

Jorge Kulemeyer
(Editor)

*desde la tierra del fuego
a la tierra del sol*

INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL PATRIMONIO

Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andina
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy
Jujuy – Argentina 2011

**PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES COMO DESAFÍOS DE
CONSTRUCCIÓN. RELATO DE EXPERIENCIAS EN LA
COMUNIDAD DE YACUY**

Adriana Quiroga, Beatriz Bonillo³,
María Luisa Jalil y Marcelo Soria**

*En lengua guaraní, "ñeé" significa "palabra" y también
"alma". Crean los indios guaraníes que quienes mienten la
palabra, o la dilapidan, son traidores del alma.*

(E. Galeano. 2001,22.)

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, saberes locales,
construcciones didácticas.

³ Docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Salta, sede regional Tartagal. Integrantes del CISEN (Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino). Programa de investigación N° 1793. CIUNSA. aquiroga12@arnet.com.ar; marbeab@gmail.com

** Docentes de la Escuela San José de Yacuy. Departamento San Martín. Salta. Integrantes del CISEN (Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino). Programa de investigación N° 1793. CIUNSA. yaguiyembae@yahoo.com.ar; mljalil@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente ensayo es la expresión de un acuerdo y trabajo interinstitucional entre educadores y alumnos de la Escuela San José de Yacuy, y docentes-investigadores de la Universidad Nacional de Salta sede regional Tartagal. Tiene como propósito compartir experiencias de indagación, sistematización e incorporación de componentes de la cultura guaraní en la construcción curricular y en las prácticas escolares de esta escuela primaria.

Sabemos que el modelo de escuela propuesto desde el origen mismo del sistema educativo argentino responde a una política de construcción del ser nacional, de instauración y defensa de las fronteras, de homogeneización lingüística y cultural, fundados en una noción de civilización que entronizó la lengua castellana y la cultura occidental y cristiana como ejes de organización y significación de todo el sistema. En ese marco *iluminado* y moderno, progresiva y sistemáticamente, se invisibilizaron (gesto colonizador indiscutible) las particularidades de otras culturas, otras lenguas, otros saberes de la vida cotidiana, de los oficios y de los modos de vinculación con el mundo y con el cosmos, otros sistemas de organización socio-económica y política, las políticas de la memoria y la construcción de la historia de muchos pueblos que fueron, así, des-centrados, desarraigados de la esfera cultural. Erosionadas las marcas de la diversidad cultural quedaron instaladas, como sinónimo de modernización y civilización, la homogeneización y la estandarización.

Construimos nuestra reflexión en esa trama de elementos teóricos, políticos, históricos y la vinculamos con la tarea que realiza la Escuela N° 4100 San José de Yacuy, ubicada en la misma comunidad Yacuy. Su trabajo está centrado en la selección, organización y puesta en juego de contenidos referidos a saberes locales de la etnia guaraní en situaciones

concretas de aprendizaje de la escuela. Pasos que se dan en la construcción de una propuesta pedagógica apoyada en los principios de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); concepción de la educación, de la sociedad y de toda la cultura, que propone otras formas de inteligibilidad de las jerarquías de los conocimientos, de las subjetividades atravesadas por los procesos educativos, de la escuela como núcleo propiciador de expresión de lo diverso y plural y por todo ello, como una herramienta de descolonización.

PRESENTACIÓN

Este es un espacio de puesta en común de parte de los resultados derivados del entrecruzamiento de prácticas investigativas nacidas al calor de las demandas y de la fuerza interpeladora de situaciones educativas vividas y sufridas por las comunidades indígenas en nuestra región del norte de la provincia de Salta, en Argentina. Por ello, entendemos, no es un retazo aislado o circunstancial de las prácticas educativas en una comunidad indígena, sino un trozo metonímico de la historia de las prácticas pedagógicas en los pueblos originarios de toda Latinoamérica.

