

## Un material para la enseñanza de “La Conquista del *Wallmapu* (1879-1885)”.

Victor Salto

Universidad Nacional del Comahue/ ISFD N° 6

victorsalto26@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5130-5408>

Recibido: 31/08/2020 - Aceptado: 29/09/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9575>

### Resumen

Actualmente, existe una variada producción de conocimientos que ha enriquecido lo que se sabe sobre la conquista del *Wallmapu* entre 1879 y 1885. Un tema que, al menos en las escuelas primarias y secundarias del Alto Valle de Río Negro y Neuquén (Argentina), forma parte del currículum prescripto y enseñado; tiene una clásica presencia en propuestas editoriales escolares y en las prácticas de enseñanza en estos niveles educativos de la región. El propósito de este artículo es comunicar un material que contribuya a su enseñanza, inicialmente distinguiendo algunos aspectos sobre lo que se sabe del tema, luego identificando algunos problemas y desafíos en su enseñanza y planteando las perspectivas y fundamentos didácticos que orientaron su elaboración. Finalmente, se presenta el material y se destacan algunos alcances del mismo en experiencias concretas en la formación del profesorado y en su utilización con estudiantes de escuelas primarias.

Palabras clave: materiales para la enseñanza, conquista del *Wallmapu*, simulación, formación del profesorado

A material for the teaching of “The Conquest of the *Wallmapu* (1879-1885)’.

### Abstract

Currently, there is a varied production of knowledge that has enriched what is known about the conquest of the *Wallmapu* between 1879 and 1885. A subject that, at least in the primary and secondary schools of the Alto Valle de Río Negro and Neuquén (Argentina), forms part of the prescribed and taught curriculum; it has a classic presence in school editorial proposals and in teaching practices at these educational levels in the region. The purpose of this article is to communicate a material that contributes to its teaching, initially distinguishing some aspects of what is known about the subject, then identifying some problems and challenges in its teaching and raising the perspectives and didactic foundations that guided its development. Finally, the material is presented and some aspects of it are highlighted in concrete experiences in teacher training and in its use with primary school students.

Keywords: materials for teaching, conquest of the *Wallmapu*, simulation, teachers training

## Introducción.

¿Qué sabemos sobre la conquista del *Wallmapu* entre 1879 y 1885?<sup>1</sup> Comentaba inicialmente sobre la existencia de una variada producción de conocimientos que permiten dar cuenta en nuestro país de que estamos en mejores condiciones para abordar y enseñar saberes sobre la conquista en el actual territorio argentino del *Wallmapu* entre 1879 y 1885. Sobre todo respecto de aquellos discursos de la historiografía oficial que impregnaron durante un buen tiempo los relatos históricos e históricos escolares. Y que en la actualidad parecen perdurar con más o menos intensidad. Pretender desarrollar ese variado repertorio excede los límites de este trabajo. Sin embargo, –de esa aun dispersa variedad- quisiera reparar en aquellos aspectos que entiendo han contribuido a enriquecer nuestros saberes desde otras ópticas sobre lo acontecido en el Puelmapu<sup>2</sup>.

En principio, y desde los aportes de los estudios de historia regional, asistimos a una resignificación conceptual sobre el tema. En particular sobre lo que habitualmente se ha reconocido como “la mal llamada Conquista al Desierto” sobre la Patagonia. Al respecto, la historiadora Susana Bandieri ha sostenido que desde una mirada nacional y un discurso oficial:

*[...] se mostró una Patagonia absolutamente vaciada de pueblos originarios, cuyas nuevas corrientes de poblamiento provenían siempre del Atlántico, desconociendo la existencia previa y el asentamiento espontáneo de poblaciones de otros orígenes y procedencias, que traspasaban permanentemente los Andes como parte de una práctica heredada de las propias sociedades indígenas. Consecuentemente con ello, también se pensó en una ocupación económica producida en ese mismo sentido, donde ganados y capitales formaban parte exclusiva de la orientación atlántica del modelo agro-exportador dominante en la Argentina. Nada más lejos de la realidad en muchas áreas de la Patagonia, tal y como se ha demostrado en las últimas investigaciones. (Bandieri, 2006: 389)*

Así, en el marco de un debate sobre la necesaria revisión de un pasado excesivamente cargado de mitos, sostener la enunciación de Campaña al *Desierto* «supone aceptar el sentido que los ideólogos de 1880 daban al término, asimilándolo al predominio de la “barbarie” o, lo que es lo mismo, a “vacío de civilización”» (Bandieri, 2006: 396). Mito que fue necesario *para* y formaba parte de aquella construcción estatal que Tulio Halperín Donghi visibilizó en la expresión de su célebre ensayo «Una nación para el desierto argentino» (Halperín Donghi, 1982). Una enunciación que repara en la aceptación de un proyecto político perpetuado sobre el actual territorio patagónico anclado en un pensamiento de época que entendía tal emprendimiento en forma de *guerra* entre la civilización y la barbarie. Desde el cual se creó un imaginario sobre el mundo originario como incivilizado, atrasado, temible, peligroso y que se representó en la figura del «indígena malonero» (Pilar Pérez, 2017:30). Representación que, desde el ingenioso trabajo de la prensa de aquella época, perduró por años en el imaginario de diferentes generaciones de niños/as, jóvenes y adultos/as. Además del mito del desierto, también otros tantos como el de que los mapuches son araucanos<sup>3</sup>.

¿Qué más sabemos? Sobre todo desde las apuestas del historiador Raúl Mandrini en adelante, a favor de rechazar estas visiones tradicionales, también sabemos que «es necesario plantearse en qué medida tal imagen -que cuaja tan bien con la antinomia “civilización/barbarie”- corresponde a la realidad etnológica» (Mandrini, 1986: 11-12). Según su propuesta, por ejemplo, observando la compleja organización social del *Wallmapu* hasta el momento de la conquista. Organización que desde lo socioeconómico (en particular por sus actividades agrícola ganaderas) distan demasiado de pertenecer a prácticas primitivas y simplemente depredatorias.

Asimismo, y a la luz de estas revisiones, que la realidad histórica del *Wallmapu* entre 1879 y 1885 no obedecía a lógicas de homogeneidad en su organización, composición e integración social. Por lo cual no es posible hablar del mundo originario durante esta época sino como un todo heterogéneo de colectividades estructuradas a partir de diferentes relaciones de fuerza.

Sean estas del orden de su organización política, lingüístico culturales, económico comerciales, entre otras.

De esta manera, no se trata de la simple existencia de una multiculturalidad de poblaciones originarias. Sino de una activa interculturalidad –en términos de relaciones conflictivas- practicada desde variadas *lofche* con sociedades criollas a un lado y al otro de la Cordillera de los Andes y con la pampa bonaerense. Relaciones que, incluso hasta al momento de la Conquista militar, se expresaron en la práctica permanente de acuerdos y alianzas políticas con determinados sectores *winkas* (los de otras costumbres), de intercambios comerciales de productos como el hierro, la plata, cereales, el cuero, además de otros derivados de sus actividades económicas. Dando cuenta de pueblos–como los *Huilliches* al sur y los *Pehuenches* al norte del río Agrio- que participaban activamente de los circuitos de intercambios entre el Río de la Plata y el *Ngulumapu* (actual Chile). Y que, sobre todo en las zonas de frontera, actuaban como activos interlocutores en la comunicación e intercambio entre poblaciones originarias e hispano criollas.

También sabemos que se trata de un territorio en el que sus pueblos, luego de avanzados los procesos independentistas en ambos lados de la Cordillera, incluso fluctuaron entre, por un lado, la práctica de esas alianzas y, por otro, la acentuación de conflictos entre sí. En particular, en momentos de intensas demandas de ganado del lado chileno y del avance de la frontera bonaerense, donde se sucedían constantes reorganizaciones en su ubicación geográfica que iban acompañadas por tensiones y enfrentamientos puntuales. Ganando importancia, en algunos momentos, la práctica de alianzas interétnicas y, en otros momentos, un fuerte y progresivo acrecentamiento de poder de algunas jefaturas y cacicatos locales en determinadas áreas de la norpatagonia. De las cuales, además de las de Casimiro Biguá y Catriel, hoy también se cuenta con otros registros del rol político y de poder de Sayweke, Purrán, Reuque Curá y Modesto Inacayal, entre otros.

