

¡Eureka! **Hay Aborígenes** **en Córdoba**

Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad.



Pol Zayat · Marcela Ferrer



Pol Zayat

Profesor de Filosofía (Especialidad en Educación Popular).
Bachiller en Teología (U.C. Bs.As.)
Cursando la Lic. en Educación en Universidad de Quilmes.
Coordinador C.A.I.E. en E.N.S.A. Carbó.
Docente y Coordinador de Carrera en el Instituto de Culturas Aborígenes.
Tallerista en el Post-Título de pedagogía Social y en el Ministerio de Educación de Córdoba.



Marcela Ferrer

Lic. en Psicología (UNC).
Profesora en Antropología (ICA).
Actualmente cursando el Doctorado en Estudios de Género (CEA UNC).
Docente del Instituto de Culturas Aborígenes.

Envíanos tus comentarios,
sugerencias o algún tipo de
información que contribuya a
enriquecer esta obra a:

marceladngu@hotmail.com

polzayat@yahoo.com

¡EUREKA! HAY ABORÍGENES EN CÓRDOBA

Practi-pensando
la Interculturalidad en la ciudad

Pol Zayat y Marcela Ferrer

Córdoba 2.011



Cuando me digas del sol,
Mi llanto, en nube convertido, te hará sombra
¡Hijo de la piedra! ¡Hijo de la roca!
¿Cómo me has dejado?
(Hualparrimichi)

“Su bravura le puso el nombre de Teniente Coronel, y el sol del Alto Perú la convirtió en lo que algunos indios y mestizos creían que era, la encarnación humana Pacha Mama. Ilusionados que si la seguían les sucederían cosas buenas.

Admiradora de Manuel Belgrano y de su campaña con el ejército del Norte; fue el mismísimo General, quien en manos propias le entrega el sable con todos los honores por su actitud y valentía. El amor incondicional a la libertad le proporciona el más grande de los sacrificios; la pérdida de cuatro pequeños hijos y la muerte de su esposo, siendo esto el máximo dolor que una mujer pueda parir.

Con el paso del tiempo, la ingratitud y el olvido no pudo ser de otra manera que un 25 de mayo de 1862 a los 82 años de edad doña Juana Azurduy de Padilla muere en la pobreza y soledad absoluta atendida por un criado huerfano al que ella dio asilo. Sus restos descansaron por mucho tiempo en una fosa común y sin homenajes tan solo se pagó un peso por el servicio fúnebre, luego de muchos años sus restos fueron inhumados y descansan en su ciudad natal Chuquisaca.”

Julio Álvarez

¡Juana Azurduy mujer, militar en ambiente de hombres, aborigen y mestiza que optó y luchó por “su” tierra. Dedicado a las Juanas que quedaron invisibilizadas bajo el cemento de la gran ciudad!
Ayer, hoy y nosotros... la realidad aborigen en la ciudad de Córdoba.

Pol Zayat - Marcela Ferrer

Zayat, Felipe Antonio; Ferrer, Marcela
Eureka! ¡hay aborígenes en Córdoba! : practi-pensando la
interculturalidad en la ciudad . - 1a ed. - Córdoba : el autor, 2011.
90 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-33-1296-0

1. Interculturalidad. 2. Pueblos Originarios. I. Título
CDD 306

Fecha de catalogación: 11/10/2011

Arte de Tapa: Julio Emilio Álvarez García. “Juana, Sol del Alto Perú” (pintura).

Diseño de Tapa: Sergio Sosa Quilaleo y Juan Pablo Cornaglia

Edición: Carlos Rivero

Correcciones: María Rocío Domínguez y José María Bompadre

Imprimió: IMPRENTICA (Av. Colón 2115, B° Alberdi, Córdoba)

Agradecemos a todos y todas con quienes compartimos los talleres, a quienes sumaron sus relatos para este texto y a quienes transitaron el camino aportando piedritas para los mojones: Jorgelina Marozzi, Gabriela Brussa, José María Bompadre, Rocío Domínguez, Sergio Sosa Quilaleo, Silvia Villca, Vilma Avaca, Práscedes Maza, Gustavo Acosta, Rubén Paredes y todos los miembros del colectivo CAIE-Córdoba...

ÍNDICE

- PRÓLOGO	
Por Prof. José María Bompadre.....	7
- INTRODUCCIÓN	
¿¡EUREKA!?	9
- PRIMER MOJÓN	
No sólo antes, también hoy. No solo allá, también acá. No sólo ellos, también nosotros	17
- SEGUNDO MOJÓN	
Estamos donde quisieron que estemos	31
- TERCER MOJÓN	
¡Historia hecha cuerpo! Imaginarios hechos acción/palabra/acción	41
- CUARTO MOJÓN	
Ideología, historia y negocio, hecha manual	55
- QUINTO MOJÓN	
Ideología e historia hecha ley reciente	69
- SEXTO MOJÓN	
Aprendizajes que podemos realizar de los Pueblos Originarios para que el acontecimiento educativo sea verdadero acontecimiento	83
- SÉPTIMO MOJÓN	
Ideología e historia hecha escuela	97
- OCTAVO MOJÓN	
El patrimonio cultural, las materialidades simbólicas. Entre la curiosidad por el pasado, la mercantilización, el olvido y la destrucción: La pedagogía de la memoria y de la imagen	110
- NOVENO MOJÓN	
“Relatos Educativos”	119
- DÉCIMO MOJÓN...	
.....	147
- BIBLIOGRAFÍA	
.....	151

PRÓLOGO

Por Prof. José María Bompadre
Cátedra de Etnografía de Grupos Indígenas - U.N.C
Docente de Historia y Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes
Educador Popular en La Manka

Es para mí un honor y una grata responsabilidad prologar este libro de dos compañeros de trabajo, con los que comparto múltiples espacios educativos.

Sin dudas que esta obra sienta un precedente en –al menos- dos sentidos. Por un lado, frente a las des(memorias) de cierta academia que a través de complejas operaciones de mestizaje declaró a Córdoba como un territorio "libre de indios", cuando no a las prescripciones curriculares y los diferentes manuales de la industria cultural, que siguen hablando en pasado y negando la existencia de procesos de comunalización "comechingón" en nuestra provincia. Por otro lado, por el profundo sentido político que tiene este libro, en tanto recuperación de prácticas pedagógicas que pretenden –desde la triangulación teórica, epistémica y metodológica-, interpelar procesos históricos de larga duración que, recurrentemente, invisibilizaron a los pueblos originarios de Córdoba.

¡EUREKA! ¡HAY ABORÍGENES EN CÓRDOBA!, se nos presenta como una práctica de escritura fundamental para problematizar en torno a la agencia de la temática "presencia de pueblos originarios en Córdoba", pero también, para iniciar el complejo camino de trabajar en clave intercultural, recuperando saberes en contextos de subordinación y bajo la premisa de que la comprensión de la realidad no es igual a la perspectiva occidental de comprender la realidad.

No voy a reseñar aquí los diferentes "mojones" que integran la obra, dejándole al lector la tarea de dejarse extrañar e interpelar por las palabras de los autores. Pero quiero contribuir a reflexionar en torno a la interculturalidad y a sus usos en este trabajo de largo aliento.

Los usos diferenciales de este concepto, tanto en lo que refiere a discusiones teóricas del campo académico, como a políticas estatales y de organizaciones privadas, admite al menos algunas advertencias al respecto. La interculturalidad se nos presenta hoy tanto como una "expresión cultural", una "ideología política", un "desafío moral general" e

incluso como "característica del posmodernismo".

Usado como sinónimo de "multiculturalismo", hace alusión a formas de pluralismo en prácticas legislativas estatales de reconocimiento. Sin duda que la nueva legislación nacional e internacional ha sido significativa como punto de partida para los pueblos originarios a la hora de demandar a los estados nacionales una serie de derechos conculcados, pero sólo al reconocer y no garantizar participación de estos colectivos en diferentes tomas de decisiones sobre su presente, aparece como una forma de subordinación e inclusión a la hora de administrar la etnicidad, cuando no de sujeción a las prácticas económicas del capital financiero y económico.

En este trabajo, la interculturalidad se entiende como "herramienta de emancipación", en el sentido de que se constituye como un documento político de denuncia frente a los "olvidos" escolares, pero también, de prescripción de prácticas orientadores para los docentes, por la inscripción de una matriz para pensar las naturalizaciones en torno a las construcciones naturalizadas de género, etarias o de migración poblacional.

La invitación a "practi-pensar" aparece aquí como la clave casi incómoda de no establecer recetas, muy demandadas por cierto en nuestro quehacer docente. De esta manera, se (nos) da la posibilidad de ser sujetos activos y políticos de la definición de nuestras prácticas, superando los mandatos bancarios de los que tanto nos ha precavido la perspectiva freiriana.

El décimo mojón refiere a la no sutura, a la apertura para seguir pensando en nuevas formas colectivas de construcción de conocimiento y en modalidades/otras de vínculos pedagógicos, pero por sobre todo –y reforzando la invitación primera-, para incitar a equivocarnos tantas veces en los actos legítimos de desafiar las prescripciones curriculares e institucionales.

Por último, quiero significar que este libro supera el sesgo intelectualista que convive con nosotros, los docentes. Al contrario, y como afirma Pierre Bourdieu al respecto, nos llama a escapar de tratarlo como un "mero espectáculo" a ser interpretado, y nos invita a abordarlo como "problemas concretos que reclaman soluciones prácticas", sin olvidar que la "acción pedagógica" de la escuela se ejerce a través de "condiciones económicas y sociales" específicas.

Introducción

¿Eureka?



INTRODUCCIÓN ¿¡EUREKA!?

Este texto pretende ser un aporte a la reflexión a las prácticas escolares y de formación docente, tanto inicial como continua.

Los “aborígenes”, la interculturalidad y las escuelas que responden a una realidad multicultural, son tanto un tema a revisar para la problematización como una realidad concreta a transformar.

Hoy, Córdoba con aborígenes también es un tema invisibilizado y silenciado. En general, como parte del proceso histórico, lo indígena ha sido relegado al pasado y a otras latitudes. Por eso usamos la expresión ¡Eureka!, conocida popularmente por la anécdota atribuida a Arquímedes y en consonancia a su origen griego.

“Eureka” significa: ¡Lo encontré!. ¡Eureka hay indígenas en Córdoba!, con que se llegue a esta expresión en Córdoba ya se construyó muchísimo y se deconstruyó más todavía, en especial, cuando se tienen en cuenta los muchos años de invisibilización planificada en lo político, económico, social, cultural, psicológico y educativo. Si a través de estas líneas y otras estrategias, se llega a tal “hallazgo” se habrá dado un paso significativo hacia una educación intercultural para todos y todas, “hallazgo”, no en el sentido de “descubrir” como explicitaremos más adelante.

Se escuchó decir a unas docentes en el plenario del curso 2010:

*“empezamos a pensar que hay aborígenes en Córdoba”
“recién ahora me doy cuenta que la abuela de mi marido es india,
nunca le pregunté eso a mi marido, nunca me enteré, a lo mejor yo
también soy descendiente, y no lo sé”*

¡EUREKA!

¡TARINI! (quechua)

¡ATOPA CHUPE! (guaraní)

¡NA WEZA! (mapuzungun)

¡MACHETHAIS! (wichí)

¡Misión cumplida...! ¡por ahora!

Pero notemos un “detalle”: la expresión “Eureka” no se refiere a un descubrimiento por casualidad, fortuito y sin intencionalidad. Cuenta la historia que el griego Arquímedes estaba en actitud de búsqueda y de resolución de una investigación que le habían encomendado; su alejamiento contemplativo del problema a desentrañar le dio espacio a la interioridad; con una motivación externa encontró caminos de salida a la encrucijada...

No nos tembló el pulso, ni se nos tildó la máquina al comenzar estas líneas con una anécdota griega porque quiere reflejar nuestra concepción de cultura como una construcción dinámica y abierta, como territorio de luchas constantes para posicionarse al frente de las asimetrías, las desigualdades y jerarquizaciones, búsquedas interculturales y no solo multiculturales; hay que romper tanto las hegemonías como los esencialismos.

Hoy parece haber “buenos vientos”, la nueva Ley de Educación Nacional y la Provincial reflejan tal presencia, los nuevos diseños curriculares de la formación docente de la Provincia de Córdoba, expresando políticas públicas concretas de la Dirección General de Educación Superior prescriben la temática en espacios curriculares concretos y hasta prevén una orientación en interculturalidad y bilingüismo en los profesorados de primaria e inicial. De todos modos no podemos dejar de observar que, si bien la nueva ley provincial aborda (aunque sea sesgadamente) la interculturalidad no explicita el presente comechingón.

Socialmente hay mayor predisposición frente a esa realidad multicultural y entre los docentes se observa una crítica a la historia “oficial” impuesta por los “vencedores”. No es lo mismo hablar de indígenas antes y después del año 1992, desde antes y después de esa fecha hay movimientos que impulsaron la visibilización de la realidad multicultural a lo largo y ancho del país incluyendo nuestra provincia.

Se nota la diferencia en la actitud de no “tragarse” la historia oficial que fundamentó la “fiesta de los 500 años”. Frente a ese hito histórico se levantaron muchas voces, entre otros espacios, en Córdoba, surgen el Instituto de Culturas Aborígenes, Mundo Aborígen, y se fortalecen los reagrupamientos indígenas; de a poco tomó más cuerpo una mirada crítica y se percibe avidez en los docentes y estudiantes por la historia contada desde otro lado, desde los vencidos, aunque la resistencia indígena ha demostrado que no está vencida a pesar de los golpes. Desde nuevas perspectivas, también se critica pasar a la “otra historia”, la de los vencidos... se discute en torno a explicar procesos pensando en las lógicas de subordinación, agendando sí los relatos de los vencidos, y las formas de resistencia que fundan la existencia presente.

Las actividades en torno al bi-centenario de la “Revolución de Mayo” también promovieron discusiones acerca del surgimiento del país y la imagen construida de “Argentino monocultural”¹.

Esta actitud de apertura emergente en los cordobeses, tanto docentes como estudiantes, se nota al proponer el tema, ofrecer cursos, seminarios, etc. Hay interés por formarse e informarse. Podemos constatar que existen inquietudes para construir nuevos dispositivos (teóricos, epistémicos y metodológicos) que revisen las operaciones historiográficas de la Academia, como de las currículas oficiales y los manuales que circulan desde la industria cultural.

¿Por qué este tema desde el Carbó y organizado por el CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa)? Se unen varias circunstancias: el lugar en donde está enclavada la E.N.S. Dr. Alejandro Carbó es tierra de Comechingones del Pueblo de la Toma (Quizquizacate/Barrio Alberdi) en proceso de re-agrupamiento, visibilización y recuperación cultural como veremos más adelante; a su vez, está en el corazón de la ciudad con todo su proceso de urbanización y modernización; así mismo, Barrio Alberdi (así nombrado desde 1910) es uno de los lugares con mayor concentración de población peruana ² de la ciudad y por tanto de las escuelas de la zona.

La decisión fue tomada en fidelidad a las características de ese territorio

¹ En el Carbó hicimos unas jornadas de reflexión en torno a temas que reflejan una “apertura a otros 200 años desde otra perspectiva”, abordamos temas como: el respeto a la diversidad, la presencia aborígen en Córdoba y las discusiones actuales de género.

² Más adelante trabajaremos la relación/tensión entre nacionalidad y lo aborígen.

cordobés. El espíritu de la nueva ley y las políticas de la DGES (Dirección General de Educación Superior) abrieron las puertas a la cuestión social y a su diversidad, esto se expresó, por ejemplo, en los nuevos diseños curriculares; por tanto; el CAIE-Carbó desde sus inicios (proyecto inicial 2008) consideró propicio el abordaje de la realidad multicultural de modo inter-institucional.

Con instituciones tales como: CAIE-Agulla, CAIE-Bolívar, escuela Mariano Moreno (con la que compartimos docentes), Instituto de Culturas Aborígenes, escuela San Jerónimo, la Comunidad comechingón del Pueblo de la Toma y otras escuelas de la ciudad, se empezaron a tejer redes con el objetivo de revisar las prácticas educativas. Trabajamos también, y no podía ser de otro modo, en articulación con unidades curriculares (cátedras) tales como: historia Argentina, ciencias sociales, problemáticas socio-antropológicas en educación y prácticas. A su vez, el mismo Carbó tiene entre sus estudiantes, vecinos de distintos lugares de la ciudad y del interior, planteando una desafiante diversidad en su composición.

El CAIE queriendo expresar las políticas de la D.G.E.S y en consonancia con las características multiculturales del territorio no podía sino, desde el lugar que le toca en la formación docente, hacer propuestas que aporten reflexiones y prácticas transformadoras.

Estas líneas quieren dar cuenta de lo que se hizo (o de lo que “salió” diríamos en cordobés para referirnos a lo registrado) en los cursos y otras actividades en el Carbó, organizadas por el CAIE³ en red con otras instituciones. Intentaremos reflejar debates, dudas, temas, sensaciones, deudas históricas, decires, enojos, que se expresaron en los espacios. Así mismo, buscamos enriquecer este registro con otras experiencias en Córdoba y reflexiones teóricas que ayuden a pensar y practicar, practi-pensar nuestros posicionamientos, herramientas pedagógicas, sustentos teóricos e ideológicos al frente de la diversidad cultural.

Nos referimos a practi-pensar para desbaratar esa capciosa pregunta de ¿Qué es primero si la práctica o la teoría? que se escucha hasta en algunos ámbitos de educación popular; sería como decir ¿Qué es primero si el huevo o la gallina...? planteamos que son falsos dilemas por la relación causa-efecto simplista que imponen. Hablamos de una relación entre práctica y teoría donde las dos se preceden siempre y a su vez se prolongan en el otro. Cuando practicamos ponemos en juego algún saber teórico y a su vez cuando teorizamos lo hacemos, consciente o inconscientemente, desde alguna práctica propia o heredada y según las posiciones que ocupamos en el sistema social, según Bourdieu (1995).

La tarea va a consistir en revisar nuestros discursos que muchas veces acomodan la realidad a lo deseado y no logran expresar lo acontecido, y además, será interesante y necesario, meternos tras bambalinas del escenario de nuestras prácticas para entre-ver los posicionamientos teóricos e ideológicos, como así también los pre-juicios y creencias que las van construyendo. Las reflexiones irán hilvanando prácticas concretas, teorizaciones “académicas y populares”.

Algunas veces mantendremos el anonimato de instituciones, docentes, directivos y estudiantes para evitar personalizaciones y moralizaciones. Recuerdo a una psicopedagoga de una escuela de la ciudad de Córdoba, cuando le estaba

³ *Actividades con estudiantes y docentes de nivel superior: Jornada de interculturalidad 2008, charlas en ocasión del 12 de octubre 2009 y participación en el III Congreso de Pueblos Originarios en Córdoba, curso “La interculturalidad y los pueblos originarios de América en las escuelas de Córdoba” 2010 y 2011, trabajos áulicos en el espacio curricular del profesorado primaria e inicial Problemáticas socio-antropológicas en educación, participación en celebraciones originarias: Pachamama e Inti Raymi.*

contando que había aborígenes en ese barrio, ahí nomás preguntó con tono de exclamación: “¿Y cómo se visten?!”... cuando cuento esta anécdota en los talleres se produce una risa generalizada, pero ¿Cuántas veces tendremos la misma visión de un modo más camuflado?; la expresión de la profesional ¿No es expresión de una ingeniería social que practicaron en ella y en nosotros? ¿Hasta qué punto no respondió según lo que estrategias políticas, culturales, sociales y educativas lograron?

El eje está puesto en la **interculturalidad**⁴ desde una mirada que intenta partir de la realidad concreta de educación y pueblos originarios; así y todo, hay muchas reflexiones que nos abren el panorama de la interculturalidad desde otros tópicos de diversidad como son: etario, género (Villa, 2009), ruralidad/urbanidad, aprendizajes previos, costumbres, lo heredado, etc; dicho de otro, no nos cerraremos a reflexionar en torno a una interculturalidad sólo desde lo étnico/aborigen los criterios asumidos también surgen y se “aplican” en otras expresiones de diversidad.

Cabe aclarar, que no queremos caer en el error de los organismos internacionales, y más de un académico e investigador, de poner a los pobres, los campesinos y los indígenas bajo la misma categoría de análisis. Abriremos el espectro porque en las grandes ciudades, con su complejidad, se entrecruzan múltiples diversidades⁵.

Este quiere ser un trabajo localizado, **¡Hecho en Córdoba!**, desde Córdoba, en especial la capital, reflexionado con originarios que viven en Córdoba y para/con docentes y estudiantes de Córdoba; con cantito cordobés quieren resonar estas líneas.

“Por estos lados”, los docentes reclaman y buscan “materiales”; ellos, si no lo saben intuyen que los manuales son limitados (hay un capítulo para “empezar” a analizarlos). En Córdoba-ciudad lo indígena no se percibe como una cuestión de acá sino de allá y de antes, como mucho se escucha: “¿qué hacemos con los bolivianos y paraguayos?” pero no desde el aporte originario sino desde miradas xenofóbicas.

El desafío de este trabajo será descubrir (en el sentido de sacar el velo, hacer visible, ver lo que está), la presencia indígena aquí, ahora con un “nosotros” involucrado aunque nos hayan dicho que bajamos de los barcos (hijos o nietos de inmigrantes); en el aquí de Córdoba, de la gran ciudad, donde toneladas de cemento pisan, arrasan todo lo que encuentran en su camino, dando lugar a espacios sin identidad propia que contribuyen a invisibilizar culturas o reducir a lo folklórico/cultural⁶.

El objetivo de este material quiere ser significativo desde el punto de vista político. Incluiremos algunas dinámicas e ideas sobre cómo hemos abordado las temáticas para generar el debate, teniendo en cuenta que en los encuentros que compartimos los estudiantes y docentes manifestaron, en general en una primera instancia, la búsqueda de “herramientas”, la didáctica, el “qué hacer”. Sabemos que

⁴ *La interculturalidad como modelo es propositivo, busca la transformación social e implica una categoría relacional. Aplicado a la educación supone: reconocimiento de la diversidad (pluralidad), relaciones positivas y conflictivas entre culturas, dinámica de las culturas (que no son entendidas como polaridades u opuestos sino como complementarios, relación propio/ajeno y reconocimiento crítico de las hegemonías y el control cultural. En un marco de estas características las/los educadores/as aceptamos la situación de incompletud, promoviendo la participación de padres, madres y otros/as actores comunitarios.*

⁵ *Hay que recorrer una primaria de adultos del sur de la ciudad de Córdoba para comprobar lo dicho: hay estudiantes de la zona del norte, extranjeros, originarios y “no” (en comillas), jóvenes y adultos mayores, varones, mujeres, oriundos de la sierras y quienes las conocen por la tv nada más, con avances significativos en lo académico y quienes no (multigrado).*

⁶ *Aquí “folklórico” se usa en sentido peyorativo: mostrar el espectáculo, el show, lo excéntrico.*

sólo puede ayudarles (quizá) a pensar la “acción”, pero seguimos sosteniendo que (especialmente en Córdoba) lo problemático en torno a los pueblos originarios y la educación en interculturalidad no es tanto una cuestión didáctica como política, social y de concepción pedagógica y educativa, o como ironiza Pol, correr el riesgo de pensar la didáctica como una “licenciatura en goma eva”.

Este texto no quiere ser un manual, es solo un esbozo de lo que consideramos un inicio para empezar a reflexionar sobre una educación, una profesionalidad docente e institucionalidades interculturales. No pretendemos un ABC, solo un AB o un A (¡eureka!), pero no por subestimar al lector sino ubicándonos en Córdoba, donde constituye un tema/realidad históricamente silenciado e intencionalmente tergiversado. Pensamos que hay mucho “construido que hay que de-construir para poder construir” algo nuevo, intercultural.

Este material está pensado para la formación profesional inicial y para los docentes que quieren introducirse en la reflexión de esta realidad, problemática, desafío y pedagogía. Hay mucho escrito, reflexionado y practicado, la intención es, como ya dijimos, introducir a la reflexión y la práctica. Con el objetivo de contribuir a la profundización en la formación y a la revisión de las prácticas ofreceremos aquí una bibliografía con algunos comentarios de los materiales. Constantemente nos hemos tenido que poner límites para no sacarle a las acciones ni a lo escrito la característica introductoria, ya que es mucho lo que se está reflexionando y debatiendo; hay diversidad de autores, libros, ensayos, aristas de discusión, precisiones de vocabulario, que enriquecerían lo que proponemos aquí, pero será en una próxima etapa del proyecto. Ojalá podamos ofrecer un material que ayude a introducir y a su vez que tenga la consistencia que impulse a practi-pensar cuestiones troncales.

Verán, o por lo menos es nuestro deseo, que el estilo de estas páginas sea coloquial; así mismo, habrá líneas con mayor densidad académica entremezcladas con ejemplos que los “intelectuales ejemplólogos”, pueden llevar a tachar por “triviales”. Al escribir, nos arriesgamos a lanzar al ruedo de las interpretaciones sin tener un cara a cara para aclarar los términos, los matices y las expresiones, pero también cumple el objetivo...no queremos dar verdades absolutas sino generar debate, búsquedas y lograr siempre construcciones nuevas.

Algunas veces escribiremos en primera persona y otras en la clave del nosotros; lo queremos hacer desde la noción del yo-colectivo de los pueblos andinos (Sexto mojón) desde ese “yo”, que no es individualidad, sino reflexiones compartidas, a dúo en este caso, pero también con los aportes de participantes de los talleres y compañeros y compañeras de trabajo y discusión. Quienes escribimos somos dos en la materialidad, intentando pensar en conjunto; no queremos arrogarnos la representatividad de los participantes de las experiencias, talleres, cursos, etc. ya que “nos hacemos cargo de lo que escribimos”. Rosi Braidotti, en “Sujetos nómades” cita a Spivak intentando explicar lo colectivo diciendo: “dejar que otros hablen en mi texto no es sólo una manera de inscribir mi trabajo en un movimiento político colectivo, también es un modo de practicar lo que predico... Dejar que las voces de otros resuenen a lo largo de mi texto es, pues, un modo de hacer realidad la idea de desplazar el “yo” del centro del proyecto de pensamiento y

sumarlo a un proyecto colectivo” (2000; 80,81).

En este camino recorrido, y en parte escrito, deseamos reflejar lo que descubrimos como significativo para practi-pensar una educación intercultural: dinámicas y reflexiones organizadas en mojones de camino. A los mojones, entre otros usos que se encuentran en el diccionario y en el vocabulario oficial, profesional y popular, los entendemos como esas marcas intencionales que se ven en el sendero de Villa Alpina al Cerro Champaquí señalando alguna direccionalidad probada; esos montículos de piedras se hicieron después de muchas caminatas de los lugareños, no son el único camino pero son “caminos probados”, no son absolutos, no niegan otros itinerarios, pero nos dan cierta seguridad ante una extensión muy amplia y desconocida.

En el Primer Mojón les ofreceremos algunos acercamientos con respecto a los imaginarios de los cordobeses con respecto a la presencia de aborígenes en Córdoba y las escuelas, cómo trabajamos sobre esos imaginarios en los talleres y qué “salió”; así mismo, revisamos algunas características de la presencia indígena en la Ciudad.

En el Segundo Mojón hacemos un pequeño recorrido histórico de hechos, decisiones oficiales, etc. que nos “armaron” el presente. Esa historia dejó huellas muy profundas y sutiles en los dichos de los docentes y estudiantes (Tercer Mojón), en los materiales didácticos, revistas de divulgación infantil (Cuarto Mojón) y sucesión de leyes educativas recientes (Quinto Mojón).

El proceso espiralado de análisis, de-construcción y desvelamiento se va abriendo a una experiencia más propositiva y constructiva desde la cosmovisión y el cosmosentimiento que no nos resignamos a perder (Sexto Mojón) y a ir saldando una deuda histórica con tantos docentes y estudiantes que quieren hacer de la escuela, “su escuela” con diversidades expresadas y enriquecidas mutuamente, con profesionalidades ejercidas desde espacios comunitarios, hacia una mayor democratización del sistema educativo (Séptimo Mojón).

En el Octavo Mojón trabajamos algunos criterios en torno al patrimonio cultural desde la perspectiva de la pedagogía política de la memoria.

Hemos intentado revisar prácticas concretas a lo largo de todo el trabajo pero queremos concluirlo con relatos sintéticos de prácticas interculturales en Córdoba (Noveno Mojón) escritos por colegas que día a día contribuyen a las políticas públicas desde lo cotidiano de su trabajo/militancia hacia una educación como derecho de todos con características de diversidad.

En el Décimo Mojón...

Primer Mojón

No solo antes, también hoy;
no solo allá, también acá;
no solo ellos, también nosotros



PRIMER MOJÓN

No solo antes, también hoy
No solo allá, también acá
No solo ellos, también nosotros

“Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla.

En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados la obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería. Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre la pintura fresca”.

La burocracia. Libro de los abrazos -1989- Eduardo Galeano

¿Cómo hacer para romper ciertas “inercias” y seguir caminando con nuevos bríos?!

En este primer mojón del camino intentaremos revisar algunas creencias sobre lo indígena entre docentes y estudiantes, sobre todo en relación a Córdoba y los espacios educativos.

Verán un esfuerzo por el desvelamiento y la de-construcción en los primeros mojones, casi rayando con el negativismo paralizante, tendencia que se subsanará con otros mojones más propositivos y constructivos, recuperando la herencia, las prácticas cotidianas, actores sociales y docentes.

¿Cómo hacer un trabajo de de-construcción que respete lo hecho y los esfuerzos de muchos? ¿Cómo trabajar en pos de la transformación sin creernos mesías o primer eslabón de lo que vale la pena? ¿Cómo ser provocador de debates sin ser absoluto en

las afirmaciones? ¿Cómo decir sin pretensiones de universalidad? Ya que lo que se dice es en un espacio y un tiempo concreto pero a su vez intentando que lo escrito sea lo suficientemente “compartible” como para lograr el enriquecimiento entre muchos ¿Cómo usar la polisemia de las palabras, la ironía, las “afirmaciones fuertes” como un recurso didáctico que genere trabajos de lectura de la realidad para buscarle aristas significantes e instituyentes?

Podrán leerse frases atrevidas, provocadoras, “peligrosas” desde algunas concepciones o precisiones idiomáticas... algunas provendrán de nuestros límites, otras del camino de nuestro aprendizaje, como así, de la meticulosidad propia de los ámbitos intelectuales, de los límites del medio escrito o de como lo hemos expresado y por qué no cómo un recurso didáctico que genere debate y nuevas búsquedas...

Skliar (2007) desglosa el proceso de deconstrucción en tres etapas que se necesitan, se suceden y se repelen a la vez, aunque no cronológicamente: “la herencia, la deconstrucción y el acontecimiento”. La herencia se piensa no como enclave muerto en el pasado o principio de autoridad a mantener de un modo intocable; citando a Derrida, el autor plantea que la deconstrucción “no ocurre sin amor...comienza con homenajear aquello, aquellos con los que se la agarra”. La deconstrucción consiste en deshacer, sin destruir, un sistema que se nos revela como único, hegemónico y dominante.

No podemos analizar la herencia sólo desde términos de sumisión o traición: “la infidelidad posible es como se logra la herencia, como se la asume, como se retoma y se refrenda la herencia para hacer que vaya a parar a otro sitio, que respire de otra forma. Si la herencia consiste simplemente en mantener cosas muertas, archivos y reproducir lo que fue no es lo que se puede llamar una herencia” esto es lo que el autor entiende por “infidelidad fiel en la deconstrucción”. Para Derrida (1997), el llamado de la herencia nos asigna contradicciones: recibir, atender y acoger y, a la vez, rehacerlo e reinterpretarlo.

La deconstrucción supone la posibilidad de lo imposible. El desafío es convertir esa herencia en acontecimiento vivo y actuante a través del proceso de deconstrucción.

Partir de lo que traemos: los imaginarios y las experiencias

Cuando iniciamos los encuentros y cursos siempre nos preguntamos por qué y para qué abordar tales realidades y cuánto y en qué medida nos involucra. Ironizamos diciendo que lamentamos desilusionarlos porque vinieron a un curso en torno a la temática de aborígenes y se encuentran con alguien que tiene una notoria portación de rostro “árabe”: “convengamos que soy más parecido a Bin Laden que a Evo Morales, les digo en risas...”; lo cierto es que no venimos a hablar de “ellos” (como nos solemos referir a los indígenas) sino de “nosotros”; el “nosotros” incluye el “ellos” en cambio en “ellos” no siempre incluye el “nosotros”; la meta será encontrar caminos en clave de continuidad con la otredad y no de lejanía existencial.

Nos ha ido bien en los cursos, cuando hicimos la “dinámica de la pelota en llamas”; así nos empezamos a conocer entre los participantes desde las creencias y supuestos sobre lo intercultural.



“Dinámica de la pelota (o globo) en llamas”

el grupo organizado en círculo; la consigna es ir pasando la pelota (se les dice que está en llamas, no puede demorarse mucho en las manos). Cada vez que alguien tiene la pelota se presenta y dice una frase que imaginamos que puede ser parte de la biografía de los aborígenes Nahuel y Napalpí.

El recurso didáctico de la pelota en llamas hace que la persona se distraiga y “no piense tanto” para que salga la primera ocurrencia y no “acomodarnos” racionalmente... y que salga lo que tenemos en la superficie (que después descubrimos que no está tan en la superficie sino bien adentro nuestro, enraizado). Es interesante lo que salió en el taller del curso 2011.

“Nahuel era amiguito de Napalpí, vivían juntos en Bariloche”

“A Nahuel y Napalpí les gustaba jugar a la pelota”

“Les gusta comer caramelos”

“A Napalpí le gusta ir al jardín y jugar en su sector de la cocina”

“Nahuel tenía un papá que se llamaba Newen, que se dedicaba a cazar”

“A Nahuel y Napalpí les gusta correr por las montañas”

“A Napalpí le gustaba como su mamá tocaba la flauta”

“Nahuel es sociable y divertido”

“A Nahuel y Napalpí les gustaba salir a cazar”

“Nahuel tiene 12 años y Napalpí es una nena de 10”

“A Napalpí le gustaba recolectar frutos”

“Napalpí vino a vivir a Córdoba ahora”

“A Napalpí le gustaba cocinar con su mamá”

“A Napalpí le gustaba hacer ropa con su mamá y teñirla”

“Nahuel es travieso, Napalpí simpática”

“Soy prima de Nahuel y Napalpí, el otro día estuvimos cazando renacuajitos”

“Nahuel y Napalpí son amigos del barrio, les gusta nadar”

“Nahuel y Napalpí vivían en un lugar muy tranquilo donde hay un río”

“Nahuel y Napalpí son amigos, pasan mucho tiempo juntos”

“Nahuel y Napalpí son amigos, se reían todo el día”

“Nahuel y Napalpí componían música y tocaban la guitarra”

“Napalpí se enoja con su mamá porque no la deja usar pantalones”

“Nahuel y Napalpí eran amigos de mi bisabuela”

“A Nahuel y Napalpí les gustaba hacer pan casero”

“Nahuel y Napalpí son alumnos de Sole”

Cuando en el mismo grupo nos ocupamos de reflexionar sobre lo que había surgido en el juego de construcción de las biografías de Napalpí y Nahuel inmediatamente pudimos visibilizar en conjunto que el imaginario de la mayoría trajo **niños, antes y lejos**. Nahuel y Napalpí son niños desde una representación occidental de la niñez: simpáticos, traviesos, juguetones. Aparece también una construcción muy marcada de diferencia de género en cuanto a cómo nos imaginamos a Nahuel como varón y a Napalpí como niña.

La imagen en cuanto a la pertenencia cultural de Nahuel y Napalpí es estereotipada, fijada en el tiempo y en un espacio idílico. Una docente comenta que son: “modelos que venimos repitiendo, el año pasado vino un curaca comechingón a hablar al Carbó y fue toda una ruptura”. La docente se refiere a una charla con el curaca Rubén Villafañe y a las preguntas que generaba su presencia, autoidentificándose como comechingón, vecino del mismo barrio donde está enclavado el Carbó, trabajador urbano, autoridad originaria de una comunidad en pleno proceso de etnogénesis⁷.

Observamos entonces los etiquetamientos (Rist, 1999) utilizados, la manera de construir historias individuales, mayoritariamente no se habló de comunidad ni de familia, mucho menos de pueblos diversos.

Estuvimos imaginando las vidas de Nahuel y Napalpí desde una concepción cultural, desde nuestra mirada cultural, que no es la única posible.

Nuestros imaginarios nos mostraron lejanía geográfica; “Napalpí es una niña que vivía lejos”, “Nahuel vivía lejos” y temporal; “Nahuel y Napalpí eran del año 2 antes de Cristo”, “A Nahuel y Napalpí los conocí en un viaje que hicieron en el tiempo conociendo la Argentina”

También registramos la relación de lo indígena con la ruralidad, una ruralidad que al igual que ese tiempo detenido son como de un tiempo mítico, de vida en la naturaleza: “Nahuel y Napalpí vivían en el campo, cosechaban frutos y andaban a caballo”. Tampoco aparece la realidad de la vida urbana. Ni se les ocurrió que eran de Córdoba y menos con una computadora, ni adultos abogados, médicos o docentes, ni estudiantes del Carbó.

Se invisibilizan los conflictos que tienen que ver con una historia de expansión de fronteras a través del genocidio y la usurpación de territorios y una actualidad donde los conflictos territoriales (hoy a través de la expansión agraria y el turismo) son permanentes.

En el taller se expresó una mirada tierna y bondadosa, no se imaginaban al aborígen como alguien con malas intenciones, tal vez por ser niños o por ser aborígen; “Nahuel es un nene entretenido y juguetón, Napalpí es bonita”.

Es común, y es un error, referirse al mundo aborígen como un todo compacto, como un mundo homogéneo...

“...el mundo indígena no es un bloque homogéneo; las comunidades y organizaciones originarias son diversas, con procesos históricos distintos, con coyunturas y decisiones de lucha hasta algunas veces

⁷“Refundación de la identidad de un grupo, por sus integrantes, a partir de una lectura histórica y crítica de la relación conflictiva entre los miembros de este grupo y los miembros de la sociedad nacional y global y sobre los rasgos que los diferencian, sean estos culturales, lingüísticos, económicos, religiosos o históricos...” Prada Ramírez, Fernando (2010,33).

contradictorias unas de otras etc. “Es así que se superponen demandas asociadas a exigir o garantizar: el acceso a la 'escuela', en el sentido tradicional (normalizadora y disciplinadora), para todos; una escuela intercultural, con maestro o auxiliar aborigen para miembros de los pueblos originarios; una escuela con curriculum intercultural para todo el sistema educativo; o bien la educación autónoma para pueblos originarios, sin incidencia del Estado en la definición de lo que se debe aprender” Diez y Novaro (2009, 121)

Expectativas en lo profesional

Trabajando sobre las expectativas del grupo con respecto al espacio que estábamos abriendo para poder “bucear” en la arista profesional, aparecieron expresiones tales como:

“Queremos aprender dinámicas”

“Quiero que me den herramientas para cambiar el modo de pensar”

“Estoy buscando prácticas adaptables, no seguir en las teorías para repetir”

“Tratar que nosotros nos incorporemos con ellos. Allá en el norte hay muchas comunidades de aborígenes, pero no son como los de acá. Con el tiempo van cambiando. Me encantaría ir donde están ellos, charlar, tener una conexión”

“Conocer cómo es acá, porque es un tema que queda relegado”

“Poder ver de dónde venimos, mi abuelo decía que él descendía de indios”

“Conocer que tenemos personas que tienen ese origen y nosotros pensamos que es pasado, viven con nosotros”

“El tema de la descendencia europea como problema, los que uno no sabe de donde son?”

“No solamente nos va a servir para el día de mañana con nuestros alumnos sino también saber de donde uno viene”

Entonces vemos que muchos participantes están buscando herramientas que les sirvan para trabajar en el aula, aunque también varias compañeras plantearon la necesidad de búsqueda personal, de re-construcción identitaria, y esto nos abre promisoriamente a nuevos espacios.

En el diálogo trabajamos la cuestión política e ideológica que subyace a toda didáctica (herramientas, dinámicas etc.). El problema inicial no es didáctico sino político e ideológico; hoy se buscan nuevas didácticas: tics, juegos, acomodamos los bancos de

otro modo pero tenemos que afirmar que “no por ponernos en círculo estamos siendo participativos en nuestra estrategia”; en el transcurrir de los talleres desde el trabajo de develamiento se comprende la profundidad de esta afirmación.

