

Pañol

Caja de Herramientas para una Educación Intercultural

HAYDEÉ BEATRIZ ESCUDERO (COMPILADORA)

Archivo sonoro musical

Círculos de **cultura**

Cultura **Decolonial** Diversidad

Entrecultural Iconográfico

Perspectiva **TrürünZugu**

Cartografía biográfica Sensopercepción

Cósmica/Cosmogónica

Texto **dialógico**

Pañol

Caja de Herramientas para una Educación Intercultural

Escudero, Haydeé Beatríz

Pañol : caja de herramientas para una educación intercultural / Haydeé Beatríz Escudero ; adaptado por Ivonne Martínez Navarro ; contribuciones de Brígida Baeza... [et al.] ; fotografías de Haydeé Beatríz Escudero ; ilustrado por Cesar Barrientos. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Margen, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46719-7-4

1. Comunicación. 2. Métodos Pedagógicos. I. Martínez Navarro, Ivonne, adap. II. Baeza, Brígida, colab. III. Barrientos, Cesar, ilus. IV. Título.
CDD 306

Fecha de catalogación: 02/06/2020

Coordinación: Haydeé Beatríz Escudero

Corrección de estilo: Ivonne Martínez Navarro

Arte de tapa y de interior: César Barrientos

Diseño de tapa y diagramación: Pablo Federico Sánchez

Margen Ediciones (Cooperativa de Trabajo Margen Limitada)

Miller 2036 PB "A" / Ciudad Autónoma de Buenos Aires

C1431GDF / Argentina+54 01 452 28113 correo@margen.org

La producción de "Pañol. Caja de herramientas para una educación intercultural" se realizó como parte del proyecto "Cartografías culturales en Patagonia, prácticas de interculturalidad", seleccionado a través de la Convocatoria "Universidad, Cultura y Sociedad" /2017.

La publicación fue posible por el financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias; por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y por la Cooperativa de Trabajo Margen Ediciones.

Coordinación

Haydeé Beatriz Escudero

Cuerpo consultor y colaboradores

Brígida Baeza / Carolina Barrientos / Juan Manuel Diez

Tetamanti / Marianela Escobar

Haydeé Beatriz Escudero / Andrea Gago / Jorge Spíndola

Lucas Ezequiel Doello / Gabriela Ojeda/

Lía Villarroel / Héctor Ignacio Sáez Gómez.

Corrección de estilo

Ivonne Martínez Navarro

Arte de tapa y de interior

César Barrientos

Diseño de tapa y diagramación

Pablo Federico Sánchez



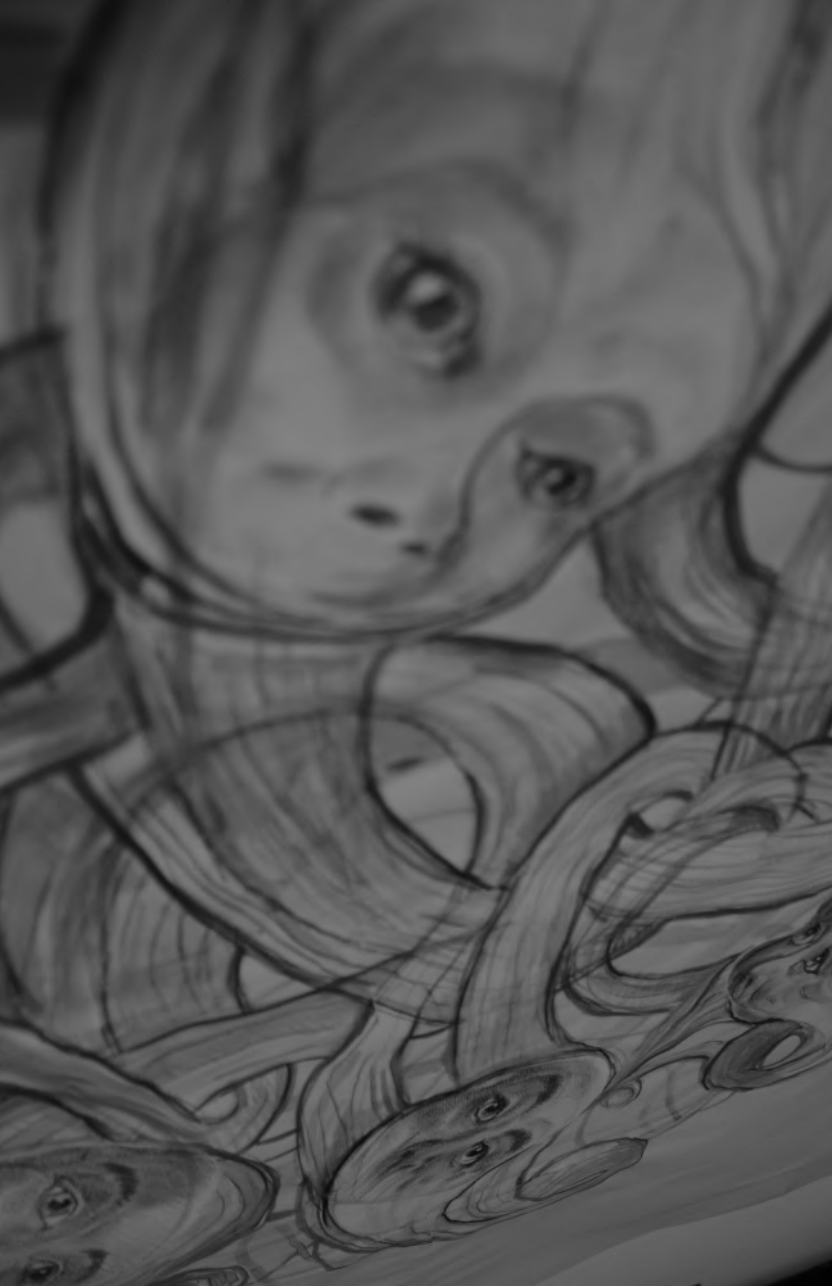
Universidad Nacional
de la Patagonia
San Juan Bosco





Sumario

Agradecimientos	09
Presentación	11
Pañol. <i>Caja de herramientas para una educación intercultural</i>	17
Colaboradores	68
Bibliografía	72



Agradecimientos

La idea inicial fue pensar un diccionario de conceptos. En el transcurso de la escritura fue tomando diversas formas: un glosario, un diccionario, un panel, una caja. Se trataba de dar forma a un lugar donde acudir por herramientas conceptuales y metodológicas con el propósito de pensar lo cultural desde la promoción de prácticas interculturales. De estas mutaciones surge: **“Pañol¹. Caja de herramientas para una educación intercultural”**, un sitio donde pueden encontrarse diversas herramientas, necesarias para navegar por las corrientes y diversidades culturales. Fue construido a modo de un pequeño almacén con divisiones y compartimentos como los que se encuentran en la bodega de un barco, o bien en un sector ocupado por un taller.

Los lectores encontrarán en estas páginas herramientas, términos, conceptos, nociones, ideas y técnicas que conforman una cartografía de un universo conceptual –no cerrado- y, en algunos casos, opuestos a las que podemos acudir para provocar debates y continuar pensando.

Este universo de palabras fue reunido por integrantes del grupo de trabajo y compiladas

1 En náutica, el pañol es cualquiera de los compartimentos o divisiones que se hacen a popa y a proa en la bodega y sollado de un buque para resguardo de los pertrechos y provisiones. También se denomina “pañol” a un pequeño almacén en un puerto, que sirve para guardar víveres, municiones, herramientas.

entre mayo - octubre de 2019 como parte de una producción colectiva y como aporte para pensar espacios de intercambio que nos permitan ampliar el conocimiento de lo cultural en la región patagónica y en América Latina.

Agradecemos a todxs lxs que hicieron posible esta publicación, con sus aportes, ideas, búsquedas bibliográficas, citas, papeles, notas y apuntes.

PRESENTACIÓN

“Pañol. Caja de herramientas para una educación intercultural” propone nociones, conceptos y herramientas desde las cuales entender el diálogo como el reconocimiento de “lxs otrxs” y como posibilidad de pensar la traducción entre culturas. Mirar con los otrxs y, sobre todo, producir una propuesta que promueva el intercambio de mundos culturales en un escenario donde se observan acciones sistemáticas de homogeneización que se corporizan en discursos racializados que invisibilizan las pluralidades culturales.

Es un recurso pedagógico-didáctico para pensar y poner en práctica la convivencia educativa, social y comunitaria en contextos plurales. Puede ser utilizado en diversos ámbitos educativos: escuelas, organizaciones sociales, movimientos sociales, institutos de formación docente, asociaciones, grupos y colectivos culturales; en síntesis, todos aquellos espacios que propongan nuevas convivencias, promuevan los derechos culturales y estén interesados en debatir, intercambiar o, incluso, re-escribir estas páginas a la luz de las diversas experiencias educativas y sociocomunitarias.

Esta caja de herramientas se produce de modo colaborativo entre los integrantes del proyecto

“*Cartografías Culturales en Patagonia, prácticas de interculturalidad*” conformado por docentes, estudiantes, investigadores y extensionistas. Se recuperan los aportes realizados desde los distintos campos disciplinares: sociología, comunicación, historia, geografía, educación, antropología, artes plásticas, artes escénicas, literatura y lingüística. El marco de producción del texto fue el proyecto “*Caja de recursos didácticos para pensar la construcción curricular desde una perspectiva intercultural*” (2019-2020), desde donde se propone una “mirada intercultural”, a partir de la experiencia realizada en cuatro escuelas de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut)³. Juntxs reflexionamos sobre el potencial de llevar adelante propuestas pedagógicas que expongan la multiplicidad de voces y percepciones. La idea que sostiene la propuesta es trascender el aula para recuperar las memorias sociales y culturales que plantea como desafío entender que: “la responsabilidad de educar no está únicamente en los programas oficiales, sino en cada uno de nosotros, en nuestra capacidad de pensar reflexivamente, poner en duda nuestras convicciones y estar abierto a la novedad y al otro”

2 Proyecto seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en la Convocatoria SPU “Universidad, Cultura y Sociedad” /2017. Resolución SPU N° 5135/17, titulado “Cartografías culturales en Patagonia, prácticas de interculturalidad”, Directora. Dra. Beatriz Escudero, período 2017-2020.

