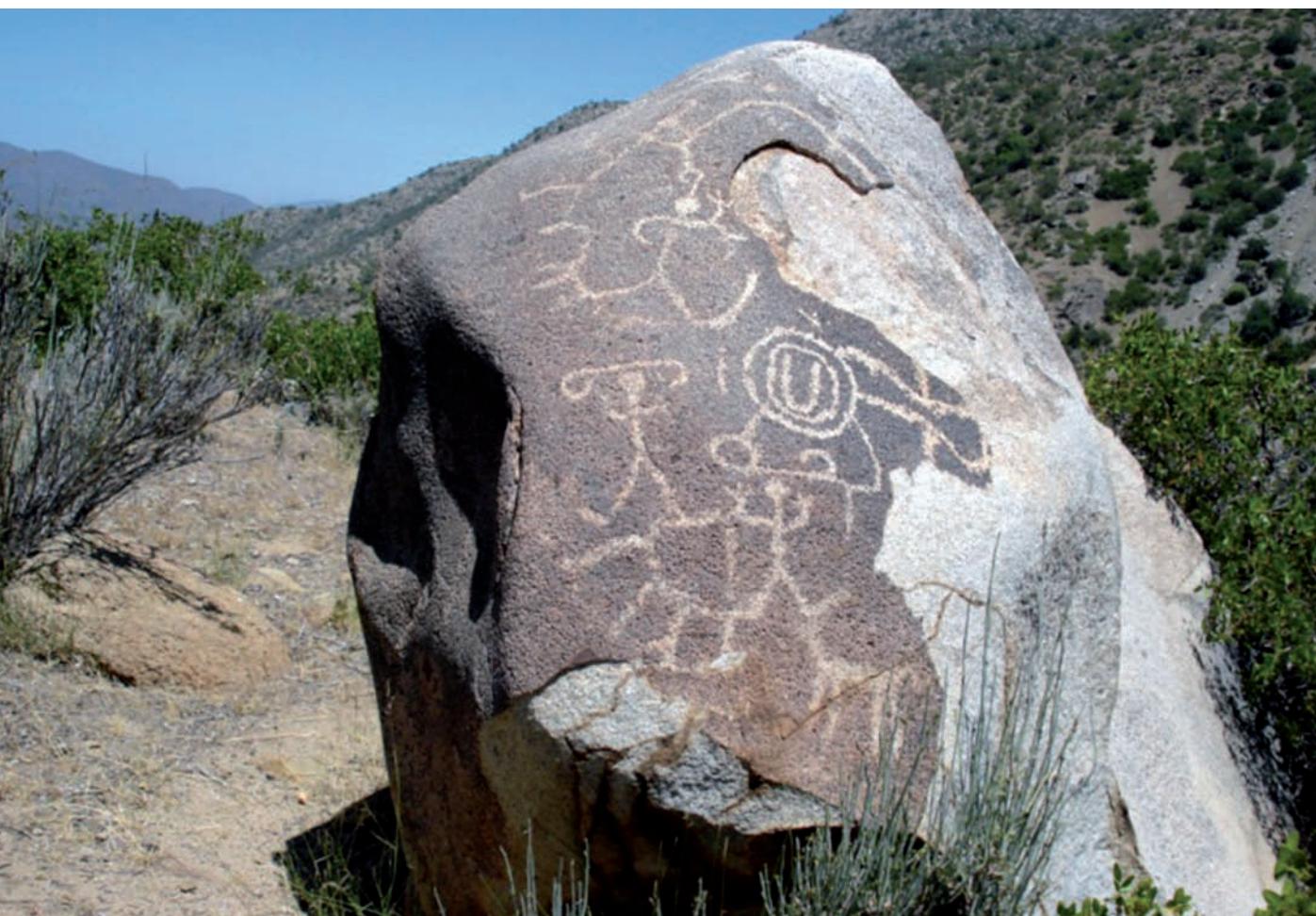
⁷. Tomado del material curricular de Salta (Argentina), Patrimonio Visual y Contexto, EGB 1 y 2.



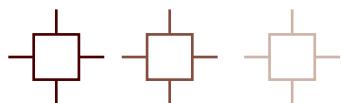
Se entiende por arte rupestre a la acción de dejar en la roca marcas perceptibles visualmente, que definen formas diversas: figuras, trazos o puntos. Desde épocas muy antiguas, la humanidad generó formas de expresión y comunicación; el primer soporte utilizado fue la roca, y en ella dejó sus marcas.

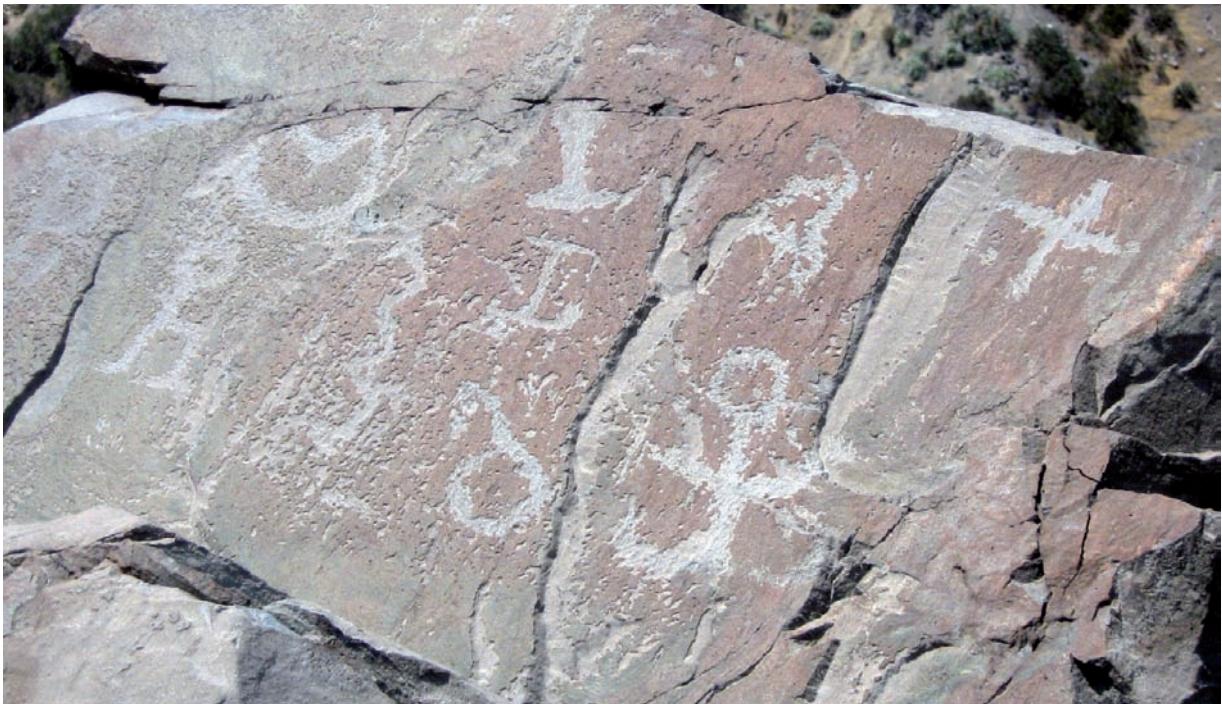
Los lugares elegidos para este tipo de impresiones generalmente son los aleros, abrigos y entradas de cuevas o también muros de piedra al aire libre. Una de las estrategias empleadas por los habitantes de esas zonas fue la utilización de las grietas, protuberancias y texturas de la piedra, para crear efectos visuales y aprovechar la sensación de volumen o movimiento.

Con ello se da cuenta del desarrollo de un lenguaje previo a la escritura alfábética, lo que demuestra que los significados de la forma y el color acompañan al ser humano desde tiempos inmemoriales, resultado de la necesidad de transmitir o comunicar.



Petroglifo, Valle del Aconcagua, Chile. Foto: El Cerro, 2008.





Petroglifos, Machalí, Chile. Foto: Milodón Darwini.

El potencial de trabajo y el dominio acabado que poseían nuestros antepasados para trabajar la roca quedó expresado tanto en formas bidimensionales como tridimensionales; dentro de estas últimas encontramos los menhires, las cúpulas, tacitas y esculturas, entre otros.

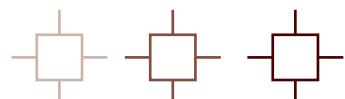
En el marco de los estudios arqueológicos, se sostiene que existen tres tipos de expresiones del arte rupestre: petroglifos, pinturas rupestres y geoglifos, cada uno de estos se define a partir del uso de determinadas técnicas.

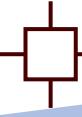
Antes de ilustrar con láminas o videos y de introducir informaciones y explicaciones, el o la docente indagará las representaciones previas que tienen los alumnos sobre el arte rupestre través de preguntas como:

¿Qué es el arte rupestre? ¿Es actual o existe desde hace mucho tiempo? ¿Cuánto aproximadamente? ¿En qué lugares se encuentra localizado? ¿Se puede ver y tocar? ¿En qué tipo de geografía lo encontramos: planicies, llanuras, montañas, mesetas? ¿Es comprensible para las personas de esta época? ¿Se inició como arte, como una rogativa, como descripción? ¿Qué evidencias de organización social se expresan a través del arte rupestre?

A partir de estas preguntas probablemente aparecerán descripciones de las y los estudiantes que serán representativas de lo que ellos saben acerca del tema, por haber participado, por lo que escucharon de otros, por haberlo visto en imágenes o leído; etcétera, todo el material significa un aporte válido sobre el cual la o el docente podrá diseñar con ellos estrategias de trabajo orientadas a profundizar estos saberes en función de las temáticas específicas sobre las cuales esté trabajando.

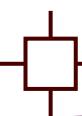
A partir de la experiencia del matrimonio en las zonas andinas, que las y los estudiantes comparan qué aspectos son compartidos y cuales son distintos respecto a matrimonios occidentales en Sudamérica.





El matrimonio en el área andina

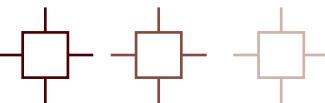
Como ya dijimos, en las distintas sociedades el matrimonio implica el reconocimiento público, mediante un ritual establecido, del hecho de que dos personas comiencen una vida en común. Según algunos autores, mientras que en la tradición judeocristiana tal reconocimiento se obtiene con un rito único, en el mundo andino, el matrimonio, más que un acto, es un proceso a través del cual el varón y la mujer profundizan en el conocimiento y compromiso mutuos, estableciendo un nuevo sistema familiar. Cada etapa se marca con un rito. Cada ritual conlleva derechos y obligaciones que deben tener algún grado de aprobación de la sociedad. En distintas comunidades del noroeste de Argentina; en Bolivia; en la población aymara del norte de Chile, es posible distinguir las siguientes etapas que configuran el ritual del matrimonio: el compromiso, el servinakuy, la ceremonia religiosa por el rito católico y/o civil, la herencia, la siembra y el techado de la casa.

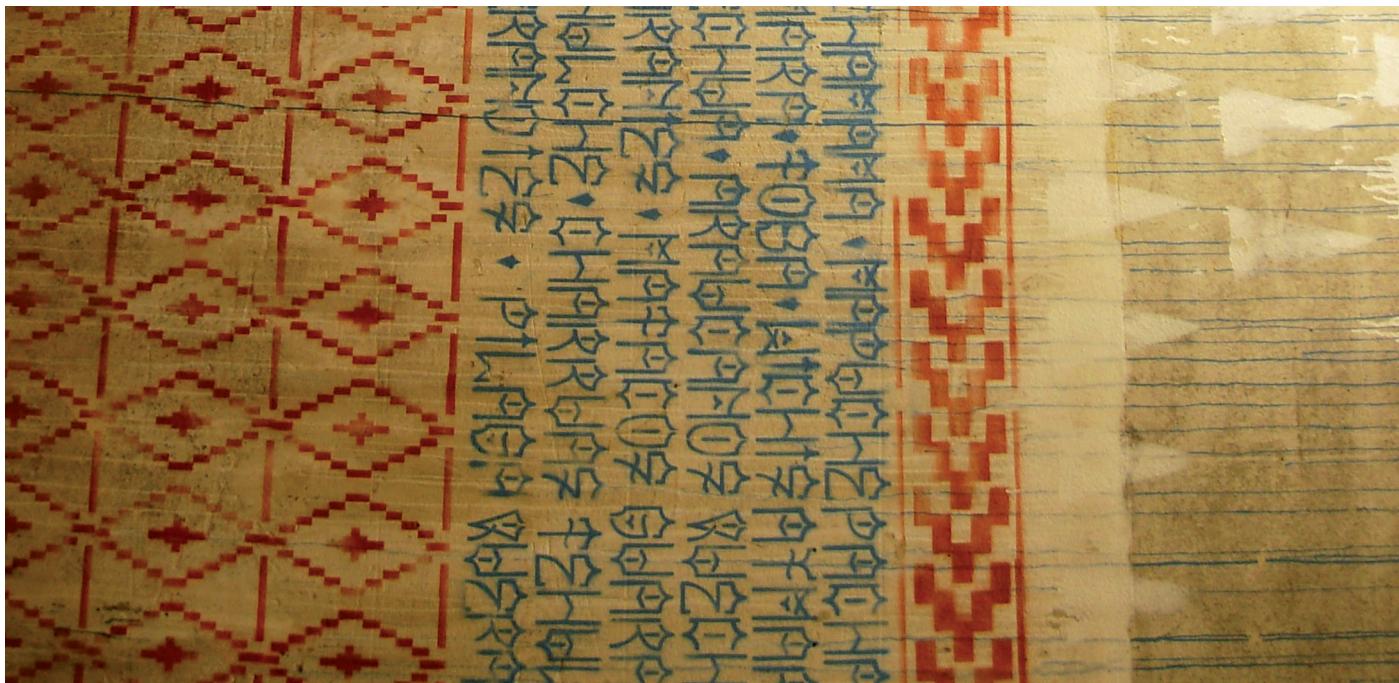


El Servinakuy (Sirviñaco)

Entre los pueblos de la región andina del sur de América, la elección de la pareja para contraer matrimonio es libre, sin injerencia manifiesta de los progenitores sobre los futuros cónyuges. Después de un breve noviazgo, el hombre informa a sus padres que desea casarse; estos deben concederle el permiso. Una vez que cuenta con el consentimiento de sus padres, se dirige con ellos a la casa de los padres de la novia, a objeto de pedir su mano, obsequiándoles alcohol y coca. La aceptación de estos regalos significa que acogen la petición.

En la casa de los padres de la muchacha se celebra una comida. En ella, como manda la tradición, los padres de la novia fijan la fecha y el lugar de la boda religiosa, la que no debería realizarse en un plazo superior a un año. Terminada la cena, los jóvenes se dirigen a la casa de los padres del novio y comienza el servinakuy. El servinakuy, en términos generales, consiste en un período marital estable que precede al matrimonio religioso por el rito católico y que constituye un elemento fundamental para el casamiento. La duración del servinakuy es variable, pero ronda un año, cumplido el cual pueden separarse libremente. El servinakuy constituye una costumbre muy antigua. Las funciones que se atribuyen al servinakuy son diversas: permite valorar la compatibilidad de la pareja y a los padres del varón, vigilar cuidadosamente la introducción de una joven a un nuevo grupo; crea una nueva relación de parentesco; facilita la transición de la adolescencia a la madurez y, por último, da tiempo para reunir el dinero necesario para la celebración de la boda. El servinakuy continúa siendo una costumbre profundamente arraigada en la población indígena andina, socialmente aceptada y respetada por la comunidad.





Fragmento del mural *Mujer Originaria / Pueblos Naturales*. Foto: Nazza S/Plantilla.

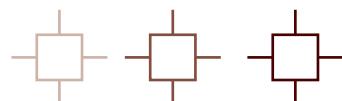


El matrimonio religioso

El matrimonio religioso por el rito católico se celebra con una misa durante la cual se realizan ciertos actos propios de la tradición andina: el intercambio de monedas y cadenas. En el momento del intercambio de anillos, el sacerdote debe «encadenar» a los novios, colocando las cadenas alrededor de sus cuellos. Acto seguido, los esposos toman las monedas y las intercambian tres veces. Entonces el pacto queda sellado y los jóvenes están casados según la iglesia Católica. Antes de efectuarse el banquete nupcial, los novios y los padrinos se arrodillan para recibir la bendición de sus respectivos padres y todos elevan oraciones a la Pachamama y a los espíritus (kunturmamani y achachila) pidiendo bendiciones para la pareja. Los novios se arrodillan y, en señal de obediencia y gratitud, besan tres veces los pies de la persona que les dio la bendición.

Terminado este ritual, comienza el banquete nupcial. En él, los respectivos padres y padrinos dan recomendaciones y advertencias a la pareja, haciendo especial hincapié en la mutua fidelidad que deben guardarse. Advierten a los jóvenes acerca de las dificultades de la vida conyugal e insisten una y otra vez en que deben soportarse mutuamente, porque el matrimonio está «hecho para sufrir».

A continuación, los padres destacan frente a todos las cualidades negativas de sus hijos. De este modo, queda claramente establecido que cada uno de los esposos conocía perfectamente sus deberes y estaba consciente de los defectos e imperfecciones del otro, de modo que un reclamo posterior no será aceptado. La fiesta suele durar tres días y en ella no faltan el alcohol ni la coca.

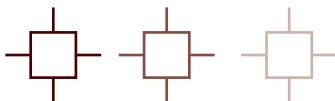


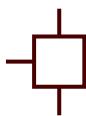
El ritual de la herencia

No obstante la realización de todos los actos rituales descritos, la pareja no es aún económicamente independiente. En efecto, el hombre continúa trabajando para su padre y la mujer se encuentra al servicio de su suegra. Esto explica el ritual de la herencia, el tuti t'aqana. Se denomina herencia a los bienes que cada esposo recibe a título de donación de parte de sus padres y que en términos generales consiste en vestidos, vajilla, instrumentos de labranza y algo de dinero. De este modo, los cónyuges adquieren los medios materiales para proveerse su sustento. Pero les falta la vivienda, la semilla y la tierra. El satt' a pi o ritual de la siembra, es una ceremonia que tiene por objeto suministrar a la pareja la semilla necesaria para la primera cosecha. Los padres y padrinos son los encargados de esta ceremonia; deben proporcionar los bueyes, el arado y la semilla, y enseñar a la pareja el ritual de la siembra, que debe realizarse todos los años. El padre del marido les cede en usufructo una parcela de tierra. La presión social exige que a la nueva pareja se le conceda tierra suficiente para mantener una familia independiente, pero la división formal de la tierra se difiere hasta después de la muerte del padre del hombre.