Las que siguen son las expresiones de evaluación final de uno de los cursos:

“Yo vine porque me gustó, me costó quedarme en el encuentro, pero después me fui enganchando”

“Yo vine para sociabilizar un poco las intenciones que tenía, pero me llevo más problemas de los que traje”

“Yo vine porque me anotaron jaja!! Soy muy ignorante”

“Vine sin mucha idea, igual me estoy yendo ahora con muchas preguntas”

“Vine con la cabeza un poco chica y ahora mas amplia”

“Me voy enriquecida contenta”

“Venía sin ninguna idea de nada y ahora nos vamos conociendo y veo gente que tiene ganas de cambiar”

“Vine para buscar información y me llevo mucho”

“Yo vine porque soy muy curiosa y sabía que estaba Pol y me voy con inquietudes”

“Yo vine con muchas preguntas y me voy con muchas más”

“Vine porque me trajeron y me voy con mucho conocimiento y me llevo un buen grupo”

“Yo por curiosidad porque en este lugar trabajo”

“Me voy feliz y contenta por compartir con ustedes, me llevo muchos más interrogantes”

“Yo vine a buscar saberes y me llevo lo mejor”

“Espero que el jardín trabaje con todo esto”

“Cambiaron mis cosmovisiones”

“Vine siendo minoría y ahora somos mayoría”

Para mejorar:

“Sería bueno que esté la voz de otros actores además de Silvia⁸”

“Más saber de las ceremonias”

“Que vengan los pueblos originarios a contar experiencias”

“Que se trabaje con bilingües”

Podemos notar, cada vez que nos reunimos con docentes y estudiantes, la curiosidad, la búsqueda de información y herramientas, como así también los replanteos que comienzan a generarse cuando, en grupos, nos animamos a problematizar experiencias, saberes previos y los escenarios donde se desarrollan nuestras cotidianidades.

⁸ Silvia nació en Bolivia, es quechua hablante y se desempeñó como idónea intercultural y “pareja pedagógica” en la escuela Sabin, de B° Nuestro Hogar III de la ciudad de Córdoba. Participó en el taller de 2010.

¿Cómo llamarlos/nos?

Es recurrente que se plantee o se pregunte cómo nombrar a los aborígenes. Vemos apropiado hacer algunas precisiones en este momento del proceso de reflexión para que tengamos presente la polisemia de las palabras.

Frecuentemente nos cuestionan (y nos cuestionamos) cuando a los “originarios” los llamamos aborígenes o indígenas y es pertinente porque cuando llamamos, atribuimos identidad desde la carga que le ponemos en las palabras y las expresiones (Zayat y otras, 2011). Cómo nombrar, cómo nombrarnos, es un tema que forma parte de una discusión permanente a la que hay que estar atentos. En un contexto colonizado, los discursos, las palabras, a veces “encubren” más de lo que dicen, diría Galeano en el libro “Espejos. Una historia casi universal” (2008).

En la actualidad el término “originario”, inclusive, está siendo tan discutido como el término “aborigen”.

La socióloga Silvia Rivera Cusicanqui sostiene que en la región, aproximadamente desde la década de los '90, siguiendo la agenda de organismos internacionales, las élites políticas, económicas e intelectuales empiezan a utilizar un discurso “retórico y esencialista, centrado en la noción de 'pueblos originarios’” (2010,58). Siguiendo esta idea, la noción de origen nos remite al pasado, a un pasado estático, arcaico, que niega la coetaneidad con estos pueblos, negamos ser contemporáneos, compartir sueños, problemas y diferencias. Situar a estos pueblos en un origen quieto es negar el acceso a las luchas de la modernidad, desde aquí es donde se construyen los estereotipos, los etiquetamientos.

Las etiquetas que más frecuentemente aparecen por estas épocas son las del “buen salvaje” a cargo de preservar la naturaleza, que eclipsa las realidades urbanas tanto como la lucha solitaria de quienes viven en las selvas o las montañas (y la exclusión de nuestras propias responsabilidades con respecto, por ejemplo a la extracción minera, las represas, los árboles para celulosa, la sojización, etc.). Los nuevos estereotipos siguen viendo al indígena en la vida rural, con determinados rasgos étnicos y culturales; parece que hasta nos decepcionamos o dudamos de la autenticidad cuando no vemos estas características; “¿Cuál es su vestimenta típica?” preguntaban en el taller del Carbó (2011) a nuestros invitados: Práscedes (a punto de recibirse de profesora en antropología, experta en tejidos, wichí), Rubén (estudiante de medicina y antropología, qolla), Gustavo (profesor de mapuzungun, platero, mapuche)

“El término 'pueblo originario' afirma y reconoce, pero a la vez invisibiliza y excluye (Rivera, 2010, 60) en lo que nos interesa a nosotros, por ejemplo, la realidad cordobesa, a los quechuas, aymaras, guaraníes, mapuches, etc., originarios de otras territorialidades. De todos modos, varios colectivos mapuche lo usan para acentuar su preexistencia frente al estado y para remarcar su existencia actual en término de derechos, y sobre todo desde el convenio 169, que al reemplazar poblaciones por pueblo, los hace sujetos de derecho, por ejemplo la Confederación mapuche neuquina sostiene que “Pueblo Originario: es la denominación que las naciones indígenas de América hemos asumido autónomamente, superando las peyorativas denominaciones de 'indio', 'aborígenes', 'tribus', 'minorías', 'etnias', etc. Los mapuches somos un Pueblo

originario porque todos los elementos que nos identifican como cultura se han desarrollado en éste territorio. Es decir nuestro origen - tuwvn y kvpalme-, idioma, cosmovisión, normas jurídicas, educación, historia, autoridades políticas y filosóficas, salud, economía, etc. Por ser pre-existente al Estado Argentino y fundamentalmente por tener continuidad histórica en un territorio propio”(2000, 15).

Aborígen viene del latín ab-origene que refiere a el que está en los orígenes, lo que nos lleva nuevamente a la discusión de Rivera, mientras tanto usar el término indios tiene una carga peyorativa: “este niño es un indio” y el cuentito de cómo surgió esta nominación ya la conocemos, está en muchísimos manuales; aunque también hemos visto quienes se han llamado con orgullo: “indios”. Lo repetimos, las palabras no son indiferentes a la hora de la construcción social y a la asignación de identidad al otro (y a uno mismo) pero lo más importante es la significancia y la carga interna de cada nombramiento.

Será interesante des-demonizar las palabras y a la vez animarnos a ponerlas en cuestión cada vez que haga falta, para permitirnos llamarlos y llamarnos de muchas maneras ya que los aborígenes generalmente no se auto-denominan así, sino que se auto-llaman: wichi, mapuche, guaraní, etc., y como decía una compañera Qolla “lo importante es que nos llamen, porque cuando nos llaman es porque saben que estamos”. Habiendo hecho estas puntas de aclaración en estos mojones no nos preocuparemos en el cómo los nombramos sino qué decimos cuando decimos y qué hacemos cuando hacemos y que es lo que sucede hoy en una historia concreta que nos atraviesa y la tenemos pegada en los cuerpos.

Hoy, acá y nosotros



El texto que sigue fue entregado a los participantes del taller para leer en grupos con la consigna de subrayar y comentar qué les sorprende, qué “les hace ruido”, qué de nuevo descubren, qué objetan, qué los moviliza, qué les abre interrogantes en su profesionalidad docente...hacia una reflexión de sus saberes previos, creencias y prácticas profesionales.

En la historia, hasta hoy, ha habido procesos de **invisibilización física y cultural** y negación de la presencia de aborígenes en la Ciudad de Córdoba; tan efectivos han sido estos procesos que cuando le preguntás a un cordobés acerca de los aborígenes piensan en el pasado (antes), en otra provincia u otro país (allá) y piensan en otros (ellos). Inclusive un gobernador cordobés dijo: “En Córdoba no hay indios”⁹, de esta afirmación podemos inferir algunas sospechas, sobre todo cuando vemos las recurrencias históricas corroboradas en las reticencias por parte del I.N.A.I para darle la Personería jurídica a los Comechingones del Pueblo de la Toma en el 2009 :

⁹ Frase pronunciada en un medio de comunicación en 1992 por el entonces gobernador de la provincia de Córdoba, Eduardo Angeloz, en el marco de las conmemoraciones de 5° centenario del mal llamado descubrimiento de América.

- *Si hay aborígenes, hay propiedad ancestral de tierras según la Constitución Nacional que reconoce su pre-existencia al Estado*
- *Si hay propiedad ancestral de las tierras, no valen las escrituras (instrumento reconocido por el Estado)*
- *Si no valen las escrituras habría que devolver tierras a los aborígenes.*
- *Si no hay aborígenes no hay que devolver nada.*

Se negó la presencia, por eso, sumado a otras razones históricas emparentadas, estuvo ausente la interculturalidad en la ley de Educación Provincial (8113). En la formación docente no estaba prescripta, será una de las razones por lo que se escucha decir a docentes/vecinos (sin generalizar): “este chico es un indio” con tono peyorativo, o cuando dan una clase ponen en los pizarrones:

“Los aborígenes vivían...comían...cazaban...” siempre en tiempo pasado. Hoy con el nuevo diseño de formación docente de la Provincia de Córdoba hay avances alentadores en otra dirección.

Muchas escuelas cuando quieren hacer algún evento solidario van a llevar alimentos y ropa a aborígenes en otras provincias (Chaco, Formosa, etc) y se sorprenden cuando uno les dice que en Córdoba hay aborígenes: otra muestra del proceso de invisibilización que hemos sufrido.

Lo cierto es que, en la ciudad de Córdoba hay aborígenes (originarios); hablamos de tres presencias

- *Aborígenes **de** Córdoba*
- *Aborígenes **en** Córdoba- quienes se auto-reconocen como “descendientes de aborígenes” migrantes¹⁰*
- *“Criados” **en** Córdoba*

Cuando hablamos de los aborígenes **de** la ciudad de Córdoba podemos referirnos a los **Comechingones del Pueblo de la Toma** que en el año 2009 (resolución 030) obtuvieron del Estado Nacional la personería jurídica como comunidad aborígen después de un largo camino de gestión en el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas). Esta personería jurídica es como el DNI de una persona: es el reconocimiento oficial de la existencia de una comunidad digna de protección jurídica desde la Constitución Nacional (ejercicio de sus derechos y obligaciones).

Antes de este reconocimiento oficial hay una larga historia que está relatada en el libro “Hijos de Suquía” (2009), un resumen del trabajo de investigación que hizo el Instituto de Culturas Aborígenes, la cual favoreció al re-agrupamiento de siete familias Comechingonas del Pueblo de La Toma (Bº Alberdi)¹¹: Actualmente se reúnen frecuentemente para revitalizar su cosmovisión y vivencias originarias, han nombrado sus curacas (“caciques”) que deciden las cuestiones comunitarias de un modo participativo, se encuentran con otras familias, comunidades y grupos originarios de la provincia, van a escuelas a dar testimonio. Con todas las dificultades propias de un camino de reconstrucción están fortaleciendo su presencia y su identidad.

Si nos ampliamos a la provincia podemos hablar de comechingones en San Marcos, Cruz del Eje, Cerro Colorado, La Higuera, sólo por nombrar algunos lugares. En la provincia hay distintos grupos de comechingones y ranqueles en pleno proceso de comunalización y autoreconocimiento.

Cuando decimos indígena **en** Córdoba hablamos de Qollas, Wichí, Guaraníes, Mapuches, etc. venidos de otras provincias y países, muchas veces invisibilizados desde nuestro modo de referirnos a ellos: “norteños”, “bolivianos”¹², “bolitas”, “peruanos”, “paraguayos”, etc.. Un ejemplo: Barrio Nuestro Hogar III (entre la ruta a Despeñaderos, la soja y el nuevo basural cordobés). En la escuela ahora hay más alumnos originarios que “cordobeses” y entre ellos algunos sólo hablan Quechua. El peor insulto en la zona sur de la ciudad es decir “bolita”, esto refleja las circunstancias de convivencia en lo social, laboral, educativo y político (Bompadre 2010).

Hay riquezas culturales ancestrales muchas veces no “aprovechadas” socialmente: la solidaridad, lo festivo, las danzas, los ritos comunitarios, respeto a la naturaleza, respeto humano, etc. Para las instituciones y organizaciones comunitarias del sector es toda una preocupación/tarea cómo hacer propuestas interculturales en una sociedad multicultural así.

Hay muchas cosas para decir, pensar y hacer...originarios en la ciudad de Córdoba, riqueza cultural que no podemos perder. En este párrafo podemos sumar a los cordobeses de las zonas rurales que se vienen a la ciudad con sus costumbres ancestrales; la cultura originaria rural o serrana muchas veces ha sido invisibilizada diciendo que son “criollos”, pareciera que históricamente ser criollo era ser de más categoría que ser aborígen.

Pero “no me saco el poncho”, nosotros podemos decir: “soy descendiente de inmigrantes”, pero al percatar que fui **criado en** Córdoba con “cultura apeperinada”: soy originario de Córdoba, en una mixtura que por razones históricas solamente visibilizamos lo “traído de afuera” porque nos dijeron que lo aborígen ya no es o se contrapone al progreso. ¿De qué progreso hablamos?

Algunos intelectuales nos definen como “los bajados de los barcos” (Bompadre, 2010,76); en algunos encuentros preguntamos de donde son originarios y todos hicieron referencia a su ascendencia europea, asiática, etc. Podemos hablar de una cultura originaria cordobesa emparentada a los pueblos originarios de y en Córdoba?

El desafío es convertir esta sociedad **multicultural** en **intercultural**, pensando la interculturalidad en tanto práctica política que permita desentrañar las lógicas de subordinación de alteridad, para entender la diversidad como una construcción no hegemónica jerarquizante. Cuando se habló del país como “crisol de razas” se impuso la idea de una mezcla irreal en la que prevaleció una cultura a costa de la invisibilización de otras.

¹⁰ *Aquí es oportuno decir que no todos los migrantes de países limítrofes en Córdoba pertenecen a pueblos indígenas y otro grupo no se auto reconoce como tal.*

¹¹ <http://comechingonesdelpueblodelatoma.blogspot.com>

¹² *En este punto recomendamos el trabajo de Bompadre, José María (2010): “Boliviano !¿y qué?!” Etnicidades e identidades, barrios Familias y fiestas, hacia la construcción de espacios de migración en la Córdoba a principios del siglo XXI. Córdoba. Ed. Imprentica.*

En el libro "La Argentina pensada: diálogos para un país posible" Mempo Giardinelli (1998) es tajante:

*“El cuento del crisol de razas, sin ir más lejos, según el cual existiría una especie de caldera donde se funde todo y surge una nueva raza. La "nueva raza Argentina", decía Lugones - el peor Lugones -, de alguna manera superadora. Y no sólo es una mentira sino que, además, el del crisol de razas es un mito cretino ¿Por qué? Porque las razas y las etnias existen, no se pueden fundir. No son como chocolates o quesos en una fondue. Las etnias humanas no se funden. Alguien puede intentar mezclarlas, pero sus individualidades van a quedar. Y está bien que queden. La cuestión es ver de qué manera una sociedad permite y armoniza reglas de convivencia, de coexistencia, para que esa sociedad sea mejor para todos y con todos, incluyendo las diferencias.”*¹³

“Lo interesante es como ponerse la sandalia de otro sin dejar las propias”; en los talleres hacemos una dinámica: les pedimos que se pongan de pie, luego que se pongan en el lugar del otro y se sienten... Seguidamente les pedimos que se cambien los zapatos....ahí viene una exclamación en coro y generalizada: ¡Ehhhhhhh! después de risas se comenta: “vieron que el desafío es ponerse en el lugar del otro sin perder los propios zapatos”, ni encerrado en mi lugar, ni perdiendo mi identidad por entrar en el mundo del otro.

El discurso de la multiculturalidad, que no es lo mismo que interculturalidad (Segundo mojón), esconde una intención: la negación de la etnicidad, de la diversidad cultural en poblaciones migrantes urbanas.

Los problemas no vienen cuando compartimos sólo lo folklórico (comidas y danzas en Alta Gracia; artesanías en la Fecor o en el paseo de las Artes, las vestimentas en agosto en Villa El Libertador, los niños en los aguayos en Nuestro Hogar III); las dificultades vienen cuando tenemos que compartir diversas concepciones de educación, progreso, relación con la naturaleza, relaciones humanas, festividades y espiritualidades, concepciones de trabajo y remuneración, etc . ¡Éste es el desafío!

¹³ Para seguir complejizando la cuestión comentamos que esta idea de Giardinelli, si bien nos ayuda a cuestionar el mito del argentino monocultural desde algunas lecturas antropológicas es leída como esencialista, dado que remite a teorías de la aculturación hoy cuestionadas. Existen investigaciones que profundizan en la comprensión de procesos de hibridación como dinámicas que tensan los diferentes colectivos reconfigurándolos dialécticamente. Para una discusión sobre hibridación, multiculturalidad, interculturalidad y la noción ch'ixi (mestiza/o) desde una perspectiva descolonizadora consultar Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.

Segundo Mojón

Estamos donde quisieron
que estemos



SEGUNDO MOJÓN LA HISTORIA QUE NOS PARIÓ ESTAMOS DONDE QUISIERON QUE ESTEMOS

Los y las participantes en los espacios de taller manifestaron rechazo en muchas oportunidades a la historia “impuesta”, “a la historia que nos habían armado”, a la “historia oficial” y por lo menos como titulares o ideas vagas tenían conocimiento de otra/s historias.

Parafraseando a la novelista nigeriana Chiamamanda Adichie notábamos que somos conscientes del “peligro de la única historia”¹⁴ con pretensiones de *objetividad*, nos damos cuenta de que detrás de una única historia hay un poder que la sustenta, la impone y que facilita el acceso a ella por todos. Así mismo y en contradicción con lo anterior, para no traicionar la ingeniería social e ideológica de la cual somos herederos, fue común encontrar categorías de análisis binarias: bueno y malo, está bien o está mal, ayuda o no ayuda, A o B, moral o inmoral, religiosidad o superstición, nosotros y ellos, etc. Estas categorías se convirtieron en verdaderas metodologías: frente a una problemática se intentaba categorizar en A o B; la lógica matemática de premisa mayor, premisa menor y conclusión “hacia de las suyas”; las pretensiones de objetividad del cronista del navegante genovés (Colón) también era una constante.

Recurimos a historizar para desnaturalizar y des-absolutizar lo dado hoy. Lo que es hoy no siempre fue así, ni se gestó por generación espontánea sino que hubo artífices concretos. A su vez, si no siempre fue así, no siempre tendrá que seguir de la misma manera. Hubo constantes, más allá de los cambios, revoluciones e independencias que según algunos autores no fueron tales, como lo expresa Moreno (2009) en Lecciones de Mayo: “ la historiografía oficial tejió de la mano de su pluma más lúcida el mito de la revolución, la independencia y el partido patriota”.

Para trabajar en los talleres realizados en el Carbó (2010 y 2011) hemos tomado una selección de hechos, dichos y contextos que José María Bompadre ¹⁵ nos compartió en la jornadas de discusión por el Bicentenario ¹⁶. Esta selección no quiere reflejar una concepción de lectura histórica lineal ni ser exhaustiva sino que se diagramó con criterios didácticos que, como siempre, no escapan a un posicionamiento político ideológico.



Dinámica:

Se dividían en grupos y se les entregaba los “textos históricos” producidos en la época colonial y durante el siglo XIX y XX en Argentina, con las siguientes consignas:

Permitámonos sobre-volar en vidas de gente que no hemos conocido...

¿Qué imaginarios, ideologías, posicionamientos, etc. hay detrás de cada frase?

Leer de corrido y resaltar las constantes

Luego en el plenario se socializaban las reflexiones, para el debate y la actualización.

Posteriormente trabajábamos desde las distinciones de Sagastizabal (2004) sobre los distintos posicionamientos frente al *otro* diverso.

¹⁴ Es interesante la conferencia en torno al “peligro de la historia única” (Primera y segunda parte, subtitulada) <http://youtu.be/1BpsnLw368M>

¹⁵ Mgter. en Antropología.

¹⁶ Organizadas por el CAIE en la E.N.S. Dr. Alejandro Carbó el 20 de abril de 2010

TEXTOS

Carta del dominico Tomás Ortiz al Consejo de Indias (Siglo XVI):

“Comen carne humana en la tierra firme; son sodométicos más que en generación alguna; ninguna justicia hay entre ellos; andan desnudos, no tienen amor ni vergüenza; son estóolidos, alocados, no guardan verdad si no es a su provecho; son inconstantes; no saben qué cosa sea consejo; son ingratisimos y amigos de novedades (...). Son bestiales, y precianse de ser abominables en vicios; ninguna obediencia ni cortesía tienen mozos a viejos, ni hijos a padres. No son capaces de doctrina ni castigo (...) comen piojos y arañas y gusanos crudos, doquiera que los hayan; no tienen arte ni maña de hombres. Cuando han aprendido las cosas de la fe, dicen que esas cosas son para Castilla, que para ellos no valen nada, y que no quiere mudar costumbres; son sin barbas, y si a algunos les nacen, pélanlas y arrácanlas (...) quanto más crecen se hacen peores; hasta diez o doce años parece que han de salir con alguna crianza y virtud; pasando adelante se tornan como bestias brutas. En fin digo que nunca crió Dios tan cozida gente en vicios y bestialidades, sin mistura alguna de bondad o policia (...) Son insensatos como asnos, y no tienen en nada matarse”. Pedro Mártir, VII, 47.

En Todorov, T. (1987) La conquista de América. La cuestión del Otro. México. Siglo XXI.

Mariano Moreno. Tesis doctoral en Charcas (hoy Sucre, Bolivia) contra el trabajo en las minas de Potosí. 1802

“Desde el descubrimiento empezó la malicia a perseguir unos hombres que no tuvieron otro delito que haber nacido en unas tierras que la naturaleza enriqueció con opulencia y que prefieren dejar sus pueblos que sujetarse a las opresiones y servicios de sus amos, jueces y curas. Se ve continuamente sacarse violentamente a estos infelices de sus hogares y patrias, para venir a ser víctimas de una disimulada inmólación. Se ven precisados a entrar por conductos estrechos y subterráneos cargando sobre sus hombros los alimentos y herramientas necesarias para su labor, a estar encerrados por muchos días...¿Será este involuntario y penoso trabajo compatible con la declaración que tienen hecha nuestras leyes de que se trate a los indios del mismo modo que a los antiguos vasallos de la Corona de Castilla?

Tesis doctoral de Mariano Moreno en Charcas sobre la eliminación del trabajo forzado (mita), presentada en 1802. En MORENO, Mariano (2009). “Disertación jurídica. Sobre el servicio personal de los indios en general, y sobre el particular de Yanaconas y Mitarios”. En *Plan revolucionario de operaciones y otros escritos*. Buenos Aires. Emecé. Pp. 129-162.

Informe del procurador general de la Provincia, Don José Vélez al gobernador ante la venta de las tierras de la comunidad del Pueblo de la Toma, Córdoba, hoy Quisquizacate, Barrio Alberdi 15/10/1815: *“Las referidas poblaciones, tanto en lo moral como en lo político, lejos de ser vistas, son perniciosas a la república por algunas razones que apuntaré: primero, que estas poblaciones mentados indios, cuya expresión es quimérica, pues no lo son, sino un grupo de hez de cada lugar, que perseguidos, por sus delitos van y encubren entrando con él la conducta mas reprehensible... lo segundo es juntar el numero crecido de moscas...que la fervor de las malas costumbres de los pobladores se acogen desde lejos, llegando a este indecente albergue diseminan queresas, resultando una gusanera asquerosa y pernicioso a la república”*

En Hijos del Suquía (2009) Los Comechingones del Pueblo de la Toma, actual barrio Alberdi, ayer y hoy. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 33 y 37.

Artículo 62, inciso 15 de la Constitución Nacional de 1853

“Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

El legislador Seguí se opuso afirmando: *“Los medios de conservar el trato pacífico son opuestos a los que reclama la defensa de la frontera.(...) Si los medios pacíficos son ineficaces voto por su exterminio”.*

Lo del legislador Seguí: *En Tratamiento de la Cuestión Indígena.* Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (65-66)

En 1867 la ley 215 prevé el sometimiento voluntario o forzoso de los pueblos originarios libres, la que *“dispone que a las tribus que se someten voluntariamente se les otorgarán territorios, cuyas extensión y límites serán fijados por convenio con el Poder Ejecutivo. En cambio, en el caso de tribus sometidas por la fuerza le cabe al gobierno nacional tal atribución. También prevé el caso de tribus que se resistan al sometimiento pacífico, para las cuales se organizarán expediciones a fin de someterlas y arrojarlas del territorio”.* (Op. Cit., 1991:23)

Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación (23).

Tal vez, la expresión siguiente del senador Rojo pueda darnos pistas para sondear la base de legitimidad con que se construyó este poder. El legislador niega cualquier posibilidad de derecho sobre las tierras conquistadas a los aborígenes que antes las ocupaban, afirmando que *“...es **imprudente** cuando menos, **reconocer** en los indígenas un derecho cualesquiera respecto del territorio, sea que se les reconozca como individuos, como asociación civil, o como cuerpo de nación, necesariamente extraña e independiente de la Nación Argentina (...) hay una diferencia enorme, la que existe entre reconocer y conceder un derecho al territorio (...) si se reconoce derechos a las tribus indígenas **¿Con qué facultad ni razón vamos a despojarlos?**”*¹⁷.

¹⁷ La negrita es nuestra

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación (21).

1878. Donato Dadin solicita al Ministerio del Interior ir colocando en diversos tipos de tareas, a los prisioneros indios: *“Sometidos al trabajo que regenera y a la vida y ejemplos cotidianos de otras costumbres, que modificarán insensiblemente los propios, **despojándoles** hasta el lenguaje nativo como instrumento útil, se obtendría su transformación rápida y perpetua en elemento civilizado y fuerza productiva”*. (Mases 2002, 110).

En MASES, Enrique H. (2002). Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910). Buenos Aires. Prometeo (110)

En **1885**, cuando se iniciaba la campaña al Chaco, el ministro de Relaciones Exteriores de Roca Dr. Francisco Ortiz afirmaba: *“Este es el problema a resolver: si rechazamos a esos indios, si los asesinamos, si los mantenemos en guerra perpetua; o si se hacen los sacrificios necesarios para **amansarlos, domesticarlos, civilizarlos gradualmente**, para que se incorporen a nuestra civilización, haciendo de ellos **hombres útiles** en lugar de **ladrones, de salteadores, de asesinos** (...) algo tenemos que hacer a favor de esa raza desheredada, que nosotros mismos hemos arrojado fuera del territorio que antes ocupaban”* (T.C.I. 1991, 26).

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación (26).

21/9/1916. Creación de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios. *“La experiencia ha demostrado la oportunidad de centralizar en un solo organismo todos los asuntos con la reducción, protección y civilización de los indígenas”*

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación.(168-169)

11/1/1927. Funciones de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios. *Dictar su reglamento interno y el de las reducciones; propender a la atracción de los indios nómades para su internación en las reducciones, ofreciéndoles y dándoles trabajo remunerado, alimentación y vestuario; proponer el enrolamiento de los indígenas”*.

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (169-170.)

4/2/1949. Se crea la **Dirección Nacional de Migraciones** que incluye la Dirección de Protección del Aborigen, creada el 17/1/1946.

Artículo 2. Quedarán a cargo de la Dirección Nacional de Migraciones todas las atribuciones y obligaciones que las leyes, decretos y reglamentos determinan para la Dirección General de Migraciones, la Delegación Argentina de inmigración en Europa, la Comisión de Recepción y encauzamiento de inmigrantes, el Instituto Étnico Nacional y la Dirección de Protección del Aborigen.

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (175-176).

10/9/1958. Creación de la Dirección de Asuntos Indígenas.

Orientar y disciplinar la actividad de los indígenas que hubiesen alcanzado un mayor grado de adaptación, posibilitando su arraigo definitivo a la tierra y su adiestramiento en los métodos modernos de trabajo. Proporcionarles fuentes de trabajo aptas a su estado de desarrollo cultural, procurando a quien acredite suficiente capacitación la adjudicación de tierras, el otorgamiento de créditos para vivienda familiar y para la adquisición de los instrumentos necesarios para el trabajo.

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (177-178).

1968. Servicio Nacional de Asuntos Indígenas

Misión: Intervenir en la protección e integración de los grupos aborígenes, ejecutando las medidas que contemplen los problemas específicos de su situación social.

Ejecutar los programas de protección integral al aborigen sobre la base de los lineamientos fijados por la superioridad.

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación.(182).

1978. La Secretaría de Acción Social que depende del Ministerio de Bienestar Social tiene competencia en “*la promoción del desarrollo e integración de las comunidades aborígenes*”.

En Tratamiento de la Cuestión Indígena. Dirección de Información Parlamentaria. Honorable Cámara de Diputados de la Nación.(186).

Los textos son de por sí elocuentes, por lo que nos permitieron reflexionar y debatir. La cuestión que atraviesa el conjunto de textos es el poder en relación a la otredad y por tanto la jerarquización lograda desde posiciones de poder material y simbólico (“baja y alta cultura”, “nacidos para liderar y nacidos para obedecer”, “superior-inferior”, “pueblo inculto”, “orden y desorden”). Estas élites de poder son las que fueron protagonistas en la conformación de los estados nacionales; otras sin ser parte formal de los estados los utilizaron para su desarrollo económico; por tanto, el Estado fue el escenario de acción de estas élites con la tarea de homogenizar por todos los medios (fuerza pública, escuelas, reducciones, etc.) a todos los habitantes de un territorio.

Luego de leer y reflexionar los textos citados anteriormente utilizamos lo debatido para ejemplificar los distintos posicionamientos propuestos por Sagastizabal. Siguiendo a Sagastizabal (2004) se dieron (y se dan) nunca en estado puro, aunque con preeminencia notoria de la primera, cuatro situaciones al frente del otro diverso:

Posicionamiento de asimilación. Adaptacionista:

“Responde a un modo jerárquico de considerar la diversidad, donde el otro, aquel que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe “hacer semejante” para “ser” (22)

Desde el convencimiento de ser portador de una cultura, modo de vida, religiosidad, noción de progreso superior, se busca adaptar al otro que tiene otra cultura, otro modo de vida, otra religiosidad, otra noción de progreso al modo de vida del primero ya que es considerada superior, mejor, más moral, prometedora de desarrollo real para la Nación.

Hoy queda políticamente correcto hablar de inclusión...pero... pero incluir ¿A quién y en dónde? ¿Quién pone el recipiente en donde incluirse? ¿Cuál es la naturaleza de la asimilación/integración? Hay muchos planteos de inclusión que son concepciones camuflajes de adaptacionismo e inclusiones unidireccionales.

Posicionamiento compensatorio

“ transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias”(22)

Es una variable de la anterior, poniendo un énfasis en la carencia del otro, por tanto la cultura superior trata de compensar esa carencia, trata de completar de manera paternalista y benefactora. Esta postura se presenta como “mas caritativa” si la comparamos con la del adaptacionismo despiadado. Las políticas de la cooperación internacional de los organismos de financiamiento y las políticas públicas en Argentina han tenido esta marca.

La “caridad religiosa” y el Estado benefactor en consonancia con las élites políticas, intelectuales, económicas y religiosas, muchas veces encarnaron esta concepción de incorporación del pobre, el aborigen, el anciano, el inmigrante y el discapacitado y hasta poniéndolos en las mismas categorías de análisis.

Posicionamiento multicultural

“confunde diversidad con desigualdad, asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos, por lo tanto exagera la diferencia y transforma la diversidad en guetos” (24)

Respeto la diversidad cultural pero encierra las culturas modo de guetos; muchas culturas pero por carriles paralelos. Hay que analizar las lógicas con las que se construyen murallas (Wacquant, 2007) como las de Mexico-EEUU, San Isidro -BsAs, este lado y aquel de la circunvalación, “del otro lado de las vías”, barrios cerrados, ciudades barrio/guetos (Valdés, 2007) y esencialismos indigenistas. Hoy queda “democrático” plantear el respeto a la diversidad pero muchos planteos esconden segregación y jerarquización ya que la diversidad es construida como diferencia (somos distintos por comparación) y en el proceso de asimilación los subordina como desiguales (posiciones en el sistema de clases).

Posicionamiento intercultural

“es la teoría actual superadora de las modalidades anteriores que responde a la idea de una sociedad multicultural con integración pluralista” (25)

Respeto la diversidad pero rompe la jerarquización entre las culturas tanto en lo material como en lo simbólico descubriendo, potenciando, defendiendo y promoviendo el aporte de cada uno en ámbitos de construcción colectiva; rompe los binomios absolutos y naturalistas de alta-baja cultura, culto- inculto, normal-anormal, natural-antinatural, etc.

Nos resulta interesante historizar para descubrir que la escuela ha quedado impregnada por la intencionalidad política de su creación y por tanto como herramienta para politizar (Tedesco, 1993) al pueblo pero desde una concepción adaptacionista: “la escuela es para adaptar a los alumnos a la sociedad” ¿A qué sociedad? ¿La pensada por una élite? ¿La dada? ¿La soñada? Habría que recordar el análisis de Foucault (1995 y 1999) sobre las sociedades disciplinarias y las instituciones, entre ellas las escuela, las cárceles, los hospitales y los manicomios, como herramientas del poder hegemónico y jerárquico.

En las escuelas primó la “transmisión” de una cultura de “élite” (cultural,

económica, religiosa y militar); las escuelas y el ámbito de los docentes, siguiendo a Tenti Fanfani (1999), supieron incorporar la jerga progresista pero manteniéndose en una postura y prácticas de sola transmisión y carácter adaptacionista, con construcción material y simbólica de guetos de reclusión o salvataje enmarcadas en lógicas de seguridad y progreso.

Será importante reflexionar cómo se articulan el recuerdo de los hechos históricos y el acto de hacer Memoria como lo explicaremos en el Octavo mojón de la mano de Pilar Calveiro.

Tercer Mojón

¡Historia hecha cuerpo!
Imaginarios hechos
acción / palabra / acción



TERCER MOJÓN

Historia hecha cuerpo!

Imaginario hechos acción/palabra/acción

Es importante “constatar para de-construir”. Es interesante en el trabajo de reflexión poder captar cómo hechos y dichos de allá lejos, de antes y de quienes no hemos conocido personalmente quedaron, gracias a una “transmisión fiel y eficaz”, “pegados” en nuestras palabras, actitudes, en definitiva en nuestros cuerpos, habiendo logrado en nosotros cuerpos dóciles, listos para docilizar los cuerpos de otros y continuar con la cadena de homogeneización con profundos niveles de control (Deleuze, 1995).

Diría Foucault (1999), a través de las instituciones disciplinarias (cárceles, escuelas, manicomios, etc.), de su vigilancia jerarquizada, sanciones y exámenes han moldeado nuestros modos de ser, de actuar y de hablar logrando que reproduzcamos (Bourdieu, Passeron, 1995), muchas veces inconscientemente, lo que es contrario a nuestro interés o propósito.

Como docentes con frecuencia direccionamos demasiado; cuando queremos formar en la libertad, moralizamos; cuando queremos aportar, imponemos; cuando queremos ayudar, prohibimos. Haber historizado en el segundo mojón nos ayuda a descubrir la ingeniería social que se hizo (y se hace), por tanto los planteos, las miradas y las preguntas de hoy ya están direccionadas por esa historia hecha cuerpo, por esa “historia incorporada”, el habitus de Bourdieu.

Reflexionar esto nos ayuda a escuchar sin ingenuidad lo que se dice. La palabra tiene toda la carga de la historia incorporada, y como toda palabra es polisémica, por tanto territorio de exploración que intentaremos sea cuidadosa y respetuosa, sin moralismos que lapiden al que lo dice sino con el interés de revisar las relevancias sociales de lo que significan en un antes, un ahora y un después. No se enojen con el cartero, sino con el que escribió la carta; con esto no estamos queriendo eximir la responsabilidad personal de lo que decimos y hacemos o minimizar nuestra capacidad de filtro de lo que nos llega y dejamos seguir, sino que queremos hacer contrapeso al individualismo que puso sólo sobre los hombros del “dicente” el contenido de lo que dice.

Con lo anterior intentamos desdramatizar la situación de analizar las frases de docentes, estudiantes y actores sociales a quienes hemos escuchado directamente en diversos escenarios y circunstancias. Nuestras reflexiones no serán un juicio moral de lo que escuchamos sino un análisis de la materialidad de los dichos y las huellas que pueden haber dejado según el contexto en que se realizaron... más de un “autor de estas frases abriría la boca”...por las resonancias de lo dicho.



Dinámica:

Entregamos a los participantes del taller las “frases peladas”, sin explicitación de contextos ni comentarios. Lo hicimos de este modo precisamente para estimular la imaginación y la reflexión de las diversas aristas que muchas veces, de un modo muy interesante, se alejan de la frase textual.

Consigna:

Permitámonos sobre-volar en vidas de gente que no conocemos...

¿Qué imaginarios, ideologías, posicionamientos, etc. hay por detrás de cada frase dicha por docentes en ámbitos educativos?

Luego trabajamos su relación con la ingeniería histórica que reflexionamos en el mojón anterior y socializamos la teoría del etiquetamiento de Rist (1999)

“EN CÓRDOBA NO HAY ABORÍGENES”

Dicho por muchos cordobeses y lo que se dijo oficialmente en ocasión de los festejos de los 500 años. En el imaginario cordobés los aborígenes son de antes y de otras provincias, allá lejos.

Este “dato”, construido por creencias más que por observaciones de la realidad o estadísticas, está respaldado por material pedagógico utilizado incluso en la actualidad tales como manuales, mapas, revistas infantiles (Cuarto mojón).

En la docta Córdoba, la tarea de llevar a la periferia (simbólica y física) para luego invisibilizar a indígenas locales, los traídos a la fuerza para trabajar y desarmar sus comunidades, tanto como a los afrodescendientes, se concretó de manera exitosa y se reprodujo de forma acrítica hasta hace muy poco en los espacios educativos de los distintos niveles¹⁸.

“¿CÓMO SE VISTEN LOS ABORÍGENES EN CÓRDOBA?”

Dicho por una psicopedagoga de una escuela de barrio Alberdi, cuando le contaba que en el barrio había aborígenes y con mucha efusividad preguntó...

Cuando en el mes de junio nos encontrábamos en el Carbó para compartir el taller con algunos amigos pertenecientes a pueblos originarios Rubén, al presentarse, puso en palabras las preguntas que recibía desde los silencios y las miradas curiosas: “mi nombre es Rubén, soy Qolla. Como verán y por mi tonada dirán 'un Qolla raro, sin chulo y gordito'. Bueno, también eso, tratemos de cambiar el imaginario del indio, el indio está vivo, está mucho más vivo de lo que uno piensa”.

Rubén nació en provincia de Buenos Aires de papás migrantes de los yungas salteños, por eso su tonada es porteña, estudia medicina en la U.N.C., Culturas originarias en el I.C.A., trabaja, milita en El malón vive (un grupo de estudiantes universitarios indígenas) y no usa 'chulo', el característico gorro de lana andino. Su presencia y la de tantos otros y otras nos desafían a romper los estereotipos folklóricos y a desnaturalizar imaginarios.

Más adelante en el encuentro, ya en ronda de preguntas, la cuestión de la vestimenta vuelve a salir, y Práscedes (compañera del I.C.A., wichí con nombre griego en honor a la mujer que ayudó a traerla al mundo) dice que tendría mucho frío en Córdoba con la ropa tradicional de su pueblo, “además acá no hay chágua para tejer, lo poco que tengo es porque lo traigo de la comunidad cuando viajo”.

¹⁸ Los comentarios que incluimos tienen por objetivo abrir discusiones, compartir experiencias, de ninguna manera intentar explicar o corregir las frases.

“ME SUENA QUE LO ABORIGEN ES ATRASO”

Dicho por una docente en un barrio periférico a la ciudad de Córdoba..
¿Qué entendemos por progreso? progreso...¿A qué costo?

Esta es una creencia muy arraigada, que tiene que ver con una mirada folklorizada y esencialista de lo indígena y a la vez idealizada de la cultura hegemónica llamada occidental¹⁹.

