

404

REVISTA SOBRE EDUCACIÓN

ISSN 3125-2796

INTERCULTURALIDAD “vigencia y proyección del Mapuche Kimvn”

Comisión Directiva Provincial

- Secretaria General: **Fany Mansilla**
- Secretaria Adjunta: **Cintia Galetto**
- Secretario Gremial: **Angel Zalazar**
- Secretario de Finanzas: **Alberto Perez**
- Secretaria de Prensa: **Marisabel Granda**
- Secretario de Formación: **Cristian Lermenda**
- Secretaria de Educación Primaria: **Maria Sudan**
- Secretaria de Educación Física y Artística: **Nina Arevalo**
- Secretaria de Educación Inicial: **Carolina Knotek**
- Secretario de Educación Media y Técnica: **Raúl Barrera**
- Secretaria de Educación Especial e Inclusión: **Diana Jara**
- Secretario de Educación Superior y Asuntos Previsionales: **Alejandro Robledo**
- Secretaria de Jóvenes, Adultxs, FP y Educación Continua Privadxs de Libertad: **Claudia Lira**
- Secretaria de Organización: **Fabiola Pita**
- Secretaria de Derechos Humanos: **Emilse Bustos**
- Secretaria de Juventudes, Géneros y Diversidades: **Florencia Bobadilla**
- Secretario de Escuelas de Gestión: **Alejandro Riveros**
- 1º Vocal Tit.: **Georgina Botta**
- 2º Vocal Tit.: **Gustavo Arderiu**
- 3º Vocal Tit.: **Mariela Sieben**
- 4º Vocal Tit.: **Cristian Pizarro**
- 5º Vocal Tit.: **Rosana Serrano**
- 6º Vocal Tit.: **Luis Gutierrez**
- 7º Vocal Tit.: **Carla Rizzo**
- 8º Vocal Tit.: **Carlos Ranciglio**
- 1º Vocal Supl.: **Claudia Boetto**
- 2º Vocal Supl.: **Oscar Amicci**
- 3º Vocal Supl.: **Luis Solavagione**

Seguinós a través de nuestra redes y contactos:

Administración: Lunes a viernes de 12 a 19 hs. Perito Moreno 373

☎ 299 4042058

📍 Escuela de Formación "Carlos Fuentealba"

📧 @aten_formacion

✉ formacion.aten@gmail.com



REVISTA SOBRE EDUCACIÓN

Publicación con información y datos relacionados a la Educación

Año X - N° 32 - Agosto 2026

Email: 404revistasobreeduccion@gmail.com

Fanpage: [FB/404RevistaSobreEducacion](https://www.facebook.com/404RevistaSobreEducacion)

Cel.: (299) 4159343

EQUIPO RESPONSABLE

Prof. **Cristian Lermenda**

Prof. **Carla Rizzo**

Prof. **Sandra Butto**

Prof. **Mariana Peludero**

Prof. **Catalina Rigo**

Prof. **Carla Noelia Diaz**

EDITORIAL:

Prof. **Fany Mansilla**

Entrevistadxs:

Pety Piciñam

COLABORADORXS:

Prof. **Ivana Puel Catriel**

Prof. **Mónica Sardina**

Prof. **Natalia Arizaga**

Prof. **Silvio Fredes**

Prof. **Cristina Pizarro**

Prof. **Cecilia Villagra**

Prof. **Noemí Rodríguez**

Prof. **Paola Piccioli**

Prof. **Mariana Peralta**

Prof. **Gisella Carolina Demis**

Lic. **Roberto Samar**

Prof. **Silvina Peirano**

Prof. **Florencia Stefanelli**

Prof. **Jimena Blanco**

Se permite la reproducción parcial o total de las notas o artículos que no llevan firma del o de la autor/a, siempre que se cite la fuente, previa autorización de lxs editorxs. Los documentos o notas firmadas son responsabilidad exclusiva de sus autorxs y no representan necesariamente la opinión de lxs editorxs periodísticos. La dirección de la revista 404 agradece el envío de opiniones y comentarios.

ISSN 3125-2796

Presentación

Hola queridxs compañerxs!! Nuevamente nos encontramos a través de estas páginas que pretenden reflejar una pequeña parte de lo mucho que hacemos lxs docentes que trabajamos en la escuela pública neuquina.

En esta oportunidad hicimos eje sobre Interculturalidad. Y cuando pensamos, reflexionamos y proyectamos sobre este concepto lo primero que se nos viene a la memoria es la cosmovisión del Pueblo Nación Mapuce.

Memoria que nos trae a este presente donde aún, y a pesar de la interminable lucha por el reconocimiento ancestral de este pueblo, continúa siendo despojado de sus tierras tal el caso reciente en Villa La Angostura.

Por eso compañerxs, no nos podemos permitir como educadorxs, entendiendo a la educación como popular y emancipadora como nos enseñó Paulo Freire, el no abordaje en clave política-pedagógica y transversalmente de este importante concepto.

Compartimos también otros acercamientos donde vinculamos nuestra práctica pedagógica con reflexiones y experiencias realizadas en el territorio educativo. Así, por ejemplo, te ofrecemos un artículo sobre Educación Popular, ESI, Arte, entre otros. A disfrutar y compartir esta 404. Abrazo inmenso.



Fany Mansilla
Secretaria General de Aten

EATM de Neuquén Capital

¿Mari mari, iney pigeymi?



El Carbono-14 estaba escrito en el pizarrón

Por Ivana Puel Catriel*

Habíamos hablado de átomos, de isótopos, de vida media. Habíamos dicho que, mientras un ser vive, incorpora carbono del ambiente, y que después de la muerte comienza otra cuenta, más lenta, casi silenciosa.

Les dije que la ciencia podía ayudarnos a leer ciertas huellas. Que un resto orgánico, una semilla antigua, un tejido o un hueso podían guardar una pregunta. No una respuesta completa, pero sí una pista: ¿cuánto tiempo pasó?, ¿quiénes estuvieron antes?, ¿qué historias quedaron bajo la tierra que pisamos todos los días?

La clase era de Química, pero la Química nunca está sola. En el aula también estaban los bancos rayados, las mochilas abiertas, el ruido del pasillo, el territorio y las preguntas que nadie había escrito en la carpeta.

Entonces él levantó la mirada.

No sé si fue curiosidad, juego, desafío o

confianza. Tal vez un poco de todo. Venía trabajando en otra materia palabras que no eran nuevas, aunque para muchxs sonaran como si recién llegaran a la escuela. Palabras antiguas y presentes. Palabras de una lengua que conoce este territorio desde antes de los nombres oficiales de las calles, de los mapas escolares y de las fronteras.

Me miró y dijo:

—Mari mari.

Después preguntó:

—¿Iney pigeymi?

La pregunta quedó suspendida unos segundos. No porque fuera difícil, sino porque abrió algo. No era una consigna. No estaba en la planificación. No era parte de la actividad sobre datación. Nadie había escrito “trabajar saludos en mapuzungun” en el propósito de la clase.

Pero ahí estaba.

El mapuzungun había entrado al aula en



la voz de un estudiante. No estaba en la planificación, no era una efeméride ni una palabra decorativa al costado de una lámina. Estaba ahí, en medio de una clase sobre Carbono-14, tendiendo un puente entre dos espacios que la escuela muchas veces separa.

Lo miré y le respondí:

—Mari mari, lamgen. Iñce ta Ivana Puel Cartriel pigen.

Entonces su cara cambió.

Primero abrió los ojos, como si no hubiera



IDEAUS-CONICET

Revelan el hallazgo de los restos humanos más antiguos de la Patagonia

Se trata de dos individuos, no contemporáneos entre ellos, que, según la datación por Carbono 14, vivieron hace unos 10 milenios atrás en Camarones, localidad situada al sur de lo que hoy es la provincia de Chubut. Un equipo del CENPAT estuvo a cargo de los trabajos arqueológicos en el área del hallazgo y del estudio de los restos. La investigación recibió financiamiento del CONICET y de la Society for American Archaeology.