3 Escuelas provinciales N° 155; 154; 211 y 183 de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut.

siguiendo el planteo realizado por Sarah Corona Berkin (2007).

De este modo, la dimensión cultural ocupa un lugar central en los procesos de significación y producción de sentido. Estos dan cuenta de las luchas por la significación, y están profundamente vinculados a las disputas por el poder de “nombrar” y la construcción de hegemonía a partir de la palabra. Los fenómenos sociales en clave cultural han adquirido una notoria visibilización desde la dimensión socio espacial, las transformaciones territoriales y las configuraciones socio-culturales.

Sobre esta línea de trabajo la caja de recursos fue tomando forma a partir de las conversaciones mantenidas con docentes de nivel primario, directivas y supervisoras, alfabetizadores, dirigentes sociales y de la salud durante las múltiples actividades desarrolladas por el Grupo de Investigación Geografía, Acción y Territorio (GIGAT); el Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IES y PPat); el Centro de Estudios de Lenguas y Literaturas Patagónicas y Andinas (CELLPAT) y por los equipos de investigación *“Cartografías de la cultura urbana en Patagonia Central en procesos de transformación contemporánea: entre las violencias, la segregación y la inseguridad”* (2018-2020) , *“Movilidades migraciones limítrofes recientes*

en la Cuenca del Golfo San Jorge” (2015-2019) y “Memoria y territorialidad de grupos migrantes provenientes de Bolivia en la Cuenca del Golfo San Jorge (Chubut-Santa Cruz)” (2019-2021) .

Este trabajo conjunto asume una perspectiva filosófica, teórica y metodológica que tiene como marco los debates producidos en los ámbitos académicos, en diálogo con las comunidades y organizaciones sociales. Se plantea la necesidad y la urgencia de producir recursos pedagógicos para el entendimiento, el debate y la acción con y desde las comunidades en contextos donde se profundizan los discursos xenófobos impuestos por la globalización neoliberal.

Noviembre de 2019

Comodoro Rivadavia, Chubut, Patagonia

Haydee Beatriz Escudero



Pañol

Caja de Herramientas para una Educación Intercultural



ARCHIVO SONORO MUSICAL:

Se define como el registro de los sonidos y las músicas que percibimos más allá de la elección o no; se trata de los sonidos que oímos a diario: en el ámbito del hogar, en la calle, en las esquinas, en una plaza, en un evento cultural, etc. Este archivo reúne un repertorio sonoro y musical a partir del cual se conforma un inventario. ¿Cuál es el objetivo de contar con este inventario? Nos permite despertar al mundo del sonido, desarrollar el placer por la música. Consultas: Pescetti, L. (2015). “Hacer un archivo sonoro-musical”, en Taller de animación musical y juegos. Recuperado: <https://www.luispescetti.com/archivo-sonoro-musical-2/>

CARTOGRAFÍA BIOGRÁFICA:

De un punto a otro. Un estado de transformación permanente y en devenir. Nuestra propia existencia se constituye de esos pivotes que anclan una instancia. Un encuentro con las cosas. ¿Qué sucede cuando nos encontramos con las cosas? Las cartografías biográficas pueden constituir tres instancias. Un primer momento extensivo: puntos de marca, encuentros con acontecimientos, cosas y personas. Un segundo momento de tensión: cada punto se conecta con otro, de modo rizomático, producimos líneas que unen. Finalmente, los

estados del devenir: cada línea compone un estado, una palabra que otorga sentido a ese trayecto, esa conexión de un punto con otro. Ese proceso de transformación. El resultado es siempre un mapa singular, una cartografía que nos habla de desvíos, derivas y derroteros que fuimos produciendo entre la calcomanía y la fuga. Consultas: Careri, F. (2014). Walkscapes ten years after. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207–213. Recuperado de <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/careri> ; Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Introducción: Rizoma*. Mil Mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos; Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos; Passos, E.; Kastrup, V. y Tedesco, S. (2016). *Pistas do método da cartografia 2*. Porto Alegre: Sulina.

CARTOGRAFÍA CULTURAL:

La acepción tradicional de cartografía cultural es entendida como una herramienta para la gestión cultural, un medio y una técnica para preservar los elementos culturales, tangibles e intangibles para conocer un entorno cultural, enmarcar territorialmente las actividades, organizaciones y agentes culturales; la cartografía y la información

geo-referenciada se presenta como herramienta para este propósito. La generación de estadísticas, de indicadores y mapas culturales que permiten acercarnos a leer los vínculos entre cultura, geografía, economía y política. La información de todas las vertientes constituye elementos básicos para la planificación y gestión cultural. La UNESCO reconoce a la cartografía cultural (cultural mapping) como una herramienta y técnica cruciales para preservar los elementos culturales tangibles e intangibles. También se analiza el rol que cumplen los Sistemas de Información Geográfica e internet en la cartografía cultural como herramienta de análisis y difusión de los diferentes elementos que conforman este sector.

En los últimos años han surgido diversos modos de nombrar proyectos muy diversos, como: “los mapas culturales” o las “cartografías culturales”, “mapeo cultural”, “inventario integral cultural”, “informe cultural”, “atlas cultural”, al igual que la utilización de acepciones diversas: mapa, cartografía, atlas, vinculados a la terminología proveniente del campo de los estudios geográficos. Entendemos que los mapas son más que papeles. Son narraciones, conversaciones, vidas y canciones vividas en un lugar y son inseparables de los contextos políticos y culturales en que se usan. Por lo tanto, pensar

cartografías culturales es un modo de lectura, un modo de posición ante las distintas dimensiones de lo cultural. Consultas: Garrido, A.M. y López Sánchez, J.A. M. (1). “La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica”. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*, 1(12). Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/1705>; Barbero, J.M (2009). “Cultura y comunicación globalizada”. *I/C - Revista Científica de Información y Comunicación* 6, pp-175-192.

CÍRCULOS DE CULTURA:

Es un lugar donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local, nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos se reúnen y aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a “leer” (analizar y actuar) su práctica. Los círculos de cultura son unidades de enseñanza.

Son concebidos como el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador, donde todos sabremos algo y todos ignoraremos algo, pero donde juntxs podremos buscar y saber más. Son espacios de reflexión, lectura, análisis y praxis. La estrategia que se plantea es la problematización de situaciones para

analizar, dialogar con otrxs y superar la conciencia ingenua.

La pedagogía de Paulo Freire concibe a la educación como diálogo, como un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados.

Educar requiere rigor metodológico; postura de diálogo y de responsabilidad ética en la práctica docente, ¿por qué el diálogo como principal práctica ética? Parte de la idea de cultura del silencio conformada por el conjunto de modos de pensar, de sentir y de hacer que se han formado desde la colonización y la dominación de América; para arribar a la transformación de esta cultura del silencio por mediación del diálogo, el reconocimiento: romper con ese silencio para liberar las voces. Consultas: Freire, P. (2008) en *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, Argentina; Juárez, Ramírez, G. (2008) “Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes”; Godotti, M.; Gómez, M. V.; Mafra, J.; Fernandes de Alencar, A. (compiladores) (2008), en Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Recuperado. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL:

Parte de una perspectiva antropológica, de la construcción de la imagen delimitada por el contexto cultural y la incidencia de este proceso en el lugar social de las personas. La comunicación intercultural es posible con la condición del reconocimiento del otro como él desea ser concebido en el espacio público, de escucha horizontal y de diálogo. Para una comunicación intercultural no es suficiente con ver “las fotos” de los otros, sino comprender cómo se miran, cómo nos miran y cómo se entrelaza su historia y la mía. Cuando son distintas las formas de interpretar el mundo no es fácil acordar maneras de convivencia. Se advierten distintos niveles de lo comunicacional donde se manifiestan los conflictos que se generan frente al otro: a) traducir a lo propio, lo conocido. El otro, en este nivel no comunica lo propio, y solo puede ser escuchado en la medida que se conforme con los valores y conceptos de nuestro mundo, en un esfuerzo por homogeneizar la nación. Es una práctica de los estados nacionales; b) en un segundo nivel de comunicación se considera el otro como igual, por distinto que parezca. Se admite al otro para que voluntariamente elija los valores del mundo occidental, su diferencia se folcloriza y se acepta; c) el tercer nivel es reconocer al otro en el

sentido que él mismo da a su mundo. Pero este nivel genera otros conflictos y no siempre propicia un diálogo productivo. Consultas: Barbero, J.M.; Corona Berkin, S. (2017). Ver con los otros. Comunicación intercultural. Fondo de la Cultura Económica, México.