Ciudad Sagrada de los Quilmes, pueblo de origen diaguita, Tucumán, Argentina, foto Olmovich, 2009.



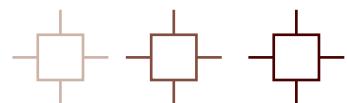


El utacht' api o ceremonia de techado de la casa

Los recién casados trabajan juntos para producir adobe y construir las paredes de la casa. Una vez terminada la construcción de los muros, el novio recolecta los materiales para hacer el techo. La ceremonia de colocación del techo comienza con una libación para los espíritus kunturmamani, los achachilas, a quienes se pide que bendigan la casa.

Los padrinos y los padres se encargan de suministrar los materiales y de traer los trabajadores necesarios para colocar el techo. Terminada la casa, el novio pone en lo más alto y en el centro de ella una rama de palma que ha guardado desde el Domingo de Ramos. El techado de la casa se celebra con una comida en la que todos comen y beben en abundancia. Una vez concluida esta ceremonia, se estima que la relación conyugal ha sido plenamente aprobada por la comunidad y los cónyuges están en condiciones de mantenerse por sí mismos, surgiendo así una nueva unidad económico-social.⁸

^{8.} Reelaborado a partir de María Dora Martinic, op. cit.



Síntesis reflexiva



Cultura Condorhuasi, época Formativa
200 a. C. a 600 d. C., Argentina.



Cerámica diaguita, foto biblioredes.



Cultura Diaguita, época Tardía, ca.
1000-1500 d. C., Argentina Chile.

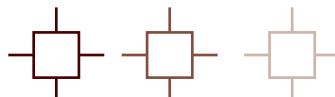
En la vida cotidiana, las manifestaciones y celebraciones comunitarias son parte del contexto cultural en el cual conviven los habitantes de una sociedad. En ellas se ponen en juego múltiples conocimientos que se van plasmando en los primeros años de vida; es así como se va conformando el cuerpo de saberes y un acervo cultural con el que las y los estudiantes ingresan a la escuela, donde validarán estos conocimientos para ampliarlos y profundizarlos durante su formación escolar.

En términos generales estos saberes se vinculan con:

- el reconocimiento y la valoración de las múltiples formas de expresión y comunicación comunitaria, de sus transformaciones y de sus continuidades a lo largo del tiempo.
- La identificación de los actores que intervienen en las manifestaciones comunitarias considerando para ello el contexto geográfico e histórico que les dio origen y el simbolismo presente en cada manifestación para mostrar tanto los intereses compartidos como las diferencias.
- El reconocimiento de los diferentes modos de celebración y la manera en que se manifiestan en estos, las relaciones comunitarias relevantes y los rasgos que caracterizan a la tradición oral en el imaginario comunitario, etc.
- El reconocimiento de los lazos que existen entre la dimensión cultural comunitaria como parte constitutiva de la realidad económica, social y política de cada región y país.
- El reconocimiento de la presencia de un pasado cultural compartido desde sus semejanzas, diferencias étnicas y patrimoniales.

La enseñanza de las manifestaciones culturales y comunitarias posibilitará a las y los estudiantes conocer, comprender e interactuar con determinadas cualidades del entorno y articular sus procesos de producción con los que provengan de otros campos disciplinares.

Si acordamos que toda herencia o legado que se transmite de las familias hacia sus hijas e hijos o de una generación a otra es lo que llamamos patrimonio, podemos inferir que lo mencionado hasta el momento puede reconocerse como parte del patrimonio de nuestras naciones y/o de las regiones que compartimos.



Por lo general, al hablar de patrimonio el sentido común hace referencia a bienes materiales como restos antiguos, esculturas, construcciones arquitectónicas, pinturas y dibujos sobre diversos soportes, etc.; a ese patrimonio se lo llama *patrimonio tangible*.

Resulta importante destacar que el legado que las sociedades humanas han creado y transmitido de generación en generación incluye también las manifestaciones relacionadas con la vida cotidiana como rituales vinculados a diferentes creencias y formas de supervivencia humana. Ellos dan cuenta de la construcción de una identidad que, enraizada en diferentes épocas y lugares geográficos, es recreada y reinterpretada por cada generación en los diferentes oficios, cantos, danzas, dramatizaciones, música, comidas y costumbres, etc. Todo ese bagaje es denominado *patrimonio intangible*.

De este modo, conociendo los aspectos que le dan identidad al patrimonio cultural, compartido por ambos países, identificando la presencia de manifestaciones y celebraciones comunitarias, se podrán realizar propuestas didácticas que deriven de las resignificaciones de los conceptos de paz, cultura de paz y convivencia democrática realizadas al comienzo de capítulo, mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos que valoren y/o tomen como punto de partida el bagaje cultural con el que cuentan las y los estudiantes.

El trabajo con manifestaciones culturales y comunitarias nos permite reconstruir conjeturalmente formas de vida y convivencia, y de organización social que podemos comparar con las de la democracia, según la caracterizamos al inicio del capítulo.

Esta propuesta aspira a brindar un conjunto de sugerencias de intervención docente y posibilidades didácticas para que las y los estudiantes puedan analizar diferentes manifestaciones culturales que se producen o se han producido en las regiones donde habitamos y reflexionar sobre su carácter histórico, sobre su sentido en el presente y de qué manera se encuentran presentes las danzas, cantos, formas y colores en ellos.

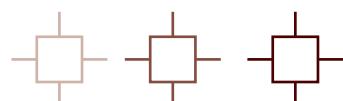
El estudio acerca de las celebraciones y manifestaciones comunitarias puede ser abordado desde distintas perspectivas, generalmente son encuentros en los cuales se desarrollan narraciones utilizando diversos códigos: visuales, sonoros, corporales, dramáticos, literarios relacionados con problemáticas sociales, creencias religiosas, festejos diversos, etcétera.

En el espacio educativo que presenta la escuela, las y los docentes pueden trabajar de manera integrada los contenidos específicos que constituyen el cuerpo de saberes a los cuales todas y todos los estudiantes tienen derecho a acceder.

Para ello será necesario crear condiciones de trabajo, de tiempo, espacio e infraestructura que faciliten la apertura hacia procesos de indagación y de implementación de estrategias didácticas orientadas a:

- Activar el desarrollo de su capacidad para conocer, comprender e interactuar con determinadas cualidades del entorno al que pertenecen.
- Articular los procesos de producción simbólica con los que provengan de otros campos disciplinares.
- Reconocer y validar su presencia en las múltiples manifestaciones culturales de la región como uno de los ejes alrededor del cual cada comunidad articula significados y valores propios.

Estos objetivos orientan la construcción de saberes vinculados con la presencia de lenguajes no





Colgantes y broches de piedra entallada, fabricados por los colla, Salta, Argentina. Foto: latanadecadeques.

discursivos, dentro del contexto cultural/regional, y articulan la enseñanza de estos en el aula con los rasgos que caracterizan los festejos y manifestaciones comunitarias de cada región —festivas, religiosas, literarias, etc—.

La presencia de material presentado en diferentes formatos —videos, historietas, textos, grabaciones, etc.— será de gran importancia para el desarrollo de propuestas didácticas que planteen el debate, la reflexión y la profundización acerca de los conocimientos con los que cuentan las y los estudiantes sobre producciones visuales, musicales, corporales, etc.

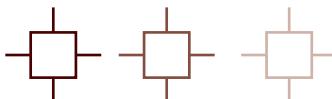
A continuación se sintetizan algunos aspectos que estarán presentes en las propuestas de trabajo en el aula a través de:

- La elaboración de proyectos individuales y grupales con inserción regional, para trabajar acerca de los rasgos comunes y las diferencias existentes en las festividades y manifestaciones comunitarias de ambos países.
- La selección y tratamiento de contenidos curriculares considerando la integración regional como eje vertebrador.
- El acompañamiento de procesos de pensamiento y acción que valoren y validen lo identitario considerando códigos, historias contadas de generación en generación, cantos y bailes, imágenes, etc. representativas de la cultura de ambos lados de la cordillera de Los Andes.
- El desarrollo de una visión pluralista, valorando los diferentes modelos culturales del presente y del pasado, incluyendo la diversidad de productos artístico/comunicacionales presentes en la sociedad contemporánea.
- La reflexión acerca de la función de los lenguajes artísticos en las manifestaciones comunitarias, en los medios de comunicación masiva y los aportes de las nuevas tecnologías.

Propuesta didáctica

Comenzaremos por algunas preguntas como puntos de partida:

¿Qué relaciones comunitarias ponen en evidencia los festejos y qué expresan en ellos los distintos sectores sociales, las diversas generaciones, los hombres y mujeres provenientes de diferentes culturas?



Entendemos que estos sentidos no son los mismos en todo tiempo y espacio, sino que dependen de los distintos contextos. Por lo tanto, es necesario también preguntarnos:

¿Cómo han ido cambiando estos sentidos?, ¿cómo se han vinculado a situaciones de cada época y lugar?

Trabajaremos con las y los estudiantes en el aula sobre esta temática para intercambiar, ampliar y profundizar sus saberes proponiendo charlas compartidas, la búsqueda de materiales ilustrativos como catálogos, videos, periódicos, afiches, libros, reportajes a personas mayores de la zona que hayan participado en festejos colectivos que se celebran en nuestros países y/o en otras partes del mundo.

Para tratar de reflexionar acerca de qué manera las relaciones sociales ponen en evidencia diferentes aspectos expresados y comunicados por las personas que participan en todo tipo de rituales y festejos, habrá que comprender que en esos «escenarios no convencionales» se representan, recrean y renuevan las relaciones sociales ya que quienes participan encuentran la oportunidad de reafirmar, avalar, cuestionar, revisar los modos de encuentros y manifestación dentro de un contexto cultural que será particular de acuerdo con momento histórico y el espacio en el cual se lleva a cabo.

En el seguimiento de estas celebraciones, a lo largo del tiempo, se advierte que algunos elementos se mantienen constantes, mientras que otros se modifican. Las celebraciones, como cualquier hecho



Mujeres kolla preparando flores para la jerríada, una costumbre ancestral, foto casa de la cultura Awawa San Isidro, Iruya, Salta, Argentina.

social, no pueden concebirse como acontecimientos cristalizados, sino como procesos históricos, por la continuidad y el cambio, asociados a grandes movimientos poblacionales, a situaciones de contacto, imposición e intercambio cultural.

Preguntas para abordar las diferentes manifestaciones culturales y comunitarias:

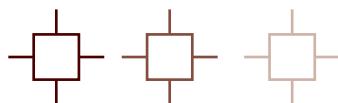
¿Qué se celebra y de qué manera/s? ¿Quiénes participan y quiénes no? ¿Cómo se manifiestan las relaciones sociales en las manifestaciones culturales y comunitarias? ¿Por qué todos los años se repetirá el mismo ritual? ¿Se producen modificaciones en la vida cotidiana? ¿Qué costumbres y valores afloran? ¿Qué elementos de las manifestaciones comunitarias creen que expresan una cultura de paz? ¿Qué aportes se perciben en torno a una convivencia armónica y al estrechar la cohesión social?

En cada momento de la secuencia de actividades se reformularán estas preguntas según el año escolar con el que se trabaje.

De este modo, estamos alentando, desde el inicio de la secuencia, la construcción de relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, específicamente entre la organización del sistema productivo de una localidad y sus valores y creencias, de las relaciones entre el pasado y el presente, y de la incidencia que tienen las celebraciones y manifestaciones comunitarias en la construcción de la cultura de la paz.

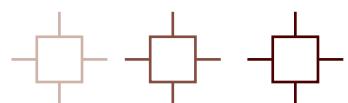


Trabajo comunitario del pueblo kolla. Foto: casa de la cultura Awawa San Isidro, Iruya, Salta, Argentina.





Es importante incorporar los permanentes cambios y transformaciones que se producen en los fenómenos y procesos sociales para caracterizarlos. De este modo estamos entendiendo las prácticas culturales de las comunidades de ambos países no como una suma de esencias, de rasgos inmutables o de acciones que se repiten siempre idénticas y con el mismo sentido, sino como hechos y acciones que transmiten significados, sujetos a la dinámica y el conflicto histórico, así como a los usos y apropiaciones de distintos sectores.



Cuadro de referencia curricular

Argentina

La construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural.
El reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios, de sus expresiones culturales y de sus cosmovisiones y sistemas valorativos, generando espacios de convivencia y participación para la difusión y defensa de sus derechos.

La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.

Chile

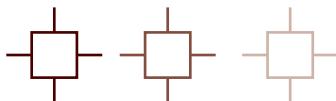
Primer año básico
Conocer expresiones culturales locales y nacionales (...), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (...) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.

Segundo año básico
Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos.

Fuente: Constitución Nacional, Art.75):«Todos los niños que habiten el suelo argentino son beneficiarios de la Convención sobre los Derechos del Niño».

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Formación Ética y Ciudadana para el nivel primario, p. 4 y 8.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1° y 2° año Básico.



EJE 4

**MEDIO AMBIENTE, NIÑEZ
Y GÉNERO: LA AMPLIACIÓN
DE LOS DERECHOS HUMANOS**



La crianza. Foto: Jesús Reyes Mendoza.

Presentación del eje

Los capítulos que integran este eje abordan un conjunto de temáticas vinculadas a la ampliación de los derechos humanos más allá de sus dos primeras generaciones (derechos civiles y políticos y derechos económicos sociales y culturales).

En tal sentido el eje apela a alentar en las y los estudiantes una conciencia en el cuidado del medio ambiente no solo como escenario de vida del planeta sino también como espacio en el que se desenvuelven diversas culturas con cosmovisiones propias acerca de la tierra y la relación con ella.

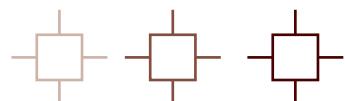
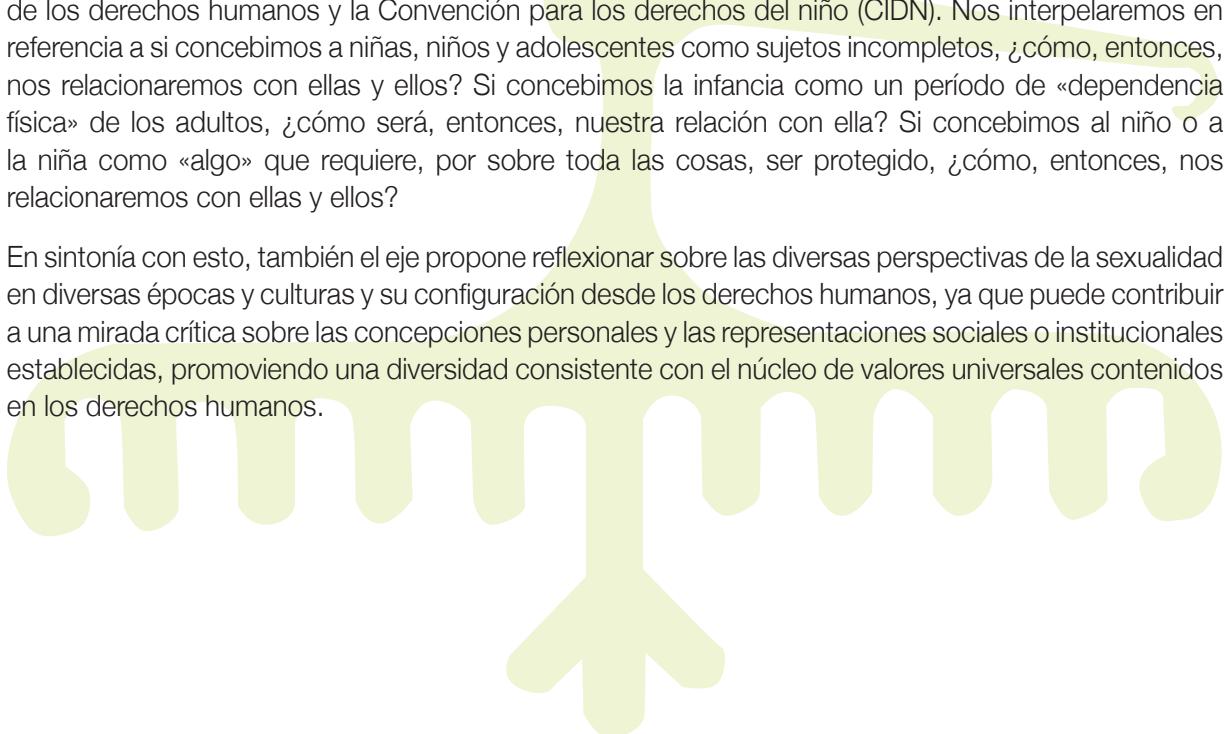
Así se propondrá hacer protagonistas a niñas y niños en campañas medioambientales referidas al ámbito escolar y local que pudieran incidir en prácticas de conservación y cuidado con resultados concretos en la preservación y utilización responsable de los recursos naturales.

En esa línea se busca que las y los estudiantes sean partícipes de un cambio de concepción respecto al entorno y que puedan extender la escala de sus reflexiones a las políticas implementadas por Argentina y Chile, tal el caso del proyecto de la Biosfera Transfronteriza Norpatagónica.

En relación a ello, en este eje se considera la necesidad de vincular al medio ambiente con la propiedad de la tierra comunitaria campesina e indígena y el avance de la frontera agropecuaria como peligro y desafío a afrontar por los estados para neutralizar la acaparación de tierras por parte del capital internacional extractivo, proceso que impacta de manera directa en un uso sin contemplaciones sobre el medio ambiente y las poblaciones campesinas e indígenas que habitan en ellas.