Compartir en
redes sociales



Publicado el 20 de abril de 2024

Tags:

camarones

CCT CENPAT

CENPAT

IDEAUS

Pueblos Originarios



Gabriela Millán, Ariadna Svoboda, Anahí Banegas y Julieta Gómez Otero

esperado que del otro lado hubiera respuesta. Después sonrió. No fue una risa fuerte ni un comentario para hacerse ver. Fue una sonrisa breve, de esas que dicen algo antes de que lleguen las palabras.

En esa sonrisa había sorpresa. Y también, quizás, reconocimiento.

El resto del grupo miró. Algunxs preguntaron qué habíamos dicho. Otrxs se quedaron atentxs, como si de pronto la clase hubiera tomado otro sentido.

Volvimos al Carbono-14, pero ya no era exactamente el mismo Carbono-14.

Porque hasta hacía unos minutos hablábamos de restos, de antigüedad, de materia orgánica, de técnicas para estimar el tiempo. Ahora también hablábamos de memoria. De pueblos que no pertenecen al pasado. De lenguas que no están muertas. De historias que la escuela a veces nombra tarde, poco o desde lejos.

El Carbono-14 servía para pensar cuánto tiempo había pasado desde la muerte de un organismo. Pero esa pregunta, en el aula, se volvió otra: ¿qué cosas siguen vivas aunque muchas veces hayan querido darlas por desaparecidas?

La lengua estaba viva.

Estaba viva en la pregunta del estudiante. En su manera de probar si podía decirla ahí, en una clase de Ciencias Naturales. Estaba viva en mi respuesta. En la sorpresa que produjo. En la conversación que vino después, cuando hablamos de identidad, de territorio, de lo que se hereda, de lo que se recupera, de lo que vuelve a circular cuando alguien se anima a decirlo en voz alta.

Pensé entonces que enseñar ciencias no es solamente explicar conceptos. También es abrir condiciones para que esos conceptos toquen el mundo. Para que un isótopo no sea solo un número escrito junto a una letra, sino una posibilidad de preguntar por la historia. Para que una técnica de datación no quede encerrada en una fórmula, sino que nos permita mirar la tierra, los restos, los relatos y también las ausencias. Y pensé también que la interculturalidad, a veces, no llega como una unidad didáctica. Llega como llegó ese día: en una pregunta sencilla.

¿Cómo te llamás?

Una pregunta mínima.

Pero en esa pregunta entraron muchas otras.

¿Cómo se llama esta lengua? ¿Cómo se llama este territorio?

¿Cómo se llama lo que somos cuando pode-

Consignas

1. ¿Dónde fueron encontrados los restos humanos?
2. ¿Qué importancia tiene este hallazgo para la historia de la Patagonia?
3. ¿Qué técnica utilizó el equipo científico para determinar la antigüedad de los restos?
4. Explicá con tus palabras cómo funciona la datación con Carbono 14.
5. ¿Por qué el C-14 disminuye cuando un ser vivo muere?
6. ¿Qué significa que los pueblos originarios son "preexistentes" al Estado argentino?
7. Observá la línea del tiempo. ¿Qué ocurrió primero: la presencia de pueblos originarios en Patagonia o la llegada europea a América?
8. ¿Qué pueblos originarios se mencionan en el texto? ¿Dónde se distribuyen actualmente?
9. ¿Por qué es importante la investigación científica pública en Argentina?
10. Investigá cuánto tiempo tarda el Carbono 14 en reducirse a la mitad (vida media).

Aclaración importante

La datación con Carbono 14 no permite obtener una fecha exacta, sino una estimación aproximada de la antigüedad de los restos. Además, los valores radiocarbónicos deben calibrarse para compararlos con los años del calendario actual.

mos decirnos? ¿Cómo se llama una escuela que aprende a escuchar?

El pizarrón seguía ahí. Carbono-14, vida media, datación. Las palabras de la Química no desaparecieron. Se quedaron junto a las otras. Tal vez eso fue lo más importante: no hubo que elegir entre ciencia e identidad, entre aula y territorio, entre contenido y memoria.

Por un momento, todo eso estuvo en la misma clase.

Y quizás por eso todavía recuerdo la escena. Porque no fue grande, ni solemne, ni planificada. Fue apenas un saludo, una pregunta, una respuesta.

Pero a veces una lengua entra así: bajito, en la voz de un estudiante, y cambia el modo en que escuchamos todo lo demás. [aten](#)



*Profesora de Química en nivel secundario y universitario. Trabaja en la EATM de Neuquén, donde impulsa propuestas que cruzan ciencias, territorio e interculturalidad. Es kona del Lof Newen Mapu de la Confederación Mapuce de Neuquén, Zonal Xawvanko, y forma parte del Centro de Educación Mapuce Norgvbamtuleayñ. Desde el aula, la palabra y el arte, proyecta su trabajo hacia la memoria, la identidad, y el kvme felen.

Teléfono de contacto: 299-5933428

Correo electrónico: ivanacatriel@gmail.com

Relatos en primera persona de experiencias educativas en la Educación Popular, en clave de derechos humanos, interculturalidad, ambiente y género



Por Mónica Sardina*

Natalia Arizaga *

Silvio Fredes*

La experiencia de “*Relatos en primera persona de experiencias educativas en la Educación Popular en clave de derechos humanos, interculturalidad, ambiente y género*” es un proyecto de extensión del ISFD 12 de la ciudad Neuquén. Nace como propuesta educativa para los estudiantes de primer año de las carreras del Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial, a cargo de los profesores del espacio curricular de Enfoque sociocultural de la educación en articulación con el Taller de la práctica 1. Se consolida como experiencia de co-formación entre el Instituto Superior de Formación Docente y diversas Instituciones y Organizaciones Sociales que desarrollan actividades educativas con infancias y jóvenes. Y se concreta como jornadas de inter-

cambio cuyos ejes centrales son la Educación Popular y las perspectivas de Derechos Humanos, Interculturalidad, Ambiente y Género.

Esta propuesta de socialización de experiencias educativas por fuera del ámbito y estructura de la educación formal conlleva revisar la concepción de Sujeto Situado y de Educación Popular en relación a las perspectivas transversales que estructuran nuestro Diseño curricular; y el abordaje de una pedagogía crítica que acompaña como herramienta para desarmar aquello que se naturaliza en el orden social, político y educativo.

Implica retomar a Paulo Freire: “*ver lo nuevo, lo antes visto, casi siempre implica ver ángulos*”



En la foto las siguientes organizaciones e instituciones: : Comunidad Currumahuinca de Payla Menuco - Cátedra abierta- Palestina Libre- Asamblea Permanente en defensa del agua- Consultorio Inclusivo- Profesorxs de Enfoque Socultural de la Educación del isfd N° 12.

no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua” (1997). Cuando el autor relata sobre la lectura de la realidad desde una mirada crítica, plantea también la idea de transformación y cambios para el sujeto en su reflexión y en el contexto que lo rodea. Y esta idea en el escenario político, cultural y educativo actual implica todo un desafío en la formación docente.

Estas jornadas convocan y reúnen a distintos referentes de diversas instituciones y organizaciones sociales de Neuquén y alrededores. El intercambio de prácticas, discursos y saberes en territorio posibilita el análisis y la producción de otros diseños y estrategias metodológicas -de y para- espacios educativos que colaboren en la construcción de prácticas políticas-pedagógicas emancipadoras, situadas y colectivas.

La propuesta tiene varios objetivos como el de desnaturalizar representaciones y prácticas hegemónicas en torno a la educación, a la cultura y la sociedad; generar un espacio donde se aborden conceptos teóricos socio antropológicos que configuran el debate en el campo de los derechos humanos, interculturalidad, ambiente y género sobre la concepción de cultura y sociedad, y educación; favorecer el análisis crítico de las vinculaciones entre diferentes formas de entender la cultura y la identidad, problematizando las visiones esencialistas y homo-

geneizantes; generar un espacio de formación docente que posibilite la construcción teórica experiencial entre diferentes espacios curriculares; entre otros.