COMUNICACIÓN (ENTRE) CULTURAS:

Es una propuesta que se deconstruye entre voces, o en el ver con los otros para comunicarnos a partir del reconocimiento, lo que Sarah Corona Berkin denomina “conflicto fundador”. ¿Qué significa? no ocultar o anular las formas y los saberes propios en el diálogo con el otro. El conflicto fundador es el punto de partida para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal, para enfrentar las propias necesidades y las ajenas, se visibilicen los conflictos y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntxs. “Entrecultura”, nombra las relaciones políticas “entre” sujetos distintos en el espacio público. “Entre” no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político donde los otros se exponen y, al exponerse, existen. Se usa el prefijo “entre”, como se utiliza en “entrever” o “entresacar”, es decir, poner en juego sólo una

fracción del todo. Se aparta del prefijo “inter” - “interrelación”, “intercambio” o “interculturalidad”- que sugiere generalidad, equidad y reciprocidad. Desde esta perspectiva, Sarah Corona Berkin se separa del concepto de “interculturalidad”. De la reflexión intercultural le inquieta que el centro de la discusión sean las culturas y no el diálogo sobre las diferencias en el espacio público. En ciertos casos, se refiere a la cultura para llamar la atención sobre sus desigualdades y, sin embargo, posponer un pronunciamiento político al respecto. En otros casos, la cultura como centro se manifiesta en la confrontación de las distintas visiones con la modernidad y el eurocentrismo, pero igualmente terminan por aislar y excluir a las posiciones diferentes del debate público. Consultas: Berkin, S. C. (2007). *Entre voces, fragmentos de educación entrecultural*, Universidad de Guadalajara, 2007. Guadalajara, Jalisco, México.

CÓSMICA/COSMOGÓNICA:

Es toda obra visual concebida para formular una determinada cosmovisión fenoménica, o sea, un concepto mítico- ideológico sobre fenómenos naturales o de la creación del mundo. Consultas: Sonderegger, C. (2010).

Diseño precolombino- Catálogo de iconografía

Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica. Bs. As.: Corregidor.

CULTURA:

En los inicios de la utilización del concepto se sostenía la superioridad de una cultura sobre otra. Ese supuesto actualmente se encuentra totalmente descartado, así como también pensar que la cultura es la sumatoria de rasgos, al estilo de cómo se definía la cultura de determinado pueblo considerando su vestimenta+ su folklore +su lengua, entre otros componentes. Actualmente, existen acuerdos acerca de la necesidad de contextualizar temporo-espacialmente los procesos culturales, además de considerar los componentes materiales e ideales que forman parte de la producción de sentidos que llevamos adelante cotidianamente. Y, por sobre todo, que es necesario recuperar las visiones dinámicas acerca de lo cultural considerando los distintos momentos que puede atravesar un proceso cultural. En este sentido, el concepto de circularidad de la cultura (Williams, 1997) nos permite analizar el modo en que determinados elementos emergentes o residuales en determinado contexto, se pueden transformar en dominantes, pero siempre en tensión con otros procesos emergentes y por ende, contrahegemónicos.

Por ejemplo, podemos citar el caso del “Martín Fierro” de José Hernández, que podría clarificar el concepto de circularidad de la cultura: cuando en la Argentina de fines del siglo XIX, la llamada “oligarquía” terrateniente quiso implementar un modelo cultural dominante y lo hizo a partir de la recuperación de la obra de José Hernández, quien en un comienzo formó parte del grupo dominante pero disidente. Es así que, en principio, el gaucho Martín Fierro se presentaba como un ser anárquico y rebelde y al momento de la alianza con el resto del grupo que detentaba el poder hegemónico, se produce “la vuelta” de Martín Fierro. Sin embargo, también nos interesa destacar la visión de la cultura como urdimbre (Geertz, 1997) dado que habilita las múltiples interpretaciones que pueden tener los mismos símbolos y, por ende, la multiplicidad de modos de vivir, sentir, pensar, expresar y proyectar los procesos culturales. Consultas: Geertz, C. (1997). “El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa; Williams, R. (1997) *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.

DECOLONIAL:

Es el concepto que utilizamos para referir al proceso de resignificación de conocimientos, prácticas y

subjetividades que fueron silenciadas y ocultadas por quienes construyeron el dominio hegemónico desde “el norte”, al cual se propone una resistencia y un “giro decolonial”.

Así, desde la teoría decolonial, se busca reparar el epistemicidio generado por la modernidad occidental proponiendo la reescritura de la historia, la recuperación de las lenguas originarias, las formas de ver el mundo, de temporalidades y espacialidades que –aunque occidente se empeñó en su desaparición- aún persisten en comunidades indígenas latinoamericanas o en grupos afrodescendientes.

Desde las humanidades y ciencias sociales existen actualmente diversos esfuerzos por luchar contra la racialización que generó/a la colonización y reconstruir-construir formas de ser, saber y saber-hacer decoloniales de y desde América Latina. Consultas: Mignolo, W.D. (2007).

“El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. (Comp.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DERROTERO:

El derrotero es un instrumento moldeable. No hay un único modo de producirlo, pero tiene siempre presente un destino o, como se dice en el mar, una derrota. ¿Hacia dónde vamos? Una invitación a recorrer un trayecto, un espacio de tensión. Las consignas para producir el derrotero son siempre invitaciones, sugerencias, tentaciones a transitar. Para caminar o navegar el trayecto deberemos leer inexorablemente el estado del contexto. Podremos perdernos por un instante, pero allí estará el derrotero para indicarnos que podemos volver a calibrar el rumbo. Usamos el derrotero para producir consignas que nos inviten a pensar. Un objetivo puede convertirse en un derrotero donde lo relevante es siempre el proceso y la llegada será simplemente la instancia del relato sensible de aquel camino por el cual fuimos invitados a experimentar. Consultas: Careri, F. (2014). Walkscapes ten yearsafter. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207–213. Recuperado de <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/careri> ; Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). “Introducción: Rizoma. Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia”. Barcelona: Pre-textos. ; Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos. ; Passos, E.;

Kastrup, V. y Tedesco, S. (2016). *Pistas do método da cartografía 2*. Porto Alegre: Sulina.

DESIGUALDAD (ES):

Este concepto nos permite problematizar acerca de las características de las sociedades latinoamericanas en relación a la distribución de la riqueza y la movilidad social. Básicamente, las desigualdades sociales refieren al acceso al capital económico, pero también al capital cultural, titulaciones, y otros atributos como adscripciones identitarias, estatus social, género, lo etario, entre otros (Reygadas, 2004) que son necesarios considerar al momento de analizar la composición y situación de los diversos grupos sociales subalternizados. En este sentido, las situaciones individuales responden y están en relación a un entramado de características relacionadas a la estructura social. Entonces, la clásica divisoria de lo social en torno a las clases sociales divididas a partir de la posesión material tiene que ser reactualizada en relación a múltiples factores que intervienen al momento de explicar por qué persisten y se reproducen las desigualdades sociales. Una de las explicaciones posibles es el enfoque relacional de la desigualdad con atención en las interacciones de grupos de personas y a las categorías de pares categoriales que los diferencian

(Tilly, 2004). Sin embargo, las categorías que definen los grupos son móviles, cambiantes y dinámicas. Si pensamos en nuestras realidades patagónicas, podemos observar el modo en que se generan estrategias político-simbólicas que intervienen en la construcción de la desigualdad en las interacciones sociales, intervienen las de tipo discursivo, por ejemplo, las autocalificaciones positivas del grupo de pertenencia, la estigmatización y conformación de dispositivos simbólicos que atribuyen características negativas a otros grupos.

Situaciones que podemos ilustrar a partir de las divisorias entre “pioneros” / “establecidos” y “de afuera” / “outsiders”. Aquí la dimensión temporal /el “tiempo de residencia” adquiere un significado especial de acuerdo a la antigüedad/arraigo que incide en una multiplicidad de situaciones y clasificaciones nativas tales como “nacidos y criados” (nyc) o “venidos y quedados” (vyq), y que poseen relevancia en el ordenamiento espacial y político (plasmado en múltiples normativas que regulan el acceso a la tierra pública, al empleo en diversas instituciones, entre otras legislaciones). De este modo se establecen y refuerzan distancias sociales que naturalizan las desigualdades. Sin embargo, las prácticas sociales modifican estos “techos” y muestran el carácter dinámico de los procesos

sociales. Consultas: Reygadas, L. (2004), “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, Política y Cultura, N° 22 Tilly, Charles, (2004) La desigualdad persistente, Buenos Aires, Manantial.

DISEÑO:

Desde un punto de vista epistemológico la finalidad del diseño es, en primera instancia y con criterio amplio, un medio establecedor de bases visuales para la definición de tipos formales. También, es un dibujo- boceto proyectual, de búsqueda estructuradora de un Pensamiento Visual, o sea, un medio fáctico para elaborar gráficamente una idea morfoespacial y/o cromática. El diseño en Amerindia, como disciplina proyectual de concreción de una estructura morfoespacial –temática y tipológica-, es esencialmente conceptual y se percibe dependiente de numerosos fundamentos. Consultas: Sonderegger, C. (2010). Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica. Bs. As.: Corregidor.

DIVERSIDAD:

Concepto utilizado en las ciencias sociales para nombrar los procesos vinculados a la heterogeneidad de prácticas culturales de los

sujetos que conforman distintos espacios, producidos y constituidos en contextos socio-históricos particulares atravesados por relaciones de poder. Es imprescindible analizar este concepto ligado al de cultura, por lo que es posible encontrar distintas perspectivas teóricas que analizan estos procesos. A modo de ejemplo, podemos mencionar aquellos enfoques etnocéntricos, asimilacionistas, de relativismo cultural. Consultas: Sinisi, L. (1999) “La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” en *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*. Neufeld, M. y Thisted, J. (comp.) Eudeba Buenos Aires; Montesinos, P; Pallma, S. y Sinisi, L. (1999) “La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación”. En: *Revista Publicar en Antropología*, Año VII, N° VIII, Buenos Aires, 149-169; Achilli, E. (2008) *Formación docente e interculturalidad en Diálogos Pedagógicos*, Año VI, octubre 2008, pp.121-138

ECOLOGÍA DE SABERES (DIÁLOGO DE SABERES):

En el marco de una “epistemología del Sur” se propone el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos sobre el mundo, en contraposición a

la idea de una monocultura de la ciencia moderna. Bajo los términos de esta lógica, la modernidad occidental ha producido la no contemporaneidad de lo contemporáneo, la idea de que la simultaneidad esconde las asimetrías de los tiempos históricos que en ella convergen. La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable. Se reconocen cinco modos de producción de ausencias o no existencia a partir de las siguientes lógicas: la monocultura del saber; la monocultura del tiempo lineal; la lógica de la clasificación social (categorías que naturalizan jerarquías); la lógica de la escala dominante; la lógica productivista capitalista.