En principio, coinciden *nuestros haceres* pedagógicos en dos espacios institucionales distintos, la universidad y la escuela, ambas entornadas en un ambiente de crisis y desigualdad socioeconómica regional, debido a reformas educativas nacionales y provinciales que, aunque ordenan modificaciones, difícilmente promueven cambios sustantivos a pesar de los enunciados que las proclaman. Antes bien, en muchos sentidos, tales reformas agudizan los conflictos y amplían las brechas entre las escuelas y las comunidades, entre los docentes y los alumnos, además intensifican las tensiones entre los mandatos del sistema y la realidad cambiante, inestable y en crisis.

Partimos de reconocer que uno de los perfiles más ríspidos de la historia de la educación en nuestra región es la incorporación del componente indígena de la población del Departamento San Martín a los espacios escolares. Hay allí una crónica de extremo abandono, de indiferencia y de desprecio, de radicalización de las marginaciones y una de las expresiones más vivas de la continuidad de las prácticas de colonización. De todos modos, ya lo dijimos, no es un dato aislado de la realidad socio-cultural del NOA, innegablemente es una metáfora del valor que las culturas indígenas han tenido y tienen en la historia socio-política del país.

En esta conflictividad, sin embargo, algunos docentes convierten el escollo en principio de descubrimiento. Allí donde estalla la insuficiencia y el contraste por la injusticia o la inequidad, entendemos que está la posibilidad de un nuevo conocimiento.

A modo de planteo general, podemos decir que la Escuela San José de Yacuy en tanto institución educativa tiene la particularidad de estar ubicada geográficamente dentro del territorio de la comunidad guaraní Yacuy, una de las tres comunidades que en el Departamento San Martín tienen resuelta la *propiedad comunitaria de la tierra*. Su historia puede organizarse —sólo para apreciar y entender el desarrollo general del proceso que ciertamente tiene matices— en tres grandes momentos o macrosecuencias que marcan la evolución de las actitudes de la escuela hacia la comunidad, de la propia comunidad educativa hacia la cultura originaria. Las mismas son:

Primera etapa, desde la creación de la escuela en 1952 hasta comienzos de la década de los ochenta. Conformaba un largo tiempo particularizado por el sostenimiento de una *hegemónica actitud castellanizadora*, esto es, el ideograma de la escuela como agente civilizatorio. La cultura guaraní ante

este modelo de escuela se veía compelida al repliegue y a la sub-valoración de lo propio originario. Como correlato lógico e inevitable de ello, se impone una intensa promoción de la occidentalización de los usos y hábitos de los alumnos y sus familias. Esto construía una escisión entre lo aprendido en la comunidad y lo demandado en la escuela. La brecha significó abandonos, repitencias, mínimos objetivos alcanzados y percepción del fracaso del rol docente y del sufrimiento de los alumnos en las aulas que no comprendían al maestro ni sus requerimientos.

Segunda etapa, desde mediados de la década de los ochenta hasta el inicio de los noventa. La escuela no puede soslayar los quiebres que el rendimiento escolar real exhibe, estos son: altos índices de repitencia, notoria deserción en los distintos niveles, ausentismo, bajo rendimiento, frustración de los docentes por la improductividad de sus esfuerzos, crisis en la vinculación comunidad-escuela. El fracaso del sistema es innegable, pero no se visualiza al sistema educativo como problema sino a los niños en tanto hablantes vernáculos.

Tercera etapa, desde inicios de la década de los noventa hasta el presente. Tiempo que se distingue por la búsqueda de nuevas alternativas desde la problematización de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, el asesoramiento interinstitucional y de programas de capacitación autofinanciados. Se consideran otros paradigmas de análisis y fundamentación del proyecto educativo de la escuela, se abren opciones de análisis institucional que contemplan la relación con la comunidad como integrante activo y modelizador del acto educativo, se implementan otras estrategias de enseñanza y otras perspectivas para particularizar la función docente en el ámbito escolar. Durante casi una década se inicia el contacto con un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Salta sede regional Tartagal, a partir del cual se ha construido mencionado espacio interinstitucional, que problematiza y define como objeto de reflexión e

investigación la temática de la educación de los pueblos originarios en la escuela de la propia comunidad Yacuy y a la vez, reflexionar y sistematizar líneas de desarrollo histórico de la misma en el noroeste argentino.