La experiencia de la “I jornadas de relatos en primera persona de experiencias en educación popular en clave de DDHH, interculturalidad, ambiente y género” del año pasado fue de gran relevancia y valor educativo tanto para estudiantes y profesorxs como para los referentes de las instituciones y organizaciones sociales.

En relación al impacto de les estudiantes, se rescatan expresiones como “no conocía a las organizaciones y su trabajo social”, “¿cómo podemos continuar para colaborar con lxs referentes y las organizaciones?”, “no sabía que existían otras realidades”, “tenía prejuicios sobre lxs mapuche y esto me pone en contradicción con mi mirada”, “las organizaciones que más me llamaron la atención fueron las que ayudan a las familias y las infancias y los temas que surgieron desde las organizaciones que hablaron sobre problemática socioambiental”, “no conocía la problemática de las comunidades del Cerro Chapelco”, “agradezco haber sido parte de estas jornadas, me llevo mucho para pensar”, “lo que contaron sobre las infancias con discapacidad me tocó de cerca y me movilizó”.

En relación a las organizaciones invitadas, el in- >>

tercambio significó una verdadera construcción de conocimiento, y el vínculo que se creó permitió seguir teniendo contacto y diálogo ya sea por parte de los estudiantes como de docentes para otras propuestas y proyectos. Algunas organizaciones continuaron con otros aportes para revisar el marco teórico, como es el caso del Pueblo Mapuche que considera el concepto de Educación autónoma como una concepción construida por el pueblo, para incorporar al debate pedagógico desde los aportes de otros autores.

Las distintas organizaciones se mostraron a gusto y expresaron conformidad con la participación de los estudiantes durante el conversatorio, como también gran apertura para el trabajo de articulación y encuadre de la propuesta.

Las devoluciones en general y la evaluación posterior que se hizo como equipo permitió confirmar satisfactoriamente los objetivos propuestos y reivindicar este tipo de propuestas políticas, pedagógicas, colectivas y situadas en el campo de la formación docente.

Es necesario e importante destacar el papel central que ocuparon las instituciones y las organizaciones sociales para este proyecto, al que se sumaron generosamente destinando tiempo, presencia, compromiso y responsabilidad.

Y es que, en el contexto actual, resulta de urgencia que se puedan seguir construyendo colectivamente espacios para ampliar el análisis y la reflexión situada, en este caso, sobre los diversos relatos, destacando la experiencia que desde las mismas organizaciones e instituciones

invitadas hacen sobre sus desafíos y problemáticas. Y así, seguir pensando y haciendo docencia desde un posicionamiento político y crítico del contexto real.

Como reflexión final, las ideas centrales de la Educación Popular permiten visibilizar y reconocer una realidad opresora, la existencia de opresores y oprimidos, y denunciar las injusticias sociales. Es en esta denuncia y reconocimiento donde se inicia el proceso de cambio y transformación, el mismo que debe ser asumido por el pueblo, y ésto, según Freire, sólo puede lograrse a través de la concientización de los sujetos acerca de sus propias condiciones de existencia.

Entonces, lo vivenciado en estas jornadas conforman verdaderos espacios de lucha, resistencia y de construcción colectiva.

Ahora bien, la invitación es a preguntarse, ¿qué aportes teóricos son posibles en la formación docente del nivel superior y como generar espacios institucionales con otros para aportar en los trayectos de estudiantes y procesos de concientización que inviten a construir una sociedad y realidad más justa e igualitaria? Desde el rol docente ¿Qué enseñar? ¿Cómo generar diálogos y experiencias situadas en contextos socioculturales de la Educación? ¿Qué características tiene que tener esa enseñanza en clave de desnaturalizar conocimientos escolares y saberes hegemónicos? ¿Cómo construir en la formación docentes, vínculos con otros conocimientos que aportan las experiencias de las organizaciones? [aten](#)

*Profesoras y profesores del ISFD N° 12



“Segundo encuentro del conversatorio para estudiantes de primer año del ISFD N 12”

Paseo filosófico y cultural por el jardín

Por Cristina Pizarro, Cecilia Villagra, Noemí Rodríguez, Paola Piccioli y Mariana Peralta*

“Caminar es una apertura al mundo que invita a la humildad y al goce ávido del instante. Su ética del merodeo y la curiosidad hacen de él un instrumento ideal para la formación personal, el conocimiento del cuerpo y de todos los sentidos; [...] la vulnerabilidad del caminante es una buena invitación a la prudencia y a la apertura del otro, más que a su conquista o a su desprecio, [...] la experiencia del caminar descentra al yo y restituye el mundo, inscribiendo así de pleno al ser humano en unos límites que le recuerdan su fragilidad a la vez que su fuerza, [...] moviliza permanentemente la tendencia por comprender, por encontrar su lugar en el seno del mundo, por interrogarse acerca de aquello que fundamenta su vínculo con los demás, [...] caminar [...] es un proceso de conocimiento de uno mismo y del otro, un cambio del escenario del conocimiento [...]. Andar nos predispone para la metamorfosis de nuestra mirada sobre el mundo”.

David Le Breton

Esta propuesta surge del territorio que ofrece la filosofía al pensamiento, a la educación y a la vida. Ante la necesidad de salir de las aulas a los talleres, a caminar y pasear por las ferias, andar por el jardín, aunque sea por allí nomás, donde hay algo más que sillas y mesas, donde hay otras vidas que contemplar. Pero también en la necesidad de cultivar el pensar, cómo algo que crece bajo cuidado, bajo atención y especialmente en comunidad y al aire libre.

Esa es la invitación y la propuesta que se plantea en este proyecto del Paseo Filosófico y cultural por el jardín.

A través de diversas acciones educativas, cómo visitas al rincón de la memoria donde nos encontramos con la memoria de las madres y >>



abuelas, con algo de la historia de desaparición de Felipe Lara, también con una lectura de Sebastián Santana Camargo: Mañana viene mi tío, que invita a hacer una parada y entrar en la historia de un niño que espera encontrarse con su tío alguna vez... También allí, tenemos el cultivo de un jardín de aromas que nos invitan sensorialmente a hacer memoria: el romero, la salvia, entre mentas, cosmos, crisantemos llenan de color el jardín donde la memoria se activa, se siembra y se planta.

Asimismo, tenemos actividades educativas que implican pasear por el jardín, ofreciendo atención a la vez que jugando a reconocer la biodiversidad que allí vive, animales y plantas que cooperan para armar un pequeño ecosistema que vive en la escuela. Tenemos también caminando por los senderos, un jardín de plantas nativas del territorio, al verlas es posible que quiénes hemos vivido en el territorio toda la vida o ya algunos años las podamos reconocer, pero aún desconociendo sus nombres. Allí están también para hacernos recordar de nuestra vida en el territorio, y que en ello ellas están presentes y son claves, ya que de ellas dependen procesos ecológicos fundamentales, el vínculo con animales y con nosotrxs mismxs, esas plan-

tas invitan a conocerlas, cuidarles, hoy especialmente protegerlas de la deforestación, de la ignorancia y acciones humanas cada vez más crueles.

En suma, este proyecto que es además espacio concreto para habitar e invitar a la comunidad a defender nuestros territorios, a contemplar la naturaleza y pensar la cultura, vivir también las virtudes del pasear con otrxs, para ofrecer en ello la experiencia del caminar como modo reflexivo del aprender y enseñar.