El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia.

Se basa en la concepción del conocimiento como “inter-conocimiento”, implica una ruptura

radical con el pensamiento moderno occidental (su uso contra hegemónico), una “co-presencia radical” de los agentes, lo que supone reconocer procesos de intersubjetividad en la construcción de conocimientos y la comparación entre los conocimientos aprendidos y desaprendidos.

Consultas: De Sousa Santos (2015) “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” en De Sousa Santos y Meneses (eds.) *Epistemologías del Sur* (2015) 1ra. Reimp. Ed. Akal. Madrid.España

ENTRECULTURAL:

Concepto creado alrededor de la discusión teórica entre inter- y multiculturalidad, a partir de reconocer las perspectivas de las lenguas, sobre la base de la construcción de textos en dos lenguas. ¿Por qué entre-cultural? Sarah Corona (2007) pone el dedo en la llaga al cuestionar la omisión de la dimensión política al centrarse en lo cultural de la mayoría de los planteamientos de interculturalidad. Lo entre-cultural afronta esta omisión y se refiere a la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político; se aparta del prefijo inter que sugiere generalidad, equidad y reciprocidad. Propone partir de la reflexión del conflicto, no le huye, sino que lo aprovecha, no se centra en el

entendimiento sino la posibilidad de exposición de lo propio. Las relaciones más armónicas no son precisamente donde no hay discusiones.

Esto hace de lo entre-cultural una búsqueda más humana, más aterrizada y menos utópica que la que se presenta muchas veces en la interculturalidad, definida como una relación idílica entre culturas. Consultas: Corona Berkin, Sarah et al. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

FOTOGRAFÍA:

Las fotografías son huellas de lo que ocurrió. Todas las fotografías podrían recuperar un contexto vivo y de este modo continuarían existiendo en el tiempo, en vez de ser momentos detenidos.

Considerar a la fotografía como una memoria humana. Siguiendo la idea de John Berger (1980) entendemos a las fotografías como “reliquias del pasado, huellas de lo que ocurrió”.

La tarea de la fotografía es incorporarla a la memoria social y política, en vez de usarla como sustituto que promueve la atrofia de la memoria (Berger, J, 1980: pp 57-58). Consultas: Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía*. Editorial Gustavo Gili. Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.

IDEOGRAFÍA:

Se refiere a cierto tipo de imágenes muy conceptualizadas, cuya formalidad y esmerado diseño pretende establecer un lenguaje morfológico transmisor de ideas. En Amerindia, los fundamentos y contenidos ideográficos fueron en general mítico-cósmicos.

Consultas: Sondereguer, C. (2010). Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica. Bs. As.: Corregidor.

ICONOGRAFÍA:

Se refiere a todo el acervo plástico, artesanal y artístico. Consultas: Sondereguer, C. (2010). Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica. Bs. As.: Corregidor.

ICONOGRÁFICO:

Se refiere al método analítico descriptivo vinculado al aspecto antropológico e histórico relacionado con el entorno cultural de la obra visual plástica. Es una descripción morfológica. Consultas: Sondereguer, C. (2010). Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica. Bs. As.: Corregidor.

INTERCULTURALIDAD:

Este concepto aparece como “superador” ante el de multiculturalismo, dado que va mucho más allá de la idea de intercambio y de contacto cultural. Interculturalidad implica relaciones, comunicación, aprendizajes entre distintas personas y grupos con valores, conocimientos, racionalidades y modos de abordar la realidad diferente. Es una apuesta a la construcción conjunta, por encima de las diferencias y diversidades socio-culturales, que a pesar de las dificultades y tensiones emprende un modo distinto de pensar las capacidades y modos de ver el mundo. A partir de la complementariedad, se proyecta una apuesta a incorporar no sólo el componente indígena y/o afrodescendiente sino también otras diversidades y minorías en interacción con las sociedades contemporáneas.

Si la multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo, la interculturalidad implica el reconocimiento de las diferencias como producto de las relaciones de negociación, de conflicto y préstamos recíprocos. Esto presupone una posición que se desplaza desde las concepciones que pretenden homogeneizar a reconocer las diferencias. Poner en el centro las diferencias hace tambalear las arquitecturas (las ideas, estereotipos, invisibilidades), que ordenaron las legislaciones

y estados nacionales. Este reconocimiento es, en términos de Walter Mignolo (2017), la idea del “desprendimiento”, el abandono de las formas de conocer que nos sujetan y modelan. La modernidad produjo heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulan el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulan la etnicidad). Desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso para re-hacernos. Consultas: Mignolo, W. (2017). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. El desprendimiento*. Ediciones del signo. Buenos Aires; Canclini, N.G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa editorial. Barcelona, España.

MEMORIA CULTURAL:

El concepto de memoria (cultural, social, colectiva, histórica, etc.) y los estudios ligados a éste tienen ya cierta tradición en las ciencias sociales. Desde que Maurice Halbwachs (1925) propusiera en los años veinte del siglo pasado que toda memoria individual tiene una fuerte dependencia de las estructuras sociales en las que existe, se generó la expansión del término “memoria colectiva” para acentuar la dependencia de ella de los cuadros sociales que la

estructuraban. Por su parte, AbyWarburg (en Erll, 2011), en un contexto temporal similar, pero desde la historia del arte, planteaba la importancia de ciertos símbolos culturales para disparar memorias, asegurando la continuidad temporal de ciertas emociones. Desde estas propuestas, el concepto tuvo un lento proceso de expansión en lugares académicos y culturales diferentes. Momentos históricos específicos promovieron el retorno constante del concepto. Autores como Pierre Nora (1989) y sus “lugares de memoria”, Jan y Aleida Assman (2008) y su división entre memorias comunicativas y memorias culturales o Andreas Huyssen, amplificaron la posibilidad de observar diversos fenómenos en los que la memoria era un componente central. Consultas: Morrell, A. E.; Charlois, A., *Revista Comunicación y Sociedad*, Núm. 31, enero-abril, 2018, pp. 7-14. Universidad de Guadalajara.

MEMORIA SOCIAL:

La memoria colectiva se refiere a cómo los grupos sociales recuerdan, olvidan o se reapropian del conocimiento del pasado social. La memoria social se concibe como la influencia que ciertos factores sociales tienen en la memoria individual, o memoria en la sociedad (Jodelet, 1992). La memoria colectiva

es el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros (Jedlowski, 2000). Las memorias colectivas no son sólo representaciones sino que son también actitudes prácticas, cognitivas y afectivas que prolongan de manera irreflexiva las experiencias pasadas en el presente, como una memoria-hábito. Estos hábitos, estas prácticas sociales que vinculan el pasado y el presente, constituyen el tejido de la continuidad de cada grupo social, entrelazado con un universo de significados, de valores y de narraciones que la dotan de cierto automatismo, de una cierta inercia. La memoria como proceso colectivo hace referencia a ese proceso interaccional y emergente del recuerdo de los grupos.

La actividad de recordar compartida constituye un contexto que influirá sobre los antecedentes y efectos de la memoria individual (Páez, Valencia, Pennabaker, Rimé y Jodelet, 1998). Consultas: Morales, F.; Moya, M.; Gaviria, E. & I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. 2007. McGraw Hill; Jodelet D. “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría” en Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós; 1986. p.p. 478-494.

METODOLOGÍAS HORIZONTALES:

La promoción de metodologías de investigación horizontal surge en la década del '90 junto a los movimientos políticos y, en las voces indígenas, de mujeres y como parte del reconocimiento de la existencia de identidades múltiples sin esencialismos. La construcción y producción de metodologías horizontales parte de la idea de producir en diálogo con el otro, a través del intercambio horizontal y recíproco como punto de partida para la producción de conocimiento, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros. El lenguaje existe sólo en la acción (frente al otro) y en diálogo. Éste no se lo entiende como una esencia sin conflicto, sino que lo incluye, en tanto la voz del otro que escucha, que percibe. Es el lenguaje que tiene sentido (no el lenguaje de los diccionarios o manuales), “habla” siempre a otrx.

Se trata de una ética de la investigación que parte desde nuestras propias experiencias, su base está en que teoría y práctica forman parte de un mismo proceso. Los conceptos de diálogo son diversos, esto implica que en la conversación participan dos o más personas a partir de sus propias palabras. Cada una de ellas posee distintas posturas cuyo sustento está dado por su pertenencia cultural (lengua, costumbres, percepciones, vestimentas, creencias,

etc.). Pensar en metodologías horizontales, es pensar en el diálogo, en los diálogos culturales; el lenguaje es el constructor del propio proceso y del intercambio con lxs otrxs. Estos diálogos con lxs otrxs generan al menos dos procesos, el propio y el social. Podemos decir que lo que ocurre en el plano particular, de cada sujeto, ocurre con las culturas, nunca son puras y se construyen de retazos de otras. Las metodologías horizontales promueven los lenguajes, no siempre son hablados, estos lenguajes pueden ser afectivos, corporales, artísticos, además de hacer espacio a lo indecible, en la búsqueda de otras formas de comunicación y diálogo. La apertura al otro y el deseo de conocerlo, para reconocernos nosotros mismos, para abrir nuevas miradas a lo que resulta ajeno, y también a lo propio. La producción de conocimiento en la conversación. Descubrir la voz del otro y la propia. Consultas: Corona, S. B.; Olaf Kaltmeier (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Biblioteca de Educación, GEDISA. Barcelona, España.