I. DE CONTEXTOS, DEMANDAS Y PREGUNTAS

Profundizar el contexto de las demandas y preguntas acerca de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), nos lleva a tejer una trama con los hilos de las problemáticas e insuficientes respuestas que distintas instituciones han aportado a este tipo particular de educación, desde reflexiones, valoraciones y reformulaciones expuestas por sus protagonistas. A lo largo de ese proceso, el camino recorrido por la escuela ha sido de gradual transformación.

En cuanto al equipo de investigación universitario comentado antes, las consideraciones y las acciones sobre estas temáticas fueron abordadas en diferentes proyectos y programas de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta a partir de 1998, dirigidos por Ana de Anquín. En los mismos, los ejes vertebradores de las problemáticas giraron en torno a los modos de supervivencia de jóvenes, fondos de conocimientos y formación docente en contextos multiculturales, pluriétnicos, multilingües y de pobreza extrema en el norte de la provincia de Salta. En este sentido, con el proyecto que enmarca esta presentación, nosotros reconocemos los avances realizados, aunque advertimos zonas donde todavía es necesario producir nuevos conocimientos, como son los casos de las significaciones diversas que adquiere la denominación *educación intercultural bilingüe* y también, resaltamos que debe cuestionarse la ausencia de una construcción curricular tanto en términos prescriptivos como institucionales, específicos para estos contextos.

Entre los temas relevantes de las propuestas investigativas realizadas por los miembros de la institución universitaria, podemos mencionar el estudio en torno a los *fondos de conocimientos*, tema que fue trabajado durante el lapso de cuatro años. Este problema de investigación se produjo a partir de la pretensión del equipo de empezar a vislumbrar nuevas formas de educación o construcción de pedagogías multiculturales que se interrogasen sobre los aspectos culturales de nuestras propias teorías y práctica. Se indagaba sobre los sujetos reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje: alumnos y docentes en sus vidas y culturas cotidianas (Bazán, 2004). De modo paralelo, se desarrollan otras investigaciones en el ámbito del programa, ligadas a la formación docente de los maestros que trabajan en escuelas con población indígena pero en otros contextos geopolíticos y culturales de la provincia. También se toman experiencias más abarcadoras como es el caso de la investigación interuniversitaria que dio lugar a esta publicación y que se denomina: *Pueblos originarios en contexto de globalización e interculturalidad. Argentina-Bolivia*, realizado entre las Universidades de Jujuy, el CIFMA de la provincia de Chaco, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nacional.

A ello se agregan otras temáticas vinculadas a los modos de producción económica, de organización y sobrevivencia. Investigaciones ligadas a la indagación de experiencias de formación e intervención social y educativa, en relación con el desarrollo local de comunidades diferentes y desiguales con pobreza estructural. En este contexto ha sido posible conocer algunas características de los programas de intervención como el Pro-huerta, el Programa Agroforestal de Desarrollo, Proinder, etc. Subrayamos puntualmente, la configuración de la Feria Campesina de Aguaray como hecho concreto de creación y consolidación de un proyecto de gestión

comunitaria fundado en las propias prácticas de supervivencia económico-social de los pequeños productores campesinos, indígenas y criollos (Reyes, 2005).

Otras experiencias que posibilitaron la conformación de este grupo interinstitucional fueron las desarrolladas con los proyectos: *Opaete reve ya tape ipia ropi* —Todos juntos vamos por el camino nuevo— y *Yayangareko i kavi ñardereko re* —Cuidemos nuestras raíces—, realizados como propuestas de extensión en el marco de los proyectos de investigación 900, 997, programa 1205 y 1465, todos del CIUNSA, diseñados y ejecutados por integrantes del equipo de investigación junto con la organización no gubernamental ADE (Asociación para el Desarrollo) y la escuela de Yacuy, además, con ayuda financiera de la fundación YPF. Dichos proyectos, cuyas denominaciones están escritas en lengua guaraní, tuvieron como objetivo fundamental mejorar la calidad educativa de las escuelas con población aborigen en el Departamento San Martín, a través del fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Las herramientas planteadas como modos de garantizar una mejora sostenida de los procesos de escolarización de la población aborigen de comunidades como la de Yacuy fueron: la formación general y pedagógica de auxiliares bilingües titularizados y de otros jóvenes aborígenes con experiencia como auxiliares docentes bilingües, pero que aún están fuera del sistema educativo; la sensibilización y capacitación de los maestros que se desempeñan en las escuelas con población aborigen; la sistematización y la implementación de estrategias pedagógicas que evidencian procesos de mejora e innovación y la elaboración de recursos didácticos tales como la elaboración de libros con la historia de las comunidades, talleres de promoción de lectura, así como la participación de niños, niñas y jóvenes, que habían abandonado el sistema educativo, en talleres de educación