Al respecto Alicia Villa (2024), propone entretejer las pedagogías como una estrategia fundamental para superar la rigidez del sistema educativo tradicional y conectar la enseñanza con la vida real de los sujetos. Este concepto implica un diálogo activo y una integración entre la pedagogía escolar formal y otras formas de educación y de aprender que ocurren en el suelo comunitario, donde la escuela y la comunidad se entrelazan para producir una educación viva, crítica y a la vez situada. Es lo que pretendemos al ofrecer un espacio educativo dentro del ISFD N° 2 que esté abierto y propulse el encuentro y diálogo con otrxs, con referentes territoriales, Organizaciones sociales, escuelas

de la comunidad que puedan enriquecerse de habitar el jardín natural y cultural que aquí se cultiva a la espera de posibles encuentros.

El Paseo Filosófico y cultural por el jardín, es en este sentido un jardín abierto. Y por eso durante este año 2026, el Proyecto ha planteado la realización de dos FERIAS, una de otoño, la que tuvimos recientemente el 5 de junio y otra de primavera que se llevará a cabo en octubre-noviembre aproximadamente.

Las FERIAS son entendidas aquí como aulas vivas, espacios de encuentro comunitario. Por ello, ésta propuesta en la escuela, se propone desde una pedagogía del territorio, que busca convocar a la comunidad, para reconocer en ello saberes, haceres y modos de Enseñanza y aprendizaje particulares. Dicho así, las ferias además de contribuir a la economía social, cooperativa y solidaria, se proponen reivindicar el saber ancestral, artesanal de los oficios, de quienes hacen con sus manos, con sentimientos y pensamientos las cosas, involucrando en lo que hacen todo su ser y en vínculo con un tiempo y espacio territorial particular. Compartiendo sus conocimientos entrelazados con los haceres culturales, los alimentos sanos, los objetos artesanales y el arte de cada producción.

Estos espacios conectan directamente a artesanos, productorxs y consumidorxs, promovien-

do vínculos de comercio justo, habilitando y propulsado un diálogo de saberes sobre lo que se hace y cómo, esto va transformando la manera en que nos vinculamos con los bienes comunes, el territorio y la vida comunitaria. Revalorizando los procesos educativos y sociales del territorio que surgen como resistencia a la hegemonía económica, política y cultural del mercado y del gobierno actual.

Es en relación con ello, que, a través de este proyecto educativo, manifestamos nuestro compromiso con la defensa y la resistencia cultural y social. Esta labor de resistencia se materializa en las ferias y en el mantenimiento de un jardín que trasciende el ciclo lectivo; un espacio que, desde hace dos años, respira, florece y crece en el patio del ISFD N° 2.

Por eso mismo, este espacio es un refugio para el cuidado de las plantas, pero también para las invenciones culturales y la memoria colectiva. En este sentido, recuperamos las palabras del filósofo argentino Maximiliano López (2018), quien resalta que en la etimología de la palabra 'cultura' —con raíz en colere— encontramos el significado mismo de cultivar la tierra, cultivar la vida, cultivar el pensamiento y también la sensibilidad. [aten](#)

*Profesorxs del ISFD N°2



CPEM N° 14 - Aluminé

La luz del camino

“Desde la tierra del pehuén, nos escribió Gisella.

Ella produce textos inspirados en la memoria, la oralidad y las identidades culturales de su tierra. Aunque ha participado en diversos proyectos de escritura, esta publicación representa la primera vez que comparte su obra en una revista. Su interés literario se centra en rescatar las voces, las contadas y los saberes que forman parte del patrimonio cultural de las comunidades neuquinas.

Agradecemos profundamente a la compañera por compartirnos en esta edición un pedacito de su amplio mundo literario. Un cuento que nos hará viajar por paisajes recónditos de nuestra Patagonia.”

—Papá, ¿es cierto que existen seres sobrenaturales que cruzan fronteras?

Levantó la vista del mate y sonrió apenas.

—¿Quién te habló de eso?

—Escuché nombrar al Anchimallén.

Guardó silencio unos segundos. Afuera el viento hacía crujir los álamos y el fuego del fogón parecía esperar la respuesta junto conmigo.

—No son cosas que se expliquen así nomás —dijo finalmente—. Son contadas. Historias que caminan con la gente y que siguen vivas porque alguien las recuerda. Te voy a contar lo que me pasó.

Su voz cambió. Ya no estaba sentado frente a mí. Había regresado muchos años atrás.

—Fue por el cincuenta y nueve. Venía cruzando por Icalma desde Chile. En ese tiempo era común pasar de un lado al otro con un caballo cargado. Traíamos mercadería para vender en los parajes. Eran otros tiempos. La cordillera era el camino de todos los días y uno aprendía a respetarla. El viaje era largo. El viento bajaba desde las montañas con olor a bosque húmedo y el silencio solo era interrumpido por el paso lento del caballo y el crujido de la carga. Cuando uno andaba por esos senderos, entendía que el monte también hablaba.



Por Gisella Carolina Demis*

Hizo una pausa antes de continuar.

—Se me hizo de noche antes de llegar. El caballo venía cansado y yo también. Entonces apareció. No hizo falta preguntar qué era.

—Una lucecita. Chiquita. Saltaba entre los arbustos. Por momentos desaparecía y después volvía a aparecer unos metros más adelante. No alumbraba como una linterna ni como la luna. Era distinta... como si tuviera vida propia.

Las llamas del fogón parecían acompañar cada palabra.

—Pensé que era el cansancio o que mis ojos me estaban jugando una mala pasada. Pero siguió ahí. Caminó conmigo durante varios kilómetros. A veces parecía esconderse detrás de un árbol y otras cruzaba lentamente el sendero.

Nunca se acercó demasiado, pero tampoco se fue. El caballo no se inquietó. Siguió avanzando con la misma calma de siempre, como si aquella presencia le resultara conocida.

— ¿Tuviste miedo? —pregunté.

Negó con la cabeza.

—No. Sentí respeto. Cuando uno pasa gran parte de su vida en el campo aprende que no todo necesita una explicación. Hay cosas que simplemente están y uno aprende a convivir con ellas. Pasaron algunos días hasta que decidió preguntarle a una Ñuke de la comunidad. Era una mujer anciana, muy respetada por todos. Decían que conocía las historias antiguas y que nunca hablaba de más.

Ella escuchó el relato sin interrumpirlo. Miró el fuego, cebó otro mate y permaneció unos instantes en silencio.

—Ah... el Anchimallén —respondió finalmente. Mi papá esperaba una respuesta sencilla, pero recibió una enseñanza.

—Hay quienes dicen que algunos lo convocan para cuidar el ganado y evitar que los animales se pierdan. Otros cuentan que está ligado a personas que hicieron pactos oscuros. También hay quienes aseguran que acompaña a quienes caminan solos por el campo.

La Ñuke bajó la voz.

—Nosotros crecimos viendo esas luces. Cuando éramos niños las seguíamos creyendo que jugaban con nosotros. Después entendimos que hay cosas que no se persiguen. Se respetan. El monte tiene sus propios dueños y sus propios secretos.

Mi papá nunca discutió aquellas palabras. Tampoco volvió a preguntar si eran ciertas.

—Cada familia tiene su manera de contar estas historias —me dijo—. Lo importante no es demostrar si existen o no. Lo importante es no olvidar lo que enseñan.

Aquella conversación quedó dando vueltas en mi cabeza durante mucho tiempo.

Con los años comprendí que no había escuchado solamente una historia. Había recibido una parte de la memoria de mi pueblo. Entendí que las contadas son una forma de conservar aquello que los libros muchas veces no alcanzan a registrar. Viajan de generación en generación en la voz de los mayores, alrededor del fogón, du-

rante una mateada o mientras alguien recuerda un antiguo viaje por la cordillera.

Desde entonces empecé a prestar más atención. Descubrí que las apariciones como la del Anchimallén no viven únicamente en el recuerdo de quienes dicen haberlas visto. También forman parte de las contadas que siguen circulando en las comunidades. Son relatos que pasan de boca en boca y que cada familia conserva con sus propios matices, porque cada experiencia deja una huella diferente.