A su vez, se abordan dos grandes temáticas que en otros tiempos no eran consideradas: Los derechos de niñas y niños y la perspectiva de género. La idea es invitar a la reflexión acerca de la concepción que como adultos tenemos respecto a niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de los derechos humanos y la Convención para los derechos del niño (CIDN). Nos interpelaremos en referencia a si concebimos a niñas, niños y adolescentes como sujetos incompletos, ¿cómo, entonces, nos relacionaremos con ellas y ellos? Si concebimos la infancia como un período de «dependencia física» de los adultos, ¿cómo será, entonces, nuestra relación con ella? Si concebimos al niño o a la niña como «algo» que requiere, por sobre toda las cosas, ser protegido, ¿cómo, entonces, nos relacionaremos con ellas y ellos?

En sintonía con esto, también el eje propone reflexionar sobre las diversas perspectivas de la sexualidad en diversas épocas y culturas y su configuración desde los derechos humanos, ya que puede contribuir a una mirada crítica sobre las concepciones personales y las representaciones sociales o institucionales establecidas, promoviendo una diversidad consistente con el núcleo de valores universales contenidos en los derechos humanos.





Capítulo 7

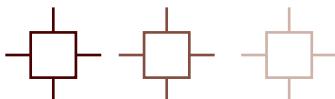
Colaboración y políticas estatales, requisitos imprescindibles para el desarrollo sustentable

Para pensar entre docentes

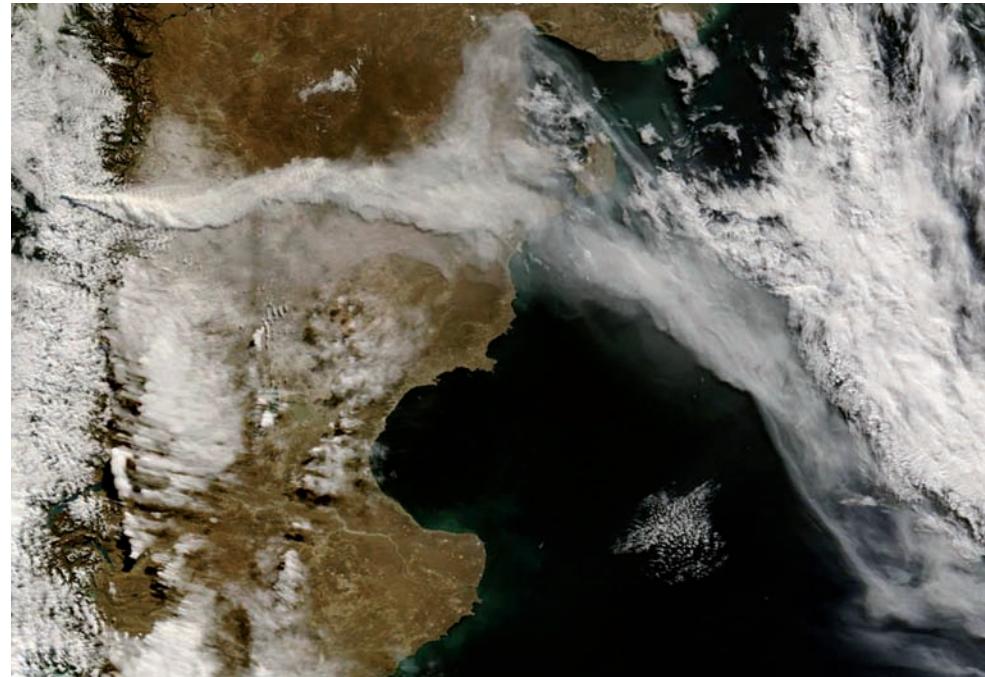
Se suele hablar de integración, pero normalmente el concepto queda limitado a la integración nacional y principalmente vinculado a los temas de integración regional o provincial, para dotar a nuestros países de una mayor unidad e integridad, tanto social como cultural y política. Rara vez se observa que el espacio que ocupamos está efectivamente integrado, que la cordillera de Los Andes, más que separar, articula y que los descuidos en el espacio natural de un lado de la frontera repercuten necesariamente al otro lado. Baste recordar las cenizas del volcán Hudson o las del Chaitén, llegando a la Argentina: ¿es posible enseñar una geografía en forma integrada, que da cuenta de un espacio que es compartido por ambas naciones? ¿Por qué es clave promover este tipo de comprensión, si se quiere avanzar en procesos de integración democrática entre Chile y Argentina? En la búsqueda de un desarrollo sustentable que promueva la integración binacional, ¿qué características debemos acentuar para avanzar efectivamente hacia este propósito? En tal sentido, ¿Cómo se inscriben los conflictos entre pueblos indígenas, campesinos, estados y grandes capitales económicos en esta problemática? ¿Cuál es el impacto y cómo incide la presión sobre las tierras comunitarias por parte de los capitales extractivos (agronegocios, megaminería, explotaciones del petróleo e inversiones inmobiliarias) en el contexto del impulso del desarrollo sustentable?

El medio ambiente, una preocupación sin fronteras

Es obvio que los fenómenos naturales que se producen en la biosfera —el espacio donde la conjunción de la litosfera, hidrosfera y atmósfera permiten la existencia de la vida— no se restringen a áreas delimitadas políticamente por los seres humanos, y así como el planeta es uno solo, los efectos positivos o negativos de los procesos naturales afectan a todos, sin consideraciones acerca de a qué lado de la frontera se encuentran unos y otros.



Ejemplos de esto tenemos varios. Es habitual ver en las noticias, en cierta época del año, cómo los huracanes que se forman en el mar Caribe van desplazándose de un país a otro, sin que estos puedan hacer absolutamente nada para detenerlos o cambiarles el rumbo. Así también, en un ámbito más cercano a nuestras realidades, los terremotos afectan grandes áreas que comprometen a distintos países.



Pluma del Volcán Chaitén. Foto: *Earth Observatory, Nasa*.

Igualmente, las acciones humanas que modifican el medio ambiente hacen sentir sus efectos en distintas áreas, sin importar en qué lugar se originaron. La biosfera funciona como un sistema, es decir, todas sus partes están interrelacionadas, y al modificar una de ellas necesariamente se afectan las otras. Por ejemplo, si decidimos forestar un área desértica, y se comienza plantando árboles, esto a la larga implicará modificaciones en el clima y afectará a todo el entorno. De la misma manera, la tala indiscriminada de árboles, que a la larga se convierte en deforestación, termina produciendo profundas modificaciones climáticas, cambiando las condiciones de vida en todo el entorno, afectando a todos quienes habitan en esas áreas, sin consideración de fronteras políticas. El medio ambiente es, sin lugar a dudas un problema que, salvo contadas excepciones, es de incumbencia global. En la medida en que las acciones humanas sobre el medio afectan a todos, dichas acciones son responsabilidad de todos.

De este modo, la preservación, conservación o explotación del medio ambiente y los recursos naturales, es una tarea mucho más eficaz y efectiva en la medida en que se enfrenta de manera conjunta, y no son pocas las situaciones con repercusiones ambientales que enfrentan Argentina y Chile y ante las cuales debiéramos actuar mancomunadamente, entendiendo que en el mediano y largo plazo, lo que sea mejor para ambos será mejor para cada uno de nosotros también, independientemente de que en el corto plazo algunos intereses puedan parecer contrapuestos.



Deforestación. Foto: *Instituto de Ecología Regional, Argentina*.

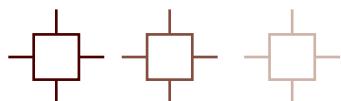
¿Por qué el tema ambiental se puede entender como un facilitador de procesos de integración democrática?

La preocupación por la situación de nuestro entorno natural y sus recursos genera un espacio de integración privilegiado. En torno a los problemas del calentamiento global, las naciones del mundo han alcanzado importantes niveles de acuerdo que, más allá de las diferencias puntuales, han llevado a adoptar agendas conjuntas que consideran medidas orientadas al control de la emisión de CO₂, el principal de los gases de efecto invernadero. Lo que hay tras estos acuerdos es la convicción de que todos somos responsables por el manejo sustentable de nuestro hábitat y que, por ende, el cuidado y las medidas que se tomen deben ser un compromiso de todos. Es evidente que en este ámbito son insuficientes las medidas aisladas que pueda tomar un país.



Suelo. Foto: <http://ecologia205.blogspot.com/>

Argentina y Chile existen en un espacio compartido, la cordillera de Los Andes, que articula los hábitats de nuestros países, las pampas patagónicas se extienden a ambos lados de la demarcación fronteriza y ambos países tenemos una aspiración común por los suelos antárticos. Estos espacios presentan la mejor oportunidad de encontrar los puntos de vista comunes que nos permitan enfrentar el futuro en forma conjunta, buscando la mejor manera de conservar, preservar o explotar dichos espacios, teniendo como centro los intereses y necesidades de ambos países.

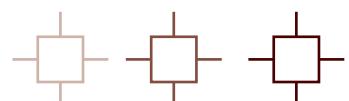
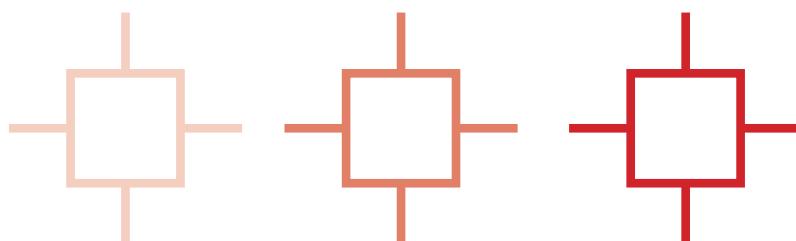


¿Cómo hemos enfrentado los problemas ambientales compartidos por Argentina y Chile?

La cordillera de Los Andes es nuestro gran espacio compartido, al mismo tiempo que es una de nuestras principales fuentes de recursos —minerales, hídricos y energéticos en general. El manejo que cada uno haga de estos recursos, necesariamente afectará a ambos países. Algunos casos concretos de estas situaciones son los que hoy vivimos con el proyecto minero Pascua Lama, ya que el yacimiento aurífero, se encuentra en zona fronteriza, en la cordillera de la zona Atacama/San Juan, y para su explotación son necesarios trabajos a ambos lados del límite internacional.

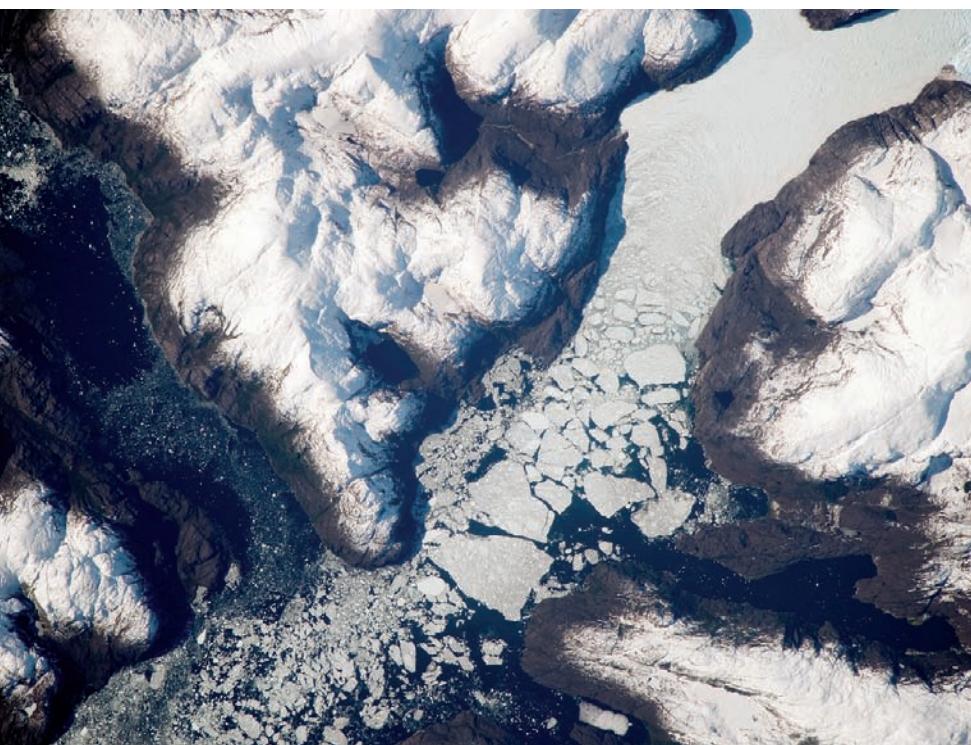
Así también la mayor reserva de agua dulce del planeta se encuentra en el Campo de Hielo Sur, espacio en torno al cual Argentina y Chile mantienen pendiente la definición de límites entre la salida del Monte Fitz Roy y el Cerro Murallón. Sin embargo, otra forma de aproximarse a entender este problema es la de las expectativas comunes y las formas de relacionarse con este inmenso espacio natural, reserva vital para toda la humanidad, ambos países de manera conjunta, tendrán la responsabilidad del cuidado y su preservación, sin perjuicio de los resultados que se alcancen a partir de las negociaciones que ambos países alcen respecto a los límites pendientes.

Se podría seguir enumerando muchas otras situaciones. Lo importante es entender que mientras antes se comprenda la importancia del trabajo conjunto en torno a los problemas y desafíos medioambientales, más rápido estaremos avanzando a generar las condiciones para el desarrollo de una integración democrática más efectiva entre ambos países y con una mayor calidad de vida para nuestros pueblos.



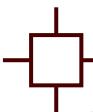
Reservas de la Biósfera Norpatagónica

Un paso decisivo en este sentido es el que han dado nuestros gobiernos al pedir en forma conjunta que se declare reserva de la biosfera a una amplia área de la zona patagónica de Chile y Argentina. Es la iniciativa que se conoce como Reserva de la Biosfera Norpatagónica. Esto implica el compromiso de ambos gobiernos de trabajar juntos en la preservación de un espacio natural.



Campo de Hielo, Patagonia. Foto: William L. Stefanov, NASA-JSC.





Reservas de Biósfera: el Programa el Hombre y la Biósfera (MAB) de la UNESCO.

El Programa MAB se centra en los sitios reconocidos internacionalmente como parte de la Red Mundial de Reservas de Biósfera. La Red Mundial consiste en un vínculo de trabajo dinámico e interactivo de sitios de excelencia que promueven la integración entre la naturaleza y los pueblos para el desarrollo sostenible a través del conocimiento científico, el diálogo, el respeto por la diversidad cultural y la habilidad de la sociedad para enfrentar el cambio.

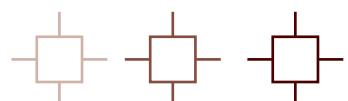
Las Reservas de Biosfera son zonas compuestas por ecosistemas terrestres, marinos y/o costeros. En cada una de ellas se fomentan soluciones para conciliar la conservación de la biodiversidad con su uso sostenible. Las Reservas de Biosfera, cuyas candidaturas presentan los estados miembros de la UNESCO, se encuentran bajo la jurisdicción soberana de los países. Gozan de reconocimiento internacional y constituyen «sitios de apoyo a la ciencia al servicio de la sostenibilidad», es decir, zonas especialmente designadas con el fin de probar enfoques interdisciplinarios para comprender y gestionar los cambios e interacciones de los sistemas sociales y ecológicos, incluidas la prevención de conflictos y la gestión de la biodiversidad.

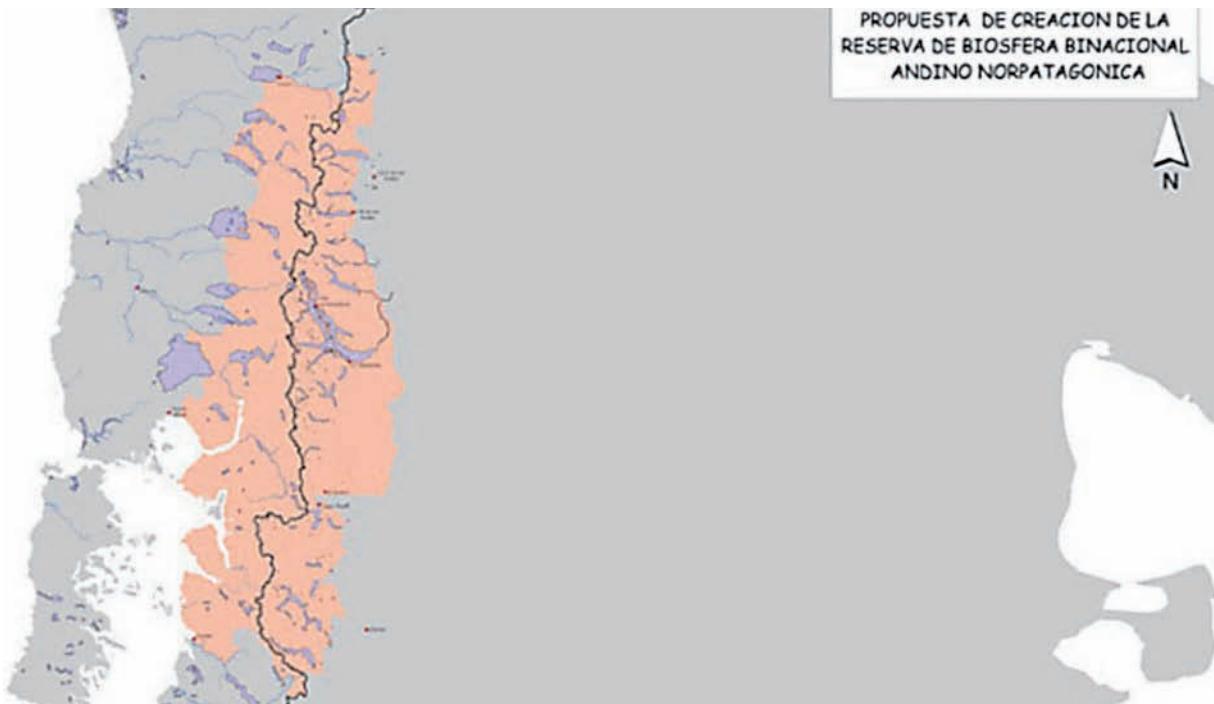
Las Reservas de Biósfera desarrollan tres funciones interconectadas: la conservación de los paisajes, los ecosistemas, las especies y las variaciones genéticas; la investigación, la capacitación y la educación científica; y el desarrollo sostenible desde el punto de vista social, cultural y ecológico.

Luego de la sesión de junio de 2014 del Consejo Internacional Coordinador del Programa MAB, la Red Mundial cuenta con 631 Reservas de Biósfera en 119 países, de las cuales 117 reservas pertenecen a 21 países de América Latina y el Caribe.

