



**12  
OCTU  
BRE**

Día del Respeto a la Diversidad Cultural

**12  
OCTU  
BRE**  
AMSAFE  
©TEFA CTA

**AMSAFE**  
©TERA CTA

**Dirección:**  
Sonia Alesso  
Secretaría General

**Producción:**  
Claudio Ciani y Juan P. Bustamante  
Secretaría de Derechos Humanos

**Diseño y diagramación:**  
Andrés Cerelli, Roque Jaimes  
y Martín Meyer  
Secretaría de Prensa

# 12 OCTU BRE

## COMISIÓN DIRECTIVA PROVINCIAL

### Secretaría General:

Sonia Alesso

### Secretaría Adjunta 1ª:

José Francisco Testoni

### Secretaría Adjunta 2ª:

Adriana Monteverde

### Secretaría Administrativa:

Mirta Graciela Scarpetta / Griselda Cima

### Secretaría Gremial:

Javier Almirón / Patricia Brioschi

### Secretaría de Prensa:

Andrés Cerelli / Roque Jaimes Fainstein

### Secretaría de Hacienda:

Juan Carlos Majorano / Ariel Tosello

### Secretaría de Cultura:

Miguel Duhalde

### Secretaría de Asuntos Sociales:

Javier "Falu" Galluccio / Sebastián Bryndum

### Secretaría de Derechos Humanos:

Claudio Ciani / Juan Pablo Bustamante

### Secretaría de Asuntos Previsionales:

Sergio Citro / Armando Pelluccio

### Secretaría de Nivel Inicial:

Carina Cabello / Mónica Bosco

### Secretaría de Nivel Primario:

Mónica Soria / Marta Graf

### Secretaría de Modalidad Especial:

Darío Schumacher / Ana María Vázquez

### Secretaría de Nivel Medio:

Carlos Racca / Sergio Doktorowicz

### Secretaría de Nivel Técnico:

Eduardo Althaus / Juan Coria

### Secretaría de Nivel Superior:

María José Risso / Diego Mattos

### Secretaría de Educación del Adulto:

Carina Criado / Miguel Ángel Banega

### Síndico Titular:

Juan Manuel Iturri

### Síndico Suplente:

Mariano González

La importancia de los pueblos originarios en la identidad nacional ha sido ocultada de manera sistemática por las clases dominantes.

La intención fue justificar la dependencia a las metrópolis capitalistas, y legitimar el exterminio que solo en la conquista del desierto arrasó con miles de vidas.

Este genocidio, además, posibilitó cercenar, negar y ocultar las prácticas comunitarias que los indígenas practicaban en su vida organizacional durante siglos. Ya Mariátegui insistía con remarcar la importancia de los pueblos originarios como sujetos de transformación radical de la sociedad, por su importancia como sector y porque desde sus culturas comunitarias podrían germinar prácticas sociales con las que construir una sociedad de iguales. Actualmente, el vicepresidente de Bolivia, Álvaro García Linera retoma estas ideas y las divulga por todo nuestro continente, es por ello que en nuestra revista tiene un lugar central un artículo de su autoría llamado "autonomía indígena y estado multinacional" donde desarrolla conceptos que merecen ser estudiados por las nuevas generaciones de docentes.

La influencia de los pueblos originarios es muy importante en nuestro país. Según un estudio realizado por la UBA mediante el análisis de una base de ADN, el 56% de los argentinos tiene ascendencia indígena, por lo que se puede afirmar científicamente que la mayoría de la población argentina descende de los pueblos originarios. A su vez, la participación de los indígenas a lo largo de nuestra historia por la independencia nacional fue decisiva, ya que lucharon activamente, como los Ranqueles contra las invasiones inglesas, los pehuenches junto a San Martín en el cruce de Los Andes, los guaraníes junto a Artigas, y diversos pueblos originarios en el ejército del Norte comandado por Belgrano.

Las clases dominantes utilizaron todos los dispositivos políticos y culturales a su alcance para hacernos creer durante décadas que los argentinos solo descendemos de los barcos y que somos el país más europeo dentro de una América Latina de indios, negando así, cualquier atisbo de sangre indígena que pueda incomodar a su historiografía oficial. Ante ello, debemos redoblar los esfuerzos para disputarle al sentido común dominante que, en forma de prejuicios, se instala desde el poder para demonizar a los pueblos originarios acusándolos arbitrariamente de terroristas, separatistas, etc.

Mediante la crítica sistemática y rigurosa, donde se informe y se explique la verdad sobre los pueblos originarios de esta parte del planeta es que ponemos a disposición esta revista de la secretaria de DDHH de AMSAFE. Como siempre tenemos la importante colaboración de compañeros /as docentes de los distintos niveles de la educación pública con sus propuestas pedagógicas y sus miradas sobre el tema, también se suman a participar en esta oportunidad periodistas de la región, pedagogos de reconocimiento nacional, compañeros de otros sindicatos hermanos, referentes de DDHH y hasta un vicepresidente.

El día del respeto a la diversidad cultural fue impuesto por la lucha democrática de nuestro pueblo, haciendo honor a esa lucha es que ponemos a disposición esta herramienta de nuestro sindicato que sirva para la reflexión colectiva y aporte al reconocimiento de nuestros hermanos originarios.

**CLAUDIO CIANI Y JUAN PABLO BUSTAMANTE**

Secretario de derechos Humanos de AMSAFE

## EDITORIAL

El 12 de octubre se conmemora en nuestro país el "Día del Respeto a la Diversidad Cultural". Como todos los años, desde AMSAFE, ponemos a disposición esta revista que, con el aporte de diversas palabras compañeras, busca dialogar sobre el pasado y el presente de nuestro país y de la Patria Grande.

Si algo hemos encontrado en este camino de los pueblos que construyen nuestra Patria Grande es que la "Diversidad Cultural" no sólo nos invita a reflexionar, sino que constituye el rasgo identitario más significativo en nuestras comunidades. Esa característica intercultural y pluriétnica es parte de nuestra esencia y atraviesa toda nuestra tierra desde su conformación histórica.

Nuestra publicación acerca a docentes y estudiantes de toda la provincia la mirada de compañerxs maestrxs y profesorxs, de antropólogxs, de historiadorxs y especialistas que ayudan a pensar, a debatir, a cuestionar y también, por qué no, a sentir.

En este sentido, nos cuenta el maestro Osvaldo Bayer que, reunidos representantes de todas las comunidades originarias en La Plata para el Parlamento Indígena, Olga Garay, tataranieta del cacique Andrés Raninqueo, dijo: "Nuestro objetivo es que la comunidad sepa de nuestra existencia y hacer oír nuestras voces. Los huincas (blancos) nos impusieron su religión, su ideología, su lengua, perdiéndose de alguna manera las nativas. Queremos que se reconozca y valore la cultura de los distintos grupos étnicos para lograr una mejor convivencia. Que el aborigen no siga sintiéndose un paria en su propio suelo. Que se vea la posibilidad de enseñar en las escuelas nuestras propias lenguas y de esa forma no perderíamos nuestras raíces, y las personas que nos desconocen se enterarían de que todavía existimos".

Estas palabras visibilizan nuestro recorrido en este nuevo milenio desde aquel 12 de octubre de 1492, desde aquel trágico encuentro. El "Día del Respeto a

la Diversidad Cultural" es para nosotrxs una fecha clave para la reflexión, el análisis serio sobre la historia con nuestros pueblos de Adbia Yala (América) a fin de plantear un futuro con grandeza; es importante el punto para lograr nuestras reivindicaciones y que el nativo deje de ser un paria en su propio territorio y objeto de todo tipo de vejámenes de explotación humana, de discriminación racial y aculturación.

No podemos ignorar que los pueblos originarios fueron protagonistas de todas las grandes emancipaciones de nuestro continente. Sin embargo, se les pagó con el más cruel genocidio.

Así como las comunidades originarias han resuelto salir al encuentro de todas las culturas, esas culturas deben hacer lo mismo. Terminar con todos los feroces detalles que hacen aparecer como vencidas a los pueblos indígenas de América; borrar de nuestro paisaje y de nuestras ciudades el nombre de militares y civiles genocidas. Devolver el poético nombre de cerros, lagos, ríos y pampas que tenían antes de la sangrienta colonización y los genocidios posteriores.

Por eso, proponemos este debate que debe ser riguroso en su perspectiva histórica. La escuela debe promover las discusiones, pero no podemos admitir que se haga eco de comentarios xenófobos y racistas o que no reconozca la preexistencia en América de los pueblos originarios, mucho antes de la creación de los estados como los conocemos hoy.

Como dijimos alguna vez, nuestras escuelas no son islas. Son territorios donde se construyen saberes, afectos, solidaridades y luchas. Y es así, que la búsqueda de la igualdad y la verdad histórica, es una lucha de la Escuela Pública.

Es necesario debatir en nuestras escuelas. Es necesario comprometernos en este debate imprescindible para NUESTRA AMÉRICA

**SONIA ALESSO**

Secretaria General de AMSAFE y CTERA

# HACIA UNA EDUCACION DESCOLONIZADORA.

## Las enseñanzas del proceso boliviano.

El mundo -sometido aún a la hegemonía neoliberal pero desafiado en el plano de la geopolítica con la emergencia de China y sus alianzas con Rusia, India, Irán y otros grandes países- está atravesando una transición hacia un escenario aún brumoso pero que será de rasgos diferentes a los actuales.

Un dato sustantivo de la nueva etapa que se registra en la región latinoamericana, está caracterizado por el avance de los proyectos neocoloniales. Son impulsados por gobiernos instalados a través de “golpes blandos” o vía elecciones limpias (aunque, cabe consignar, a través de campañas fraudulentas). Temer y Macri, por caso, han hecho de la subordinación automática a los dictados de EEUU un principio de su política exterior y un sustento de su política interna, incluida, desde luego, la educativa.

Para un adecuado análisis de las realidades sociales e históricas es necesario superar las perspectivas sesgadas que pueden ocurrir por la eficaz labor ideológica de los medios, o, en ocasiones, por las propias limitaciones en el abordaje dialéctico de escenarios complejos y contradictorios que son la manifestación de una coyuntura siempre dinámica.

Existen, frente a las desquiciantes tendencias que impone el neoliberalismo, el neoconservadurismo y el neocolonialismo importantes oposiciones y repuestas. Son verdaderos ensayos que asumen su antagonismo con los proyectos culturales, político-educativos y pedagógicos hegemónicos o dominantes.

El caso de Bolivia y su propuesta fundada en la idea de un Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo resulta un proceso interesante, no para copiar -pues emerge de una realidad con sus indudables especificidades- sino para advertir la existencia de márgenes para alternativas contrahegemónicas que ocurren hoy mismo, entre tanta labor destructiva de las fuerzas reaccionarias que apalancan los procesos de reproducción del viejo orden.

La labor que se ha propuesto el gobierno de Evo Morales defiende la creación de un modelo propio que asume, a su vez, desafíos de difícil resolución. Así lo describió Jiovanny Samanamud, el ex ministro de educación superior de Bolivia en el marco del IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América del Centro Cultural de la Cooperación este 19 de septiembre de 2018. Samanamud describió en qué medida el proceso boliviano reveló y expresa grandes dificultades para la empresa emancipadora y descolonizadora en el campo de la educación (y no sólo allí), mientras va plasmando una nueva educación a



partir de un camino propio (y en este sentido, descolonizado y descolonizador).

Una primera gran tensión se pregunta por el sujeto y el proceso capaz de impulsar el proceso descolonizador: es que son los propios colonizados y colonizadas quienes están llamadas a descolonizarse.

Una segunda es por la relevancia del Estado Plurinacional en este proceso. Y es que una instancia que históricamente fue herramienta central para la colonización hoy se reconfigura para adquirir una función antitética.

En tercer lugar, la creación de un modelo educativo diverso implica el reconocimiento de distintas tradiciones, legados y saberes. Tal esfuerzo de síntesis e imbricación debe evitar las tentaciones “universalistas”

que pudieran proponerse el predominio excluyente de alguna de las culturas originarias, mayoritarias en Bolivia. Estas contradicciones -lejos de ser condenadas como un obstáculo inadmisibles- son vistas como un motor de la creación de algo que es inédito viable en palabras de Paulo Freire. Más que apreciar, pues, el contenido o el resultado siempre provisorio de las transformaciones en educación resulta mucho más fértil justipreciar un proceso de participación dialogada entre quienes serán afectados por la política educativa. El proceso participativo de construcción de un nuevo modelo educativo y la inexistencia de fórmulas y certezas constituyen aspectos de un proceso de invención colectiva muy parecido a la exigencia de Simón Rodríguez: “o inventamos o erramos”. Esta creación que no ha sido ni será calco o copia sino

creación heroica (Mariátegui dixit) se funda en algunas certezas. El rechazo a la educación colonial, a la epistemología eurocéntrica, a las relaciones autoritarias y jerárquicas, así como la reivindicación de construir un camino propio, poniendo en diálogo a los y las diversas constituye tal vez la nota distintiva del modelo educativo boliviano.

Son ideas fuerzas claras: vincular la educación a la vida; promover un proceso de intercultural entendido como simetría entre culturas; atar las propuestas educativas a las necesidades e intereses de las comunidades territoriales en las cuales la institución escolar hace vida; crear sin un guión preestablecido.

El recorrido marca un gigantesco salto respecto de la escuela enajenada, exógena y opresora que caracterizó al sistema educativo boliviano en sus décadas de existencia.

Estas páginas que se publican en un aciago tiempo de retrocesos relativos (y transitorios) se proponen leer el 12 de octubre en clave de complejidad, de disputa y de esperanza.