Algunos aseguran que el Anchimallén protege los animales y acompaña a quienes transitan el campo con respeto. Otros prefieren no nombrarlo cuando cae la noche porque creen que anuncia desgracias o incluso la muerte. También están quienes sostienen que nunca hizo daño a nadie y que simplemente aparece como una pequeña luz que observa desde la distancia. Detrás de cada versión conviven otras historias, otros relatos y otras vivencias que enriquecen el universo de las contadas mapuches.

¿Será cierto? Tal vez sí. Tal vez no. Quizás nunca exista una respuesta capaz de conformar a todos. Lo que sí permanece intacto es el respeto con el que estas historias se transmiten. Nadie las cuenta para convencer. Se cuentan porque forman parte de una manera de habitar el territorio, de comprender la naturaleza y de reconocer que existen misterios que no necesitan ser explicados para tener sentido.

Hoy, cuando vuelvo a escuchar el relato de mi papá, ya no me pregunto qué era aquella luz que lo acompañó en el camino. Prefiero pensar que algunas respuestas permanecen guardadas entre los bosques, los cerros y las noches silenciosas de la cordillera.

Cada vez que alguien vuelve a narrar una de estas contadas, el fogón se enciende otra vez. Y mientras exista una voz dispuesta a contar y otra a escuchar con respeto, la memoria de nuestros ancestros seguirá cruzando fronteras, igual que aquella pequeña luz que una noche de 1959 decidió acompañar a un viajero por los caminos de Icalma. [aten](#)

Entrevista

Vigencia y proyección del Mapuche Kimvn (conocimiento Mapuche)

Entrevista a Pety Piciñam, logko (autoridad política) del Lof Puel Pvjv, perteneciente a la Zonal Xawvno de la Confederación Mapuche de Neuquén. Una reflexión que abre a la reflexión de la sociedad no mapuche para que entienda que está viviendo, conviviendo en un territorio con un conocimiento propio, ancestral, que debe reconocer y respetar.



¿Cuál es el significado del Wiñoy Xipantv?

El Wiñoy Xipantv es el cambio de ciclo que ocurre en este tiempo de invierno y que en calendario gregoriano lo marcamos entre el 21 y 24 de junio, pero que nuestro pueblo y los demás pueblos originarios existentes en el hemisferio sur supieron identificar mediante la observación, la relación y la comunicación permanente con las demás vidas. De esta manera identificaron la noche más larga del año y el momento exacto en que el sol comienza a acercarse nuevamente a este hemisferio sur, a esta parte de la tierra a “paso de gallo”, como lo graficaron nuestros antepasados. Es el tiempo de profundo significado que lleva a los pueblos originarios a celebrarlo con distintas actividades socioculturales y espirituales.

Como Pueblo Originario Mapuche entendemos que somos parte de Ixofij Mogen y nos renovamos junto a esa diversidad de vidas como seres humanos. Por eso se escucha decir que lxs mapuche van a bañarse a las fuentes de agua para renovarse. Vamos a sanar nuestro cuerpo

y renovar nuestra energía vital. De esta manera obviamente nos preparamos como pueblo mapuche en este tiempo para celebrar el Wiñoy Xipantv.

El Mapuce Kimvn, conocimiento ancestral, nos llevó a reconocer tiempos, espacios, diversidad de conocimientos que nos entregan todas esas vidas, para un buen vivir, en el respeto profundo a cada una, cada uno de esos seres vivientes con quienes convivimos. Entendiendo MAPU en su amplio sentido, que no es solamente el suelo sino todo lo que existe alrededor nuestro: lo que podemos visualizar y lo que existe pero no podemos ver y que entendemos que interactúan con nuestras vidas humanas sin idea de superioridad.

¿Cuáles son los desafíos del tiempo actual?

Las décadas de los '80 y los '90 marcaron un importante proceso de organización del Pueblo

Por Roberto Samar*

Mapuce. Por una parte, se fortaleció y visibilizó la afirmación como Pueblo Originario preexistente a los Estados argentino y chileno. A la vez, se profundizó el fortalecimiento cultural e identitario.

A través del proceso de revitalización del mapuzugun retomamos diversas actividades socio-culturales como lo es la celebración del Wiñoy Xipantv.

El gran desafío que nos propusimos fue ese proceso de descolonización, quitándonos el manto colonizador, que aún existe porque luego del genocidio los Estados continuaron con políticas de borramiento e incivilización a través de sus instituciones, la imposición de religiones ajenas y de un modelo de desarrollo que nada tienen que ver con nuestra cosmovisión.

Así el conocimiento astronómico que desarrolló nuestro Pueblo que reconoce un tiempo que sucede aquí en este hemisferio sur fue reemplazado por el santoral de San Juan en tiempos de WIÑOY XIPANTV.

El desafío también es que la sociedad no mapuche entienda que está viviendo, conviviendo en un territorio con un conocimiento propio, ancestral, que debe reconocer y respetar. No

solamente como una práctica de un pueblo originario sino reconocer que esos cambios naturales nos involucran a todas las personas que vivimos aquí.

Es decir, cambiar la concepción de civilización de solamente pensar en los derechos humanos sin pensar en los derechos de las demás vidas o como se llama hoy en día: el derecho de la naturaleza.

¿Qué implica reconocer la preexistencia del Pueblo Mapuche?

Implica que tenemos derecho a la vida comunitaria y al ejercicio de nuestra propia particularidad, a nuestro modo de entender el mundo. Lo cual requiere el reconocimiento de los territorios y de nuestra personería jurídica.

Estos son territorios de vida, de conocimientos. Sin territorio no nos podemos proyectar como cultura, no nos podemos proyectar como Pueblo.

Los pueblos originarios tenemos todos los elementos que implican la conformación de una nación. En ese sentido, tenemos el derecho al ejercicio de nuestros propios conocimientos, a nuestra propia forma de organizarnos, a la au-



tonomía, la libre determinación y al ejercicio de nuestra educación, nuestra medicina y nuestra espiritualidad.

Actualmente, todos esos derechos están siendo vulnerados permanentemente, a pesar de contar con herramientas jurídicas nacionales, provinciales e internacionales que nos amparan.

El avance del neoliberalismo, el capitalismo, el extractivismo que implica además un epistemicidio, ha hecho que se profundicen las miradas racistas y discriminatorias hacia los pueblos originarios y que se refuerce la idea de que somos “un otro” que debe ser eliminado.

Conocimiento y territorios

El pueblo mapuche está vivo, está vivo su conocimiento, pero también en relación permanente con otras culturas, con otros conocimientos, no desconociéndolos sino tomando lo que nos sirve para proyectarnos con nuestra propia identidad.

Los pueblos originarios ejercimos nuestros conocimientos milenariamente haciendo posible un buen vivir, en relación armónica con nuestros territorios. Un buen vivir que hoy no tenemos porque nuestros territorios están siendo saqueados, destruidos totalmente.

En este marco, comenzamos a transmitir la importancia de celebrar el Wiñoy Xipantv en forma intercultural. Eso significa que no vamos a hacer lo que hicieron con nosotras y nosotros como pueblos originarios, que nos impusieron. No vamos a imponer, no imponemos, sino que invitamos a reflexionar.



¿Qué mensaje deseas transmitir como conclusión?

No queremos que el Wiñoy Xipantv se convierta en algo folclórico, entendido como costumbre y tradición del pueblo mapuche. Queremos que se entienda como conocimiento, un conocimiento que nos ayudaría a todas y a todos a reflexionar más sobre qué estamos haciendo como seres humanos con lo que a nosotrxs nos contiene, que es el territorio.

Cuando arrimamos el Mapuche Kimvn, a quienes siendo de otro origen, conviven con nuestro Pueblo, estamos entregando un conocimiento que nos ayuda no solamente a los mapuche sino a toda la sociedad ya que, sin territorio, sin vidas, sin agua, sin aire sano, no podríamos continuar nuestras vidas humanas.