Vamos a poner un ejemplo, en general ciencia y progreso irían de la mano, siguiendo esta idea las semillas transgénicas serían un logro del progreso. Si profundizamos en la realidad concreta y vemos el avance de la frontera del monocultivo, la deforestación (con todo lo que implica en cuanto a pérdida de la bio-diversidad), las nuevas invasiones sobre territorios ancestrales (ej. Benetton en el sur, los campos experimentales de la universidad en Formosa en tierras de la comunidad La Primavera, la soja en campos de doña Ramonita en el norte cordobés²⁰, etc.), en definitiva perder el derecho a intercambiar plantas y semillas que de esa manera se han ido mejorando a través de los tiempos para que grupos económicamente poderosos patenten el patrimonio genético para obtener mayores ganancias ¿Seguimos viendo progreso aquí? o será más progresista la declaración que los pueblos originarios de Chile emitieron en julio de 2011 sobre las semillas como propiedad ancestral²¹?

Cuando nuestro imaginario nos hace contraponer indígena a progreso vemos un tiempo detenido, cristalizado, mientras que la realidad de los distintos pueblos indígenas nos está mostrando vida y movimiento permanente.

Gustavo Acosta, profesor de mapuzungun del I.C.A. decía sobre la cultura mapuche en el Carbó: “es una cultura viva, entonces se va actualizando, se va modernizando, va tomando las cosas que son útiles, las que no...no. No están los indios puros, los mapuches originales. Los libros que salen para las escuelas forman un imaginario del originario como el buenito, el cazador recolector, el que se dedica solamente a las tareas agrícolas, vinculado a la tierra, y que no puede pensar, que no tiene una filosofía, no tiene conocimiento científico...”

“YO NO TENGO NADA QUE VER, SOY DESCENDIENTE de EUROPEO”

Dicho por una estudiante en un taller...una mirada siempre hacia los barcos que trajeron a nuestros “abuelos” como si uno se hubiera criado allá del otro lado del Océano.

Gustavo Acosta comentaba al respecto: “ con la crisis del 2000, que la gente empezó a disparar para Europa, hubo muchas cosas que sucedieron, por lo menos acá en la Argentina particularmente muchos empezaron a buscar sus raíces europeas para

¹⁹ La idea de progreso y desarrollo viene de los teóricos de la modernidad en tanto linealidad temporal occidental que subsume todo lo no occidental.

²⁰ Ramona Bustamante fue desalojada por “empresarios sojeros” de su propiedad de pequeña productora del norte cordobés. Su caso es emblemático para los movimientos campesinos. Pueden consultar en medios como: argentina.indymedia.org y www.argenpresss.info

²¹ Declaración de la Asociación Indígena Newen Boyen, Asociación nacional de comunidades agrícolas e indígenas Leftraru y Comunidad Indígena de Coronel Marihuen. Coronel, VIII Región. Chile. 23 de julio de 2011

conseguir pasaporte. Que mis abuelos son españoles, italianos o lo que fuese... Mucha gente se fue y allá los recibieron como sudaca ¿no? nadie es allá europeo y nadie les preguntaba a la gente que iba de acá. Hubo, creo yo, una cuestión racista y de maltrato, y con los argentinos puntualmente. Ahí hubiera estado bueno por lo menos debatir esto, de dónde se siente la gente. Si, sus abuelos son de allá, pero toda su familia ha estado muchísimos años acá. ¿De dónde se sienten realmente? ¿Qué son? ¿Dónde quieren proyectarse? ¿Si van a volver a Europa nomás porque sus abuelos son de allá o son de acá y estamos todos siendo parte de esto y construir para que esto sea distinto?... En mapuzungun hay distintas palabras para nombrar a los no mapuche... kaxvpace²² es la persona que tiene su origen cortado acá... ¿De dónde se siente que es originario uno, donde ha nacido? Son palabras que proponen pensar más allá de lo lingüístico... ¿Cómo se siente la gente que es no mapuche? ¿De dónde se siente que es parte? ¿Qué identidad tiene?”

La identidad se construye, no es algo dado, siguiendo a Braidotti (2000) podemos decir que en esta construcción hay un interjuego entre distintos aspectos del “sí mismo” (de uno mismo diríamos por acá), la identidad es relacional, requiere un otro, vínculos; es retrospectiva, importan los recuerdos y la memoria (también construida), además de sucesivas identificaciones que vamos incorporando, haciendo propias desde lugares no necesariamente conscientes. En la construcción de la identidad no todo es racional, lo que implica que la historicidad, la genealogía que nos armamos como propia (por ejemplo, “no soy originaria porque desciendo de europeos”) parte también de una relación imaginaria.

“EL PEOR INSULTO ES DECIR BOLITA (boliviano)”

Dicho en el barrio Villa el Libertador... uno de los barrios en donde hay mayor cantidad de asentamiento de gente de Bolivia.

Ya hay una anécdota de un intendente de la ciudad de Córdoba, Luis Juez, que ironizó diciendo que los hinchas de Belgrano eran todos unos “bolivianos” dejando en la práctica popular de los hinchas de Talleres el “insulto” de decirle al contrincante: “boliviano”. Este intendente recibió todo tipo de repudio a sus dichos y una denuncia en el INADI.

“LOS BOLIVIANOS SE TIENEN QUE ADAPTAR A CÓRDOBA”

Lo dijo una vicedirectora de una escuela primaria en un barrio del sur de la ciudad de Córdoba.

¿Qué significa adaptar? Una mirada sin duda desvalorizante de “lo que trae el otro”...como en el juego de la oca, retroceder al mojón anterior y revisar el posicionamiento asimilacionista planteado por Sagastizabal.

²² Escrito siguiendo el alfabeto Rangileo. Fonéticamente Katriüpache

“LAS POLÍTICAS PÚBLICAS TIENEN QUE INCLUIRLOS A LOS EXTRANJEROS”

Lo dijo una docente en la red de organizaciones comunitarias en un barrio de la periferia de la ciudad de Córdoba.

¿Noción de inclusión? ¿Noción de extranjero? ¿Relación entre la nacionalidad y lo originario?

Más allá de las posibles buenas intenciones detrás de esta frase hay mucho por discutir en cuanto a políticas de inclusión en estos tiempos. La lógica de inclusión en general implica un proyecto civilizatorio, incluir a una cultura que se presenta como superior a la o las otras, de manera hegemónica, jerarquizante, comunmente eurocéntrica²³.

“TIENEN QUE DEJAR DE HABLAR EL QUECHUA EN SU CASA ASÍ FACILITA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA”

Fue un pedido que le hizo una maestra a una mamá de un barrio periférico de Córdoba. No dudamos de la buena voluntad de la maestra, pero ¿Con el inglés se tiene la misma actitud?

Resulta por lo menos sospechoso que en un sistema educativo como el argentino, auto-proclamado partidario de la “cultura general” se rechace la posibilidad de tener políglotas entre sus estudiantes. Además desconoce riesgosamente que la primera lengua es el sitio lingüístico que es necesario tomar como punto de partida para cualquier aprendizaje.

“NECESITAMOS EN LA ESCUELA SÓLO UNA TRADUCTORA DE QUECHUA”

Una exclamación de una vicedirectora de escuela primaria ante la presencia de una idónea intercultural en la escuela del barrio en donde residen niños también quechua-parlantes.

¿Qué noción tiene acerca de la lengua como práctica social y como expresión de una cultura?

Esta expresión, relacionada con la anterior, nos va llevando a preguntarnos por las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. No puedo (ni quiero) dejar de ver a estos alumnos como políglotas, niños y niñas que se comunican por lo menos en

²³ *Discusiones sobre este tema pueden encontrarse en la red : www.congresointerculturalidad.net. En la página citada están las ponencias del 1º Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 2010. Sugerimos específicamente la lectura de Alanís Falantes, Leonardo. Unidades didácticas en tiempos de crisis. Otra escuela (intercultural) es necesaria.*

dos lenguas (aunque una esté en aprendizaje) considerarlos desde ese lugar me permite ver un potencial importante en la construcción de una educación y una sociedad interculturales. Situarlos existencialmente entre dos lenguas posibilita mayor facilidad para la de-construcción identitaria, para desnaturalizar lo imaginado como inamovible.

“LOS NIÑOS DE BOLIVIA SON MUY CALLADOS, NO PARTICIPAN”

Fue dicho por una docente en un taller de formación.

¿Qué entendemos por participación? ¿Qué estereotipos hay en torno a un niño que participa? ¿Cuáles son los condicionamientos sociales que llevan a ser silenciosos? ¿Son silenciosos o callados? ¿Qué lugar tiene la palabra en una cultura y otra?

Leemos en Mu una frase sobre un cartón expuesto en la plaza del Sol, en Madrid, escrito por los “Indignados”²⁴ españoles y me quedo pensando: “Entender participando, participar entendiendo” (Fernández Savater, 2011, 8).

Nos hace acordar al título de un libro “¿Por qué callan, si nacen gritando?” (Torres Aliaga y Torres Secchi, 2010)... este escrito es un registro/reflexión sobre la experiencia de un médico y su esposa psicóloga en y con la comunidad de Iruya durante 30 años; los autores eligieron enfocarse “en las relaciones de poder, dispositivos de dominación y resistencias que se juegan en una intervención institucional” (2010, 15)

“LOS NIÑOS PERUANOS SON MUY RESPETUOSOS, NO DICEN CHE”

Fue dicho en una escuela donde el 21% de los alumnos que asisten son peruanos ¿Qué entendemos por respeto? ¿Cuándo es un trato formal de respeto o de sumisión?

Además de las preguntas que proponíamos podemos ponernos a pensar como educadores la jerarquización a-crítica de una especie de español “neutro” o “culto” que cuestiona permanente mente las formas coloquiales del habla (de nuestra habla inclusive)

“ES MÁS ÚTIL APRENDER INGLÉS O PORTUGUÉS QUE QUECHUA”

Lo dijo un profesor de música en una escuela donde hay más niños Qollas que de la zona.

¿El mercado y el pragmatismo determinan lo que hay que aprender?

Podríamos cuestionar el planteo excluyente que no sólo no acepta la diversidad sino que la convierte en desigualdad. Algunas lenguas, como el inglés o el portugués son planteadas como superiores, es decir más útiles que otras.

²⁴ En medio de las campañas por elecciones municipales en España, en mayo de 2011, en una Europa en crisis, germinó en internet el manifiesto colectivo “Democracia Real Ya”. Este encuentro en la red fue desbordando a las calles con acampes de asamblea y protesta, primero en la Plaza del Sol en Madrid y luego en distintas plazas en toda España.

La finalidad del aprendizaje de una lengua como el quechua en un medio cordobés multicultural no es principalmente como segunda lengua sino como expresión de una estrategia, de un compartir diferentes intersubjetividades y formas de ver y entender el mundo.

“LO ABORIGEN NO ME INVOLUCRA PORQUE TENGO TODOS ALUMNOS CONDOBESSES”

Una maestra manifestó en un taller de formación dentro de una escuela inserta en un barrio en donde la población aborigen (Qolla y guaraní) es mayoría.

¿Educamos para la vida o hay que amoldar la vida a los contenidos curriculares generales venidos de afuera? Si la vida cotidiana de los niños de ese barrio es multicultural, la educación, ¿No tendrá que ser intercultural por más que la conformación de grupo de ese grado sean todos cordobeses?

En una ponencia del 1º Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación (2010) Xavier Besalú insistía en la necesidad de interculturalizar el currículo y planteaba que: “la competencia intercultural es necesaria para todo el alumnado, porque todos ellos deben aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre”²⁵.

“NO SON ABORÍGENES SON BOLIVIANOS”

Lo dijo una docente en un taller de formación.

Entender las subjetividades desde la nacionalidad usada como categoría de análisis parcializa la lectura de la realidad. En los contextos migratorios, se tiende a construir otredad a través de la nacionalidad y no sobre lo étnico, en este sentido también es necesario aclarar que la educación en interculturalidad no se refiere solo a pueblos originarios sino a la diversidad.

“FUIMOS AL INTI RAYMI, ¡¡CÓMO VOY A IRA UNA FIESTA PAGANA!!”

¡Escandalizada! lo dijo una docente de una escuela en donde hay más gente Boliviana que Argentina.

¿Qué imaginarios y creencias tenemos con respecto a la espiritualidad diversa de los otros?

Nos parece interesante señalar que en comentarios como el citado más arriba subyace un planteo de religión hegemónica desde la cual se evalúa qué es religión y espiritualidad y qué no, situando en inferioridad experiencias como el Inti Raymi, la celebración de la Pachamama o el Areté Guazú (por citar algunos ejemplos).

²⁵ Besalú, Xavier. *La educación intercultural y el currículo escolar. 2010. En www.congresointercultural.net*

“LOS PADRES DE LOS ABORÍGENES CUANDO ESTÁN EN LAS REUNIONES SE PARANATRÁS”

Lo manifestaba maestra en un taller.

¿Es signo de qué?

¿Cuáles son las estrategias para que el aborigen o el extranjero experimente el sentido de pertenencia a la Institución? ¿Qué significa además sentarse adelante o atrás en el contexto áulico, los etiquetaremos a los padres y a las madres que se sientan atrás cómo a los peores del grado, como suele hacerse aún hoy en las escuelas con los estudiantes ?

“ELLOS TIENEN QUE AGRADECER TODO LO QUE SE LES DA EN NUESTRO PAÍS”

Lo planteaba medio enojada, una docente en un taller. Del enojo que surge de la exclusión no suma sino resta siempre.

Como primera idea nos surge el desagrado ante el posicionamiento de una docente (lugar de poder, de legitimación de los dichos sociales) haciéndole saber a sus estudiantes hijos de extranjeros que “están de prestado” en el aula y que además deberían agradecer alguna especie de caridad que se estaría ejerciendo hacia ellos...si nos ponemos a pensar además las veces y los contextos en los que escuchamos dichos semejantes el choque es aún mayor al darnos cuenta que suele coincidir con quienes dicen descender de europeos. Cuánta contradicción, sería interesante ponerla en tensión en algún momento para ver cómo podemos desmontar estos pre-juicios.

“ELLOS NOS VIENEN A SACAR EL POCO TRABAJO QUE HAY”

Lo dijo un padre en una escuela...

La constitución dice: “todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino”.

“ELLOS VIVEN EN UN BARRIO CARENCIADO HAY QUE DARLES HERRAMIENTAS PARA OTRA COSA (mano que indica IRSE a otro barrio)”

Lo manifestaba una vicedirectora de una escuela con notoria presencia boliviana.

¿Qué modelo de desarrollo local y de progreso está como sustrato de la afirmación? En expresiones como ésta encontramos asomándose un modelo, una medida de lo que se entiende por progreso, éxito, carencia.

“ESTOY DESESPERADA DE QUÉ HACER EN EL AULA EN LO DIDÁCTICO”

Exclamaba una docente en un taller de reflexión

Hay que cuidarse de hacer de la didáctica un juego o una estrategia para hacer una clase divertida o para que los niños se “enganchen” sin ver el sustrato político de nuestras acciones y dispositivos áulicos e institucionales.

“NO SON ABORÍGENES, SON CRIOLLOS”

Lo manifestaba una docente de zonas rurales.

Es frecuente este tipo de comentarios en los barrios con migrantes de zonas rurales del llano o de las sierras ¿Ser criollo sería más digno que ser aborígen? Podemos observar la construcción de un imaginario en relación a lo identitario interesante para revisar.

“NOSOTROS TAMBIÉN TRABAJAMOS EN EL AULA LO DEL RESPETO A LA NATURALEZA, ¿QUÉ DIFERENCIA HAY CON LO DE LA PACHAMAMA? ¿Qué hay de nuevo en lo de ustedes?”

Manifestaba una maestra, en sentido peyorativo, frente a un trabajo en torno a la Pachamama y el respeto a la naturaleza que hacía la idónea intercultural en una escuela con marcadas características multiculturales.

¿Es lo mismo respetar la tierra que ser parte de ella y considerarla madre? Esta docente parece confundir además la mirada ecologista, que continúa posicionando al ser humano por sobre la naturaleza con las cosmovisiones indígenas que plantean una relación de igualdad, reciprocidad y sacralidad frente a la tierra y demás seres vivos²⁶.

“TIENEN QUE DEJAR SUS RECETAS FAMILIARES E IR AL CENTRO DE SALUD”

Expresaba un jefe de los centros de salud de la zona sur de la ciudad de Córdoba. ¿Cómo incorporar lo de los otros sin avasallar lo propio, lo ancestral?

En lo relativo a la medicina y la interculturalidad no podemos dejar de citar otros caminos que se están tomando en América del sur, por ejemplo el Hospital Maquewe, en la región de la Araucanía (Chile), donde miembros de la Asociación indígena para la salud Makewe - Pelale, como el Machi Víctor Caniullan trabajan junto a profesionales universitarios de la medicina. O el libro editado en Lima: Aún nos curamos con nuestra medicina. Inventario sistematizado de las prácticas sanitarias tradicionales existentes en los pueblos originarios de los países andinos²⁷.

²⁶ Recomendamos textos como el de la Coordinadora Mapuche de Neuquén. *Educación para un Neuquén Intercultural. 2000* y *Pachakuti educativo, de Maisa Cordero Sandoval. 2009*

²⁷ Aún nos curamos con nuestra medicina. *Inventario sistematizado de las prácticas sanitarias tradicionales existentes en las poblaciones originarias de los países andinos. (2010) Convenio Hipólito Unanue. Lima.*

Las que siguen son frases que “salieron” en un taller realizado en el Carbó en el año 2010

“Nosotros hacemos eventos solidarios...justamente estamos haciendo una campaña para los wichí y me sentí tocada”

“Siempre están lejos”

“Como novedad...yo sabía, desde hace poco sé, que el pueblo La Toma estaba, pero no sabía que había un barrio, no sabía que están comunidades juntas...”

“Del ejemplo de barrio Nuestro Hogar III, hay comentarios sobre el olor. Y ellos comen de otra forma. Hablamos como si fuera algo bajo.”

“Hay riquezas culturales ancestrales que no son aprovechadas”

“Aborígen no es igual a pobre”

“Nosotros (docentes) también somos pobres”

“Nosotros somos diferentes de los pueblos originarios”

“Nosotros damos y los otros reciben”

“Nosotros en el centro y los otros en el margen”

“No hay una única verdad construida”

En estas frases se repiten los mismo tópicos, la lejanía, la carencia, el individualismo, pero las destacamos de un modo especial porque en el taller las conversaciones fueron mutando de lo que era un aborígen hacia el tema de la pobreza... la marcha de los debates nos llevaron a preguntarnos sobre la diferencia entre pobre y empobrecido, y a preguntarnos por qué miramos a los aborígenes desde la carencia; así mismo nos preguntamos por qué nos distanciábamos de ellos como si los docentes y estudiantes no fuéramos empobrecidos, como si el cuerpo docente no fuera víctima de precarizaciones laborales, bajos sueldos, descrédito profesional, etc. Fue interesante el debate... muy marcado el “nosotros” y el “ellos”.

A los coordinadores de estos talleres nos pareció oportuno profundizar acerca de los prejuicios, de cómo tenemos en cuenta su presencia en nosotros, de cómo los manejamos a la hora de encontrarnos con el otro, el diverso, el desconocido.

La construcción de prejuicios es una realidad insoslayable, los tenemos, no podemos no tenerlos, cuando transitamos la vida vamos recogiendo aprendizajes, sensaciones, dudas, convicciones, etc. y desde ellos abordamos lo que nos pasa como nuevo, ya sean personas como situaciones. No es válida la expresión “no hay que tener prejuicios”, los desafíos son hacerlos conscientes, decodificarlos y no terminar por convertirlos en juicios que determine mi relación con el otro.

Nos viene bien en este momento del proceso seguir algunas reflexiones en torno a las profecías autocumplidas planteadas por Rosenthal y Jacobson (efecto Pygmalión) y la discusión en torno al etiquetamiento propuesta por Rist (1999, 615-627).

Rist intenta ir precisando el tema de la “profecía autocumplida o dicho de otro modo, la influencia que ejercen las expectativas manifestadas por los otros - con más o menos ascendiente o autoridad- en la conformación de la imagen y de la identidad social de los individuos”. Plantea la teoría del etiquetamiento en general y su aplicación en las dinámicas de éxito y fracaso escolar trabajando desde una micro sociología (Tenti Fanfani, 1984) , es decir buscando los condicionamientos que favorecen fenómenos (fracaso escolar) dentro de la escuela y en la relación maestro-alumno/s.

El autor, describe así el mecanismo: “Todos los agentes encargados del control social, padres, maestros, autoridades, etc. asignan a los individuos 'etiquetas' con las cuales califican sus comportamientos y sus actitudes individualmente, de paso que les clasifican socialmente. Y esta es una práctica consustancial a la escuela” ¡Leyeron bien habla de consustancial.

Las expectativas del profesor construidas desde sus experiencias, saberes, moralidades, etc. (contingencias sociales) favorecen la operación de poner una etiqueta al estudiante como una marca valorativa influyendo así en sus opciones dentro de la escuela.

La persona se va convirtiendo en la descripción que se hace de ella; usando la terminología de Lemert (1972), citado por Rist, pasa de “desviado primario” a “desviado secundario”. Cuando se utiliza la expresión de “desviado primario” es en referencia a quien ha cometido actos de desviación, quien hace algo que se leja de la norma. Aplicándolo al tema de este libro, quien se pare en este etiquetamiento llamaría desviado primario a quien no cumple con los cánones culturales valorados por el entorno de autoridad como adecuados (cultura hegemónica). Es alguien que hace eso “inadecuado”. Ahora bien, con la etiqueta de “desviado secundario” se cataloga a quien se ve como inadecuado, ya no es alguien que hizo algo y puede ser corregido, adaptado, este otro ya es el irrevocablemente desviado, inadaptado (raro, chico caso, anormal, “indio”). Quien recibe etiqueta semejante construye una visión de si mismo distorsionada, empobrecida, reducida por la mirada del otro que representa la autoridad.

Práscedes Maza, originaria wichí que vive en Córdoba y sigue con su vínculos con su comunidad de Pozo Mulato, contaba en el Carbó (2011) en relación a su experiencia como estudiante de primaria:

“nosotros, muchas veces, los chicos, nos hemos sentado a preguntarnos si nosotros éramos tontos porque no aprendíamos, porque no entendíamos lo que decía el maestro, porque si vamos a la escuela es lo normal que tenés que aprender, pero si no entendés lo que el maestro te dice es porque habla en otra lengua. Es obvio, pero no nos dábamos cuenta de eso...nosotros pensábamos que éramos tontos”...

Con las insistencias de la etiqueta y las penas sociales es fácil que se llegue al auto-convencimiento por parte del estudiante, de que es un distinto “inferior”. Rist cita a Schur quien plantea críticas a las instituciones cuyos “resultados” están cerca de producir lo contrario de lo que se había pensado teóricamente: las cárceles no socializan, los manicomios no curan, las escuelas no liberan, etc.

Rist, revisando y discutiendo los supuestos de los teorizadores de la Profecía autocumplida, dice que los estudiantes pueden resistir a los efectos del etiquetamiento; cuántas veces se escucha y se ve, que fulano a pesar de que todos decían que era “tremendo” hoy es un excelente universitario.

Las relaciones de poder desmesuradas entre profesor y estudiante hace que sea común la influencia a través del etiquetamiento, pero a su vez el descrédito en que cayó la autoridad de los agentes de control hace que la balanza hoy tenga más esperanzas de equilibrio en la relación.

Si el origen de los etiquetamientos, son un sin número de variables (pruebas de inteligencia, atractivo físico, raza-etnia, nacionalidad, origen familiar, tipo de barrio en donde vive, concepciones de progreso etc.); es tarea ética y política del docente develar cuáles son sus “tendencias” para ir midiendo como juegan en la interacción con los estudiantes. Este es el principio para hacer que los etiquetamientos (prejuicios) no determinen las expectativas, y por ende las auto-imágenes, y por tanto, los desempeños escolares²⁸.

²⁸ *Recomendamos la lectura del libro: “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela” cuyos compiladores son Neufeld y Triested. Ed. Eudeba (1999) ¡Una joyita bibliografica!*

CUARTO MOJÓN

Ideología, historia y negocio hechos manual

Desde el tradicional lugar del docente como engranaje de transmisión saberes, más allá de los cambios de época (algunos alentadores), se continúa en gran medida y en especial en el tema “aborigen” (y con el agravante de la localización en Córdoba) recurriendo a la bibliografía manualística. Los manuales de hoy tienen más cantidad de recursos visuales y didácticos interactivos, pero persiste la lógica de invisibilización de lo indígena, mostrando a los originarios como antes, allá lejos y muy “otros” con respecto a nosotros, como expresamos anteriormente. Acompañando los manuales hacen lo suyo las revistas infantiles de divulgación masiva como son Billiken y Genios²⁹.

En el último taller del Carbó (2011) y en otros ámbitos trabajamos grupalmente los materiales utilizados actualmente en las escuelas. Docentes y estudiantes próximas a serlo hicieron las siguientes observaciones:

Manuales escolares

“Lo primero que vemos es la definición de cómo eran los aborígenes antes de la llegada de los conquistadores. ¡Todo en pasado! Después trata de hacer un planteo sobre qué hacen ahora. Notamos que todo lo que hacían antes no lo hacen más, sólo artesanías para vender a los turistas”

“Aparece el tema de los inmigrantes, hay más inmigrantes”

“Hay una división, los otros, ellos, estaban antes, ahora no están incluidos en la historia de Córdoba y la Argentina”

“En los mapas no aparecen en algunos lugares. En Córdoba no hay aborígenes. La mayoría están ubicados en el norte y en el sur”

“Hay otro manual que habla de los derechos que se incorporaron a la constitución”

“Para este manual que revisamos no existen más”

“Les sacaron las tierras y vinieron los inmigrantes a trabajarlas, es lo que dice el manual. Están lejos, allá en los ríos, en los montes”

²⁹ Queda pendiente ponernos a revisar las revistas orientadas al público docente: “Maestra jardinera”, “Primer ciclo”...

“¿Qué hacen los inmigrantes hoy? Mano de obra en zonas industriales”

“Verlos en pasado, y hay como un cambio de gente ¿cómo explica ese paso? No explica ese paso. No hay un proceso de transformación, dice el manual: dejaron de hacer esto, dejaron de existir”

“En los manuales aparecen antes-ahora. Antes pescando, ahora foto de aborígenes pescando, de aborígenes que hacen más o menos lo mismo, no te muestran a un aborigen con una computadora”

En el curso 2010 son tajantes como Julieta (docente): “No hay material didáctico que refleje la interculturalidad”; Ricardo expresaba “Hay carencia de material bibliográfico vinculado a la temática de interculturalidad...falta de capacitación específica”

Revistas: Billiken y Genios

“Las revistas que revisamos llegan a las mismas conclusiones, son parecidas entre sí. Nos detuvimos a mirar las imágenes, la única diferencia es que algunas de las imágenes son de estos días y muestran sitios turísticos”

“Cuando hablan del día de las Américas no hablan sobre los pueblos originarios”

“Con las imágenes veíamos la inmutabilidad de los rostros, recién hojeando ésta veíamos que se acercaba más a la realidad” (señala la foto de una niña sonriente)

“En una revista dice que el 56% de los argentinos tiene genes originarios y desde ahí se sustenta la portación de rostro. Pareciera que es una cuestión de sangre”



Siguen algunas apreciaciones luego de haber escuchado al colectivo de docentes y estudiantes...mientras seguimos hojeando manuales y revistas...

Manuales

❖ Mirando el índice del **Manual Estrada** del año 1993, en su suplemento de la Provincia de Córdoba, en el capítulo de Cultura aparece sólo lo concebido como “alta

cultura”: Biblioteca Mayor, Universidades, los poetas de prestigio conocidos, la foto del teatro Libertador San Martín (Teatro de élite); sorprendentemente, por lo menos para nosotros, ¡tome nota! en este capítulo de cultura aparece el “Paicor, como obra de amor” impulsado por la provincia desde el año 1984.

Cuando presenta al Cerro Colorado (26), como “visita obligada”, lo hace desde lo excéntrico/histórico y la concepción de la presencia aborígen como pasado. Lo anterior es una constante a la hora de presentar “los primeros habitantes” ¿y hoy?... ya no están; esta presentación la ratifica cuando relaciona a Córdoba con los distintos hitos desde el virreynato al siglo XX en adelante prescindiendo del aporte de las comunidades aborígenes.

❖ Siempre decimos que los docentes matamos aborígenes con la tiza y el pizarrón, cuando escribimos: “los aborígenes vivían, comían, y se vestían”, siempre en tiempo verbal *pasado*; y los manuales hacen lo mismo: miremos el “**Manual 4 artesanal conectado**” Puerto de Palos (2004, capítulo 8): todo en pasado, verbos, líneas de tiempo, lo indígena trabajo de arqueólogos, indígenas como recolectores y cazadores, etc.

❖ Un libro de lectura de cuarto grado, **Kapeluz** (1995) y un índice que lo dice todo: primer modulo titulado “indiadas”, luego pone “leyendas”, “donde vive la historia” comenzando con “Córdoba de la nueva Andalucía”, sigue con la tonada, la risa y el humor cordobés. En el módulo 8 “¡qué personajes!” se refiere a los personajes populares: la Papa de Hortensia, Cristino Tapia, Ciriaco y Ciriquito Ortiz; luego hay lugar para los poetas. Remata con el último modulo “Personajes en serio: Jerónimo Luis de Cabrera, Luis José de Tejeda, José María Paz, Leopoldo Lugones etc.”, todos de una misma estirpe como verán...

Muy distinto es el posicionamiento político e intelectual y por lo tanto actitudinal del libro los Hijos del Suquía que cuando habla de leyendas Urbanas (128) expresa: “podemos recordar que el imaginario popular de Córdoba es rico en leyendas relatos y creencias”. Cuando se refiere a leyendas lo hace desde la concepción de un modo de contar la historia y usa la denominación creencias y no supersticiones³⁰.

❖ Otro **Manual: Puerto de Palos** (2006) de cuarto grado, en Ciencias sociales, en su capítulo “Pueblos originarios actuales” (114) no incluye aborígenes en Córdoba. Cuando se refiere a las condiciones de vida de los aborígenes las describe como:

- “Difíciles”

- Diciendo que los “principales problemas son la desocupación, el analfabetismo, y la desnutrición infantil”

- Muchos indígenas abandonan sus lugares de origen y se van a vivir a las ciudades, donde esperan encontrar mayores posibilidades para trabajar y educar a sus hijos... muchas veces son discriminados.

- Destaca que el gobierno argentino para empezar a solucionar estos graves problemas está desarrollando diversas acciones para proteger los derechos y la cultura de los aborígenes

³⁰ Si bien Hijos del Suquía no es un texto escolar lo citamos para ejemplificar una forma de entender las leyendas si descalificarlas.

- En las fotos aparecen niños en una escuela precaria y con un cuaderno al frente y otras fotos aparecen haciendo canastos y yicas wichi

Reflexionemos:

- ¿Condiciones “difíciles”?

Sería interesante revisar las condiciones históricas de por qué tienen una vida difícil.

- ¿Quién dice que son los principales problemas? Porque cuando uno escucha a los aborígenes organizados: reclaman, por ejemplo, la propiedad ancestral de las tierras desde siempre usurpadas; las reclaman a tenor de la Constitución Nacional de 1994 y desde antes de ella.

- ¿“Abandonan”? ¿O los expulsan? ¿O no les queda otra? ¿O tienen que elegir la esclavitud o la ciudad prometedora de oportunidades? ¿Los guaraníes abandonan la selva o se la han talado?

- Acciones del gobierno ¿Cuáles? En la actualidad hay pasos adelante pero falta mucho, algunos pensamos muchísimo y hay acciones que lejos de ser un avance, son un fortalecimiento de la invisibilización, despojo de tierras y jerarquización de culturas.

- El gobierno desarrolla acciones para “proteger”... El texto no explicita la realidad de las comunidades aborígenes organizadas resistiendo, reclamando y logrando pasos de los gobiernos en el sentido del respeto de la diversidad cultural y tierras (con mucha sangre en la historia y en la actualidad: por ejemplo la masacre de Napalpí, Pueblo Qom, La Toma). ¿Cuál es el alcance de “proteger”, dónde queda la auto-organización, por ejemplo?

- ¿Por qué en una escuela precaria? ¿Por qué no aparecen al frente de una computadora? ¿Por qué solo aparece en los oficios ancestrales y no en oficios o profesiones modernas?

- De la editorial **Ediba**, “**Soy de Quinto**” (2010) expresa que responde a los NAB y a los nuevos contenidos curriculares. En el capítulo “Sociedades y tiempo”, los pueblos originarios aparecen como “nómades y sedentarios” con una breve descripción de etnias, todas en pasado. En los siguientes capítulos siguen las “ciudades” y desaparecen los aborígenes del libro. ¿Hay aborígenes en las ciudades?

- Manual **Kapeluz**, de Cuarto grado (2008): en el capítulo 8 sobre “Primeros pobladores de la actual Córdoba”, en la página 75 podemos ver una línea de tiempo que en el segmento del “periodo indígena” se corta con la llegada de Colón; después describe a los aborígenes como agricultores y recolectores en general y en particular de Córdoba, todo en pasado.

Cuando habla del presente en la “Evaluación final” del tema “nos ponemos a prueba”, hace referencia a la lucha de los pueblos indígenas por su tierras y derechos; no incluye ninguna relación con nuestro lugar y con la presencia en Córdoba, siempre “en otra provincia” y “cosas de un grupo”.

Un periódico educativo para niños y niñas

- ❖ El **Pequeño Jerónimo**: Periódico Infantil de la Ciudad de Córdoba, realizado por la Provincia, la Municipalidad, la fundación Electroingeniería, Inclusión Social Sustentable y otras. Es un periódico gratuito para alumnos de 4to. , 5to. y 6to. Con respecto al nombre

ya podríamos decir algunas cosas...pero sigamos...

En el número 4 del año 2010 hace referencia al 12 de octubre con el titular "Convivir en la diversidad Cultural". Tenemos que reconocer un paso superador con respecto a lo ya analizado en los manuales, por ejemplo en este periódico se destaca la celebración de la Pachamama explicitando la cosmovisión y el Cosmosentimiento que implica tal ritual, además invita a todos a sumarse a ese posicionamiento con respecto a la tierra "que no nos pertenece sino formamos parte de ella".

De todos modos no podemos dejar de observar algunas continuidades de falencias: de un modo extenso y contundente sigue mostrando cartografía de Córdoba con muchos, muchos verbos en pasado de lo que "hacían" y cómo "eran". Encontramos también desinformaciones, confusiones y mezclas en el periódico que nos brindan la ocasión de contar algunas cosas interesantes. El periódico dice:

"en muchas escuelas de nuestro país, el 12 de octubre se conmemora el día de la raza. Sin embargo recientemente, el Ministerio de Educación de la Nación incorporó el día de la convivencia en la diversidad cultural (a partir de la resolución 126/00) para reivindicar a los pueblos originarios"

Reflexionemos

- El 12 de octubre fue consagrado como Día del Respeto a la Diversidad Cultural por medio de un decreto de necesidad y urgencia (1564/2010) emitido por la presidenta reemplazando la declaración de Hipólito Irigoyen como fiesta nacional que después la prensa y la costumbre lo llamó día de la raza ya que su antecedente fue la fiesta de la raza española de 1914 en España³¹.
 - La resolución 126/00 (2000) que nombra el periódico no se refiere a los pueblos originarios sino a un hecho histórico de la segunda guerra mundial: "el 19 de abril de 1943, un grupo de jóvenes judíos del ghetto de Varsovia protagonizó un levantamiento contra las acciones del régimen nazi consistentes en la concentración y aislamiento de los judíos en ghettos, imponiéndoles condiciones de vida que ocasionaron, producto del hambre, las enfermedades y la represión directa, la muerte de la mayoría de la población, y en la deportación luego, de los judíos sobrevivientes del ghetto a los campos de exterminio nazi"; por tanto resolvía en su ARTICULO 1°. - Declarar el 19 de abril, fecha del levantamiento del ghetto de Varsovia, 'Día de la convivencia en la diversidad cultural' e incorporarlo a las conmemoraciones de los calendarios escolares de las distintas jurisdicciones educativas.
 - Aprovechamos para decir que el 19 de abril también fue elegido como el día del aborigen americano. La recordación fue instituida por el Congreso reunido en 1940 en la ciudad de Patzcuaro, México, con el objeto de salvaguardar y perpetuar las culturas aborígenes del territorio americano. El periódico y la resolución 126/00 se olvidaron del decreto de Farrell y Perón de 1945 que estipula en ese día recordar en todas las escuelas la presencia aborigen en todo el territorio nacional³².
- Es importante la inclusión en el calendario escolar e institucional de los eventos,

³¹ Para contextualizar recordemos que se trató de valorar lo hispánico frente lo anglosajón, en tanto opción política de la época frente a la injerencia norteamericana en la región.

³² De todos modos y para situarnos recordemos que la idea de esta gente era de preservar, proteger, desde una actitud paternalista.

personas y colectivos que ayudan a visibilizar lo aborígen, sus cosmovisiones y cosmosentimientos, reivindicaciones, sus formas de organización etc. pero es esencial visibilizar esto y no folclorizaciones (excentricidades o shows) de presencias indígenas.

Revistas

❖ Revistas de divulgación como Billiken, de larga data en nuestros hogares y las escuelas, y Genios, de aparición más reciente, se constituyen en apoyos didácticos de maestros y padres que ayudan a sus hijos a hacer las tareas. Estas revistas con más color, con mucha atracción visual, van en la misma línea de lo que venimos revisando con respecto a los manuales. Poco a poco van agregando algunos datos que quizá produzcan sorpresa en los lectores como por ejemplo que el 56% de la población en Argentina tiene genes aborígenes. Esto dicho sin ningún filtro, sin ningún análisis crítico del dato estadístico. En principio desde la antropología se observa cómo el dato genético crudo constituye una exacerbación de lo biológico, donde se fundamentan prejuicios racistas como la “portación de rostro”³³.

Otros países, coloniales y poscoloniales, ya pasaron por este dilema de la “sangre”, en general con experiencias nefastas. Un análisis interesante sobre la biologización de las identidades puede observarse en la película de Phillip Noyce, “Cerca de la libertad” (2001)³⁴.

Cuando en estas revistas se refieren a las leyendas éstas no aparecen como modos de contar la historia sino como productos de la fantasía de pueblos supersticiosos y poco racionales.

Abundan los tiempos verbales en pasado y cuando hacen referencia al presente pareciera que hay que mostrarlos en la misma posición, oficios y costumbres de hace 500 años para que sigan siendo originarios. Podemos inferir que según las fotos y los textos presentados, en los estudiantes no se crearán un imaginario de progreso desde las culturas originarias sino algo viejo y prometedor de retraso.

En ningún material trabajado se describe la capacidad de resistencia, organización y reclamo de los pueblos originarios (ni siquiera haciendo referencia al pasado con las guerras diaguita-calchaquíes, la estrategia guerrera del malón, los Lautaro, los Amaru, las Bartolina, etc. De un modo que nos parece demasiado escueto y simplificado aparecen algunos aportes de las cosmovisiones y cosmosentimientos (Sexto mojón)

Marianela Stagnaro en su investigación de tesis doctoral hace un planteo muy elocuente en torno a otro tópico de análisis: “...se observa en algunos trabajos la distinción originarios-ayer/ descendientes-hoy; el pasado y el presente implícitos en una discriminación identitaria, aparentemente no es lo mismo ser originario que ser descendiente de comechingón. Este dato resulta interesante ya que introduce la noción

³³ Siendo la construcción de la aboriginalidad un asunto social resulta interesante revisar las implicancias de la racialización de las relaciones sociales. Sobre este tema sugerimos consultar el texto: “¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas”, de Marisol de la Cadena. En el libro “Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina” (2008; 83-116). En este libro se encuentran además textos de varios autores, se puede consultar con facilidad en la red, por ejemplo en la página Cholonautas.

³⁴ Esta película (título original: Rabbit-Proof fence), basada en el libro de Doris Pilkington Garimara, indígena australiana que cuenta la historia de Molly, su madre, y el viaje épico que realizó de niña junto a su hermana y su prima para escapar de una institución gubernamental donde habían sido llevadas porque un porcentaje de su sangre era “blanco”, con la idea de incluirlas a la “civilización” a través del trabajo doméstico. En Australia se habla de las “generaciones robadas”. Las niñas caminaron 1500 millas en busca de una cerca que las separaba del territorio de sus comunidades.

de indio fantasma (Lazzari, 2007) en relación a un ser incompleto ética y culturalmente que requiere constantes acciones de vigilancia epistemológica, moral y política. Este indio fantasma es una imagen sospechosa y sospechada: los descendientes de los indígenas “auténticos” sospechados de tal condición; es en este sentido que planteo la noción de presencia relativizada³⁵. La diferenciación originarios-ayer/ descendientes-hoy plantea la cuestión del pasado y el presente, pero además manifiesta la ausencia de dispositivos de gobierno (discursos y prácticas) que resuelvan esta falta de precisión”.