De manera que, incluso luego de la Conquista militar y debido a las condiciones de mediterraneidad y proximidad de algunos espacios andinos del *Wallmapu*, la reorganización política perpetuada a partir de 1884 con la creación de los territorios nacionales no fracturó del todo la persistencia de la compleja organización económica orientada al intercambio trasandino. Bandieri ha demostrado ampliamente sobre las limitaciones en este sentido de enfoques de la historia nacional que concibieron casi automáticamente luego de consumada la Conquista la incorporación plena de este territorio al funcionamiento del modelo agroexportador. Persistiendo algunos de sus espacios, hasta bien entradas las décadas de 1920 y 1930, por fuera de la órbita y de la orientación hacia el Atlántico de este modelo económico productivo.

Finalmente, y en el marco de estas consideraciones, también tenemos mejores precisiones sobre lo que fue e implicó la Conquista propiamente dicha. En particular, sobre un vasto territorio que ya contaba con pretensiones de ser conquistado antes de la campaña militar liderada por J. A. Roca en 1879. Antecedentes que (en forma de expediciones de reconocimiento y ocasionales desembarcos previos) nos indican de un conocimiento e interés por las cualidades naturales y económicas del *Wallmapu*. En esta línea se acercaron, por ejemplo, las primeras expediciones de Basilio Villarino sobre el Río Negro en 1782, de George Muster en 1870 y las de Francisco P. Moreno, entre otros. Además de las iniciales avanzadas militares emprendidas por Rosas hasta la isla de Choele Choele entre 1833 y 1835 y la estrategia fronteriza ideada por A. Alsina sobre la pampa bonaerense desde 1874. Antecedentes que valieron a J. A. Roca para planificar otro tipo de avanzada militar sobre este territorio. En su caso, desde una estrategia que se propuso en diferentes etapas conquistar y centrar su control a partir de un choque directo sobre el Neuquén o «territorio del triángulo» tal cual se lo identificaba durante aquella época.

Así y en el marco de esta estrategia, las cinco divisiones del ejército a su mando avanzaron desde 1879 sobre el *Wallmapu* partiendo desde Azul. Y, según su propio planteo, con la idea

de que "(...) sin grandes sacrificios se puede avanzar la línea de San Rafael sobre el río Diamante hasta el río Grande o Colorado, o bien hasta el Neuquén. (...)" (Bandieri, 2000: 130). Un plan que fue concretado principalmente por la división IV, avanzando y rodeando La Pampa y la Norpatagonia al comando del Gral Uruburu desde San Rafael y en dirección al noroeste neuquino. Punto sobre el cual, tras la creación del Fortín IV división en la actual Chos Malal, se desplazó hacia la Confluencia de los ríos Neuquén y Limay para converger en 1881 con la División I liderada por Roca (cuya avanzada se había desplazado desde Carhué a Choele Choel y de allí a la Confluencia). Una vez creado y apostado el Fortín I división en la zona Confluencia, desde allí se orientó la conquista hacia la zona del Nahuel Huapi al mando de Conrado Villegas. Desde 1882 comienza entonces a completarse la ocupación militar de la zona norte patagónica. Concluyendo en gran parte con las expediciones que llegaron hasta el noroeste de Santa Cruz para quebrar en la batalla de los llanos de *Appeleg* en febrero de 1883 a las comunidades representadas por Foyel e Inacayal. Conquista militar que años más tarde, hacia 1885, se lograría consumir en cercanías de Junín de los Andes con la derrota y rendición definitiva de Sayweke.

Por el poder de sus armas (graficado en la eficacia del fusil Remington), su política de ocupación y control del espacio conquistado con fortines militares tras cada avanzada, y de no reconocimiento de negociaciones con los pueblos originarios del *Wallmapu*, la conquista no implicó una guerra -donde dos bandos opuestos se disputan entre sí en similares condiciones- sino un avance militarmente desigual y etnocida sobre sus habitantes. Un dominio inédito para la época perpetuado a través de la fuerza y la coerción física sobre el *Wallmapu*. Cuyos efectos directos fueron el desmembramiento de su territorio en sus dimensiones sociopolítica, sociocultural y socioeconómica.

En el orden de lo sociopolítico, reconstruyendo y reorganizando a partir de otros intereses las delimitaciones de su espacio en forma de territorios nacionales que comenzaron a actuar como unidades político administrativas novedosas para la época. En el orden de lo socioeconómico y sociocultural desmembrando sus comunidades a partir de una diversidad de acciones. Entre ellas, el innumerable borramiento de identidades de niños/as a quienes no solo se les cambiaron sus nombres sino que también fueron reubicados -a través de la sociedad de beneficencia- en hogares de sectores pudientes de la alta y media sociedad porteña o en instituciones de la misión salesiana; el relegamiento a tareas domésticas y serviles de las mujeres; el enrolamiento en el ejército de sus jóvenes para las campañas en el norte y las condiciones de esclavitud de otros tantos que fueron ubicados en los ingenios azucareros y los campos de vitivinicultura de Tucumán y Mendoza respectivamente. Es decir, diferentes prácticas de desarraigo que implicaron pérdida de libertad, traslado y posterior confinamiento en diferentes condiciones de sumisión (Mases, 2020: 238).

Hasta aquí el desarrollo de algunos aspectos que considero importantes demarcar. Aquellos que nos permiten visibilizar y alertar desde el conocimiento histórico regional sobre algunas de las limitaciones que se sostuvieron por años desde una narrativa histórica oficial. Al mismo tiempo, aspectos que nos permiten delimitar miradas alternativas sobre la conquista del *Wallmapu* para pensar su enseñanza en las escuelas. Ahora bien, ¿estos aspectos y revisión de saberes son suficientes para cambiar o enriquecer su enseñanza? Indudablemente que no. Si bien su reconocimiento es necesario, entiendo que no son suficientes en tanto desde su enseñanza se nos plantean otros problemas y desafíos.

### **1. Entre problemas y desafíos: la elaboración de un material para su enseñanza.**

¿Qué problemas y desafíos se nos plantean desde su enseñanza? Algunas indagaciones realizadas desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia considero que nos ofrecen respuestas al respecto. Que nos ubican mejor, nos permiten observar donde estamos al respecto e identificar algunos desafíos que se nos presentan desde su enseñanza.

Entre ellos, que el mundo originario del *Wallmapu* habitualmente se visibiliza asociado a pasados remotos, aspectos folclóricos, a la violencia y a comportamientos «incivilizados» (Villalón Gálvez y Pagés, 2015: 35). Lo cual indica sobre la urgencia de un abordaje didáctico que tienda a desmotar algunas de estas razones ya que no contribuyen a la comprensión y al cambio de prejuicios y estereotipos construidos respecto al *modus vivendi* del *Wallmapu* y su desmembramiento. Y en particular sobre los pueblos originarios que actualmente perviven en el sostenimiento de su diversidad cultural.

También sabemos que gran parte de los textos escolares que circulan en nuestra región -y otras latitudes- han contribuido a esta situación en la medida en que presentan abordajes del mundo originario como parte de un pasado sin relación con el presente<sup>4</sup>. Aspecto que se vincula con lo que Villalón, Zamorano Vargas y Albornoz (2018) sostienen respecto a la forma en que son representados, más como un anexo y complemento en el curso de una historia blanca asociada al poder, la nación y la construcción de identidades excluyentes. Y que se traduce en una presencia marginal dentro de las propuestas didácticas que elabora el profesorado.

Otras indagaciones sobre qué y cómo se enseña de los pueblos originarios en escuelas primarias de la región del Alto Valle de Río Negro también nos indican que se excluye a los Pueblos Originarios en el marco de las identidades que se pregonan abordar. En particular, desde una agenda de contenidos y propuestas elaboradas por el profesorado que, centradas en lo que les ofrecen los textos escolares existentes, tienden a promover una mirada homogeneizante. Así, el discurso docente: “(...) se sostiene en perspectivas críticas, aunque inicialmente se aprecien condicionamientos al momento de considerar los manuales utilizados y el contenido de los propios discursos. (...) basados en estereotipos, sin dinamismo de la historia y principalmente con ausencia abismal del conflicto. (...)” (Calfupan, Cárdenas y Marican, 2018).