También queremos que la sociedad toda tome conciencia que este modelo capitalista, colonialista y patriarcal es una amenaza permanente no solamente para el Pueblo Mapuche. [aten](#)

* Licenciado en Comunicación Social UNLZ. Especialista en Comunicación y Culturas UNCO. Profesor de la UNRN

Educación Sexual Integral con Perspectiva de Diversidad Funcional:

La democratización del hecho pedagógico que no puede esperar



Por Silvina Peirano

Los "NO" y los "NI" de la sexualidad y la diversidad funcional

La sexualidad no es ni inclusiva ni excluyente.
Ni especial, ni adaptada.

Ni permisiva ni restrictiva
Ni tabú ni un tema difícil
Ni un desafío, ni un reto.

Ni algo que se elige, que se puede o no tener
ni un derecho en sí misma.

Ni un área de la personalidad
Ni un problema.
Ni sinónimo de afectividad, ni antónimo de sexo.

Ni doble problema cuando se une con la discapacidad
ni solución cuando se la intenta separar de ésta.

Ni terapia sexual ni rehabilitación emocional
Ni depende del grado o tipo de discapacidad
Ni de la aceptación o el permiso de otrxs.

Los históricos "no" son los vigentes "ni"
Ya no sólo se la prohíbe; ni se la espera.

La sexualidad no es ni tanto ni tan poco
La sexualidad es sexualidad.

Es LA sexualidad y es sexualidadES
Es muchas y, sin embargo, para tantxs,
tan poco. >>





La sexualidad es un hecho cotidiano y no una vivencia extraordinaria. Un valor humano de equidad que, si bien no pide permiso, aún aguarda ser bienvenido en la vida diaria y en las trayectorias educativas de muchas personas con diversidad funcional.

La falta de implementación teórico-práctica de lo que denominaremos “Educación Sexual Integral con Perspectiva de Diversidad Funcional”, sumada a la concepción de las personas como “dis-capacitadas”, ha contribuido a sustentar los reiterados ciclos de discriminación social y exclusión escolar.

La discapacidad, así como el género o la etnia, es una construcción social. Por ello, es imprescindible conocer que coexisten diferentes modelos de acercamiento a la Educación Sexual Integral (ESI) que, al igual que los modelos en discapacidad, no son neutrales y reflejan distintas maneras de pensar y significar la sexualidad.

A los diversos enfoques en educación sexual, se suma el que denominaremos “Enfoque Capacitista de la ESI”. Esta perspectiva refiere a algunas formas arrogadas de la educación sexual, que engloban los prejuicios y los estereotipos que llevan a discriminar a estudiantes con diversidad funcional, y que se plasman en planes y proyectos pedagógicos, institucionales y terapéuticos, así como en leyes de educación segregacionistas y excluyentes.

Urge indagar en los procesos de transversalización mediante los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el rol de la institución escolar, de docentes y profesionales de los diferentes ámbitos en estos procesos? Cabe cuestionar si la ESI constituye un recurso efectivo para la inclusión y, bajo ese supuesto, determinar los espacios, objetivos y responsables de garantizar dicho acceso. Asimismo, es preciso debatir si la ESI en diversidad funcional debe seguir categorizándose como un “desafío” o si debe asumirse como una responsabilidad ineludible



que supera la “condición de discapacidad”. Finalmente, se plantea la urgencia de revisar si es sostenible avalar la noción de una “sexualidad especial” y, por consiguiente, de una ESI “especial” o “inclusiva” que termine resultando, paradójicamente, exclusiva o excluyente para las personas con discapacidad.

Las respuestas a los interrogantes planteados son, tanto de hecho como de derecho, negativas. Cabe entonces preguntarse: ¿por qué dedicar un espacio específico a esta problemática? La relevancia de este análisis radica en que las teorías y prácticas vigentes han construido estas sexualidades como un “problema”. Esta conflictividad no reside en la intersección de la sexualidad y la discapacidad en sí mismas, sino en las herencias pedagógicas y clínicas recibidas que perpetúan lógicas de exclusión.

En el campo de la diversidad funcional suele transitarse entre la prohibición explícita y el actuar “como si no existiese”. Sin

embargo, esta aparente ausencia de educación sexual encubre un profundo temor que emerge ante cualquier manifestación de la sexualidad, la cual es rápidamente reducida a la categoría de “conflicto”, no de las instituciones, y sí de la persona y su discapacidad. Nos damos cuenta, por lo tanto, que el tema de la sexualidad es una cuestión ética.

Es decir, está relacionado con el reconocimiento que este “otro-discapacitado” pueda vivir según sus deseos y, está relacionado también, con el hecho de reconocer al otro su estatuto de sujeto. En este sentido detrás de cada una de las negaciones y represiones sexuales dirigidas a las personas con discapacidad está en juego el reconocimiento de dicho estatuto de sujeto.

La denominada “problemática” sexual de este colectivo es inseparable de la experiencia sexual humana en general. Requiere de un giro descolonial e interdependiente del saber, donde la construcción del conocimiento sea colectiva: sexualidades que in- >>



terpelan y enseñan -las de las personas con diversidad funcional- y pedagogías en constante aprendizaje, dispuestas a concebir la educación como un proceso y la sexualidad como dimensión constitutiva del mismo. Podríamos afirmar que si bien las personas con diversidad funcional entraron ya hace dos siglos en el registro de lo humano, actualmente continuamos preguntándonos “qué hacer” con su sexualidad.

Parafraseando a Amezúa (2003), afirmamos que no tenemos sexualidad; sino que somos sexuales. No podemos dejar de serlo. Las personas con diversidad funcional son seres sexuados como cualquier otro y no “excepciones” dentro de la ESI a quienes se les debe enseñar una sexualidad diferente. El riesgo de estudiar de manera aislada la sexualidad y la discapacidad, además de no ofrecer resultados útiles y significativos, conlleva la propensión a tematizar y patologizar dos grandes conceptos que requieren de miradas más plurales y comunitarias, todo ello sin olvidar el sustancial reconocimiento de la identidad biográfica integral de cada persona. Nuestros propósitos educativos deben trascender el abor-

daje tradicional de los denominados “Mitos en sexualidad y discapacidad”, procurando ahondar en una mirada clara e innovadora en materia sexual, que movilice nuevas preguntas y aporte posibles respuestas en construcción, partiendo de una afirmación necesaria: no existe vida digna de ser vivida sin una nueva ética social y sexual que reconozca la evidencia de las diversas corporalidades. **La sexualidad en la diversidad funcional es una realidad constitutiva que no requiere de aceptación, sino de un acompañamiento pedagógico y político comprometido.**

La ESI destinada a personas con diversidad funcional persiste como una vacancia pedagógica no siempre reconocida. Por ello, resulta prioritario dotar a docentes y profesionales de marcos teóricos y condiciones institucionales que permitan su enseñanza.

El propósito es transitar hacia una ESI que responda a las realidades sociales y escolares contemporáneas. En este sentido, se la concibe como un recurso estratégico para la educación inclusiva, la vida independiente y el acceso a propuestas educativas



equitativas, asegurando así el cumplimiento efectivo de los derechos consagrados en la normativa vigente. Una herramienta para recrear aquellas pedagogías que aún restan por escribirse.

El acompañamiento de las sexualidades de personas con diversidad funcional, requiere no sólo de respuestas, sino de una profunda y genuina escucha de sus vivencias y demandas.

En síntesis, la propuesta radica en producir perspectivas de ESI entendidas como un derecho y una responsabilidad compartida entre los Estados, profesionales, familias e instituciones. En este entramado, las personas con diversidad funcional deben ser reconocidas como protagonistas de sus propias vidas y procesos pedagógicos con anterioridad a ofrecer programas u objetivos cerrados.