alternativos que los apoyaron y ayudaron a reinsertarse en la escuela (Bazán y Quiroga, 2004; Jalil, 2001)

La posibilidad de compartir casi siete años de trabajo con docentes, auxiliares bilingües y jóvenes de la comunidad, hizo tangible el envés de la trama dibujada bajo la denominación *Educación para población indígena*. Percibimos la diversidad de prácticas, condicionadas por las características de la población destinataria que en muchos casos “ya no hablan en lengua”, las comunidades en las que los chicos son en una primera etapa de sus vidas, monolingües (guaraníes hablantes) o bilingües (que manejan el guaraní y el español desde su socialización primaria). Influyen también en ese escenario las condiciones materiales, de infraestructura y operativas de las escuelas. Entre otras cuestiones, sobresale el *escaso número de auxiliares bilingües* capacitados con idoneidad en lo pedagógico, que respetan y valoran sus saberes de la cultura guaraní y se encuentran incorporados al sistema desde esta competencia. Ellos abren las puertas a las *posibilidades de efectivizar una propuesta mejor sostenida de enseñanza bilingüe e intercultural y hacer frente a la ausencia de decisiones curriculares institucionales* que no sólo remedien la coyuntura de retención en el primer ciclo en términos de iniciación a la alfabetización.

Lo señalado hasta aquí exalta otros dos componentes de la compleja situación de las escuelas destinadas a poblaciones originarias en el Departamento San Martín de la provincia de Salta. Uno de ellos es la falta de un trayecto institucional que habilite como *docentes* en el marco de una formación fundada en la concepción de EIB tanto a miembros de comunidades indígenas como a no indígenas. De este modo se sustraería la designación ministerial de los docentes de la arbitrariedad burocrática y política, además ponderaría la idoneidad disciplinar de los mismos a los manejos políticos circunstanciales.

Podemos encontrar datos interesantes provenientes de políticas educacionales, las cuales realizan un reconocimiento explícito de la carencia sostenida de atención a la diversidad. Así las cosas, tenemos en los documentos curriculares a escala nacional y jurisdiccional *referencias* a la educación indígena, pero las prácticas concretas y las experiencias realizadas en esta región han sido acotadas, fragmentarias y discontinuas.

Todo este panorama, aunque sintético, de cuestiones referidas a la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades indígenas de la provincia de Salta, nos ha llevado a plantearnos nuevos interrogantes y a vislumbrar necesidades precisas en relación a producciones didácticas estrechamente vinculadas con las prácticas pedagógicas situadas en escuelas de estas características. Por ello, el problema de investigación en el Proyecto N° 1465/1 CIUNSa., sobre: *Bilingüismo y multiculturalidad en comunidades de frontera. Estudios en casos en el Municipio de Aguaray* expresaba las siguientes problematizaciones:

1. ¿A qué prácticas educativas se denomina “Educación intercultural y bilingüe” en las escuelas con población indígenas del Municipio de Aguaray, provincia de Salta?
2. ¿Qué aspectos culturales y lingüísticos guaraníes y de la cultura occidental se toman en consideración para elaborar las propuestas pedagógicas?
3. ¿Qué condiciones influyen en la posibilidad de construir una propuesta intercultural bilingüe?
4. ¿Desde cuándo se configura una propuesta de Educación bilingüe e intercultural?
5. ¿Cómo fueron los procesos constitutivos de la misma?