❖ Hay un material muy interesante sobre **Juegos Aborígenes** (2001) para Educación física en todos los niveles: “Los juegos de los Pueblos Originarios de América, cuadernillos de educación física intercultural” de Ferrarese S. M., Universidad Nacional del Comahue: “en nuestras escuelas tenemos diversidad cultural, esto las hace multiculturales. Si pretendemos una escuela intercultural tal como lo propone la ley...debemos considerar la importancia de la identidad de cada niño/a que asiste a una escuela...el reconocimiento a un juego propio es aceptarse así mismo y a su cultura como valederas...”(5)

❖ En la página del **PNEIB** (Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) hay experiencias (CD9) y artículos interesantes (Novaro, Zidarich) para leer y aprender.

[<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/creditos/index.html>]

Cartografía

En general aparece la realidad indígena enmarcada en mapas de Argentina, incluso antes de que Argentina fuera nación con los límites políticos actuales, haciendo de las fronteras divisiones rígidas y absolutizadas. Es sabido que, culturalmente, es más hermano un salteño con un boliviano que un salteño con un porteño; no negamos la “identidad nacional”³⁶ ya incorporada porque los Estados nacionales son un hecho y están en nuestra piel, lo que denunciamos es la invisibilización de las continuidades culturales y de pertenencia más allá de los límites nacionales (Anderson, 1993) pero por sobre todo insistimos con la pre-existencia de los pueblos indígenas a la constitución de los estados.

❖ En los mapas de “**Junto a los Pueblos Indígenas**” del Inai (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) y Endepa (Equipo nacional de pastoral aborígen- iglesia católica) aparecen mapas tanto erróneos como incompletos. Reproducimos un artículo publicado en la revista Pachamama del I.C.A., hay que tener en cuenta que este artículo se escribió en el año 2006 y la Personería jurídica³⁷ del Pueblo de La Toma de Barrio Alberdi (Córdoba ciudad) fue posterior, de todos modos cabe aclarar que en la ECPI del censo nacional (2001) había personas que se autonominaban como comechingones.

³⁵ Esta noción, producto del proceso de reflexión-construcción teórica-empírica en el que me encuentro, me ha ayudado a comprender y definir una modalidad de aboriginalidad entre tantas otras.

³⁶ De todos modos vale recordar que el concepto “identidad nacional” no es unívoco, es necesario problematizarlo, sobre todo teniendo en cuenta la pre-existencia de los pueblos indígenas a los estados nacionales.

³⁷ Existe todo un debate con respecto a que los pueblos indígenas tengan que buscar reconocimiento a través de la tramitación de una Personería Jurídica. Como señala Wright: “... debido a un vacío legal, los pueblos indígenas tenían que adaptarse al sistema de derechos y propiedad surgido de una tradición capitalista moderna”. (2008, 205)

GENOCIDIO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO ³⁸

Por Prof. Pol Zayat

Por una cuestión de justicia tengo que reconocer las buenas intenciones y el trabajo de las diversas organizaciones con respecto a la visibilización en toda la sociedad de los aborígenes con sus cosmovisiones y valores ancestrales para que la reconstrucción del País sea desde sus raíces y no desde los poderes hegemónicos. Pero... por honestidad no puedo dejar de **repudiar** parte de los cuadernillos para docentes y alumnos de las escuelas del todo el País realizado por el Ministerio de Desarrollo Social, INAI y ENDEPA llamados “Junto a los Pueblos Indígenas”.

¿Qué es lo que repudio? Los mapas que aparecen y las ausencias de algunas explicaciones que me parecen esenciales para no seguir matando aborígenes con papel, tinta y lápiz y por supuesto repudio la mentalidad que se deja traslucir (aunque sea inconsciente y con intenciones nobles). Uso la palabra repudio y Genocidio con la intencionalidad de darle fuerza por la recurrencia histórica no haciendo un juicio ético de los autores de los cuadernillos

En el mapa que está en el segundo cuadernillo) titulado “Principales etnias que habitaban en los primeros tiempos de la Conquista” se consignan los pueblos que habitaban en los que le llamamos hoy: Provincias; en Córdoba aparecen los Saravirones y Comechingones ¡bien!. En el otro mapa que aparece titulado “Ubicación actual de los Pueblos Indígenas”, en la Provincia de Córdoba.... nada...¿nada? ¿Qué hacemos con los aborígenes que están y han sido silenciados y avergonzados? ¿Qué hacemos con los más de 20.000 Qollas que hay en Córdoba? ¿Qué hacemos con los aborígenes que de un modo creativo han sustentado una vida comunitaria en un mundo tan hostil como es la gran ciudad?...Déjenme ser discreto y no dar nombres en este escrito. ¿Qué hacemos con la expresiones religiosas de Villa El libertador y Barrio Primero de mayo que son la visibilización de una cotidianeidad comunitaria de los 365 días del año? ¿Qué hacemos con la Tulianada de San Marcos Sierra? ¿Qué hacemos con los Mapuches de Córdoba que hicieron una “vigilia” de 24 hs. en un pozo por los

³⁸ Artículo publicado en revista Pachamama (2006) número 13, Córdoba.

presos Mapuches? ¿Qué hacemos con la gente del Cerro Colorado?. Los cuadernillos “solo mencionan” que hay grupos aborígenes en la zona urbana... hay mucho más ... desde que se dio la urbanización los aborígenes también tienen nuevos modos de vida comunitaria y no dejan de ser pueblo por vivir en las ciudades aunque no vivan en un mismo lote como son los Tobas en Rosario por ejemplo.

Algunos podrán responder que ese mapa fue hecho en base a las comunidades “registradas”... ¡Genocidio administrativo!...; esa explicación no está en los cuadernillos...¡Genocidio Pedagógico!... aseguro que a la gente le queda más la imagen que las letras! Y cuando en el mapa aparece que en Córdoba no hay aborígenes en la actualidad le damos la razón a aquel gobernador que dijo que en Córdoba no hay aborígenes... ¡Claro! si reconocía que hay aborígenes, tenía que reconocer que había propiedades ancestrales de tierras y eso significaría que se tenían que devolver tierras... ¡Él también tenía que devolver!.

Si para que el Estado Nacional te resguarde en tus derechos, la comunidad tiene que estar registrada, no será responsabilidad de este mismo estado de descubrir un modo particular de registro de las vivencias comunitarias en la ciudad? ¿No tendremos en el trasfondo del mapa genocida la visión romántica de las comunidades que solo son tal si viven en la zona rural, en un mismo terreno? Hay gente que vive en un mismo barrio y no son comunidad porque solo comparten el almacén y la carnicería a donde hacen las compras... ¿Qué es un pueblo cuando se inserta en una gran ciudad? ¿Deja de serlo porque viven en distintos barrios? ¿Dejan de ser aborígenes protegidos por la 169 por estar en las ciudades y no están registrados? ¿Hay que decirle a los aborígenes que viven en Córdoba que no aparecen en el mapa realizado por el Gobierno Nacional y ENDEPA?

Imaginemos la siguiente escena: en las escuelas de Villa el Libertador, o Cortaderos o Nuestro Hogar III las aulas están pobladas por niños que a simple vista se nota que hay hermanos Qollas. Extendemos los mapas dibujados por estas organizaciones oficiales y Endepa. Le decimos a los niños “este es el mapa de la ubicación de los pueblos originarios hoy”; los niños observan que en Córdoba no hay nada; y le dicen que el pueblo Qolla está allá arriba en el mapa; consciente o inconscientemente los niños originarios se sentirán “des- ubicados”, que este (Córdoba) no es su lugar; El resto de los niños irán borrando la presencia de aborígenes en la Provincia de Córdoba, es decir, irán borrando a sus “compañeritos”, la sociedad continuará borrando a los originarios de la Provincia de Córdoba; ¿que queda para el futuro? : armar una provincia para descendientes de inmigrantes, con cultura de inmigrante... los aborígenes autóctonos de la provincia de Córdoba y

los residentes en Córdoba de otras comunidades no existen en la conciencia social por lo tanto se produce un genocidio social ya que el individuo existe en el sentido integral de la palabra, en la medida de la inclusión social ¡¡¡que injusticia con la realidad de Córdoba!!!

El desafío político, pedagógico, didáctico de la profesionalidad docente

Creemos que la profesionalidad docente debe implicar e imbrincar dos aspectos: uno ideológico/político y otro pedagógico/didáctico (Tenti Fanfani, 2000). De lo contrario se corre el riesgo de caer en propuestas de profesionalidad propias de los albores del sistema educativo. Sarmiento, en 1852, publicó en Chile el artículo “Los maestros de escuela” donde les asigna el rol de conservadores de la cultura y homogeneizadores de la diversidad, digamos el encargado de civilizar la barbarie³⁹. Sarmiento planteaba, por lo tanto, el rol disciplinador de la escuela, con su encuadre fijo de horarios, objeto y normas.

Citamos este riesgo en la construcción de la profesionalidad docente porque si bien contextualizamos los dichos de Sarmiento a mediados del siglo XIX, en plena conformación del país observamos fuertes vestigios actuales, por citar un ejemplo: en un estudio realizado en 1995 sobre los motivos de elección de la carrera docente en estudiantes de Institutos de profesorado de la ciudad de Buenos Aires, el 36% de la muestra opinó que es función del docente “transmitir valores morales”, frente a sólo un 15% que se inclinó por la opción “transmitir saberes” (un 48% señaló que elegía la carrera docente por “vocación” y un 42% “el amor a los niños”)⁴⁰.

Para complejizar la situación, en las últimas décadas de profundización de la lógica de mercado en la región la profesionalización de la acción educativa se convirtió en el concepto central que debe caracterizar las actividades en esta etapa del llamado “desarrollo educativo”. Revisemos brevemente el posicionamiento del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación. “El Comité entiende por profesionalización al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética; b) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; c) los diversos contextos y características culturales”⁴¹.

La concepción de profesionalización del Comité enfatiza sólo una dimensión de las analizadas más arriba, la que se relaciona con el conocimiento que “usan” los docentes en el desempeño de sus actividades profesionales, tanto en el aula como en la administración y gestión de las instituciones locales (escuelas) y centrales que componen el sistema educativo.

³⁹ Sarmiento, Domingo Faustino. “Los maestros de escuela” en *El Monitor de la Educación Común*, Santiago de Chile, 1852 (en *La Revista de Instrucción Pública Mexicana*, Tomo II, No. 2, del 1 de abril de 1897, México). Para Sarmiento el maestro “no inventa la ciencia, ni la enseña, acaso no la alcanza sino en sus más simples rudimentos; acaso la ignora en la magnitud de su conjunto: pero él abre las puertas cerradas al hombre naciente y le muestra el camino”. El maestro es el encargado de “dominar”, “amoldar” y “nivelar entre sí” a los “hábitos diversos y opuestos en cada niño que llega a la escuela (...) él tiene una sola moral para todos, una regla para todos, un solo ejemplo para todos”.

⁴⁰ Estudio no publicado (ALLIAUDA, y colab., 1995)

⁴¹ Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación (Santiago de Chile, 1993).

Por supuesto no faltó el rechazo sindical a este planteo. Tengamos en cuenta que en nuestro país el modelo maestro-trabajador se construyó en el marco de las luchas contra las representaciones estatales tecnocráticas. Recordemos que en el siglo XX, en los años 70, las reivindicaciones por el salario y las condiciones laborales suceden en un contexto de “modernización” del Estado, desde donde se tiende, con nuevos términos a plantear la vieja mezcla profesionalización y vocación, en este marco los docentes agremiados contraponen la imagen de trabajadores, sumándose al colectivo de asalariados en los reclamos salariales, de condiciones de trabajo y derecho a huelga.⁴²

El primer aspecto (ideológico-político) lo vemos expresado en “Cartas para quien pretende enseñar” de Freire; en esta obra el autor hace referencia al modo con que denominan a las maestras en Brasil: “tía” (hay en Córdoba una escuela en las que se las denomina así); en esta denominación se transpola una relación de parentesco en la tarea docente. Él no niega la relación afectiva que tiene que haber en el proceso de aprendizaje, lo que rechaza es la despolitización del docente.

“Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado maestra sí, tía no, es no contraponer la maestra a la tía, no identificarlas o reducir a la maestra a la condición de tía... Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco. Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la tía no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar la figura de la tía, igualmente aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental de la maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente que es parte de su exigencia política... el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar la comprensión distorsionada de la tarea profesional de la maestra y por el otro, desocultar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación... equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas...” (Freire, 1993)

Por tanto el segundo aspecto (pedagógico-didáctico) a tener en cuenta se refiere a una concepción de docente que no reduzca su tarea a la sola transmisión de contenidos sino que valore el vínculo pedagógico y la interacción con los estudiantes; así mismo, que haga explícito los fundamentos de las decisiones curriculares y didácticas que toma; pedagógica y didácticamente, esto implica tomar los materiales a

⁴² “A fines de la década pasada, Marcos Garcetti, máximo dirigente nacional del gremio docente se pronunciaba claramente en esta dirección cuando expresaba: “Nuestro lugar por historia es junto al pueblo y en lo orgánico gremial junto a los demás trabajadores expresados por la CGT”. Para que no queden dudas del sentido de esta definición, alertaba contra “nuestras veleidades como profesionalistas (sic), a las que entre otros males les debemos la postergación sectorial y la tardía llegada al conjunto de los demás trabajadores” (Citado en Batallán G. y García F.J., 1992, p. 230)”.

disposición pero recreándolos, aggiornándolos, corrigiéndolos, criticándolos, inventando nuevos, buscando, investigando, socializando con colegas etc.

Como decía Julieta del curso 2010: “autogestionando estrategias diversificadas para motivar e involucrar en los procesos de aprendizaje al conjunto de alumnos y alumnas en su diversidad. Esto implica diversidad de materiales y diversidad de tareas, creatividad, organización diferente de los espacios, flexibilidad en los propios grupos de alumnos y diversificación de las técnicas y herramientas de trabajo en los roles docentes”

¿Y, qué hacemos con lo que leemos en las aulas?

Que lo diga Giroux

*“El tipo de pedagogía por el que abogo no se limita a querer crear un conocimiento en el aula producido a través de lecturas individuales y de oposición de un texto, sino también quiere reconocer la importancia de comprender los distintos modos en los que los profesores y alumnos producen distintas formas de conocimiento a través de las complejas pautas de intercambio que utilizan en sus interjecciones con respecto a lo que constituye dialogo, significado y el propio aprendizaje. En otras palabras, la propia pedagogía se presenta como un acto de producción”
(1994,59)*

Quinto Mojón

Ideología e historia
hecha ley reciente



QUINTO MOJÓN

Ideología e historia hecha ley reciente

La intención de este mojón es realizar un acercamiento a la legislación que nos rige y compromete al Estado; lo haremos sin minuciosidades técnico-jurídicas pero tratando de revisarla para sacar algunas consecuencias relacionadas con la vida del sistema educativo y escolar.

En el **plano internacional**, los derechos de los indígenas encuentran adecuada tutela en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre Derechos Humanos. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) expresa:

Art.27-1. “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Art. 31 “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.

En el **ámbito nacional** si bien es cierto que la “cuestión indígena” se remonta al momento mismo de la conformación del Estado (ejemplo de ello son los decretos N° 240 de 1881 y 436 de 1813, y la ley 1311 de 1883), no puede dejar de señalarse que recién a partir de 1980 se comenzó en nuestro país con un reconocimiento más amplio de los derechos de las comunidades indígenas (en particular, en lo que respecta a la propiedad de las tierras), sobre todo a partir de un proceso legislativo que tuvo su origen en el derecho provincial, para repercutir, también, en el ámbito nacional.

Ya hemos visto en el segundo mojón el cambio cualitativo entre la Constitución de 1853 y la de 1994:

-1853: *“Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”*

- 1994, art. 75, inc. 17: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y los demás intereses que los afecten...”*

La **Ley Nacional de Educación** (2006) hizo un paso adelante en la contemplación de la cuestión indígena; así y todo, no deja de tener aristas de focalización, persiste la lógica del “recibir educación”, no hay suficiente explicitación de la relación de educación y las condiciones materiales de vida como por ejemplo la tenencia de su tierra, pero avanza. No prevé, y estamos a años luz de eso, los planteos de autonomía en la cuestión educativa (planteo de la Coordinadora mapuche neuquina⁴³) de algunas comunidades. Avanza en los mecanismos de participación en las instituciones educativas y en que la cuestión indígena es cuestión de todos; por eso prescribe la realidad y la problemática aborígen en “todas las escuelas del país”.

Es útil ver cómo se fue gestando el Programa Nacional Intercultural Bilingüe⁴⁴ aunque no haya tenido mucha implementación en Córdoba:

* 1997 a 1999:

Proyecto 4 Plan Social Educativo

“Atención a las necesidades educativas de la población aborígen”

Programa Mejor Educación para todos

* 2000 a 2001

Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los pueblos Aborígenes-

Programa Escuelas Prioritarias

⁴³ Planteo plasmado por ej. en el documento “Educación para un Neuquén Intercultural”, del Centro de Educación Mapuche Norgylamtuleayñ y la Coordinadora Mapuche de Neuquén, de octubre de 2000.

⁴⁴ <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>.

* 2002 – 2003

Equipo de atención a poblaciones específicas, PIEE.

* 2004 a la fecha

Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Res. CFCyE 549/04⁴⁵

En Córdoba, los **diseños curriculares** para la formación docente del profesorado de primaria de la Provincia (2009) hacen un avance significativo al colocar unidades curriculares emparentadas con la problemática aborígena, como son Problemáticas socio-antropológicas en educación, Prácticas I y la Orientación en Educación intercultural y bilingüe⁴⁶.

Los **nuevos diseños curriculares** de Educación Superior de la Provincia de Córdoba tuvieron en cuenta el horizonte de la ley nacional.

La nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (ley 9870/2010) es un avance notorio con respecto a la anterior 8113 que solo hacía mención a un “respeto a las peculiaridades de la población”

La educación intercultural bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo Provincial de los niveles inicial, primario y secundario que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (art. 77 ley 9870/2010)

Realmente un avance en Córdoba, una provincia donde la presencia aborígena se había negado de un modo contundente y silenciado en la legislación educativa anterior. Sin duda su explicitación constituye un adelanto, aunque se hayan **omitido** entre otras cuestiones importantes, las vías de organización y participación de los pueblos indígenas en las estructuras de las instituciones educativas, planteadas por la Ley Nacional como una cuestión de **todas** las escuelas del país, otra cuestión omitida: **“todas las escuelas”**, esta explicitación ayudaría a disuadir el planteo de aquella maestra: “yo no tengo aborígenes en el aula, por eso no trato el tema.”

Actividades relacionadas con el análisis de la normativa



En los talleres, en grupos pequeños de lectura y discusión integrados por docentes y estudiantes de profesorado, trabajamos en el análisis de la normativa vigente y posteriormente organizamos las conclusiones en una tabla que permitió destacar las concepciones de interculturalidad/multiculturalidad, Estado y educación que expresan. Incluimos los textos sobre los que se trabajó.

⁴⁵ <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/index.html>

⁴⁶ La expresión bilingüe hoy está cuestionada; en Bs. As. se eliminó el término de la denominación del área oficial.

Ley Nacional de Educación (26206/06)

Capítulo XI

Educación Intercultural Bilingüe

Art. 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Art. 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.*
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.*
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.*
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.*

Art. 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Ley Provincial de Educación (9870/10)

Apartado Octavo

La Educación Intercultural Bilingüe

Art. 77.- Características. La educación intercultural bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo Provincial de los niveles inicial, primario y secundario que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias

Nuevo diseño curricular de la formación docente primaria e inicial de la Provincia de Córdoba (2009)

Marco Orientador

La Educación Intercultural Bilingüe constituye una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional, según lo establece la Ley Nacional de Educación.²⁸ La norma señala que la EIB “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75º, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

La inclusión de esta orientación en los profesorados de educación primaria e inicial constituye un acto inaugural, y responde a una deuda histórica que ha tenido el sistema educativo argentino, en relación al reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas.

La realidad argentina no escapa a la diversidad cultural, muchas veces silenciada en aras de la homogeneización. En el país existen múltiples situaciones de coexistencia de grupos sociales cultural y lingüísticamente diferenciados. Así, la presencia de grupos indígenas en zonas rurales, urbanas o suburbanas, las dinámicas de migración interna a regiones urbanas, la presencia de inmigrantes procedentes de sociedades cultural y lingüísticamente diferentes son aspectos de la constitución de la sociedad argentina no siempre considerados por las políticas del Estado-Nación.

Como producto del desconocimiento y de la invisibilización de estos grupos sociales, la trayectoria educativa de los niños y niñas indígenas o de otras culturas ha enfrentado reiteradas dificultades que se expresan en las cifras de repitencia y abandono de la escolaridad obligatoria.

La evolución de los modelos educativos ha coincidido con la paulatina visualización del carácter plurilingüe y pluricultural que poseen las áreas de frontera del país y los conglomerados urbanos y rurales que reciben contingentes migratorios diversos. En el caso de la provincia de Córdoba, compartimos esta última situación y además existen grupos de descendientes de los pueblos originarios que paulatinamente han podido reconocerse en su identidad y recuperar la cultura arraigada en su comunidad.

La modalidad de educación intercultural bilingüe que establece la Ley Nacional de Educación ofrece el continente para una respuesta pedagógica abarcadora e integral de las diferentes situaciones en las que se expresan las identidades culturales y lingüísticas presentes en la Argentina y asume como destinatario a todos los alumnos y alumnas, generando una actitud intercultural de valoración y diálogo respetuoso frente a lo diverso cultural y lingüístico. Contribuye a construir una sociedad plural que busque enriquecerse con cada una de las culturas que la constituyen. De allí, la importancia de una formación docente específica, que respete, valore y de cuenta de la diversidad étnica, lingüística y cultural presente en nuestro país. Dicha formación no puede reducirse a los futuros docentes que provienen de las comunidades originarias, sino que debe alcanzar especialmente a todo docente que trabajará en contextos de diversidad lingüística y cultural.

La interculturalidad, como proceso y proyecto de carácter ético, político y epistemológico, a construirse por los sujetos y grupos que integran la sociedad constituye el eje sustancial de la formación de los futuros maestros. Esta requiere el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos institucionales en los cuales los sujetos de identidad diversa entran en comunicación. Es en este contexto, donde el docente adquiere un rol fundamental como propiciador del intercambio intercultural, la búsqueda de códigos compartidos que faciliten la comunicación y la incorporación de saberes y conocimientos al currículo escolar y al patrimonio cultural del país. Para el desarrollo de estas actividades, es menester estar provisto de sólidos recursos conceptuales y capacidades que le permitan trabajar las dinámicas interculturales como punto de partida y de llegada de los procesos educativos, pero también de la convicción emancipatoria que busca el horizonte de una ciudadanía reformulada en términos de igualdad, diversidad y libertad.

Propósitos de la formación

- Comprender la interculturalidad como una proyecto político, cultural y epistemológico vinculado a la construcción de ciudadanía.*
- Disponer de herramientas disciplinarias, pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en ambientes interculturales y multilingües.*
- Diseñar y evaluar currículos diversificados que respondan simultáneamente a las*

características y necesidades sociolingüísticas del contexto en el que se encuentra la unidad educativa y los objetivos de la educación en condiciones de igualdad y calidad.

- Comprender la cultura de las comunidades a las que pertenecen los alumnos del nivel primario e inicial, poseer una mirada y comprensión interna de la organización social, en tanto recursos pedagógicos y cimientos sobre los cuales construirán nuevos conocimientos.

- Valorar y recuperar los conocimientos, saberes y prácticas de las culturas indígenas en todos los dominios en los que éstas se formulan y en todas las asignaturas del currículo del nivel inicial y primario.

Luego de la lectura y el trabajo grupal, docentes y estudiantes de profesorado que participaron en el curso/taller del Carbó (2011) realizaron algunos comentarios que invitan a seguir reflexionando y poniendo en tensión con las prácticas.

Mientras escribíamos este “mojón” es publicada una carta de un antropólogo, el Dr. Juan Carlos Radobich, que interpela el proyecto de la Senadora Adriana Bartolozzi

“En la ley nacional, el artículo 52 dice que garantiza a los pueblos indígenas una educación intercultural, EIB. Habla de promover el diálogo de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y respetar la diversidad.”

“La (ley) provincial, más que nada habla de la valoración de la diversidad lingüística de los pueblos originarios y de garantizar la educación, en eso igual que la nacional.”

“El diseño curricular de Córdoba miró más la Ley nacional”.

“Se habla de garantizar, promover y respetar...los pueblos originarios tienen derecho a recibir (en la ley provincial).”

“No se habla en la provincial de que los pueblos tengan derecho a planificar, a proponer. Es el Estado el que da, no contempla que los pueblos originarios puedan diagramar su propia educación”.

“Se habla de impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas para armar herramientas pedagógicas.”

“En el artículo 73 de la nacional se nombra las responsabilidades del estado. Crear mecanismos de participación permanente de representación de los pueblos indígenas y órganos de EIB. Eso no lo puso la ley provincial”

“Las leyes garantizan la formación docente específica en los distintos niveles”.

“Promover la generación de instituciones educativas con la participación de pueblos indígenas”.

de Bogado y su intención de la derogación de la Ley 26160 sobre la Declaración de Emergencia de Comunidades Indígenas. Nos parece oportuno compartirla en relación a lo que venimos planteando sobre lo político y lo histórico hecho ley reciente:

Sra. Adriana Bortolozzi de Bogado

Honorable Senado de la Nación ⁴⁷

Secretaría Parlamentaria

S / D

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Ud. en relación al Proyecto de Ley que presentara ante el Parlamento Nacional sobre la “Derogación de la Ley 26-160 sobre declaración de emergencia”.

Me permito escribir estas líneas en mi carácter de antropólogo social de la Universidad de Buenos Aires e Investigador Independiente del CONICET realizando tareas científicas en la temática de la cuestión indígena en la Argentina, desde el año 1984, luego de la recuperación democrática de nuestro país.

Debo aclararle que mi situación no encuadra en la descripción por Ud. realizada acerca de “(...) los antropólogos que viven muy bien de las organizaciones internacionales” dado que realizo mis actividades laborales en la universidad pública y gratuita, solventada por el Estado Nacional, cuyas políticas recientes en materia social son un ejemplo que muchas provincias que basan su accionar en el clientelismo desvalorizante y opresor deberían imitar.

En sus fundamentos del proyecto menciona que “(...) los indígenas son ciudadanos de la República y tienen la identidad de las provincias donde residen, como cualquier otro ciudadano” (...) Cabe aclarar que la problemática de la ciudadanía y los pueblos originarios expresan una permanente tensión a la hora del análisis. Es ampliamente conocida la “Declaración Universal de los Derechos del Hombre” donde se afirma que “Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Recordemos que dicha declaración se produjo en 1948 como consecuencias de los sufrimientos que los diversos fascismos habían producido a la humanidad. Asimismo si bien la declaración jurídicamente es acertada, en la práctica sabemos que los pueblos originarios en diversas situaciones concretas cuentan con una ciudadanía de segunda, especialmente en provincias que son administradas como haciendas patronales con eficaces fuerzas de represión enfocadas a reprimir los reclamos populares y no para combatir los delitos graves.

Posteriormente y debido a lo incompleto de esta norma para los pueblos originarios, indígenas o nativos de todo el mundo, se sancionaron una serie de declaraciones y convenios internacionales aprobados en su mayoría por los estados miembros de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA). Entre estos instrumentos cabe mencionar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, ratificado y aprobado por nuestro país, donde se detallan toda una serie de derechos y medidas que deben ser tenidas en cuenta cuando por ejemplo se encuentra afectada la territorialidad de un pueblo originario. Dicho Convenio se sustenta “Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión” (Convenio 169-OIT).

Resulta por demás conocido que la negación del derecho a la “diversidad” constituye una de las violaciones de los derechos humanos que se efectiviza en la negación de ciertos reclamos

⁴⁷ <http://www.diarioandino.com.ar/diario/2011/05/26/antropologo-cuestiona-proyecto-de-ley-de-una-senadora-sobre-comunidades-indigenas/>

colectivos en los planos económico, político, social y cultural de los pueblos indígenas.

A su vez en su Artículo 2º, Inc. 1º el Convenio señala: **“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad** de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad”. (Convenio 169-OIT). En relación con este artículo considero que la Ley 26.160 es acorde y congruente con el mismo.

Por su lado en el Artículo 4º, Inc. 1º establece: **“Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen** para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados (Convenio 169-OIT). Nuevamente y en consonancia con dicho artículo la Ley 26.160 no ofrece dudas al respecto.

Por otra parte dicho Convenio no se opone al federalismo sino que constituye un instrumento que amplía los derechos de un sector de la población para quienes el federalismo sólo constituye un discurso que no los involucra.

Más adelante continuando con los fundamentos del proyecto de ley por Ud. presentado afirma que “Esta ley (26.160) ha provocado conflictos armados, ha provocado muertes por enfrentamientos estériles (...)”. Evidentemente considero que está confundiendo el eje de los problemas planteados. Resulta imposible creer que una ley destinada a evitar los desalojos territoriales de los que menos tienen y a quienes más se le debe, sean la causa de muertes y enfrentamientos. Tal vez habría que buscar las causas en la desigualdad social que los miembros de los pueblos originarios sufren cotidianamente, expresada a través de la explotación, la violencia física y simbólica, y en este último caso adoptando las más execrables formas de racismo.

Más adelante en los mismos fundamentos Ud. se pregunta y responde: “¿Ayuda esta ley a los pueblos aborígenes? Creo que no, aumenta la desconfianza, perjudica el diálogo trabajosamente construido entre los pueblos”. Al respecto me permito discrepar con su respuesta. Considero todo lo contrario, que esta ley, si bien con soluciones provisorias aunque urgentes, fue producto del diálogo entre el Estado y las organizaciones políticas de los distintos pueblos originarios de nuestro país a los fines de buscar una solución a compulsivas situaciones de despojo que se estaban produciendo en distintas regiones del territorio nacional (expansión de la frontera sojera; neolatifundismo; daño socioambiental por explotación maderera, turística, minera e hidrocarburífera; etc.)

Por otra parte, en párrafos siguientes Ud. afirma: “¿No habrá llegado la hora de la integración por sobre la multiculturalidad? ¿Por qué los indígenas que logran un título, o un empleo bien remunerado, o triunfan en la música o en otras artes, dejan de vivir en su comunidad y se mudan a cualquier barrio, donde se integran sin problemas?”

Evidentemente su propuesta a favor de la integración atrasa varias décadas, dado que en innumerables foros indígenas, académicos y publicaciones nacionales e internacionales diversas se ha demostrado el fracaso del llamado “proyecto integracionista” desarrollado durante gran parte del siglo pasado. Asimismo sabemos que el proyecto multicultural pensado desde los países hegemónicos también ha fracasado, cuyas pruebas podemos encontrarlas en las diversas formas de neoracismo y xenofobia que se están amalgamando actualmente en dichas sociedades.

Respecto a los indígenas que emigran es necesario aclarar, desde la perspectiva de quienes hemos estudiado el fenómeno migratorio desde comunidades indígenas en distintas regiones del país desde hace varias décadas, que si bien existen aspectos particulares, también están aquellas cuestiones generales, como por ejemplo, que el proceso migratorio de una persona no constituye generalmente un proyecto individual sino que está estrechamente ligado a la estrategias de vida de la unidad doméstica en su conjunto; la cual libera mano de obra que se instala en otro medio, como por ejemplo el urbano, con el fin de ampliar las posibilidades de subsistencia familiar e incluso

comunitaria. Como ejemplo elocuente podemos citar el caso del pueblo Qom, numeroso en su provincia, el cual ha desarrollado a través de décadas, un proceso migratorio muy interesante de estudiar, el cual incluye a la comunidad en el ámbito rural y al barrio urbano en el mismo campo social de relaciones de reciprocidad y estrategias de vida de una riqueza notable. De cualquier manera, no creo tal como Ud. afirma “(...) se mudan a cualquier barrio, donde se integran sin problemas (...)”. Notoriamente, los problemas son muchos en el medio urbano, especialmente en aquellas cuestiones relacionados con la segregación espacial, laboral, prestación de servicios, inseguridad; etc.

En otro orden coincido con Ud. cuando se refiere a “(...) los que medran económicamente o políticamente con la llamada 'cuestión aborígen'- ”, dado que constituyen un amplio espectro: los políticos inescrupulosos que cambian votos por colchones usados; los propietarios ausentistas y sobreexplotadores que no cumplen con las mínimas normas de seguridad social en la contratación de trabajadores rurales; los miembros de diversos credos religiosos que promueven paraísos celestes a cambio de la sumisión y el silencio; etc.

Es por ello que, desde mi perspectiva, considero y espero que el proyecto presentado no prospere, esperando prevalezca la sensatez de los señores legisladores, dado que de ocurrir lo contrario, aciagos días se avecinan para los pueblos originarios, pues si el mismo se aprobara, estaríamos ante la “solución final” del “problema indígena” que a muchos perturba.

Finalmente debemos tener en claro, que tal como afirma el prestigioso antropólogo peruano Rodrigo Montoya Rojas: “La DEMOCRACIA como parte del ideal de libertad, es aún una promesa incumplida en la medida en que la utopía de la modernidad –como el reino de la libertad y de la justicia- sigue siendo un ideal por alcanzar”.

Dr. Juan Carlos Radovich

Antropólogo Social (UBA – CONICET)

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA)

Puán 480 – 4º piso

c/c a Srs. Legisladores Nacionales

Queda abierta la discusión. ¿En qué contexto de país? ¿Qué concepción de interculturalidad expresan las leyes y normativas de educación? Si comparamos las normativas actuales ¿Qué avances muestran? ¿Qué omisiones hay? ¿Qué queda por avanzar? ¿Qué habilitan, posibilitan y qué traban en el quehacer educativo cotidiano?

Sexto Mojón

Aprendizajes que podemos realizar de los Pueblos Originarios para que el acontecimiento educativo sea verdadero acontecimiento



SEXTO MOJÓN

Aprendizajes que podemos realizar de los Pueblos Originarios para que el acontecimiento educativo sea verdadero acontecimiento

En este mojón tenemos por objetivo compartir algunos posicionamientos planteados por autores que se sitúan a sí mismos en culturas indígenas, específicamente andinas, desde donde aportan a la discusión de lo educativo. Siendo este trabajo de tipo introductorio la presentación es reducida y sesgada, dado que hay muchas otras miradas y discusiones al respecto.

En algunos talleres realizados con docentes y estudiantes de profesorado entregamos dos textos para su lectura y discusión con el objetivo de conocer estos aportes y a la vez desvelar la pretensión de única de la cultura occidental incorporada en nosotros. En estos espacios tomamos un fragmento de "Pachakuti Educativo" de Maisa Cordero Sandoval (2009; 48-55) y "Concepción andina sobre la niñez. Ser Wawa en los Andes: aproximaciones", de Grimaldo Vásquez. (2000).

Con la pretensión de que despierten interés por tensionar los conocimientos académicos comunes a la formación docente local con otros saberes incluimos aquí algunos comentarios sobre "Pachakuti educativo"⁴⁸ y el texto completo "Concepción andina..."



- **Pachakuti educativo. Maisa Cordero Sandoval- Encuentro regional del Qollasuy. Jujuy 2009 (texto comentado)**
- **Concepción andina sobre la niñez. Ser Wawa en los Andes: aproximaciones. Por Grimaldo Rengifo Vasquez; Educador peruano Director del proyecto Andino de Tecnologías. En Qinasay 4, junio 2006 (solo el texto)**

Es importante agendar aprendizajes que podemos ir haciendo desde distintos planteos, conocimientos y valores propios de los pueblos originarios para construir proyectos de educación intercultural en verdadero diálogo. Es aquí donde es necesario romper la lógica de la multiculturalidad que propone solo el "respeto" para que el otro viva su cultura. Es importante dar un paso más allá, lograr la interculturalidad que nos contenga en un proyecto común en el que las diversas culturas se aportan mutuamente, se friccionan, se pulen, se lastiman, se debaten, se cuestionan, se necesitan, se valorizan, se disputan poder, se reprochan y se articulan.

Asimismo incorporar otras visiones nos ayudan a develar las naturalizaciones de los postulados occidentales eurocéntricos.

Si no lo hiciéramos correremos varios riesgos:

« Seguir convencidos de que ciertos postulados (los instituidos) son de origen

⁴⁸ Nuestros comentarios tienen por finalidad explicitar algunos contenidos y nombrar otras discusiones y miradas. No pretendemos profundizar los conceptos presentados por otros autores ya que excedería este trabajo.

natural y tienen que ser la matriz para moldear la realidad

« Continuar trabajando desde un divorcio entre teoría y práctica, aún incorporando vocabulario actualizado y jerga progresista (Tenti Fanfani, 1999) con discurso de pedagogía crítica pero sin modificar nuestras prácticas

« Homologar las palabras y sus significados por ejemplo, decir que es lo mismo trabajar en ciencias naturales, la naturaleza y la tierra : desde una concepción de “respeto”, “conservación” que revisar las concepciones andinas sobre la Pachamama o la mapuche de waJmapu con sus implicancias de “pertenencia a ella”, reclamos territoriales, sacralidad, etc.

Los pachakutis educativos

Tomando las premisas de Maisa Cordero Sandoval sobre “los Pachakutis urgentes en la Educación nacional”(48) planteadas en el encuentro regional del Qollasuyo realizado en Jujuy en el 2009 y la propuesta de educación intercultural de la Coordinadora Mapuche Neuquina, intentaremos revisar y discutir los cambios que nos vienen pareciendo necesarios para empezar a abordar la interculturalidad.

En toda propuesta intercultural surge el desafío de cómo expresarnos, cómo construir un texto que nos represente a todos y todas y que pueda crecer y modificarse de acuerdo a distintos aportes. En los espacios académicos (y no tanto) utilizamos, sin dar muchas explicaciones, vocabulario traído del latín, el inglés, el francés... tenemos “naturalizados” estos préstamos culturales más que otros. Vamos a empezar a revisar formas de designar, de explicar, propias de un pensar localizado.

El término pachakuti, utilizado por Maisa Cordero Sandoval nos lleva a la noción de Mundo al Revés planteada ya en 1612-1615 por Waman Puma de Ayala en la carta que le envía al rey de España. Waman Puma utiliza una lengua enriquecida por términos y giros propios del habla quechua y aymara. Siguiendo la lectura que hace de este texto Silvia Rivera observamos que la noción de “Mundo al revés” proviene de la experiencia traumática, de cataclismo, producida por la invasión y conquista española, esta noción derivaría del concepto indígena de Pachakuti, “la revuelta o vuelco del espacio-tiempo, con la que se inauguran largos ciclos de catástrofe o renovación del cosmos” (Rivera, 2010, 22)

Maisa Cordero plantea los pachakutis educativos desde una mirada puesta en el aspecto renovador, superador de la catástrofe, propone cambios. Retomando a Rivera: “La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan

esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce". (2010,33)

Posicionándose en la realidad educativa boliviana (y el contexto histórico-político) Maisa Cordero plantea seis Pachakutis, o transformaciones necesarias y urgentes:

“– Todo el esfuerzo educativo debe estar dirigido a la construcción del 'yo Colectivo' traducido en el Noqayku (nanaka) y el Nikoqanch (jiwasanaka)

– La educación debe incorporar el concepto del pachakuti. En occidental ⁴⁹ debe generar procesos deconstructivos y de reafirmación.

– Los procesos de aprendizaje deben estar basados en el sistema de convivencia social del ayni. En occidental: El proceso de aprendizaje debe estar basado en el mutuo respeto del uno y del todo.

– Todo aprendizaje debe partir del contacto directo con la pacha. En occidental: los aprendizajes deben ser procesos de investigación vivencial o procesos de investigación Acción Participativa en el entorno natural y colectivo.

– Los aprendizajes deben reafirmar la pertenencia territorial, espacial y espiritual de la pacha. En occidental debe reafirmar identidades, reconstruir identidades y porque no, construir identidades.

– Los conocimientos y los saberes deben ser aprehendidos” con el corazón y no solo con la cabeza” (Cordero 2004: 81)

- **Construcción del “yo colectivo”**

¿Qué entendemos por Yo colectivo, cómo sería ese nosotros que tiene que orientar la experiencia educativa?