La sexualidad no espera ni pide permiso: es la pregunta y la respuesta. Constituye el inicio -y no el final- de los procesos que buscan desromantizar la diversidad funcional sin dejar de erotizarla. [aten](#)

Diana Jara*



Desde la Secretaría de Educación Especial e Inclusión de aten compartimos este artículo de Silvina Peirano, referente de la Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva en la diversidad funcional y los derechos humanos. Este trabajo invita a revisar críticamente las prácticas educativas que aún sostienen barreras para el ejercicio pleno de derechos de las personas con discapacidad.

En este texto, la autora cuestiona las miradas capacitistas que históricamente han atravesado la educación sexual y propone pensar una Educación Sexual Integral con perspectiva de diversidad funcional, entendida, no como una propuesta “especial” o diferenciada, sino como parte constitutiva de una educación pública inclusiva, democrática y respetuosa de la diversidad y el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derechos capaces de construir sus propios proyectos de vida.

Desde la secretaría entendemos que promover estos debates fortalece la construcción de escuelas más justas, donde la inclusión no sea un discurso, sino una práctica cotidiana que garantice el acceso efectivo a todos los derechos. Compartimos este artículo con la convicción de que constituye un valioso aporte para seguir pensando y transformando nuestras prácticas pedagógicas desde una perspectiva de derechos, inclusión y justicia social.

*Secretaría de Educación Especial e Inclusión de aten

LA INVESTIGACIÓN VISUAL COMO PRAXIS DE RE-EXISTENCIA



Por Florencia Stefanelli*

CONTEXTO

El siguiente artículo es una investigación contemporánea de las manifestaciones artísticas y la cultura visual, bajo el desarrollo de la materia de 4to año “Genealogía de las Artes y de las Estéticas”. La misma se encuentra ante un punto de inflexión: una ruptura epistemológica radical para dismantlar estructuras heredadas. Durante siglos, la historia del arte ha operado bajo una ilusión de neutralidad, sosteniendo una cronología eurocentrada que ha naturalizado el gusto hegemónico y marginado otras formas de percibir el mundo. Para escapar de esta mirada colonial, reconozco que el estudio de la imagen no es un ejercicio de contemplación estética ni un análisis técnico, sino un campo de fuerzas donde se disputan poder e identidad.

Mi propuesta se articula sobre una intersección crítica: el método genealógico, las Epistemologías del Sur postuladas por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos¹, la interculturalidad transversal, la metáfora de

la “bolsa” de Ursula K. Le Guin², la premisa borgeana sobre la invención de precursores³ y la transición hacia un sujeto situado. Estos elementos son componentes de una trama comprometida con la re-existencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A diferencia de las metodologías tradicionales que trazan una línea evolutiva como si la historia fuera un destino inevitable, el enfoque genealógico me invita a invertir el eje temporal. Por lo tanto, no parto de un origen distante sino de las tensiones del presente para realizar una cartografía retrospectiva. ¿Por qué el presente? Porque es en la materialidad de nuestra cotidianidad donde las exclusiones del pasado se vuelven punzantes.

Al mirar hacia atrás desde esta sospecha, intento desandar las violencias epistémicas que han clasificado ciertas estéticas como “inexistentes”. Esta inversión es una respuesta política a la “epistemología del punto cero” (Castro-Gómez, 2005)⁴, esa omnisciencia que definió qué es arte. La

¹ Santos, B. de S. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas. CLACSO.

² Le Guin, U. K. (1989). The carrier bag theory of fiction. En C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (pp. 149-154). University of Georgia Press.

³ Borges, J. L. (1952). Kafka y sus precursores. En *Otras inquisiciones* (pp. 145-148). Sur.

⁴ Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

genealogía me permite rastrear cómo se construyeron los discursos de verdad que limitan mi comprensión.

OBJETIVOS

- Desarticular las construcciones ideológicas del canon eurocéntrico mediante el método genealógico, partiendo de problemáticas contemporáneas.
- Fomentar la capacidad de las/os estudiantes para identificar y resignificar críticamente las representaciones de corporalidad, género y etnia en las imágenes.
- Implementar la "Bitácora de Proceso" como dispositivo central de investigación, registro y meta-análisis, transformando el aula en un taller dialógico.
- Propiciar una perspectiva decolonial que visibilice saberes y estéticas históricamente subalternizadas, valorando las diferencias locales.

DESARROLLO

La propuesta metodológica desplegada en el aula apuesta por una dinámica de archivo abierto. Esta fluidez se potencia cuando la conecto con Jorge Luis Borges en "Kafka y sus precursores" (1952): el presente no solo hereda el pasado, sino que tiene la capacidad de inventarlo.

Al recolectar historias, fragmentos, saberes subalternizados y estéticas marginadas en mi "bolsa" -concepto que, frente a la 'lanza' del canon occidental que jerarquiza y descarta, permite contener, proteger y amalgamar relatos comunitarios subalternizados-, no solo estoy salvaguardando memoria, sino que estoy modificando retrospectivamente la estructura de la historia.

Cada vez que rescato una estética silenciada, le otorgo una nueva filiación que la historiografía oficial borró para mantener su pureza narrativa. Así, el pasado deja de ser una línea inmóvil para convertirse en



un discurso vivo, capaz de dialogar con mis luchas de identidad. Inventar mis propixs precursorxs es un acto de soberanía intelectual, es el derecho a elegir a mis maestrxs más allá de las imposiciones del canon académico tradicional.

Esta estrategia de recolección y re-escritura histórica no es un ejercicio estético aislado, por el contrario, busca instaurar una metodología donde la voz de quien investiga se reconozca como un cuerpo político. Para materializar esta idea, implementamos en el aula la "Bitácora de Proceso" como un dispositivo de recolección activa. En este soporte físico y visual, las/os estudiantes registran no solo sus bocetos, sino también relatos de la comunidad local, mitos familiares, fotografías domésticas y memorias orales que fueron sistemáticamente excluidas de las producciones oficiales. Al incluir estas realidades, el aula se transforma en un archivo vivo. Esto permite que no solo consuman teoría, sino que produzcan conocimiento nuevo a partir de sus propios territorios. La validación de estos saberes locales, a menudo considerados menores por la academia tradicional, es fundamental para quebrar la hegemonía del saber eurocéntrico y construir una epistemología propia, anclada en la realidad latinoamericana y en la ética del cuidado mutuo.

RESULTADOS/APRENDIZAJES

- Desarrollo integral de la "Bitácora de Proceso", donde lograron registrar su evolución crítica y meta-análisis, cumpliendo con la complejidad exigida.
- Capacidad demostrada para conectar conceptos teóricos complejos (tales como re-existencia, epistemicidio y territorio) con su realidad cotidiana mediante intervenciones artísticas y cartografías locales.
- Transición observable del rol de las/os estudiantes, quienes pasaron de ser espectadores pasivos de imágenes coloniales a productores activos de discursos emancipadores y dueños de su propia voz.
- Integración efectiva de teoría y práctica,



donde la reflexión en primera persona y el pensamiento situado reemplazaron con éxito la memorización mecánica de contenidos historiográficos tradicionales.

REFLEXIONES FINALES

En definitiva, esta experiencia no solo modifica el currículo, sino que interpela nuestra propia identidad docente. En esta síntesis, los conceptos desplegados se funden para dar lugar a una práctica investigativa que es, en su raíz, una forma de resistencia política. La unión del método genealógico -que parte de la herida presente-, la interculturalidad crítica -que me obliga a mirar hacia los márgenes-, la bolsa de recolección -que me permite la coexistencia de fragmentos heterogéneos- y el sujeto situado -que me garantiza la ética de la mirada- redefine lo que significa investigar lo visual.

"Ya no es una descripción técnica, sino un proceso de sanación epistémica. Esta es la esencia de la re-existencia: un movimiento vital que me desplaza hacia un pluriverso donde caben múltiples formas de ver."