Algo similar parece suceder, al menos desde algunas experiencias concretas que hemos indagado, en las prácticas del profesorado de secundario en nuestra región. Donde continúa subyaciendo:

*(...) un sentido cristalizado y poco cuestionado sobre la antinomia civilización y barbarie o sobre las llamadas campañas al desierto. Cuestión que se ve tanto en el relato lineal del pasado a la hora de explicar en la clase como en las fuentes o recursos didácticos que frecuentemente acompañan las explicaciones en clase: las imágenes o fotografías.* (Jara y Salto, 2016: 372)

Situación que contribuye poco a estudiantes de este nivel educativo en el aprendizaje de un pensamiento histórico sobre el tema y en línea con propuestas como las sugeridas por López Facal (2000, 2011) y Pagés (2009, 2019).

Los resultados de estas indagaciones nos permiten corroborar, una vez más, que los avances en las disciplinas sociales y en la historiografía no son suficientes ni se traducen en cambios automáticos en las prácticas de enseñanza del profesorado. Pero también que su enseñanza implica dificultades que, si bien hoy son identificables, sin embargo, no son consideradas irreversibles. Así, el profesorado reconoce que algunas de estas dificultades se vinculan a la formación inicial que ha transitado. A lo cual se suman otras que son propias de sus prácticas situadas y se relacionan con: la dinámica de los tiempos escolares, el curriculum prevaleciente, la impronta de los materiales que circulan, las posibilidades que tienen para aprovechar su potencial en algunos casos, las sensaciones de saberse desprovistos de algún dominio de saberes sobre el tema que les permita determinar una selección de contenidos escolares relevantes a enseñar, entre otros tantos. Dificultades que merecen ser atendidas en la medida que no se trata de prácticas de enseñanza a simple vista interesadas en una versión devaluada y deformada de aquellos saberes que se producen en el campo académico de la historia y de las ciencias sociales.

En esta dirección también es preciso reconocer que otras indagaciones y propuestas alientan a su tratamiento desde otras miradas. En particular, considerando aspectos que habitualmente se hallan poco abordados. Por ejemplo, en escuelas primarias de Chubut, algunas propuestas se orientaron a considerar las relaciones de los pueblos originarios con otros pueblos originarios e hispanocriollos en zonas de frontera y durante los procesos de ocupación de sus tierras (Bail et. al., 2010). En un trabajo reciente también sugerimos, entre otros aspectos, reparar en la construcción de materiales para su enseñanza desde una perspectiva que recurra a “nuevos discursos, fuentes, narrativas y construcción de temporalidades alternativas” (Jara y Salto, 2016: 373).

En este marco, me interesa plantear algunas orientaciones y fundamentos didácticos que considero pueden propiciar su enseñanza en las escuelas. Tanto a la luz de las revisiones mencionadas en el primer apartado como de los problemas y desafíos que se le plantea al profesorado, estas orientaciones y fundamentos también son las que contribuyeron en la elaboración del juego que presento en el siguiente apartado.

En primer lugar, sugiero asumir su enseñanza desde una perspectiva de conocimiento. En la presente propuesta considero la perspectiva intercultural en la medida en que:

*(...) representa, en cambio, una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización, las que son simultáneamente constitutivas y la consecuencia de lo que Mignolo (2000) ha llamado modernidad/ colonialidad.* (Walsh, 2014: 21)<sup>5</sup>.

Una perspectiva que implica decidir no solo entorno a qué decidimos observar de un evento histórico como el planteado sino también sobre un cambio en la manera de observarlo. Lo cual implica asumir como profesores/as un activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan, y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas.

Se trata entonces de abordar la conquista del *WallMapu* mirando con otras lentes aquello que nos resulta familiar de este evento; mirando más por su extrañeza que por su familiaridad lo que ya sabemos sobre su acontecer<sup>6</sup>. En la óptica de Mignolo (2014: 7) se trata de asumir una postura decolonial, de optar por una postura que se desprenda de la naturalización de determinados conocimientos y subjetividades. Y en nuestro caso en particular, de aquellos que forman parte de enseñanzas y aprendizajes rutinarios en las escuelas y que se visualizan habitualmente más plagados de *mitos* que de miradas interculturales concretas.

Desde esta óptica, también sugiero atender a la importancia de los materiales que consideramos para su enseñanza. No solo de aquellos que tienen una tradicional presencia en las bibliotecas escolares de cada establecimiento a propuesta de editoriales de difusión masiva y nacional. Sino también de aquellos que, por un lado, elabora el profesorado en sus prácticas de enseñanza situada y, por otro, los que circulan a modo de propuestas para la formación inicial y continua del profesorado de distintos niveles educativos<sup>7</sup>. En general, de los primeros no contamos con abundantes publicaciones que den cuenta de la elaboración de materiales que realiza el profesorado en su práctica cotidiana. Se trata de elaboraciones que se hacen visibles más en las prácticas docentes situadas y en contexto (Martínez Valcárcel, 2018; Salto, 2017; Salto, 2019). De los segundos, indudablemente, nos encontramos con un espectro más amplio de producciones. Materiales que –en forma de propuestas didácticas– se construyen desde los espacios de la formación inicial y en algunos casos en colaboración con profesores/as de distintos niveles educativos. Y que tienden a poner a disposición del profesorado y en diferentes formatos, distintos saberes, recursos y actividades que les permitan orientar modos posibles de construir metodologías para la enseñanza sobre temas diversos.

Dentro de esta variedad, no se cuenta –más allá de la circulación de los libros escolares– con producciones específicas destinadas a la enseñanza sobre la conquista militar del *Wallmapu*.

En algunas propuestas, y con el propósito de realizar un abordaje desde el presente, se trata en todo caso de materiales orientados al abordaje de la realidad de los pueblos originarios en otras latitudes del actual territorio argentino o del contexto latinoamericano.

En el marco de esta precariedad, propongo pensar en la elaboración de materiales para su enseñanza como una tarea esencial. Principalmente porque los materiales expresan concepciones sobre cómo se entiende lo que se enseña y aprende, y cuáles son las fuentes y las estrategias más convenientes para su tratamiento<sup>8</sup>. A través de ellos, el profesorado concreta formas de organizar su enseñanza, siempre abiertas a revisiones, vinculadas a la comunicación de un saber y de un para qué enseñarlo a partir de unos dispositivos que han de orientar al estudiantado en sus prácticas de aprendizaje. Dispositivos que permiten recrear saberes y conocimientos sobre un tema a partir de la definición estratégica de actividades para su aprendizaje (ejercitaciones posibles).

En las últimas décadas, desde diferentes propuestas, la simulación ha sido identificada como una de las estrategias de enseñanza de carácter interactivo con un importante potencial para el aprendizaje de conocimientos históricos y sociales. Sobre todo, porque se orienta a reproducir situaciones en estudio y reflexionar acerca de cómo inciden algunas situaciones y decisiones en su desarrollo, sean estas del pasado, del presente o basadas en razones históricas (Bardavio Novi y González, 2003; Oller, 2011; Torruella y Hernández Cardona, 2011). En esta orientación, el profesorado ha de pensar en plantear entonces una situación inicial real o basada en razones históricas, evidenciar sus resultados y promover el reconocimiento de que esos resultados también pudieron ser distintos a los que realmente acontecieron. Así, enseñar simulando requiere alentaren la adopción de una disposición intelectual desde la perspectiva de otra persona o grupo social (empatía histórica), para tratar de comprender sus pensamientos y acciones desde una situación del pasado intentando apartar visiones y reacciones presentistas. Asimismo, supone asumir la recreación de una experiencia histórica, por ejemplo, a partir de la creación de un conjunto de personajes encuadrados en una situación concreta, con el propósito de estimular el pensamiento divergente y creativo del estudiantado.

Las maneras de enseñar simulando puede realizarse apelando a distintos dispositivos. Entre ellos, desde esta estrategia se han destacado habitualmente el juego -en su diversidad de formatos-, las dramatizaciones y las teatralizaciones. Opciones entre las cuales en la presente propuesta he considerado el potencial del juego desde un formato particular como dispositivo para la enseñanza de la conquista del *Wallmapu*. En particular, porque permite al estudiantado asumir roles específicos desde una actitud empática y construir conceptualizaciones significativas desde el lugar de otro u otra. En este sentido, y si bien el juego de simulación ha sido considerado para otras áreas o campos de conocimientos, sugiero pensarlo aquí no para entretener en sí al estudiantado sino para promover la comprensión de situaciones de conflicto desde la implicación y la interacción con la situación histórica considerada. Lo cual supone organizar actividades de aprendizaje tendientes a la búsqueda de razones y motivos, a la revisión sobre la base de lo actuado, a la identificación de sus efectos y desenlaces, y a la elaboración de argumentaciones y fundamentos provisorios sobre la base de lo anterior. Es decir, para que el estudiantado aprenda a definir un punto de vista argumentado desde evidencias y a partir de razones históricas concretas.