Como nos dice Samanamud, Bolivia no es un modelo a imitar sino, en todo caso, un modelo a valorar. Sus Pueblos y su Gobierno han rechazado con toda razón y con todo éxito la participación en las Pruebas Pisa y todo lo que tal dispositivo supone. Ha sido el país del continente en el cual las estadísticas marcan un declive de la matrícula privada y una notable expansión de la educación pública. Pero Bolivia no sólo nos hace reflexionar acerca de la noción de educación como derecho -frente a las concepciones que la definen como privilegio o como caridad mínima- sino que nos confronta a la pregunta sobre qué tipo de educación merecen nuestros niños, jóvenes y adultos.

Una educación que forme sujetos con autonomía de pensamiento, integrales y solidarios, capaz de contribuir a la construcción de un orden colectivo de justicia e igualdad que reconozca lo diverso. Una educación que -como inédito viable- sea producto de una gran gimnasia colectiva de participación real y profunda de las comunidades. No ha ocurrido aún pero, qué duda cabe, este 12 de Octubre el Estado Plurinacional de Bolivia y sus Pueblos estarán un paso más lejos de la herencia brutal de la colonia y un paso más cerca de una educación soberana, diversa y emancipadora.

# DE RÍOS Y DE CONGOJAS...

“Conviene que guardemos a nuestros muertos y su/ fuerza, no sea que alguna vez/ nuestros enemigos los desentierren y se los lleven/ consigo. Y entonces/ sin su protección nuestro peligro iba a ser doble. (...) Quizá será más seguro que los guardemos/ dentro de nosotros mismos (...)”.

Con estos versos, del poeta griego contemporáneo Yannis Ritsos, la gran escritora jujeña Libertad Demitrópulos abre su novela “Río de las Congojas”, publicada en el año 1981, momento histórico en que ya empezaba a vislumbrarse el final de la última Dictadura cívico-militar-eclesial que durante más de cinco años había obligado a muchas familias al exilio, ante la posibilidad de morir y “desaparecer” en alguno de los tantos centros de detención clandestinos diseminados por todo el país o en las profundas aguas de un río zaino y tristemente famoso de la costa porteña, el Plata.

El relato focaliza la historia de María Muratore e Isabel Descalzo, quienes, a los márgenes de otro río, el Paraná -“el río de las congojas y los desabrimientos”-, y al margen de la corriente hegemónica que celebraba las hazañas del colonizador Juan de Garay, “el hombre del brazo fuerte”, protagonizan una narración que no hace más que develar a sus lectores los siempre presentes mecanismos ideológicos que traman cualquier discurso histórico, dotándolo de un carácter parcial y provisorio, convirtiéndolo en una interpretación de lo ocurrido, en una versión -entre las posibles- de los hechos. Una historia bella y polifónica en la que “los hombres fundan ciudades y sepultan en la tierra y las mujeres fundan familias y sepultan en el alma”, perpetuando así sus mitos a través de la MEMORIA.

¿Por qué Demitrópulos reparó en esos hechos del pasado para contarlos, esta vez, desde la perspectiva de dos mujeres?, ¿qué de ese pasado le sirvió para interpelar un presente sembrado de sangre, torturas y desapariciones? ¿Puede el pasado susurrarnos otra versión -visión- de los hechos pasados para comprender mejor nuestro presente?

Si la respuesta a este último interrogante es afirmativa, si es cierto que “el pasado es teoría del presente”, como lo señala Manuel Cruz en su libro Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros debates

mayores, conviene entonces que como docentes y trabajadores de la cultura conozcamos nuestro pasado, dialoguemos con él y aprendamos a guardarlo en nuestra MEMORIA COLECTIVA, para las nuevas generaciones.

Necesitamos, entonces, que asumamos el carácter de “constructo” que todo discurso tiene y enseñemos a nuestros estudiantes, con convicción y un posicionamiento ético claro, que detrás de todo relato siempre se juega una particular y sesgada visión del mundo y de los hechos sucedidos.

Sobre todo, resulta pertinente que volvamos a escuchar las voces de quienes lucharon por hacer un país mejor y nos alertaron sobre los peligros de horadar y maltratar nuestra memoria como pueblo. “Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de los hechos anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia aparece así como propiedad privada, cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas”, decía al gran Rodolfo Walsh.

Y porque sabemos que hay otras historias, hoy asistimos a las condenas a 10 años y seis meses y a 8 años y once meses de prisión para los seis prefectos que, en septiembre de 2016, sometieron a Iván Navarro y a Ezequiel Villanueva Moya a torturas, humillaciones y simulacros de fusilamiento en la villa 21-24 de Barracas. Un fallo que puede ser catalogado como “histórico”, pues pone freno al sistemático accionar represivo de las fuerzas de seguridad a cargo de la ministra Patricia Bullrich. Funcionaria del gobierno nacional que aún nos debe una explicación acerca de los numerosos episodios de brutalidad policial y uso excesivo de las fuerzas de seguridad contra miembros del Pueblo Mapuche, en el marco de allanamientos, y manifestantes sociales en general, que a lo largo de todo el país ponen el cuerpo en las calles reclamando por sus derechos y una vida digna. Sobre todo nos debe una investigación seria dentro de la propia Gendarmería, para saber la verdad y exigir justicia por la persecución y posterior asesinato de Santiago Maldonado, a orillas de otro río, el Chubut.

Y porque hay otras historias, el pasado jueves, Rodolfo Páez, de 68 años, fue absuelto por unanimidad por el Tribunal Criminal 2 de Jujuy, tras haber sido

denunciado por usurpación, en 2011, por la empresa de agronegocios Finca La Jujeña, con el objetivo de despojarlo de las tierras en las que ha vivido y producido desde hace más de cincuenta años. Los testimonios y el trabajo de la ex Secretaria de Agricultura Familiar, hoy en proceso de desmantelamiento, fueron claves en la resolución de este conflicto. Pequeña victoria que, sin dudas, nos recuerda los ecos de una revolución algo lejana ya en el tiempo, pero que aún hoy sigue susurrando sus propósitos, con la tenacidad de un mantra, afirmando que quienes habitan la tierra, la poseen y la cuidan son sus verdaderos “dueños” y que no basta con tener títulos de propiedad mal habidos para despojar a campesinos pobres o a miembros de pueblos originarios de su terruño.

Más de 500 años tuvieron que pasar para que en estas latitudes aprendiéramos a construir otras miradas acerca de algunos hechos ominosos de nuestra historia. Tuvo que derramarse mucha sangre sobre esta tierra para que, por fin, aprendiéramos a escuchar otras voces y otros relatos, que nada tienen que ver con las narraciones pretendidamente asépticas y los silencios monofónicos de la Historia Oficial.

Aún, lamentablemente, luego de siglos de estigmatización y despojos, las luchas políticas llevadas adelante por los miembros de pueblos originarios y pequeños campesinos y sus consiguientes avances legales no son suficientes para desterrar la explotación, la persecución, el despojo y el desarraigo de “los de abajo”, ni la pobreza, el hambre, la injusticia y la marginalidad de miles y miles de oprimidos.

Tal vez, sea tiempo, en esta nueva conmemoración del 12 de octubre, de volver a mirar nuestra historia y escuchar lo que ella tiene de nuevo para “decirnos” sobre este presente de injusticia y de saqueo. Quizás, abordar esta fecha en nuestras aulas sea la excusa perfecta para reflexionar acerca del lugar que el respeto a lo diverso tiene en nuestras instituciones educativas y qué podemos hacer, desde nuestro saber pedagógico, para concretarlo.

Poder pensar, en todas las escuelas públicas del país, este próximo 12 de octubre como “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” y revisar y resignificar las categorías de análisis desde las cuales lo hemos conceptualizado es una invitación a recuperar la memoria acallada de los más vulnerables, de la otredad, y una manera de empezar a legitimar la inmensa variedad cultural que nos han legado los pueblos originarios, los afrodescendientes y los europeos que fundaron nuestra querida patria.

Tal vez, y de una vez por todas, podamos dejar en el pasado

los insondables ríos de las congojas y comenzar a pisar tierra firme para construir los cimientos de una sociedad inclusiva, solidaria y democrática y un presente más justo, donde todas y todos podamos vivir dignamente.

# SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

## Algunas preguntas.

**H**ace sólo ocho años que el 12 de octubre dejó de llamarse “Día de la Raza” para pasar a nominarse “Día del respeto a la Diversidad Cultural”. Entre una nominación y otra existió una larga historia de luchas por los sentidos sociales atribuidos a la fecha.

El concepto de “raza” encerraba en sí mismo la violencia de presuponer que la Humanidad podía dividirse en razas biológicamente diferenciadas; es decir, se afirmaba y reproducía discursivamente el núcleo duro del racismo. Durante noventa y tres años la “raza” le otorgó sentido a esta efeméride; fue necesario escribir, argumentar y decretar la obviedad de que sólo existe una raza, la Humana.

Sabemos que los discursos no son inocuos y operan de manera potente en las configuraciones socio/históricas/culturales para señalar “quiénes” y “cómo” son los/as otros/as. Podríamos preguntarnos cuáles son los imaginarios que surgen cuando decimos “indios/as”.

Hagamos el ejercicio, piense el lector/a qué representaciones aparecen... Los puntos suspensivos marcan una pausa e invitan a la reflexión: ¿aparece Milagro Sala detenida arbitrariamente desde el 16 de enero del año 2016?; ¿surge el nombre de Moira Millán, referente Mapuche en las luchas por la tierra e integrante del Movimiento de mujeres indígenas, perseguida y demonizada por una justicia al servicio de los intereses de los grandes terratenientes?; ¿qué ocurre cuando los medios de comunicación hegemónicos nombran a Facundo Jones Huala?; ¿recuerdan el rostro de Rafael Nahuel asesinado por la espalda por un integrante del grupo Albratos al servicio de la Ministra de “Seguridad”?; ¿se preguntaron por la dudosa muerte del referente Wichí, Silverio Enriquez, el pasado 19 de setiembre?... Interrumpo la lista por una cuestión de espacio, no obstante, merece que nos detengamos en estos nombres; todxs contemporáneos, luchadorxs sociales por la tierra y la dignidad, vindicadorxs de sus culturas en el contexto de un Estado que lxs hostiga y persigue en nombre de la propiedad privada y el Capital.

Podríamos seguir con las preguntas e indagar los niveles de espanto que nos causa ver la manera despiadada de tratar a los migrantes senegaleses por



parte de la policía porteña, no es casual que lo indio y lo afro reaparezca “amenazante”. Las otredades se vuelven insostenibles para un gobierno que asume al país como una empresa, que trata a la Educación y la Salud pública como un “gasto fiscal” y compra balas

para acallar la protesta. En este contexto, ¿qué se narra cómo lo “diverso”?...

Son muchas las preguntas y escasas las certezas, no obstante en lo abyecto podríamos hallar algunas respuestas. Será cuestión de reafirmarnos en todas aquellas identidades que se intenta despreciar; llamarnos indixs, migrantes,

negros/as, trabajadores/as, sindicalistas y constituirnos en un sujeto colectivo con diversas mixturas pero con la potencia política para exigir juntos/as los Derechos que pretenden negarnos y arrebatarnos. ¡En la lucha solidaria está la clave!

**SANDRA MICHELON**

Trabajadora de la Educación

# LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA ORIGINARIA.

“La escuela les hablaba en castellano, un idioma que no comprendían y que siempre había sido instrumento de explotación y marginación”.

**E**n ese marco, la lengua propia fue, a veces, un espacio de resistencia y reunión con el grupo, un hogar donde descansar. Otras, fue un estigma, que exponía a sus hablantes a la discriminación y, por lo tanto, una huella que se deseaba borrar u ocultar. Sus padres hicieron el enorme esfuerzo de comunicarse con sus hijos en castellano, una lengua ajena y difícil, para no transmitirle esa marca. Muchos vieron con tristeza, cómo sus hijos rechazaban sus raíces culturales y la lengua de sus antepasados para no ser excluidos en la escuela y la sociedad dominante. Las situaciones fueron múltiples, y esos movimientos moldearon la realidad actual.

Cuando una lengua desaparece, es porque la comunidad se desestructura y sus miembros pierden contacto, porque los hablantes mueren, o porque de a poco la lengua se deja de hablar y de enseñar a la nuevas generaciones. Se invisibiliza así el legado cultural de una manera de ver y decir el mundo, un conjunto de saberes contruidos y transmitidos de generación en generación. Lo cierto es que, para que una lengua no muera, es necesario que haya gente que la hable y que tenga con quien hacerlo, que le permita compartir, cantar, enseñar, crear, recordar, estar.

El aprendizaje de y en idiomas indígenas está limitado a contextos indígenas y, particularmente, a aquellos con población vernácula hablante, salvo algunas excepciones promovidas por programas de Educación Intercultural Bilingüe. Esta modalidad se encuentra inscriptas en el contexto de la ley de educación N°: 26206 para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una educación que contribuya a preservar y fortalecer su identidad y para intervenir en los procesos históricos de dominación, silenciamiento que aún persisten entre lenguas y culturas.

Se analizó que la mayoría de las publicaciones en lengua originaria encontradas en organismos públicos y privados, librerías y bibliotecas consisten mayormente en traducciones de textos escritos en castellano. La lengua está limitada al folclore y a la reproducción de esencias remotas, siendo que la lengua mocoví (como otras lenguas originarias) están vivas. Al recorrer las distintas comunidades se evidencia que las lenguas son construcciones histórico-político de carácter dinámico que define la pertenencia a una comunidad. Esta definición nos la da familia, la escuela, el grupo. (Con Nuestra Voz Enseñamos: pag.13, 15. Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura, 2015).