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/natural-sciences/man-and-the-biosphere-mab-programme-biosphere-reserves/>

Esta iniciativa ha comprometido activamente tanto a las autoridades nacionales como a las regionales y locales de ambos países, los que ven en este acuerdo una oportunidad de desarrollo, al mismo tiempo que se conserva un patrimonio natural que es considerado valioso para toda la humanidad. Es destacable cómo la colaboración se pone en el centro del proceso y sin ella sería absolutamente imposible que este proyecto saliera adelante. Es la primera experiencia de este tipo que se genera entre nuestros países y es esperable que tenga éxito y sea la primera de otras muchas iniciativas conjuntas que se desarrollen en un futuro próximo.





Sobre el tema, la Secretaría de Ambiente de Argentina menciona que: «Los bosques templados lluviosos existentes en Argentina y Chile abarcan alrededor de un 40% de la superficie total de bosques templados lluviosos del planeta y constituyen una importante reserva mundial dentro de los bosques templados con escasa intervención humana. Coincidientemente con la propuesta argentina, Chile ha elaborado y presentado una nueva propuesta de Reserva, en el área trasandina, de características similares, lo que en el futuro podría dar lugar a la primera Reserva de Biósfera transfronteriza en América del Sur».⁹

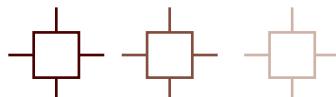
En este sentido, en 2007 Chile inscribió una reserva de tipo forestal que podría vincularse con la de Argentina por la descripción y los territorios que están incluidos en la reserva.¹⁰

Sin embargo, al año 2014, el proceso de creación de reservas de biósfera transfronterizas es lento y solo hay catorce de ellas en el mundo. Se espera que a futuro pueda concretarse el proyecto conjunto de Argentina y Chile.¹¹

^{9.} www.ambiente.gov.ar/?idarticulo=4920

^{10.} www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves/latin-america-and-the-caribbean/chile/bosques-templados/

^{11.} En el siguiente enlace pueden cotejarse las reservas transfronterizas creadas hasta el momento: www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves/transboundary-biosphere-reserves/





Así se informó de la iniciativa en la prensa

Argentina y Chile postularán ante la UNESCO la primera Reserva de la Biósfera Transfronteriza de América. En Puyehue, X Región de Los Lagos, el intendente Jaime Bertín, junto con los gobernadores de Palena, Llanquihue, Osorno y Valdivia, firmaron el documento final que se presentará ante la UNESCO para que esta declare la instauración de la Primera Reserva de la Biósfera Transfronteriza de América, cuyo fin será conservar y proteger la naturaleza existente en una superficie superior a los cuatro millones de hectáreas chileno-argentinas. En Chile, comprende el Parque Nacional Puyehue, el Parque Pumalín y el Parque Nacional Vicente Pérez Rosales.

Bertín, como gestor de esta iniciativa, recordó que «han sido ocho meses de esfuerzo, de trabajo técnico enfocado en un único objetivo: el de establecer pautas comunes de manejo para las áreas silvestres protegidas colindantes de ambas naciones. De crear conciencia que el desarrollo debe estar ligado al cuidado del medio ambiente, ya que estamos hablando de ligar la sustentabilidad social a la sustentabilidad ecológica.

«Fue el 26 de julio del año pasado, en San Carlos de Bariloche, cuando firmamos el Acta de Intención, que ratificaba la creación de la Reserva de Biósfera Binacional Norpatagónica, demostrando con ello que es posible asociar países, regiones, provincias, instituciones, profesionales y científicos, detrás de un objetivo como el que se persigue con esta iniciativa» señaló la autoridad.

«Con ello —según explicó—, se logrará superponer, resguardar y potenciar una actividad económica pujante como es el turismo, de manera responsable y armoniosa, pues se implementarán medidas para el uso de los recursos naturales, basadas en planes de manejo, conservación y aplicación de buenas prácticas, compatibilizando el uso turístico con la conservación de un lugar único en el mundo.»

La Reserva abarca, en el sector chileno, 2.218.177 hectáreas, mientras que en el sector argentino se contempla la inclusión de 2.370.000 hectáreas más. Lo anterior considera territorios de la provincia de Valdivia, Osorno, Llanquihue, Palena, mientras que en territorio trasandino se contempla parte de la jurisdicción nacional y áreas de Río Negro y Chubut.

http://www.nuestrosparques.cl/content/view/29418/Crearan_Reserva_Binacional_de_la_Biosfera.html

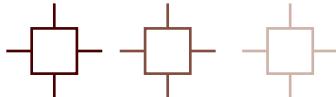


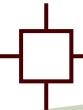
Problemas, normativas y desafíos en torno al medio ambiente y las tierras comunitarias

El concepto *desarrollo sustentable* o *sostenible* debe contemplar diversos aspectos como la propiedad de la tierra, el respeto por formas de producción alternativas basadas en distintas cosmovisiones, proporcionar herramientas para el fortalecimiento de la autonomía de los pueblos y sus territorios y por sobre todo debe velar por la seguridad de los ecosistemas, evitar modos de producción nocivos y contaminantes para los suelos y las personas que habitan el planeta.

En Argentina, el foco en el desarrollo sustentable incluye la preocupación por la distribución de la tierra y el avance de la frontera agropecuaria sobre los territorios comunitarios campesinos e indígenas. En tal sentido, existe una normativa, la Ley N° 26.160, de emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras, que viene impulsado un relevamiento territorial y obliga a detener cualquier tipo de medida que implique el desalojo de comunidades. El desafío presente y futuro de ambos estados está ligado a poder hacer cumplir fehacientemente este tipo de normativas en un contexto de avance de la frontera agropecuaria dinamizado por sectores capitalistas.

En Chile, un ejemplo de la tensión y de las negociaciones que se llevan a cabo entre capitales internacionales extractivos y pueblos indígenas giran en torno a proyectos mineros, de uso del agua y otros recursos que, además de ser concebidos como naturales, forman parte de la cosmovisión de las comunidades. A continuación reseñamos lo actuado y el escenario presente en Argentina y Chile.





Chile: proyecto minero Pascua Lama y las comunidades diaguitas

La compleja relación entre el proyecto minero y las comunidades diaguitas de la región de Atacama, en Chile, se origina por el agua. La preocupación fue manifestada por un grupo de dirigentes diaguitas, quienes comenzaron a movilizarse, ya que creían que los sondajes de la empresa Barrick podrían estar desviando el flujo de las napas subterráneas. En este sentido, es importante señalar que para los pueblos originarios y especialmente para el pueblo diaguita del Valle del Huasco, el agua no solo tiene un valor para proveer el sustento económico de las personas que conviven en el territorio, sino que contiene un valor cultural por ser un elemento más de la pachamama.

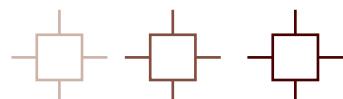
La preocupación de los dirigentes diaguitas motivó una movilización que enfrentó no solo a una de las empresas más importantes sino también la decisión política de dos gobiernos que hasta el momento no habían cuestionado el quehacer de la minera. La investigación realizada evidenció que Barrick no entregaba información sobre el monitoreo de los glaciares ni la metodología usada.

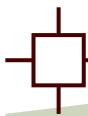
De esta forma contravenía la resolución de calificación ambiental, realizando faenas mineras sin haber concluido las obras hidráulicas necesarias para evitar la contaminación de la cuenca. Esta información fue suficiente para iniciar una demanda que finalmente dio como resultado la paralización total del proyecto Pascua Lama. Si bien Barrick llevó a juicio esta resolución, la Corte Suprema terminó ratificando el fallo el 25 de septiembre del año 2013. Finalmente, esta situación obligó a generar un acuerdo, con estándares basados en el convenio 169 de la OIT, entre la minera y las comunidades diaguitas presentes en la zona.

En este acuerdo se señala que la empresa deberá reportar toda la información respecto a sus acciones en el territorio y que las comunidades indígenas podrán elegir especialistas para evaluar la viabilidad del proyecto con toda la información recogida. Además todo este proceso deberá ser financiado por la empresa, lo cual fija un precedente para otras mineras en territorios indígenas, en un país que si bien no los ha reconocido constitucionalmente, ha usado el convenio 169 de la OIT para la resolución de situaciones de conflicto, demostrando que cualquier acción que se inicie en los territorios con presencia indígena debe hacerse en cooperación con estos, validando sus prácticas culturales y sus derechos ancestrales.

De esta manera, esta acción se transforma en una invitación a la ciudadanía en general, a considerar una nueva forma de relación basada en el enfoque de derecho y que aspire a garantizar espacios de convivencia con una mirada intercultural.

Información recogida en Chernin A., "El milagro diaguita", Revista Sábado, *El Mercurio*, 16 de agosto de 2014, pp. 16-20.





En el marco del estudio de la situación de la tierra y el avance de la frontera agropecuaria en los últimos años, se han encargado estudios y mantenido reuniones con los distintos protagonistas. A continuación proponemos algunos fragmentos de los diarios Página 12 y Tiempo Argentino respecto a este tema:

SOCIEDAD: UN RELEVAMIENTO OFICIAL SOBRE LOS TERRITORIOS DE LOS QUE SON EXPULSADOS CAMPESINOS E INDÍGENAS

Los conflictos por las tierras ajenas

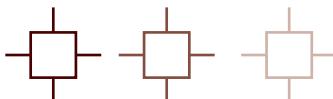
La Subsecretaría de Agricultura de la Nación generó un relevamiento que señala que 9,3 millones de hectáreas de campesinos e indígenas son pretendidas por el sector privado o estatal. En la mitad de los casos los propietarios sufrieron violencia.

En Argentina existen al menos 9,3 millones de hectáreas de campesinos e indígenas que son pretendidas por el sector privado y estatal, según lo revela el primer informe oficial sobre conflictos rurales. La tierra en disputa equivale a 455 veces la superficie de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son 857 casos y afecta a 63.843 familias. En la mitad de los casos, las familias campesinas e indígenas sufrieron violencia para que abandonaran sus campos, el 64 por ciento de los conflictos comenzó en las últimas dos décadas y tiene relación con el modelo agropecuario. «Sin dudas que (el inicio de las disputas) debe leerse a la luz del cambio e innovación tecnológica y el impacto de la expansión de la frontera agrícola sobre los agricultores familiares», afirma el estudio publicado por el Ministerio de Agricultura de la Nación.

Relevamiento y sistematización de problemas de tierras de los agricultores familiares en Argentina, es el nombre formal del trabajo, de 96 carillas y realizado por la Subsecretaría de Agricultura Familiar de la Nación. Fechado en 2013 [...] recobra valor al ser el primer informe oficial. El NOA concentra la mayor cantidad de conflictos (28,2 por ciento). Le siguen la Patagonia (21,1), NEA (19,8), Centro (19,1) y Cuyo (11,7). Córdoba, Misiones, Santiago del Estero, Neuquén, Corrientes y Jujuy son las de mayores casos [...]

De los 857 casos relevados, 278 involucran a pueblos indígenas (32 por ciento). De ese total, sólo el 40 por ciento ya fue relevado en el marco de la Ley 26.160 (norma aprobada en 2006 que frena los desalojos judiciales y ordena un mapeo catastral) [...]

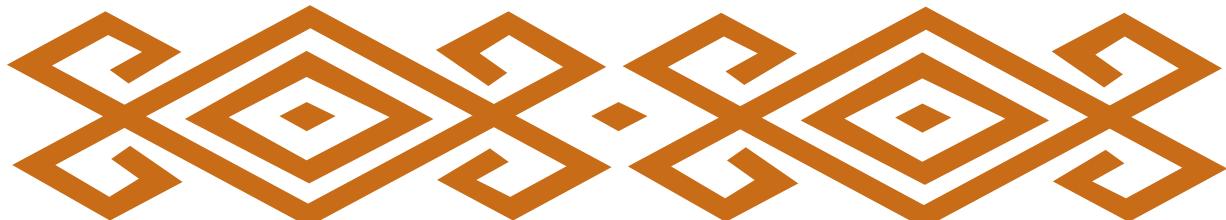
El trabajo estuvo a cargo de Karina Bidaseca. «Los números son claros y evidencian que el modelo de agronegocios avanza y atenta contra la vida campesina. Es imprescindible el acceso a la Justicia, el saneamiento de títulos y políticas estatales activas para que las familias puedan permanecer donde siempre vivieron», explicó.

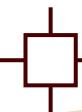


El relevamiento oficial afirma que los conflictos territoriales se «intensificaron con el gran crecimiento que registra la megaminería, el desarrollo del turismo» y la «aparición de nuevos propietarios» con títulos dudosos. José Luis Castillo, de la Asamblea Campesina Indígena del Norte Argentino (Acina), estuvo en la presentación del informe. «Celebramos que por primera vez el Estado, mediante la Subsecretaría, haga un estudio sobre lo que denunciamos desde hace veinte años en los territorios, así que damos la bienvenida a ese relevamiento», explicó [...] «Ya sabemos cuál es la enfermedad, el agronegocio, ahora necesitamos políticas públicas que nos permitan producir, quedarnos en el campo y, algo bien básico, que no nos desalojen ni nos repriman», reclamó Castillo.

El informe oficial analiza la estructura agraria y su relación con la tenencia de la tierra. En base al Censo Agropecuario 2002 (el último realizado de manera completa), comparando el censo 1988, muestra que desaparecieron 85.000 explotaciones agropecuarias (20 por ciento del total). Y apunta a uno de los problemas centrales de la Argentina rural: el 60 por ciento de las explotaciones agropecuarias más pequeñas no llegaba al cinco por ciento de las hectáreas. En tanto el diez por ciento de las explotaciones agropecuarias más grandes concentraba el 78 por ciento de la tierra.

<http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/sociedad/3-224987-2013-07-22.html>





El mapa de los conflictos que padecen los pueblos originarios

El Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios (ENOTPO) realizó un congreso al que asistieron referentes de los más de treinta pueblos que habitan la Argentina. Fue un espacio que sirvió para discutir políticas de estado con las autoridades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), pero también para exponer las problemáticas más urgentes. Los conflictos territoriales son el denominador común pero también están los daños al ecosistema y sus consecuencias fatales en indígenas.

Pasaron cinco años desde que la Ley 26.160 declarase «la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país, cuya personería jurídica haya sido inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas u organismo provincial competente o aquellas preexistentes». No obstante, muchos municipios y gobiernos provinciales se niegan a otorgar personerías jurídicas y los cuatro años que la norma estableció como plazo fueron prorrogados por otra ley (la 26.554) hasta 2013¹².

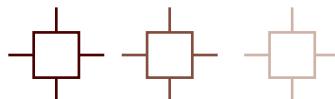
La causa indígena es la mejor variable para explicar la extranjerización de la tierra y la contaminación del medio ambiente. Lorenzo Nolasco, del pueblo wichi de Tartagal, Salta, contó a Tiempo que «en nuestra zona están unos franceses pero también hay suizos que se quedaron con 28 mil hectáreas, chilenos que obtuvieron 36 mil, y coreanos; todos siembran soja».

Dedicación Caucota, de la comunidad ocloya de Jujuy, manifestó que «la comunidad de Tiraxi sufre cerramientos con alambrados en sus tierras por terceros que se están asentando e invaden el espacio y en La Candelaria entran a hacer la extracción de madera pero es un robo que ya denunciamos a la Dirección de Bosques».

La contaminación también afecta al pueblo Atacama que habita en el segundo lugar más desértico del mundo, motivo por el cual su ecosistema es muy sensible. René Calpachay contó que, por ese motivo, el agua escasea y la poca que hay «está contaminada con arsénico y boro». Se trata de un territorio codiciado por las empresas mineras y que arrastra resabios del conflicto entre la Argentina y Chile, de 1980. «Los preparativos tácticos militares dejaron zonas minadas y no hay tecnología para removerlas», afirma Calpachay, «un funcionario de Vialidad Nacional perdió una pierna en un accidente y nuestras comunidades atraviesan el peligro como así también la hacienda y nuestras queridas vicuñas».

<http://tiempo.infonews.com/nota/60287/el-mapa-de-los-conflictos-que-padecen-los-pueblos-originarios>

¹². Mediante la Ley 26894 de septiembre de 2013 se volvió a prorrogar hasta noviembre de 2017.



El abordaje de estas temáticas en los primeros años de la escolaridad

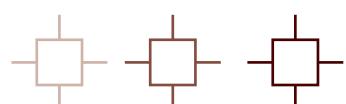
Todas estas temáticas son de una gran complejidad y presentan varios problemas a la hora de tratarlos en los primeros años de la escolaridad. Sin embargo, como en todo orden de cosas, existen una serie de disposiciones, actitudes y valores que son posibles ir trabajando desde la más tierna infancia. Los procesos de madurez de responsabilidad son largos y se remontan a las experiencias que se van viviendo a lo largo de toda nuestra vida, siendo de especial importancia las vividas dentro del sistema escolar.

Durante los primeros años de escolaridad, niñas y niños están especialmente abiertos a descubrir el mundo que los rodea, y es en ese momento cuando se puede plantear un acercamiento distinto. Es importante valorar las distintas aproximaciones culturales a la relación con el medio ambiente, desde la perspectiva utilitarista occidental a las visiones más inclusivas de muchas culturas originarias de América.

Niño indígena. Foto: Fano.



Más que a presentar contenidos, estas propuestas están dirigidas a realizar actividades para que las y los estudiantes vivan una experiencia en la que aprendan a enfrentar conflictos, en busca de soluciones y acuerdos que incorporen a todos los protagonistas. Se trata de ir generando un cambio de paradigma que, si bien siempre es difícil, en este caso es todavía más complejo por los estímulos que las y los estudiantes reciben del contexto social, especialmente los que entregan las noticias a través de diarios, televisión e Internet. De ahí que se propone trabajar con mayor detalle el aprender a mirar, a escuchar y a opinar desde una perspectiva crítica, integradora y democrática.

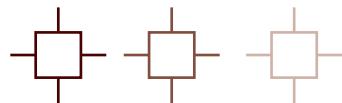


Propuesta didáctica

Promover un consumo responsable y tener en cuenta la importancia de la vida y del cuidado de los recursos naturales del planeta es el principio que subyace en el desarrollo de esta actividad.