MÍTICO RELIGIOSO/A:

Son imágenes sagradas o ruegos a los dioses. Las primeras, fueron en Amerindia personajes zoo o antropomorfos que simbolizaban fuerzas

cósmicas y/o arquitectura ceremonial y funeraria; pintura corporal, mural o sobre cerámica; indumentaria, joyas. Los segundos, los ruegos, se refieren a sahumar, textiles, obras votivas, danzas, música. Consultas: Sonderegger, C. (2010). *Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica*. Bs. As.: Corregidor.

MULTICULTURAL(ISMO):

Desde los inicios de la expansión de Europa al resto del mundo, hemos asistido al impacto que ha generado el contacto e imposición de culturas. Sin embargo, en las últimas décadas bajo el predominio de la globalización y transnacionalización se agudizaron los conflictos entre distintos grupos con adscripciones identitarias diferentes. Entonces, el multicultural(ismo) no sólo refiere a la diversidad cultural sino también a los procesos de conflictividad social que generan las fricciones entre distintas cultural en contextos de interacción cuya base ancla en las desigualdades sociales propias de un sistema económico-social internacionalizado y cuyos rasgos sobresalientes son la alta movilidad social producto de la expansión económica de un grupo de países centrales por sobre aquellos caracterizados por la situación de desventaja económica. Sin

embargo, en su mayor parte se emplea el concepto de multiculturalidad / multicultural(ismo) para referenciar la yuxtaposición entre distintos grupos nacionales y/o étnicos al interior de una ciudad. Se lo utiliza también para referir a las políticas públicas y programas que contemplan “cuotas” o acciones orientadas a visibilizar y superar determinadas desigualdades. Consultas: Domenech, E. E. “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”, en: Estudios, N° 14, pp. 33-47, 2003.

MITOGRAMA:

Por definición representaciones figurativas-abstractas de animales que coexisten con signos geométricos variados, soporte de tradiciones orales que hablan de la relación del hombre con su entorno. Sirvieron como símbolos mnemotécnicos para recordar historias míticas familiares, creadas para lograr la cohesión del grupo. * // Por extensión. Imágenes gráficas que rememoran la historia mítica de un pueblo o linaje, apoyándose en relatos orales que les dan sustento y que las imágenes ayudan a recordar. Sirven para mantener unidas familias o grupos, por la creencia de descender de un mismo antepasado mítico. //Por apropiación. Conjunto de imágenes surgidas de nuestro pasado más

remoto, evocadoras de historias reales o míticas que se quedaron sin voz. Íconos recuperados que esperamos nos vuelvan a hablar. * Consultas: Lerdi Gourhan, A. (1965). *Le geste et la parole*, vols. I y II. París, Albin Micheles, *Sciences d'aujourd'hui* dirigida por André George. (FIADONE, A.) (2016). *Mitogramas*. Bs. As.

PAISAJE SONORO:

Aquella “voz” de una sociedad, un paisaje o un medio ambiente, se lo define como conjunto de sonidos del medio percibidos por el oído humano: todo suena en nosotrxs y a nuestro alrededor, pero, no siempre somos conscientes de ello porque nos hemos acostumbrado a no escuchar. Los sonidos que acompañan a un determinado paisaje tienen su propia identidad y son inseparables de esa circunstancia, ese lugar y ese momento. El paisaje sonoro, viene determinado por el medio (rural o urbano), por la hora del día (mañana, tarde o noche) y por la situación del observador (tumbado, sentado, al borde de un acantilado, etc.). Los sonidos dan forma al ambiente, que es el mundo circundante, lo que nos rodea y a lo que, en rigor, deberíamos llamar “cerco”. Como dice Eugenio Trías, el ambiente sería el cerco dentro del cual se aposenta un ser vivo que lo habita. Habitar hace

referencia a esa relación con el cerco que actúa sobre el habitante como envoltura tanto espacial como sonora. Por eso, es tan importante para nosotros observar el espacio donde los sonidos se acomodan (grande o pequeño, alargado o abovedado), con elementos duros o blandos, etc.; el lugar desde donde se emiten (si está quieto o en movimiento, cerrado o abierto, etc.) y, por último, el lugar desde donde recibimos los sonidos (quietos, corriendo, erguidos o agachados, etc). Todo sonido está sujeto a estas tres premisas y suena de manera diferente según actúe cada una de ellas. Muchas veces, la audición se efectúa de forma automática y casi exenta de atención por lo que los sonidos se han convertido en un hecho acústico excepcional y reservado a ciertos lugares y ocasiones. Estamos tan acostumbrados a la contaminación acústica que no percibimos la mayoría de los sonidos de nuestro entorno. Por este motivo, la estimulación de la discriminación auditiva es un factor muy importante a tener en cuenta en los procesos evolutivos del ser humano para lograr una escucha atenta y poder beneficiarnos del universo sonoro en toda su amplitud. Todo ello conforma una serie de características que definen al individuo y le ayudan a reconocerse e identificarse como persona. El paisaje sonoro como parte del contenido del área musical, se considera

también como una herramienta y/o recurso áulico dentro de cualquier ámbito de formación sea cual fuese el área porque se reconoce el contexto y lugar de pertenencia del ámbito donde se desarrollen las actividades institucionales, en un sentido de recuperar y concientizar la educación a la escucha, tanto colectiva como individual.

Consultas: Cabrelles Sagredo, M.S. (2006). Paisaje sonoro: una experiencia basada en la percepción del entorno acústico cotidiano. (p.p. 49-56) Revista de Folklore. Tomo 26a. Núm. 302, 2006. Recuperado: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-paisaje-sonoro-una-experiencia-basada-en-la-percepcion-del-entorno-acustico-cotidiano/html/> - URI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxs7k0>

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES:

En el marco de la perspectiva decolonial, y recuperando aportes de la llamada “pedagogía crítica”, se utiliza esta categoría para nominar las prácticas, metodologías, estrategias de lucha, organización, resistencia de pueblos originarios y grupos sociales invisibilizados por el poder colonial. Pedagogías que cuestionan y desafían el saber moderno occidental como única forma de ver, sentir, percibir y estar en el mundo, que proponen

otras formas ancladas en genealogías y prácticas políticas tendientes a la re-existencia, afirmación y re-humanización de las comunidades y pueblos racializados. Se entiende que las pedagogías son parte constitutiva de los pueblos y su gente, de sus subjetividades, historias y luchas, no externas a ellas.

Podríamos sostener que las pedagogías decoloniales promueven otras formas de “leer e intervenir en el mundo” (Freire) con categorías diferentes a las propuestas por la ciencia moderno-occidental, por ejemplo, recuperando las memorias colectivas de los pueblos, sus imágenes, narrativas. Consultas: Walsh, C. (ed.) (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial.

PERSPECTIVA TRÜRÜN ZUGU:

Tañipiuketriürü- mür-keimi

Mi corazón, enlazado, a la par del tuyo.

Carmen Quintulaf Fituipan

La Perspectiva Trürün Zugu (enlazamiento parejo de conceptos y asuntos mapuche y no-mapuche) se trata de un posicionamiento político intercultural y decolonial. Desde un punto de

vista general, la Perspectiva Trürün Zugu, nos apresuramos a decirlo, no es una construcción aislada, por el contrario, se enmarca dentro de la actual (re) emergencia de saberes y prácticas mapuche que luchan por su visibilidad y legalidad epistémica dentro del debate general de las ciencias sociales y humanísticas de América del Sur, donde emergen corrientes de argumentación decoloniales diversas pero que transversalmente confluyen en una apuesta paradigmática común: provocar un desprendimiento de la colonialidad del saber-poder (Quijano, 2003; Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, 2007) y acompañar ese proceso social, cognitivo y subjetivo, más amplio que algunos críticos han denominado giro decolonial del saber y del ser (Maldonado Torres, 2008; Boaventura de Sousa, 2010).

Desde un punto de vista ya local, la Perspectiva Trürün Zugu propone un diálogo crítico con el proceso cultural y político que envuelve las relaciones entre el pueblo mapuche y los estados nación chileno y argentino, así como sus formas hegemónicas de saber-poder. Los fundamentos y horizontes de sentido de la Perspectiva Trürün Zugu se despliegan como un dispositivo de lecturas, prácticas y reflexiones que habitan un entremedio de saberes en pos de ese diálogo intercultural más

digno. Ese borde o límite de diálogos, se entiende siempre como un lugar o más bien una actividad donde un otro inicia su presentarse y no una exclusión. Esta noción liminar, en mapuzungun se expresa con el vocablo rangi, el entremedio; así, por ejemplo: rangi pu che: entre la gente; rangi-leo: entre ríos, rangi-kimun: entre saberes. En consecuencia, la Perspectiva Trürün Zugu, antes que un concepto fijo, es un dispositivo de reflexión, de lecturas y de prácticas rangi, de entremedio, que surge desde la propia práctica crítica. Su “hacer” presenta tres aspectos:

- Aspecto teórico intercultural y decolonial que tiene como objeto el diálogo parejo para la decolonización de saberes.
- Aspecto intracultural que tiene como objeto la visibilización y deliberación de aquellos conceptos y prácticas culturales e históricas, propias de la sociedad mapuche.
- Aspecto metodológico que propone un modo de lecturas y prácticas Rangí, de entremedio, en un doble juego de descascaramiento y afloramiento: Ralun ka Rayukalen.