6. ¿Qué fondos de conocimientos se incorporan a las prácticas de enseñanza intercultural y bilingüe?
7. ¿Quiénes seleccionan esos contenidos?
8. ¿Qué criterios se utilizan para esa selección?
9. ¿Qué organización y secuenciación se proponen para su enseñanza?
10. ¿Qué construcciones metodológicas, se plantean como adecuadas para una pedagogía intercultural y bilingüe?

En este escrito se tomarán sólo algunos de estos interrogantes, sobre todo los referidos al avance en la construcción de una propuesta E.I.B. en la escuela San José de Yacuy.

II. DEBATES INICIALES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE EIB EN LA ESCUELA SAN JOSÉ DE YACUY⁽¹⁾

Si tomamos como referencia las etapas históricas de los procesos de escolarización de la comunidad Yacuy antes descriptos, podemos decir que la construcción de esta Institución-Escuela, atraviesa en el presente un momento distinguido por la “revalorización de las culturas indígenas y de la guaraní en particular”.

Hace apenas quince años atrás, la presencia de comunidades originarias, era silenciada de mil formas y en el paisaje social, en el mejor de los casos, se mencionaban algunos episodios o prácticas rituales llamativas en términos folklóricos, como restos de una legendaria historia en extinción o ya superada. Una evidencia de esta forma de mirar la realidad social es la documentación que existe en manuales y libros de estudio de escuela primaria, en los que el tema indígena es abordado como parte de la historia de la barbarie nacional, superada gracias a las campañas realizadas durante la formación de los estados nacionales, campañas entre las cuales podemos incluir a la propuesta de escuela cuyo mandato principal consistía en la “formación del ser nacional”. En contextos de frontera, como el que habitamos, este cometido fue fuertemente sostenido.

Pasada ya más de una década en que se hacía memoria de los 500 años del mal llamado “descubrimiento de América”, consideramos que se ha caminado un trecho respecto a la conciencia sobre la presencia de comunidades originarias como constitutivas de la identidad nacional. Lejos de distorsionar la construcción de ese ser nacional, existe un consenso relativamente ascendente de que resultan un aporte enriquecedor del paisaje de las distintas regiones geográficas y sociales que constituyen la actual Nación Argentina y lo singularizan con las diversas lenguas,

creencias y luchas por la recuperación y defensa de sus derechos humanos, sociales, económicos y culturales.

Un avance notable que ha quedado marcado como un hito histórico, es precisamente la incorporación de los derechos de los pueblos indígenas durante la última Reforma Constitucional, del 11 de agosto de 1994, enunciados en el Art. 75 Inc. 17. Allí figura el derecho a la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) como modalidad de ejercicio del derecho a la educación. Esta concepción de educación, tiene un apartado específico en la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, en donde la EIB aparece como modalidad educativa. Este marco ha sido retomado por la Ley de educación de la Provincia de Salta.

Si bien son claros estos avances en la dimensión enunciativa de la legislación tanto nacional como provincial, los mismos no son una política concreta y en ejecución. La EIB no es una modalidad instalada como propuesta educativa adecuada a las comunidades originarias existentes en el país y en nuestra zona. Recordamos con énfasis lo sostenido por científicos del campo socioeducativo cuando concluyen que “... si se quiere efectivamente beneficiar a los sectores más carenciados de la población es preciso implantar una política explícitamente orientada a la producción y a la difusión de innovaciones y de tecnologías adecuadas a las necesidades educativas de los sectores sociales en situación de riesgo y de exclusión cultural. Para ello es preciso en primer lugar, entender la relación entre cultura social y cultura escolar” (Tenti Fanfani, 1993). Además de este presupuesto podríamos enumerar otros valiosos factores que son necesarios para la implementación de la EIB.

Podemos afirmar que la escuela “de” y “en” una comunidad originaria, no está aún definida. Es una construcción en marcha, con marcos legales pero con tareas claves a resolver en el complejo contexto socio-económico-cultural de la Provincia de Salta, tareas que merecen, en el

nivel administrativo, atención y recursos en los diferentes niveles del sistema educativo. Aún, si se cuenta con la posibilidad real de los recursos económicos suficientes para *construirla* material y simbólicamente, no debería soslayarse que tendría la impronta de ser en cada lugar social y tiempo histórico una construcción singular en armonía con la identidad que la comunidad educativa particular le otorgue.