Las lenguas originarias, particularmente, están atravesadas por siglos de persecución, discriminación y desigualdad. En el proceso de la formación del Estado en nuestro país, hacia fines del siglo XIX implicó que la nación debía constituirse de manera homogénea a partir de una cultura, una religión y una única lengua. Se impuso así la obligatoriedad del castellano en el uso público y en

las escuelas, y se intentó instalar la idea que sólo la cultura europea era la válida. Con las campañas militares, el Estado se lanzó a la ocupación de las tierras indígenas y el sometimiento de sus habitantes. Privados de sus recursos naturales, debieron incorporarse como fuerza de trabajo en condiciones laborales injustas y humillantes.

Hoy los pueblos originarios redoblan su lucha por la visibilización y la conquista de sus derechos. En nuestro país, la reforma de 1994 incorpora el artículo 75, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y, entre otras cosas, su derecho a una educación bilingüe e intercultural.

En este nuevo marco legislativo, desde las comunidades se profundiza la búsqueda de raíces. Muchos comienzan a hacer preguntas a sus padres y abuelos, descubren sus orígenes y buscan aprender más sobre su identidad y su cultura. La lengua ocupa un lugar destacado de este proceso. Algunos se dedican a aprender la lengua de su comunidad, otros se acuerdan de palabras sueltas que decían en su familia y comienzan a reunirse para integrar esos recuerdos fragmentados en un relato más amplio. Otros se desempeñan como docentes para enseñar en su propia lengua y forman equipos de discusión para tomar decisiones de manera comunitaria: qué variedad enseñar, qué alfabeto usar, cómo contar con material escrito para las clases. Revitalizar las lenguas propias resulta un imperativo.

Por todo lo dicho anteriormente trazamos un proyecto con estudiantes de cine, de comunicación, maestros de la lengua mocoví, referentes de las comunidades; tiene que ver con la producción de documentales audiovisuales; intentamos generar un espacio para los niños, desde lo lúdico, de encuentro y pertenencia, contribuyendo desde este ámbito a la revalorización de nuestro pasado y el fortalecimiento de nuestra identidad a través de la recuperación de la lengua madre, relatos, leyendas. Por medio de éstos se transmite a los/as niños/as parte de la cultura de la etnia mocoví ya que recupera la tradición de los encuentros de las distintas comunidades y su filosofía de vida, mostrando el respeto y cuidado a la naturaleza y el mensaje principal: multiplicar voces con sentidos gritos de identidad honrando a los ancestros habitantes milenarios de nuestro suelo.

Pretendemos acompañar este proceso de recuperación y visibilización de la etnia mocoví y servir como soporte de un espacio de construcción para la enseñanza de dicha lengua. La lengua nativa cumple un papel fundamental en la recuperación de la identidad y la memoria, constituyéndose en una forma de recomposición social. Es imperioso implementar y habilitar otros espacios, de modo tal que estos contenidos audiovisuales, hoy escasos, produzcan un cambio significativo en la forma de abordar contenidos de interculturalidad bilingüe. Desde este espacio se promueve ampliar las oportunidades formativas de los niños/as hacia otros campos de la cultura. Me sumo a este desafío de hacer lugar a lo nuevo, que desafíe la experiencia de los/as niños/as, que les genere poder pensar otras alternativas. Poder recuperar la esencia nativa negada por tantos años, hecho histórico que impactó e impacta negativamente en distintas situaciones educativas.

**PATRICIA HERNANDEZ**

Delegada Seccional AMSAFE San Javier

# INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS HUMANOS.

En las calles y en las aulas.

**E**n la actualidad, la provincia de Neuquén posee la mayor concentración de población Mapuche de la Argentina. Asimismo, miles de migrantes de distintas culturas y nacionalidades aportan sus conocimientos y saberes culturales en nuestras comunidades. A pesar de los intentos de invisibilizar y criminalizar esta diversidad cultural por parte del Estado y la ideología dominante, en nuestra provincia apostamos a interpelar y debatir colectivamente el mundo que nos rodea. Para ello, desde la Secretaría de Derechos Humanos de ATEN y la Confederación Mapuche de Neuquén se dio inicio al Curso Taller Interculturalidad, Escuela y Derechos Humanos, orientado a todas y todos las y los docentes de todas las modalidades y niveles.

Comprender la cosmovisión del Pueblo Nación Mapuche y su historia nos permite repensar el espacio de aula habitado por diversas identidades y culturas que conviven intercambiando saberes. Reconocer y difundir la diversidad cultural de nuestros pueblos, deconstruyendo las visiones colonialistas, rompe con las visiones de civilización y barbarie que aún se desarrollan en las escuelas. Entendemos que, como trabajadoras y trabajadores de la educación, es fundamental contar con herramientas que nos permitan garantizar los derechos humanos a partir de esta perspectiva intercultural.

Este Curso Taller busca crear espacios de discusión con las y los docentes desde los cuales posibilitar reflexiones que desnaturalicen miradas prejuiciosas, estereotipadas y discriminatorias sobre las comunidades mapuche y sobre las y los migrantes. Como resultado del mismo, se realizan y producen materiales didácticos



correspondientes al nivel primario y medio que buscan sensibilizar sobre la temática. La producción de materiales escolares alternativos de manera colectiva y colaborativa entre docentes es una de las metas concretas de este curso que ya recorre la provincia a pedido de docentes que piensan su labor educativa de manera situada: con la diversidad que habita las calles y las aulas.

La interculturalidad se nos presenta entonces como un proyecto que no termina dentro de la escuela sino que se abre para hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que organizan los espacios materiales y simbólicos de la sociedad y de esta manera promover su transformación.

## La interculturalidad como perspectiva del diseño curricular.

Este mismo posicionamiento político y pedagógico se puede encontrar en la elaboración del Diseño Curricular de las Escuelas Secundarias de la provincia de Neuquén. De manera inédita en la historia de la educación, las y los docentes elaboramos documentos desde nuestras escuelas que fueron dando forma a los pilares de la escuela secundaria que soñamos. En este proceso único en país, fruto de la lucha de nuestro sindicato, establecimos las perspectivas -en el sentido político y filosófico- de la escuela secundaria de Neuquén. Uno de ellos es la interculturalidad.

Entendida así, esta propuesta no es sobre una asignatura específica, sino que comprende un posicionamiento filosófico, ético y político que asumimos en el acto de enseñar y aprender. Reconocernos y encontrarnos en las diferencias, permite situarnos históricamente y entender las relaciones de poder de nuestra sociedad. No basta con reconocer la colonialidad europea: es preciso crear acciones que nos constituyan como sujetos de derecho.

Es decir, debemos trabajar en la construcción de pedagogías que se esfuercen por transgredir y desplazar la negación de esos otros modos, resultado de la colonialidad del poder y del saber. Crear esta pedagogía es el desafío que nos proponemos afrontar las y los docentes de Neuquén para crear un proyecto político pluricultural que, además de erradicar las visiones coloniales, forje un mundo en el que buen vivir, el respeto a la integridad de nuestros pueblos y nuestros derechos humanos sean pilares de otras formas de vivir en sociedad.

Seguramente en otros puntos del país hay compañeras y compañeros que sienten y trabajan con estas ideas. Esperamos que nuestra experiencia de educadoras y educadores en tierra ancestral mapuche sea una herramienta más para el encuentro con nuestros pueblos originarios en cada escuela pública del país.

**CRISTIAN EDUARDO LERMANA DIAZ Y DIEGO AGUSTIN MUNIESA**

# INVENTARIANDO.

## La historia aprendida con estudiantes de formación docente.

**R**elatamos a continuación una experiencia realizada con estudiantes de la formación docente de profesorado de educación inicial y primaria para repensar la conquista y colonización de América. Específicamente nos interesó profundizar en las memorias de las/os estudiantes en torno a lo aprendido en su recorrido escolar respecto a los pueblos originarios y a los recuerdos de actos escolares conmemorados los 12 de octubre. Para ello se les solicitó que escribieran todo lo que recordaran en relación dichas temáticas.

Al analizar los relatos, se evidenciaban en ellos huellas de una enseñanza descriptiva, poco problematizada, donde el tema de los pueblos originarios parecía

un pasado, no vinculados a la sociedad en la actualidad. Se coloca el acento en detalles o anécdotas (las carabelas, los viajes) sin vincular de manera relacional con procesos históricos amplios.

Apelar a los viejos esquemas aprendidos, seguir representando la llegada de los españoles a la manera de un “encuentro de culturas”, con disfraces de colores, espejitos y el protagonismo de un Cristóbal Colón emocionado, marca la fuerza con que esas formas primeras se han instalado sin ser inventariadas y de modo acrítico en nuestras prácticas como docentes. Esas prácticas se ligan directamente a la efeméride del 12 de octubre como “Día de la raza.” Esta denominación le otorgó un carácter eurocéntrico y racista que perpetuó

esos contenidos? ¿De qué modo te los enseñaban? ¿En qué momento histórico? ¿Por qué te parecen que se enseñaban de esta manera? ¿Qué relación tiene con la conformación de nuestro sistema educativo?) y en un paulatino proceso de problematización y reconstrucción de los mismos a partir del aporte de información (por ejemplo a través de textos, documentales, películas, invitaciones de docentes que trabajan en escuelas interculturales para que relaten sus experiencias) que posibilite ampliar el conocimiento en relación a los procesos históricos. De esta manera consideramos que se promueve que esos saberes entren en interlocución con otros que abonen a su transformación.

El sentido de la experiencia se liga al planteo de Gramsci respecto de la necesidad de realizar un inventario político y

una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Hay que comenzar por hacer ese inventario” (Gramsci, 1975). Es un inventario político porque permite comprender el estado de situación de nuestros estudiantes, diagnosticar cuánto hay de copia, cuánto de calco, cuánto de cabeza propia e identificar los posibles estratos de 'buen sentido', ese nivel óptimo que comprende la elaboración de una conciencia autónoma y crítica de las condiciones materiales y de lucha por la hegemonía.

Creemos que para aquellos que serán maestras o maestros repensar, cuestionar y dudar son formas de construir ese inventario al que nos invita Gramsci en las líneas anteriores. En este sentido, se hace imperativo construir formas de inventariar la historia aprendida, interiorizada,



abordado de manera memorística y descontextualizada, con el objetivo de caracterizar dónde se ubicaban geográficamente, cómo vivían, cuáles eran sus costumbres. En general, por lo que se pudo explorar a partir de los escritos, las poblaciones originarias se presentan siempre en pasado, o como representantes de

ciertas imágenes y escenas en nuestra memoria impregnada de repetidos actos escolares.

A través del diálogo con las/os estudiantes se intentó avanzar en una contextualización de los procesos de apropiación de dichos saberes (¿cómo se aprendieron

educativo que permita retrabajar las huellas recibidas en el proceso de aprendizaje escolar, ya que esto formará parte de “el comienzo de la elaboración crítica entendida como la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que deja en los sujetos mismo

metida en nuestra piel, en miles de tardes de escuela, con disfraces y banderas, por medio de sensibilidades encubridoras que distorsionan nuestra mirada acerca de procesos históricos.

**MARIANA CABALLERO Y GABRIELA BERNARDI**

# LA REPUBLICA EXCLUYENTE

Publicado en la Revista Migraña N° 20, 2016.

**B**olivia se inició como república heredando la estructura social colonial. La distribución de tierras, la estratificación social, el régimen de tributos, e incluso parte de la administración pública y el personal encargado de ejecutarla, no sufrieron variaciones sustanciales, dejando en pie el conjunto de enclavamientos, poderes, instituciones y personal jerárquico formado durante las distintas etapas del régimen colonial. Y con ello se mantuvo quizás lo más duradero, el sistema de creencias, prejuicios y valores dominantes que había ordenado los comportamientos colectivos antes del proceso independentista: la racialización de las diferencias sociales a través de la invención estatal del “indio”, no sólo como categoría tributaria, sino, ante todo, como el “otro negativo”, ordenador de los esquemas simbólicos con los que las personas daban sentido al mundo, incluidos los propios indios.

La categoría indio fue inicialmente introducida por los representantes de la corona española como categoría tributaria y fiscal. Esta clasificación, además de diluir parcialmente otras formas de identificación autóctonas, estableció una división del trabajo, una jerarquización de saberes y vías de acceso a oficios, dando lugar a una compleja estructura de enclavamiento social. Pero, paralelamente, y para que esta tributación funcionara, la colonia construyó la indianidad como un discurso y prejuicio naturalizador de las estructuras de dominación social, identificándolo con el que no está capacitado, con el que debe ser mandado, educado, adoctrinado, guiado, gobernado y aplacado. En cualquier caso, la estigmatización por la indianidad (que a su vez tiene escalones de medición simbólica) naturalizó prácticas de exclusión económica y legitimó monopolios políticos o culturales en la definición de las reglas de competencia social, contribuyendo de esa manera, no sólo a expresar, racializándolas, determinadas condiciones socioeconómicas de exclusión y dominación, sino también a construir objetivamente esas condiciones socioeconómicas.

Esta indianización de la sociedad colonizada tuvo un modo de producción de la categorización, por medio de una serie de componentes que, en momentos determinados y en contextos particulares, delimitaron al indio que había de pagar tributo y quedar excluido de los niveles superiores del poder colonial. Y como bien lo muestran el padrón de revisitas y las estrategias de huida de los indígenas- el lugar de residencia, el idioma materno, el oficio, el apellido, el nivel de ingresos, el tipo de propiedad, la vestimenta e incluso los rasgos físicos serán hilvanados de manera flexible en los distintos periodos para objetivar al indio, o huir de él, como sujeto de exacción económica y exclusión política.

En este sentido, el indio no es una raza, ni tampoco una cultura, pero la dominación colonial sistemáticamente buscó racializar a indio, pues de alguna manera había que delimitar a la población tributaria y subordinada, por lo que de facto se estableció una etnificación de la explotación. Tenemos entonces en todo ello tres procesos interconectados. El primero, la conquista, que delimita dominantes y dominados como un hecho resultante de la confrontación de fuerzas de

aparatos político-estatales. En segundo lugar, la colonia, que delimita los espacios de la división del trabajo y los poderes culturales, administrativos y económicos, a partir de una identificación geográfica, cultural, somática y racial del colonizado.