Descascaramientos de la colonialidad del saber-poder y el afloramiento de saberes y prácticas mapuche en contextos concretos.

“TRÜRÜN” Y SUS ENLAZAMIENTOS

CULTURALES:

Idea de enlazamiento parejo que trae consigo la palabra trürün está ligada a principios duales y complementarios propios de la cultura mapuche tradicional, ya que se trata siempre de un “enlazamiento parejo”, de “igualdad entre dos”, de estar en situación de “equidad” o “concordancia” y también de “estar dos en igualdad de condiciones”. Como verbo siempre involucra a ese “dos” en la acción de igualarse o completarse mutuamente:

Trür, adj. y adv. 1. Igual, igualmente (los dos), sin defecto, perfecto, cabal, perfectamente. Parejo, equitativo; 2. Perfecto, bien acabado. Trürn, trürün. v. ser igual, completo, íntegro- /--pun: alcanzar a igualarse, ser iguales (entre dos). Trürtun, v. restablecerse completamente una persona (después de una enfermedad). (De Augusta, 1916: 239-240)

Adentrarse en el horizonte semántico del Trürün, implica una gradación cognitiva hacia las matrices culturales mapuche. Su intensidad y extensión denotativa y connotativa no se hacen visibles si se pierden de vista nociones fundamentales como el dualismo -opuesto y complementario- presente de forma explícita en la lengua mapuche.

El sustantivo mapuche posee (al igual que el verbo) tres números: el singular, el plural e interpuesto

entre ambos el dual para denotar DOS personas o cosas. (Moëbasch, 2012:40).

El sistema flexivo dual, presente en todas las realizaciones verbales, se corresponde con los pronombres duales Inchiu (nosotros dos), Eimu (vosotros-ustedes dos), Feyengu (ellos dos). Esta marca del dual, inexistente en las lenguas coloniales de occidente, es común a un amplio grupo de lenguas indoamericanas. En mapuzungun la dualidad de acciones o situaciones se ve reforzada, además, por innumerables partículas intercalares. Así, por ejemplo, es común el uso del verbo “trürün” reforzado con la partícula “mür” que significa “el par”, o la acción de juntar el par, tal como nos lo entrega en su frase del epígrafe Carmen Quintulaf: “Tañipiuketrürü- mür- keimi” (Mi corazón, enlazado, a la par del tuyo). Otros refuerzos del dual son el numeral epu (dos) o la expresión adverbial epuñpele, por ejemplo: ñiepuñpelepilun, mis dos orejas.

Al hablar del trürün nos acercamos a usos de un pensamiento dual configurado dentro de las prácticas lingüísticas mapuche que, tal como advierte María Catrileo, “son culturales y están determinados culturalmente” (2011: p.p. 63). Dualismo que cuenta con metáforas y símbolos arquetípicos como el principio activo Tren Tren y KaiKai, las serpientes del agua y de la tierra en

constante lucha por ese equilibrio o “enlazamiento parejo”.

En suma, la Perspectiva Trürün Zugu es un posicionamiento político que reclama la visibilidad y particularidad cultural de las prácticas y saberes mapuche para un diálogo intercultural más verdadero, “parejo”, basado en la co-presencia y ya no más en la negación o mera enunciación de un “otro”.

Consultas: Spíndola Cárdenas, J. (2019) *El Az Mapu y sus rearticulaciones contemporáneas*. (En edición). Rivera Cusicanqui S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (2010); Catrileo, M. (2011) *La lengua mapuche en el siglo XXI*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Austral de Chile.

PENSAMIENTO CH'IXI:

En el capítulo tercero de su libro *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (2010), la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui plantea una crítica al discurso descolonizador académico y al multiculturalismo oficial y propone la categoría de Ch'ixi, desde una perspectiva andina propia para entender la interculturalidad y la descolonización como agencias del pensamiento y las prácticas de raíz indígena.

Para Silvia Rivera Cusicanqui la condición colonial está llena de paradojas. A lo largo de la historia el impulso modernizador de las élites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización, pero la modernidad también fue arena de resistencias y de proyectos indígenas de modernidad. Para Rivera, los indígenas son seres contemporáneos, no ajenos o «precolombinos». No hay post ni pre en una visión andina de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, y marca un rumbo retornando al mismo punto. Así, la modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, como Pachakuti, espiral en movimiento y continua retroalimentación del pasado sobre el futuro.

En este contexto, Rivera define la categoría *ch'ixi* como la “traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos”. La palabra tiene diversas connotaciones: “ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo”. Representa la idea aymara de que algo es y no es, la lógica de un tercero incluido, lo indiferenciado que conjuga los opuestos sin mezclarse. No es sinónimo de hibridez, metáfora genética y con connotaciones de esterilidad,

plantea la coexistencia de “múltiples diferencias culturales que coexisten sin fundirse, sino que antagonizan o se complementan”. Es una apuesta epistemológica que saca la discusión de la matriz biologicista y la centra en la cultura; una propuesta que no busca la homogeneidad o síntesis sino la diferencia, pero que a la vez es capaz de traducirse prácticamente en la esfera política y el Estado, lo que implica “construir una patria para todas y todos”. Implica la superación del multiculturalismo oficial y del logo-centrismo machista y un proyecto intercultural desde la propia visión y lenguas andinas. Consultas: Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES:

Políticas que pretenden acoger la diferencia en los estados nacionales, políticas focalizadas que pretenden “reconocer derechos” a ciertos grupos sociales que han sido históricamente desplazados y considerados como “otros”. En el campo educativo, en América Latina estas políticas educativas interculturales, que se dan a partir de los '80, se plantearon principalmente en relación a las comunidades indígenas a través de programas

y proyectos educativos en los que se proponen reconocer la diversidad de prácticas culturales vinculadas con un fuerte acento, fundamentalmente en relación a la lengua. Por ejemplo, se puede mencionar la “Educación Intercultural Bilingüe”, modalidad del sistema educativo argentino.

Las principales críticas a las políticas implementadas giran en torno al silenciamiento y ocultamiento de procesos históricos de dominación e imposición de lo “blanco-occidental”, lo que constituye una relación de desigualdad producto del proceso de acumulación del capital. Consultas: Achilli, E. (2008) Formación docente e interculturalidad en Diálogos Pedagógicos, Año VI, octubre 2008, pp.121-138; Segato, R. (2007) La nación y sus otros. Razas, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Bs. As. Prometeo Libros; Sinisi, L. (1999) “La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” en De eso no se habla.... Los usos de la diversidad en la escuela. Neufeld, M. y Thisted, J. (comp.) Eudeba Buenos Aires; Novaro, Padawer, y Hecht (coord.). (2015) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia y España. Biblos. Bs.As.

POLÍTICAS DE LA MIRADA:

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos. Sin embargo, la reflexión sobre cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica, y aún menos en la práctica educativa con el fin de reflexionar desde diferentes perspectivas en la pedagogía de la mirada y en los vínculos existentes entre las palabras y las imágenes. Las vinculaciones entre política, subjetividad y cultura de la imagen reconocen las articulaciones entre la palabra hablada, escritura, imagen y educación. Los libros de texto son un dispositivo privilegiado; de modo tal que la imagen se estableció como parte inherente de la enseñanza de la lectura y de la escritura, de allí que se instala en el proceso didáctico-comunicacional, naturalizando su inscripción en los textos escolares. El dispositivo libro texto escolar permitió la presentación de un repertorio de seres, hechos, escenas instaló un sentido común visual. Esta relación se constituye en un núcleo de sentido pedagógico naturalizado ((Morabes, P.; Martínez, D. , 2019: pp 97-103)).

La construcción en imágenes de una comunidad imaginada (la nación) (Anderson, 1993) es un proceso complejo, dinámico y nunca clausurado. Los repertorios visuales hegemónicos muestran y

dejan de mostrar; a través de criterios de género y raciales (y de clase), se ordenan imágenes que combinan efectos ideológicos. (Caggiano, S., 2012: p.p. 258-266). Consultas: Da Porta, E. (Comp.) (2019). *Miradas en articulación: trayectorias y territorios en comunicación /educación*. Editorial de Universidad Nacional de la Plata (EDULP). La Plata; Caggiano, S. (2012) *El sentido común visual. Disputas en torno al género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública* Miño y Dávila, Buenos Aires; Dussel, I.; Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*, Buenos Aires, Manantial - Flacso - OSDE, 2006, p. 37.

REPRESENTACIONES SOCIALES:

Las podemos definir como constructos sociales que permiten analizar el modo en que se vinculan los procesos subjetivos con aquellos de carácter social, en relación a visiones del mundo compartidas por determinados grupos sociales. Resulta significativo considerar las representaciones sociales predominantes en determinados grupos sociales, dado que de ahí parten posteriores clasificaciones y desgloses (Chartier, 1996: IV) que son resignificados en contextos temporales y espaciales particulares y que reflejan un sistema ideológico compartido.

De acuerdo a Chartier (1996), las identidades individuales se construyen a partir del cruce entre la representación que cada unx da de sí mismx y la afirmación-negación-acuerdo-aceptación-crédito que lxs demás otorgan a esa representación, lo cual nos recuerda que construimos nuestra individualidad en relación a otrxs con quienes compartimos nuestra visión del mundo. Consultas: Chartier, R. (1996): El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa Editorial.

REPERTORIOS CULTURALES:

La noción de repertorio implica la existencia de un conjunto de capacidades aprendidas y cultivadas, las cuales son de dominio de los intérpretes del repertorio.