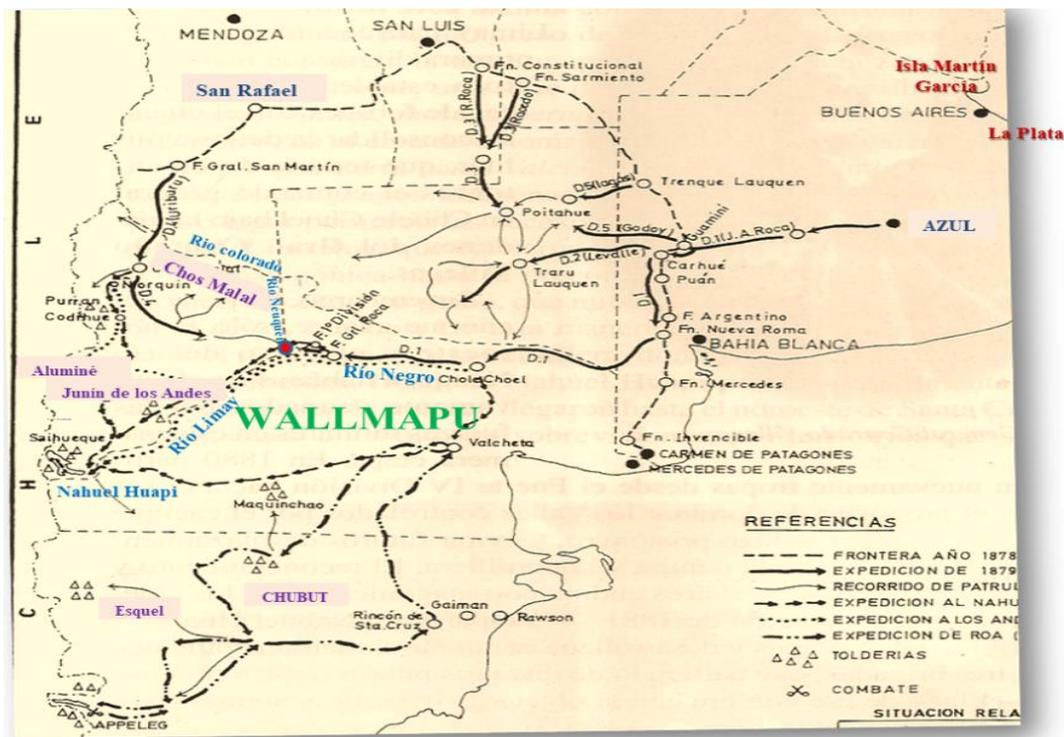
Coincidiendo en que los contenidos que se programan y se enseñan han de subordinarse a las intencionalidades educativas del profesorado (López Facal, 2000, Santisteban, 2011, Funes, 2013), enseñar sobre la conquista militar del *WallMapu* (1879-1885) se propone contribuir a pensar históricamente sobre la realidad estereotipada construida en torno a este evento histórico. Es decir, a enseñar a dudar de las versiones que se asumen como versiones evidentes ofreciendo e involucrando a los/las estudiantes interactivamente con situaciones, datos y hechos sobre la conquista que contribuyan a razonamientos propios y argumentados históricamente.

En esta perspectiva pongo a disposición, incluso para su enriquecimiento en diferentes experiencias educativas, la presentación de un juego para la enseñanza de La conquista del *WallMapu* (1879-1885). Un material que pretende colaborar en la construcción de metodologías para la enseñanza que el profesorado emprende y asume de manera permanente en sus prácticas situadas, en diferentes contextos y niveles educativos sobre este tema.

## 2. Un material para la enseñanza de la conquista del WallMapu (1879-1885).

La conquista del *Wallmapu* (1879-1885) es un juego de simulación en el que propongo reconocer situaciones de conflicto provocadas por las campañas militares lideradas por J. A. Roca. En particular, para identificar y promover comprensiones sobre motivos y consecuencias de la Conquista del *WallMapu* durante este período. Y desde el cual sugiero considerar las posibilidades y alcances de su utilización teniendo en cuenta su pertinencia a los contenidos planificados por el profesorado en el marco de su programación.

El juego demanda inicialmente plantear su ubicación temporal entre 1879 y 1885 a partir de la presentación del mapa y dividir la clase en cuatro (4) grupos de estudiantes. Cada grupo debe seleccionar una tarjeta inicial (A, B, C o D) a partir de la cual comenzar a jugar con y sobre el mapa. Cada tarjeta inicial ubica a los/las estudiantes en el rol de un personaje representante del grupo hispano criollo y de un pueblo originario en particular.



Fuente: Elaboración propia adaptado de Susana Bandieri (2000).

De esta manera, cada grupo deberá considerar que:

El grupo 1 jugará utilizando la tarjeta A ubicándose en el rol de Julio Argentino Roca.

El grupo 2 jugará utilizando la tarjeta B ubicándose en el rol de Vicente Catruna o Pincén.

El grupo 3 jugará utilizando la tarjeta C ubicándose en el rol de Valentín Sayweke.

El grupo 4 jugará utilizando la tarjeta D ubicándose en el rol de Modesto Inacayal.

El propósito de armar grupo a partir de un personaje es que los/las estudiantes observen desde el lugar del personaje seleccionado las diferentes situaciones que (les) van aconteciendo hasta la finalización del juego. Las tarjetas iniciales son:

<p style="text-align: center;"><b>TARJETA A:</b></p> <p>Soy <b>Julio Argentino Roca</b> y cuento con 5 divisiones de soldados. He decidido iniciar una campaña militar para apropiarme de tierras habitadas por pueblos de indios salvajes. Mi idea es ésta: Partir desde Azul hacia Carhué, avanzar a Choele Choel y luego a Neuquén. Y que, desde San Rafael (a cargo del coronel Uruburu), otra parte de mis tropas avancen hasta Chos Malal y encontrarnos en Neuquén. Luego de ello, conquistar finalmente la zona del Nahuel Huapi.</p> <p>Llograr este recorrido no solo nos dará grandes beneficios por los riquísimos campos regados por numerosos ríos y arroyos que se desprenden de la cordillera. También nos permitirá asegurar las fronteras y cortar para siempre el comercio que hacen durante mucho tiempo esos pueblos salvajes con las provincias del sur de Chile.</p> <p>(Carta del General Roca al redactor del diario La República, 24 de abril de 1876.)</p>	
<p style="text-align: center;"><b>TARJETA B:</b></p> <p>Soy <b>Vicente Catrún Pincén</b>, líder espiritual del pueblo Ranquel y habito las tierras de La pampa. Soy parte de comunidades que preferimos no depender de un lugar fijo para vivir. La tierra no tiene dueño y no todas las comunidades lo entienden por igual. Preciso seguir difundiendo entre todos los pueblos esa sagrada idea que protege a mi querida región pampeana. Incluso ante quienes como el conocido General Roca planean apropiarse de estas tierras por fines económicos que poco cuidan de ella. Al parecer les interesa mucho desarrollar la agricultura y la ganadería y nuestras comunidades les estorban para esos fines.</p> <p>No será la primera vez que debamos replegarnos ante este tipo de intenciones. Continuaremos moviéndonos libremente en este territorio y nos enfrentaremos cuantas veces sea necesario.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>TARJETA C</b></p> <p>Soy <b>Valentín Sayweke</b>, lonko del pueblo Mapuche y habito las tierras del sur y centro neuquino al que llamamos el país de las manzanas. Formo parte de una Confederación de comunidades junto a otros lonkos como Foyel, Inacayal, Reuque Curá y Purrán. Representamos a unos 30.000 habitantes que practican la ganadería y la agricultura gracias a la gran fertilidad en estos lugares de nuestra Mapu (tierra). No soy un buen negociante y no siempre estamos de acuerdo dentro de nuestra organización. Pero se nos presenta un enfrentamiento que debemos asumir frente al tal General Roca al que no le agrada nuestra presencia en estas tierras. Y a las que quiere conquistar y dominar para usarla en beneficio de los propietarios de tierras de la pampa de Buenos Aires.</p> <p>Nos moveremos defensivamente en nuestro territorio y avanzaremos en negociaciones cuando se nos presente la ocasión.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>TARJETA D</b></p> <p>Soy <b>Modesto Inacayal</b>, lonko del pueblo Tehuelche (<i>chewülche</i>) y habito junto a mi comunidad las tierras que van desde el norte de Chubut hacia el sur de Neuquén. Dentro de la comunidad represento a unos 900 hombres y varias mujeres.</p> <p>Integramos la confederación para organizarnos colaborativamente con otras comunidades e incluso relacionarnos con los <i>winkas</i> (los de otras costumbres). Por ejemplo, el muy respetuoso explorador Guillermo Cox. El cual, a cambio de nuestras mejores manzanas y animales, en varias charlas me ha informado que un General llamado Julio Argentino Roca ha iniciado una campaña militar para adueñarse de estos territorios.</p> <p>Debemos organizar la defensiva pues mi comunidad depende de lo que nos ofrece nuestra Mapu (tierra) para vivir y para desarrollar nuestra cultura. Ya que muchas de nuestras costumbres y nuestra forma de vida dependen de nuestra relación con sus <i>newen</i> (elementos): el agua, los animales, la vegetación, entre otros.</p>	