Y por último, la legitimación y naturalización del orden de la dominación a partir de esta jerarquización culturalista, espacial y racial del orden social. La república boliviana se fundó dejando en pie estas estructuras coloniales que consagraban prestigio, propiedad y poder en función del color de piel, del apellido, el idioma y el linaje. El libertador Simón Bolívar claramente escindió la “bolivianidad”, asignada a todos los que habían nacido bajo la jurisdicción territorial de la nueva república, de los “ciudadanos”, que debían saber leer y escribir el idioma dominante (castellano) y carecer de vínculos de servidumbre, lo que hizo que, desde el inicio, los indios carecieran de ciudadanía. Previamente, y en un retroceso frente a la propia colonia, que había reconocido la vigencia local de los sistemas de autoridad indígena, Bolívar, en un intento de instaurar una constitución liberal, había declarado extinguida la autoridad de los caciques indígenas, sustituyéndolos por funcionarios locales designados por el Estado.

Las distintas formas estatales que se produjeron hasta 1952 no modificaron sustancialmente este apartheid político. El Estado caudillista (1825-1880) y el régimen de la llamada democracia “cencitaria” (1880-1952), tanto en su momento conservador como liberal, modificaron muchas veces la constitución política del Estado (1826, 1831, 1834, 1839, 1843, 1851, 1861, 1868, 1871, 1878, 1880, 1938, 1945, 1947), sin embargo, la exclusión político-cultural se mantuvo tanto en la normatividad del Estado como en la práctica cotidiana de las personas. De hecho se puede decir que, en todo este periodo, la exclusión étnica se convertirá en el eje articulador de la cohesión estatal. En toda esta etapa, el Estado no hará ninguna simulación de incorporación de los indios en la toma de decisiones estatales, aunque, por cierto, una buena parte de los gastos gubernamentales se financiarán con el tributo indígena, incluso comenzado el siglo XX. Acá, la ciudadanía, como el poder, la propiedad y la cultura legítimas no son prerrogativas que se deliberan, sino que se ejercen como imperativo categórico, pues son aún una especie de derecho de conquista. La ciudadanía no es tanto una producción de derechos como una herencia familiar, por lo que se puede hablar de la existencia de un tipo de ciudadanía patrimonial.

Los derechos de gobierno se presentarán durante más de cien años como una exhibición de la estirpe; no se hacen ciudadanos sino que se nace ciudadano o indio. En todo caso, es un estigma de cuna y abolengo. La ciudadanía patrimonial del Estado oligárquico, más que una cultura de responsabilidad pública, es un compromiso de lealtad a la perennidad de la casta; es, por sobre todo, la exhibición de los blasones familiares, de la pureza de sangre. Esto no impide, por supuesto, la intrusión en el espacio político endogámico de arribistas que han sido capaces de blanquear el linaje. Es la historia de comerciantes exitosos, de compradores de tierras comunales o de



## LA REPUBLICA EXCLUYENTE

Publicado en la Revista Migraña N° 20, 2016.

encholamientos oligárquicos que, sin embargo, portarán una ciudadanía sospechosa, que deberá ser negociada con la formación de redes clientelistas, la exhibición de dinero y el acatamiento del estilo de vida de las elites tradicionales.

Hasta qué punto esta baja apetencia de población, por parte del Estado, era una lógica estructural de su organización se puede apreciar comparando el número de habitantes censados en el país con el número de votantes alcanzados en las distintas elecciones.

Así, desde 1880 hasta 1951, el número de personas votantes, “ciudadanas”, se mueve entre el dos y el tres por ciento del total de la población habitante en Bolivia.

Los procesos de democratización y homogeneización cultural, iniciados a raíz de la revolución de 1952, transformaron en parte el régimen de exclusión étnica y cultural del Estado oligárquico. El voto universal amplió el derecho de ciudadanía política a millones de indígenas, anteriormente marginados de cualquier consulta en la toma de decisiones estatales.

Igualmente, la educación fiscal y gratuita, que comenzó a expandirse por las áreas rurales, permitió que indígenas que constituían la abrumadora mayoría de los “analfabetos” marginados de un conjunto de saberes estatales, ahora pudieran estar más cerca de ellos y se abrieran ciertas posibilidades de ascenso social, a través de la acumulación de capitales

culturales escolares. Todas estas medidas, junto con la creación de un mercado interno, la individualización de la propiedad agraria y la estatización de los principales centros productores de excedente económico, se inscribían claramente en un programa. Simón Bolívar, “Decreto del 4 de julio de 1825, Cuzco” (1825), citado en Isaac de nation-building, cuyo protagonista era el Estado.

Sin embargo, la adquisición de conocimientos culturales legítimos por parte de los grupos indígenas quedó constreñida a la adquisición obligatoria de un idioma ajeno, el castellano, y de pautas culturales producidas y monopolizadas por las colectividades mestizo-urbanas, con lo que nuevamente los mecanismos de exclusión étnica se activaban, aunque ahora de manera renovada y eufemística. De esta manera, entre 1952 y 1976, entre el 60 y el 65% de la población boliviana que tenía como lengua materna un idioma indígena sólo pudo ejercer sus derechos de ciudadanía por medio de un idioma extranjero, ya que la educación oficial, el sistema universitario, el vínculo con la administración pública, los servicios, etc., sólo podían realizarse por medio del castellano, y no empleando el idioma quechua o aymara.

Con la revolución de 1952, el castellano devino el único idioma oficial del Estado, devaluando de facto los idiomas indígenas, que no tenían ningún reconocimiento oficial que permitiera su reconocimiento como idioma legítimo, de atención pública,

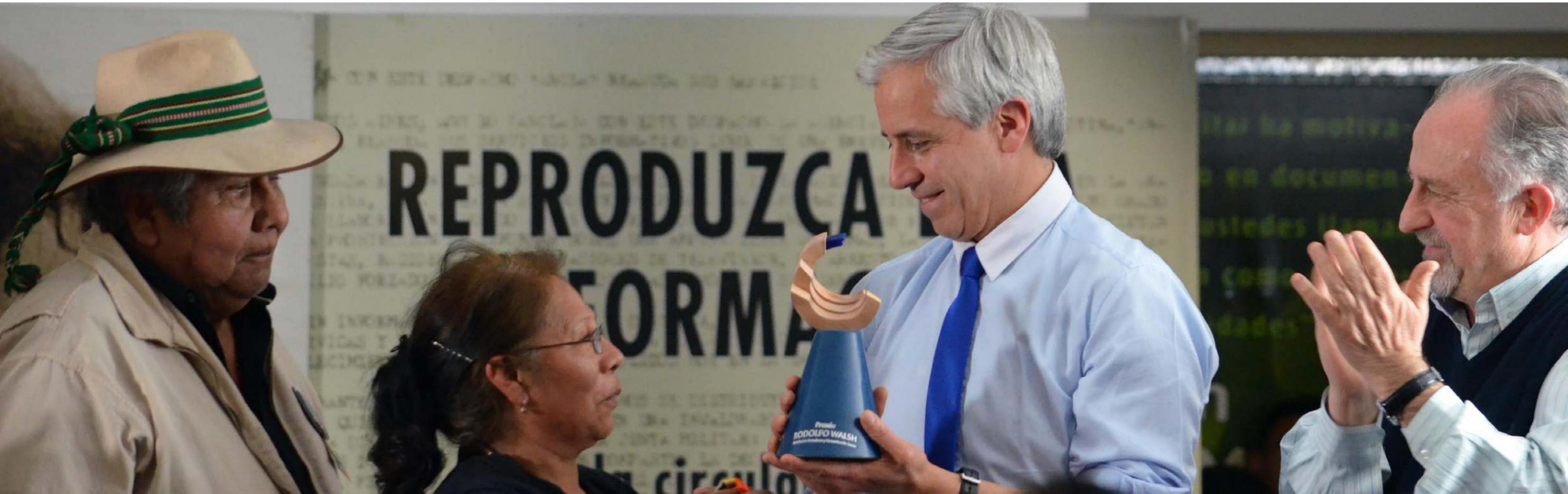
ascenso social o acceso a funciones burocrático-administrativas. Igualmente, la admisión del voto universal para los indios impuso un único molde organizacional de derechos políticos, el liberal, en medio de una sociedad portadora de otros sistemas tradicionales de organización política y de selección de autoridades, que ahora quedaban borrados como mecanismos eficientes en el ejercicio de prerrogativas políticas.

Este aplanamiento lingüístico y organizativo al que fueron sometidos los pueblos indígenas, portadores de otros saberes culturales y otros sistemas de formación de la autoridad, rápidamente dio lugar a la construcción de un espacio de competencias y acumulaciones lingüísticas y organizativas reguladas por el Estado, en el que los indígenas, convertidos ahora en “hermanos campesinos”, quedaban nuevamente ubicados en los puestos más bajos en la lucha por la conquista de saberes políticos y educativos legítimos. Obviamente, si el único idioma tomado en cuenta por el Estado para viabilizar las acciones comunicativas de efecto estatal es el manejado como materno por las elites mestizas, aquellos que, como los indios, parten de otro idioma materno y tienen que aprender con el tiempo una segunda lengua, tendrán que realizar un mayor esfuerzo para acceder a los sitios que, de entrada, ocupan aquellas personas que tienen como primer idioma el castellano. Aquí, la mezcla idiomática y la deficiencia en la construcción sintáctica en castellano, permanentemente mostrada por las personas que tienen como idioma materno una lengua indígena, será una forma

expedita de identificar, sancionar y devaluar los esfuerzos indígenas por castellanizarse.

En este mercado lingüístico, la parte superior, con acceso a los puestos de decisión estatal, estará ocupada por personas castellanohablantes de larga data, en tanto que en el polo estigmatizado y en la antípoda de la jerarquía estarán las personas que sólo hablan idiomas indígenas, mientras que en medio, en un complejo sistema de ascensos escalonados, estarán aquellos que hablan el idioma castellano junto con algún idioma indígena, pero sin saber escribirlo; inmediatamente después, quienes que sí saben escribir en castellano, pero no pueden pronunciarlo bien; aquellos que sólo hablan castellano pero como primera generación, y por tanto arrastran el efecto, en este caso negativo, del entorno familiar que practica algún idioma indígena; luego quienes que han logrado algún título académico como resultado de una castellanización de segunda generación; después aquellos que redactan y hablan con mayor propiedad en castellano; los que además pueden pronunciar y escribir algún otro idioma extranjero, mejor si es el inglés, etcétera.

De la misma forma, en términos de las prácticas culturales, está claro que tendrán mayores probabilidades de acumulación de otros tipos de capital cultural quienes, como los mestizo-urbanos, han definido desde el Estado sus conocimientos y habilidades particulares como prácticas culturales legítimas, socialmente valoradas; mientras que los indígenas, poseedores de otros



## LA REPUBLICA EXCLUYENTE

Publicado en la Revista Migraña N° 20, 2016.

hábitos y costumbres, tendrán menos opciones de ascenso y acumulación cultural, porque no han accedido a la producción de esas habilidades como parte de su entorno inmediato, y, para conocerlas, tienen que realizar un esfuerzo mayor para entenderlas, assimilarlas y utilizarlas de manera eficiente.

En el terreno de los sistemas organizativos de la política, será igualmente evidente que tendrán mayores opciones de acceder a cargos públicos y de beneficiarse de ellos aquellos grupos de personas aptos para el ejercicio de derechos liberales, que han sido educados por esos derechos y para esos derechos, que serán nuevamente los mestizos letrados y de profesiones liberales; mientras que quienes han sido formados en la lógica de comportamientos corporativos, comunales y tradicionales, como los indios, tendrán mayores probabilidades de acceder a puestos subalternos. De este modo, en la formación del campo político legal, la conquista de los distintos capitales políticos estará mayoritariamente concentrada en aquellas personas que, siendo educadas por preceptos y hábitos liberales, están preparadas para moverse eficientemente en ellos y para ellos; mientras que quienes son portadores de otra cultura política, para tener alguna opción en la estructura del campo de competencias políticas, tendrán que adquirir obligatoriamente habilidades extrañas, por lo general de manera tardía y ambigua, por lo que, de una manera “espontánea”, sus esfuerzos sólo podrán materializarse en puestos de escaso capital político legítimo, subordinados y marginales.

Esta manera de construcción jerarquizada de idiomas en el campo lingüístico, y de culturas político-organizativas en el campo político, generará una nueva maquinaria social de exclusión de los indígenas, aunque ahora no por la fuerza de la ley o las armas, sino de manera “suave”, por medio de los procedimientos y los contenidos que llevarán a que, de una manera aparentemente “natural”, los puestos jerárquicos en el aparato estatal, en la gestión de la cultura y en la economía, estén ocupados por los grupos de larga tradición castellanohablante, por los herederos de las antiguas redes de poder colonial, marcados por procesos de individuación. En tanto que, también por aparentes procesos de “selección natural de aptitudes”, los indígenas, los poseedores de hábitos comunitaristas, llegarán por el peso de sus destrezas a ocupar siempre las posiciones de menor privilegio y poder. Se trata de una re-etnificación modernizada de la división social del trabajo, de los oficios, de los poderes y de las jerarquías políticas.

Lo “modernista” aquí radica en el empleo del camuflaje de la igualdad para reproducir desigualdades. Se habla de la igualdad del voto individual, pero para encubrir un desigual reconocimiento de culturas y prácticas organizativas políticas, pues la liberal representativa aparece como la única legítima, frente a las prácticas y sistemas políticos indígenas, marcados por la predominancia de la colectividad. Se habla de igualdad en la educación, pero para encubrir una desigualdad en el reconocimiento de los idiomas válidos públicamente para el ascenso social. Si a ello sumamos que existen elevadas

probabilidades de asociar a los distintos grupos sociales en las aptitudes idiomáticas, culturales y organizativas, con determinados rasgos somáticos, no es raro entonces una racialización de esas aptitudes, con lo que queda conformado nuevamente un campo étnico en el que un bien deseable, la etnicidad legítima basada en la blanquitud social y somática, aparece como el polo ordenador de unas acumulaciones, apuestas y competencias que reditúan reconocimiento, grandeza y posición social.