Remando, Lago Budi, IX Región de La Araucanía, Chile. Foto: Patricio Avila.



Cuadro de referencia curricular

Argentina

«La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos durante el Nivel Primario:

Participación ciudadana, los derechos y la participación. La participación en la elaboración de proyectos de carácter mutual, cooperativo y solidario, orientados a resolver necesidades grupales y comunitarias.»

La aproximación al concepto de paisaje como el conjunto de elementos observables del ambiente (incluyendo el agua, el aire, la tierra, el cielo, los seres vivos), reconociendo su diversidad, algunos de sus cambios y posibles causas, así como los usos que las personas hacen de ellos.

«El desarrollo de actitudes: responsables respecto de la preservación y cuidado de la vida y del medio ambiente».

«La profundización de la idea de que la organización territorial es un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes. El desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio».

Chile

Segundo año básico

Relacionar las principales características geográficas (disponibilidad de agua, temperatura y vegetación) de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda

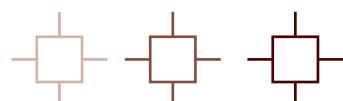
Cuarto año básico

Distinguir recursos naturales renovables y no renovables, reconocer el carácter limitado de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos, e identificar recursos presentes en objetos y bienes cotidianos

Reconocer y ubicar los principales recursos naturales de América, considerando su distribución geográfica, su uso, y la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.

Fuente: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1º Ciclo Nivel Primario. Ciencias Sociales, p. 31 y 2º Ciclo Nivel Primario. Ciencias sociales. P. 48. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Formación Ética y Ciudadana para el Nivel Primario.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º y 4º Año Básico.

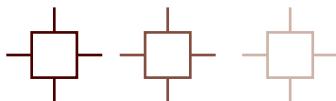


Actividad

1. La o el docente invitará a niñas y niños a recorrer y observar la escuela y su entorno. Les pedirá que registren —y dibujen— elementos naturales y construidos por los seres humanos. Luego las y los estudiantes expondrán sus registros en grupos pequeños y conversarán en torno a la armonía —o ausencia de esta— que hay entre lo natural y lo construido por los seres humanos. La o el docente promoverá el diálogo hacia la importancia que reviste el mantener un equilibrio armonioso con el medio natural, en tanto es el espacio que habitamos, por ende, nuestra casa.
2. En un segundo momento, la o el docente deberá llevar la conversación hacia las carencias o problemas que afectan el entorno en que está la escuela. Estos serán muy diferentes según los lugares. La o el docente les pedirá a niñas y niños que destaque y consignen algunos de los problemas que se advierten en lo observado y registrado en su entorno escolar. Para ello, las y los estudiantes establecerán en grupos pequeños cuáles son los más importantes (por ejemplo: falta de agua, basura en las calles, esmog, suelos erosionados por la tala de bosques o por incendios, aguas contaminadas, etc.) y comparten sus apreciaciones.
 - La o el docente destacará que así como en el entorno local se observan dificultades ligadas al medio ambiente, a otra escala, los países también las enfrentan. Por ejemplo, se podrá abrir una conversación en torno a los problemas que han surgido en Argentina y Chile, países de enorme riqueza natural pero que sin embargo afrontan comunes desafíos respecto al uso de sus recursos naturales. Ninguno de los países cuenta con un buen abastecimiento de energía, y en ambos el consumo es muy elevado. El eje debiera estar en encontrar soluciones para toda la región. Se sugiere situar la reflexión en el problema: los recursos naturales son limitados; como tales, hay que cuidarlos, y todos somos responsables de ello.



Tomando agua. Foto: J. C. Rojas.

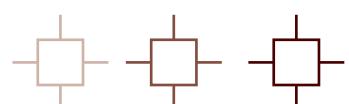




Derrame de petróleo Caleta Infiernillo, Chile, junio 2007, Foto: Ojimetro.

A continuación, las preguntas pueden girar en torno a problemas tales como:

- ¿en qué nos afectan la falta de agua, de energía natural, el esmog, la basura, etc.?
 - ¿Qué responsabilidad tenemos nosotros en esa situación?
 - ¿Podemos hacer algo para solucionarlo?
 - ¿Y nosotros, como niñas y niños, en qué podemos colaborar?
3. En un tercer momento y según la conversación sostenida, se sugiere organizar una campaña de cuidado del medio ambiente. Por ejemplo, si el problema detectado es la falta de agua, se debatirán y decidirán algunas medidas que permitan cuidar ese recurso natural. Se podrá investigar acerca de la escasez de agua en el planeta y de los riesgos que ello implica para la vida de todo el planeta, y se podrá hacer un listado de medidas simples que contribuyan a cuidarla. Posteriormente, a través de carteles, dibujos, canciones, dramatizaciones y diversas manifestaciones, niñas y niños podrán iniciar su campaña de Guardianes del Planeta.

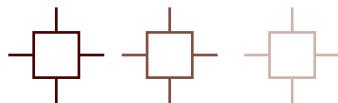


Es importante que la campaña que realicen tenga algún resultado que puedan evaluar, a fin de que comprendan que sí resulta y que vale la pena tener una actitud responsable para con el entorno. En el caso del agua, por ejemplo, si toda la escuela participa en la campaña (cuidado en el lavado de dientes, en los riegos, en no dejar las llaves abiertas, en lavar sin el agua corriendo, etc.) debiera notarse en el consumo total del mes, y a niñas y niños debiera informárseles ese dato. De esta manera también podrán motivar a sus familias a ahorrar el agua.

Es importante destacar la importancia del compromiso de todos y la colaboración en el cuidado del medio, ya que los esfuerzos individuales pueden sumarse en forma eficaz en estas situaciones. En este sentido, conviene rescatar el esfuerzo que hacen los gobiernos nacionales y locales con la creación de la Reserva de Biósfera Norpatagónica. Es una forma en que ambos países se comprometen a desarrollar una campaña en el entendido de que la única manera de preservar efectivamente el medio natural, y por ende conservar un ambiente sano para todos, es trabajando en forma conjunta, ya que los fenómenos naturales no contemplan, ni respetan, la existencia de fronteras políticas.



Contaminación industrial. Foto: Sisapo.





Capítulo 8

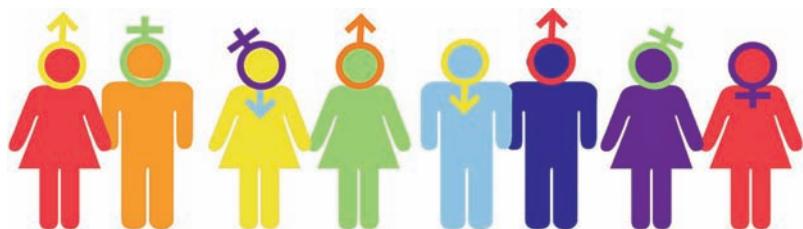
Derechos de niñas y niños y perspectiva de género

Para pensar entre docentes

¿Qué modos de relación encuentran su fundamento en la Convención sobre los Derechos del Niño¹³ (CDN) y en la representación o concepción de niñas y niños que la misma implica? ¿Cuál es nuestro grado de conocimiento de la CDN? ¿A qué llamamos derechos del niño? ¿Hay más de una concepción sobre los mismos? ¿Cuáles son esos derechos? ¿Varían según la concepción o perspectiva? ¿Cómo puede incidir nuestra mirada sobre los niños en nuestra relación con ellos? ¿Por qué requieren ser contenidos de la enseñanza escolar? ¿A qué aspectos de la nueva ciudadanía, la cultura de paz y la integración democrática entre nuestros países contribuye esa enseñanza? ¿Por qué es relevante esa contribución?

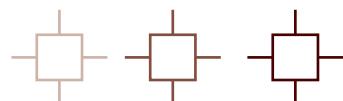
Reflexionar sobre las diversas concepciones de la sexualidad en diversas épocas y culturas y su configuración desde los derechos humanos, ya que puede contribuir a una mirada crítica sobre las concepciones personales y las representaciones sociales o institucionales establecidas, promoviendo una diversidad consistente con el núcleo de valores universales contenidos en los derechos humanos.

¿Qué aspectos, relacionados con la Declaración de los Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, vinculan los Derechos del niño con la perspectiva de género?



<http://secretariadeconocimientocritico.files.wordpress.com/2013/08/deformce-1-de-3.jpg>

^{13.} Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. La República Argentina la ratificó en el año 1990 y desde el año 1994 goza de jerarquía constitucional junto con otros instrumentos (declaraciones y tratados) de derechos humanos (artículo 75, inciso 22 Constitución de la República Argentina). La República de Chile.



Derechos humanos, derechos del niño y perspectiva de género

Los documentos, tratados y convenios ulteriores a la Declaración de los Derechos Humanos por Naciones Unidas, en 1948, fueron elaborados dentro de un paradigma que privilegiaba al varón adulto, omitiendo una consideración que incluyera de modo equitativo a la infancia y al género femenino.

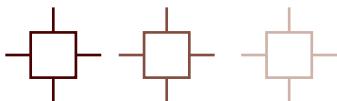
La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional de las Naciones Unidas por el cual se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, al no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial.

Se trata del primer tratado vinculante a nivel internacional que reúne en un único texto sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. El texto de la CDN de 54 artículos, al que suscriben los Estados, está compuesto por un conjunto de normas para la protección de la infancia y los derechos del niño. Lo cual significa que los Estados que se adhieren a la Convención se comprometen a cumplirla.

En diciembre de 1998, basada en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, la comunidad internacional declaró que los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. Comenzaron entonces a utilizarse los términos de «indivisibilidad» de los derechos, y «universalización absoluta» de los mismos, no solo desde una perspectiva jurídica sino también desde un concepto moral y político, en principio como «idea regulativa» o como objetivo a lograr a largo plazo.¹⁴



¹⁴ <http://www.aulaintercultural.org/guiaddhhmujeres/cap2/pvagenero.htm> , «(...)la Declaración de los Derechos Humanos proclamada en 1948, para definir los derechos humanos de la persona, tomó como base el término genérico 'hombre' que si bien incluye a la mujer, no la define como ser distinto con necesidades específicas».



Derechos humanos, derechos del niño y políticas públicas

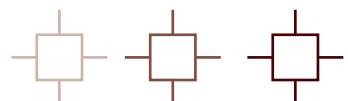
Los derechos humanos son aquellos que todo ser humano posee por su condición de ser humano, pero todo sistema o mecanismo que se ha implementado en su defensa y reconocimiento ha supuesto como su sujeto al ser humano en términos de varón adulto, por lo cual no se han considerado las experiencias y circunstancias específicas de niñas y niños y las mujeres. En este sentido es importante el devenir instituyente de organismos jurídicos internacionales, (ONU, Amnistía Internacional), y de diversos estados nacionales que vienen reconstruyendo y construyendo políticas públicas que permiten extender el empoderamiento de los derechos humanos a niñas y niños y a las mujeres, haciendo efectiva y completa su universalidad y fortaleciendo las condiciones objetivas para su vigencia.

*El pedagogo italiano Francesco Tonucci en su libro *La ciudad de los niños* afirma:*

«haciendo un análisis de la realidad, se manifiesta que 'los niños no tienen ciudad y la ciudad no tiene niños'. En las ciudades, hoy en día, los espacios están restringidos de manera que no favorecen el movimiento libre del niño por el espacio urbano. Es necesario reivindicar que los niños recuperen la ciudad y que puedan crecer más allá de los meros espacios cerrados; proporcionándoles de esta manera autonomía y madurez con el fin de que puedan integrarse en la comunidad como miembros dignos del uso de los espacios que la ciudad ofrece para todos. Los adultos no somos dueños de la calle».



Niños jugando. Foto: Carlos Cabrera.



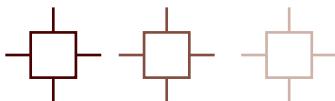
El derecho de niñas y niños a vivir en un espacio urbano a su medida es un ejemplo notorio de la omisión mencionada anteriormente. Más adelante veremos otros.

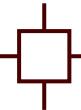
Los derechos del niño

La comunidad internacional se ha planteado la necesidad de admitir a los niños no solo como ciudadanos con idénticos derechos y garantías constitucionales que los adultos, sino que también ha considerado que la inclusión de sus perspectivas en los espacios públicos puede aportar mucho al bienestar de todos. Así, puede afirmarse que la democracia es buena para niños y niñas y que los niños y niñas son buenos para la democracia. Los derechos de niños y niñas están reconocidos en diversos instrumentos internacionales (declaraciones y convenciones), entre ellos la más importante en la materia es la Convención sobre los Derechos del Niño, que en Chile y en Argentina entró en vigencia en 1990 y que en Argentina goza, además, de jerarquía constitucional desde el año 1994 (artículo 75, inciso 22, Constitucional Nacional). Aquella decisión se tomó porque a todos los y las menores de 18 años se los debe cuidar y proteger de manera especial.



La Convención define los derechos humanos básicos que deben garantizarse a niñas y niños en todas partes: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Los cuatro principios fundamentales son la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el respeto por los puntos de vista del niño. La Convención protege los derechos de la niñez al estipular pautas en materia de atención de la salud, educación y prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales y enmarcan un proceso de extensión de los derechos humanos a niñas, niños y jóvenes que se viene desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX.





Menos juguetes y más libertad

El pedagogo y dibujante Francesco Tonucci insta a los padres a que dejen de sobreproteger a sus hijos y a que les permitan sus propias experiencias de autonomía. Los chicos necesitan pocos juguetes y más libertad. Deben ser autónomos, jugar con amigos y, en lo posible, concurrir a la escuela solos, caminando. Así opina el prestigioso pedagogo, pensador italiano y promotor de la Ciudad de los Niños, un proyecto que apuesta a la transformación de las ciudades a través de los chicos que las habitan. Dio una entrevista a Mariana Otero del diario *La Voz del Interior*.¹⁵ A continuación reproducimos algunos tramos de las respuestas:

«El juego está conectado de manera muy fuerte con la autonomía y el movimiento. Hay que ayudar a los adultos a entender la importancia del juego.

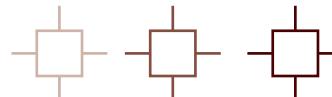
»El juego es una experiencia que los niños viven a nivel espontáneo, no hace falta enseñarlo y jugando tienen la primera relación con el mundo.

»Jugar es una experiencia que tiene algunas características: salir, en el sentido de dejar el control directo de los adultos, encontrarse con amigos, aprovechando un tiempo libre para vivir la experiencia de la aventura, del descubrimiento, de la sorpresa, de la maravilla, del riesgo. Con estos elementos todos los juegos son buenos. Hasta los tecnológicos.

»No es posible jugar acompañado de adultos. Cuando los padres dicen ‘acompañamos todos los días al niño a jugar a la plaza’ es una contradicción. El verbo jugar solo se conjuga con el verbo dejar. En Europa es impresionante, pero aquí también creo que ocurre, en especial en las clases sociales medio-altas: para un niño es casi imposible salir solo a la calle. Esto le impide esta experiencia básica. Muchas veces los adultos pensamos sustituir esta experiencia de la que hemos disfrutado nosotros y que los hijos parecen que no pueden vivir. Las sustituimos con otras cosas como comprar muchos juguetes, dar instrumentos que pueden permitir a un niño pasar mucho tiempo solo en casa y divertido, como las nuevas tecnologías, y acompañarlo en todos los lugares. Son respuestas inadecuadas. Se está gastando muchísimo dinero para llenar a los hijos de juguetes convirtiéndolos en poseedores en lugar de jugadores. Para jugar bien hay que tener pocos juguetes y amigos para aprovecharlo.

(El Juego) Le permite descubrir el mundo. (...) Significa vivir la experiencia de riesgo, saltar el obstáculo, vivir el desafío de superarlo o no. Ver si hoy puedo hacer lo que ayer no podía, si puedo superar mi miedo de vivir esta experiencia.»

¹⁵. *La Voz del Interior*, Córdoba, reproducido por *El Intransigente*, diario on-line, República Argentina, 23 de septiembre de 2014.



Tareas de los estados y las instituciones educativas

Los estados tienen la obligación legal de promover, respetar y garantizar los derechos humanos y son legalmente responsables de su implementación y por su violación y deben rendir cuentas ante la comunidad internacional. Por lo tanto, los estados tienen el deber de promover, respetar y garantizar los derechos humanos de los niños y niñas y son responsables por las violaciones a los mismos.



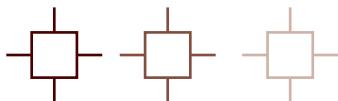
Niños de Marihuen. Foto: Gonzalo Santander.

En otro plano, las escuelas, (y las instituciones educativas en general), en un contexto democrático, tienen la tarea de enseñar a las niñas y los niños sus derechos, informándolos sobre los mismos y ejercitándolos en su defensa.

Otros modos requieren de nosotros, nuestra mirada y nuestro contacto, (caricias de afecto, abrazos de alegría o consuelo, palmadas de aprobación) como corroboraciones o pruebas de su propia existencia como personas importantes, queridas, valoradas. En tales modos subyace la necesidad de reconocimiento, de ser reconocidos, precisamente, como sujetos. Estos modos, entre otros, de relacionarnos con niñas y niños, son significativos y fructíferos, enriquecen cognitivamente tanto a niñas y niños como a nosotros mismos.

En los siguientes apartados abordaremos distintos casos y situaciones referidos a los derechos de las niñas y los niños:

Los niños. Foto: Lucas Ninno.



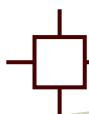


Niño coya.
Foto: Fernando Marco
Sassone.

Los derechos de las niñas y los niños indígenas

«Si la pobreza está sobrerepresentada en la infancia, más lo está entre niños y niñas indígenas en América Latina, producto de una larga historia de discriminación y exclusión. De este modo, los niveles de pobreza en la región, medidos sobre la base de la privación de derechos básicos de acceso al bienestar, alcanzan un 88% en indígenas menores de 18 años, frente al 63% de la población general del mismo grupo etario. Esto expresa una violación de los derechos de la niñez, a la supervivencia y el desarrollo, e implica altos costos para la sociedad, en capacidades productivas e inclusión social. (...) Los datos muestran, además, un patrón de desigualdad en perjuicio de la niñez indígena, dado que son más acuciantes en la pobreza extrema: la privación severa en el acceso a la educación, al agua potable y a la vivienda es tres veces mayor que la del resto de los niños. Especial gravedad reviste el hecho de que en los países de la comunidad andina cinco de cada diez niños y niñas indígenas menores de 5 años tienen desnutrición crónica».