Cada tarjeta inicial debe ser leída por cada grupo de estudiantes para el resto de los grupos con la intención de comenzar a identificar el interés inicial de cada personaje y su ubicación en el mapa entre todos/as. En este momento, sugiero que cada docente no solo oriente en la ubicación de los lugares desde donde cada grupo comienza a recorrer el mapa ubicando fichas de colores que permitan distinguir a cada grupo y su ubicación. Sino también aliente a identificar sus intereses respecto a la situación inicial. La lectura de cada tarjeta inicial debe respetar su orden alfabético: primero el grupo de Roca (A), luego Pincén (B), luego Sayweke (C) y finalmente Inacayal (D).

Una vez ubicados en el mapa, cada grupo según su personaje debe deberá moverse en el mapa según las diferentes situaciones que se les van presentando, les suceden y se les plantea a partir de lo indicado en cada posterior tarjeta numerada. Para ello, cada grupo según su personaje procederá progresivamente y de manera rotativa a leer según su orden numérico dichas tarjetas numeradas. Las tarjetas numeradas 1, 2, 3 y 4 correspondientes a cada personaje son las siguientes:

Es el año 1879 y avanzamos desde Azul hacia Carhué sin mayores inconvenientes. No hemos encontrados grupos de salvajes en el camino. Al parecer en esta zona no viven en lugares fijos.

Nos instalamos en Carhué unos días. Me quedaré aquí con algunas de las divisiones n° 1, 2 y 5-. Mientras la división n° 3 y n° 4 las envío a San Rafael para que aguarden mis nuevas órdenes al mando del general Urriburu.

TARJETA A  
Julio Argentino Roca

1



He sabido que el General Roca llegó y se apostó en Carhué. Sus tropas ya están entrando a las tierras ranqueles de La Pampa seca en las que vivimos. Nos preparamos para posibles enfrentamientos realizando algunos Malones.

Saqueamos con mi comunidad la localidad de Traru Lauquen, nos apropiamos de comida, mujeres, caballos y nos mantenemos cerca de esta zona. Con este saqueo sobreviviremos unas semanas.

TARJETA B  
Vivente Catrunao Pincén

1



Corre el año 1879 y Roca ya está en Carhué. Me organizo a la espera de sus avances con los lonkos (orientadores) de mi confederación para defender a nuestra Mapu (tierra).

Uno de ellos, el lonko Purrán, se mantendrá en la zona que habitan nuestras comunidades en la zona de Chos Malal. Los lonkos restantes, Foyel, Inacayal, Reuque Curá me ayudarán a mantener el comercio y las buenas relaciones con las autoridades de los pueblos del Ngulumapu (hoy Chile), desde el centro al sur de Neuquén y hacia Chubut.

TARJETA C  
Valentin Sayweke

1



Es 1879 y me encuentro en las tolderías que habito con mi comunidad en las zonas del Nireko y el Niriwaw (al sur del actual San Carlos de Bariloche). Vivimos de servimos lo que nos ofrece nuestra Mapu.

Nuestra forma mapuche de organizar la vida corre peligro según nos informa Sayweke debido a las intenciones de un tal General Roca. Nos mantendremos en la zona centro sur (de Villa la Angostura y Bariloche hasta las zonas de Esquel en Chubut) de esta parte de la Patagonia.

TARJETA D  
Modesto Inacayal

1



Ya es 1880, seguimos camino por cercanías de la Bahía Blanca y nos apostamos definitivamente en Choele Choele. Establecemos un Fortín que dejaré a cargo del General Conrado Villegas, y en las próximas semanas avanzaré sobre Neuquén.

Mientras, Urriburu ha llegado por el Norte a la zona de San Rafael, y según mis órdenes ha atacado la zona de Chos Malal. Hemos establecido allí el Fortín IV división.

TARJETA A  
Julio Argentino Roca

2



Ha pasado un año y las tropas de Roca dominan la zona que va desde la Bahía Blanca hasta Choele Choele. Además recibimos un fuerte ataque de sus tropas por el norte, desde la zona de Trenque Lauquen, a cargo de los Generales Levalle y Godoy.

Hemos perdido varios hermanos de nuestra comunidad a causa de sus fusiles. Debemos retroceder hacia al sur pero no mantenemos muy cerca de la zona de Choele Choele.

TARJETA B  
Vivente Catrunao Pincén

2



La presencia del Fortín IV en Chos Malal nos ha cortado varios circuitos de comunicación y comercio. Sus incursiones en el noroeste neuquino han saqueado tierras habitadas por nuestras comunidades y aprisionado con violencia a nuestros pueblos.

Tomaron prisionero al Lonko Purrán y ya no podemos desplazarnos entre la cordillera y la pampa por la zona del centro y norte neuquino. Mis iniciativas de negociación no son escuchadas por las tropas de Roca. Nos mantenemos a la defensiva por la zona del centro sur de Neuquén.

TARJETA C  
Valentin Sayweke

2



La situación se ha vuelto crítica en 1880. Intentamos defender estos territorios ancestrales pero hemos sido derrotados por el norte neuquino. Ante el avance de las tropas de Urriburu debemos replegarnos y mantenemos con mi comunidad en el centro y sur del Neuquén.