Todo esto es lo que el indianismo emergente desde los años setenta del siglo XX ha denunciado como la existencia de la “ciudadanía de segunda clase”. La ciudadanía de primera es para las personas que puedan exhibir los blasones simbólicos de la blanquitud social (apellido, redes sociales, porte personal), que las ubican como aptas para acceder a cargos de gobierno, de mando institucional o empresarial y reconocimiento social; en tanto que la ciudadanía de segunda es para aquellos que, por su origen rural, su idioma o color de piel, son “disuadidos” para ocupar los puestos subalternos, las funciones de obediencia y los ascensos sociales mutilados.

### La etnicidad como capital

En términos muy generales, una etnicidad es una colectividad que construye un conjunto de atributos culturales compartidos, así como la creencia de una historia arraigada en una ascendencia común, además de un inconsciente colectivo. Estos atributos culturales pueden ser de tipo subjetivo, como los criterios afectivos, emotivos y simbólicos respecto a afinidades colectivas; u objetivos, como la lengua, la religión, el territorio y la organización social. Sin embargo, lo importante de todo ello radica en su composición connotada, esto es, en su forma de articulación y entendimiento.

Hay etnicidades en las que los criterios de diferenciación son de tipo racial y biológico (en Guyana, entre africanos e indios); idiomáticos y religiosos (tamiles y cingaleses en Sri Lanka); o exclusivamente asentados en el idioma (valones y flamencos en Bélgica). En todo caso, lo que importa de este repertorio de etnicidad es que logre formar una memoria colectiva que remita a una línea de ancestros, y que permita que el grupo imagine una singular trayectoria que lo diferencia de otros; una valoración del lenguaje como archivo vivo de una visión del mundo compartida por los portadores de este código comunicacional; esquemas de dramatización de la existencia del grupo, que visibilizan su vida pública, y una reivindicación de territorios considerados como “ancestrales”, en los que se que supone están anclados los referentes simbólicos e identitarios del grupo.

El devenir de las etnicidades puede asumir varias trayectorias. Algunas pueden dar lugar a naciones con Estado, como los ingleses; pueden formar parte de un Estado multinacional que las reconoce como nacionalidad confederada (la antigua Yugoslavia); pueden existir como minorías o mayorías sin presencia institucional en los Estados coloniales, o pueden mantenerse en medio de un rechazo a su existencia, como los kurdos en Turquía.

Las etnicidades pueden tener varias rutas de formación. Existen identidades estatalmente producidas y, de hecho, no existe Estado moderno que no haya inventado de alguna u otra manera una identidad étnica; en otros casos, pueden tener un origen antiguo o ser fruto de una reciente etnogénesis; así como las etnicidades también suelen ser fruto de políticas coloniales.

En este último caso, se puede coincidir con Oommen en que las etnicidades son procesos por los cuales ciertas colectividades son definidas como extranjeras en sus propios territorios, y son despojadas del control de la vida política y económica de ese mismo territorio, por lo que la colonia y la república pueden ser entendidas como continuos procesos de etnización de los pueblos indígenas.

La etnización de los indígenas, al disociar la comunidad cultural de la soberanía territorial, crea la base estructural de los procesos de exclusión, discriminación y explotación social que caracterizan a los regímenes de ocupación. En ese sentido, las designaciones étnicas pueden ser también leídas como artefactos culturales y políticos de los complejos sistemas de enclavamiento social<sup>14</sup> que, mediante el trabajo del poder simbólico de determinadas fracciones de clase, permite en unos casos naturalizar las diferencias de clase y, en otros, consagrar diferencias culturales como pautas de diferenciación social fundamentales.

En este último caso, el discurso de la etnicidad toma la forma de discurso político, mediante el cual las diferencias objetivas de clase son reducidas a diferencias culturales, con el objeto de agrupar en torno a una posición objetiva de clase (por ejemplo, cierta fracción dominada de intelectuales o fracciones de comerciantes urbanos), y alrededor de proyectos particulares, a sectores sociales que, poseyendo distintas condiciones de clase, comparten con mayor o menor intensidad una misma matriz cultural y simbólica. Se trata de una auténtica eufemización de la condición de clase, cuyo peligro radica en que al echar un manto sobre ella, sólo busca potenciar en el mercado de bienes culturales el valor cultural de un cierto tipo de prácticas que permitan a esa fracción (que basa su ascenso en la posesión de un cierto tipo de capital cultural) una mayor capacidad de negociación en la definición del capital cultural y político



## LA REPUBLICA EXCLUYENTE

Publicado en la Revista Migraña N° 20, 2016.

legítimo, pero dejando en pie la distribución de las otras condiciones objetivas de clase, que orillan nuevamente a las clases subalternas a su consuetudinaria subalternidad de clase.

Con todo, quedan por indagar las condiciones de posibilidad de que pautas somáticas, como el color de la piel, del pelo, el apellido, tengan un valor tan grande a la hora de la clasificación y naturalización de las diferencias sociales de clase. Es insuficiente afirmar que se trata simplemente de construcciones culturales mediante las cuales las diferencias de clase se representan como diferencias naturales. El hecho de que las clasificaciones somáticas tengan un papel como bienes perceptibles, apetecibles o rechazables, nos lleva a considerar que no son sólo “expresión”, reflejo o simples “efectos de engaño” discursivo. Las diferenciaciones étnicas en general y las clasificaciones raciales en particular, en determinadas circunstancias, como por ejemplo las coloniales y postcoloniales bolivianas, pueden ser vistas como un tipo de

capital específico, de bien social específico: el capital étnico que, junto con los otros capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos, ayudan a conformar los principios de diferenciación de clase.

El capital étnico hablaría entonces de dos dimensiones complementarias: por una parte, de prácticas culturales distintivas con rango de universalidad, que eufemizarían y borrarían las huellas de las condiciones objetivas de su producción y control (lengua legítima, gustos y saberes letrados legítimos, etc.); y por otra, de diferencias sociales objetivas que han adquirido el rango de diferencias somatizadas, y que luego han borrado el origen de las luchas objetivas de la instauración de esas diferencias. El color de piel, el apellido notable con el que los colonizadores inicialmente explicitan simbólicamente su posición objetiva de conquistadores triunfantes con derecho a las riquezas, tierras e indios, convierten esta diferencia simbólica somatizada en una riqueza corporal, cuya exhibición

consagra simbólicamente su posición objetiva de fuerza y dominio. Se trata de un producto cultural de significación valiosa de los rasgos raciales y de la estirpe, pero cuya virtud consiste en convertir las diferencias de hecho conquistadas, en la victoria política, militar, organizativa y técnica sobre los colonizados, en diferencias de sangre que ejercen un efecto de naturalización de la relación de fuerzas objetivas. En términos más horizontales, esta manera de construcción de bien étnico, pero sin sus efectos de dominación, podría ser también la estructura simbólica mediante la cual los sólidos, y hasta cierto punto cerrados, lazos de parentesco de las comunidades (que articulan la circulación de fuerza de trabajo y la posesión de la tierra), expresan su valor social, su lugar privilegiado en el mundo, frente a otros grupos comunales circundantes.

El capital étnico, con estas características, que hoy en día tienen un valor mayor que las diferencias fundadas en la distribución de los bienes escolares legítimos, es un tipo de capital simbólico que atraviesa la eficacia de todos los demás capitales (económico, social, político, lingüístico, etc.), y que además ha creado su propio campo de distribución, competencias y posicionamientos por su control. La competencia por la “blanquitud” en la sociedad boliviana sería entonces una forma de somatizar unos enclavamientos reales o ficticios, pero que tienen toda la fuerza del poder simbólico para producir efectos prácticos enclavantes o desclavantes, en el orden del espacio de las condiciones objetivas de clase.

Esto se ve con claridad a la hora, por ejemplo, de las pretensiones que una persona de una clase social ubicada más atrás puede tener de desear o sentirse capaz de acceder a un pretendiente de una clase social más distante, por el hecho de poseer el capital étnico (rasgos somáticos, apellido) distintivo de una clase social ubicada en un escalón superior del espacio social; o la silenciosa búsqueda de cualquier familia de cualquier clase social para hallar una pareja que pueda “blanquear” cultural o somáticamente la descendencia.

La importancia objetiva en los procesos de enclavamiento social, y sus posibilidades de conversión en otros capitales (por ejemplo económicos), se pueden apreciar en la propia estructura de las oportunidades económicas en el mercado laboral boliviano. Según una muestra trabajada por Jiménez Zamora, los indígenas ocupan el 67% de los empleos más vulnerables y precarios, el 28% de los empleos semicalificados, y sólo el 4% de los empleos calificados. Estos datos pueden ser interpretados como que, abiertamente, hay una discriminación de los ofertantes calificados y semicalificados indígenas, o bien, que el número de indígenas con capacidad de ofrecer mano de obra calificada es inferior al de los mestizos castellanohablantes; que los indígenas calificados y semicalificados ya

no se identifican con una identidad indígena o, por último, una sumatoria de dos o tres de estas consideraciones, que dan lugar a este tipo de segmentación étnica del mercado de trabajo. En cualquiera de los casos, abierta o veladamente, la etnicidad indígena se presenta como objeto de sistemática exclusión y devaluación social.

Se puede llegar a la misma conclusión a partir de la revisión de la estructura de los ingresos laborales. Los emigrantes no indígenas ganan tres veces más que los emigrantes indígenas, en tanto que los indígenas, por lo general, recibirán sólo el 30% del salario de los trabajadores no indígenas por cumplir el mismo trabajo, mientras que las mujeres no indígenas, percibirán sólo el 60% del salario de los varones.

En términos esquemáticos, un indio “vale” la tercera parte de un varón mestizo castellanohablante y la mitad de una mujer mestiza castellanohablante. Ahora bien, la República y la adquisición de derechos políticos individuales, a partir de 1952 hasta el día de hoy, al menos formalmente han disuelto el régimen colonial de división del trabajo, tanto económico como político; pero lo que no ha desaparecido, pues más que una medida administrativa es una estructura cognitiva de la realidad incorporada, es la representación racializada o etnicada del mundo, la naturalización de las diferencias y aptitudes sociales a partir de determinadas propiedades culturales, históricas, geográficas o somáticas. La discriminación expresada racialmente, al menos en Bolivia, hoy ya no es sólo una invención estatal o tributaria; es, por sobre todo, un sentido común. Y en la medida en que se trata de una estructuración imaginada del mundo, mediante la cual tanto dominantes como dominados se ven y ven a los demás en el mundo, tiene un papel efectivo de estructuración práctica de ese mundo.

Borrada la memoria del hecho social que dio lugar a esta etnicación de las diferencias sociales y los enclavamientos, la jerarquización racial o étnica del mundo tiene fuerza estructurante, porque ayuda a delimitar simbólicamente las diferencias sociales, aumentando, con su fuerza, la fuerza de la diferenciación social. De ahí la presencia del capital étnico, esto es, de un régimen de competencias en torno a bienes étnicos (contingentemente atribuidos al idioma materno, al lugar de origen, al color de piel, al apellido), que refuerza o devalúa a cada persona, según su acercamiento a la etnicidad legítima o a la estigmatizada, para la adquisición de los otros bienes sociales de tipo económico, relacional o educativo.

De esta forma, hoy, como puede comprobarse en las distintas trayectorias desplegadas por los sujetos en sus estrategias matrimoniales, en las adquisiciones culturales, en las jerarquías salariales, en la distribución proporcional de prestigios por procedencia cultural y en el propio tratamiento del cuerpo, la “blanquitud cultural” y la indianidad no son sólo enunciaciones estigmatizadoras, sino polos ordenadores del campo de los bienes simbólicos legítimos que contribuyen a los enclavamientos sociales.

**ALVARO GARCIA LINERA**

Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia



# EL GRITO DE NUESTRA AMÉRICA.

**D**el “Día de la Raza” al “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. A partir del año 2010 se promueve este cambio, que no sólo es pensado como un modo diferente de nombrar una efeméride, sino que tiene la fuerte convicción política, ética y pedagógica de pensarnos y darle relevancia a la identidad que NO “desciende de los barcos”, sino que está forjada desde Nuestra América.

¿Cómo pensarnos sujetos y sujetas de Nuestra América? ¿Cómo romper con los lenguajes etnocéntricos, con los saberes coloniales, con el imaginario y la memoria impuesta?

Las identidades, propias y no ajenas, que desde Nuestra América superan la perspectiva binaria y dualista del conocimiento son una forma de resistencia y denuncia, son una forma de inventar y no errar, al decir Simón Rodríguez, que repudian el modelo hegemónico de la Conquista.

Conquista que plantea una sola consigna: “civilizar al bárbaro”, es decir imponer violentamente un modo de mirar y construir conocimiento, asociado a la idea de una única forma de ser civilizado... la de Europa, y luego la de Estado Unidos.

Esta mirada etnocéntrica, crea sujetos subordinados “por naturaleza”, coloniza las subjetividades, es decir que desde el poder dominante nos hace asumir como felizmente colonizados, o sea felizmente “civilizados”.

En el marco de esta fecha, nuestra propuesta es reflexionar en torno a la falsa creencia de que este tema es parte del pasado. La invitación es trabajar sobre visibilizar y reconocer las formas en que se reedita esta consigna en la cotidianidad: ¿Cuáles son las formas de colonización hoy para resistir política, ética y pedagógicamente desde las escuelas? ¿Qué ritos escolares se sostienen aún en los patios y aulas como marcas civilizatorias de la Colonia?