Fuente: Desafíos, boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, número 14, septiembre de 2012.
ISSN 1816-7535.

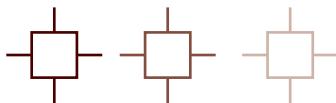
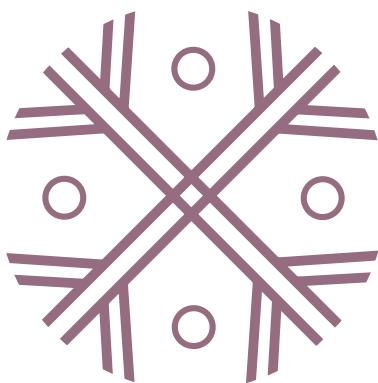


¿Cómo se cautelan en el ámbito internacional los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas?

Por Marta Maurás, vicepresidenta del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

El Comité de los Derechos del Niño es el órgano de especialistas independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) por los estados partes. Estos presentan informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan los derechos para ser examinados por el Comité, que luego expresa sus preocupaciones y recomendaciones en observaciones finales.

En 2009, el Comité consideró necesario un abordaje más integral que incorporara en su enfoque de derechos la especificidad cultural de los niños, niñas y adolescentes indígenas. Ello se tradujo en un comentario general (CG N° 11) que orienta a los estados a dar cuenta de las particularidades culturales de los distintos pueblos en el campo de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluyendo políticas públicas dirigidas a la infancia en materia de salud, educación y entorno familiar. Las recomendaciones del Comité fueron recogidas en varios países latinoamericanos. En 2009 se modificó la legislación boliviana para garantizar que el derecho consuetudinario indígena y el positivo cumplan con las obligaciones de la Convención en materias de regulación sobre matrimonio, castigo corporal, cuidados alternativos y justicia juvenil. En 2010 se incluyó en la normativa de El Salvador la necesidad de crear conciencia y ampliar conocimientos sobre los derechos de niños y niñas indígenas, y capacitar a quienes trabajan con y para ellos. En el mismo año en el Ecuador, y en 2011 en Panamá, se estableció la necesidad de que el estado asegure que las empresas con grandes inversiones —por ejemplo, petroleras— que afecten los territorios indígenas con consecuencias sobre el medioambiente y desplazamientos de población, hagan evaluaciones sociales y ambientales en consulta con las comunidades locales, incluidos los niños indígenas.





Trabajo Infantil. Foto: Gobierno de Oaxaca.

Trabajo infantil

«El trabajo de niñas, niños y adolescentes interfiere muy especialmente con el derecho a la educación. Como lo explica acabadamente Elena Duro (2002), los niños y adolescentes que trabajan no tienen las mismas oportunidades educativas que los que no lo hacen, y esto se refleja en el impacto que tiene el trabajo (en todas sus modalidades, incluso las consideradas menos graves) en las trayectorias escolares: exiguos resultados de aprendizaje, repitencia que genera sobre-edad y que a su vez favorece el abandono. La pérdida de capital educativo constituye uno de los mecanismos más determinantes en la transmisión intergeneracional de la pobreza: distintos estudios muestran que a más años de estudios, más posibilidad de percibir mayores ingresos.

Por otro lado, el trabajo infantil obstruye la escolaridad porque produce cansancio, dificultades de concentración, frecuentes inasistencias y llegadas tarde, falta de tiempo para realizar las tareas escolares. Estas son las situaciones que caracterizan las historias escolares y explican los inconvenientes en la adquisición de conocimientos y los bajos resultados de aprendizaje de los niños y niñas. En otro orden de cosas, también debe señalarse que la escuela suele ser vivida por los niños que trabajan como un espacio y momento de compensación y recuperación de energías, de juego y de vinculación con otros niños, más que de atención, aprendizaje y responsabilidad.»

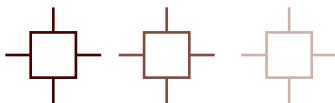
Duro, E. y A. Marcón (2002), Chicas y chicos en problemas. El trabajo infantil en la Argentina, Buenos Aires: Unicef, fuente: EXPLORA, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Argentina, Ministerio de Educación; Argentina, Organización Internacional del Trabajo; Argentina, Explora Trabajo Decente: Programa Multimedial de Capacitación Docente, primera edición, Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Ministerio de Educación; Oficina de País de la OIT para la Argentina, 2012.

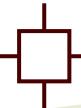
Trabajo infantil en Argentina 2014

En la actualidad, cerca de 215 millones de niños trabajan en el mundo, muchos a tiempo completo. Son niñas y niños que no van a la escuela y no tienen tiempo para jugar. Muchos no reciben alimentación ni cuidados apropiados. Se les niega la oportunidad de ser niñas y niños. Más de la mitad de estas niñas y niños están expuestos a las peores formas de trabajo infantil, como trabajo en ambientes peligrosos, esclavitud, y otras formas de trabajo forzoso, actividades ilícitas incluyendo el tráfico de drogas y prostitución, así como su participación involuntaria en los conflictos armados.



Niñas aymaras.
Foto: Mauricio Suárez.





Chile: conmemoran Día Mundial contra el Trabajo Infantil

En la oportunidad, el gobierno anunció la reactivación del Comité Asesor Nacional y la creación del Observatorio Social por la Erradicación del Trabajo Infantil.

Noticia 20 de junio de 2014

Santiago de Chile.- Con una masiva presencia de autoridades de gobierno, sociales, culturales, educacionales, deportivas y empresariales, se llevó a cabo hoy la conmemoración del Día Mundial contra el Trabajo Infantil, oportunidad en que se anunció la reactivación del Comité Asesor Nacional y la creación del Observatorio Social por la Erradicación del Trabajo Infantil.

En la ceremonia –realizada en el Centro de Entrenamiento Olímpico— refrendaron su compromiso con este problema, la ministra del Trabajo, Javiera Blanco; el ministro secretario general de Gobierno, Álvaro Elizalde; el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre; la ministra de Salud, Helia Molina; el director de la Oficina de la OIT para el Cono Sur de América Latina, Guillermo Miranda; la directora ejecutiva del Consejo Nacional de la Infancia, Estela Ortiz; y la representante de Unicef, Francisca Palma.

«Lo que estamos haciendo es retomar un esfuerzo que años atrás nos permitió disminuir la cantidad de niños que se encontraban en esta situación. Por eso queremos proyectarnos como un país desarrollado y ser el primer país en América Latina que erradica el trabajo infantil en todas sus formas», enfatizó la ministra Blanco.

El Comité Asesor será presidido por la ministra Javiera Blanco y estará integrado por representantes de diversos sectores de la sociedad civil –como CUT, CPC, entre otros— y de organismos públicos –como ministerios, parlamentarios, alcaldes, Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones (PDI), entre otros. Esta instancia tendrá como una de sus principales funciones crear una Estrategia Nacional de Prevención y Erradicación progresiva del Trabajo Infantil y Adolescente en Chile.

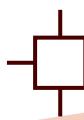
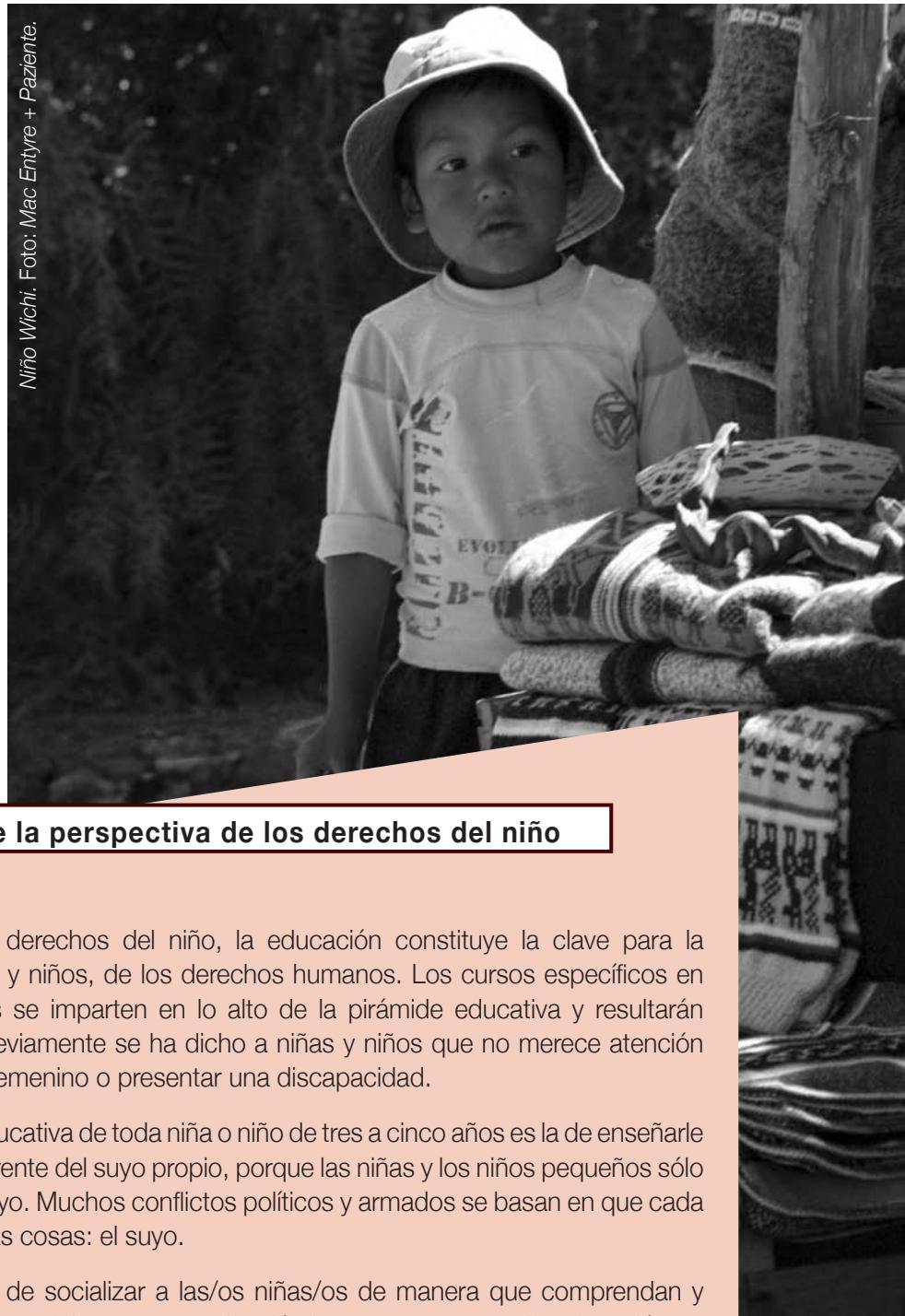
El Comité contará con representación a lo largo del país, a través de Comités Coordinadores Regionales, que serán presididos por los Seremis del Trabajo y de Previsión Social. A su vez, la Comisión Asesora desarrollará un Observatorio de Trabajo Infantil, cuyo principal objetivo en los próximos tres años será producir conocimiento y generar propuestas de políticas públicas para la prevención y erradicación del trabajo infantil en Chile. De acuerdo con estudios recientes de la OIT, en el mundo, hay más de 168 millones de niños trabajadores. Más de la mitad de ellos realizan actividades que ponen en peligro su salud y su seguridad.

En Chile hay 229 mil niñas, niños y adolescentes que están ocupados, de los cuales 94 mil tienen entre 5 y 14 años, y 135 mil entre 15 y 17 años. En promedio, trabajan 16 horas a la semana y 9 de cada 10 niños en trabajo infantil están en trabajo peligroso. Este año, el Día Mundial contra el Trabajo Infantil centró la atención pública en el papel de la protección social para mantener a los niños alejados del trabajo infantil o retirarlos de esa actividad. En Chile esta conmemoración se realizó con un partido de baby fútbol entre niños, el que finalizó con la presentación de la «Tarjeta Roja al Trabajo Infantil», iniciativa impulsada por la OIT a nivel mundial.

En la actividad participaron también el director Sociocultural de la Presidencia de la República, Sebastián Dávalos; el presidente de Fundación Telefónica, Claudio Muñoz; el presidente del Directorio del Comité Olímpico de Chile, Neven Ilic; los subsecretarios del Trabajo, Francisco Javier Díaz y de Previsión Social, Marcos Barraza; el director nacional del Trabajo, Christian Melis y representantes de Carabineros de Chile, de la PDI y de Fundación Integra.

Fuente: www.ilo.org/global/lang--es/index.htm





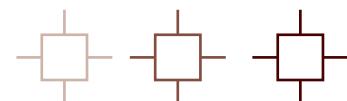
La educación desde la perspectiva de los derechos del niño

«Desde la perspectiva de los derechos del niño, la educación constituye la clave para la percepción, por parte de niñas y niños, de los derechos humanos. Los cursos específicos en materia de derechos humanos se imparten en lo alto de la pirámide educativa y resultarán probablemente ineficaces si previamente se ha dicho a niñas y niños que no merece atención alguna por pertenecer al sexo femenino o presentar una discapacidad.

»Una importante experiencia educativa de toda niña o niño de tres a cinco años es la de enseñarle a percibir un punto de vista diferente del suyo propio, porque las niñas y los niños pequeños sólo ven un lado de cada cosa: el suyo. Muchos conflictos políticos y armados se basan en que cada parte sólo percibe un lado de las cosas: el suyo.

La capacidad de la educación de socializar a las/os niñas/os de manera que comprendan y acepten puntos de vista diferentes del suyo es una lección importante para toda educación en materia de derechos humanos».

Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomachevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, párrafo 3 del V.



Para iniciar la reflexión sobre la perspectiva de género

¿Qué aspectos, relacionados con la Declaración de los Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, vinculan a la Perspectiva de Género con los Derechos del niño?

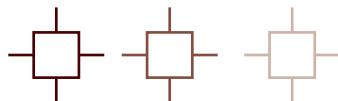
Entendemos al concepto de género como un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras.



Niñas wichi. Foto: Pablo Lasansky.

«*El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redunda en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones»¹⁶.*

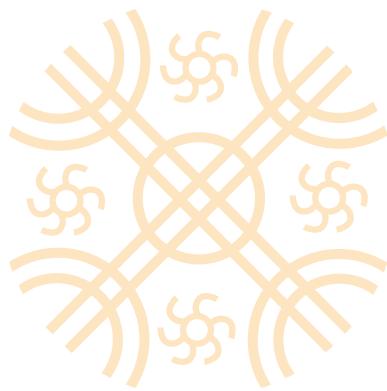
¹⁶. Faur, E., *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*, primera edición, Buenos Aires, PNUD, 2008.



Inicialmente, el género como concepto teórico surge desde los ámbitos militantes feministas y posteriormente académicos para analizar las desigualdades entre varones y mujeres que intentaban justificarse y legitimarse a partir de las diferencias biológicas entre unos y otras.

Entre los cambios importantes que fueron surgiendo desde los años 60 hasta la actualidad en torno a la sexualidad y el género, Dora Barrancos¹⁷ plantea que podemos identificar: la difusión y el alcance masivo de anticonceptivos, que permitió desvincular la sexualidad de la reproducción, una apertura social a reconocer la diversidad sexual, y el reconocimiento de que la reproducción humana puede lograrse sin el acto sexual, y al goce sexual como un derecho humano.

La perspectiva de género permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y los estereotipos en cada contexto social. En este sentido, el concepto de género abre y cuestiona «esas verdades absolutas» que muchas veces naturalizan las desigualdades entre varones y mujeres.



^{17.} Barrancos, D., Prólogo en Felitti, K., Elizalde, S. y Queirolo, G., *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2009.

Estereotipos y representaciones sociales en torno al género

Históricamente las maneras de ser hombres y mujeres han sido pensadas desde lugares fijos, estereotipados, pero ¿qué son los estereotipos? son imágenes sociales simplificadas e incompletas que supuestamente caracterizan a un grupo de personas. Los estereotipos pueden referir a múltiples aspectos de la vida social, la religión, el género, la nacionalidad, el sexo, la etnia, la orientación sexual, entre otros. Por ejemplo, cuando se afirma «todos los argentinos son...» o «todos los chilenos son...». El estereotipo está armado en función de la nacionalidad. También pueden presentarse estereotipos en función del sexo, como cuando se dice: «todas las mujeres son...» (débiles, sensibles, charlatanas) o «los varones son...» (inquietos, desprolijos, fuertes).

Los estereotipos implican una imagen limitada acerca de cómo, supuestamente, son las personas, al mismo tiempo que se niegan las particularidades, sus individualidades y en su lugar se ubica una caracterización que se supone alcanza a todos los individuos del grupo al que se está haciendo referencia.

Ahora bien, ¿cuando se habla de estereotipos de género a qué nos referimos? A esas representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan sobre los varones y las mujeres de una sociedad. Por ejemplo, un estereotipo bastante frecuente consiste en asumir que ocuparse o responsabilizarse de la crianza de las niñas y los niños, de las personas mayores o del trabajo doméstico es una tarea que compete exclusivamente a las mujeres. El estereotipo femenino está asociado con los cuidados, la emoción, la fragilidad, la docilidad, la obediencia a la autoridad masculina.

Los rasgos que más se destacan en los estereotipos asociados a los varones tienen que ver con el espacio público como la esfera de pertenencia, la fuerza/agresión física, la no demostración de los afectos y la competencia como parte del carácter.

Los estereotipos sobre los hombres y las mujeres también los encontramos en acción en gran parte de la publicidad y en muchos programas de los medios masivos de comunicación. Desde que nacen, niños y niñas van creciendo en una sociedad en la que están aún vigentes algunos de estos estereotipos y representaciones sociales y los podemos advertir en las valoraciones diferentes que se hacen de la ropa, los juegos y los juguetes, según los destinatarios sean niños o niñas.



Las diferencias en las expectativas de lo que se espera de un varón o de una mujer se van transmitiendo a lo largo de la infancia, se naturalizan, preparando a unos y otras para ocupar lugares distintos y, si no son socialmente valorados del mismo modo, las diferencias entre varones y mujeres se transforman en desigualdades y, como venimos sosteniendo, la desigualdad no es natural sino una construcción social.