Cordero nos explica las nociones de “noqayku y el noqanchik -en quechua- y el nanaka y el jivasanaka –en aymará-”, que podemos entender como “nosotros inclusivo” y “nosotros excluyente”.

En la lengua quechua la primera persona del plural tiene una forma “inclusiva” que puede traducirse como un nosotros que incluye al otro diferente, que propone la relación intercultural y una forma excluyente, que sólo reconoce la identidad propia, la que lleva al trabajo y reconocimiento intracultural. De la misma manera en el aymara el término nanaka refiere a la mismidad y jivasanaka a la otredad.

En la región ⁵⁰ un Interculturalismo crítico promueve revisar las relaciones de desigualdad que han traído aparejadas históricamente las relaciones entre culturas (lo diferente entendido como inferior) se propone trabajar recuperando la memoria colectiva. Si bien es denunciante, propone un diálogo activo e intercambio mutuo. Desde esta posición estudiosos de dichas problemáticas opinan que primero debe darse una intraculturalidad fortaleciendo identidades y culturas propias para desde allí salir al diálogo intercultural. Sin embargo en general se acuerda que intra e interculturalidad

⁴⁹ Aquí citamos textualmente a Cordero Sandoval, quien formula en cada punto “en occidental”, sin embargo nos interesa problematizar el hecho de que no hay traducibilidad directa y que las propuestas se enmarcan en contextos particulares.

⁵⁰ América del Sur

deben ser abordadas a la vez, para trabajar en una diversidad que nos enriquezca y ponga en tensión distintas nociones y modos de entender la realidad educativa.

Maisa Cordero nos remite a Tupakusi para comprender el 'yo colectivo'. En la cultura aymara "la unidad no es el uno sino el tres (...) el individuo deja de existir y la colectividad llega a ser el centro del todo" (2003, 5) de ahí que se concibe que el "otro" o el "tercero" se encuentra incluido en el "nosotros".

Pensado desde este lugar la construcción del 'yo colectivo' posibilitaría una educación participativa, solidaria, equitativa, intercultural.

- **Incorporación del concepto 'pachakuti' a la educación**

Revisando la noción de pachakuti vemos que tenemos que cuestionarnos cómo entendemos la temporalidad y la historia. "Tupakusi nos lleva a relacionar el pachakuti con la idea de tener el futuro en las espaldas (atrás), en aymará suele decirse 'qhip nayra uñtasisaw sarnaqaña', que significa 'Mirando hacia atrás debemos caminar'"(Cordero:2009:51). El cambio educativo, el pachakuti educativo implica una retroalimentación del pasado sobre el futuro.

La mirada occidental⁵¹ plantea un tiempo fragmentado y centrado en el hombre, mientras que para las culturas indígenas la vivencia del tiempo no resulta lineal y el hombre no es centro sino parte de un entramado (Rivera, 2004).

En el mundo aymara específicamente el tiempo, pacha⁵², es un todo, una interacción entre el pasado y lo que va a ocurrir, como dice Marina Ari: "se trata de una idea global del tiempo que se interrelaciona como un tejido, por lo tanto la invasión es parte del todo, es el desorden todavía vigente o el mundo puesto al revés..." (2003,4)

Esta visión de la historia no es lineal, se mueve en ciclos y espirales. "La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha– y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado –qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani."(Rivera, 2010,55).

Este "volver en el tiempo y en el espacio", este "tener el futuro atrás" no hace referencia a vivir en el pasado, sino a tener presentes las experiencias y los valores ancestrales para poder dar un paso hacia adelante conservando el equilibrio, la armonía. Sólo reconociendo estos valores y haciéndolos componentes fundamentales de nuestras acciones formativas se podrá ser respetuoso con los otros.

Se vuelve necesario, entonces, incorporar la noción de pachakuti y la discusión sobre la temporalidad y la historicidad a la educación para poder recorrer procesos de deconstrucción, ya que la formación académica en la que estuvimos/estamos inmersos maestros y estudiantes, se basa aún hoy en códigos y paradigmas urbano-occidentales que invisibilizaron/invisibilizan y a veces también proscribieron los paradigmas indígenas en la escolarización.

Siguiendo esta premisa para formar-nos como docentes interculturales deberíamos poder desestructurar los propios esquemas y realizar procesos

⁵¹ Aclaramos que "en occidental" se refiere a las construcciones de saberes que han hecho y hacen otras culturas desde otras miradas con otros vocabularios, aquí está usado en algunos apartados en sentido positivo, aunque es más común escuchar a los originarios denominar como "occidental" a la cultura conquistadora, eurocéntrica, visiones anti-cosmovisión indígena.

⁵² Pacha implica una concepción tiempo espacial, la idea es no disociar tiempo y espacio. Citando a Kusch: "El cosmos refiere no solamente a una (no tan) ordenada totalidad, sino también a su cualidad indeterminada, y que los humanos esperan comprender. Por ejemplo, en el caso del altiplano andino, la gente lo llama Pacha. Pacha significa en quechua 'superficie', 'espacio', 'nuestro planeta', 'universo', 'edades del mundo'. En resumen la vida humana y la del universo en su expresión espacial y temporal"(1976, 42)

- **Aprendizaje basado en el sistema de convivencia social de ayni**

“Ayni” es otra noción “nueva” para el espacio educativo escolar. Vamos a tratar de entender a qué se refiere Cordero con este término. Algunas de las explicaciones que compartimos no remiten a ninguna fuente bibliográfica porque devienen de conversaciones con amigos y amigas, colegas, docentes y estudiantes que provienen del área andina de predominancia cultural quechua y aymara, quienes nos han ido convidando estos conocimientos y formas de vivir.

Si transitamos lugares como Tiwanaku, donde se conservan esculturas muy antiguas podemos observar un símbolo muy gráfico: las “manos cruzadas”. Las manos cruzadas son símbolo del Ayni, en estas esculturas las manos nos están diciendo algo, el antebrazo izquierdo con la palma de la mano vuelta hacia arriba pide ayuda y la recibe. En sentido opuesto, la palma de la mano derecha hacia abajo está ofreciendo, ofreciendo y dando. El antebrazo de la mano derecha es el que sostiene al otro antebrazo. Así se simboliza el Ayni, el principio de reciprocidad que posibilita el equilibrio en una sociedad. Este principio no sólo implica una redistribución responsable sino que constituye una responsabilidad que asumen libremente todos y cada uno de los miembros de una comunidad reconociendo la importancia de dar antes de recibir.

Si el aprendizaje se diera a través de procesos de educación comunitaria, desde la reciprocidad y la ayuda mutua no solo aprehenderíamos conocimientos ya construidos sino la lógica misma de la construcción comunitaria de conocimientos y sentidos.

Desde un nosotros, un yo colectivo, siguiendo el principio del ayni en este pachakuti educativo quizá podríamos construir una nueva noción educativa, intercultural, basada en el respeto y la convivencia en el intercambio de saberes y prácticas.

- **Aprendizaje a partir del contacto directo con la pacha**

Todo aprendizaje debe partir del contacto directo con la pacha. Este pachakuti nos dice que el aprendizaje no solo está mediado por la comunidad, sino también por la pacha (el entorno, naturaleza y cosmos)

Nos parece interesante incluir en este punto otra discusión sobre educación, la posición de la Coordinadora Mapuche de Neuquén. Desde dos cosmovisiones diferentes: la quechua-aymara y la mapuche, recuperando conceptos centrales de cada una, intentaremos tensionar una mirada “occidental”.

El Pueblo Mapuce (mapuche)⁵³ plantea una concepción de educación que permite aprender, conocer y comprender el Ixofilmogen (itrofilmongen), la biodiversidad y a los distintos newen o fuerzas que conviven en el WaJ Mapu (wall mapu) territorio. Desde esta concepción de territorio los mapuche se perciben a sí mismos como una más de esas fuerzas, emparentado con plantas, animales, con el lugar, las personas somos uno más, por decirlo de alguna manera.

El pueblo mapuche comprende la vida como una totalidad, donde todo está interrelacionado y donde cada una de las fuerzas de la Naturaleza cumple un rol. El che -

⁵³ *Somos concientes de algunas impresiones en la escritura del mapuzungun (y pedimos disculpas por ello) dado que, en Neuquén, sobre todo, se utiliza el alfabeto Ranguileo, con el que estamos poco familiarizados. En las palabras escritas según este alfabeto ponemos al lado una pronunciación aproximada*

la persona es responsable de mantener el equilibrio y la armonía del *Wall Mapu*. Por lo tanto no sólo es necesario, es indispensable conocerlo y reconocerse en esa trama. Esta educación está basada en los principios y valores del Pueblo Mapuche, *Nor Ad Mongen* (la forma correcta de vivir). El *che* (la persona) adquiere *Kimün* (saber) y desarrolla el *Rakidum* (pensamiento) en un espacio de intercambio y de Consejo, es decir de reunión, debate donde se interactúa para decidir por consenso. Volvemos entonces a hablar de yo colectivo, reciprocidad y relación con la naturaleza, pacha, waJmapu...

Siguiendo a Pablo Wright en la lectura que hace de la obra de Rodolfo Kusch podemos decir que “el suelo es la matriz simbólica donde el ser se instala” (2008,36)

Desde 1980 en adelante la crítica surgida de los llamados estudios poscoloniales, con estudiosos como Spivak y Todorov, comenzaron a re-pensar la importancia y la significación de la posición geopolítica en la formación de las discursividades. En nuestro contexto el conocimiento cultural y los procesos históricos ya habían sido abordados por Rodolfo Kusch y otros antropólogos y escritores como Bonfil Batalla (1979, 1982), Darcy Ribeiro (1971), José María Arguedas (1977), entre otros. Ya en 1970 Kusch planteaba la necesidad de pensar desde América, no desde la versión europea de América sino reconociendo y aprehendiendo el pensamiento amerindio, planteaba un pensar desde aquí, un pensar situado. América es tanto un espacio, un territorio como un símbolo, una reserva simbólica.

Si seguimos ejemplificando con nociones Mapuche podemos observar que al incorporar el español como idioma impuesto el mapuche llama a su igual “paisano”, el que es del mismo lugar, del mismo “pago” el lugar donde nació y está arraigado. El paisaje es lugar, arraigo. Las identidades individuales y comunitarias se relacionan con el *newen* (fuerza, poder) del lugar que habitan, son identidades transmitidas generacionalmente que ligan a las personas en una relación tanto emocional como experiencial, de afinidad y sacralidad con la naturaleza. Para el mapuche, como para otros pueblos originarios, el paisaje es algo vivo, las mismas personas formaríamos parte de su trama, en una unidad espacio temporal, es desde donde construye sus identidades individuales y colectivas.

En general la educación se basa en la percepción “occidental” del paisaje, de la tierra (pacha, mapu). Lo primero que se destaca es la desacralización de la naturaleza y de la relación humana en esa trama (separación y jerarquización de lo humano por sobre la naturaleza), implicando además una ruptura de la unidad espacio-tiempo. Desde la percepción occidental se desprende una inculcable necesidad de normatizar, de civilizar el paisaje, dado que al situarse el observador por fuera del paisaje percibe la naturaleza como caos.

La humanidad estaría, desde esta forma de percibir, por encima de la tierra, nunca en relación de igualdad sino de posesión, de dominio. El paisaje, la tierra, son entendidos como mercancía.

La civilización occidental elaboró un concepto de identidad opuesto al de naturaleza, hasta el extremo de que cultura pasó a ser la destrucción o el sometimiento de la naturaleza mientras que las culturas americanas en cambio, tomaron al ser humano como un ser más de la naturaleza, a la que se debía respetar como algo sagrado. Y respetarla es vivir en armonía con ella.

En la cultura quechua, desde donde también las personas se relacionan como perteneciendo a la tierra y no la tierra como pertenencia, encontramos el término Pacha, suelo, tierra, hábitat, residencia, a la vez pacha es tiempo y *kay pacha* designa el vivir, no la existencia occidental sino, como diría Kusch el mero hecho de vivir, relacionado con el hábitat, el aquí y ahora.

El hombre en la América profunda se define como alguien que está nomás, que toma el sentido de la vida de la geocultura. En quechua se dice ukhupacha, tener domicilio en el mundo. Heidegger decía desde Europa que no se puede pensar sin estar situado dado que la acción de habitar supera al pensamiento.

Ya más al norte, en Chiapas, México, entre los tojolabales, Lenkersdorf (2002) buscando las claves del filosofar de este pueblo desde la palabra clave tik (nosotros) pudo observar que el nosotros no se refiere solamente a los humanos, sino que incluye todo lo que tiene corazón, el principio de vida (*püllüam*), cerros, cuevas, vegetación, animales, lo que los tojolabales llaman el círculo cósmico de vida y los mapuche *itrifillmongen*.

Uno de los mayores fracasos occidentales es el ecológico. Kusch (1976) relaciona ecología y hábitat, diciendo que son tomados por el pensamiento de un grupo que reviste culturalmente al paisaje. Kusch afirma que el pensamiento a su vez es condicionado por el lugar, observándose una intersección de lo geográfico con lo cultural. El pensamiento es entrecruzado por las decisiones prácticas del grupo frente al medio geográfico y por el saber tradicional acumulado por las generaciones anteriores. La geografía hace al hábitat y esta al domicilio, el molde simbólico en el cual se instala el ser o mejor dicho desde América, el estar siendo.

Aimé Painé dice “somos eso: todos gente de la tierra”, la noción es estar-siendo-del-mundo, de la tierra, incorporado, parte del mundo y de manera colectiva. Como contraparte se observa la noción existencialista (europea) de ser-en-el-mundo, de tipo individual y separada, antropocéntrica, el da sein alemán (ser ahí).

El concepto de inder-welt-sein (ser en el mundo) que condensa el situarse del hombre occidental se divide en um-welt (ambiente, mundo de alrededor), mit-welt (comundo, los semejantes) y eigen-welt (mundo propio, la relación consigo mismo). Este concepto implica una relación de exterioridad con el medio, los otros e incluso con uno mismo.

El hombre desde la cultura occidental está históricamente escindido de la relación de igualdad con la naturaleza, a lo que se le suma la crisis de identidad y de alteridad de nuestro mundo contemporáneo caracterizado por la extensión de lo urbano, la vertiginosidad del transporte y la comunicación y la globalización que uniforma.

La invasión y conquista en América produjo en los pobladores lo que Augé (1992) llama la experiencia de no lugar, caracterizada por la aceleración de la historia, el estrechamiento del espacio y la individualización. Sin embargo los pueblos y sus culturas han sobrevivido y una de sus características es la vivencia de lugar. La pareja lugar – no lugar designa a la vez espacios reales y la relación que las personas mantienen con él. Lugar es el espacio de identidad, en el cual las personas pueden reconocerse y desde él definirse, en él se simboliza la relación con uno mismo, con los otros y con la historia en común. En el no – lugar no es posible la identidad ni el encuentro, los no lugares son característicos de la posmodernidad globalizada en plena crisis de identidad.

En general los pueblos indígenas u originarios de América presentan patrones de racionalidad comunitarios (el yo-colectivo) dado que se construyen conceptos desde el consenso, se piensa desde la intersubjetividad, son patrones de racionalidad no excluyentes del pensamiento diverso, aceptan y promueven la biodiversidad. Se caracterizan por un pensar situado (sujeto situado), no se diferencian de la naturaleza, el concepto de poder se relaciona con la integración y no con la jerarquía.

Desde la racionalidad intersubjetiva de la América profunda, la diversidad cultural es posible si se entiende el aprendizaje como la posibilidad de aprender unos de otros.

Aprender en contacto directo con la Pacha, como plantea Cordero es primordial para pensar una educación intercultural. La localización del pensamiento, tener en cuenta que es desde el suelo como matriz simbólica donde se producen las distintas visiones del mundo, los distintos aprendizajes, contribuiría a romper la tradición colonial que impuso (impone) la versión llamada occidental en todo el mundo.

- **Reafirmación de la pertenencia territorial-espacial-espiritual a la pacha**

Este pachakuti urgente en la educación plantea que todo aprendizaje debería tener en cuenta la pertenencia de los sujetos indígenas a una forma de conocimiento, a una espiritualidad, a un territorio existencias propio. Esta idea está íntimamente relacionada con el punto anterior, donde veíamos la importancia de un pensar situado, arraigado.

Es importante recuperar el territorio de las palabras y los conceptos. El hecho de nombrar y definir es un acto político. En cuanto al concepto de tierra- Territorio encierra elementos de identidad, cultura, organización, estando ligado al origen mismo de la persona (para los mapuche *Tuwn – Küpalme*).

Mapu, Wallmapu, Pacha son nociones que superan la concepción dualista occidental de sociedad por un lado y naturaleza por el otro, también es un concepto superador de medio-ambiente que ubica al humano sobre el ambiente. Como contraposición, Mapu, Pacha es la totalidad de la sociedad humana como parte de la naturaleza. En este sentido lo profano y lo sagrado tampoco están separados, el territorio existencial es un espacio de sacralidad.

Al constituir nociones, concepciones del mundo tan diferentes a la occidental que prima en los ámbitos educativos es necesario que los pueblos indígenas puedan desarrollar sus procesos de intraculturalidad para poder compartir sus experiencias y saberes en espacios interculturales.

Dicen los mapuche:

*Toda la tierra es una sola alma
Somos parte de ella
No podrán morir nuestras almas
Cambiar si pueden
Pero no apagarse
Una sola alma somos
Como hay un solo mundo* ⁵⁴

⁵⁴ Tomada del longko Abel Kuriuinka en 1963 en San Martín de los Andes, Neuquén por Bertha Koessler. *Cuentan los Mapuches. Nuevo Siglo. 1995. Bs As Argentina (185)*

Aprendizaje con el sentimiento y corazón

Cordero (2009), explicitando el marco filosófico que sustenta el Pachakuti Educativo plantea que para una educación integral e intercultural es necesario tener en cuenta cuatro dimensiones existenciales: espiritual, cognitiva, productiva y organizativa comunitaria. Esas cuatro dimensiones deberían ser desarrolladas armoniosamente, sin que una prevalezca por sobre las otras.

En los espacios educativos que transitamos generalmente sobresale en importancia lo cognitivo, incluso recortado en su aspecto más intelectual-racional. Desde una perspectiva más integral e intercultural se plantea la necesidad de aprender también desde el sentimiento, el arraigo y las construcciones colectivas.

Galeano cuenta, en el *Libro de los abrazos* (1989) una pequeña historia a la que llama “Celebración de las bodas de la razón y el corazón”

“¿Para qué escribe uno, si no para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores de Ética y moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad.”



Concepción andina sobre la niñez. Ser Wawa en los Andes: aproximaciones

Grimaldo Rengifo Vásquez (2006) textual

El propósito de este trabajo es presentar una aproximación a la vivencia de la niñez andina. Su objetivo es contribuir al debate sobre el tema de la diversidad cultural y la infancia

“Ser Wawa.

Las familias andinas sienten que un hijo (a) no solo les pertenece a ellos, sino que es un brote de la vida del que participan todas las colectividades telúricas y sagradas; se vivencias como Hijas de su madre biológica pero también de las deidades y de la naturaleza. Justamente el concepto de wawa se traduce como hijo (a). Hija denota el concepto de niño o niña, una vinculación, una relación familiar y afectiva y un sentimiento de estar anudado al tejido afectivo del ayllu; la familia extensa andina que incluye el mundo más humano. Como narra don Jesús Urbano artesano ayacuchano: “yo mismo

soy hijo de mis padres que en paz descansen, pero también soy hijo de la Pachamama. (Urbano y Macera 1992: 164).

Los humanos en la cultura quechua se denominan runas. La noción de runa no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente (cuerpo y alma) sino una red, un tejido de cuerpos (Jiménez 1995: 60) que involucra lo humano pero del que participan, también, lo no humano: la naturaleza y las deidades andinas o wakas.

Runas son todos, desde los o las pequeñas hasta los adultos. La vivencia de runa no corresponde sólo a lo que puede denominarse como mayores de edad. Dentro de esa red, a los niños les llaman huch'uy runa, que puede ser traducido en quechua como gente "en pequeño". Con los aimaras sucede similar situación, jiská jaque en aimara traduce lo mismo. Los mapuches llaman pichiche a los niños. Pichi significa pequeño(a) y che, gente o persona (Cariman et. 2001:79). El estatuto de runa empareja a todos sus componentes en una equivalencia que no admite jerarquías, es decir minorías o mayorías de edad.

En quechua y en aimara a los recién nacidos les llaman wawas, palabras que no es exclusiva de los humanos, toda colectividad tiene wawas. En Lamas, Tarapoto, al bosque que recién emerge le llaman en quechua: "llullu purna (bosque bebe). Es común en los andes decir a la luna "llullu quilla" cuando inicia su fase creciente (llullu en quechua es sinónimo de wawa). Dominic y Ayllón indican que: "el uso del término wawa en el lenguaje ritual de la papa describe tanto el inicio del crecimiento de la nueva planta, tierna e inmadura, como también de las wawas como productos, tubérculos ya formados"(2001:138). Como nos aclara doña Julia Pacoricona Aliaga, aimara y campesina de Conima, Puno:

La papa es nuestra madre porque cuando produce frutos nos da de comer, de vestir y nos proporciona alegría, pero nosotras también la criamos. Cuando están pequeñas las llamamos wawas porque tenemos que cuidarlas, despiojarlas (deshierbarlas), dar de vestir (apocarlas), hace bailar y brindar también. Esto siempre ha sido así, mis padres me enseñaron a criarlas con cariño y mucha voluntad tal como criamos a nuestros hijos (terre des hommes 2001:23).

Wawa pues denota una vinculación. La comunidad vivencia a la wawa, no como un individuo sino como un miembro más del tejido familiar que es el ayllu, un ayllu que no se agota en el seno de lo humano, sino que abarca lo natural y lo sagrado. Al nacer la wawa ya tiene como padrino también a un cerro deidad que será el que lo ampare por el resto de su vida, como sucede con el Apu San Carlos en Juli (Eliana Apaza. Comunicación personal). Y es que la wawa es fruto de la unión exitosa de sus padres biológicos, pero también es vivenciada, como se dijo, como hija de la Pachamama y de los Apus o deidades protectoras de su comunidad. En ese sentido tiene ya parientes sagrados. La wawa es vivenciada como un ser heterogéneo en sí mismo, la comunidad no está fuera sino que anidada en él. La placenta se considera también como si fuera otra forma del niño. Pero además desde que nace tiene ya su ánima, otra forma de vida más que armoniza su existencia. Los padres invocan al ánima de la wawa para que tenga aptitudes de criador, de chacarero. La wawa es así y desde que nace chacarero. Como nos relata don Sabino Figueroa del ayllu koriñahui en Ayaviri:

Los Apus son los primeros en amparar a los niños, estos también le conceden sus habilidades tanto al niño o niña los cuales son comunes al inicio. Todo es ritual, por ejemplo, la placenta de la madre donde ha vivido el niño, después del parto, con mucho cuidado y respeto se entrega a la tierra junto con las herramientas que se confeccionan especialmente tanto para varones como para mujeres. Entonces, desde ese momento niño o niña es cobijado y desde ese momento el ánima del niño o niña se queda ahí. A medida que crece va aprendiendo a hacer muchas actividades sin mayor problema. (Terre des hommes ibid: 24)

Ciertamente existen diferencias por edades entre los huchuy runas, distinciones que se hacen evidentes en el lenguaje cotidiano pero ello no implica cortes o fisuras entre una edad y otra. Las personas reciben diversas denominaciones hasta llegar a ser runas o yaques, y esto sucede cuando se emparejan. En aimara son; asuwawas (recién nacido), yoqallas wawas (niño) Imilla wawa (niña, imilla también es una variedad de papa), p'uro yoqalla, p'ro imilla (jovencito-a), etc. en quechua existen palabras como wawa, que se aplica al recién nacido, al o la que brota al mundo, pero como vimos es extensivo a otras edades y otros seres no humanos. El pawachariq (que empieza como el ave, a “echar vuelo”, en el sentido de autonomía en sus relaciones con los demás) tiyaq wawa (que ya se sienta), Lluqaq wawa (que gatea), lchiq (que camina), llawi sipas (muchachitas sin trenzas definidas), Sipas (jovencitas, también sipas es trenzas) etc. (Machaca 2001:24). Estas denominaciones no deben apreciarse como categorías conceptuales que definen de modo preciso y delimitante una etapa de la vida de una persona, sino maneras de nombrar a un humano por sus características externas y su relación de sintonía con las personas y cosas del mundo.

Estas maneras de nombrarlos pueden verse como etapas excluyentes en el decurso de la vida humana. Existen “ritos de pasaje” entre un momento y otro, lo que podría justificar una atención particular a un momento de la vida de una persona, pero la vivencia es diferente a la implicada en el concepto de evolución, progreso y desarrollo que subyace en la noción de niño en la modernidad. En ésta, una etapa excluyente a la otra.

Las denominaciones que recibe una persona a lo largo de su vida definen su vinculación respecto de las personas de su comunidad y dicen de su relación de sintonía con su entorno, se refieren a relaciones dentro del tejido de la vida, son aptitudes y cualidades que muestran al humano en esa circunstancia, son parafraseando a Paz cuando se refiere a las castas en la India –signos de su posición frente al conjunto y no rasgos constitutivos (Paz 1996:578).

Las nominaciones quechuas y aimaras, aparte de ser locales, muestran la posición e índole de la actividad que realiza la wawa, no pueden tomarse como conceptos generalizables que definen una etapa cronológicamente precisa respecto de otra como si se excluyeran entre ellas. Es usual que la palabra wawa sea empleada también para referirse a adultos, así como a las wawas se les trata, en ciertas circunstancias, como adultos. Veamos al respecto el trato que brinda a sus nietos don benigno Ccorahua de Quispillacta, Ayacucho, en ocasión de la herranza de animales:

Mamay, papay – refiriéndose a sus nietos – así como han estado este año, siempre detrás de los animales, igual lo van a hacer siempre. Siempre tienen que querer a sus animales. Así como nos crían ellos, tienen que saber criarlos. Nuestros ganados son nuestros padres-madre que nos crían, nos hacen vestir (ABA 2000: 142).

Cada forma de vida contiene a la otra. Son equivalentes e incluyentes. La concepción del niño o niña en los Andes toma la forma del tiempo de su propia cosmovisión. No se vivencia un tiempo lineal ni una división de ella en momentos en los cuales unos cancelan a los otros. No es que no exista una circunstancia vivenciada como presente, algo que fue, un pasado, y otro tiempo próximo, pero estos no se viven como hitos en una progresión lineal y ascendente, sino como los tiempos cíclicos de la naturaleza en que un tiempo contiene a los otros. La noción muyuy (en quechua: que da vuelta, que retorna, remolino) dice bien de la manera como se vive las relaciones de temporalidad con la naturaleza. La relación adulto-niño es una relación porosa, de capilaridad, continua, de heterogéneos equivalentes e intercambiables. Un adulto hace de niño y es un niño, no simula o representa al niño, sino que brota algo contenido en él, una de sus formas no anuladas por el pensamiento racional y evolutivo. Esto es común en los rituales agrícolas donde intervienen niños en la región de Chuquiharcaya en Ayacucho. Si algún niño no puede hacerse presente, un adulto toma su lugar y es un niño más, y viceversa (Pelajo Carrillo. Comunicación personal).

Según Recknagel (2002), la niñez, como una persona menor de edad en proceso de ser adulto y que requiere de cuidados de los mayores para transformarse en persona, es una categoría que surge como tal en el siglo XVIII, en el contexto de una sociedad europea de carácter urbano y burgués. La niñez en la modernidad es expresión de una concepción evolutiva y progresista de la vida. Los humanos en su evolución no se transforman hacia su forma apropiada de ser, sino que se encaminan hacia una forma cada vez más perfecta (Esteve 1996: 55). En esta forma cada vez más perfecta no participan la naturaleza ni lo sagrado; aquello sólo se construyen en el marco de una concepción de hombre como unidad de cuerpo y mente. La noción de niño en la modernidad es hija de esta concepción, de modo que se refiere solo a lo humano.

Según el artículo I del código de los niños y adolescentes (CNA) del Perú, el niño es: “todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los 12 años de edad” (Castro 2001:225). La convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña, de igual forma aunque de mayor lapso, lo define como: todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Dominic y Ayllón 2001: 126). La niñez aparece separada de la vida adulta en similares circunstancias históricas en que la sociedad moderna en su propia evolución separa, divide, y segmenta la vida de sus integrantes de acuerdo al nuevo orden social que impone la industria, la educación, y la vida en ciudades. El niño es un ser separado de la vida de su comunidad. La naturaleza y lo sagrado no son parte de su vivencia cotidiana. Su nacimiento, por lo demás, es un asunto puramente humano.

Estas concepciones lo enuncian además como un sujeto con : “falta de madurez física y mental que necesita de protección y cuidados especiales” (Castro 2001:223), se espera entonces que dentro del mundo de los adultos y con ayuda de la educación se irá

haciendo un individuo independiente y conciente (Recknagel 2002). como dice Illich (1992:6 la escuela es como una nueva madre (alma mater) dentro de la cual la reciente creada niñez renace y se educa para vivir y reproducir este orden que, al decir de Toffler (1980), se asemeja a las recién aparecidas factorías. Escuela y factoría son las dos instituciones en las que cuaja, se cristaliza y desarrolla el concepto de niñez.

El adulto no sólo es concebido como una forma superior, una forma evolucionada que no contiene al niño, tal como se concibe a la industria respecto de la agricultura, sino que respecto a las generaciones anteriores es cualitativamente superior. La perfección es equiparada con el uso cada vez más eficiente de una razón calculadora basada en la capacidad de abstraer y representar. La niñez para un adulto ciudadano es algo que le sucedió tiempo atrás. La historia social es homologada a la historia biológica y psicológica del hombre moderno. El presente no contiene al pasado sino que es algo que lo supera. El juego del padre con el niño es una isla en la vida familiar, pero no en el modo corriente de sus relaciones; se impone como algo trivial y es antes que nada simulación de la vida, pero no la vida misma.

En la modernidad, por criterios de evolución mental, una persona pasa por etapas en su vida, recorriendo estructuras de pensamiento que van desde conferir vida a las cosas hasta el razonamiento simbólico. Los niños se hallan al inicio de esta pirámide de desarrollo emocional como racional y merecen atenciones especiales de acuerdo a su grado de desarrollo. Mientras en los andes se cultiva la relación de acercamiento y sintonía con la naturaleza, en la modernidad se construye un sujeto que se distancia gradualmente de ella para poder aprehenderla mentalmente. Es así que los criterios predominantes usados para evaluar el desempeño de los niños durante su recorrido por los estadios preestablecidos tienen que ver con el desarrollo mental. El concepto y la palabra misma sensorio motor como inferior a lo preoperatorio, y a lo operacional formal –propios de la tradición piagetiana– dicen mucho de la manera cómo se construye al individuo (Castro 2001: 343). El adulto, si el desarrollo sigue su curso, tiene otros atributos. El ser niño o niña es una etapa pasada. Se excluye una posibilidad tercera; es decir uno puede ser niño y adulto al mismo tiempo y en la misma circunstancia.”

Glosario:

Wawa: niño

Ayllu: comunidad

Runa: persona

Takas: deidades

Huch'uyruna: gente pequeña.

Llullu purma: bosque pequeño

Llullu Killa: luna creciente

Pachamama: madre tierra

Apus: cerros sagrados.

Phawariq: el que corre o vuela

Tiyaq wawa: niño que ya se sienta

Lluqaq wawa: niño que gatea

Ichiq: que camina despacio

Llawi sipas: muchachitas

Sipas: jovencitas

Mamay: mi mamá

Muyuy: que da vuelta

Séptimo Mojón

Ideología e historia
hecha escuela



SÉPTIMO MOJÓN

Ideología e historia hecha escuela

Los estados nacionales en la modernidad se definen en el marco del surgimiento del capitalismo. Si generalizamos vemos que en el mundo datan no más allá del siglo XVI, diferenciándose de formas anteriores de comunidades políticas en aspectos como la territorialidad, el carácter social abstracto y autónomo y el monopolio sobre el uso de la fuerza (Parekh, 2000)

En América, el surgimiento de los Estados Nacionales en el siglo XIX implicó el avance de la frontera de la “civilización”. Tal como lo conocemos, el Estado tiene por base material al territorio, se diferencia de sus vecinos, genera unidad interna y sobre todo la idea de constituir una unidad homogénea (Anderson, 1993), borrando, por lo tanto, la diversidad.

Si hablamos de Nación (recordando que es una construcción, una invención) podemos decir que se supone una unidad cultural, también homogénea, por lo que tendría una identidad distintiva que la diferenciaría de otras. Para los pensadores nacionalistas, la Nación es cultural y lingüísticamente homogénea (para algunos también étnicamente) y sostienen que el estado debe ser constituido como Nación, por lo tanto debe ser homogéneo negando históricamente, el derecho a la diversidad⁵⁵.

Nada de lo anteriormente dicho es ajeno a la institución escolar, dado que la escuela, junto con el servicio militar obligatorio, el censo, los museos, y otras instituciones, contribuyeron (y contribuyen) al proceso de construcción del argentino monocultural⁵⁶.

Podemos observar que recién a fines de 1980, nuevamente en democracia, aparece el derecho a la diversidad cultural como formando parte de los derechos humanos.

Hacia otra escuela, una intercultural

Aprovechando los intersticios a los que se refiere Freire, la escuela puede transformarse en un lugar que aporte a una vida intercultural. La diversidad cultural es un dato de la realidad, la pregunta es qué misión cumple la escuela localizada en esa realidad multicultural y plurilingüe. Una docente nos relata en el curso 2010 una experiencia en su escuela:

“Se planteó desde varias áreas, buscando la integración de la cultura aborígen desde distintas disciplinas. En un primer momento se indaga los conocimientos que los alumnos ya tienen y luego van a visitar el museo antropológico. Después se comunicó con

⁵⁵ *Queremos recordar que no hay una única concepción de nación. Sugerimos la compilación de Fernández Bravo, Álvaro (2000). La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha. Bs. As. Manantial.*

⁵⁶ *En el 4º mojón tocábamos este tema cuando revisamos la concepción de Sarmiento sobre la profesionalidad del maestro*

diferentes metodologías estos aprendizajes al resto de la escuela. Cada grado trabajó distintos aspectos de la cultura. Este proyecto con los años se modificó metodológicamente, revisamos cómo plantear los diferentes aspectos de la cultura, entendiéndolo como modos de concebir la vida, de pensamientos”.

Después de realizar múltiples análisis y de compartir los testimonios de “aborígenes” en los cursos, diseñamos una **GRILLA** que nos ayudó a descubrir capa por capa de la tarea educativa. Fuimos analizando las capas que se asemejan pero que responden a diversos niveles de incidencia, de responsabilidad política y de posibilidades de realización desde lo macro y lo micro.

Tendremos en cuenta la distinción que Tenti Fanfani (1984) hace entre sociología objetiva y subjetiva. La primera hace referencia al análisis y a los cambios realizados desde las estructuras y no tanto desde la decisión de los “particulares” y la segunda al grado de incidencia de los actores de la educación más allá de los escenarios en los que se desarrolle. Bourdieu desde el concepto de hábitus⁵⁷ (historia incorporada) pone interrelacionalidad dialéctica entre las “dos sociologías” rompiendo el binarismo excluyente. Normalmente los cambios que se realizaron en el sistema educativo Argentino responden a la primera estrategia (sociología objetiva) produciendo “vidas paralelas”, por un lado la administrativa, la formal, las leyes y por otro lado lo que sucede en la vida educativa en chiquito, “en lo micro”.

La **GRILLA** como toda grilla, responde a un esquema que expresa una ideología, decisiones de categorización y distinción de campos que no quieren ser ni absolutos ni compartimentos estancos. La grilla quiere estimular preguntas y observatorios que puedan hacernos interrogar para tomar decisiones paulatinas y estratégicas hacia una educación y escuela intercultural.

Cuando hablamos de educación y escuela intercultural como horizonte para el armado de la grilla hacemos referencia a la cita que hace Sagastizabal del coloquio organizado por UNESCO denominado “Diálogo entre culturas”, la autora transcribe las que considera más importantes:

“- Que el diálogo intercultural tiene grandes analogías con el diálogo interpersonal

- Que es preciso aceptar tanto la esencial diferencia y especificidad de las culturas, como la unidad otorgada por un mismo fundamento humano.

- Que es preciso afirmar en todo momento la tolerancia, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos.

- Que es necesario reconocer al otro en tanto distinto e igual al mismo tiempo.

Recomendamos como introducción a Bourdieu: Gutierrez, Alicia (1997) ; Pierre Bourdieu. Las practicas sociales, Ed. U.N. de Misiones

- *Que se tenga en cuenta que acaso la verdadera línea divisoria entre las culturas es la que pasa por dentro de cada una de ellas y separa lo auténtico de lo inauténtico, lo que es estímulo para la vida de lo que tiende a la aniquilación y la decadencia.*

- *Que se tenga en cuenta que el conocimiento de una cultura extraña supone una instalación y un conocimiento de la propia. Sólo arraigando en suelo propio será posible acceder a lo ajeno, valorizarlo y amarlo.*

- *Que se estudie la posibilidad de intensificar los vínculos entre una cultura de cuño científico-técnica, y los conocimientos de tradición metafísica y religiosa. Un diálogo entre estos dos mundos del hombre acaso contribuya a atenuar la crisis del mundo contemporáneo.*

- *Que se examine la categoría de “sistema abierto” y de “respeto” a la vida, a la realidad, al otro, a uno mismo para la instauración del diálogo de culturas. Sólo quien respeta la propia identidad podrá respetar la identidad del otro*

- *Que se examine qué estructuras de una cultura “arcaica” pueden guardar modelos perdurables para la comprensión de la cultura contemporánea: “ritos de pasaje”, de “iniciación”, etc. Debe revisarse aquella idea que entiende a la cultura como lo opuesto a la naturaleza. Cultura es lo que rescata a la naturaleza de la destrucción y lo que muchas veces sigue sus dictados profundos” (2004; 25, 26)*

En los talleres, habiendo discutido lo anterior, socializamos el siguiente cuadro con el objetivo de revisarlo en grupos y realizar posteriormente un trabajo de campo.

Como verán, en los ítems y las reflexiones de la primera columna están integradas algunas cuestiones de las otras, lo que cambia es el ámbito de incidencia.

El objetivo es ir confrontando teoría y práctica e ir tomando decisiones parciales, pequeñas pero estratégicamente pensadas hacia un ESCUELA INTERCULTURAL.

El propósito de trabajar con la **GRILLA** es ir encontrando el ABC de una construcción institucional, profesional y pedagógico-didáctico que “habilite” la diversidad cultural y los aprendizajes con y desde los pueblos originarios.