Si bien la EIB, actualmente, en lo social y político, aparece como una demanda de los pueblos originarios, resulta una necesidad imperiosa en el interior mismo de la unidad educativa, ya que es la respuesta educativa más adecuada a la diversidad cultural de nuestra zona y posiblemente sea, como muchos especialistas lo sostienen en este momento, *la* respuesta educativa a la que debe tender *todo* el sistema educativo.

Este cometido de Educación Intercultural Bilingüe, Multilingüe, Plurilingüe, al ser una creación en marcha desde el nuevo paradigma de la diversidad, pone de relieve al interior de la escuela planteos de suma importancia que quedan sin responder tales como: ¿qué enseñar y qué aprender?, ¿cómo enseñar y aprender?, ¿quiénes enseñan y quiénes aprenden?, ¿con qué enseñar y aprender?, ¿dónde enseñar y aprender?, ¿cómo legitimar lo que se enseña y aprende?, ¿en cuáles términos de tiempo se establecen los ciclos, las metas, etc. para el logro de las certificaciones?, ¿cómo organizar una escuela EIB, en términos administrativos?

Podemos continuar con un despliegue de interrogantes, algunos de los cuales, felizmente ya tienen ensayos de respuestas, con las dificultades y a su vez con los aciertos que son, igualmente, respuestas a una realidad concreta y singular y que por ello mismo, difícilmente puedan trasladarse a-criticamente como respuestas a otras realidades. Sin embargo la EIB, tiene algunos criterios comunes reconocibles y aplicables a todas las realidades donde es requerida (Sichra, 2007).

Por lo dicho antes, consideramos que la escuela hoy, en contextos de pueblos originarios y, en todo contexto, debe definirse desde criterios de EIB, acotados y aplicados a comunidades concretas. Entonces difícilmente una escuela en la comunidad originaria de Yacuy, pueda ser definida igualmente que en el barrio tapiete de la ciudad de Tartagal o cualquier otra escuela privada o pública de dicha ciudad. Esto no es dejar de lado los lineamientos y perfiles que marca el sistema educativo argentino desde toda su normativa e igualmente respecto del currículum definido en al ámbito nacional y provincial. Es, sí, mirarlos y analizarlos desde la EIB.

Afortunadamente, en Latinoamérica hay valiosos caminos desandados que abrimos en la caminata que realizamos con miembros de comunidades originarias, los pedagogos, los antropólogos, los religiosos con funciones misionales en comunidades indígenas, los lingüistas, los comunicadores sociales, los docentes, los historiadores, los investigadores y muchos más, pero especialmente con los niños y con los jóvenes originarios de las comunidades. Este colectivo de tantos protagonistas no exime al Estado Nacional y especialmente al Provincial, de crear las políticas y los espacios ministeriales con los recursos necesarios para la implementación con calidad de esta “modalidad educativa”.

Una de las cuestiones de gran importancia a resolver, es la referida a la formación y capacitación de quienes se habiliten para protagonizar como educadores de la EIB. Por el momento y de suma pertinencia es la capacitación y la formación en el desempeño de la labor pedagógica de quienes al ser miembros de pueblos originarios, y al militar en la preservación de su identidad étnica, aspiran a ser parte activa de ese proceso.