Las situaciones de desigualdad se dan cuando, por ejemplo, reciben salarios inferiores al de los hombres en trabajos similares, cuando son ellas las que cargan con la mayor parte del trabajo doméstico.¹⁸

«La discriminación basada en el género es aquella que se ejerce a partir de la construcción social que asigna determinados atributos socio-culturales a las personas a partir de su sexo biológico y convierte la diferencia sexual en desigualdad social. La discriminación por género tiene su anclaje en antiguos estereotipos culturales y sociales que prescriben y determinan roles y funciones para varones y mujeres. Son estas prácticas discriminatorias las que excluyen y condicionan cotidianamente el acceso de las mujeres a sus derechos.»¹⁹

Desde las políticas públicas es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad. Si bien coexisten en la sociedad viejos estereotipos y nuevas maneras de lo que es ser mujer y varón —y a veces incluir la diversidad se convierte en un desafío— contamos con leyes que involucran cambios profundos que nos comprometen a todas y a todos²⁰. La igualdad y la equidad de género se encuentran presentes tanto en los objetivos como en los propósitos formativos que encabezan los lineamientos curriculares del Programa de Educación Sexual Integral (ESI), como en los contenidos desde el nivel inicial hasta la formación docente.



^{18.} Muchas mujeres agregan a su jornada en el mercado laboral una segunda jornada de trabajo en sus casas, realizando las tareas domésticas. Esta situación puede sobrecargarlas de responsabilidades y a la vez impedir un desarrollo laboral equitativo al de los varones.

^{19.} INADI. Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación, Boletín Oficial de la República Argentina, 2008.

^{20.} Para Argentina podemos mencionar las siguientes leyes nacionales: N° 24.417 Protección contra la violencia familiar; N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 25.808 y N° 25.273 Derechos de las alumnas embarazadas y madres en el sistema educativo; N° 25.929 Derechos de padres e hijos durante el proceso de nacimiento; N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral; N° 26.618 Ley de Matrimonio Igualitario, N° 26.743 Ley de derecho a la identidad de género de las personas.

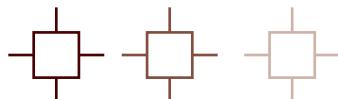


La crianza. Foto: Jesús Reyes Mendoza.

Violencia de género

Muchas veces se habla de la violencia de género²¹ cuando ya existe un daño importante, llegada esta instancia se habla públicamente del tema y muchas veces hay sorpresa e indignación por el nivel y el grado que asumen algunas situaciones de violencia, ¿pero cuáles son las causas de la violencia de género? Si bien esta es una pregunta que tiene una respuesta compleja, podemos decir que la violencia hacia las mujeres se encuentra enraizada en estructuras sociales y culturales que naturalizan las relaciones jerárquicas y la desigualdad entre varones y mujeres, en cuanto a sus derechos, el desarrollo de capacidades y de poderes, entre otras dimensiones.

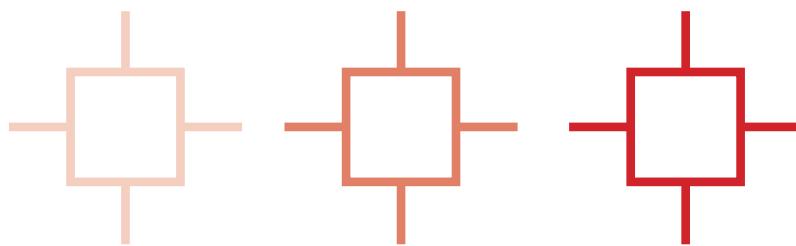
²¹. «La violencia contra la mujer es quizás la más vergonzosa violación de los derechos humanos. No conoce límites geográficos, culturales o de riquezas. Mientras continúe, no podremos afirmar que hemos realmente avanzado hacia la igualdad, el desarrollo y la paz.» Kofi Annan, secretario general de las Naciones Unidas. Tomado de: www.un.org/spanish/conferences/Beijing/fs4.htm



Este tipo de violencia de género no se circumscribe a una edad determinada o a dimensiones como las socio-económicas, educativas o geográficas, por lo tanto es un obstáculo importante para terminar con la inequidad de género y la discriminación a nivel global.

Además existen muchas organizaciones de mujeres y organismos públicos que trabajan para erradicar la violencia y contener a las mujeres que vivieron o están pasando por este tipo de situaciones.

Además de la normativización y políticas públicas²², para erradicar la violencia también se requiere avanzar en la democratización de las relaciones familiares, promoviendo los derechos de mujeres, niños, niñas y adolescentes, en los grupos familiares con el fin de ampliar la construcción de ciudadanía en la esfera privada. Nos parece oportuno recuperar aquí lo expresado por Graciela Di Marco en su trabajo sobre la democratización de las familias:

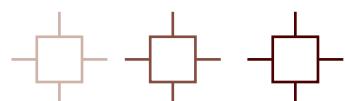


«Las familias pueden ser el ámbito del amor, la intimidad, la seguridad, y simultáneamente el de la opresión, tanto en las relaciones de género como entre generaciones, estabilizando conflictos surgidos de la naturalización de las relaciones de subordinación (como la violencia y abuso hacia mujeres, niños o personas mayores).»²³

Estos análisis que articulan los distintos ámbitos (macro y micro social) nos permiten acercarnos a la idea de que el camino hacia una sociedad más justa y democrática dependerá del abordaje de varios factores: políticos, económicos, sociales, históricos, que ayudan a explicar la desigualdad entre varones y mujeres. Desde esta perspectiva, el trabajo por la democratización de los vínculos en las escuelas y las familias es uno de los objetivos de la educación sexual integral.

²². En Argentina, la Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, amplía los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres, considerándolas no sólo una problemática privada, sino también de orden público. En este sentido, quedan establecidos como tipos de violencia: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, y simbólica, las cuales se pueden dar en los ámbitos doméstico, institucional, mediático, laboral, y obstétrico y contra la libertad reproductiva.

²³. Di Marco, G. *Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales*, Buenos Aires, Jorge Baudino, 2005, p. 12.



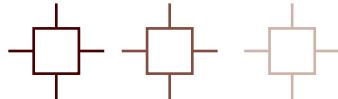
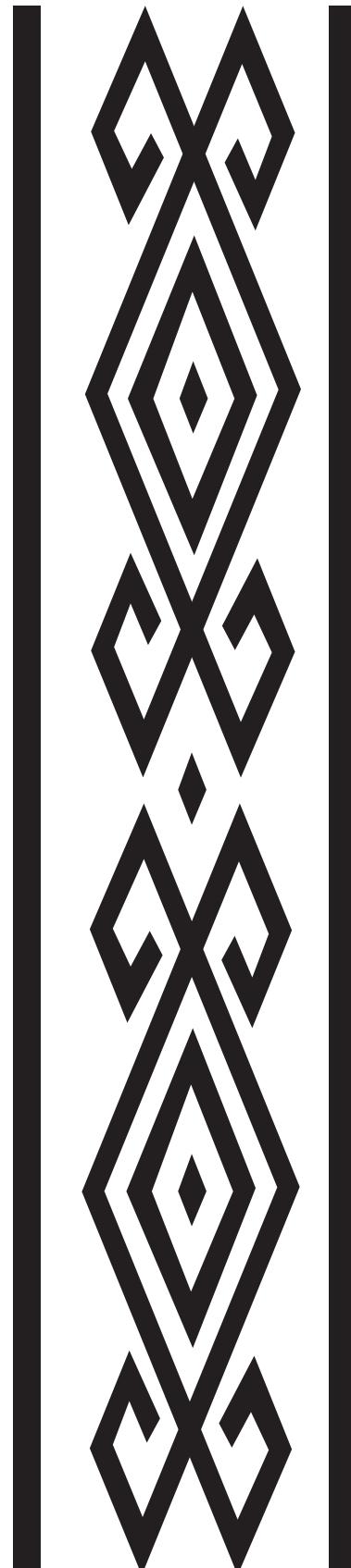
En la escuela

Las expectativas, roles y mandatos sociales y culturales que las distintas sociedades construyen para varones y mujeres, en cada momento histórico y contexto determinado, constituyen el producto de interacciones sociales que se van dando en las instituciones que habitamos las personas, como la familia y la escuela, entre otras. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral trabaja para que en la escuela se promueva el reconocimiento y respeto de las diferencias entre varones y mujeres, visualizando las inequidades basadas en el género de las personas y haciendo propuestas escolares para su superación.

En la vida cotidiana de la escuela las relaciones de género se presentan en múltiples situaciones, ya sea convalidando las desigualdades o bien proponiendo masculinidades y femineidades respetuosas de las diferencias. El trabajo en ESI permite reflexionar acerca de prácticas cotidianas que podemos encontrar en las escuelas y que reproducen estereotipos e inequidades de género. Entre ellas, por ejemplo, podemos mencionar: el uso de un lenguaje sexista, la reproducción de estereotipos de género y la desigualdad en la distribución del espacio de esparcimiento.

Respecto del primer aspecto, podemos decir que en la utilización del lenguaje se usa el masculino como genérico con la consecuente invisibilización de las niñas, las adolescentes, las docentes y las madres. A modo de ejemplo, en un primer grado un nene preguntó a su maestra: «Si el domingo fue el día del niño ¿por qué también les dieron regalos a las niñas?».

El segundo aspecto es la vigencia de creencias de los y las docentes que atribuyen rasgos diferenciados de personalidad propios de mujeres y de varones. Podemos encontrar que se piensa que las alumnas son tranquilas mientras que los varones son más bruscos y agresivos. O también que existen preferencias de actividades según el sexo: las niñas preferirían las manualidades, la confección de láminas, la presentación de carpetas, mientras que los varones serían habilidosos para las maquetas, la carpintería.

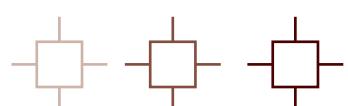


Por último, en las escuelas se encuentra un uso del espacio desigual. El espacio de los patios abiertos o cubiertos suele ser el lugar de la cancha de fútbol o los aros de básquet, de uso predominantemente masculino. También, por ejemplo en las clases de Educación Física, los varones tienden a ocupar el espacio central del patio o del campo de deportes y las mujeres los bordes o lugares periféricos.

Finalmente, es muy importante considerar que en el trabajo docente, como vimos hasta ahora, transmitimos nuestras ideas y percepciones a través de mensajes explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes. Es decir, podemos reproducir estos estereotipos de género o bien podemos cuestionarlos y abrir espacios para la reflexión y las preguntas.



Aymarito. Foto: Mauricio Espíndola.



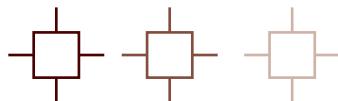
Al acercarnos a estas temáticas de sexualidad y género, tanto familias como docentes nos enfrentamos a cómo las mismas atraviesan nuestra vida y nuestras prácticas. Es fundamental preguntarnos qué nos pasa, reflexionar y compartir con otras personas nuestras certezas y nuestras dudas. Particularmente los y las docentes necesitamos hacer este ejercicio de pensar y repensar nuestro propio posicionamiento para que nuestra tarea pedagógica apueste al reconocimiento de derechos, a la equidad de género y a una convivencia sin violencia.

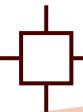
Para ilustrar la importancia que la temática de la promoción de igualdad de derechos entre varones y mujeres asume en los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, seleccionamos propósitos formativos y algunos contenidos directamente relacionados con este eje:



Propósitos formativos de la Educación Sexual Integral (ESI) vinculados en forma directa con el eje «Reconocer la perspectiva de género»

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidad de las otras personas.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.





Algunos contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) vinculados en forma directa con la educación

Nivel Inicial/Educación Parvularia:

Conocimiento y exploración del contexto

- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.
- El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Nivel Primario/Educación Básica:

Formación ética y ciudadana:

- La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación.

Ciencias Naturales:

- El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.

Lengua:

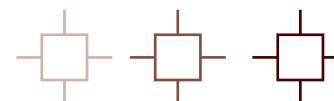
- La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos según su edad. El trabajo en el aula sobre cualquier forma de discriminación.

Educación Física:

- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando el respeto, el cuidado por uno y una misma y por el otro y la otra y la aceptación y valoración de la diversidad.

Educación Artística:

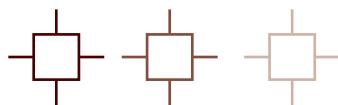
- La exploración y el disfrute de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para mujeres y varones.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual del movimiento, etc., sin prejuicios que deriven de las diferencias entre mujeres y varones.



Nivel Secundario/Educación Media:

Ciencias Sociales:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo y sí misma y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos, públicos y privados.



Síntesis reflexiva

Hemos señalado que los documentos, tratados y convenios ulteriores a la Declaración de los Derechos Humanos por Naciones Unidas en 1948, fueron elaborados dentro de un paradigma que privilegiaba al varón adulto, omitiendo una consideración que incluyera de modo equitativo a la infancia y al género femenino.

Les sucedieron, corrigiendo esa consideración, declaraciones, tratados y convenciones que vindican la inclusión equitativa de la infancia y del género femenino.

Así, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN o CDN) es el tratado internacional de las Naciones Unidas por el cual se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, al no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, la comunidad internacional declaró que los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales.

Cuento para el abordaje de los derechos del niño

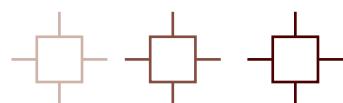
Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia

Ema Wolf

A Pirulo le gusta ir a la casa de su abuela porque en el jardín hay un estanque y el estanque está lleno de ranas. Además le gusta ir por otras razones. Porque su abuela nunca le pone pasas de uva a la comida. Y para él, que lo obliguen a comer pasas de uva es una violación al artículo 37 de los Derechos del Niño que prohíbe los tratos inhumanos.

Porque su abuela no le impide juntarse con los chicos de la ferretería para reventar petardos, de modo que goza de libertad para celebrar reuniones pacíficas, como estipula el artículo 15.

Porque su abuela no le hace cortar el pasto del jardín, lo que sería una forma de explotación, prohibida por el artículo 32. Porque su abuela jamás lo lleva de visita a la casa de su prima. Según Pirulo, que lo lleven de «prepo» (a la fuerza) a la casa de su prima, viola el artículo 11, que prohíbe la retención ilícita de un niño fuera de su domicilio.



Porque su abuela nunca limpia la pieza donde él duerme, así que no invade ilegalmente su vida privada. Artículo 16. Porque su abuela jamás atenta contra su libertad de expresión oral o escrita –artículo 13–, de manera que puede decir todo lo que piensa sobre su maestra Silvina sin que su abuela se enoje.

Para hacerla corta: en casa de su abuela él es una persona respetada. Pero lo que más le gusta es el estanque de ranas del jardín. Ahora mismo, amparado por el artículo 31, se dispone a gozar de una actividad recreativa apropiada para su edad: va a cazar ranas. Prepara la carnada de salchicha, agarra la linterna y la bolsa de arpilla. Es de noche. En verano las ranas se cazan de noche. Su abuela duerme.

Con mucha mala suerte, la primera rana que saca del estanque es Aurelia.

– ¡Un momento! –Le dice Aurelia– ¿Qué estás haciendo?

–Cazo ranas.

–Lo siento, pero los animales tenemos derecho a la existencia.

– ¿Eso quién lo dice?

–El artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos del Animal proclamada en París en 1978.

– ¿Eso vale?

–Sí, vale.

–Pero yo tengo derecho a las actividades recreativas apropiadas para mi edad y en este instante mi actividad recreativa consiste en cazar ranas.

Aurelia se impacienta.

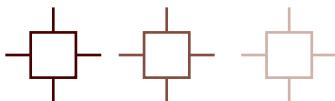
–Y yo te recuerdo que tenés que respetar nuestra longevidad natural. Así que te vas a quedar sin comer ranas. Pirulo levanta la voz.

– ¡Yo no las como! ¡No me gustan! ¡Se las va a comer mi abuela!

– ¡Entonces peor! ¡Vos las cazás solo para divertirte! ¿Con qué derecho? ¿Te gustaría que te cazaran por diversión?

– ¡No es lo mismo! ¡Yo soy una persona!

– ¡Vos sos un animal de otra especie, y punto!



En el estanque se armó una batahola. Todas las ranas croaban y saltaban. Pirulo reculó un poco, pero su indignación era grande.

– ¡No me voy de acá sin ranas!

– ¡Antes pasarás sobre mi cadáver!

En ese momento se abrió la ventana del dormitorio de la abuela. Era ella, asomada, con los pelos parados y una batería de chanclas en la mano.

– ¿SE VAN A DEJAR DE ROMPER DE UNA BUENA VEZ? ¿SABEN QUÉ HORA ES? ¿CONOCEN EL ARTÍCULO 11 DE LOS PRINCIPIOS A FAVOR DE LAS PERSONAS DE EDAD? ¿SABEN QUE TENGO DERECHO AL BIENESTAR FÍSICO, MENTAL Y EMOCIONAL? ¿Y QUE PARA ESO NECESITO DORMIR? ¿LES ENTRA EN LA CABEZA? ¡DORMIIIIIIIR! ¡DORMIIIIIIIR!

Con la primera chancla no acertó. Con las otras sí.

Pirulo estaba muy confundido. Aurelia también. Se miraron.

–Eso fue una agresión por parte de la abuela.

–Injusta me parece a mí.

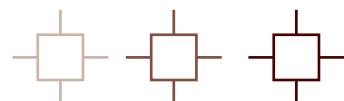
–Pará, ¿dónde podemos aclarar todo esto?

–En las Naciones Unidas.

–Vamos.

Respeto

Que conozcas tus derechos es un derecho y es obligación de adultos y adultas hacer lo posible para que así ocurra. Lo afirma el artículo 42 de la Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia. Tu vida privada tiene que ser respetada. Lo reconoce la Convención en el artículo 16. No existe ninguna razón para que te maltraten. Cualquier forma de violencia contra tu persona, como los golpes, o que te descuiden, te insulten, etcétera, es un delito. Nadie tiene permiso para hacerlo. La Convención te protege y lo dice claramente en el artículo 19.