¿Cuáles son estas interpretaciones? La capacidad de formar el sentido del yo (nuestra identidad/es); un abanico de destrezas, habilidades, estilos, hábitos de diferente complejidad y sutileza: modos de vestir, de conversar, qué emociones, cómo mostrarlas y cómo ocultarlas; el arte de observar; de trazar fronteras entre nosotros y los otros; quién está dentro o fuera del grupo, o de la colectividad, entre otros. En síntesis, la capacidad de articular una visión del mundo a partir de ideas e imágenes

(científicas, religiosas, políticas, etc.) disponibles en el repertorio. Los repertorios culturales nos invitan a indagar por las maneras en las cuales las personas seleccionan ciertas “piezas” de sus repertorios para ciertas ocasiones y no otras (ej. festejos, conmemoraciones, etc.).

Esto nos lleva a pensar en los cambios, en la selección de piezas del repertorio en función de la situación, La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. Consultas: Giménez, G. (2009) La identidad como cultural y la cultura como identidad. Instituto de Investigaciones UNAM. Recuperado: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

SENSOPERCEPCIÓN:

Como práctica pretende recuperar y enriquecer la vivencia del propio cuerpo, para la danza, para la vida. Es una práctica de descubrimiento de nuestro potencial con una fundamentación teórica que puede ser abordada desde diversos campos, puestos al servicio de esta práctica que orientamos como uno de los contenidos y como técnica hacia el desarrollo de los potenciales artísticos que existen

en toda persona. La sensopercepción también es uno de los contenidos de las técnicas en expresión corporal; punto de partida y de llegada de procesos de descubrimientos, y como parte del desarrollo del lenguaje corporal.

Es el aporte definido por Patricia Stokoe para especificar, diferenciar y definir esta actividad básica de la expresión corporal. Consultas: Stokoe, P. (1987) *Expresión corporal, arte, salud y educación corporal*, Instituto de Ciencias Aplicadas. Editorial Hvmanitas ICSA. Buenos Aires.

SÍMBOLO:

La obra de culto artística amerindia es mayoritariamente simbólica y apunta a un sentido hermético, impuesto por las castas gobernantes. El símbolo visual es una síntesis formal que, diseñada volitiva y conceptualmente, reemplaza complejos conceptos e involucra varias ideas simbiotizadas. De ahí la dificultad de aprehensión de los símbolos amerindios.

Estos pertenecen a concepciones dogmáticas mítico- religiosas que, como norma, penetran la esencia cósmica. Consultas: Sondereguer, C. (2010). *Diseño precolombino- Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica*. Bs. As.: Corregidor.

SONIDO Y RUIDO:

Existen cuatro posibles definiciones de ruido que incluyen elementos objetivos y subjetivos, tanto cualitativos como cuantitativos: sonido no deseado, sonido no musical (ondas no periódicas), cualquier sonido de intensidad muy elevada, interferencias en un sistema de señales. Dos de estas definiciones (no deseado y alta intensidad) hacen referencia a percepciones subjetivas que sólo pueden entenderse dentro de un marco cultural. La diferencia entre sonido y ruido es cultural e individual y se traduce en los ambientes sonoros que buscamos o evitamos, que “nos gustan” o “nos disgustan”. También hay que tener en cuenta que la relación sonido–ruido no es dual sino continua, entre el gusto y el disgusto existen muchos ambientes acústicos intermedios pudiendo ocurrir que no sea sólo una señal de sonido la que nos moleste sino una estructura compleja de varios sonidos e, incluso, algún sonido cuando esté asociado a otras percepciones visuales, olfativas o táctiles del medio. Por ello, se podría hablar de un equilibrio de la percepción de los diferentes sentidos que produce placer. En este sentido, la diferencia entre sonido y ruido dependería no sólo del ambiente acústico sino de la situación perceptiva global de una persona en un determinado lugar.

El sonido es movimiento y por eso está dotado de dos variables fundamentales: tiempo (dinámico) y espacio (medio). Los primeros sonidos a los que todo ser humano está expuesto son los biológicos: ritmo cardíaco, respiración, sonidos del aparato digestivo, voz, etc. Aún antes de poder ver, el ser humano está dotado de capacidad para percibir sutilezas en la expresión y el reconocimiento de la voz, permaneciendo esta capacidad con nosotros toda la vida. Por ello, somos capaces de detectar el estado de humor de los otros por la expresión de su voz.

Los diferentes materiales inmóviles y, por tanto, no sonoros que conforman el espacio también son fundamentales en la creación de ambientes sonoros ya que dependiendo de dichos materiales (piedra, madera, metal, etc.) las características acústicas son distintas. El hábitat también influye en las expresiones vocales de las distintas culturas humanas, el sonido ambiental adquiere su significado tanto en términos de sus propias propiedades como en los de su relación con el contexto.

Consultas: Miyara, F. (2001). El sonido, la música y el ruido en Tecnopolitan, marzo-abril de 2001. Recuperado:<https://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/biblio/sonmurui.pdf>

TEXTO DIALÓGICO:

Se define como la construcción de textos donde participa más de una voz. Estos pueden clasificarse de acuerdo al modo en que se producen estos diálogos. Pueden encontrarse al menos cuatro (4) tipologías: a) texto monológico. A partir de la imposición de una voz, uno de los participantes del diálogo, de alguna u otra forma impone su discurso en el texto; b) la creación de dos textos modificados, la creación de un texto realizado por distintos referentes culturales, sobre el que no puede producirse un tercer texto; c) un solo texto de tipo dialógico, que remite a otros dos textos, pero que hace referencia a esos dos textos; d) dos textos monológicos sin intento de diálogo. Dos textos sin interconexión alguna. De modo que podemos considerar cuatro tipos de diálogos distintos. Consultas: Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.



Colaboradores

Baeza, Brígida: Profesora y Licenciada en Historia (UNSPJB). Magister en Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctora en Antropología (UBA). Estudios Postdoctorales (CONICET). Investigadora Adjunta del CONICET. Profesora Asociada en la cátedra Ciencias Sociales Contemporáneas de la (FHCS-UNPSJB). Directora del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IESyPPat, UNPSJB). Integrante de la Red de Investigadores Argentinos sobre migraciones internacionales contemporáneas (Red IAMIC).

Barrientos, Carolina: Carolina Barrientos. Profesora de Arte en Artes Visuales. Muralista y artista plástica. Docente en escuelas públicas en nivel secundario y superior. Es capacitadora en pintura mural. Coordina y dirige el Proyecto Arte Público en la Escuela Pública, del Instituto Superior de Formación Docente N^a 806. Expone a lo largo de su carrera como artista de forma colectiva e individual, en Patagonia y en Italia. Participa del proyecto de investigación “Cartografías de la cultura urbana en Patagonia Central en procesos de transformación contemporánea, entre la seguridad, la segregación y las violencias” (2018-2020) (UNPSJB/GIGAT).

Diez Tetamanti, Juan Manuel: Doctor en Geografía. Investigador de CONICET. Profesor Adjunto del Departamento de Geografía. UNPSJB. Trabaja en el desarrollo de metodologías colectivas de investigación y extensión para la Geografía. Director del grupo de Investigación, Geografía, Acción y Territorio (GIGAT). Coordina la Cátedra Libre de Cartografía Social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Doello, Lucas Ezequiel: Profesor en Música; docente/tallerista independiente, con orientación en audio-percepción y elementos técnicos sonoros.

Escobar, Marianela: Profesora de Arte en Danzas. Docente/tallerista de danza y producción artística, con orientación en intervención educativa en la primera infancia. Participa del proyecto de investigación “Cartografías de la cultura urbana en Patagonia Central en procesos de transformación contemporánea, entre la seguridad, la segregación y las violencias” (2018-2020) (UNPSJB/GIGAT).

Escudero, Haydeé Beatriz: Doctora en Comunicación; Diplomada en Extensión y Servicios a la comunidad. Integra el equipo de Sociología/Módulo en Ciencias Sociales (UNPSJB-FHCS). Integra el Grupo de Investigación