III. PRESENCIAS SINGULARES EN EL NOROESTE ARGENTINO: HISTORIAS Y COSMOVISIONES GUARANÍES EN LA COMUNIDAD DE YACUY⁽²⁾

No es viable una propuesta de EIB sino sitúa geopolítica y culturalmente a la escuela donde se plantea el diseño institucional en términos de interculturalidad y multilingüismo. En consonancia con esto, podríamos señalar que Yacuy se encuentra en un espacio intermedio entre los municipios de Tartagal y Aguaray. En términos políticos estas ciudades-pueblos, que pertenecen al Departamento San Martín, provincia de Salta pueden considerarse como fruto del proceso civilizador del Estado Nacional que pobló e integró territorios, los incorporó a la actividad productiva y los vinculó a través de caminos y ferrocarriles. Estas configuraciones son relativamente recientes y sus condiciones de posibilidad fueron dadas por el surgimiento de los ingenios azucareros en el Noroeste Argentino, la extracción de la madera y más tarde la explotación de los pozos petrolíferos y gasíferos, dando lugar a la instalación de Yacimientos Petrolíferos Fiscales y Gas del Estado, en la década del cuarentas del siglo pasado, donde empresas estatales hegemonizaron la actividad económica de la zona hasta principios de la década de los noventa.

Recuperar el sentido de lo que hoy somos como comunidades pluriétnicas y multiculturales, exige romper con una visión del pasado estereotipada construida a partir del *mito del origen*, que en el caso de la historia oficial argentina se liga a la constitución del Estado-Nación. Inversión de sentidos que reconoce la presencia de grupos aborígenes ancestrales, pueblos originarios que habitan estos espacios intermedios y ambiguos, que delimitan una racionalidad distinta a la establecida históricamente por la voluntad demarcadora del Estado, a través de las "campanas militares" y las fronteras. Dispositivos supremos de marcaje de la territorialidad y que en este caso, allá por 1925, determinarán la "argentinidad" de la región.

En esta ocasión nos interesa particularizar la población indígena. Podríamos decir que esta parte del territorio salteño está habitada por siete etnias: guaraníes, chané, chulupíes, wichí, tapietes, tobas, chorotes, que junto a la población criolla y chaqueña de ambos lados de la frontera argentino-boliviana le dan una particular configuración

Los guaraníes, según lo señala Silvia Hirsch (1999), durante los siglos XV y XVI, producen masivas migraciones, provenientes de Brasil hacia Paraguay y Bolivia. Llegan a esta región motivados por la búsqueda de un sitio donde trabajar y vivir en paz, al que denominan "la tierra sin mal" o *kandire*. En ese proceso migratorio los guaraníes se toparon con el grupo arawak, a quienes dominaron tomándolos como esclavos. En este proceso el pueblo chané pierde totalmente su sistema de organización política y social. Esta referencia histórica es importante para entender cómo los guaraníes que pertenecen a la familia lingüística Tupí-guaraní, son el resultado de la fusión de dos grupos: los guaraníes —filiación lingüística tupí-guaraní— y los chané —filiación arawak—. El complejo cultural que resulta del proceso de transculturación, como bien lo describe Hirsch, se caracteriza por el predominio de la lengua guaraní, de técnicas de agricultura y del sistema económico por parte del grupo chané, hoy indisolubles.

En el siglo XIX se incrementa en Bolivia —en la zona identificada como Izoceño— el desarrollo de establecimientos agrícola-ganaderos denominados "haciendas", donde, paradójicamente, los guaraníes se convertirán en peones. Las misiones van a tener auge como un modo de mantener sus tierras y cierta independencia de esas haciendas (Langer, 1989, citado por Hirsch). Posteriormente, las misiones fueron secularizadas y los indígenas se vieron forzados a emigrar para buscar trabajo asalariado en otra parte. Este es un punto clave para ubicar históricamente la penetración de los

grupos guaraníes en la zona nororiental de Argentina, intensificándose este proceso por el auge económico de los ingenios azucareros y más tarde como consecuencia de la Guerra del Chaco entre Paraguay y Bolivia en la década de los treinta.

En este punto, es importante señalar que las versiones oficiales de la historia de la nación ante este conflicto bélico, soslayan aspectos que pudiesen dar cuenta de lo acontecido con las poblaciones indígenas, habitantes de la región y ajenas a la visión de nación, de frontera, propias del proyecto Estado-Nación de corte liberal que de este modo silenció la historia del *Chaco gualambo*. Se legitimó un relato de la historia que no considera como parte constitutiva a los procesos de transformación que sufrieron las comunidades originarias bajo la lógica de la conquista y colonización del proyecto moderno.