Institucional-Pedagógico	Pedagógico-Didáctico	Político-Institucional	Políticas Públicas Macro
<p>- <u>PEI</u>: Razón de ser de esta escuela en particular en éste territorio en particular</p> <p>- <u>Roles y participación en las decisiones</u></p> <p>Fundamento político de tomar decisiones entre todos los diversos compañeros de trabajo</p> <p>- Incorporación del personal no docente en la cuestión educativa.</p> <p>- <u>Diagnóstico institucional</u></p> <p>Mirar el lugar de la escuela en el marco más amplio del desarrollo local.</p> <p>Diagnósticos cuantitativos y cualitativos. Etnográficos. Formalidad y/o herramienta en constante movimiento de zinformación matices lecturas etc. Exigencias formales, lo urgente y lo importante, burocracia vs. la planificación ejecución y seguimiento de lo educativo.</p> <p>Matrices docentes tendencias a lo individual y lo colectivo, catarsis y alternatividad, los obstáculos esgrimidos: ¿razones o excusas?</p>	<p><u>Diagnóstico</u>: Cualitativo, histórico, etnográfico de los alumnos y con los alumnos</p> <p>Incorporación de la voz de los padres, organizaciones, movimientos sociales</p> <p>Jerarquización de las diversas miradas.</p> <p><u>Planificación</u></p> <p>* Planificación desde el diagnóstico * Planificación colectiva ¿Con quién? * Revisión de materiales * <u>Planificación integral</u>: conocimiento de lo intelectual, lo afectivo, lo social etc.</p> <p>Espacios de articulación con otros docentes, ciclos, disciplinas. Posibilidad de transformación individual y en equipo: decidir cambios en el currículo que tomen la interculturalidad como perspectiva integradora del conjunto del currículo.</p> <p><u>Calendario áulico</u>. ¿Qué pongo y qué saco?</p> <p>Capacitación docente: ¿Trabajo para el colectivo</p>	<p><u>Trabajo en/con la red</u> y relacionamiento con las organizaciones. La comunidad puede decidir qué escuela quiere, qué contenidos dar? Ej. Consejos educativos (CEPOs- consejos educativos de los pueblos originarios de Bolivia)</p> <p><u>Diagnóstico comunitario</u> Jerarquización e la voz de la comunidad padres</p> <p><u>Calendario</u> social y calendario escolar</p> <p><u>Acciones</u> de la escuela con el resto de la comunidad. Sustentabilidad.</p> <p>Compromiso de acción coordinada con la comunidad y hacia la comunidad.</p> <p>Espacios de <u>capacitación</u> con la comunidad.</p> <p>Promover cambios que, mirando la realidad actual, posibilite el desarrollo de escuelas interculturales. Promover procesos de intercambio, interacción y cooperación entre culturas (desde relaciones de igualdad y aproximación crítica)</p> <p>Entender el currículo como espacio de poder, territorio político, construcción social y resultado de un proceso histórico. Preguntarnos ¿Qué conocimientos se consideraran válidos?</p>	<p>Marcos legales que ayudan y que traban. Obstáculos reales, dificultades o excusas para “no hacer”.</p> <p>Reclamo y solicitud. (denuncia)</p> <p>Presupuesto para acciones previstas.</p> <p>Decisiones que redunden en aprendizajes significativos y calidad educativa real.</p> <p>Inter-ministerialidad</p> <p>Burocracia necesaria. Retornos e información y devoluciones.</p> <p>Pretensión de extender la educación intercultural al conjunto educativo y no limitarla a escuelas con marcada diversidad.</p> <p>¿ <u>P o d e m o s e m p e z a r a</u> interculturalizar el currículo sin que estén resueltas o aprobadas instancias “superiores”?</p>

Institucional-Pedagógico	Pedagógico-Didáctico	Político-Institucional	Políticas Públicas Macro
<p><u>Relacionalidad política con la comunidad.</u> Sustentabilidad o lazos puntuales?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decisiones con la comunidad - Roles y relacionalidad: ¿quien se relaciona con el “afuera”? no solo el director - <u>Calendario Institucional</u> opciones de qué ponemos y de qué fecha sacamos, discusión colectiva de contenidos. Formalidad y sentidos de los actos. Carteleras. La imagen y lo simbólico. <p><u>Capacitación</u> La planificación colectiva como espacios de capacitación, espacios especiales de capacitación. Hábitos de lectura y estudios de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de tener el PEI como timón y capacidad para rearmarlo constantemente, revisarlo, enriquecerlo, etc. - Perspectiva transformadora <p>Cambios necesarios en el terreno de las estructuras escolares, actitudes de los/as docentes y en el currículo.</p>	<p>institucional?</p> <p>Investigación educativa con generación de propuestas y materiales (no sólo a cargo de docentes sino de todo el colectivo educativo, la comunidad y movimientos sociales)</p> <p>Construcción de materiales propios vs libros de textos/manuals (reproductores)</p> <p>En el contexto político-económico vigente (neoliberalismo): la construcción de una didáctica intercultural requiere ética y crítica.</p> <p>Trabajos grupales</p> <p>Interculturalizar el currículo.</p>	<p>Para cuestionar, por ej. el eurocentrismo.</p>	

Algunas explicitaciones pertinentes de acuerdo a lo que salió en los talleres como facilitadores y obstaculizadores para “armar una educación y escuelas interculturales”

Columna institucional/pedagógica:

PEI: Proyecto educativo institucional

Al PEI lo consideramos una herramienta imprescindible; sin embargo lo que cuentan, en general los docentes, es que no se hizo o se hizo a medias, a través de metodologías no participativas o como mero requisito administrativo quedando por lo tanto archivado. Pareciera que no es utilizado como un instrumento que sirva para la retroalimentación de la vida institucional en un territorio de población concreta con sus características propias.

Otro aspecto que nos podemos preguntar es quién hace el PEI y desde qué paradigma organizacional: funcionalismo, con características etnográficas del sector en donde está enclavada la institución, con participación de la comunidad, etc.

En el taller de 2010 se expresaba en el plenario:

“no se hace en forma colectiva”

“no toman el diagnóstico para hacerlo”

“este diagnóstico queda en la voluntad que tiene cada institución o docente para abordarlo”

Registro del plenario 2010: “Este análisis implica delimitar territorialmente el impacto que queremos lograr al construir el PEI. De qué territorialidad estamos hablando cuando la población escolar es tan heterogénea. Un docente aporta ‘por ejemplo hay niños que vienen al centro a educarse al Carbó porque los mismos chicos no quieren educarse en la cultura de su barrio, de su territorio’. Con esta intervención volvimos a retomar el tema de la desigualdad: ‘hay escuelas para pobres, muchos padres optan por mandarlos a otros colegios como el Carbó’ y terminamos el encuentro entendiendo entre muchas otras cosas que la desigualdad no es lo mismo, que la diversidad”.

“Roles” y participación en las decisiones

Si bien entendemos que no siempre la toma de decisiones debe ser asamblearia, teniendo en cuenta sobre todo las características de las institucionalidades educativas y su sistema de jerarquías y roles, nos parece que es necesaria la circulación de información de los pormenores de discusiones y decisiones. Nos preguntamos ¿Qué criterios se utilizan para designar quienes toman tal o cual decisión?

La “altura” de las instituciones se mide de acuerdo al nivel de participación que se le da a los más “pobres” de las instituciones, pobres en poder formal, en status social, en “profesionalidad” en el imaginario colectivo, como pueden ser: portero, la cocinera, la camarera, el “auxiliar”, los padres, los vecinos “de siempre”. ¡Cuántos datos interesantes

tienen los porteros!, y en general, son del barrio ¡qué interesante! todo un aporte de sabiduría popular. Pensar en términos de roles es, cuanto menos, polémico ya que remite a funcionalismo. Necesitamos preguntarnos cómo construir un PEI desde una óptica más participativa.

Elizabeth en el curso 2010 puntualizaba: “tendencia al trabajo individual”, “limitación de tiempo y espacio para un trabajo compartido de la jornada laboral”

Así mismo Alejandra y María Eugenia planteaban “a veces no se respetan los acuerdos realizados con anterioridad”

Diagnósticos comunitarios

¿Qué grado de apertura de mirada tienen las metodologías utilizadas para hacer diagnósticos? ¿Son herramientas que constantemente se renuevan, se corrigen, se releen, se potencian, etc.?

En los talleres trabajamos los criterios epistemológicos y metodológicos del diagnóstico comunitario en el marco de la IAP (investigación acción participante) que plantea Heredia con la idea de partir de la cultura local (1991), la incorporación de los “hermeneutas populares” (1996) y las escuelas incorporadas en lógicas comunitarias de red (Zayat, 2009).

Este diagnóstico comunitario se hace operativamente más integral cuando la institución participa en red de organizaciones del sector, como veremos más adelante.

¿Se tienen en cuenta las aspiraciones de la gente del sector y las organizaciones a la hora de diagnosticar y planificar? (Bolton, 2006)

Hay diagnósticos que abundan en datos, pero no en los significantes que tienen esos datos para los participantes de la escuela, el barrio o las organizaciones del sector; por ejemplo: puedo relevar que ninguna casa tiene baño sino escusado ¿De qué me sirve este dato sino no me pregunto qué significancia tiene esto para los estudiantes?. Puede haber quienes vienen del campo, monte adentro y no tiene la misma relevancia que para otros con sus padres preocupados por la red cloacal del barrio y que participan en el centro vecinal.

Recordamos la anécdota de un niño cuando le dieron a su familia la casa del “plan” dijo ¿Quéeee, vamos a hacer caca adentro?... La significancia es distinta para los tres casos, y si decimos que hay que partir de los estudiantes, la clase de educación para la salud será distinta si se incorpora las significancias y no en primera instancia “bajarle” los conceptos de una ciudad salubre.

En una autocrítica las docentes Alejandra y María Eugenia (curso 2010) decían: “somos nosotras las que priorizamos las necesidades de ellos, de acuerdo a nuestra cultura y al currículum prescripto”

Registro del plenario: “no se valora lo que no está en un libro, lo que no está registrado en el cuaderno”.

A los autores citados nos remitimos para entender la lógica de los diagnósticos comunitarios, su diagramación y los contenidos de los mismos.

Exigencias formales

¿Lo administrativo está al servicio de lo pedagógico institucional o al servicio de cumplir con la burocracia exigida? ¿Cómo hacer que los instrumentos administrativos

sirvan para la planificación, evaluación y re-orientación de las actividades pedagógico didácticas?.

¿Las planificaciones y los proyectos institucionales tienen coherencia con las características de la población y están articulados suficientemente para no disgregar esfuerzos, saberes y recursos?.

Juan (curso 2010) planteaba la debilidad de la “organización de la cartelera mensual de manera automática e irreflexiva, repetición de efemérides oficiales”.

Silvia (2010) decía “el currículum es una construcción social, es el resultado de un proceso histórico, de modo que la pregunta importante no es ¿Qué conocimientos son válidos? sino ¿Qué conocimientos se consideran válidos?”.

Registro plenario curso 2010: “...Referido a este tema se nombró el código de convivencia, opinando 'parece que es progresista por el nombre pero en la práctica no funciona'...”

Matrices docentes

Los docentes tienen, en particular y como grupo, una trayectoria que los ha marcado (aunque no determinado). ¿Cómo es este grupo de docentes? ¿Cómo fue la lógica histórica de toma de decisiones? ¿Qué escepticismos se repiten? ¿Qué capacidad de trabajar sobre sí mismos tiene? Etc. ¿Hay actitud transformadora en el personal o se reduce a la queja?.

Es importante este análisis ya que se constatará lo que hay que deconstruir antes de querer construir algunas aristas interculturales de la profesionalidad y las instituciones.

Maria Edith (curso 2010) describía un cuerpo docente con “intereses dispares”, “poca autocrítica y un discurso justificador y ocultador de algunas situaciones de discriminación, exclusión y descalificación de lo diferente”

Relación Política

¿Qué historia de relación tiene esta institución con las instituciones del barrio? ¿Qué habitualidad de proyectos en común tienen? ¿Hay redes de organizaciones funcionando en el sector? ¿Qué prejuicios hay en el personal docente y directivo con respecto a las organizaciones del barrio y la participación de los vecinos? ¿Cómo se piensa esta relacionalidad intersectorial e interinstitucional en las gran ciudad?

¿Qué predisposición tiene el personal institucional para incorporar la visión, opinión y decisión de la comunidad? ¿Quién de la comunidad educativa se relaciona con el “afuera”? ¿Sólo la directora? ¿Sólo algunos docentes por opción personal? (Zayat y otros, 2011)

Juan (curso 2010) puntualizaba: “ausencia de espacios realmente democráticos y amplios para discutir políticas públicas”.

Calendario institucional

¿Cómo se trabaja el calendario desde lo simbólico político y las significancias para los estudiantes?

¿Qué fechas hay previstas en el calendario que son propias de la vida local de los participantes de la escuela?

Así como el 20 de junio se empapelan las escuelas con Banderas Argentinas. ¿Qué pasa con alumnos de países vecinos en nuestras escuelas?, por ejemplo, en aquellas con estudiantes bolivianos ¿No será oportuno también, si se quiere trabajar el sentido de pertenencia, que el 28 de mayo ⁵⁸ se empapele la escuela con banderas bolivianas? ¿O izar la Wipala el día de la Pachamama y trabajar el respeto a la naturaleza incorporando el cosmo-sentimiento andino? Etc.

Sería interesante también revisar las efemérides nacionales institucionalizadas. Cuando se festeja, por ej. el 25 de mayo o el 9 de julio, podríamos agendar que estos territorios eran las Provincias Unidas del Río de la Plata (actual Bolivia, Uruguay, etc) y no Argentina, para pensar un espacio tiempo pasado y presente común.

Una docente (curso 2010) expresaba: “la existencia del calendario escolar no tiene significado más que por razones temporales y administrativas”, “es llamativo que para el festejo del 25 de mayo la dirección haya contratado a un conocido grupo comprometido con la concientización sobre la interculturalidad... este espacio podría haber sido enriquecido si desde la dirección se conociera en que se estaba trabajando en algunas cátedras del instituto”

Capacitación continua

¿Quién marca la agenda de temas a debatir, para formarse y capacitarse? ¿Qué incidencia tiene la situación local ⁵⁹ en esa agenda? ¿Cuándo la capacitación se hace en conjunto con miembros de la comunidad? ¿La oferta en capacitación continua para docentes contempla debates actuales a cerca de lo político pedagógico o se reduce a lo específico disciplinar?

Graciela (curso 2010) planteaba como fortaleza: “interés por una capacitación continua para poder transmitir conocimiento, valores y necesidades de las diferentes culturas”.

Registro curso 2010: “la educación intercultural implica un construcción militante de cada docente”.

Columna Pedagógico didáctica

A lo dicho anteriormente, se podría explicitar la capacidad profesional de los docentes para armar sus propios materiales que respondan a las características de sus estudiantes, en lo social, lo político y didáctico-pedagógico (Cuarto mojón).

¿Trabajo (diagnosticar, planificar, etc.) en equipo con otros docentes o las aulas son compartimientos estancos? ¿La portera, la cocinera... no forman parte del PEI?

Son interesantes las experiencias en otras provincias de parejas pedagógicas conformadas por el docente y miembros de la comunidad y/o docente indígena; en esto hay mucha experiencia recogida por la profesora Mónica Zidarich ⁶⁰, de Córdoba, que vivió y trabajó en Chaco con los niños y comunidades Wichí. En Córdoba hubo una incipiente experiencia que por la falta de condiciones instituciones que la favorezcan quedó truncado.

⁵⁸ Día de la madre boliviana. Es fiesta nacional en Bolivia porque ese día se conmemora a las heroínas.

⁵⁹ Lo “local” se visualiza después de los diagnósticos comunitarios como situaciones, circunstancias, como problemas y potencialidades “propias” de los contextos de los participantes en una institución y de la institución misma. Sin duda este es un tema que excede este trabajo pero fundamental para debatir en la institución a la hora de diagramar el PEI, evaluar las estrategias educativas, etc.

⁶⁰ http://www.educacion.rionegro.gov.ar/sitio/archivos/disenio_curricular/etapa2/Experiencias-Zidarich.pdf

Graciela (curso 2010) planteaba: “Escaso tiempo ante una currícula que exige cantidad de conocimientos sin tener en cuenta otros valores”.

Columna Político- institucional

Es muy común que las escuelas se relacionen con las instituciones y organizaciones del sector cuando necesitan “algo”: Certificado médico para educación física, alguna charla en particular etc.; es cualitativamente diferente cuando una escuela participa en proyectos comunes con las otras organizaciones; inter-cambian sus miradas, sus diagnósticos, los sentidos de pertenencia de los estudiantes, etc. mucho mayor es el cambio cuando la escuela participa de un modo sistemático en redes locales de organizaciones e instituciones. En Córdoba hay muy buenas experiencias: Nuestro hogar III, Red Social de la Quinta, Roizosur, Multisectorial de Villa El Libertador, Bella Vista, El Tropezón, Agenda IPV, Villa la Tela, etc.

Esto requiere personal escolar en las calles, diálogos en las casa con la gente, como por ejemplo, la experiencia de la Escuela Valdivieso en Malvinas Argentinas que esta sistematizada en el libro *Educación y Vulnerabilidad* de Bolton y equipo (2006).

Las mesas intersectoriales e interinstitucionales son una herramienta y un estilo de trabajo que responde a toda una antropología, sociología, politología y pedagogía que abre a la interculturalidad.

¿Qué formación político-social tienen los docentes y directivos? ¿Identifican lo social con lo asistencial o tienen una mirada social más promocional y transformadora?

Columna políticas públicas macro

Cuando nos referimos a lo macro lo hacemos extensivo a lo jurisdiccional, nacional y por qué no a lo internacional ya que muchas veces llegan programas “empaquetados” (ya armados e impuestos) de los organismos de cooperación.

Es muy común escuchar que las razones del “no cambio” es por el sistema, acordamos, siempre y cuando, no nos excusemos en esto para no involucrarnos en lo que podemos realizar desde nuestro/s lugares.

En general las remuneraciones y la inversión económica no van a la par de las necesidades de una escuela que quiere ser intercultural con diagnósticos, capacitaciones y planificaciones como hemos relatado en las otras columnas.

Pensando en los tiempos dedicados a la educación, hay dos aspectos a tener en cuenta y preguntarse:

- en lo micro, si la decisiones institucionales, en cuanto a su distribución temporal, es coherente con estrategias que favorezcan los diagnósticos comunitarios, preparación de actos escolares multiculturales, “visitas” al barrio por parte de los docentes, participación en las redes comunitarias, etc.

- en lo macro, si el sistema educativo prevé una organización y financiamiento de las horas necesarias para las estrategias arriba mencionadas o se acude a los tiempos libres y “vocacionales del docente”.

Este mojón quiere aportar algunos tópicos desde donde mirar la educación, las instituciones, las profesionalidades, los vínculos, el sistema educativo, la trama social, etc. hacia una sociedad intercultural.

Octavo Mojón

Patrimonio cultural,
las materialidades simbólicas
Entre la curiosidad por el pasado,
la mercantilización, el olvido y
la destrucción:
La Pedagogía de la memoria y de
la imagen



OCTAVO MOJÓN

El patrimonio cultural, las materialidades simbólicas

Entre la curiosidad por el pasado,
la mercantilización, el olvido y la destrucción:
la Pedagogía de la Memoria y de la Imagen

Las prácticas escolares...

Es muy común que las escuelas de Córdoba visiten lugares tales como el Cerro Colorado, donde están la casa y los restos de Atahualpa Yupanqui y las pictografías comechingonas o los morteros en Mina claver y a lo largo y ancho de las sierras. También se realizan visitas al Museo de Antropología y convivencias en el parque San Martín en donde está la reserva natural en la ciudad de Córdoba.

Del mismo modo hay avidez por conocer las danzas de los pueblos originarios con sus vestimentas “típicas” e incluirlas en los actos escolares al igual que las artesanías con sus técnicas de diseño y hechura. Todo esto desde la curiosidad por conocer los distintos estilos de vida.

Algunas escuelas con sus estudiantes organizan campañas asistenciales, visitando comunidades llevando “comida y ropa”.

Pedagógica y didácticamente, siempre en las escuelas se trabajó el origen histórico y etimológico de las palabras de raíz greco- latinas; no recuerdo que lo hayan hecho con las palabras de origen indígena, aunque hoy es muy común, por no decir que se “puso de moda” ponerle nombres originarios a los hijos.

¿Que lugar ocupa el arte originario, llamado peyorativamente “artesanía”, en las visitas escolares y en los lugares turísticos con fuerte presencia aborigen?

Prácticas que no tienen que caer en la ingenuidad pedagógica...

Como veníamos diciendo en los mojonos anteriores (en estos recorridos se puede ir y volver sin riesgo de perder la línea, porque no hay un solo sendero válido para charlar y discutir estas ideas), en el proceso político, económico y social por el que hemos atravesado, y nos ha atravesado, especialmente en estas últimas décadas, lo cultural se mercantilizó en gran medida y se vació de contenido. Este movimiento particular también fragmenta tiempos, organiza agendas culturales y nuevas efemérides que si bien pueden ser superadoras de las anteriores (inclusión del día de la memoria del 24 de marzo, por ejemplo) continúan invisibilizando y jerarquizando qué debe ser recordado y estudiado, qué es un legado cultural importante y qué es arte y qué artesanía...

Cómo nos recuerda Valko (2010) “todo genocidio es heredero de un genocidio anterior”, por lo tanto es necesario recorrer los senderos de la desmemoria desde la última dictadura militar de la década del '70 al genocidio fundante; así surge el estado

Argentino como Nación, con las guerras para eliminar a los otros diferentes internos. Podemos preguntarnos por qué se habla de terrorismo de estado sólo para los 70 y no para con los pueblos indígenas en estos 200 años.

En este sentido es todo un hito lo que sucedió en agosto de 2010/2011 en el Sitio de Memoria de “la Perla” con la celebración de la Pachamama”, allí se unieron sentidos y sentires. Esa zona fue (es) territorio existencial del pueblo Comenchingón, usurpado por el Estado y luego utilizado como campo de detención, tortura y exterminio en tiempos de la dictadura. Hoy se intenta pedagogizar (en el buen sentido de la palabra y no como vicio común en los ámbitos educativos e intelectuales) ese sitio para revisar la historia reciente (Chupinas de Colección, 2011). Celebramos esto, recordando que podemos ir un poco más allá, que hubo otros desaparecidos anteriores, otros excluidos, silenciados y perseguidos.

En el mismo sentido, podríamos recordar y pedagogizar como sitios de memoria la capilla quemada por los Tulián en San Marcos como muestra de resistencia a la invasión europea. como así, Ongamira y el Cerro Colorado con sus datos en la piedra (pictografías) de las batallas contra de resistencia a la colonización.

En nuestro país (y en la región en general) se fueron dando transformaciones en la relación del Estado con los pueblos indígenas, procesos relacionados con la fase de acumulación capitalista de las décadas del '70, '80 y '90; por un lado surgieron planes sociales y a la vez prácticas de contraprestación que debían realizar los beneficiarios, mientras que por otro lado la pobreza fue siendo desvinculada de los procesos socioeconómicos y políticos que la generaban (Lenton y Lorenzetti, 2005).

Ya en este siglo, entre el 2001 y el 2003, el discurso de la crisis pone a la población indígena bajo la órbita de los planes sociales. El Estado intentó encapsular la cuestión indígena en programas de asistencia a la pobreza; desde este posicionamiento las carencias económicas son utilizadas como criterio para definir particularidades asumidas arbitrariamente como vulnerabilidad en la lógica del asistencialismo (concepción compensatoria).

Procesos relacionados con la globalización y la gobernabilidad neoliberal “politizaron” lo cultural desde las pautas del mercado; los procesos de transnacionalización y re-territorialización propios de la globalización van generando un nuevo orden en el que las luchas de los pueblos indígenas comienzan a formar parte de la lógica de los derechos humanos. Bajo este panorama internacional, las culturas indígenas, vistas hasta hace poco tiempo como sub-culturas, indeseables para el desarrollo de los Estados Latinoamericanos, empiezan a ser postuladas como capital social, pero siempre desde una lógica de mercado, las culturas como objeto de consumo.

En esta época en donde todo se tiñe con los diseños del mercado, estos planteos del derecho a la diversidad cultural buscan pasar por superadores; si bien existe una habilitación de derechos específicos (por ejemplo a la educación bilingüe-bicultural) se da en contextos de falta de derechos universales básicos tales como los derechos económicos y territoriales (ejemplo reciente la situación del pueblo Qom). La diversidad como bien de mercado es parte de un contexto de fuertes desigualdades en la distribución económica.

Dentro de este marco general, en Córdoba, se está dando la destrucción de monumentos, costumbres, estilos de vida y oficios a través del proceso de sojización y la explotación minera. Estas prácticas económicas “legales” o con la vista gorda de los responsables de los Estados o aprovechándose de las lagunas del derecho han llevado

a la destrucción del monte cordobés cambiando los etilos de vida, produciendo la emigración (expulsión), conflictos con respecto a la posesión y derechos sobre la tierra (Ramonita), destrucción de la flora y fauna autóctona (avances inmobiliarios en la ciudad, achicamiento del parque autóctono San Martín), abandono de los oficios ancestrales que no solo son “trabajitos” sino “vidas expresadas”: por ejemplo, los hilados con tinturas naturales; así mismo, en muchos casos, se mercantiliza el “arte” originario desde muchas ferias de artesanías (llamadas así porque el arte es de las clases “altas” o las llamadas “cultas”).

Es muy común en Córdoba, la avidez por conocer las danzas de los pueblos originarios con el peligro comprobado de que se folcklorice, es decir se muestre la cáscara, la excentricidad de lo no común, el espectáculo y el show, sin visualizar las significancias existenciales y comunitarias de tales expresiones. Esto se ve con frecuencia en los actos escolares o en ocasión del 12 de octubre.

Nos resulta penoso observar cómo los medios de comunicación social transforman en “notas de color” a las expresiones culturales diversas vaciándolas de sentido, convirtiéndolas en show, cuando esas expresiones aspiran en general al compromiso transformador; hablamos por ejemplo, de las notas que cronican el Inty raymi que se hace en la Isla de los Patos todos los junios, el ritual de la Pachamama (el ICA en Barrio Alberdi, el Malón Vive en la UNC -ver Noveno Mojón-), las celebraciones de la comunidad del Pueblo de la Toma, la celebración guaraní del Arete Guazú, el contrafestejo de octubre que se realiza en la Ciudad de Córdoba.

En este olvido, avasallamiento y destrucción desde los sectores de poder, hay toda una intencionalidad política: priorizar el mercado, visibilizar una única cultura, la dominante, usar lo aborigen para la mercantilización a través del turismo, lucrar (algunos antropólogos y pedagogos) con investigaciones pagadas por los organismos internacionales, etc.

La resistencia sigue... pasan cosas interesantes...

Investigaciones...

Hay experiencias de investigaciones, registro y prácticas, que tienden a conservar con intencionalidad propositiva el patrimonio cultural; podemos citar a las realizadas en ocasión de las festividades en Villa el Libertador en honor a la Virgen de Urkupiña en agosto de cada año, o los trabajos de campo que hace la organización “Relatos del viento” (2010) o el trabajo de investigación, rescate y visibilización de las costumbres en la zona de La Higuera. Estos trabajos favorecen a la comunidad hacia un mayor autoreconocimiento público de su origen ancestral, incidiendo de alguna manera en políticas públicas, por ejemplo en la Higuera se reconoció el Día de la Pachamama, 1º de agosto, como día del pueblo, visibilizando su pasado y su presente “aborigen” (Herrera y otros; 2010).

...y muchas otras investigaciones y reflexiones ...muchos otros... trabajos orales y escritos no publicados... o publicados en revistas (Pachamama, Somos todos, Caie-Carbó, etc.)

Movidas... cuidado y recuperación...

Hay vecinos, preocupados y ocupados, que se organizan para luchar por sus derechos, tierras, culturas, modos de vida, pero no para conservar lo viejo en el sentido tradicionalista, sino para visibilizar prácticas culturales todavía vivas y un estilo de vida que no se resignan a perder.

Para dar un ejemplo, entre tantos: vecinos autoconvocados que se expresan conformando la agrupación GUARDIANES RUPESTRES

- 23/08/1990 artículo publicado por La Voz del Interior: Confirman degradación de yacimientos arqueológicos.
- 15/12/2006 petitorio entregado a la Agencia Córdoba Cultura, subgerencia de patrimonio cultural y museos solicitando la protección del sitio "la rinconada-casa de Tigre" firmado por los pobladores de la comuna de La Higuera
- 23/12/2006 artículo publicado por La Voz del Interior: Un pueblo, en defensa de pictografías de Miles de años"
- 16/01/2007 artículo publicado por La Voz del Interior: Patrimonio pide proteger yacimientos arqueológicos".
- 21/01/2007 artículo publicado por La Voz del Interior: "Patrimonio en discusión"
- 24/04/2007 Petitorio entregado a la Agencia Córdoba Cultura firmado por 1200 vecinos de la ciudad y la Provincia de Córdoba solicitando la protección y preservación del arte rupestre del nor-este cordobés.
- 25/02/2007 artículo publicado por La Voz del Interior: Piden la zona de exclusión Minera en áreas arqueológicas"

Personalidades como Pérez Esquivel se suman a la "movida": "la gran responsabilidad por semejante atropello la tienen los gobiernos nacionales, provinciales y municipales, y todos son cómplices. Perdimos la soberanía, perdimos la ética, perdimos la responsabilidad con el pueblo Argentino. Estos también son derechos humanos. Pelear por esto es derecho a una vida digna" (programa radial "La loca de la casa" Radio Nacional Córdoba).

Oralidad...

La oralidad, como lo describe, el libro Hijos del Suquía "ha sido el vehículo de transmisión directa entre padres e hijos" entre los integrantes Comechingones del Pueblo de la Toma (barrio Alberdi); "la oralidad no solo ha mantenido la identidad de la gente del pueblito, sino que acrecentó el orgullo de su procedencia" (2009, 127 y 128). En nuestro vocabulario hay memoria originaria. "Relatos del viento" es una organización que se dedicó especialmente al norte cordobés, en el esfuerzo de recuperar y registrar para no olvidar las tradiciones orales, hace un listado de palabras que sin darnos cuenta usamos a diario y son vocablos aborígenes, cuyos significados fueron dados según regionalismos o por las personas entrevistadas. Estos son también parte del vocabulario ciudadano, por ejemplo:

Guastar: caer

Chirle: es como tiene que quedar el barro para hacerle el techo a la quenchua... hoy lo usamos en cocina y en albañilería.

Ñaupá: muy antiguo

Lo mismo sucede con los nombres de las localidades: Quisquizacate, Sinsacate, Tío Pugio, etc.

A pesar de que el análisis minucioso de los usos lingüísticos excede los fines de este trabajo, es pertinente destacar que la lengua no es indiferente a la identidad en construcción constante y que la jerarquización discriminadora de culturas también se expresa en las escuelas desde el “modo de hablar y sus significancias”: “hable bien”, “hable con propiedad”, “no sea torpe al hablar”.

Cuando se habla, se expresan visiones, significados, sentidos de pertenencia... cuando torpemente se “hachan” palabras, lejos de educar, cercenamos cultura y pertenencia y se ponen culturas unas sobre otras; parafraseando a Censabella (1999), citado por Álvarez (2003), podemos asegurar que “uno de los prejuicios más difundidos de profundas raíces históricas es el de que los indígenas hablan dialectos y estos son versiones imperfectas o menores de alguna lengua” por tanto hay que extirparlo del vocabulario de los estudiantes para lograr el “bien hablar” y muchas veces arguyendo fines pragmáticos: para que nos podamos comunicar en un idioma homogéneo.

Luis Heredia (1991) hace una investigación en traslasierras, pero creemos que sus aportes son pertinentes en este trabajo ya que muchas personas de esos lugares llegan a la ciudad trayendo toda su cultura y sus formas propias de ver, sentir, hablar y vivir; él afirma en “Distancia cultural y Lingüística, que “...la alternativa, consiste en partir del conocimiento lingüístico del alumno y desde allí incorporar paulatinamente la variante estándar de lengua: pero no se puede partir para un nuevo aprendizaje, el de la lecto-escritura, de una realidad desconocida, la variante estándar”; destaquemos que Heredia parte de la realidad de estudiante, no por marketing o como “estrategia de emboscada” sino porque valora la construcción “desde su lenguaje” planteando la lengua estándar como una variante, elimina la jerarquización entre lenguas y culturas⁶¹.

Expresión y festividades...

..en la Villa

En la Ciudad de Córdoba, en el barrio Villa el Libertador, en el mes de agosto, se desarrolla una festividad en la que se observan expresiones culturales de los pueblos andinos; es la celebración de la Virgen de Urkupiña, fiesta que ha merecido muchos estudios antropológicos, sociológicos y religiosos; expresión de hibridaciones religiosa/social.

Villa el Libertador es uno de los barrios en donde habita la mayor parte de

⁶¹ Es recomendable el libro de Álvarez, Luis (2003) Las lenguas aborígenes. El texto de este autor cordobés es un interesante análisis de las lenguas en contacto y “la vigencia de términos originarios americanos en el lenguaje regional de los hispano hablantes”.

residentes bolivianos de la ciudad de Córdoba, en esos días “el barrio, deja de ser Argentina”: se apropian de la fiesta. Es interesante ir, ver y compartir la experiencia, incluso si no coincidimos (o no conocemos) en cuestiones religiosas católicas o de la espiritualidad andina. Como expresión de diversidad, en el modo de ver y sentir la realidad, es una festividad que enseña mucho.

Un trabajo excelente acerca de esta festividad es el libro de Bompadre (2010), *Boliviano ¡y qué?!*, en el capítulo V :”Urkupiña: del festejo religioso al esfuerzo de los lazos identitarios”. En este trabajo “se puede disfrutar de un análisis muy fino de espacios sociales urbanos donde los migrantes bolivianos, como todos, apelando a sus recursos y con el peso de sus trayectorias sociales vividas (individualmente, claro, pero siempre en el marco de trayectorias colectivas que signan la vida de muchos “desplazados”) resuelven su existencia cotidiana, adoptan formas de adscripción étnica y generan estrategias de manipulación de identidades” (Gutierrez Alicia, contratapa del libro)

...celebraciones originarias...

En varios lugares públicos y en muchos patios familiares (de un modo más privado) se realiza la celebración de la Pachamama.

En el campus de la Universidad Nacional de Córdoba la celebración es llevada adelante por el Malón vive y varias organizaciones; en barrio Alberdi se realiza en el Instituto de Culturas Aborígenes y otros lugares públicos como plazas, convocada por copleras del norte del país. Este año se celebró por segunda vez en el ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio La Perla. Conocemos además que la Pachamama recibe sus ofrendas en distintos lugares del interior provincial.

Así mismo, en Junio, en la Isla de los patos se celebra el Inti Raymi, participan estudiantes, escuelas de nivel inicial, primaria, media, profesorados y universitarios, como así militantes de organizaciones. En septiembre, en Córdoba, también se celebra el Areté Guazú ⁶² (celebración Guaraní).

Desde la misma lógica que destacábamos con respecto a la celebración en Villa Libertador es interesante participar para palpar y compartir el hecho de la diversidad cultural con el peligro de siempre: la folclorización, es decir quedarnos con el show, la cáscara excéntrica, el espectáculo y no penetrar en el compromiso existencial que se expresa en cada gesto.

Actos y visitas...

Es interesante ver en el Proyecto de la Escuela San Jerónimo (novenio mojón), nivel inicial, cómo la visita al Cerro Colorado esta en un marco de planificación curricular más amplio que completa la “sola visita”.

Registro curso 2010: “Se puso el ejemplo de las pictografías, que se enseñan como técnica plástica sin tener en cuenta, su significado más amplio para esa cultura”.

Observamos que, aún en la actualidad, muchos actos escolares todavía tienen

⁶² El Inti Raymi o fiesta del Sol, es la celebración del solsticio de invierno, es una celebración de origen quechua. Otros pueblos, como el mapuche con la celebración del Weñoy Tripantu nos recuerdan que el año para el hemisferio sur no comienza en enero sino a mediados de junio. El Areté Guazú es una fiesta de origen guaraní que implica el encuentro comunitario con aquellos seres queridos que ya no están en esta vida.

un perfil de performances normativizadas (que nos recuerdan a los actos de la escuela en tiempos de dictadura). Claro que hoy, además, está instalada tácitamente una “negociación”: se hace la representación de “Colón el navegante genovés” y otro grado teatraliza el Taki Ongoy de Víctor Heredia, en general sin poner en tensión los procesos de poderes desiguales y genocidas⁶³.

Las visitas a los museos también están en el desafío de no convertirse en concurrencias a salas de cosas viejas sino a “sitios de memoria”, repensando cual es la antropología, sociología y posicionamiento político que sustentan las muestras... Recuerdo una originaria que decía: “los occidentales cuando muestran a sus muertos celebres los meten en mausoleos en cambio cuando quieren ver un aborigen quieren ver el esqueleto y sus mortajas en directo...” Éste comentario nos remite, por ejemplo, a la tumba de San Francisco que tiene tres templos encima en la ciudad de Asís o la de San Pedro dos en el Vaticano, la tumba de Montesquieu está en el panteón apoteótico de París; en contraposición, hay avidez por ver las momias de niños aborígenes que están en la Universidad de Salta, así de un modo directo, en exposición selectiva, pero exposición al fin.

PEDAGOGIA DE LA MEMORIA Y DE LA IMAGEN...

Siguiendo a Pilar Calveiro (2005), “todo acto de memoria se interroga por su fidelidad, sin hallar jamás respuestas definitivas. lejos de la idea de un archivo, que fija de una vez y para siempre su contenido, la memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca. Sin embargo no deja de inquietarse, con razón por la fidelidad de su recuerdo... la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro...Se trata en consecuencia de un doble movimiento: recuperar la historicidad de lo que se recuerda, reconociendo el sentido que en su momento tuvo para los protagonistas, a la vez que visitar el pasado como algo cargado de sentido para el presente...”

Hay proyectos escolares (Noveno mojón) que incorporan en sus diseños curriculares la presencia de los aborígenes y las visitas a los “lugares”: Cerro Colorado, Museo de Antropología, Parque Municipal Gral. San Martín, festividad de Urkupiña; “lugares” que se consideran *huellas* desde siempre.

El desafío está expresado por “Chupinas de colección: aportes para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula” (2011) cuando se preguntan “¿Qué es visitar un sitio de memoria? ¿Cuándo pensamos en una visita estamos planteando cuestiones relativas a la educación, al conocimiento, al interés o al simple recorrido por el espacio? ¿Pueden ser los sitios de memoria espacios de construcción de conocimiento? ¿Qué significa aprender en un sitio de memoria? Finalmente ¿Qué sucede antes y después de una recorrido?”

Son interesantes los aportes de Inés Dussel y Jorge Larosa en torno al “educar la mirada”: “La pregunta, entonces, es ¿cómo se enseña a mirar en un contexto en el que todos parecemos altamente competentes en esa acción, y al mismo tiempo sabemos tan poco sobre sus modos de operación? Traigo nuevamente a Didi-Huberman: “Vivimos en la época de la imaginación lastimada (*décherée*). Al darnos la información demasiado

⁶³ Resultan interesantes iniciativas como la de la profesora Amado (Noveno mojón)

por la multiplicación de las imágenes, somos incitados a no creer nada de lo que vemos, y finalmente a no querer mirar más que lo que tenemos delante de nuestros ojos”⁶⁴.

Tuvimos la oportunidad de participar en los cursos de pedagogía de imagen en el año 2009 y 2010 organizados por el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) y pudimos percatar que “no nos debemos contentar con tener una mirada crítica de lo que miramos”. Todo un horizonte a explorar todavía.

Será fundamental que a la hora de realizar las visitas a los sitios de memoria originaria (Cerro Colorado, reservas, museos, ferias de artes) o realizar los actos escolares o participación en las celebraciones originarias, etc., lo hagamos con todo un discernimiento previo para no caer en las “folclorizaciones” que vacían de contenido las expresiones de las diversas culturas.

Pedagogizar el patrimonio cultural nos invita a descubrir ocasiones de construcción de conocimientos, de romper las concepciones lineales de la historia e incorporar lo afectivo y lo comunitario en los procesos de aprendizaje.

⁶⁴ [Http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy](http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy)

Noveno Mojón

Relatos educativos



NOVENO MOJÓN

“Relatos Educativos”

Hemos deseado, por opción política, incorporar en este mojón a los educadores para que escriban con su propia tinta; los pusimos en el “brete” de someterse a la tiranía de “cumplir con la consigna” de las dos páginas, ¿el motivo del pedido? los límites de esta publicación... Hemos “cortado y pegado” lo que nos enviaron, que a modo de relatos nos han compartido estas “fotos” de sus prácticas.

¡Cuánto se puede escribir, decir y sentir con estas experiencias concretas dentro del sistema educativo o que repercuten en él!

¡Disfrutemos de estas “fotos”!



Nivel Primario

Modalidad de jóvenes y adultos en barrio Nuestro Hogar III

Por Prof. Gabriela Aguilar

Conociéndonos

Hacia una propuesta de educación intercultural

La escuela primaria para jóvenes y adultos “Creer y Ser” se encuentra ubicada en la zona conocida como Cortaderos Sur; entre los barrios Nuestro Hogar III y Ciudad Obispo Angelelli. La comunidad está compuesta por vecinos de diferentes países, en su gran mayoría bolivianos y en menor proporción paraguayos, peruanos y argentinos, que hacen de esta una comunidad singular.

La diversidad cultural presente en la comunidad era, a nuestro entender, necesaria ser considerada al plantear una acción educativa.

Pensamos en mirar la diversidad no como un obstáculo sino como una posibilidad de construir y valorar saberes; de comprender diferencias y conflictos, de desarrollar actitudes de respeto y tolerancia, y de fortalecer identidades.

La propuesta de educación intercultural que intentamos llevar adelante en la escuela desde 2005 constituye el eje del proyecto educativo institucional y consta además de espacios de taller y de un encuentro anual en donde se comparte todo lo trabajado con la comunidad.

En los diferentes **espacios curriculares** trabajamos considerando a los jóvenes y adultos como portadores de saberes; y pensamos cada espacio curricular como una posibilidad de otorgarles la palabra, donde puedan compartir dichos saberes,

legitimándolos, resignificándolos, optimizando estrategias de resolución.