TARJETA D  
Modesto Inacayal

2



<p>Es el año 1881 y llegamos a la Confluencia de los ríos Limay y Neuquén. Nos juntamos con las tropas dirigidas por Uniburu que vinieron desde Chos Malal. Hemos derrotado a varios grupos de salvajes y he decidido crear aquí el Fortín 1° división.</p> <p>Encargaré al General Conrado Villegas que inicie desde este lugar la campaña hacia el Nahuel Huapi y la región de los Andes en los próximos años.</p>	<p>La falta de alimentos y los ataques inesperados por el norte y por el sur de las tropas de Roca nos han derrotado. Me han hecho prisionero y me trasladan a la Isla Martín García ubicadas en cercanías de Buenos Aires.</p>	<p>Es el año 1882 y las tropas de Roca están saqueando estas tierras sagradas. Hemos sufrido varias derrotas en las zonas que bordean el río Negro.</p> <p>Atacamos el Fortín 1° División creado por Roca para intentar frenar su avanzada sobre el sur pero somos derrotados y sufrimos muchas bajas. Retrocedemos hasta la margen sur del Nahuel Huapi.</p>	<p>Es el año 1883, y luego de varias derrotas, pudimos lograr establecer un parlamento (negociación) con el Coronel Villegas en esta zona. Pero nos ha engañado; la negociación ha fracasado.</p> <p>Nos hemos replegado a las tierras de veranadas al sur de Chubut para seguir resistiendo en la zona del <i>Appeteg</i> junto a Foyel. Sayweke acompañado por Reuque Curá quedan resistiendo en la zona de Junin de los Andes.</p>
<p><b>TARJETA A</b> Julio Argentino Roca</p> <p><b>3</b></p> 	<p><b>TARJETA B</b> Vivente Catrunao Pincén</p> <p><b>3</b></p> 	<p><b>TARJETA C</b> Valentin Sayweke</p> <p><b>3</b></p> 	<p><b>TARJETA D</b> Modesto Inacayal</p> <p><b>3</b></p> 
<p>Desde 1882, avanzamos en la 3° etapa de la expedición sobre los salvajes en dirección al Nahuel Huapi, tanto desde el centro de Neuquén y desde las orillas del Limay. Fuimos venciendo y estableciendo fortines para luego desde el Nahuel Huapi avanzar más al sur y derrotar en el <i>Appeteg</i> a Foyel e Inacayal en 1883. Los trasladamos a la Isla Martín García y a sus comunidades hacia Buenos Aires para venderles como sirvientes. Solo nos falta dominar al tal Sayweke que aún reside en la zona de Junin de los Andes.</p>	<p>Es el año 1885 y continúo encarcelado hace ya un buen tiempo. He perdido todo tipo de contacto con mi tierra y comunidad, vivo amontonado en un lugar y sin muchas esperanzas de volver a vivir de la <i>WallMapu (territorio ancestral)</i>.</p>	<p>Nos atacaron permanentemente y no tuvimos manera de defender nuestras comunidades ante el poderío militar de Roca. Me he rendido en 1885 en la zona ubicada en Junin de los Andes, luego de que Villegas derrotara en 1883, en la zona de <i>Appeteg</i> a Foyel e Inacayal.</p> <p>Todos hemos sido trasladados a Buenos Aires y algunos de nosotros al Museo de la Plata para ser exhibidos como objetos.</p>	<p>Ya corre el año 1888, y luego de permanecer mis últimos años en el presidio de la Isla Martín García en la zona del Tigre (Buenos Aires), me trasladan al reciente creado Museo de Ciencias Naturales de La Plata.</p> <p>Allí me instalaron hace un tiempo hasta mi muerte junto a mi esposa y a mi hija mayor Sakak o Dolores. Nos han destinado a vivir, junto a otros miembros y lonkos, como la más humillante prueba viva de los últimos pueblos vencidos de la Patagonia.</p>
<p><b>TARJETA A</b> Julio Argentino Roca</p> <p><b>4</b></p> 	<p><b>TARJETA B</b> Vivente Catrunao Pincén</p> <p><b>4</b></p> 	<p><b>TARJETA C</b> Valentin Sayweke</p> <p><b>4</b></p> 	<p><b>TARJETA D</b> Modesto Inacayal</p> <p><b>4</b></p> 

Así, -abordadas todas las tarjetas iniciales- el grupo de Roca procederá a leer su Tarjeta 1 y realizar sobre el mapa lo que le indique la tarjeta. Luego de Roca –y con la misma dinámica- el grupo de Pincén, de Sayweke e Inacayal deberá hacer lo mismo con su respectiva tarjeta 1. Una vez finalizada la lectura de las tarjetas 1 de cada personaje se procede a que el grupo de Roca lea su Tarjeta 2, el grupo de Pincén su Tarjeta 2, el grupo de Sayweke su Tarjeta 2, y el grupo de Inacayal su Tarjeta 2. Continuando de esta manera hasta culminar cada grupo rotativamente leyendo su tarjeta 4. Según su turno, cada grupo, debe levantar cada tarjeta numerada, leerla al resto de los grupos y avanzar o mantener sus fichas según sea el caso y lo que le indica cada tarjeta. El turno de cada grupo y la lectura de cada tarjeta numerada deben respetarse y realizarse según su numeración.

El juego termina cuando los grupos en su totalidad ya abordaron todas sus respectivas tarjetas numeradas. En su sucesión es posible observar que quedará solo un grupo ubicado en el mapa (el de J. A. Roca) y se pondrá en evidencia el destino que junto a sus comunidades tuvieron Pincén, Sayweke e Inacayal. Una vez concluida la interacción de los/las estudiantes a través del juego, sugiero entonces al profesorado -a partir de una actividad concreta y en base a lo jugado-recuperar apreciaciones sobre lo transitado. Entre otras posibilidades, a partir de preguntas destinadas a focalizar la mirada en: ¿Cuál era la idea de Roca? ¿Por qué quería conquistar el *WallMapu*? ¿Qué pueblos habitaban el *Wallmapu*? ¿Qué pensaban Pincén, Sayweke e Inacayal frente al plan de Roca? ¿Por qué? ¿Cuál es el conflicto y cómo se resuelve? ¿Por qué los pudo vencer? ¿Cuál fue el destino de los pueblos originarios luego de ser conquistados? ¿Podría haber sido de otra manera? ¿Por qué? ¿Cómo? (Otras inquietudes que la/él docente considere pertinente a partir del contenido del juego).

### 3. Algunos alcances, siempre provisorios, en experiencias concretas.

Indefectiblemente, el alcance de un material para la enseñanza depende de las intencionalidades que orienten al profesorado, de aquello que pretenda y de lo que dispone a sus estudiantes para comunicar un saber específico. Pero también de los aprendizajes observados y reconstruidos por niños/as y jóvenes generaciones en torno a determinados conocimientos históricos y sociales. En este sentido, las posibilidades que se abren pueden ser múltiples, pero siempre relativas a una tarea que no corre del centro de la escena el rol docente aun cuando éste pueda verse sensible e intencionalmente reubicado.

La conquista del *Wallmapu* (1879-1885) es un material que he elaborado en 2017, implementándolo desde entonces en el marco de la formación inicial y compartiéndolo con el profesorado de distintos niveles educativos de la región. En el primer caso, con estudiantes de profesorado en Enseñanza Primaria y de profesorado en Historia<sup>9</sup>; en el segundo, con profesoras/es de nivel primario<sup>10</sup>.

Atento a la pertinencia y a la particularidad de cada ámbito de incumbencia, su posible utilidad pretende aportar al enriquecimiento de las prácticas de enseñanza sobre el tema a la luz de los desafíos que nos plantea su abordaje en la escuela. Asimismo, se trata de una apuesta formativa para acompañar y apoyar los procesos de innovación que a menudo se le exigen tan livianamente al profesorado en sus respectivos niveles educativos, desconociendo en más de un caso la complejidad de tal iniciativa. Sin reducirlo a mero ejecutor de la propuesta, es un material pensado para el trabajo autónomo del profesorado con sus respectivos estudiantes y que colabore con sus propias búsquedas en las formas que considere más efectivas de comunicar saberes sobre la conquista del *Wallmapu* desde una perspectiva intercultural.

En este sentido, se trata de un material pensado para el trabajo del profesorado en sus clases y su inscripción en secuencias didácticas concretas. No pretende suplantar las decisiones profesoras sino incentivarlas atendiendo a sus intencionalidades y la necesidad de ajustes. Propuesta abierta y flexible pensada para alentar su articulación con otras fuentes de información y facilite otras formas posibles de organizar los contenidos a enseñar. Pues, así como un saber puede determinar la perspectiva sobre los contenidos que habitualmente enseñamos también un material puede ayudar a enriquecer dicha perspectiva. Visibilizando – además- un rasgo que se ha venido destacando sobre diferentes materiales para la enseñanza: eso de que ningún material es neutral.

En este marco, pensado y utilizado en la formación inicial del profesorado, con La conquista del *Wallmapu* me propongo además abordar y aportar a la distinción de los criterios epistemológicos implicados en todo material didáctico. Y contribuir a pensar en la posibilidad de avanzar en elaboraciones de materiales propios en base a esos criterios. Estos criterios son: que todo material nos plantea una intencionalidad, que contiene un saber específico y no cualquiera sobre un tema (sea en forma de relato o imagen audio-visual), que habitualmente se nos plantea a través de un dispositivo en particular, que lo podemos manipular estratégicamente y que ello se expresa en cualquier práctica situada a partir del tipo de consignas (actividades orales y/o escritas) a partir de las cuales les propongamos aprender a nuestros/as estudiantes en situación escolar. Mientras que –sumado a lo anterior y pensando para la formación continua del profesorado- lo propongo para promover en estudiantes de diferentes niveles educativos la elaboración de argumentos basados en razonamientos históricos y comprensiones de problemas relevantes aun de candente actualidad. Es decir, que permitan atender a los fundamentos de algunos problemas que aún persisten de manera estereotipada en nuestra y su vida cotidiana.

Entiendo que el profesorado cuando realiza sus experiencias a partir de la manipulación de un material lo reelabora y resignifica constantemente para transferir saberes a sus estudiantes. En este sentido también el material busca trascender el aprendizaje en sí mismo sobre el tema para aproximarse más a esta resignificación en sus diferentes y posibles prácticas situadas.