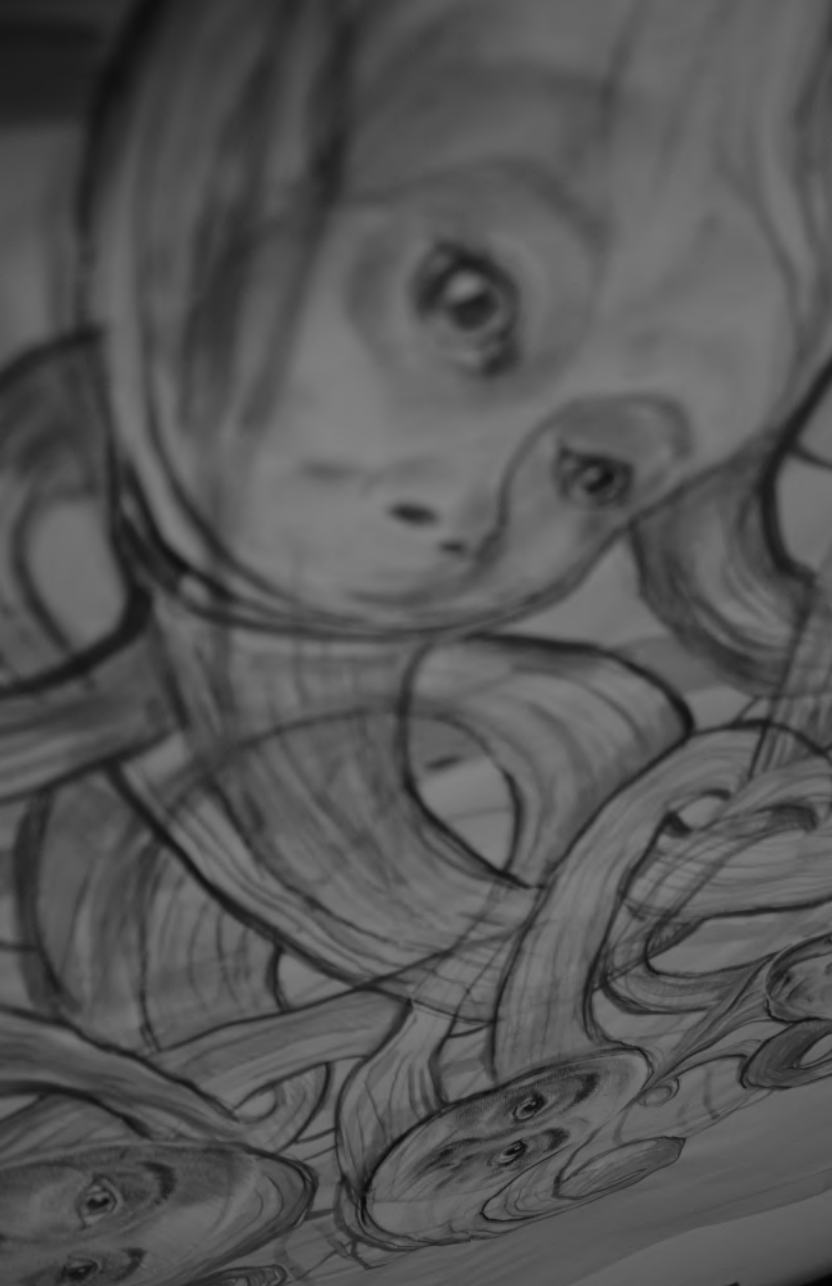
Geografía, Acción y Territorio (GIGAT). Trabaja en propuestas de participación y gestión de procesos comunicacionales.

Gago, Andrea: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Becaria Conicet, doctoranda en Antropología (UBA). Integrante del IES y PPat. Ayudante de 1°Eje de investigación III (FHCS). Profesora ISFD 807.

Spíndola, Jorge: Doctor en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura, por la Universidad Austral de Chile (UACH). Licenciado en Letras. Profesor de Literatura Argentina I y Literatura Latinoamericana II en la UNPSJB. Co-Director del Centro de Estudios de Lenguas y Literaturas Patagónicas y Andinas. (CELLPA- UNPSJB)

Ojeda, Gabriela: Estudiante avanzada del Profesorado de Música; docente/tallerista de música, orientada a la exploración musical desde procesos pedagógicos. Participa en grupos vocales desde el 2013.

Villarroel, Lía: Profesora de Arte en Danzas; docente de danzas, movimiento y producción artística, con experiencia en orientación y tutoría en nivel secundario.



Bibliografía:

Achilli, E. (2008). *Formación docente e interculturalidad en Diálogos Pedagógicos*, Año VI, octubre 2008, pp.121-138.

Arroyo Ortega, A. (2016) “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas” en *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces* (2016, p.p. 47-66).

Barbero, J.M (2009) *Cultura y comunicación globalizada. I/C - Revista Científica de Información y Comunicación* 6, p.p. 175-192.

Barbero, J.M.; Corona Berkin, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural. Fondo de la Cultura Económica, México.*

Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía*. Editorial Gustavo Gili. Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.

Cabrelles Sagredo, M.S. (2006). *Paisaje sonoro: una experiencia basada en la percepción del entorno acústico cotidiano*. (p.p. 49-56), *Revista de Folklore*. Tomo 26a. Núm. 302, 2006. Recuperado: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-paisaje-sonoro-una-experiencia-basada-en-la-percepcion-del-entorno-acustico-cotidiano/html/> - URI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxs7k0>

Caggiano, S. (2012) *El sentido común visual. Disputas*

en torno al género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa editorial. Barcelona, España

Careri, F. (2014) *Walkscapes ten years after*. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207–213. Recuperado de <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/careri>

Catrileo, M. (2011) *La lengua mapuche en el siglo XXI*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Austral de Chile.

Corona Berkin, Sarah et al. (2007). *Entre voces, fragmentos de educación entrecultural*, Universidad de Guadalajara, 2007. Guadalajara, Jalisco, México.

Chartier, R. (1996) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Da Porta, E. (Comp.) (2019). *Miradas en articulación: trayectorias y territorios en comunicación / educación*. Editorial de Universidad Nacional de la Plata (EDULP). La Plata.

Santos, B. (2015) “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” en De Sousa Santos y Meneses (eds.) *Epistemologías del Sur* (2015) *1ra Reimp.* Ed. Akal. Madrid. España.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977) *Introducción:*

Rizoma. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos; Deleuze, G. y Guattari, F. (2004) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pre-textos; Passos, E.; Kastrup, V. y Tedesco, S. (2016). *Pistas do método da cartografia 2*. Porto Alegre: Sulina.

Domenech, Eduardo E. “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”, en: *Estudios*, N° 14, pp. 33-47, 2003.

Dussel, I.; Gutiérrez, D. (2006) (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*, Buenos Aires, Manantial - Flacso - OSDE, 2006.

Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, Argentina.

Freire, P. (2008) *Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Recuperado. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>

Garrido, A.M. y López Sánchez, J.A. M. (1) *La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica*. Periférica Internacional. *Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*, 1(12). Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/1705>;

Geertz, Clifford (1997) “El impacto del concepto

de cultura en el concepto de hombre”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Giménez, G. (2009) *La identidad como cultural y la cultura como identidad*. Instituto de Investigaciones UNAM. Recuperado: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Godotti, M.; Gómez, M.V; Mafra, J.; Fernandes de Alencar, A. (compiladores) (2008) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. Recuperado. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf>

Gourhan, L.A. (1965) *Le geste et la parole*, vols. I y II. París, AlbinMicheles, *Sciences d'aujourd'hui* dirigida por André George. (FIADONE, A.) (2016). *Mitogramas*. Bs. As.

Grimson, A. (2010) “Culture and Identity: two different notions”, in: *Social Identities*, vol. 16, nº 1, January 2010, pp. 63-79.

Mignolo, W.D. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. (Comp.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

- Mignolo, W. (2017). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. El desprendimiento. Ediciones del signo. Buenos Aires.*
- Miyara, F. (2001). *El sonido, la música y el ruido en Tecnopolitan, marzo-abril de 2001. Recuperado: <https://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/biblio/sonmurui.pdf>*
- Montesinos, M.P.; Pallma, S. y Sinisi, L. (1999) “La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación”. En: *Revista Publicar en Antropología, Año VII, N° VIII, Buenos Aires.*
- Morales, F.M. Moya, E. Gaviria & I. (2007) *Memoria y representaciones sociales. En McGraw Hill; Jodelet D. La representación social: fenómenos, conceptos. Cuadrado (Eds.). Psicología Social.*
- Morrell, A. E.; Charlois, A., *Revista Comunicación y Sociedad, Núm. 31, enero-abril, 2018, pp. 7-14. Universidad de Guadalajara.*
- Novaro, G.; Padawer, A.; y Hecht, A.C. (coord.). (2015) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia y España. Biblos. Bs.As.*
- Passos, E.; Kastrup, V. y Tedesco, S. (2016) *Pistas do método da cartografia 2. Porto Alegre: Sulina.*
- Pescetti, L. (2015) “Hacer un archivo sonoro-musical”, en *Taller de animación musical y juegos.*

Recuperado: <https://www.luispescetti.com/archivo-sonoro-musical-2/>

Reygadas, L. (2004) “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, *Política y Cultura*, N° 22.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.

Segato (2007) *La nación y sus otros. Razas, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Bs. As. Prometeo Libros.

Sinisi, L. (1999) “La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad en la escuela*. Neufeld, M. y Thisted, J. (com.) Eudeba Buenos Aires.

Sondereguer, C. (2010) *Diseño precolombino-Catálogo de iconografía Mesoamérica – Centroamérica – Suramérica*. Bs. As.: Corregidor.

Spíndola Cárdenas, J. (2018) *El AzMapu y sus rearticulaciones contemporáneas*. (En edición).

Stokoe, P. (1987/1990) en *Expresión corporal*. Arte, Salud y Educación. Instituto de Ciencias Aplicadas, Editorial Hvmnitas, ICSA, Buenos Aires, Argentina.

Tilly, Charles, (2004) *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.

Walsh (ed.) (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas*

insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial.

Williams, Raymond (1997) Marxismo y literatura, Península, Barcelona.

Lxs lectorxs encontrarán en estas páginas herramientas, términos, conceptos, nociones, ideas y técnicas que conforman una cartografía de un universo conceptual –no cerrado- y, en algunos casos, opuestos a las que podemos acudir para provocar debates y continuar pensando- que nos permita acudir para provocar debates y continuar pensando.

“Pañol. Caja de herramientas para una educación intercultural” es un sitio donde pueden encontrarse diversas herramientas, necesarias para navegar por las corrientes y diversidades culturales. Fue construido a modo de un pequeño almacén con divisiones y compartimentos como los que se encuentran en la bodega de un barco, o bien en un sector ocupado por un taller.

Este universo de palabras fue reunido por integrantes del grupo de trabajo *“Cartografías culturales en Patagonia, prácticas de interculturalidad”* y compiladas entre mayo - octubre de 2019, como parte de una producción colectiva y como aporte para pensar espacios de intercambio que nos permitan ampliar el conocimiento de lo cultural en la región patagónica y en América Latina.

ISBN 978-987-46719-7-4



Universidad Nacional
de la Patagonia
San Juan Bosco