Los talleres

Son espacios abiertos a la comunidad donde se posibilita un trabajo construido entre todos en una relación de horizontalidad, corriéndonos del lugar del docente.

Algunos de los talleres:

Taller de danza Expresión corporal

Este espacio es coordinado por una docente, pero son las alumnas quienes proponen las danzas y de a poco se animan a enseñar cómo se baila, cómo es la vestimenta.

Disfrutar de la danza, motivar la desinhibición del movimiento corporal, aprender y compartir danzas de diferentes culturas (kullawada, chacarera, chamamé, tinku, cholita marina, hayño, cuarteto, vals peruano), conocer un medio de expresión diferente, construir la vestimenta y los accesorios necesarios para cada danza, son los objetivos de este taller.

Taller de canto coral

El taller es coordinado por un maestro de música. Es un espacio abierto a la comunidad que ofrece la posibilidad de explorar un instrumento natural como es la voz, un medio de expresión que nos permite conocernos a nosotros mismos y a los demás, y que nos traslada a diferentes espacios del mundo a través de las melodías, los ritmos y las poesías.

Taller de quechua

Mediante este taller la intención es reconocer la cultura, específicamente la lengua de nuestros alumnos quechua-parlantes, por siglos silenciada, no valorada, reconocer que sigue viva, con toda su riqueza y que merece el respeto y reconocimiento de todos.

Procuramos que estos objetivos se lleven a cabo en un espacio de confianza que posibilite el fortalecimiento de las diferentes identidades.

Taller revista Tierra de Todos

La escuela tiene como uno de sus objetivos fundamentales la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura: leer y escribir son, o deberían ser, actividades cotidianas de la escuela.

Pero ¿Escribir para quiénes?, ¿Dónde escribir?, ¿Qué escribir?, ¿Para qué?, ¿Para dejar registro en un cuaderno que sólo tiene como destinatario la mirada del docente?

La revista Tierra de Todos nos permitió a docentes y alumnos encontrar un espacio diferente al escolar a través del cual resignificar la escritura y así acercar la palabra a otros destinatarios conocidos y desconocidos, que mediante la revista nos miran, nos aprueban, nos desaprueban, nos comprenden, nos contradicen; pero nos hacen visibles a través de su mirada.

Taller de salud

El taller de salud es un espacio para compartir y construir saberes acerca de qué es salud; reflexionar sobre el lugar de la mujer y de los jóvenes, en la familia, el barrio, la

sociedad. Este espacio nos permite detectar problemáticas en torno a la salud y pensar e implementar acciones posibles de solución.

El encuentro intercultural

En noviembre, en un encuentro anual, organizado por los vecinos y las diferentes instituciones de la comunidad se realiza una fiesta llamada *Encuentro Intercultural* donde podemos compartir todo lo trabajado durante el año. Este espacio es “tomado” por los vecinos como propio, las mujeres preparan sus comidas típicas y se arma una feria que nos posibilita conocernos desde los sabores, los olores, los ingredientes. Otras llegan con sus hilados y tejidos; la danza y la música también se hacen presentes ese día.

En el encuentro se organizan espacios diferenciados: feria de comidas, stand de productos artesanales, stand de instituciones y un escenario central para los números artísticos de la comunidad u otros invitados. Cada institución elige su modo de estar en el encuentro: mostrando algún trabajo, planteando alguna problemática de interés, desarrollando alguna actividad, etc.

El encuentro intercultural es una gran fiesta del barrio que permite darnos un espacio para conocer y conocernos; en un proceso de afianzamiento de identidades y valoración de las diferentes culturas.

Creemos que más allá del valor de los esfuerzos aislados por pensar una propuesta de educación intercultural, la escuela no puede sola, deben existir políticas educativas que acompañen las acciones tendientes a entender la escuela en su contexto, para construir así una sociedad que conozca, respete y valore la diversidad.



Nivel Inicial Experiencia institucional en barrio Alberdi

Por Lic. Marisa Perea

Contarles cómo surge el Proyecto NUESTRAS RAÍCES no es tarea sencilla por la inabarcable complejidad del hecho educativo en sí y de los actores intervinientes, en este caso niños, familias y docentes.

El Instituto San Jerónimo, Nivel Inicial, se encuentra ubicado en el Barrio Alberdi. Un barrio que tradicionalmente cuenta con un importante número de estudiantes del noroeste argentino a los que hace algunos años atrás se han sumado familias trabajadoras peruanas, bolivianas, en importante número. Los hijos de estas y otras familias asisten al jardín desde la sala de tres años.

Al momento del surgimiento del proyecto (2001) el porcentaje de niños peruanos, bolivianos y del noreste argentino era muy significativo; así las salas se llenaron de tonadas distintas, de meriendas con aromas particulares, mezcla de galletitas, con té de manzanilla, api o arroz, con saludos que iban de un beso a una pequeña bendición, con palabras “nuevas” como mandil o guardapolvo, agujeta o cordón, toparse o empujarse, pachamama o madre tierra, entre muchas otras.

El proceso que vino después tuvo que ver con decisiones políticas de docentes con mucha utopía y libertad, en pos de darle lugar a la interculturalidad en un currículum que aún no la concebía. El desafío se planteó en torno a cómo darle lugar a cada cultura y que pudiera encontrarse e interactuar con las otras. Sobre todo porque los libros de textos nos presentaban como desaparecidas a las culturas originarias y no obstante encontrábamos entre nuestros alumnos descendientes autoreconocidos de Qollas, Diaguitas calchaquíes, Incas, Mapuches, Guaraníes, Comechingones.

Iniciamos un proceso de indagación en las familias acerca de su origen, sus tradiciones, sus danzas y todo aquello que nos permitiera conocer más de su cultura. Nos enseñaron desde la oralidad y la narrativa, partiendo del pasado pero actualizando sus relatos en el presente.

Tuvimos que desaprender una historia que los había invisibilizado para aprender y poder enseñar.

Como primera decisión se incorporaron efemérides en el año escolar. La primera de ellas es el 19 de abril: día del Aborigen (actualmente día de la convivencia en la diversidad cultural o día del indio americano) en reconocimiento de su pre-existencia en nuestro país y en Latinoamérica.

En Córdoba encontramos vestigios de pueblos aborígenes en el Cerro Colorado, por lo que lo visitamos todos los años, con los niños y sus familias a fin de conocer algunas de las costumbres, reflejadas en las pictografías. Las “copiamos” y exponemos en forma de artesanías a la comunidad. Aquellos que dejaron sus huellas en el cerro colorado tienen descendientes que viven muy cerquita nuestro y los conocemos como los Comechingones del Pueblito de la Toma.

Asistimos a Celebraciones como el Inti Raymi y la Pachamama (organizadas por el Instituto de Culturas Aborígenes) y participamos activamente en ellas ya que por medio de ellas iniciamos a los chicos en el conocimiento de la cosmovisión originaria, escuchamos lenguas diferentes y fortalecemos la idea del aborigen vivo, visible y con presencia actual.

El cierre de este proyecto se da con la Fiesta de las comidas tradicionales (10 de noviembre) en la que cada familia, a través de los platos típicos nos permiten degustar y conocer secretos, recetas, usos y costumbres de distintas comunidades de Latinoamérica y del mundo (chinos, japoneses, estadounidenses).

Símbolos como La Whipala han sido incorporados junto a nuestra Bandera Argentina, como símbolo que representa el sentir de una comunidad y que nos recuerdan la importancia de lo diverso y la posibilidad de la convivencia armónica.

Este proyecto se renueva cada año, porque permanentemente aprendemos algo nuevo, como a reconocernos que somos de tal o cual provincia pero que en nuestras venas corre sangre aborigen también.

Han sido y son protagonistas de este proyecto los niños, las familias y los docentes: María de los Ángeles Barrera, Gabriela Fernández, Nadia Stagnaro, Gisela caminos, Celeste Melian, Daniela Alamo, Carolina Montoya, Natalia Mancini, Patricia Juárez, Martín Quiroga con quienes damos forma a la propuesta.



Nivel Primario
Experiencia en barrio Nuestro Hogar III
(periodo 2006-2010)

Por Prof. Cristina Gorosito

Respetando diversidades, trabajamos juntos ...

La presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países y culturas en las aulas de la escuela incorporan una tonalidad más al abanico de diversidades que la componen.

Los niños y niñas deben crecer conociendo las culturas, respetándolas y valorándolas, no imponiéndolas o sintiendo que se soporta al otro por tolerancia. No se trata de soportar, se trata de conocer, de valorar, respetar y aprender de lo DIFERENTE; ya que las diferencias son una fuente de enriquecimiento personal y grupal, pero también conlleva una serie de retos para lo que es preciso buscar nuevas formas de enseñanza aprendizaje.

Esta situación implicó una definición y opción institucional clave: INCLUIR a todos los niños de diferentes orígenes que buscan su espacio respetando aquellas características que le dan la *IDENTIDAD* según las tantas necesidades y realidades comunes que nacen desde la diversidad y las diferencias.

Algunos interrogantes que fueron guiando el trabajo institucional fueron:

¿Cómo trabajamos?

- Revisando el Enfoque Pedagógico Didáctico de cada Área/Disciplina.
- Considerando los fundamentos de los programas con que cuenta la Escuela.
- Trabajando en red y realizando capacitación interna.
- Redefiniendo el trabajo diario para dar lugar a la transmisión de los saberes y contenidos prioritarios respetando la *IDENTIDAD* de las distintas comunidades.
- Articulando horizontal y verticalmente.
- Implementado Talleres de: Revista, Forestación, Taller Literario, Murga a través de la Iniciativa Pedagógica *Naturalmente*; con una modalidad de trabajo de agrupamiento por ciclo (Año 2006-2007); flexibilizando los tiempos y espacios y promoviendo valores de cooperación, respeto mutuo en un contexto de *diversidad cultural*.
- Diversificando estrategias de enseñanza.
- Trabajando el autoestima.
- Participando en las distintas ceremonias ancestrales significativas para los alumnos y familia como: Inti Raymi, Pachamama, Encuentro Intercultural en el marco de las Fiestas Patronales del Barrio Nuestro Hogar III.

¿Con quiénes trabajamos?

- Instituto de Culturas Aborígenes (I.C.A.).

- Maestra de Apoyo perteneciente al Programa Fortalecimiento Pedagógico en el Área de Lengua, Matemática y Ciencias.
- Unidad Primaria de Atención para la Salud N° 15 (U.P.A.S.).
- Trabajo Social
- Programa Familia con Apoyo Escolar.
- Facultad de Psicología (U.N.C.).
- Instituto del Profesorado de Educación Física (I.P.E.F.).
- Centro Educativo de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos “Creer y Ser” (C.E.N.P.A.).

¿Con qué Programas y/o Proyectos Ministeriales cuenta la Escuela?

- Programa Integral para la Igualdad Educativa (P.I.I.E).
- Programa Fortalecimiento Pedagógico en el Área de Lengua, Matemáticas y Ciencias
- P .A.I.C.OR.
- Programa Familia Apoyo Escolar.

¿Qué necesitamos?

Una persona que hable el quechua y conozca las costumbres de la comunidad y se sume al trabajo de los docentes.

Por este motivo se realizan gestiones ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, para que designe una persona idónea de nacionalidad boliviana. Se nombra a través de una resolución en el Instituto de Culturas Aborígenes , quién desempeña la tarea de Intérprete Cultural con respecto a la lengua quechua en la escuela primaria en el marco de un acuerdo interinstitucional. Ella ayuda a los docentes y especialmente a los alumnos a comprender nuestra lengua para poder escribir sus propias raíces.

Se realizaron algunos talleres de capacitación con los docentes y el equipo directivo y el Instituto de Culturas Aborígenes para repensar las prácticas y los paradigmas desde donde trabajábamos.

¿Qué buscamos?

- Dar lugar a la transmisión de los saberes y contenidos prioritarios respetando la *IDENTIDAD* de las diferentes comunidades y poder construir un *PROYECTO INCLUSIVO*.
- Propiciar fuertes antecedentes de prácticas educativas en clave de interculturalidad.
- Contribuir al fortalecimiento de la cultura ancestral de la comunidad.

La búsqueda consensuada de respuesta a las preguntas mencionadas anteriormente, permitirá que progresivamente, la enseñanza que se desarrolla en la institución sea lo más adecuada posible a las necesidades de los alumnos, a las demandas y necesidades de la comunidad y al entorno en el que se encuentra la Escuela.

Para que la toma de decisiones curriculares de Nivel Institucional implique un

progreso real en la calidad de la enseñanza, se necesita que se vaya instaurando una dinámica de análisis y de reflexión colectiva sobre la práctica. Es un gran desafío para la institución.

Argentinos, bolivianos, paraguayos y peruanos son los que componen la población y es en esa convivencia que se intenta construir (no siempre con facilidad) pero de manera constante una *Identidad Propia*.



Nivel Primario
Experiencia en barrio Patricios

Por Prof. Virginia Rozza

*Todo genocidio es heredero de un genocidio anterior.
Matanza hereda matanza.
La desmemoria hereda olvido.
La impunidad traslada el espanto una y otra vez
y la invisibilidad se instala...*

Marcelo Valco

Es febrero, tercer día de clases, docentes y equipo directivo desayunamos en la sala de maestros de la escuela primaria de Barrio Patricios. Decidimos colectivamente aprovechar las dos semanas “sin chicos” en algo que nombramos como “auto capacitación responsable”.

El primer día a la vuelta del receso del verano lo destinamos a contarnos las vacaciones, mostrar las fotos, ponernos al día de amores y desamores, nacimientos, divorcios, mudanzas, proyectos...y empezar dieta

El segundo día planificamos los propósitos y los ejes de trabajo que conformarán el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)

Uno de esos ejes está referido a la reflexión en torno a las conmemoraciones. Esto se relaciona con un consenso anterior, que podría sintetizarse en “Himno, Bandera y Zamba, Nunca Más”, referido a la repetición y vacío de contenido que caracteriza a los actos escolares

El tercer día comenzamos el taller relativo a la conmemoración más significativa para los alumnos, la comunidad y los docentes: **11 de octubre: Último día de libertad de los pueblos originarios. Invasión española a América.**

El taller comienza con un texto de Augusto Monterroso: ***El eclipse***.

“Cuando Fray Bartolomé de Arrazola se sintió perdido, aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva.

Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció el lecho en el que descansaría al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles.

Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol, y dispuso en lo más íntimo, valerse de ese conocimiento, para engañar a sus opresores y salvar la vida. Si me matáis- les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos.. vio que se produjo un pequeño consejo y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba, sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.”

Luego de la lectura, discusión y reflexión del texto, proponemos colectivamente, temáticas que relacionamos con los contenidos conceptuales y actitudinales desde Inicial a Primaria de adultos

Con los registros narrativos del ciclo anterior como herramienta y también ayudados por la memoria, socializamos palabras, ideas, conceptos, anécdotas de los alumnos y alumnas de la UE (Unidad escolar de Inicial a Primaria de adultos)

“Los comechingones antes vivían al lado del río Suquía y se vestían como nosotros, con llore y ojota”...

“... y porque nosotros somos comechingones”.

“por eso vivimos en La Tribu” (Nombre puesto por los vecinos de Barrio Patricios Este, ante el traslado de nuevos vecinos a Patricios Norte, en el marco de relocalización de villas de emergencia.)

“Hacían chozas muy bonitas, como las que hacemos en el patio...”

“Los españoles se vestían como la CAP (Comando de Acción Policial, cuerpo represivo de la Policía de la Provincia de Córdoba), con ropa de guerra y borceguíes, pero con chalecos y sombreros de chapa, de lata, como de oro...”

“Nosotros vivíamos lo más panchos al lado del río y vinieron los españoles y nos echaron y ahora ellos viven en lugares lindos y el barrio nuestro está feo”

“Las mujeres comechingonas eran chetazas, se ponían flores en el pelo y unas polleras muy bonitas, de todos colores...”

“Como la wiphala que es de todos colores.”

“Yo soy toba y sé muy bien lo que hicieron los españoles, pero también sé que lo siguen haciendo, porque yo voy una vez al año a ver a mis hermanos y están mal, son muy, muy pobres y están discriminados...”

“Y también todo lo que quisieron borrar, por ejemplo mis parientes de Santiago me enseñaron mucho de las plantas, yo sé mucho de medicina de las plantas, hay plantas para curar todo o casi todo...”

Las palabras registradas por las docentes circulan entre risas, reflexiones y proyectos de trabajo. Se proponen entonces contenidos para trabajar desde Inicial a Primaria de adultos, complejizando cuestiones, textos, instrumentos y fuentes a lo largo de todo el ciclo escolar en todas las áreas.

Mates y criollos de por medio, llega el momento de la lectura circular por grupos, compartimos algunos fragmentos de lo leído:

“La pedagogía de la desmemoria hizo su trabajo, después de arrebatarle sus tierras, sustituirles el idioma, reemplazarles la cultura, forzarlos a aceptar otras creencias religiosas y estructuras sociales se los colocó en el banquillo de los acusados. Sus reacciones ante el avance constante de la frontera primero, y por solicitar mínimas condiciones laborales después, son traducidas como ataques, saqueos, violaciones de tratados...” (Marcelo Valco)

“Los atributos en las dinastías indígenas son la fuerza, la criminalidad y la borrachera.” (Estanislao Zeballos)

“...los más grandes filósofos declaraban que estas guerras pueden emprenderse por parte de una nación muy civilizada contra gente nada civilizada que son más bárbaros de lo que uno se imagina, pues carecen de todo conocimiento de las letras, desconocen el uso del dinero, van casi siempre desnudos, hasta las mujeres y llevan fardos sobre sus espaldas y en los hombros como animales durante largas jornadas.” (Juan Ginés de Sepúlveda)

La lectura y discusión de estos y otros textos nos permitieron construir consensos metodológicos, pedagógicos y políticos en torno a la Noche de los 500 años. Nos permitieron poner en tensión supuestos que circulan en el ámbito escolar como “encuentro de culturas”, “Día de la Raza”, etc., eufemismos que invisibilizan un genocidio que se perpetúa en tanto no se modifiquen las condiciones de vulnerabilidad, y violación de derechos a las comunidades originarias.

Nos permitieron pensar la escuela desde la realidad cercana, desde la palabra de los chicos, desde un barrio al que los vecinos llaman “La Tribu”, desde un sector de la ciudad donde una de sus avenidas cercanas y principales se llama Federico Rauch⁶⁵.

⁶⁵ (1) Federico Rauch (1790-1829) fue un militar alemán, nacionalizado argentino, participó en las campañas expansionistas que los sucesivos gobiernos efectuaron durante el comienzo del siglo XIX, con el objetivo de exterminar las poblaciones ancestrales originarias de nuestro país. Murió el 28 de marzo de 1829, lanceado por el jefe ranquel Nicasio Maciel, llamado “Arbolito” en la batalla de Las Vizcacheras.

Estos encuentros nos permitieron explicitar que el P.E.I es una herramienta política y metodológica que otorga a la escuela independencia, autonomía, prácticas de libertad y transformación, categorías freirianas que colectivamente construyen un paradigma de convivencia basado en la construcción de ciudadanía, en la construcción de un cotidiano escolar atravesado por el respeto y el ejercicio de los derechos humanos, con el desafío de poner en tensión un dispositivo escolar de más de cien años, que se proponía el disciplinamiento como herramienta para construir la nación, nación que colocaba al “indio” en el lado de la barbarie, opuesta a la civilización disciplinadora.

Llegamos de febrero a octubre con una enorme cantidad de propuestas, experiencias, saberes, disciplinas varias, aportes de la comunidad y las organizaciones sociales, articulación con estudiantes, copleras, organismos de DDHH, egresados del ICA, amautas del barrio. A producir un Musical, en el que participaron ¡todos los alumnos de todos los grados! El musical se llamó **¡Cuidado!**

Se estrenó en la escuela y luego en la sala Agustín Tosco del sindicato de Luz y Fuerza, a donde llegamos chicos, docentes, alumnas de adultos, padres, abuelas, madres, vecinas, madrinas, amigos a llenar una sala de 500 butacas! Trabajamos en construcción colectiva con textos de Augusto Monterroso, Subcomandante Marcos, León Gieco, Manu Chao, Vicentico y sobre todo la palabra de los protagonistas: los alumnos y alumnas del “Latella”

La directora de la institución Andrea Bustos no fue quien presentó el espectáculo, lo delegó en la pequeña Oriana, de tercer grado: “Hola, yo me llamo Oriana, el nombre me lo eligió mi mamá, por una novela, creo. Queremos dedicarle esta obra de teatro a un niño como nosotros, que no puede ir a la escuela, ni jugar, ni hacer teatro, porque lo mató la policía

Esta obra es para vos, David Moreno.”

Esta y otras experiencias van construyendo procesos, posicionamientos, nuevas prácticas, consensos para seguir trabajando. Modos legitimados por la autonomía que otorga el PEI como instrumento en permanente redefinición y como genuina caja de herramientas. En este sentido, es el equipo directivo quien asume la responsabilidad política de construir colectivamente el Proyecto Educativo Institucional, en el marco de una escuela abierta, de gestión participativa, vinculada a la realidad y a la vida. Esto nos ha permitido, entre otras cosas, reflexionar a propósito de las efemérides como instancias de aprendizajes de docentes y alumnos; para que los “actos escolares” no sean “Himno, Bandera, Desaparecido y Zamba”, “Himno, Bandera, Veterano y Zamba”, “Himno, bandera, Carabela y Zamba”.

Bibliografía

- Valco, Marcelo: Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible. Ediciones Madres de Plaza de mayo.
- Monterroso, agosto: La oveja Negra.
- Anuario 2009. Derechos Humanos. Municipalidad de Córdoba.



Nivel formación docente Experiencia en barrio Alberdi

*Por Prof. Dina Garnero
Unidad curricular Problemáticas Socio-antropológicas en Educación
E. N. S. Dr. Alejandro Carbó*

Interculturalidad importancia de incorporarlo en el nivel superior

*“Arrancaron nuestros frutos,
cortaron nuestras ramas,
quemaron nuestros troncos,
pero nunca podrán matar nuestras raíces”*

Siguiendo el paradigma del RELATIVISMO CULTURAL, parte de las experiencias y conceptos considerados **naturales** son en realidad **construcciones culturales**.

Se hace necesario una mirada relativista capaz de admitir y de reconocer el multiculturalismo, esto es la existencia de prácticas culturales diferentes, pero reconociendo la diversidad desde la negociación y una apertura a una **relación dialógica**, que haga posible nuevas representaciones y significados, por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad, es vivir nuestra condición fronteriza, es decir, en el terreno de las intersecciones culturales en un estado de hibridación, de mestizaje, donde se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo.

La **diversidad** entonces, no es sólo una cuestión de hecho, sino una **cuestión de derecho**, es aquí donde aparece la idea del trabajo en RED. Es necesario realizar una lectura de los procesos que afectan a la educación, considerando que la escuela está inserta en un mundo de constantes transformaciones en la economía, en las relaciones de las naciones, en la tecnología, sobre todo en las comunicaciones, en la naturaleza, producción, almacenamiento y difusión de conocimientos y de la información en el proceso de formación de identidad cultural y social.

Frente a este gran desafío ¿Cómo responde el profesorado? ¿Con indiferencia a estos cambios o con un accionar comprometido? ¿Cuál es el rol de la escuela sino el de sensibilizarse ante estas transformaciones, atendiendo a las necesidades y dando respuestas a las demandas del contexto?

En la actualidad hay un replanteo de lo **universal**: no se considera como algo homogéneo negado a la realización de particularismos, pero tampoco la diversidad puede considerar los particularismos aislados, sino estaríamos en presencia de fundamentalismos.

La síntesis entre estas dos posturas sería reflexionar sobre la UNIVERSALIDAD, poniéndola no como neutralizadora de diferencias sino como **posibilitadora de diferencias**.

Desde el Seminario de Problemáticas socioantropológicas en Educación del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal “Dr Alejandro Carbó” se propone recuperar experiencias que porta el alumno con el objetivo de poder abrirse desde su particularismo a un horizonte de expectativas, inscribiendo su relato en un relato más amplio, entendiendo que la tarea del profesorado no sólo consiste en preparar, sino **formar** futuros docentes, teniendo en cuenta situaciones que van más allá de lo visible, de lo obvio.

La idea es hacer una reflexión crítica, recuperando distintos **contextos**, proponiendo una lectura de la realidad, con el objetivo de desnaturalizar creencias, recrear procesos complejos, construir significativamente el sentido emancipador de la liberación de diferencias a través del efecto de extrañamiento: “ mi dialecto es uno más entre otros dialectos ”.

Desde este seminario se trabaja en forma integrada con Oralidad, Lectura y Escritura, Pedagogía y Práctica Docente I: en talleres integradores que hacen su anclaje en **CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**.

Como punto de encuentro se toma a grandes rasgos el concepto de **contextos** y su relación con el desarrollo de la **identidad**; lo que se propone a las alumnas es descifrar distintas prácticas culturales a partir una postura de extrañamiento.

Posicionados en esta idea de **INTERCULTURALIDAD** se vio la necesidad de acercar el conocimiento de los pueblos originarios, des-ocultarlos desnaturalizar las ideas sobre los mismos, romper estructuras prejuiciosas, historizar, colocándolos en un contexto que los signifique, reconocer los orígenes -detenernos a mirarlos y escucharlos- en realidad se constituyó como el eje tema para relacionarlo con los conceptos trabajados en el seminario.

Las alumnas comenzaron a desarrollar interés y se trabajó junto a las profesoras que compartimos el taller integrador para investigar acerca de la Celebración del Inti Raymi (llevada a cabo durante el solsticio invernal del hemisferio Sur, celebración que tiene por objeto rendir culto al Sol, al que se recibe con devoción, dando nacimiento así no sólo al nuevo día, sino también al nuevo año) donde acudieron a La Isla de los Patos, en Barrio Alberdi, convocados por el Instituto de Culturas Aborígenes a observar y registrar, triangular datos, ser partícipes de una de las celebraciones más importantes de esta comunidad; antes de acudir tuvieron que indagar sobre los aborígenes de Córdoba desde un macro a un microcontexto: su historia, sus costumbres, sus ritos, los cambios y continuidades, sobre la existencia de un grupo importante de familias comechingonas en el Pueblito de La Toma.

Desde el espacio de Oralidad, se trabajó sobre lo que es un rito, leyendas sobre aborígenes, desde la pedagogía, el tema de la narrativa biográfica, haciendo relación entre familia, comunidad, aprendizajes incorporados desde un lugar no escolarizado y desde el espacio de problemáticas socio antropológicas en educación, tuvieron que poner en juego un posicionamiento que fueron incorporando en la primera parte del año, desde una postura culturalista donde se impone la necesidad de desnaturalizar prejuicios sobre los aborígenes que tienen su origen en el sentido común, en una tarea de desestructuración y reestructuración de ideas estereotipadas, conceptos, a los fines de problematizarlos y significarlos.

Desde el espacio de Prácticas, se pudo reflexionar sobre los diferentes contextos donde se da el acto educativo, más allá de la escuela, las diferentes dimensiones: inter-personal, comunitaria, socio-psicológica.

También tuvieron la oportunidad a través de C.A.I.E. de ponerse en contacto con la comunidad comechingona del pueblito de “ La Toma “ (B° Alberdi) en la ciudad de Córdoba a dialogar con representantes de esta etnia cuando fueron convocados por el profesorado, lo que colaboró a mirarlos a los aborígenes, desde el presente y no sólo como nuestros antepasados, reflexionar sobre la categoría “progreso” ya que en general este concepto se reduce a asociarlo al desarrollo tecnológico dejando de lado el desarrollo de valores.

Colaboró también en esta tarea de construcción del “nosotros” incorporando a otro, la visita del Profesor Pol Zayat (de representante del C.A.I.E. en la Escuela Alejandro Carbó) transmitiendo las acciones llevadas a cabo en el barrio Nuestro Hogar III a través de información vertida a partir de relatos, fotos, datos estadísticos, donde las alumnas pudieron conectarse con una realidad concreta.

A partir de estas situaciones de sensibilización algunos visitaron el Museo de Antropología de Córdoba y lugares donde se encontraran huellas de estos pueblos en otros lugares de la Provincia de Córdoba, algunas participaron en la Celebración de la Pachamama, festejo que se efectúa el 1° de agosto frente al Instituto de Culturas Aborígenes, donde se realizan ofrendas a la pacha (tierra) como agradecimiento.

Como trabajo final se integraron los conceptos trabajados y se los relacionó con la película “La nave de los locos” (película argentina de Ricardo Willicher) que versa sobre un conflicto social que estalla en una ciudad patagónica cuando el cacique de una tribu mapuche incendia el complejo turístico sobre el que había sido el encuentro de su pueblo. Por ese motivo se lo somete a juicio.

La idea es que las alumnas puedan ampliar su espectro, y vayan formando un posicionamiento donde la atención a la diversidad y a las desigualdades estén incorporadas no sólo con el trabajo con los Pueblos originarios en general, y sobre los de Córdoba en particular, sino con las diversas prácticas culturales que tienen lugar en los distintos contextos.

Frente a la incertidumbre en la que estamos inmersos en este ingreso al tercer milenio, época de cambios, transiciones, relativismos, es necesario definir y enunciar claramente objetivos y metas a realizar con propuestas realistas, viables, posibles, que optimicen las prácticas institucionales de hoy.



Experiencia de la comunidad del Pueblito de la Toma de barrio Alberdi en las escuelas

*Por Ángeles Villafañe
Miembro de la comunidad Comechingona
del Pueblo de la Toma
Córdoba Ciudad
Estudiante de profesorado de enseñanza primaria*

*Líneas en homenaje a Rubén Villafañe, curaca que falleció recientemente
y está presente de otro modo entre nosotros...*

Antes de la llegada de Jerónimo Luis Cabrera (1573), en toda la zona oeste de la ciudad de Córdoba, estaba asentada una población aborigen de comechingones denominada el Pueblito de la Toma (antes llamados Quisquisacate).

Se los denominaba así ya que el cabildo cordobés utilizó a un grupo de esta comunidad para hacer una toma de agua y canales, para que llevara este recurso natural desde el río Suquía hasta las quintas (hoy zona céntrica de la ciudad).

En un principio, reconocidos por el estado, su territorio abarcaba desde el lado oeste del arroyo de la Cañada hasta la línea imaginaria que va desde el ingreso a Alta Gracia, Malagueño y Dusmesnil.

Era una comunidad agrícola y ganadera. Pero luego de la llegada de los españoles fueron grandes protagonistas de la construcción de Córdoba, trabajando en cortaderos de ladrillos, tejas y manteniendo las acequias y canales.

A través de los años sufrieron el despojo inaudito de sus tierras por parte del estado, pero dignamente resistieron.

Pese al avasallamiento reiterado mantuvieron con firmeza sus tradiciones y jerarquías, donde sus curacas o cacique existieron hasta entrados el siglo XX.

A mediados del año 2007 el Centro de Investigaciones del ICA (Instituto de Culturas Aborígenes) planteó conocer que sucedió con los descendientes de lo habitantes del Pueblito de la Toma. Por medio de historiadores cordobeses, archivos del arzobispado, de la Universidad Nacional, los integrantes del ICA llegaron a nuestras casas con el objetivo de realizar entrevistas y conocer nuestras raíces. Las familias que contactaron eran aquellas que figurábamos e las actas de bautismo del Arzobispado de Córdoba.

Tras la exitosa búsqueda, cinco familias nos reunimos a comienzos de octubre del mismo año con el objetivo de conocernos y exponer nuestras vivencias, y al comprobar de nuestro origen indígena comechingón decidimos reagruparnos en busca de preservar los orígenes y la memoria de nuestros antepasados.

En Abril de 2008, en la Semana del Aborigen, las familias presentaron a la sociedad a sus curacas.

Tras la gran repercusión que se produjo en Córdoba y con la gran ayuda de nuestros amigos del ICA, se organizaron distintos cursos de Capacitación para docentes, tomando como tema "El Pueblito de la Toma ayer y hoy".

A lo largo de un mes, los miembros de la comunidad dieron testimonio de sus historias, vivencias, costumbres y su consiente origen aborigen que fue trasmitida de generación en generación. Los docentes se vieron realmente sorprendidos al escuchar los distintos relatos al saber que la historia oficial estudiada y trasmitida a sus alumnos era equivocada, y que la verdadera había sido silenciada.

A partir de ese momento, fueron numerosas las invitaciones a distintas instituciones educativas para seguir dando testimonio.

Mi padre curaca Rubén Villafañe junto con miembros de la comunidad de la Toma, se hicieron presentes en jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias y terciarias tanto, estatales como privadas, en las cuales relataban sobre la historia, la memoria y las esperanzas del Pueblito. En algunas escuelas se participó de proyectos especiales realizado por los docentes en busca de no olvidar rituales de nuestros antepasados como la Pachamama o Inti Raymi. Además se entregaba boletería y se presentaba la bandera explicando sus colores y símbolos.

Fue principalmente por medio de la educación y sus instituciones lo que nos permitió a la comunidad de la Toma ir recuperando la conciencia aborigen en Córdoba, gracias al respeto de sus docentes, alumnos y padres.

Nos dimos cuenta que es necesario que las comunidades educativas trasmitan y hagan visible nuestra cultura originaria, y la diversidad étnica y cultural que existe en nuestro país.

Sabemos que queda mucho camino por recorrer pero confiamos que este trabajo sirva para la revalorización de las culturas aborígenes.



Nivel Primario **Experiencia en barrio José Ignacio Díaz**

Por Prof. Verónica Amado, Prof. de 1º y 2º ciclo de EGB

¿Qué consideramos para pensar en un acto como “el 12 de octubre”?

Dentro de la institución en la que me desempeñé como docente suplente en el año 2010, me tocó trabajar “el acto del 12 de octubre”. Al iniciar la preparación del mismo propuse a mis colegas paralelas, la idea de una jornada de reflexión previa al acto propiamente dicho, que de acuerdo con el nuevo paradigma de la enseñanza de las Ciencias Sociales (el Interpretativo), no se deberían considerar las efemérides aisladas como un día más, en el que sólo se memoricen datos, sino más bien dentro de un contexto, y en nuestro caso, el de la escuela primaria enmarcadas en un eje según el Diseño Curricular.

Unos días antes del doce, planteamos en nuestras aulas, desde las cuatro áreas (de hecho yo estaba en matemática), algunos disparadores a nuestros alumnos, como

por ejemplo: “la presencia permanente y desde nuestros orígenes de los aborígenes”. En ese momento ya había comenzado a participar del curso “La Interculturalidad y los Pueblos Originarios de América en las escuelas cordobesas”. Recibiendo algunos planteos por parte de los alumnos como: “si ellos ya vivieron hace mucho tiempo, son viejos entonces”, “son del pasado ya murieron”.

Para que ellos pudieran comprender, les preparé un video con imágenes de los distintos pueblos en la actualidad, de distintas provincias de nuestro país, y los nuestros (imágenes de festejos como la “Pachamama” del “Pueblo La Toma” (extraídas del blog), así ellos pudieron sacar sus propias conclusiones acerca de la existencia hasta la actualidad, además observaron un video del curaca “Rubén Villafañe” (en una entrevista realizada en el Programa del Lagarto).

También con los alumnos analizamos algunos libros de la biblioteca de la escuela, un diario escolar que se distribuye en las escuelas para los niños (El pequeño Jerónimo), y en todos encontramos el reflejo del pasado de estas comunidades. Y se analizó una publicación en un diario digital de Madrid sobre los “wichís, la soja, el desmonte y la quita de tierras” para armar una dramatización para el día del acto.

En la organización del acto, se incluyó al izar la bandera Argentina, el izamiento de la Wiphala, como símbolo de la presencia de ellos en la reivindicación de su dignidad, además se explicó sobre el significado de sus colores.

Durante la jornada ese mismo día los grados que no participaban en la preparación del acto asistieron a ver el video que ya habían trabajado los alumnos de quinto grado.

En el desarrollo del acto se leyeron palabras alusivas al día y se incluyó una dramatización, por un lado el pasado, “cómo comenzó la historia de una conquista que cambió para siempre el destino de aquellos que vivían y viven aquí”, y el por qué no denominarlo como “descubrimiento de América”, el por qué son nuestros orígenes. Y tratando de abordar el principio de “cambios y permanencias”, analizando la situación en la actualidad de muchas comunidades aborígenes, se planteó una situación semejante a la de los wichís, algunos alumnos representaron a estas comunidades, enfrentándose al poder (un político, grandes agropecuarios, fiscales), en contra del desmonte para la siembra de soja, se trató de mostrar el reclamo por las tierras que les pertenecen, la lucha por sus derechos, el cuidado de la naturaleza (por la relación con la tierra que se ha mantenido en el tiempo para ellos). Al finalizar los niños mostraron una frase (formada con letras pegadas en sus remeras con los colores de la wiphala) que decía: “Estamos desde siempre”. Y luego interpretaron la letra de la canción “Amutuy” (por Soledad).

A partir de esta experiencia se pudo hacer pensar a nuestros alumnos y otros colegas que esta fecha no es un festejo, sino más bien, un tiempo de reflexión sobre la reivindicación de la dignidad y de la cultura de las distintas comunidades aborígenes como ciudadanos y portadores de nuestra propia cultura, nuestros orígenes...



Por Maria Lina Picconi

Pueblos Originarios en las aulas cordobesas

*Ahura si quiero cantarles
Hasta que apunte el lucero;
Los carnavales ya bajan
Desde la cima del cerro.⁶⁶*

Abordar el tema de los pueblos originarios en la escuela secundaria nunca fue tarea fácil para un docente, tanto en la ciudad de Córdoba, como en Argentina, debido a la escasa conscientización por parte de la ciudadanía en general, en cuanto a la existencia de aborígenes en la actualidad.

Pero, desde hace ya varios años, los docentes cordobeses, nos hemos enfrentado con otra realidad, que nos ayudó a tratar el tema con mayor soltura y solvencia, y con apoyo de los mismos alumnos: la presencia de jóvenes bolivianos y peruanos en las aulas. Muchas familias provenientes de Bolivia y Perú llegaron a nuestro territorio nacional en busca de trabajo y mejores condiciones económicas, y la mayoría de sus hijos fueron inscriptos en colegios públicos de nuestra ciudad.

A partir de ese momento, hablar de la Pachamama o el Inti Raymi, pasaron a ser un lugar donde cada uno de los alumnos (incluso profesores) comenzaron a tomar conciencia de la existencia de aborígenes en nuestra ciudad y en nuestro país, y por ende, conocer sus costumbres y tradiciones⁶⁷.

En la escuela donde trabajo, Ipem 160 Hipólito Vieytes, de Barrio Alto Alberdi, comenzamos a abordar el tema desde un proyecto surgido en el Área Artístico Musical, proponiéndonos revalorizar las expresiones locales autóctonas de los antiguos habitantes de nuestra tierra, elevando su dignidad como personas e insertándolas en el patrimonio cultural de nuestro país.

Los contenidos a desarrollar fueron variados: instrumentos musicales folclóricos y autóctonos; danzas nativas, costumbres y tradiciones, celebración del Inti Raymi, entre el 22 y 24 de junio, celebración de la Pachamama el 1º de agosto; canciones como bagualas, vidalas y vidalitas.

El proyecto, no solo, apuntaba a contenidos teóricos, sino, por el contrario, a vivenciar la música, costumbres y tradiciones de los pueblos originarios desde la participación de los alumnos en las celebraciones, crear un taller de guitarra, como también a escuchar y poder reconocer los diferentes géneros musicales, y hasta poder interpretarlos.

⁶⁶ BORSETTI, Ricardo Mario. 1996. *Antología de la Copla*. Ediciones del Sol. Bs. As. Argentina.

⁶⁷ Aunque el tema se abordó desde un principio con diferencias en el ámbito público y privado, justamente por las diversas condiciones económicas, y el poco interés o la mala interpretación del mismo, dentro de las instituciones privadas (salvo excepciones, como el Colegio San Jerónimo), las que no contaban con alumnos provenientes de Bolivia y Perú, que tampoco podían ingresar en ellas por sus bajos recursos económicos.

Para ello, crearon una Radio de 3º año Turno Tarde: Radio Vieytes, y desde un programa al que llamaron “Es lo que hay”, difundían sus flamantes conocimientos al resto del estudiantado del colegio, interpretando canciones acompañados con guitarra.

El impacto fue elocuente. No solo entre sus compañeros, sino con los profesores de otras asignaturas, los que se plegaron al proyecto.