Actividad

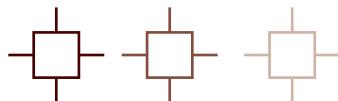
1. La o el docente invita a que las y los estudiantes en grupos pequeños registren en una hoja los Derechos del Niño que aparecen en el cuento. Luego les pedirá que seleccionen alguno y después realicen un afiche/cartelera y dibujen o realicen un collage con material reciclado una situación del cuento.
2. La o el docente propondrá que en los mismos grupos que conformaron debatan acerca de si en su vida diaria han pasado por situaciones que implicaron: a) una violación a sus derechos y b) un respeto a sus derechos.
3. Despues los grupos elegirán por votación o consenso una de cada una de las anécdotas/ situaciones comentadas y realizarán un nuevo afiche/cartelera.
4. Luego los grupos deberán exponer frente al curso procurando contar las dos seleccionadas mediante un afiche/cartelera que contenga un dibujo o collage hecho con material reciclado, que permita explicar qué derechos del niño se vulneraron y respetaron en cada una de sus propias historias y/o vivencias.
5. A modo de conclusión, la o el docente invitará a niñas y niños a reflexionar en torno a las formas posibles de alentar el cumplimiento de los Derechos del Niño y propondrá encarar una campaña gráfica por grupos que ocupe otros espacios de la escuela, con la finalidad de concientizar sobre su valor e importancia.

Propuesta didáctica para educación sexual integral

1. La o el docente presenta la siguiente situación:

«Cecilia se mantuvo parada frente a la directora, muda y temblorosa, esperando la reprobación. Sabía que tanto ella como sus compañeros habían actuado mal al escribir 'esas palabrotas' en el pizarrón durante el recreo. La directora no fue indulgente con los varones, es cierto. Pero con ella cargó las tintas de una manera inusitada. Gritando, le dijo que usar ese tipo de expresiones no era 'cosa de mujeres', que era 'una varonera', y que este hecho era doblemente censurable en su caso, ya que era una niña. La pequeña, a los ocho años, aprendió que ser mujer, al menos en su escuela, conllevaba el doble de castigo frente a la misma falta.»

- 2: La o el docente propone que las y los estudiantes conformen grupos pequeños que armen un afiche/ collage/cartulina a modo de cuadros o maquetas con material reciclable que intenten responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿Qué sentimientos nos provoca la escena relatada? ¿Alguna vez en nuestra infancia vivimos un hecho similar? ¿Qué reflexión pudimos hacer en ese momento? ¿Es posible que esto suceda en la actualidad? ¿Recordamos alguna otra situación en la cual alguien haya actuado de acuerdo con roles fijos, adjudicados a varones y/o mujeres?



3. Luego, la o el docente propone que cada grupo observe la producción de otros grupos e indique a cuál o cuáles de las preguntas intentaron responder.
4. Finalmente la o el docente realiza un cierre que promueve un foro o diversas reflexiones o conductas y actitudes que respondan lo siguiente: ¿De qué manera podemos trabajar, desde la escuela, para contribuir a fomentar relaciones igualitarias entre niñas y niños?



Cuadro de referencia curricular

Argentina

El conocimiento de los derechos humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitárselos y defenderlos en la vida cotidiana.

La identificación y diferenciación entre prácticas áulicas y/o sociales donde se manifiesta la vigencia de los derechos del niño y situaciones donde los mismos no se respetan.

La indagación y análisis crítico de los roles de género a través de la historia y en la actualidad, tomando conciencia de las miradas estereotipadas, reflexionando acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades para varones y mujeres.

El reconocimiento de las diferentes dimensiones de la sexualidad, abordando aspectos de una educación sexual integral relativos al cuidado de sí y de los otros, el placer y el amor.

El conocimiento y reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad, y en las representaciones artísticas, identificando estereotipos y su incidencia en la construcción de identidades juveniles.

Chile

Tercer año básico

Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos.

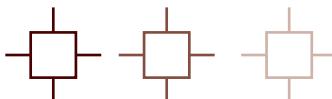
Cuarto año básico

Reconocer sus principales derechos en situaciones de la vida cotidiana, como el derecho a la educación, a contar con alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados, a expresarse, a ser protegido contra el abandono y la crueldad, y a no trabajar antes de la edad apropiada, y dar ejemplos de cómo se puede ejercer y proteger esos derechos.

Fuente: Constitución Nacional, Art.75):«Todos los niños que habiten el suelo argentino son beneficiarios de la Convención sobre los Derechos del Niño».

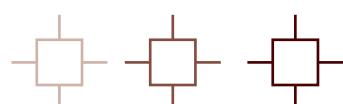
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Formación Ética y Ciudadana para el Nivel Primario, p. 4 y 8.

Fuente: Objetivos de Aprendizaje. Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 3° y 4° Año Básico.

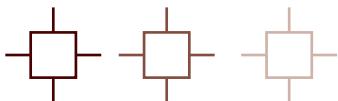


Bibliografía

- Adorno, T. W. (1984). *La educación después de Auschwitz*. Consignas, Buenos Aires: Amorrortu.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEAL.
- Areces, N. (1999). *Regiones y fronteras. Apuntes desde la historia*. En Andes, N° 10, CEPIHA, Universidad Nacional de Salta.
- AA.VV. (1999). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- AA.VV. (1999). *Educación: la construcción de una nueva ciudadanía*. Escenarios alternativos N° 6, Buenos Aires.
- AA.VV. (2004). *Guerra y paz en los libros infantiles y juveniles*. Buenos Aires: Alija.
- Bandieri, S. (2005). “La Cordillera de los Andes: de área de conflicto a espacio de interacción, en Argentina y Chile. La integración de dos países”. *Todo es Historia* N° 461, Buenos Aires.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bayer, Osvaldo (coord.) (2010). *Historia de la残酷idad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: Ediciones El Tugurio.
- Boccara, G. (1999). “Etnogénesis Mapuche: Resistencia y Restructuración Entre Los Indígenas del Centro-Sur de Chile (Siglos XVI-XVIII)”. *The Hispanic American Historical Review*, Vol. 79, No. 3 (Aug.): 425-461.
- Briones, C. (1988). “Puertas abiertas, puertas cerradas. Algunas reflexiones sobre la identidad mapuche y la identidad nacional”, en *Cuadernos de Antropología*. Buenos Aires: UNL-EUDEBA. N° 2.
- Castaños, G. y Servio T. (2003). *Hacia una Cultura de Paz*. Observatorio de los Derechos Humanos. Buenos Aires.
- Chernin A. (2014). “El milagro Diaguita”. *Revista Sábado*, N° 830. Santiago: El Mercurio.
- Childs, R. (1985). *Geopolitics and conflict in South America. Quarrels hmong neighbors*. New York: Praeger.
- De Jong I., y Ratto, S. (2008). “Redes políticas en el área Arauco- pampeana: la confederación indígena de Calfucurá (1830-1870)”. *Intersecciones en Antropología* 9: 241-260. 2008.



- Escudé, C. (1988). "Contenido nacionalista de la enseñanza de la Geografía en la República Argentina", 1879-1986. *Revista Ideas en Ciencias Sociales*, N° 9. Universidad de Belgrano.
- Finocchio, S. (2002). "Lo evidente y lo latente: la educación en los procesos de integración". *Revista TodaVÍA*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Gaudio, G. J. M. y Lavopa, Jorge H. (2006). *El vecino necesario. Manual para argentinos*. Buenos Aires: Librería Histórica S.R.L.
- Gibaja, R. (1992) *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- González L. (2002). "Chile y Argentina se han atribuido erróneamente actitudes expansionistas durante años". *Revista de Historia* N° 35. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Hajduk, A. (1981-82). "Algunos antecedentes arqueológicos de los mapuches en la Argentina", en *Cultura Mapuche en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Editorial Grao.
- Lacoste, P. (2002). "La guerra de los mapas entre Argentina y Chile: una mirada desde Chile", *Historia*, Vol. N° 35, pp. 211-249. Santiago de Chile.
- Lazzari, A. y Lenton, D. (2000). "Etnología y Nación: facetas del concepto de Araucanización". *Revista de Antropología*, N° 1: 125-140. Universidad Nacional de Misiones y CONICET.
- Lenton, D. (2008). "Guerra y frontera: La Argentina como país sin indios". En Villavicencio, S. y Pacecca, *Perilar la nación cívica en la Argentina. Figuraciones y marcas en los relatos inaugurales*. Buenos Aires: Ed. Del Puerto, pp. 153-173.
- López., V. (1845). *Manual de la Historia de Chile*. Valparaíso: El Mercurio.
- Maíz, C. (2007). "La Cordillera de los Andes: de muro a portal. Los Andes: la cordillera que nos une". Buenos Aires: *Revista Todo es Historia* N° 475.
- Mc Luhan, Marshall. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta-De Agostini S.A.
- Mandrini, R. y Ortelli, S. (1995). "Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización de las pampas". *Revista Runa* N° XXII. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Manifiesto de Santiago. (2007). *Cumbre de la Amistad y la Integración de los Pueblos*. FLAPE N° 43. Disponible en www.foro-latino.org.
- Mases, Enrique Hugo. (2002). *Estado y cuestión indígena: El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Buenos Aires: Prometeo libros/ Entrepasados.
- Ministerio de Educacion. (2012). *Programas de Estudio Tercer año básico, Sector de Lengua Indígena Quechua*. Santiago de Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares de enseñanza básica para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.



Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Nivel Primario, Serie Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECYT) República Argentina. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. (Ley N° 26.206). Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Chile. Disponible en <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/informe/comision-ciudadana.pdf>

Nagy, M. y Papazian, A. (2011). “El campo de concentración de Martín García. Entre el control estatal dentro de la isla y las prácticas de distribución de indígenas (1871-1886)”. En *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, N° 2, 2do. Semestre. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>, pp. 1-22.

Novella, M. M. y Finkelstein D. (2005). “La Cordillera Sur: ¿Límite o espacio social? en Argentina y Chile. La integración de dos países”. Buenos Aires: Revista *Todo es Historia* N° 461.

Reardon, B. A. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

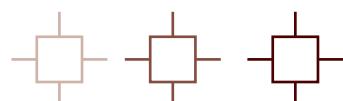
Romero, L. A. (Coord.), (1999). *Educación e identidad nacional: La visión de Chile en el sistema escolar argentino (1940-1995)*. Revista *Anales del Instituto Iberoamericano* de la Universidad de Goteborg.

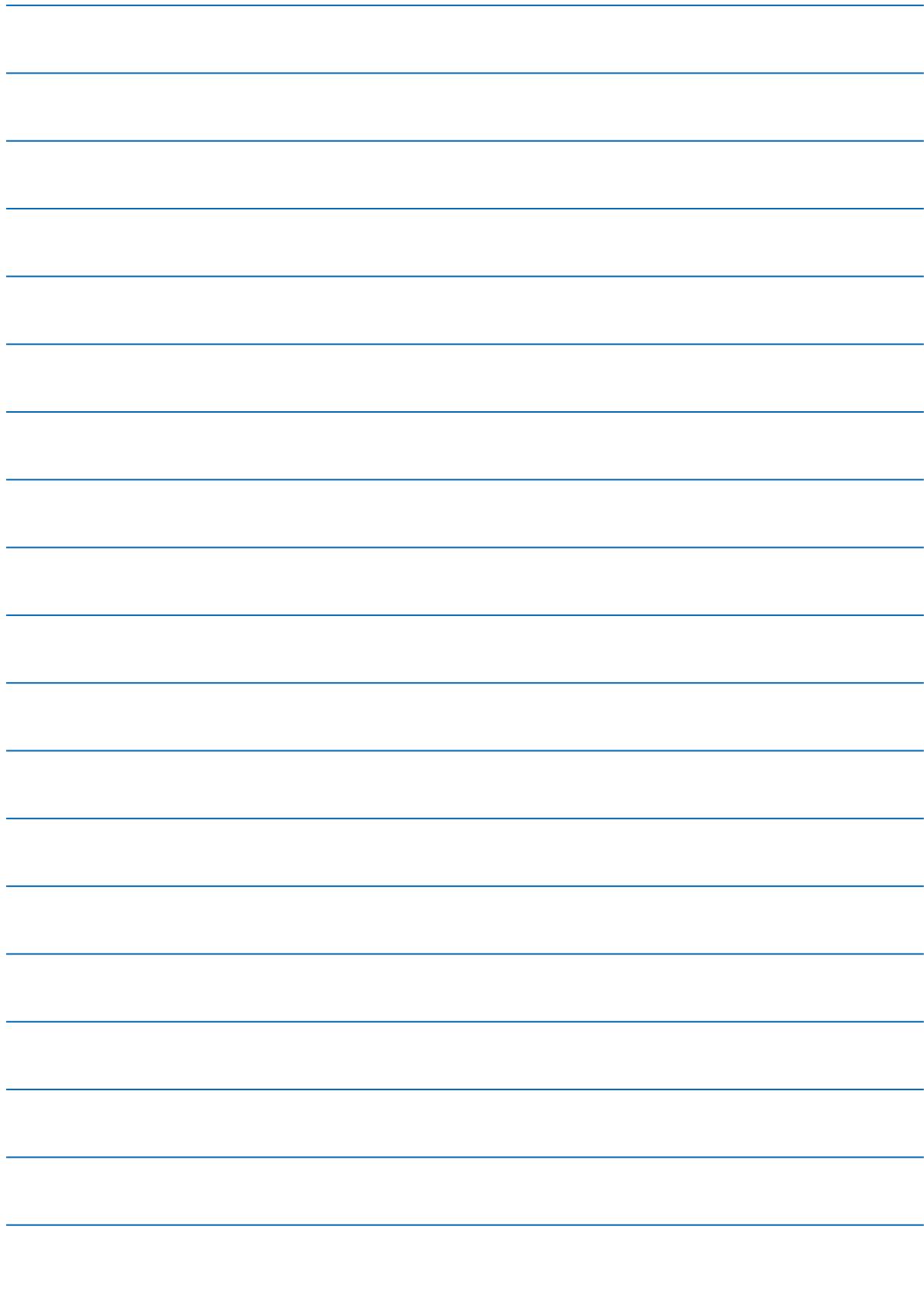
Rosenzvaig, E. (1985). *Los intelectuales frente a la guerra y la paz*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.

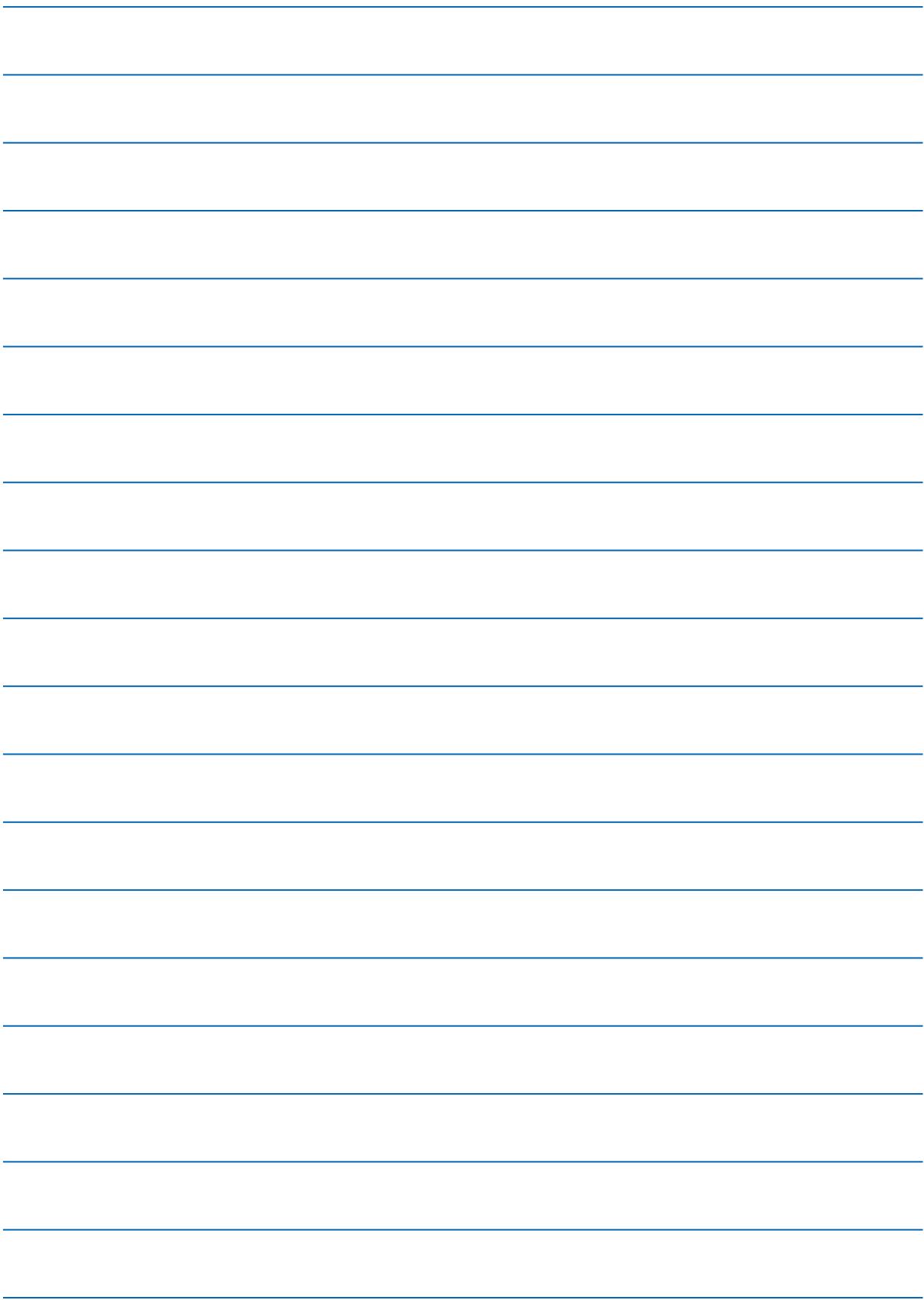
Sheldrake, R. y Eisler, R. (2001). *Aportes de la ciencia y la educación para la cultura de la paz*. Buenos Aires: Editorial Fundación Proyecto Tercer Milenio.

Van Kessel, J. (1996). “La cosmovisión aymara”. En VVAA, *Etnografía: sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Villalobos, S. y Pinto Rodriguez, J. (comps.) (1985). *Araucanía. Temas de historia fronteriza*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.









Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.