No se trata entonces sólo de cambiar palabras ni discursos ensamblados en estrategias didácticas, sino se trata de algo

mucho más complejo: implica tomar una postura frente al conocimiento y por lo tanto ante la enseñanza, implica asumir el reto de romper parámetros civilizatorios de razonamiento, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo que nos ha hecho civilizados. Esto implica saber diferenciar, política y éticamente, lo que es información de lo que es pensar críticamente esa información. (Quintar, E. 2004, p. 5)

Siguiendo con la propuesta de Estela Quintar, podemos afirmar que el sistema educativo acompañó desde sus orígenes y aún sigue haciéndolo, formas de dominación cultural y pedagógica.

El sistema educativo como esquema civilizatorio no se ha superado en nuestros países. Se re-edita una y otra vez con los nuevos objetivos pero siempre intentando colonizar la subjetividad, volviéndola instrumento (sujeto alienado) de la construcción del poder hegemónico dominante, actualmente identificado por el FMI y el grupo de países centrales como EEUU y la propia Unión Europea. (Ídem, p. 5)

¿Cuál es nuestra responsabilidad como educadores y educadoras comprometidos y comprometidas con la construcción de un mundo más justo e igualitario, de un mundo donde quepan muchos mundos? ¿Cómo construimos horizontalidades y nuevos horizontes? ¿Cuáles son nuestros aportes desde las escuelas para la construcción de subjetividades nuestroamericanas? ¿Cómo participamos de la construcción de una epistemología del sur, de unas pedagogías nuestroamericanas?

Con la Conquista y el Requerimiento, se inauguran pedagogías de la crueldad, educaciones bancarias desde el monólogo y la cultura del silencio, ¿Cómo construimos propuestas desde Nuestra América para sentipensar pedagogías de las ternuras y de la contra-crueldad? ¿Cómo educamos para el pronunciamiento de la palabra verdadera en un contexto de diálogo y respeto amoroso en la diversidad cultural?



**MICAELA GIULIANO Y LAURA BRAVI**

## REBROTANDO LA MEMORIA.

La conquista comenzó hace seis siglos y no cesa. Las estrategias de dominación y permanencia del *statu quo* han evolucionado de maneras diversas y sutiles. Nos quieren con los ojos vendados, con las manos atadas, con la boca tapada y con el pensamiento desconectado. El sistema sabe que un pueblo sin memoria, cultura e identidad es un pueblo de rodillas.

¿Saldaremos alguna vez la deuda con nuestros pueblos preexistentes? ¿Cuándo empezaremos a frenar la cacería desatada sobre las comunidades? ¿Hasta cuándo dejaremos avanzar el agronegocio sobre nuestra Madretierra? Las preguntas siguen surgiendo e interpelando nuestro pensamiento y accionar diario; y es que en la cotidianeidad tenemos la oportunidad de labrar una historia diferente. Necesitamos cultivar otra historia. Una historia que reclama por los territorios ancestrales y repudia los desalojos de las comunidades, una historia que defiende nuestra Madretierra de los agrotóxicos y que nos reconecta como sus hijos e hijas, una historia con memoria, verdad y justicia que nos encuentra firmes y dignas y dignos en la lucha.

En la coyuntura actual necesitamos que les docentes asuman la responsabilidad de brindar sus herramientas para permitir el reencuentro con la memoria de nuestro pueblo. Reconectarse con

sus raíces nutridas de identidades originarias, campesinas, inmigrantes. Les docentes tienen las herramientas para labrar esta historia, esta cultura, para regenerar la sociedad. Entendiendo este hecho, como la posibilidad de que un pueblo desmontado, saqueado, fumigado vuelva a hacerse la pregunta y por sobre todo labrando respuestas a la par. Necesitamos que les docentes sean los agricultores de la transformación en las escuelas, como dice Soraya Maicoño, “para que broten nuestros mejores pensamientos”. Creemos que la Escuela Pública es el territorio cotidiano de disputas, de conquistas, de batallas, de siembras y cosechas. Diariamente millones de niños, adolescentes, jóvenes y adultos se encuentran en un ámbito educativo con maestros, profesores y educadores que tiene la posibilidad de girar la historia, de hacer brotar las preguntas necesarias, de detener el tiempo para contemplar con paciencia el crecimiento de una idea, de cobijar esos seres de las heladas de este sistema fumigador de sueños y recuerdos. La Escuela Pública debe ser el territorio donde despierte el kimún, el conocimiento ancestral para encontrar las respuestas antiguas a las preguntas actuales. Defendemos la Escuela Pública, defendemos la Universidad Pública, defendemos las pedagogías latinoamericanas que emancipen nuestras mentes de los espejos de colores de la conquista



para integrar los colores de la Whipala, defendemos a sus trabajadores y les estudiantes para que la posibilidad diaria del encuentro no se marchite fumigada por el ajuste, el autoritarismo, el vaciamiento ejecutado por el gobierno de Mauricio Macri.

Nuestra propuesta, nuestro intento, escuchar nuestra Madretierra, poblarla con respeto, asumirse como sus hijos, hacer de la memoria y la identidad la semilla en tiempos de CEOS sedientos; es urgente y es uno de los actos subversivos que más les inquieta y actúan en consecuencia. Por ello han generado la hipótesis de un enemigo interno, saben que las raíces se están activando en las comunidades originarias. No permitiremos que se hagan negocios con nuestra mapu que nos contiene, que nos cobija. Debemos estar alertas a los intentos neoliberales por querer vender gato por liebre, develaremos sus mentiras con la Agroecología, palabra ya transformada en un insumo más por los agronegocios, cooptada por sus intereses, profundizando la confusión y fumigando de sus discursos Derechos por más rentabilidad, Acceso a la tierra por menos costos, acceso a los alimentos sanos por oportunidad de negocios, Agrotóxicos por Bioagrotóxicos, en definitiva poderosos más poderosos, modelo saqueador de pueblos intactos y fortalecidos pero esta vez, agroecológicos...

La Agricultura Ancestral, avanzar retrocediendo, es el camino que elegimos,

nuestra identidad, definiendo qué somos, desde dónde, con quién, para quién, cómo.

Retomamos el legado de aquellos sabios y sabias del monte, desde el campo, en la ciudad, guardianes de la semilla, de los saberes, sembrando, multiplicando derechos, siendo partícipes necesarios del armado de modelos productivos sin agrotóxicos más justos y soberanos, con nosotros adentro, y como protagonistas. Somos la tierra cultivando la herencia soberana y fraterna para nuestros hijos, somos monte, río, raíz, semilla, cultura, somos Madretierra-Ñukemapu germinando, somos el hermoso y profundo



desafío de ser agricultores de nuestro propio destino, de nuestra propia historia.

Exigimos justicia para Rafael Nahuel, Santiago Maldonado y Silverio Enríquez. Exigimos que cesen los desalojos de las comunidades, las persecuciones y las amenazas a sus dirigentes. ¡Basta de represión y libertad a todos los presos políticos!

**JEREMIAS CHAUQUE Y PAMELA ROSSI**

# EL G20 Y SUS ESPEJITOS DE COLORES

A Colón le fue muy bien por América.

Viajes de Colón, del libro de José María Firpo ;Que porquería es el glóbulo! (Ediciones de la Flor).

La educación es por primera vez parte de la agenda de debates de la reunión del Grupo de los 20 -más conocido como G20- que el 30 de noviembre y el 1º de diciembre que viene se dará en Buenos Aires. Un foro de neto corte económico desde que se conformó en 1999 en una reunión de ministros de economía y que con el tiempo comenzó a incluir a jefes de Estado. También la Argentina es por primera vez anfitriona de este foro internacional.

Para preparar el terreno de la reunión que se viene, los ministros de Educación de los países miembros se reunieron a principios de septiembre en Mendoza. Allí trazaron líneas de acuerdo de lo que pretenden en materia educativa. A manera de síntesis, hablan de "Las habilidades necesarias del siglo XXI". Una declaración conjunta le da forma a ese enunciado: se anticipa la decisión de potenciar las ciencias, las tecnologías y el aprendizaje permanente, entre otros objetivos. También la formación docente acorde para estas metas. Y -como es de esperar- abunda en términos propios del mundo empresario aplicados al campo educativo.

Uno de los puntos de esta declaración -cada cual merece un análisis propio- impulsa "fomentar las habilidades del siglo XXI, tales como habilidades de pensamiento crítico, creatividad, solución de problemas, comunicación, flexibilidad y colaboración, que permitan la adaptabilidad y resiliencia ante la naturaleza cambiante del trabajo". De alguna manera le da forma a "esa educación para la incertidumbre" que propiciara el ex ministro de Educación de la Nación Esteban Bullrich. "Debemos ser capaces de crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla", había expresado en septiembre de 2016 en el Foro de Inversiones, quien ahora es senador nacional.

Pero los espejitos de colores del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la promesa de una educación garante de desarrollo profesional, de pleno empleo y generación de industria se desvanecen ante la realidad de un país que corre para entregarse a los designios del Fondo Monetario Internacional (FMI), degrada de ministerio a secretaria al área de ciencia, subejecuta y achica el presupuesto educativo; no cumple con leyes básicas de educación vigentes en la Argentina, como las de educación nacional y la de financiamiento educativo, no puede asegurar los días de clase, va tras la universidad pública (y la educación estatal en general), persigue y amenaza al magisterio y no se conmueve en lo más absoluto ante la muerte de quienes todos los días están frente a las aulas. Y, por si fuera poco, en medio de este panorama de ajuste y represión, la pobreza creciente vuelve a convertir a las escuelas del país en comedores.

También son palpables los espejitos de colores que, por ejemplo, resaltan la relevancia de la enseñanza de la informática y la programación -por cierto indispensables- cuando en realidad se busca justificar cómo se deja la puerta

abierta a las corporaciones que vienen a hacer negocio con estos aprendizajes. En esa misma reunión realizada en Mendoza en septiembre pasado, la secretaria de Innovación Educativa de la Nación, Mercedes Miguel, presentó a Hadi Partovi, CEO y fundador de Code.org, una organización que se define sin fines de lucro dedicada a expandir el acceso a la informática en las escuelas (Infobae, 5 de septiembre).

Entre las voces que reclaman sobre la actividad de este foro en la región, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) es una de las instituciones que ya demandó a los Estados partícipes del G20 sobre la necesidad de garantizar "el derecho a la educación pública, gratuita, de calidad, inclusiva, equitativa y a lo largo de la vida para todas las personas, sin discriminaciones, como condición fundamental para promover la justicia social y el desarrollo

sostenible".

También denuncia las políticas educativas regionales "que reducen o congelan inversiones públicas en educación y otros derechos sociales, en base a alegaciones de que la actual crisis económica exige políticas de ajuste fiscal y contención del gasto público, mientras se mantienen sistemas tributarios injustos y desiguales".

La fecha del 12 de Octubre es una buena oportunidad para reflexionar sobre los espejitos de colores del siglo XXI, que nos llegan en los discursos de innovación educativa y pedagogías emprendedoras; en los modelos educativos que desplazan (y hasta desprecian) la riqueza de trayectorias educativas construidas en América latina. Y por sobre todo enlazar acciones a favor de la educación pública como derecho, y contra los

intentos permanentes de convertirla en un bien transable. Que no es más que otra forma de conquista cultural, social y de avasallamiento humano.

[www.g20.org](http://www.g20.org)

*. Declaración Conjunta de Ministros de Educación, Trabajo y Empleo del G20 2018 ó Declaración de Mendoza del G 20. El texto se lo encuentra en internet bajo este título.*

*. Sitio de la Clade <http://v2.campanaderechoeducacion.org>*

*. La frase inicial es reproducida del libro del maestro uruguayo José María Firpo, donde recopila expresiones de quienes fueron sus alumnos de escuela primaria hacia mitad de la década de 1940.*



**MARCELA ISAIAS**

Periodista y docente.

# EL CAMINO DE SANTIAGO

## Documental.

La película "El camino de Santiago" es un trabajo que intenta reconstruir cómo fueron los momentos posteriores al 1° de agosto de 2017, día en que se vio por última vez con vida al joven que militaba la lucha por los pueblos originarios, en medio de la represión de la Gendarmería Nacional a la protesta del pueblo Mapuche, que reclama por sus tierras al magnate Luciano Benetton.

"En el país de los 30.000 desaparecidos, su familia inicia una búsqueda que pronto moviliza al conjunto de la sociedad en un reclamo común: ¿Dónde está? ¿Quién se lo llevó?", pregunta la película.

Este trabajo cinematográfico que dirige Tristán Bauer con voz en off de Darío Grandinetti, la música de León Gieco y la investigación periodística de Juan Alonso se presentó con salas colmadas el pasado 30 y 31 de agosto en Rosario y Santa Fe, respectivamente. En la ciudad del sur provincial, el estreno fue en la Sala Luz y Fuerza con la convocatoria de CTA de lxs Trabajadorxs Santa Fe, el Movimiento Sindical Rosarino y el Movimiento Obrero Santafesino. Por su parte, en la ciudad capital, fue la Sala ATE Casa España el espacio de proyección y CTA de lxs Trabajadorxs Santa Fe, el Foro Contra la Impunidad y por la Justicia, AMSAFE y ATE Santa Fe convocaron al evento.

"Cuando aparece el cuerpo nos propusimos hacer esta película. Una película que da cuenta sobre lo acontecido sobre el caso de Santiago pero que no lo toma a Santiago Maldonado como un eslabón aislado sino como parte de una cadena, de una historia, de un trascurrir político y social y cultural y donde tomamos como punto de inicio en la Campaña del Desierto que fue un terrible genocidio para repartir la tierra hasta llegar a hoy a casos como Lewis y Benetton donde se desarrollan estos acontecimientos", señala Tristán Bauer, el cineasta y director del documental que aborda la desaparición y el hallazgo del cadáver de Santiago Maldonado, un acontecimiento que sacudió a la sociedad argentina.