La ciudad de Córdoba cuenta con una composición multicultural, sin embargo, son pocas las instituciones educativas locales que toman en cuenta esta realidad al elaborar sus propuestas de trabajo. Desde los niveles gubernamentales no se valoró la interculturalidad como una característica que enriquece a la comunidad, sino, desde hace muy poco.

Desde el ámbito social, los aborígenes están en los “márgenes de la ciudad” sufriendo necesidades económicas; desde lo cultural, la lejanía material o simbólica de sus “tierras” hace que sus expresiones genuinas desaparezcan o se priven de lo público.

Desde lo macro-político se niega la presencia de aborígenes, y en consecuencia, desde las instituciones, la invisibilización de los mismos. No es ninguna novedad que Córdoba albergue Comechingones, Kollas, Guaraníes, Wichis, Mapuches, Diaguitas. Una de las consecuencias más visibles y dolorosas de este escenario es la marginación de los propios vecinos como consecuencia del desconocimiento y desvalorización de la “otra” cultura, la cultura no urbana y no occidental.

Esa es la razón, de la elaboración del proyecto que venimos trabajando desde hace ya un par de años, con un objetivo único y común: que nuestros alumnos puedan revalorizar las expresiones locales autóctonas de nuestros aborígenes, vivenciarlas y que puedan transmitir las a la ciudadanía en general, para su conocimiento.



Nivel Formación Técnico y Docente

Por. Marianela Stagnaro

Coordinadora/ docente del Instituto de Culturas aborígenes ICA

El Instituto de Culturas Aborígenes como espacio de construcción intercultural

Movilizados bajo la consigna de “**conformar un equipo que saliera a decir una palabra diferente al discurso oficial cuestionando la celebración del quinto centenario y denunciando la realidad social que vivían las comunidades aborígenes en América y sobre todo en la Argentina**”, un grupo de personas que provenían de diversos pueblos originarios y residían en la ciudad de Córdoba se organizaron en el año 1991, dando origen un año más tarde a lo que hoy es el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA).

En un contexto regional (nacional y latinoamericano) de movilización de los agentes indígenas: miembros de pueblos originarios, activistas culturales y militantes sociales, se inscribe este proceso de gestación de lo que hoy es un referente de la temática y la cuestión originaria en el centro de país. En el marco de los “contrafestejos” por el 12 de octubre como fiesta nacional que se vislumbraban en todo el continente americano en los preparativos oficiales para la “celebración” del Quinto Centenario el ICA surge como una voz alternativa y de esa manera se posiciona en el escenario cordobés.

Actualmente la actividad institucional es variada y cuantiosa, pasando por diferentes etapas a lo largo de su historia. Podríamos decir que sus prácticas se orientan en cuatro ámbitos: el educativo, el comunicacional, el investigativo y el de participación comunitaria. Convencidos que la interculturalidad no es exclusiva de la educación sino que tiene que ver con la construcción política de espacios, discursos, acciones y relaciones en la diversidad, la apuesta institucional gira en torno a la totalidad de las áreas mencionadas.

En el ámbito educativo el ICA aparece como un espacio de formación técnica y docente con la finalidad de incluir en la propuesta académica el conocimiento, la valoración y el respeto por la historia, cultura y situación actual de los Pueblos Originarios en Argentina y América. Las Tecnicaturas en Cultura y Lengua Aborígen y en Investigación folklórica y los Profesorados en Antropología, Historia, Música y EGB son las instancias académicas en cuestión.

La difusión y reflexión sobre las realidades originarias y populares tienen lugar en lo comunicacional a través de la publicación periódica de la revista cultural “Pachamama, Ñuque Mapu, Yvy Pora”, el boletín institucional Khipu, la página web y la publicación de materiales elaborados por alumnos, docentes y miembros del ICA como también por investigadores, escritores e interesados en la temática externos a la institución. La comunicación como instrumento transformador y liberador es ejercida y promulgada desde su acción y concepción comunitaria y colectiva.

La construcción de conocimientos críticos, reflexivos y comprometidos es tarea del centro de investigaciones del ICA; este espacio constituido desde la heterogeneidad de trayectorias, formaciones y pensamientos promueve la elaboración de un pensar-hacer involucrado con la realidad social y con la defensa de los derechos de los pueblos originarios. Rompiendo los moldes academicistas de la investigación científica el ICA transita construyendo y valorando otros saberes: ancestrales y populares.

El involucramiento del ICA y su participación comunitaria tiene varias aristas: por un lado con distintas comunidades originarias del país, por otra parte con organizaciones y colectivos sociales interesados en lo referente a los pueblos originarios, los derechos humanos y luchas populares y por último con la sociedad cordobesa en general. El accionar permanente en el escenario local con ferias artesanales, organizaciones de eventos conmemorativos del calendario aborígen (19 de abril Día del aborígen americano, 22 de agosto Día del Folklore y 11 de octubre Contrafestejo por el Día de la Raza) dan cuenta de un caminar con dificultades pero decidido.

Las celebraciones, tanto la del Inti Raymi, el Culto a la Pachamama o el Arete Guasu son momentos de aprendizaje vivencial, de corporalización de “la causa” y de internalización de sentires y sensaciones distintas y a la vez próximas, que parecen lejanas y sin embargo una vez vividas las reconocemos muy nuestras. También el trabajo territorial que el ICA ha venido desarrollando con más fuerza en algunos momentos y con menos en otros, forma parte del hacer intercultural institucional.

La labor en barrio Nuestro Hogar III con la red de organizaciones de la zona (escuelas, centro de salud, hilanderas bolivianas, centro vecinal, etc.) y en barrio Alberdi con la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma también son dos ejemplos concretos del decir-hacer que nos moviliza; la interculturalidad como práctica política.

Con los aciertos, las dudas, las convicciones, los errores y las contradicciones propias de quien camina construyendo, vamos definiendo poco a poco lo que entendemos y creemos por interculturalidad. Reconocemos la diferencia, valoramos la diversidad y luchamos en contra de la desigualdad, es por eso que proponemos una interculturalidad donde todas las voces se escuchen, sin traductores ni voceros, una interculturalidad participativa y crítica al interior de sí misma.



Arquitectas: Nati Fernández y Gise Sánchez

Entrevistadas por Sergio Sosa Quilaleo

Parque Apacheta

Un espacio público pensado desde la Cosmovisión originaria una tesis de Arquitectura

Ante la demanda de la agrupación el Malón vive que se identifica con los pueblos originarios ¿Cómo lo resolvieron?

En una primera instancia el sentimiento era de inseguridad, ya que sentíamos la necesidad de desaprender los conocimientos adquiridos en la facultad de Arquitectura para darle lugar a estos otros saberes que tienen que ver con la cosmovisión de pueblos originarios acerca del significado del territorio.

A partir de asistir al III Congreso de Culturas Originarias de 2009, pudimos vivenciar el encuentro e intercambio con pueblos originarios que habitan en la ciudad de Córdoba y en el territorio argentino, dando cuenta así de que no era necesario mudarnos al impenetrable chaqueño para tomar contacto directo con la problemática y poder hacer un aporte en el tejido urbano latinoamericano. Aquí construimos lazos con integrantes de El malón vive, agrupación de estudiantes indígenas y con integrantes de la comunidad comechingona del Pueblito la Toma.

No creíamos que fuera una casualidad que el Pueblo la Toma, hoy barrio Alberdi tenga desde su origen una tradición de la resistencia ⁶⁸. En la búsqueda de trabajar abordando la temática del proceso de comunalización realizamos una serie de entrevistas con curacas de la comunidad, rescatando la otra historia de la ciudad, las vivencias de otras épocas a orillas del río Suquía y su valor sagrado. Otro aporte fue la construcción de mapas colectivos como estrategia de visibilización y de uso didáctico educativo.

⁶⁸ Haciendo referencia a los siguientes hechos históricos: la preexistencia ancestral de la comunidad comechingona, la reforma universitaria, el Cordobazo, la cervecería Córdoba.

Entendimos la necesidad de realizar jornadas de diseño participativo como una excusa para reflexionar acerca del significado del espacio de encuentro mediante ejercicios de interculturalidad. De estos recortamos una serie de conceptos claves de la cosmovisión originaria que podíamos reinterpretar y aplicar al diseño del espacio público universitario.

En una entrevista un docente del ICA⁶⁹ nos dijo una frase que marcó la tónica del trabajo de tesis “La arquitectura es presencia y ausencia...”, pudiendo relacionar esto con la cosmovisión originaria donde el soporte ambiental es “la arquitectura” que contiene la vida.

De la visita al Taller de Cerámica Comechingona nos parece valioso rescatar el intercambio entre Lucia (comunidad comechingón de La Toma) quien expuso “nuestra cultura yo creo que es mejor que la otra...” A quien respondió Vale (El malón vive) “yo creo que es diferente”... y Lucia agrega: “pero nosotros la vivimos con mayor espiritualidad”. Presenciar este dialogo nos sirvió para entender que todavía se encuentra en un proceso de construcción la identidad de los habitantes de pueblos originarios en situación urbana y al mismo tiempo vivenciar el ejercicio de intercambio cultural.

Ustedes tuvieron que generarse nuevas preguntas y construir nuevos aprendizajes, presenciar solidaridades, ¿ cómo creen que todo esto debería ser parte de la formación de un universitario?

Creemos que es necesario que la Institución sea un ente posible de ir evolucionando desde una Universidad hacia una Pluriversidad, que valore de la misma manera a estos múltiples saberes.

Enmarcando la temática en un contexto histórico latinoamericano que está posibilitando estos cambios de paradigma. Otro aspecto no menor fue la voluntad de generar un antecedente en la Faud, para visibilizar a los estudiantes originarios en la UNC. Que esperamos pueda ser retomado y reelaborado prontamente.

También haciendo hincapié en la construcción de un perfil profesional que acompañe a los procesos de igual manera que a los productos⁷⁰...

¿Cuáles fueron las repercusiones que este trabajo generó en ustedes? ¿Cómo veían antes a Ciudad Universitaria y cómo la ven ahora?

Siempre pensamos que una intervención en C.U. debería hacerse desde el espacio público como estructurador del vínculo entre los edificios existentes. Hoy pareciera que cualquier espacio libre es factible de ser una plaza seca o cualquier edificio disperso en el territorio un reflejo más de la fragmentación del conocimiento.

A través de esta mirada crítica consideramos que el espacio público que nos iguala como ciudadanos puede asociarse a la idea de los pueblos originarios de propiedad comunitaria. Con esta experiencia tratamos de aportar una mirada “otra” acerca de cómo intervenir desde la lectura territorial a partir de la cosmovisión originaria.

Luego de este trabajo, entendimos que el territorio es la totalidad, como así lo afirman los pueblos originarios. Despojándonos de la visión occidental donde todo es cuantificable y que en arquitectura se traduce en dar respuestas técnicas en metros cuadrados.

⁶⁹ Arq. Pablo Capitanelli. Docente de la materia Arte y arquitectura precolombina.

⁷⁰ Para esta idea nos referenciamos en Victor Pelli. *Arquitectura de Actor. Cátedra de Gestión y Desarrollo vivienda Popular IIDV (Instituto de Investigación de la Vivienda)*

Por “El Malón vive”

Grupo de estudiantes indígenas

Face/email: elmalonvive@hotmail.com

“Acción y pensamiento Originario”

“Ser visibles nos hace ser”

Muchos se han preguntado el porqué de nuestro nombre, nosotros a diferencia de lo que dice la historia oficial del país, le damos otro significado al Malón. Es decir, que lo reivindicamos como formas de protesta q tenían nuestros pueblos o lo que le quedaba por hacer ante los saqueos y exterminio de nuestras poblaciones. Nuestros antiguos se organizaban y se preparaban para ir a recuperar parte de los bienes robados. De esa forma se movían en malón y entraban a las ciudades a recuperar a sus mujeres y a sus hijos quienes eran apropiados para venderlos como fuerza de trabajo esclavo o para los placeres de los señores hacendados. El malón era una de las pocas armas de lucha de esos momentos ya que no podían hacerle frente al ejército, por diferencias tecnológicas y por una concepción distinta sobre el sentido de la guerra. Claro, que el ejército y los gobiernos de aquellos años reaccionaban y arrasaban posteriormente con los poblados indígenas.

Además, algunos de los que en 2009 iniciamos este grupo de estudiantes indígenas somos nietos de quienes en 1946 participaron del “Malón de la Paz”, hecho histórico en el que 174 Qollas caminaron hacia Buenos Aires solicitando la devolución de nuestros territorios y denunciando las injusticias de los terratenientes. Somos memoria y continuidad de un largo proceso de resistencia y lucha e intentamos aportar con nuestros saberes y cosmos sentir desde el lugar que ocupamos hoy como estudiantes. Por lo tanto con mucho orgullo y respeto reivindicamos el Malón de la Paz, de 1946, del 2do malón del año 2005 y los malones–caravanas contemporáneos que continúan emprendiendo el viaje a Buenos Aires en pedido de la restitución de nuestros territorios ancestrales y denunciando las injusticias sufridas por nuestros pueblos, donde nuestros hermanos de manera pacífica y muy pacientemente siguen exigiendo nuestros derechos, en honor a ellos y como ejemplos de lucha decimos que: El Malón Vive!

Nosotros como grupo partimos de una realidad distinta, a la vida dentro de las comunidades rurales, hemos vivido en distintas ciudades del país y hemos aprendido a desarrollarnos dentro de este país con su sistema, algunos de nuestros integrantes tenemos sangre indígena de distintos pueblos, hay quienes somos mestizos y hay quienes sin tener sangre aborígen, tienen el interés y les motiva conocer la historia de nuestros pueblos y aportar a la defensa de nuestros derechos, como personas y como comunidades.

Como grupo sabemos que nuestra lucha es de resistencia y de recuperación de nuestra historia y cultura, por lo tanto la concebimos como una lucha antisistémica, creemos que el sistema actual solo busca la dominación y unificación del pensamiento, generar un solo razonamiento, sin respetar las distintas expresiones de otras culturas y pueblos. Sabemos que una de sus fuentes y fundamento de ese poder se crea dentro de la Universidad, son sus profesionales (no todos) quienes van aportando al desarrollo del sistema.

A partir de esta situación hemos considerado una herramienta de esta lucha generar un espacio en la Universidad Nacional de Córdoba, no pudiendo negar los cientos de descendientes indígenas que están dentro de la institución y que por distintas causas y expectativas de vida de nuestros padres, hemos llegado a la Universidad. Entramos a ella tal vez sin reconocernos, desconociendo o negando nuestra historia como pertenecientes a pueblos originarios, también convivimos dentro de la institución sin el apoyo necesario y el respeto hacia nuestros hermanos, como provenientes de otras culturas; lo que produce más desarraigo con nuestras historias y costumbres. Es por eso que autoorganizados empezamos a encontrarnos dentro de este espacio institucional con la intención de trabajar en nuestros derechos y cosmovisión para no perderla o recuperarla dentro del espacio universitario, en ningún momento pensamos en dividir, sino siempre en sumar a la causa articulando directamente con nuestras comunidades rurales. Entendiendo que ahí viven nuestros líderes naturales, que resistieron, que continúan luchando y resguardan nuestra sabiduría ancestral.

Llegamos a la universidad creyendo que era el espacio de la verdad y del conocimiento, de la perfección del pensamiento humano; empezamos a darnos cuenta que es un elemento de dominación y de hegemonía de las clases dominantes, sin desconocer que existen fuerzas progresistas dentro del espacio que intentan quebrantar el pensamiento único, dentro de este sistema unificador que no respeta la diversidad.

Empezamos a darnos cuenta que nuestros pueblos tienen sus ciencias, saberes y verdades, las cuales han sido negadas, ocultadas o tergiversadas en pos del desarrollo de este sistema actual. A raíz de esto también nos planteamos un doble desafío: por un lado queremos aprender y profundizar en nuestras verdades y ciencias revalorizando nuestra cosmovisión indígena. Y por otro terminar de aprender el pensamiento y el arte de la carrera que cursamos con el fin de profundizar sobre esa carrera desde otra visión, la indígena, que nos ayude a fomentar nuestra lucha.

Por ello buscamos, dentro de la universidad, estrategias para aportar a la recuperación de la identidad originaria, donde podamos encontrarnos, como estudiantes, profesionales, generando un nuevo espacio para poder pensar y reflexionar acerca de nuestra historia, de nuestra cultura, de la realidad actual de cada comunidad, encontrarnos también para poder reflexionar en qué condiciones ingresamos a las universidades, cuál es la cosmovisión que traemos, con cual egresamos, qué apoyo recibimos del estado, pensar los espacios de participación que encontramos dentro de la educación superior y buscar posibilidades de reivindicación de nuestra cultura dentro de la institución.

Nos parece un espacio fundamental para poder indagar y re-pensar en la formación que estamos recibiendo, pensar en cómo nos insertamos en nuestras comunidades con estas ciencias, como reivindicamos nuestra identidad, como mejorar a nuestras economías buscando formas de producción alternativas para la subsistencia como indígenas, en pos de poder mantener lazos de reciprocidad dentro de nuestras comunidades.

Con el fin de que podamos volver todos a nuestras tierras, nuestro lugar de origen, con otra perspectiva, con otra cosmovisión del mundo distinta a la occidental-capitalista. Sí como profesionales, conocedores de una ciencia, pero que ese conocimiento este destinado al desarrollo de nuestras comunidades y a la sistematización de nuestras historias y saberes, escuchando y aprendiendo de nuestros antepasados, para poder vivir y morir por nuestra tierra aprendiendo y poniéndonos a disposición de nuestros mayores, de nuestras comunidades, reconstruyendo juntos nuestra cultura e historia.

“Educación más allá de la escuela”

Proyecto HENEN

Por Pablo Capitanelli

quinua.arquitectura@arnet.com.ar

La Comunidad Comechingona del Pueblito de La Toma, geográficamente establecida en la ciudad de Córdoba Capital, provincia de Córdoba, Argentina; es una Comunidad que forma parte de las culturas aborígenes argentinas que han sido afectadas por un proceso deliberado y sistemático de invisibilización, promovido desde el Estado. En el caso de la cultura Comechingona, la situación es aún peor, ya que en todos los ámbitos gubernamentales y de educación desde hace siglos se habla de una cultura desaparecida, sin embargo La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada en 2004-2005, arrojó como resultado que en Córdoba existe una población de cultura Comechingona de 5.119 habitantes.

A pesar de esta situación desde el año 2007 las familias descendientes de comechingones comenzaron a reorganizarse con la ayuda del Centro de Investigación del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA), conformándose nuevamente como comunidad aborígen cordobesa.

La Comunidad de El Pueblito de la Toma dentro de la ciudad está ubicada específicamente en los barrios Alto Alberdi, Alberdi, Villa Páez y Marechal, Villa Urquiza y San Ignacio, principalmente, lo que la hace una comunidad urbana, a pesar de que su existencia es previa a la conformación de la ciudad. Dicha comunidad funcionó como tal hasta la fiscalización por parte del Estado, en el año 1885, de las tierras comunitarias que habitaban. Desde ese momento la organización social se vio obligada a recluirse en el seno de las familias.

Hasta el día de hoy las familias mantienen sus prácticas ancestrales, las cuales se han heredado mediante la memoria oral, por ejemplo la utilización de hierbas de la zona para curar enfermedades, el uso de palabras de la lengua comechingona - catalogada como lengua muerta-, el tipo de organización ancestral, etc. Estas prácticas han sufrido la prohibición, la invisibilización y la negación por parte de la sociedad, lo que llevó a que muchas de ellas se dejaran de practicar. Sin embargo han quedado en la memoria de los miembros más viejos de la comunidad y en la actualidad es un objetivo del Pueblito de La Toma, la recuperación de estos conocimientos. Cabe destacar que una de estas actividades es la producción de cerámica, la cual, como parte del trabajo doméstico, era realizada por las mujeres de las familias.

Otra característica de los miembros que integran hoy la comunidad de la Toma es que provienen de familias trabajadoras en ámbitos formales e informales, condición dada de alguna manera por el entorno social urbano al cual pertenecen. En la actualidad se observa que un alto porcentaje de jóvenes no están pudiendo insertarse de modo formal en el mercado de trabajo, por lo que realiza tareas como changarines, empleadas domésticas y demás actividades en negro.

Es así que al tener en cuenta el cúmulo de saberes ancestrales que tienen los miembros de La Comunidad y la situación en la que se encuentran actualmente es que

se decidió tener como objetivo principal el rescate de un aspecto de la cultura comechingona, su cerámica, para reforzar la identidad cultural de una comunidad que está reorganizándose. Para ello se trabajó, y se trabaja con grupos “mixtos” conformados por adultos y jóvenes de La Comunidad, algunos Curacas, y personas externa a ella como estudiantes, técnicos y profesionales; este grupo actualmente se llama HENEN (en la lengua Comechingona: Pueblo).

Cabe destacar que los adultos sienten fuertemente que le robaron parte de su historia, y quieren que esto no vuelva a ocurrir, por eso quieren trabajar junto a los jóvenes para ayudar a prepararlos para ser los continuadores de un legado cultural en recuperación. Por eso también ven como una alternativa muy interesante la de buscar a través de algunas de las expresiones de su cultura rescatar los valores de su pueblo, ya que a través de la historia escrita es imposible, ya que no existe, y la oral es incompleta, ya que ha tenido que luchar durante siglos a escondidas para no desaparecer.

Las acciones en un primer momento, en el año 2009, se desarrollaron alrededor de un trabajo de investigación, esto buscaba como uno de sus objetivos fortalecer los lazos internos de los integrantes de la comunidad y además crear nuevos lazos con el equipo de colaboradores, para permitirles cooperar en este proceso de consolidación como grupo comunitario. Luego se comenzó a viajar por la provincia para identificar a alfareros que siguen reproduciendo algunos tipos de cerámica originaria de la cultura o algunos métodos de producción como los que empleaban los pueblos Comechingones. En paralelo se comenzó a conocer y a contactar con distintos miembros representativos de la comunidad a través de relatos orales que contaran su historia no solo desde los grandes acontecimientos, sino desde su vida cotidiana. Este trabajo de investigación culminó en tres publicaciones escrita: ORIGEN, ACTUALIDAD, COMUNIDAD que forman un tríptico de distribución gratuita. Esta publicación constituye de alguna manera un elemento material que ayuda a reafirmar la presencia de La Comunidad en el contexto social, que con su difusión gratuita ayuda a la lucha contra los procesos de invisibilización llevados a cabo durante tantos años.

Este trabajo de investigación también sirvió como inicio del conocimiento sobre el tema de la producción cerámica, que en si misma lleva las características de todo proceso productivo. Por eso se eligió a la cerámica y su proceso productivo como herramienta para trabajar con la comunidad, ya que tiene la particularidad de atravesar a los seres humanos y sus relaciones, en todas las dimensiones, desde las más positivas, como la creatividad, hasta territorios más ríspidos que son la relación con el dinero, pasando por aspectos tan sustanciales como la cultura del trabajo. Otra razón por la cual se eligió a la cerámica es porque siempre ha sido la expresión por excelencia de las culturas, que puede ayudar a fortalecer la identidad hacia dentro del grupo y hacia afuera, materializar la presencia de un grupo invisibilizado, crear fuentes de trabajo para una marginalidad, incluso económica, y utilizar la producción como una herramienta para empoderar a la comunidad.

Durante el año 2010 se desarrolló un taller de cerámica con un Maestro Alfarero, aprendiendo los principios básicos del proceso de producción, desde el reconocimiento de la tierra, el acondicionamiento de ella para el trabajo, las técnicas de modelado más comunes, algunas técnicas de terminación, y una técnica muy elemental de cocción.

Al comienzo el taller se desarrollaba en un salón prestado al grupo en el Cementerio San Jerónimo, pero con el transcurrir del tiempo se pudo observar que disminuía la participación de los miembros de La Comunidad. A raíz de esto se tomó la

decisión de comenzar a realizar los talleres en los patios de las casas de algunas familias miembros de La Comunidad. Esto hizo que el grupo creciera rápidamente hasta conformarse un taller con numerosos participantes, desde niños hasta adultos. Además del número de gente creció el entusiasmo y el compromiso de los participantes en el desarrollo del taller, lo que hizo que llegara fin de año con una gran cantidad de producción de piezas de cerámica. Como cierre del año se realizó una exposición con algunas de estas piezas, con paneles mostrando los procesos de producción y a la gente trabajando en los talleres, y finalizó en un evento donde se invitó a todos los presentes a modelar con arcilla y luego a participar de la cocción de numerosas piezas.

Continuando con la línea de los objetivos planteados, y reelaborados numerosas veces junto a los miembros de la Comunidad, durante el año 2011 se está tratando de realizar la sistematización del sistema de producción sumando algunos aspectos no desarrollados hasta ahora buscando mejorar la calidad final de la pieza. Para esto también se pensó en invitar a otros Maestros Alfareros especializados en alguna técnica particular. Dentro de este proceso se quiere incorporar la búsqueda, identificación y acondicionamiento de tierra extraída de las márgenes del río Suquía, el cual queda cerca de todas las casas de los integrantes de La Comunidad, para acentuar su relación con el territorio, variable fundamental para el reconocimiento de una comunidad. También se apunta a desarrollar una “Marca Colectiva” que ayude a identificarlos como grupo de producción e identificarse como hacedores de un producto cultural que representa a un pueblo. Además se busca desarrollar algunos prototipos de productos buscando cierta racionalización de la producción que permita comenzar a explorar las posibilidades dentro del mercado comercial. Esto también serviría para que comiencen a aparecer productos fácilmente identificables con la comunidad que ayude a fortalecer su presencia en la sociedad.

Paralelamente al taller se han organizado y se seguirán organizando proyecciones de documentales y otros materiales donde muestre las distintas formas productivas de otras comunidades para comenzar a formar un marco de referencia. Con el mismo objetivo se tratará de traer a miembros de otras comunidades más consolidadas para que les cuenten de sus experiencias. También se tiene como objetivo seguir desarrollando los dispositivos que permiten utilizar a los procesos productivos como una herramienta de fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de La Comunidad y consolidación de la misma.

Como resultado de estas búsquedas acompañando el camino de fortalecimiento de la comunidad, se han realizado dos experiencias que ya van marcando fuertemente a los participantes del taller y comienzan a palpar muy concretamente la pertenencia a un proyecto colectivo: por un lado se dio la oportunidad de armar una muestra y un evento en el Centro Cultural España Córdoba, a raíz de lo cual se trabajó especialmente para ello mientras se debatía sobre la importancia que podría tener para el grupo y la comunidad, generar este tipo de eventos, donde se manifestara tan públicamente la presencia de La Comunidad Comechingona. Por otro lado se consiguió el primer encargo pago de cerámica, lo que hizo que realmente se lo pudiera ver como una alternativa laboral y generar discusiones como la de destinar parte de la ganancia para comprar herramientas que faciliten la producción para mejorar las oportunidades laborales.

Durante estos años las acciones se han ido diversificado, y actualmente se presentan varias facetas y herramientas para seguir construyendo los lazos y la identidad de La Comunidad Comechingona del Pueblito de La Toma.

Décimo Mojón...



DÉCIMO MOJON...
...no hay conclusión ...

... hay trabajo por hacer, camino por recorrer
y otros mojones por construir ...

BIBLIOGRAFÍA

Deseamos que estas referencias bibliográficas sean lo básico y pertinente en consonancia al carácter introductorio de este libro; por lo mismo, queremos favorecer la accesibilidad, por eso les contamos que estos libros se encuentran para la consulta en las bibliotecas del nivel superior del Carbó (Cólón 951) y del Instituto de Culturas Aborígenes (Colón 2115) algunos se pueden adquirir y en “Mundo Aborígen” en la calle Rivadavia Rivadavia 155, Córdoba (mundoaborigen_cba@hotmail.com) y en Imprentica, en av. Colón 2115 (imprentica@yahoo.com.ar); así mismo esta bibliografía contiene algunos comentarios o referencias para contextualizar su utilización en este trabajo.

ALANÍS FALANTES, Leonardo (2010) “*Unidades Didácticas en tiempos de crisis. Otra escuela (intercultural) es necesaria*” en *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Prácticas en Educación* y ed. digital Letra 25. Madrid.
Las ponencias de este Congreso se encuentran en www.congresointercultural.net

ÁLVAREZ, Luis (2003) *Las lenguas Aborígenes*, Ed. Alción. Córdoba.

ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades Imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica.

ARGUEDAS, José María (1977) *Formación de una cultura nacional indoamericana. Siglo XXI* Ed. México.

ARI MURILLO, Marina (2003) *Bartolina Sisa, la generala Aymara y la equidad de género*. Ed. Amuyañataki. Chuquiago. Qollasuyo.

AUGÉ, Marc (1992) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. España.

BESALÚ, Xavier (2010) “*La educación intercultural y el currículo escolar*” en *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Prácticas en Educación y Letra 25*. Madrid. www.congresointercultural.net

BOLTON, Patricio y equipo (2006) *Educación y vulnerabilidad*, Ed. Stella. Córdoba.
Relata los fundamentos y dispositivos educativos de la experiencia de la Escuela de la Localidad de Malvinas Argentina en Córdoba.

BOMPADRE, José María (2010) *Boliviano !¿y qué?!*, Cap. V: *Urkupiña: del festejo religioso al esfuerzo de los lazos identitarios*. Córdoba.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1970) “*Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica*” en *De eso que llaman antropología mexicana*. Nuevo Tiempo. México Pp 39-65

BONFIL BATALLA, Guillermo (1982) “*El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*” en *América Latina. Etnodesarrollo y Etnocidio*. FLACSO. Pp 133-145

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1995); *La Reproducción*, Ed. Laia S. A. Mexico.
En el texto recomendábamos para una introducción a Bourdieu a GUTIERRES, Alicia (1997) *Pierre Bourdieu. Las practicas sociales*, Ed. U.N. de Misiones.

BRAIDOTTI, Rosi (2000) *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista*

contemporánea. Paidós. Buenos Aires.

CALVEIRO, Pilar (2003) *Política y/o Violencia*. Introducción. Ed. Grupo editorial Norma.

CENTRO de INVESTIGACIONES del INSTITUTO DE CULTURAS ABORIGENES (2009) *Hijos del Suquia: Los Comechingones del Pueblo de la Toma, actual barrio Alberdi, ayer y hoy*. Ed. Imprentica. Córdoba.

COMISION PROVINCIAL de la MEMORIA, ARCHIVO de la MEMORIA, ESPACIOS para la MEMORIA y la PROMOCIÓN de los DERECHOS HUMANOS (2011) *Chupinas de colección Aportes para pensar Los Sitios de la memoria como herramienta metodológicas en el Aula*.

COORDINADORA MAPUCHE de Neuquén y Centro de Educación Mapuche Norgvlamtuleayíñ (2000) *Educación para un Neuquén intercultural. Puelmapu*.

CORDERO SANDOVAL, Maisa (2009) *Pachakuti educativo*. Encuentro Regional del Qollasuyo. Qollaraymi. Jujuy.

CORDERO CALISAYA, Hugo (2004) *Pachakuti educativo: lo que se dice y lo que se escucha*. CEBIAE. La Paz.

DE LA CADENA, Marisol. “¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas” en DE LA CADENA, Marisol (Editora) (2008) *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*”. Enviación. Pp 83-116

En el libro compilado por Marisol de La Cadena, distintos investigadores revisan la cuestión de la nacionalidad y las relaciones raciales en América Latina. Se lo puede consultar en <http://Rebeliones.4shared.com>

DELEUZE, Gilles (1995) *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, en: *Conversaciones 1972-1990*, Pre-textos, Valencia. Pp. 277-286

DERRIDA, Jacques (1997) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Manantial. Buenos Aires.

DIEZ, María y NOVARO Gabriela (2009) *Interculturalidad en Educación: ¿un abordaje para la crítica?*. En Medina, P.; Educación Intercultural en América Latina; Ed Plaza y Valdés S.A..

FERNÁNDEZ SAVATER Amador (2011) *Clave de Sol*. en Mu. año 5 n° 45. La Vaca, cooperativa de trabajo. CABA. . Pp 8 - 10

Fernández Savater fue un impulsor de Indymedia Madrid, trabaja como columnista del diario El Público y conduce programas de radio, en esta nota comparte ideas que surgieron en España con el movimiento “Indignados”, sobre todo en el acampe en la plaza del Sol que él considera como un “laboratorio de pensamiento”.

La publicación Mu es un medio de comunicación popular que permanentemente ofrece notas útiles para reflexionar la cotidianidad en la región. Se puede acceder a la página de la cooperativa de trabajo: www.lavaca.org

FERRARESE Stella M. *Los juegos de los Pueblos Originarios de América, cuadernillos de educación física intercultural*.s/f Universidad Nacional del Comahue.

FOUCAULT, Michel (1999) “*Los medios del buen encauzamiento*” en: ENGUITA, Mariano (Editor)

Sociología de la Educación, Barcelona, Ariel, pp. 534-548.

FOUCAULT, Michel (1995) *La verdad y las formas jurídicas*, Cuarta y Quinta conferencia, ed. Gedisa.

FREIRE, Paulo (1993) *Cartas para quien pretende enseñar (profesores si, tía no)* Ed. Siglo XXI. Brasil.

Como libro de cabecera para una discusión permanente sobre la cuestión política de ser trabajadores/as docentes.

GIARDINELLI, Mempo (1998). *La Argentina pensada: diálogos para un país posible*. Biblos. Buenos Aires.

GIROUX, Henry y FLECHA Ramón (1994) *Igualdad educativa y diferencia cultural*; Ed El Roure S. A. Barcelona

HEREDIA, Luis y BIXIO Beatriz (1991) *Distancia Cultural y Lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Ed. Centro Editor de América Latina. Autores ex-docentes de la Universidad Nacional de Córdoba.

HEREDIA Luis (1996) *La organización Local de las prácticas educativas en medios desfavorecidos*, Cap. V, El diagnóstico Comunitario, UNC.

Texto que nos resulta útil al momento de reflexionar sobre cómo encarar un diagnóstico comunitario, se nos ocurre que como base del PEI.

HERRERA, Mercedes, BLANCO POOL, Federico y PAZ, Javier (2010) *Así somos los comechingones*. Ed. de los autores.

JEREZ, Hada y otros (2010). *Las raíces del delito en Argentina, Introducción y conclusiones*, Universidad Nacional de Córdoba.

KUSCH, Rodolfo (1976) *Geocultura del hombre americano*. García Cambeiro ed.

LENKENS DORF, Carlos (2002) *Filosofar en clave tojolabal*. Coeditor Generic. Mfg. México

LENTON, Diana y LORENZETTI, Mariana. "Neoindigenismo de necesidad y urgencia: la inclusión de los Pueblos indígenas en al agenda del estado neoasistencialista" en BRIONES, Claudia (Editora) (2005) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires. Antropofagia. Pp 293-325.

MASES, Enrique H. (2002). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Prometeo. Buenos Aires.

MORENO, Carlos (2009) *Bicentenario y pueblos originarios, Lecciones de mayo, Cuadernos de discusión*. Ed. Imprentica, Córdoba.

NEUFELD, María R. y THIESTED, Jens A. (Comp.) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

PAREKH, Bhiku. "El etnocentrismo del discurso nacionalista" en FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro (comp.) (2000) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires. Manantial. Pp 91-122.

PRADA RAMÍREZ, Fernando (2010) “*Chidye' yicdye' ji'chäyitidyés Tsimane' tsun. Saberes y aprendizajes del pueblo Tsimane'*”. UNICEF, Universidad mayor de San Simón y PROEIB Andes. Bolivia.

Este texto responde a la demanda de la nación indígena Tsimane' de construcción de un modelo educativo propio y una educación descentralizada que les permita diseñar sus propios currículos. Nuestras limitaciones culturales nos impiden incluso transcribir correctamente el título, dado que sobre cada C debería ir un ^. Se puede consultar en la biblioteca del ICA.

RELATOS DEL VIENTO (2010) *Revalorización de la tradición oral del norte cordobés*. Autores y editores: Colectivo Relatos del Viento. Córdoba.

RIBEIRO, Darcy (1971) *El dilema de América Latina: estructura de poder y fuerzas insurgentes*. Siglo XXI Ed. México.

RIST, Ray. (1999) “*Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado*” en ENGUIITA, Mariano (Ed.) *Sociología de la Educación*, 2da. parte, escenarios de interacción, España.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa. una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. Buenos Aires.

Lo *ch'ixi*, lo mestizo, es una imagen fuerte que nos permite pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no se mezclan, no se fusionan, sino que discuten entre sí, se tensionan y complementan.

SAGASTIZABAL, María (2004) (Dirección) *Diversidad y fracaso escolar*, cap.1 Diversidad cultural y educación. ed. novedades educativas

Esté libro se escribe en ocasión de una investigación que se realiza en el “barrio Toba” de la ciudad de Rosario.

SKLIAR, Carlos (2007) *La educación (que es) del otro*, Ed. Noveduc. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880- 1945)* Cap. III *La función política de la educación*; Ed. Solar Bs as.

TENTI FANFANI, Emilio (1984) “*La interacción maestro-alumno: una discusión sociológica*” en: *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI N° 1, México, pp. 161-174.

TENTI FANFANI, Emilio (1999) “*Pedagogía y cotidianidad*” en: Tenti Fanfani, E. *Una escuela para los adolescentes*. IIPE-UNESCO

TENTI FANFANI, Emilio (2000) “*Sociología de la educación. Sociología de los maestros*” . Cap. 4. Universidad de Quilmes.

TORRES ALIAGA, Tomás y TORRES SECCHI, Alicia (2010) *¿Porque callan, si nacen gritando? Poder, Accesibilidad y diferencias culturales en salud, Iruya 1978-2008*. Ed. Ideas gráficas, Formosa. *Este libro relata parte de la experiencia de los autores cordobeses (medico y psicólogo) en Iruya, durante 30 años.*

TUPACUSI (2003) *Necesidad de reconstruir la educación qollasuyana: Pachakuti educativo*. s/d. Cochabamba.

VALDÉS, Estela (2007) *Fragmentación y segregación urbana, Aportes teóricos para el análisis de*

casos en la ciudad de Córdoba. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
<http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-18/pdf/valdes.pdf>

VALKO, Marcelo (2010) *Pedagogía de la Desmemoria. Crónica y estrategias del genocidio invisible*. Ed. Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires
Valko nos conmueve para que no olvidemos ni evitemos tocar en el ámbito educativo el tema primordial de los genocidios fundacionales.

VÁSQUEZ, Grimaldo (2006) “*Concepción andina sobre la niñez. Ser Wawa en los Andes: aproximaciones*” en Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe N° 4. Junio 2006. PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

VILLA, Alicia “*Procesos interculturales, sujetos y tensiones identitarias discursivas*” en MEDINA, Patricia (Coord.) (2009) *Educación intercultural en America latina*. Ed. Plaza y Valdés

WACQUANT, Loïc (2007) *Los condenados de la ciudad Gueto, periferias y Estado Gueto, periferias y Estado*. Ed. Siglo XXI Editores Argentina. 1ª edición. Buenos Aires.
Loïc Wacquant desarrolla a lo largo de su trabajo un análisis de los cambios socio-históricos y político-económicos desde principios del siglo XX hasta finales de la década del 90. Teniendo en cuenta los distintos acontecimientos que fueron sucediendo y que condicionaron el desenvolvimiento histórico, busca hallar las causas que generaron la formación y transformación del gueto en los Estados Unidos y los llamados banlieves en Francia.

WRIGHT, Pablo (2008) *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historias y vida toba*. Biblos. Buenos Aires.
Este investigador del CONICET aporta datos de campo y revisiones de la propia vivencia sobre relaciones y aprendizajes inter culturales.

ZAYAT, Pol (2009) *III Congreso de Culturas Originarias*. ICA. Ed. Imprentica, Córdoba.
Cada dos años se realiza en Córdoba el congreso de culturas originarias con el lema: “Cordoba, recuperando su conciencia aborigen”. Se cuenta con las memorias escritas de los paneles, ponencias, talleres, etc.

ZAYAT, Pol; BRUSA María G.; LOPEZ Malena, MAROZZI Jorgelina, BRITOS H. (2011) *¡De diez! las organizaciones comunitarias como espacios de formación docentes* Ed. Foja Cero. Córdoba.
Los autores nos convidan con el desafío de comenar las prácticas docentes fuera de las aulas.

ZIDARICH, Mónica
http://www.educacion.rionegro.gov.ar/sitio/archivos/disenio_curricular/etapa2/Experiencias-Zidarich.pdf

Este libro se terminó de imprimir en
Imprentica
(Av. Colón 2115, B° Alberdi, Córdoba)
en el mes de Octubre de 2.011