Dicho esto, su implementación en algunas experiencias concretas me permite destacar algunos de estos alcances observados en la formación inicial de estudiantes de profesorado en Educación Primaria e Historia, y en estudiantes de escuelas primarias de la ciudad de Neuquén capital.

En conversación con estudiantes de profesorado en Educación Primaria sostuvieron que: «A mí me gustó eso de poder ponerse en la piel de cada personaje. Poder enojarse con Roca. Y que es otra manera de aprender sobre el tema a través del juego.» (Entrevista 3, E. M., 2019); «El juego de 'La conquista del Wallmapu (1879-1885)', me sirvió de iniciativa para pensar decisiones propias, para enseñar a través del juego, probando posibilidades, revisando y descubriendo nuevos retos, adoptando un papel activo. Además, para conectar con las ideas que ya conocía previamente sobre la conquista militar de Roca hacia los pueblos originarios; favoreciendo la capacidad de indagación, de la curiosidad por descubrir y resolver los problemas que se le presentaban a los diferentes actores implicados.» (Entrevista 6, S.W., 2020);

*A mí me gustó el juego. Me hubiese gustado ser otro personaje que el de Roca. Si tuviéramos que haber estudiado todo eso en un texto se hubiese hecho larguísimo. Se te hace mucho más accesible que a través de una lectura.* (Entrevista 7, K. C., 2020).

Mientras que en conversación con estudiantes de profesorado en Historia se manifestó que:

*Me pareció muy interesante para interactuar con el contenido histórico. Y que no lo había pensado en su momento. Me ayudó a pensar sobre como el juego podía ser la excusa para enseñar sobre otras cuestiones, por ejemplo, la empatía, pensar el espacio como construido y como se fueron desarrollando las relaciones conflictivas entre los distintos grupos. A partir del juego pudimos incentivarlos a enseñar a partir de la simulación incluso en nuestra posterior práctica docente. Pensando con la misma lógica, pero sobre otros contenidos. Antes no habíamos pensado en el juego, pero cuando vimos en nuestras prácticas que otras actividades no nos funcionaban pensamos enseñar jugando y nos dio otros resultados. Nos permitió plantear otras preguntas. Por eso, disparó que pueda pensarse en otras formas de enseñar a través de la interacción.* (Entrevista 4, V.E.A., 2019)

*Es una idea innovadora. Algo que en mi carrera no lo había visto como futura profesora. Pensar en que estrategias y que otros materiales me servirían a mí para tratar ese tema que siempre se ve en la escuela secundaria. Al mismo tiempo correrse de esa visión de la historia que muchos tienen en torno al manual y la lectura de textos. Y ver, que, a través del juego, también podemos enseñar y aprender historia. Que además permite observar el aprendizaje de los/las estudiantes. El juego también me sirvió para replantearme a mí misma en cómo orientarme desde estrategias que no son habituales y que me desafían a elaborar un material como tal.* (Entrevista 5, V.T., 2019)

Por su parte, en el caso de estudiantes de escuelas primarias, y replicado el juego con sus respectivas adecuaciones, las profesoras a cargo realizaron los siguientes registros de observación de las instancias de reflexión y problematización sobre lo transitado:

-Diálogo con estudiantes de 6° grado B. Turno tarde. Escuela n°205. Ciclo lectivo 2018. B° Alta Barda. Neuquén Capital.

*Docente: ¿Se podría haber resuelto de otra manera el conflicto? E. 1.: No quisieron porque el ejército de Roca tenía armas de fuego. Y los pueblos intentaron hablar, pero no fueron escuchados. E. 2.: Si pudo ser de otra manera, si se ponían de acuerdo entre los pueblos para defenderse. Docente: ¿Cómo hicieron para vencer a los pueblos? E. 3.: Se dividieron. Y avanzaron por partes. Cosa que los pueblos no hicieron. Estos no se dividieron mientras los de Roca avanzaban. Docente: ¿Cómo se resolvió el conflicto? E. 4.: Quedaron y los llevaron al museo. Eso es increíble que los pongan como trofeos en el museo. Docente: ¿Qué les pareció el juego? E. 5.: Estuvo bueno hacer el juego porque con los textos que vimos antes eso no lo habíamos entendido. Estuvo bueno porque nos quedó más claro lo que pasó.*

-Diálogo con estudiantes de 7° grado. A y B. Turno mañana. Escuela n°4. Ciclo lectivo 2019. B° Copol. Neuquén Capital.

*Docente: ¿Se podría haber resuelto de otra manera el conflicto? E.1: Si, podrían haber hecho algún tratado. E.2: Podrían haberles cedido tierras, la Patagonia es muy grande. E.3: No hubiese habido acuerdos, ellos pensaban que eran salvajes” (hubo un debate sobre la palabra “salvaje”, ya que habían estudiado su cosmovisión y cultura). E.4: Si no éramos nosotros, lo hubieran hechos otros como los ingleses que nos tenían muchas ganas. Docente: ¿Cómo hicieron para vencer a los pueblos? E.1: Los pueblos originarios no tenían chances, no tenían las armas necesarias, con flechas y boleadoras no iban a ganar. E.2: Los fueron arrinconando, los dejaron sin comida, débiles no podían luchar, como con las Malvinas. E.3: Más que un vencimiento fue una masacre, como se llamaba Seño, ¿genocidio no? Docente: ¿Cómo se resolvió el conflicto? E.1: Los mataron a todos. E.2: Con la desaparición de los pueblos originarios. E.3: Tomaron todas las tierras, los sacaron de su lugar, como animales, por eso los ponían en museos, querían mostrar quienes mandaban. Docente: ¿Qué les pareció el juego? E.1: Es muy triste Seño, ¿por qué los seres humanos llegamos a esto? E.2: Pudimos entender las estrategias de guerra que uso Roca, te hace sentir que sos parte. E.3: Te da mucha bronca. E.4: Está bueno. Entendés mejor así, juguemos de nuevo, yo no quiero ser Roca.*

Sobre cada uno de estos casos, las profesoras ofrecieron, además, sus propias apreciaciones. En conversación con la profesora a cargo de 6° grado se afirmó que:

*Todo el tiempo estuvieron motivados. Realizaron inferencias permanentemente. Sobre todo pensando desde cada lugar como poder defenderse hasta que un estudiante dijo, dándose cuenta, “pero si ya sabemos cómo termina”. (Entrevista 1, B.R., 2018)*

Mientras que la profesora a cargo de 7° grado sostuvo que:

*Desde que comenzaron con el juego estaban muy atentos, seguían el mapa con mucha curiosidad, se intentaba que todo el grupo pudiera seguir y ver los distintos frentes de avance de la conquista. Como las expediciones iban tomando todo el terreno, realizaron aportes todo el tiempo, algunos se ponían en la piel de los pueblos originarios, y sufrían a su par, otros se interesaban sobre todo en las estrategias y en los campos de detención, hacían preguntas constantemente: ¿los personajes son reales? y ¿así ocurrió realmente este suceso? Varios quisieron seguir leyendo del tema y pedían páginas web donde poder encontrar más información. Creo que el juego los hizo partícipes de hechos pasados siendo un estímulo para el pensamiento histórico; los desafió a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, explicación de lo vivido a partir de sus propias reflexiones. (Entrevista 2, C. G., 2019)*

Las/los estudiantes de profesorado en educación primaria e historia y las profesoras que fueron partícipes de su utilización con estudiantes de escuelas primarias han destacado además que el juego permite identificar actores concretos, su manera de relacionarse en un espacio en concreto, sus intereses y por ende conflictos puntuales. En el caso de las profesoras de escuelas primarias, destacaron también que sus estudiantes se mostraron más interesados y lograron mejorar su comprensión del tema. Aspectos que observaron, particularmente en los momentos de reflexión y problematización posteriores al juego, donde les vieron más orientados/as al enriquecimiento de sus representaciones sobre la situación estudiada. Mientras que desde su rol profesoral destacaron aspectos más vinculados a las posibilidades que se les abrieron respecto al tratamiento de este tema, pero también de otros. Lo cual da cuenta, según los propósitos de esta propuesta, que lo más rico no se encuentra en su simple utilización sino en la construcción que permite emprender al profesorado en sus propias prácticas situadas. Ya que el uso del material demandó tomar decisiones sobre el dónde y cuándo puede y pudo ser ubicado en el marco de una secuencia didáctica específica, y revisar los momentos más adecuados de llevarlo a la práctica. Es decir, resignificar los tiempos y el desarrollo previo de los contenidos a enseñar, adoptar decisiones precisas durante y luego del uso del material en un momento específico de sus clases, las consignas a plantear y la articulación con otros materiales posibles en función de lo secuenciado.