Este recorrido me permite devolverles a las estéticas locales su estatus de conocimiento profundo, dejando atrás la etiqueta de "artesanía" para entender estas producciones como actos de resistencia. Mirar el pasado desde mis urgencias, con la bolsa cargada de lo que otros descartaron, es un acto creativo de libertad. Es la prueba de que, incluso en las grietas de la historia colonial, existe una luz propia esperando ser reconocida por un ojo que ha decidido situarse en el presente para reclamar su derecho a la re-existencia.

Repensar cómo los archivos locales pueden ser guardianes de memorias vivas, no solo registros del pasado. Transformar el archivo es, en última instancia, un acto de amor político por las historias que nos constituyen, asegurando que la verdad no sea impuesta. [aten](#)

*Profesora en el C.P.E.M. N° 34 de Neuquén Capital



El juego bajo sospecha en la clase de matemática



Por Profesora Jimena Blanco*

Durante los últimos años participé como docente y coordinadora en distintos cursos, seminarios, talleres y conversatorios sobre enseñanza de la matemática desarrollados en diferentes localidades de la provincia del Neuquén. La mayoría de estos espacios fueron impulsados por aten y tuvieron como protagonistas a docentes de nivel inicial, primario y secundario que, además de compartir experiencias, se animaron a poner en discusión algunas ideas muy instaladas sobre la enseñanza.

Uno de esos temas fue el juego.

Hace algunos años, durante un curso sobre juegos en la clase de matemática, una docente hizo un comentario que todavía hoy vuelve cada vez que hablamos del tema:

—El problema es que siempre ganan los mismos.

En ese momento la frase me sorprendió.

Estábamos participando de una propuesta que, en principio, parecía exitosa. Había entusiasmo, intercambio, ganas de jugar y de seguir jugando. Sin embargo, aquella observación puso algo en evidencia. Si siempre ganan lxs mismxs, ¿qué está pasando? ¿Quiénes pueden jugar realmente? ¿Qué lugar ocupan quienes necesitan más tiempo para pensar? ¿Qué matemática está circulando en esa situación?

Desde entonces, esas preguntas me acompañan cada vez que participo en espacios de formación docente vinculados a la enseñanza de la matemática.



Docentes de nivel primario analizan y discuten estrategias geométricas durante un conversatorio de aten. El debate posterior a la acción permite transformar el juego en una verdadera oportunidad de aprendizaje matemático.

Durante mucho tiempo pensé el juego como muchxs docentes lo pensamos: una herramienta interesante para motivar, generar participación o proponer algo diferente. Y, en parte, sigue siendo así. Pero algunas lecturas, especialmente las de Brinnitzer, junto con las conversaciones sostenidas durante años con colegas, comenzaron a complejizar y tensionar esa mirada.

“El juego en la clase de matemática empezó a quedar bajo sospecha. No porque hubiera dejado de parecerme valioso, sino porque empecé a preguntarme qué condiciones hacen falta para que jugar también sea una oportunidad para aprender.”

En distintos encuentros realizados en la provincia fui encontrando inquietudes similares. Cambiaban los contextos, las edades de lxs estudiantes y los contenidos, pero ciertas preocupaciones aparecían una y otra vez.

¿Qué pasa cuando el juego favorece únicamente a quienes ya dominan determinadas estrategias?

¿Qué ocurre cuando la rapidez vale más que la reflexión?

¿Cómo y cuándo intervenir sin arruinar la dinámica del juego?

¿De qué manera recuperar lo que sucedió para que no quede solamente como un momento entretenido?

¿Cómo manejar la ansiedad docente para no anticipar procedimientos y/o resultados? Muchas veces las respuestas no aparecían inmediatamente. Lo interesante era detenernos a mirar.

Recuerdo una situación en la que un grupo de docentes probaba un juego pensado para trabajar cálculo mental. Después de varias partidas, observamos que siempre ganaban las mismas personas. Cuando comenzamos a analizar qué estaba ocurriendo, advertimos que el juego premiaba fundamentalmente la velocidad. Quienes necesitaban más tiempo para pensar quedaban relegadxs. Lo que inicialmente parecía un problema del

grupo terminó transformándose en una pregunta sobre la propuesta: ¿qué estábamos valorando de este juego?

En otras ocasiones, el juego generaba una participación extraordinaria, pero al finalizar nos encontrábamos con una dificultad inesperada: costaba recuperar qué conocimientos habían circulado. Lxs participantes podían contar quién había ganado, quién había tenido más suerte o qué jugada había sido decisiva, pero resultaba más complejo identificar qué relaciones matemáticas habían puesto en juego.

Fue entonces cuando empecé a preguntarme si el desafío consistía realmente en buscar nuevos juegos o en aprender a mirar de otra manera los que ya teníamos.

Uno de los aprendizajes más significativos de este recorrido fue descubrir que muchas veces la matemática más rica no aparecía



Registro, toma de notas y análisis didáctico. Los espacios colectivos impulsados por el sindicato habilitan el tiempo necesario para revisar las prácticas y tensionar las miradas sobre la enseñanza.

durante el juego, sino después. En las discusiones posteriores surgían estrategias diferentes, explicaciones, desacuerdos, errores que se transformaban en oportunidades para pensar y argumentos que necesitaban ser validados por otras personas.

En esos momentos el juego dejaba de ser solamente un recurso para convertirse en una situación que habilitaba la producción matemática.

También empecé a revisar algunas frases que solemos escuchar con frecuencia: “Hay que enseñar jugando”, “El juego motiva”, “A través del juego se aprende mejor”. Tal vez el problema no sea que estas afirmaciones sean falsas, sino que resultan insuficientes.

Porque el juego no produce aprendizaje matemático por sí solo. No cualquier situación lúdica genera reflexión. No toda participación implica necesariamente construcción de conocimiento. Y no cualquier intervención docente favorece que las relaciones matemáticas se hagan visibles.

En este sentido, los espacios de formación impulsados por aten tuvieron un papel fundamental. No solamente porque permitieron encontrarnos con docentes de distintas localidades de la provincia, sino porque hicieron posible algo que muchas veces escasea en la tarea cotidiana: tiempo para conversar sobre la enseñanza. Tiempo para compartir experiencias, revisar prácticas, poner en duda algunas certezas y construir nuevas preguntas colectivamente.

Quizás por eso sigo volviendo una y otra vez sobre las mismas cuestiones.

¿Qué lugar ocupa el juego en nuestras clases de matemática?

¿Qué oportunidades abre y cuáles limita?

¿Qué hacemos cuando algunxs niñxs quedan sistemáticamente afuera?

¿Cómo intervenir para que el juego no se transforme únicamente en una competencia?



Variedad de recursos y materiales lúdicos listos para ser puestos “bajo sospecha”. El desafío pedagógico radica en construir las condiciones didácticas para que ningún/a estudiante se quede afuera, pensar las intervenciones docentes y analizar su importancia. Planificar el “después del juego” es clave para recuperar y hacer visibles las relaciones matemáticas que circularon en el aula durante el juego.

¿Qué lugar tienen la argumentación, la validación, el error y la discusión matemática?

No tengo respuestas definitivas para estas preguntas. Años después, sigo pensando en aquella frase escuchada en un curso: “El problema es que siempre ganan los mismos”.

Tal vez una de las tareas más importantes de quienes enseñamos matemática sea justamente esa: construir propuestas en las que cada vez más estudiantes puedan entrar al juego, sostenerse en él y encontrar allí oportunidades para pensar, discutir y aprender matemática. [aten](#)

* Docente de Didáctica de la matemática II y Alfabetización en sistema de numeración en el ISFD N° 9. Centenario. Neuquén. Militante de aten.

TERRITORIO EDUCATIVO

El espacio de aten



TODOS LOS JUEVES
ANTES DEL NOTICIERO DE LAS 20HS.



canal siete
NEUQUEN

Nuestras redes:



@aten.provincial



@aten



@atenprensa

aten

**17 de
agosto**



Paso a la inmortalidad del General José de San Martín