Entre otras reflexiones de Bauer, en el marco de la presentación del documental en Rosario, también señaló: "Cuando llegaron las primeras noticias de la desaparición de Santiago Maldonado, un grupo, incluso muchos entre nosotros no nos conocíamos, desde la solidaridad y la necesidad de comunicar, nos sumamos a aquel clamor, que era en aquel momento, de 'Aparición con vida de Santiago Maldonado'. Nuestra forma de hacerlo fue en una serie de micros que se fueron emitiendo por (el canal de cable) C5N y que los subió a la web Página/12. Las imágenes se viralizaron rápidamente. Desde ese momento, Darío Grandinetti, un enorme y querido actor (que participa con la voz en off), se sumó a la patriada, y la verdad es que no

pensábamos hacer un documental. Nuestro sueño era que Santiago apareciera y que esos videos sirvieran para esa situación. No fue así. Y que aquel fatídico 17 de octubre, cuando aparece el cuerpo de Santiago allí en el río, nos propusimos hacer el trabajo que vamos a compartir".

Como sea, el trabajo de Bauer consta de un minucioso y específico recorrido histórico, fundamentalmente en el territorio donde ocurrieron los hechos. En efecto, se muestra la vida cotidiana de la comunidad mapuche la cual es narrada con imágenes y testimonios. En tanto, el guión se construye de manera cronológica hasta la actualidad con el brutal soporte que constituye el material de archivo. Así, se puede ver como un canal "informa" en horario central que Santiago "está haciendo dedo en Entre Ríos", al tiempo que una diputada sospecha que existe un 20 por ciento posibilidades de que este en Chile. Es impactante la escena del ex ministro de Educación Esteban José Bullrich Zorraquín Ocampo Alvear habla de una "nueva Conquista del Desierto" y, mientras tanto, en Cushamen, decenas de gendarmes aparecen avanzando a la orden de fuego.

Las evidencias documentales refuerzan la sospecha de que a Santiago "lo hizo morir Gendarmería", como afirmó la docente Lidia Estela Mercedes Miy Uranga, más conocida Taty Almeida, en una jornada de denuncia en la ex Esma, donde se exigía la aparición con vida de Santiago.

Opinión, reflexión o cuasi certeza compartida por muchos. Claro, menos por aquellos con la obligación de investigar.

"El rodaje de la película fue hermoso y duro al mismo tiempo. Cuando filmamos en 25 de Mayo, el pueblo natal de Santiago Maldonado, y conversamos con el papá y con la mamá Stella (Maris Peloso), ella habitualmente no da testimonios, ese mismo día nos enteramos de que a orillas del Lago Mascaradi era asesinado por la espalda, por otra fuerza de seguridad, Rafael Nahuel. Y de ahí que también incorporamos a la película esa segunda muerte joven en la patagonia trágica, como diría don Osvaldo Bayer. Entonces también la película es un reclamo de justicia por Rafael Nahuel", subrayó Bauer.

La justicia en los procesos neoliberales no es otra cosa que estructuras que están en perfecta sintonía con el paradigma ideológico que los define. Básica y esencialmente de espalda al pueblo y a todas sus expresiones de soberanía política, independencia económica y justicia social. No es casual la muerte (asesinato?) de Maldonado. Tampoco el documental de Bauer. Es el emergente de una masa crítica que reclama justicia. En un presente complejo es preciso recordar las palabras del poeta: "Nunca es más oscuro que cuando está por amanecer".



**JUAN PABLO SARHISSIAN**

# CUENTOS DE ZAPIOLA

Luis Zapiola es abogado, militante en la Liga Argentina por los Derechos del Hombre y querellante en juicios por delitos de lesa humanidad. Acompaña desde hace años a comunidades de los pueblos indígenas en diversos lugares del país, y en particular en la provincia de Formosa donde reside. Algunas de sus vivencias como abogado y en la relación estrecha con las comunidades las ha volcado a relatos que describen la relación interétnica entre los pueblos originarios y los no indígenas, en una compilación que se denomina “Recuerdos de Aparecidos”, un ejercicio de memoria sobre los padecimientos de los originarios en manos de los conquistadores, los aparecidos, cuyas consecuencias las padecen hasta nuestros días. Son casos de base real, desde la mirada de un abogado y en el esfuerzo de incorporar la mirada originaria sobre una relación aún no resuelta.

## EL CONSEJO DEL MORIBUNDO

Memorias de la tierra prometida.

Por Luis Zapiola

Al costado del Teuc, que los siwele llaman Río Bermejo tenían sus campamentos de verano los wichí. Las aldeas se sucedían frente a sus orillas y los hombres celebraban la pesca con sus redes tijera en busca del sábalo, el bagre y a veces algún surubí. En el paraje Tas Tas, las mujeres construían sus chozas en forma de cúpula. Luego de siglos de construcciones en el mismo lugar, la zona del lewet era un poco mas elevada por el apisonamiento del suelo año tras año. Restos de cerámica son mudos testigos de ese mundo de risas, abuelas contando las historias de los antepasados a sus nietos, hombres danzando con sus brazos entrelazados formando un círculo y una vida cotidiana sin violencia y solo buscando la buena voluntad.

Todo el tayhi, el monte, era un inmenso cementerio. Los wichí enterraban a sus muertos envueltos en telas chaguar y no dejaban señales en cada sepultura uniendo de ese modo a sus parientes con la tierra, el almacén que da la vida.

Un día comenzaron a llegar los misioneros anglicanos. Fundaron en Formosa distintas misiones orientadas a la evangelización, y a la protección de las aldeas frente al conflicto con los nuevos ocupantes aparecidos. Así nacieron las misiones de San Andrés, Pozo Yacaré y El Yuto en el extremo oeste de Formosa y, en la zona de Tas Tas, la Misión Esteros.

Esta misión fue el lugar de refugio de los grupos wichí de la zona ante un mundo que cambiaba aceleradamente. En esos aislados parajes la ley vigente era la del más fuerte.

En esos tiempos los enterramientos de los wichí comenzaron a ser señalados por un objeto sobre el terreno, a veces una lata u otro objeto, y finalmente con una pequeña cruz de madera.

Lusa pertenecía a la parentela wichí de los ribereños del Bermejo y había nacido en libertad allá por la década del 20 suponía su familia. Por esa época los originarios wichí no eran ciudadanos argentinos, ni siquiera tenían documento de identidad. Su madre Arcelia, era hija de un niyat un líder wichí renombrado en los parajes del monte: Afwenche, Pajarito en la lengua de los aparecidos.

Su infancia se vio rodeada de disputas con los siwele que llegaban de todos lados a ocupar la tierra que ellos habían

recorrido durante siglos. En esos itinerarios por la espesura del monte, se afincaban en “campamentos” de invierno y verano. Eran tiempos de persecuciones, de disputas y de un abismo de incompreensión de dos culturas que no podían entenderse.

Los padres de Lusa habían trabajado, junto a los pilagá y los qom en la construcción del Ferrocarril, el Ramal C25 que atravesó de lado a lado el Territorio Nacional de Formosa y a cuya vera se conformaron pueblos a los que sostenidamente las comunidades ribereñas fueron migrando buscando mejores condiciones de vida.

Allí nació Ramón y en esas soledades transcurrió su infancia, en la espesura del hayaj -el yaguareté- y de peces en abundancia Su padre Lusa era un fornido pescador del Bermejo y su madre Yolanda le narraba el mundo de los wichí para que sea transmitido a sus hijos y así hasta el final de los tiempos. El lugar era un monte impenetrable al que un día llegaron aparecidos y alambraron un enorme territorio en el que ya la gente no pudo cazar. Los aparecidos decían que el nombre de su grupo era Bunge y Born. Por esas soledades cuentan que se escondió en algunas ocasiones Segundo David Peralta, alias Mate Cocido, un famoso bandolero anarquista, amigo de los pobres y desheredados de la tierra. Así lo apodaban por una herida que tenía en la cabeza.

Las disputas por el territorio, las persecuciones y el hambre provocaron de a poco el éxodo de algunas de las aldeas de pescadores hacia los centros poblados, en particular los de la ruta nacional 81 en busca mas trabajo y mejores condiciones de vida. Al final de la década del setenta partió Ramón con su familia rumbo a Las Lomitas en busca de una nueva vida.

Allí quedaron, en Tas Tas, las tumbas de los antiguos, las ruinas del templo anglicano con sus horcones de madera, los sitios de asentamientos milenarios, y la memoria de la selva impenetrable que los vio nacer a orillas de las barrancas del Bermejo, mudo testigo de ese mundo que estaba cambiando en forma acelerada.

Muchos años después Ramón se sentó al lado del camastro en que su padre Lusa se aferraba a sus últimos momentos de vida. Lo invadía una tristeza infinita pero no lo demostraba, salvo por sus ojos apagados y tristes. Acaso su pensamiento estaba puesto en la tierra que lo vio nacer. Desde tiempos ancestrales los wichí han controlado sus sentimientos, al menos por fuera.

-Hijo- le dijo en un susurro acercándolo con un abrazo.

-Tenes que juntar nuestra gente y volver a la tierra de los antiguos, a nuestro monte y a nuestro cielo lleno de estrellas. Ese es nuestro hogar. Allí están nuestros peces, los animales y los frutos que nos dan la vida. Te encargo recuperar lo que es nuestro-.

Las palabras del anciano Lusa eran un wit ole, el consejo del moribundo. La misión encomendada de regresar a la tierra prometida era un mandato que Ramón no podía rechazar. En la espiritualidad wichí, no aceptar hubiera vuelto el consejo en su contra y convertido en una maldición.

Esa misma noche, el anciano dejó su monte y con el pensamiento puesto en el río de su infancia, murió.

Así, en los primeros años del tercer milenio, las familias de ribereños del Bermejo caminaron de regreso a la tierra de los antiguos, desde esa Babilonia en la que vivían. distante a unos

ciento treinta kilómetros de los lugares de la infancia y la llamaron Afwenche, en honor al abuelo de Lusa.

Reencontraron las ruinas de su templo de la misión Esteros y con la ayuda de profesionales solidarios identificaron las tumbas de los antiguos para obtener ADN para compararlo con los niños actuales, signo de pertenencia a ese lugar hoy ocupado por aparecidos. Los wichí querían dar testimonio de su linaje para obtener la propiedad colectiva de esas tierras.

El río Teuc se pobló nuevamente de pescadores y la selva se reencontró con las memorias de la tierra en una lengua que siempre entendió.

## EL VUELO DEL HECHICERO

Por Luis Zapiola

El anciano hechicero cargó su pipa con una hierba del monte y comenzó a fumarla mientras una ensoñación de apoderaba de sus sentidos. A su lado yacía Avelina una mujer de edad que tenía su salud quebrantada. Ella miraba asustada al anciano acostada en el suelo del monte, mientras el hiyawul, el chamán canturreaba una tonada milenaria en la lengua del antiguo hombre chaqueño.

En segundos el viejo mago se elevó y desde la altura pudo verse a si mismo fumando su pipa con su cabeza cubierta con un pañuelo que dejaba ver sus orejas perforadas y adornadas con madera y plumas. Ya había iniciado su viaje a través del mundo espiritual. Cerca suyo en ese espacio aéreo estaban sus dos espíritus auxiliares, que le había dado su padre antes de morir, en un ritual que se extendía de padres a hijos por generaciones. Lo acompañaban en cada sanación, para tener el poder de buscar la voluntad de la enferma y devolverlo a su cuerpo para restablecer así el equilibrio perdido.

Las sanaciones eran realizadas por el anciano en un lugar secreto del monte, cerca de la aldea wichí, el lewet. Allí hacía poco tiempo se habían instalado unos aparecidos con sus vacas acompañados de unos misioneros que anunciaban un dios nuevo de quien decían tenía mucho poder y cuya palabra estaba en un libro que solo esos religiosos podían leer.

Su dios no era Nilataj, aquel que creó la tierra y el monte que luego el viento estiró, para darles a los hombres primigenios la posibilidad de una vida plena. Este, decían los aparecidos, era un dios todopoderoso que había creado todo lo que existe y quien tenía un representante en este mundo que vivía en un inmenso poblado llamado Roma. Esta Dios le había dado el monte de los wichí a un rey y a una reina que los originarios debían aceptar y adorar para evitar que los maten.

Desde el aire el espíritu del hechicero sobrevolaba el monte. Desde allí podía ver los fogones encendidos junto a las chozas de la gente con un poco de tristeza. Las familias de a poco fueron aceptando a ese dios y el sanador tuvo que huir con su familia al monte para evitar las burlas y el desprecio. También sonreía. Cuando la enfermedad asolaba a su gente casi todos lo venían a ver en secreto, en busca de su sabiduría milenaria.

Cerca del lewet, los religiosos aparecidos construyeron un templo con los brazos y los hombros de los originarios. Allí pusieron una inmensa cruz donde el hijo de dios había sido muerto por los pecados de todos. En el día del sol como ellos lo llamaban, allí se juntaban en lo que llamaban misa. A las familias wichí de la aldea las dejaban estar al fondo del templo.

El hechicero volaba con sus espíritus auxiliares por la espesura del algarrobal buscando la voluntad, el espíritu de Avelina que había abandonado su cuerpo. El monte estaba lleno de espíritus malignos que transformaban la noche y la selva de los wichí en un lugar peligroso del que solo se estaba a salvo en la aldea.

Todos los ahát, los espíritus malignos eran entidades para temerles y cuidarse de ellos. El mas temido, el Lewo, la serpiente o arco iris, responsable de rayos y terremotos, los dueños del agua, la serpiente, el hayaj o tigre.