## Bibliografía.

- Bail, N., D'amico V., Gómez M. L. y Vijarra A. M. (2010). Enseñar sobre los pueblos originarios y "la conquista del desierto". Alternativas para revisar la propia mirada. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. pp. 99-130. Buenos Aires: Aiqué Educación.
- Bandieri, S. (2000). Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia. En M. Z. Lobato (Ed.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. pp. 119-177. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bandieri, S. (2006). La Patagonia: mitos y realidades de un espacio social heterogéneo. En J. Gelman (Comp.) *La Historia Económica Argentina en la encrucijada: Balances y perspectivas*. pp. 389-410. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- BardavioNovi, A. y González P. (2003). Estrategias de aproximación al pasado a partir de fuentes materiales. En *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. pp. 153-215. Barcelona: Horsori.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. En *12(ntes). DIGITAL para el día a día*, 4, pp. 5-8.
- Calfulpan, L., Cárdenas M. L. y Marican E. (2018, 3 de octubre). *Una investigación sobre la enseñanza de pueblos vivos en la escuela primaria* [Ponencia]. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. Bariloche: Rio Negro.
- Cortina, A. (1995). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Funes, A. (2013). Futuros posibles para compartir el compromiso con la historia y la enseñanza. En *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. pp. 257-272. Neuquén: EdUCo-REUN.
- Izquierdo M. J. (2011). Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia. En *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, 9, pp. 89-107. Córdoba: Alejandría Ed.
- Jara, M. y Salto V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.) *Deconstruir la Alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global*. pp. 365-374. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En *Documents*, 97, pp. 64-76.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 46-54.
- Mandrini, R. (1986). La agricultura indígena en la región pampeana y sus adyacencias (siglos XVIII y XIX). En *Anuario IEHS*, 1, pp. 11-43.
- Martínez Valcárcel, N. (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: seis escenarios para su interpretación*. Murcia: Ed. DM. Universidad de Murcia.
- Mases, E. (1998). Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910). En *Revista de Historia*, 11, pp. 237-242. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/article/view/205>
- Mignolo, W. (2014). Prefacio a la segunda edición de Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. En A. García Linera, W. Mignolo y C. Walsh, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. pp.7-8. Buenos Aires: del Signo.

- Moyano, A. (2017). *A ruego de mi superior cacique, Antonio Modesto INAKAYAL*. Viedma: Colección Trürüm-FER.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. pp.163-183. Madrid: Síntesis.
- Pagés, J. (2019). ¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En G. Funes y M. Jara (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. pp. 55-63. Neuquén: EdUCo.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7. pp. 69-91. Córdoba: Alejandría Ed.
- Pérez, P. (2017). De la Conquista del desierto a los “enfrentamientos” fraguados en democracia.» *Desde la Patagonia. Difundiendo saberes*, 24. pp. 28-37. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/desdelapatagonia/article/view/1974/pdf>
- Salto, V. (2019, 4 de abril). Formar en la elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria [Ponencia]. II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales. General Pico: La Pampa.
- Salto, V. (2017). *Prácticas docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias*. Cipolletti: Serie Formación.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. pp. 63-84. Madrid: Síntesis.
- Torruella, F. M. y Hernández Cardona X. (2011). La simulación y los juegos de simulación son útiles para vivir y comprender el pasado. En *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. pp. 129-138. Barcelona: Grao.
- Villalón Gálvez, G., Zamorano Vargas A. y Moraleda Albornoz E. (2018, 3 de octubre). *La enseñanza de la Historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile*[Ponencia]. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. Bariloche: Rio Negro.
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En A. García Linera, W. Mignolo y C. Walsh, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. pp. 17-51. Buenos Aires: del Signo.
- Zenobi, V. (2014). Materiales curriculares para la innovación de la enseñanza de la Geografía y la profesionalización del profesorado. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1. pp. 158-179.

---

#### Notas.

<sup>1</sup> Recupero y utilizo la denominación mapuche *Wallmapu* como «universo o territorio ancestral» según lo plantea Adrián Moyano (2017). Definición desde la cual se concibe la existencia de diferentes *Lofche* (formas comunitarias de vida) según el territorio habitado. Una denominación que alude a un «espacio localizado, delimitado, apropiado y controlado, todo esto, en un tiempo determinado» en términos de Alejandro Benedetti (2009), y que no coincide con las demarcaciones actuales del territorio patagónico argentino.

<sup>2</sup> De aquí en adelante me centraré mayormente sobre este espacio al Este de la Cordillera de los Andes entendiendo que el *Wallmapu* implica también al *Ngulumapu* (Oeste. Actual Chile).

<sup>3</sup> Una muestra de esta reactualización casi permanente del debate en torno a este último mito, sobre todo en los medios digitales, puede encontrarse y consultarse en «Los mapuches no son indios chilenos, sino pueblos preexistentes.» *La tinta*, Córdoba, 11 agosto de 2017. Acceso el 26 de mayo de 2020, <https://latinta.com.ar/2017/08/mapuches-indios-chilenos-pueblos-preexistentes/>

<sup>4</sup> En nuestra región, algunos de los textos escolares que pueden destacarse en esta línea son, para el nivel primario, Marinángeli, *Todos junto aprendemos en 4* (2017) y Castro García, *Río Negro, Mi provincia*. (1962); mientras para el nivel secundario se pueden considerar Barraza et. al. (2011) y Alonso et. al. (1995), entre otros.

<sup>5</sup> En esta línea, entiendo por interculturalidad una perspectiva que pone atención al vínculo conflictivo *entre* lugares y posiciones culturales para dar lugar a la construcción de lo que Catherine Walsh denomina una «interculturalidad epistémica.» Esto es, otra forma de pensar y posicionarse desde la diferencia cultural, y colonial en este caso, para la construcción de un mundo más justo. Así, la interculturalidad nos moviliza por el terreno de lo ético político. Terreno en el que considero ha de tenerse en cuenta la importancia de que: «1) no se trata de asimilar a la cultura dominante (...). 2) Tampoco es la meta recrearse en la diferencia por la diferencia, sino de asegurar una convivencia auténtica (...). 3) El respeto activo que una cultura diferente merece tiene sus raíces en el respeto a la identidad de las personas (...). 4) Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia. (...),» (Cortina, 2005:186-187).

<sup>6</sup> En este sentido, propongo ir en consonancia con lo planteado por Jesús Izquierdo Martín (2011), en torno a observar los eventos del pasado o del presente desde una didáctica del extrañamiento, es decir, poner ideas y conocimientos en tela de juicio y ubicarlos en un marco de desconocimiento de los prejuicios, discursos e imágenes peyorativas que nos habitan y fueron habituales en la manera en que nos fueron enseñados y las hemos aprendido durante algún tiempo.

<sup>7</sup> En nuestro caso, la elaboración de materiales para la enseñanza es considerada un eje central en las propuestas formativas destinadas a estudiantes de los profesorados en historia (FaHuma-UNCo) y en Educación primaria (ISFD n°6-CPEN/ FaCE-UNCo). Algunos de los materiales producidos en esta línea pueden consultarse en <https://apehun.uncoma.edu.ar/> Materiales que –en forma de propuestas didácticas- se construyen desde los espacios de la formación inicial y en algunos casos elaborados en colaboración con profesores/as de distintos niveles educativos.

<sup>8</sup> En este sentido, Zenobi (2014: 160) sostiene que, recuperando los aportes de Gimeno Sacristán (1997), por materiales corrientemente se designa «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza».

<sup>9</sup> En el caso del profesorado en Educación Primaria, en el marco del cursado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II del I.S.F.D. n°6 de Neuquén Capital; en el caso del profesorado en Historia, en el marco del dictado de la cátedra Didáctica General y Especial, Facultad de Humanidades (UNCo) sede Neuquén.

<sup>10</sup> Entre ellas/os, profesoras de la escuela primaria n° 205 durante 2018, n° 118 durante 2018 y n°4 durante 2019; todas de la ciudad de Neuquén capital. Profesorado al que agradezco los espacios de trabajo compartidos y de los que recupero algunos de los resultados que obtuvieron con sus estudiantes de 6° y 7° grado durante aquellos ciclos lectivos en que incorporaron y enriquecieron esta propuesta en sus prácticas docentes.