La tradición cazadora-recolectora de los guaraníes se repliega en torno a las prácticas de trabajo que los latifundistas del azúcar consolidan en la región. Son prácticas de explotación, sojuzgamiento y despojo de aspectos de su identidad originaria. Se pasa en muchos casos del MOTÍRO a otros modos de trabajo asalariado que violentan la relación del guaraní con la naturaleza y la concepción de trabajo para la subsistencia y no para la acumulación, tal como lo plantea el modelo industrial y capitalista de los Ingenios a los que llegan como peones.

Su *cosmovisión*⁽³⁾ se traduce en la lengua. A partir de la palabra *ARA* —espacio, cronología, secuencia—, se arma una visión de mundo. Esta palabra representa la idea de tiempo y espacio, pero no como categorías separadas. En la cosmovisión guaraní todo espacio implica tiempo y todo tiempo implica espacio. Por ello registra estos matices semánticos:

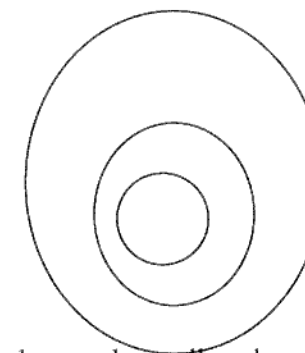
1. **ARA**: refiere una multiplicidad de sentidos como día, época, tiempo, cielo. El guaraní juega con la palabra según cambia su lugar en el enunciado.
2. **ARAKAE**: hace mucho tiempo. Se refiere al tiempo mítico, atrás, muy atrás en el tiempo o un futuro muy distante. Implica la permanencia en el tiempo. Por ejemplo los mitos son permanencia en el tiempo. **ARAKAE**, es fuerte
3. **ANDAYE**: Verdad. La que refiere el abuelo cuando transmite la historia —el tiempo se concreta en algo— en un relato.
4. **ARAKAE ANDAYE**: cuento lo que me contaron, tal como lo hicieron. Es una verdad que fue transmitida por un anciano con fuerza sagrada. Se transmite a otro ese mito y se conserva la esencia del relato.

La representación de esta visión del mundo es circular y toma los siguientes elementos dispuestos concéntricamente:

KAA

KOO

OKA



1. **OKA**: Patio., Lugar donde se desarrollan las actividades más importantes, tanto de niños, adultos y ancianos. Es el centro, el lugar de crecimiento y socialización del núcleo familiar y de otros parientes

guaraní y no guaraní. Tienen gran protagonismo los ancianos y ancianas en este sitio del mundo que no es sólo geográfico, allí transmiten las enseñanzas de todos los tiempos por vía oral, a través del ARAKAE-KAE. Es decir, conjunto de cuentos, enseñanza, aprendizaje, transmisión. Allí también se desarrolla el *arete guasu* o fiesta grande.

2. KOO: Cerco, chaco. Espacio ligado al trabajo, a la economía, a la recolección. Lugar donde se prepara la tierra, donde se producen los alimentos, donde se organiza el MOTIRO como actividad comunitaria. Espacio de la reciprocidad: dar y recibir.
3. KAA: Monte, Naturaleza. Contexto de aproximación con el monte. Donde toma contacto el hombre guaraní con la naturaleza. Allí donde se solicita permiso a TUMPA para cazar una presa o extraer una planta.

IV. EN TORNO A LOS SABERES Y EL HACER

El trabajo interinstitucional, con todas sus luces y sombras, sus avances y por momentos su quietud, permitió la construcción progresiva de una zona de ensamblaje de saberes y haceres. Universidad y Escuela, dos dimensiones de la práctica educativa aproximadas por una causa en cuestión: la garantía del acceso a la educación efectiva no meramente declamativa. Es un proceso que inicia esa institución educativa primaria en la comunidad guaraní de Yacuy urgida por la convicción de que la construcción de una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe devuelve una forma creíble a las reflexiones sobre las respuestas a las necesidades y los imperativos reclamos de atender la polifacética y diversa situación de esos niños y niñas en situación escolar. Ese punto fomentó un encuentro fecundo con docentes e investigadores de la universidad que a la vez reconocen en esa realidad la posibilidad de interpretar y accionar