Al pie de un inmenso algarrobo encontró el espíritu, el husek de Avelina. Estaba escondido en una cueva de Tatú Carreta. El hechicero saltó de un árbol y le dijo:

-Volvé Avelina. No es tu tiempo-.

El espíritu de la anciana tendió su mano al anciano mago y juntos volaron por el monte impenetrable en busca de sus cuerpos. Cuando llegaron, pudieron verse desde el aire. Ella acostada en el piso y el viejo chamán canturreando antiquísimas tonadas de su monte lleno de memorias.

Volvió la salud a Adelina, con los poderes transmitidos por siglos de generación en generación de padres a hijos.

En el pueblo de los misioneros aparecidos había tristeza. La viruela se llevaba muchas vidas o dejaba rostros marcados por su maligno paso. Los espíritus de la gente enferma no sobrevolaban el monte ni se los podía encontrar para devolverlos al cuerpo. El viaje ritual del hiyawul no tenía espíritus auxiliares para esos males del alma. Las memorias de la selva de los wichí se llenaron de muertes que ni la sabiduría milenaria pudo sanar.

Comenzó así un nuevo tiempo rodeado de recuerdos de una tierra que se llenó de silencios.



# DIGO LA TONADA

**E**xisten muchas formas de resistencia que permanecen en las culturas subalternas, que posibilitan a través de las manifestaciones culturales resistir a las que tratan de imponer las clases dominantes.

Cuando hablamos de manifestaciones culturales no solo nos referimos a las artísticas o intelectuales, en las actividades de nuestra vida cotidiana existen otras manifestaciones que forman parte de nuestra constitución subjetiva, no solo como nativos de un país, sino también como habitantes de ésta, nuestra Sudamérica vapuleada por siglos.

Cada 12 de octubre nos permite ese espacio para la memoria, en el jardín de infantes debemos encontrar esos momentos que nos permitan pensar junto a los niños y niñas, familias y la comunidad, esos lugares de resistencia que siguen permaneciendo a pesar de la globalización y la alta tecnología.

Y esa resistencia lleva ya siglos construyendo identidad como pueblo latinoamericano, con sus diferencias, pero que en su esencia compartimos, esa actividad tan simple y que parece tan natural como es la de tomar mates.

Y es de ahí donde se inicia nuestro trabajo, pensar, reflexionar sobre la historia, es parte de nuestro trabajo con la memoria. Poder pensar que las actividades cotidianas que realizamos tienen una historia, puede ayudarnos a construir nuestra identidad como parte de la patria grande, Latinoamérica, porque en el nivel inicial también se enseña, resiste y sueña.

Podemos comenzar esta reconstrucción histórico-cultural a partir de la leyenda de la yerba mate.

“Con el marco de una gran vegetación y teniendo por testigos robustos árboles, vivía un viejecito “Yaraá” con su hija “Yarii”. Durante sus largos años había cruzado bosques, arroyos, caminos, sin que su cuerpo evidenciara fatiga.

Yaraá empezaba a sentir el peso de los años. Había llegado el momento en que contrariando el espíritu guaraní, debía vivir como un indio sedentario. Su hija alegraba el bosque

con melodiosas canciones, viviendo en una pequeña choza que ambos habían levantado.

Todas las mañanas, Yarii guiaba sus pasos hasta un arroyito cercano en busca de agua. Una mañana, alguien más la acompañaba al regresar con su cristalina carga. Era un viajero que debía venir de muy lejos; había caminado toda la noche y, aunque extenuado por el esfuerzo, sintióse renacer al ver a la dulce Yarii. Cuando llegaron a la choza, sin hacer preguntas, Yaraá le ofreció su lecho, compartiendo con él su humilde comida.

El forastero, que era un enviado de Tupá (Dios del bien), muy agradecido y conmovido por la generosa hospitalidad que le brindaron, pese a la gran pobreza que nadie podía negar, quiso premiarlos.

Con infinita bondad deseó legarles un bien perdurable, una nueva planta cubrió los alrededores, para que, en las lentas horas de soledad selvática, les proporcionara un medio seguro con que obsequiar a sus huéspedes. Les enseñó a secar las ramas al fuego y a preparar el brebaje que tan grato resultaría a los paladares misioneros. Y bajo la tierna protección de la joven que fue desde entonces la CAA-YARII (diosa protectora del yerbal) y de CAA-YARAA (Dios protector del yerbal) crece lozana y hermosa la nueva planta, con cuyas hojas y tallos se prepara el mate.”

A partir de este texto se puede realizar la dramatización, la renarración a través de imágenes. Luego indagar a través de la conversación y/o encuestas, las diferentes costumbres de las familias para tomar mates, formas de prepararlo, otros aditamentos además de la yerba. Otra posibilidad puede ser invitar a alguna abuela o abuelo a enseñarnos cual es la forma de preparar por ejemplo tereré o que nos cuente alguna otra leyenda.

Sería interesante poder compartir con las familias todos los interrogantes que surjan y que ellos puedan comprender el objetivo de nuestro trabajo invitándolos a ser parte del proyecto. Puede culminarse con una mateada, exposición de mates, distintas explicaciones de preparación, murales, realizados por los niños.

## DIGO LA TONADA

De Antonio Esteban Agüero (1972)

El idioma nos vino con las naves,  
Sobre arcabuces y metal de espada,  
Cabalgando la muerte y destruyendo  
La memoria y el quipo de Amauta;  
Fue contienda también la del idioma,  
Dura guerra también, sorda batalla,  
Entre un bando de oscuros ruiseñores  
Con su pico de sierpe acorazada  
Y zorzales y tímidas bumbunas  
Que la voz y la sangre circulaban  
Del abuelo diaguita o michilingue  
Con persistencia de remota llama;  
Rotas fueron las voces ancestrales,  
Perseguidas, mordidas, martilladas  
Por un loco rencor sobre la boca  
Del hombre inerme y la mujer violada.

Y el idioma triunfó, los ruiseñores  
De Castilla vencieron, la calandria  
Cuya voz era tierra, barro nuestro,  
Son y zumo de tierra americana  
De repente calló cuando los hierros  
Agrios del odio en su color de fragua  
Le marcaron el pecho de gemía  
Y segaron la luz de su garganta...

Pero la lucha prosiguió en la sombra,  
Una guerra de acento y palabras,  
De fugitivas voces y vocablos  
Con las venas sangrantes que buscaban  
Refugiarse en la frente o esconderse  
En la nocturna claridad del alma  
Perdiendo expresión y contenido,  
La sonora raíz, la leve gracia,  
El poder bautismal y la semilla  
Para ser sólo la sutil fragancia  
Que nos sella la voz con el anillo  
Popular y común de la Tonada:  
Yo entrecierro los ojos y la escucho  
Venir y llegar hasta la almohada  
Como un largo rumor de caracola,  
Como memoria de mujer descalza,  
Como llega la música en la brisa  
Si la brisa es arroyo de guitarra;  
Y la siento volar en la tertulia  
De labio en labio, mariposa mansa,  
Suave cuerda que vibra, quena sorda,  
O fugaz sugerencia de campana,  
Y la escucho en la voz que me despierta  
Con el mate y su luz en la mañana  
Cuando el sol es un padre que nos dona

El reciente verdor de la esperanza;  
Y la escucho en un niño que transita  
Por el sendero que trazó la cabra  
Y me grita: ¡Buen día! Y me conforta  
Con la sonrisa de su alegre cara;  
De repente la siento que rodea  
Mi corazón como una mano blanda  
Si la voz de la madre o de la esposa  
Se florece con íntimas palabras,  
Alguna noche la escuche en Rosario  
En la voz de una joven que pasaba  
Y eso sólo bastó para que viera  
Amanecer los cerros del Conlara;  
Y otra noche la oía en Buenos Aires,  
En muchedumbre de no sé qué plaza  
Sobre un grito vibrante que decía  
Titulares de prensa cotidiana;  
Cómo es dulce sentirla cuando llega  
Desde una boca de mujer besada  
Con el “sí” suspirando que promete  
Una cálida rosa para el ansia;  
Y la escucho sonar entre los niños  
De un pueblecito que se dice Larca  
Mientras mueven las manos en el juego  
escolar y rural de la payana;  
Y la siento rezar en el velorio,

Y saltar en el barco de la taba,  
Y volverse puñal en el insulto,  
Y suspirar en la recién casada.  
Dondequiera que esté yo la escucho  
Y tras ella regreso a la comarca  
Donde soy una piedra, una semilla,  
Una nube y un pájaro que canta...

No tenemos bandera que nos cubra  
Tremolando en el aire de la plaza,  
Ni canción que nos diga entre los pueblos  
Cuando suene el clarín y la proclama  
Desanude las últimas cadenas  
Y destruya el alambre y la muralla,  
Pero tenemos esta luz secreta,  
Esta música nuestra soterrada,  
Este leve clamor, esta cadencia,  
Este cuño solar, esta venganza,  
Este oscuro puñal inadvertido,  
Este perfil oral, esta campana,  
Este mágico son que nos describe,  
Esta flor en la voz, nuestra Tonada.



**GABRIELA PEREYRA**

Maestra Nivel Inicial. Rosario.



# LOS INDIOS DE AHORA.

**L**uego de transcurrida la primera década del S. XXI, con un proceso de avance de gobiernos del campo popular, algunos de ellos con metas de socialismo en sus propuestas y con la construcción de la unidad suramericana y caribeña de la mano de UNASUR, CELAC y MERCOSUR, asistimos a un proceso de reconquista del “patio trasero” por parte del imperio.

Hoy asistimos a una gran escalada de odio hacia nuestros hermanos latinoamericanos, de rechazo hacia los procesos de emancipación, y a una sucesión, en América Latina, de los llamados “golpes blandos”.

La imagen de las tres carabelas portadoras del proyecto de conquista, sometimiento, saqueo y muerte se reciclan con la carabela insignia del FMI y sus aliados locales hijos, nietos y choznos de los cómplices de las invasiones inglesas, de la campaña del desierto, de los golpistas en todas las épocas, de los que nos someten a los designios del capital deshumanizado, transformando en material descartable, con sus políticas a nuestros ancianxs y niñxs.

Los derechos de los pueblos originarios están siendo jaqueados desde lo más profundo al impulsar un proyecto de sometimiento y entrega a los designios del gran capital trasnacional que conlleva la pérdida de soberanía sobre nuestro territorio, fomentando la instalación de bases militares de los

EE.UU. en territorio argentino como otrora ocurriera con los conquistadores españoles. Estos arrasan con todo y todxs lxs que resultan un obstáculo: baste recordar a Santiago Maldonado, Rafael Nahuel, y tantxs otrxs anónimxs a quienes les arrebatan a diario sus territorios, sus costumbres, su identidad, su dignidad.

Con la vil excusa de luchar contra el narcotráfico y de combatir al terrorismo internacional, en consonancia con la doctrina de las nuevas –viejas– amenazas importada del imperio, militarizan nuestros territorios, como si no fueran ellxs quienes en su afán de sometimiento intoxicaran a nuestrxs jóvenes.

Hemos aprendido de la historia y, así como nos indignamos ante aquellos sucesos de hace cinco siglos, debemos indignarnos por lo que sucede hoy con estas políticas de expansión imperial con el uso de la asfixia económica, la pérdida de soberanía, la ocupación territorial, la injerencia en nuestros procesos de construcción política locales, la manipulación de la opinión pública a través de los medios hegemónicos de comunicación, el avasallamiento y vaciamiento de la salud y educación públicas, el cercenamiento de toda posibilidad de crecimiento y realización de lxs humildes y la clase obrera.

Lo vemos a diario en nuestras escuelas: hay una clara intención de vaciar los contenidos, de estandarizar las trayectorias y los conocimientos para que quepan en la prueba PISA, que lejos está de respetar la diversidad, que busca encasillar en lugares pequeños donde solo caben unxs pocxs.

No podemos aceptar sumisamente la reedición de la Maldición de Malinche. Somos Tupac Amaru renaciendo de la mano de una identidad de unidad continental como la soñaron San Martín y Bolívar.

Somos un pueblo que resiste y sueña.



## LOS INDIOS DE AHORA

Renace constantemente la vida sobre la tierra y el espíritu del indio regresa a nuestra conciencia. Soy toba, luna, quebracho, cacique bravo del monte mapuche de antes y pampa guardianes del horizonte. Nosotros, los guaraníes, somos corazón del río la música de la selva que viene abriendo camino. Es tiempo de estar despierto no repetamos la historia nosotros, los argentinos, somos los indios de ahora. Silencio de la montaña secreto del alma coya misterio de aguas heladas antigua luz de los onas. En tu vientre Pacha Mama la muerte se hace semilla resistencia de baguala herencia de los diaguitas. Antigua sabiduría ver la naturaleza revelaciones del viento respuestas en una estrella.

**Peteco Carabajal**

**MARIANA FLORENTIN**

# NOS METEMOS CON LOS LIBROS

y las publicaciones de propuestas pedagógicas.

La Batalla Cultural. La Historia cuando la escriben los que ganaron. Contra-Propuesta Pedagógica.

**P**ensando en el 11 de octubre de 1492, en el 12 de Octubre de 1492. Pensando en el Presente, es imprescindible interpelar a la Docencia (interpelarnos) en relación a las fuentes científicas que enmarcan teóricamente y son sostén de nuestras propuestas áulicas. Libros, revistas, películas, videos como todo lo que circula en los medios de comunicación deberían estar sujetos a un análisis crítico. La sujeción de nuestro conocimiento a la Verdad aunque sea un camino más difícil de transitar, por lo doloroso, contradictorio e incómodo, debería ser un compromiso ético, un posicionamiento no sólo individual sino ineludiblemente colectivo si queremos ser parte de la llamada Batalla Cultural seriamente.

Me propongo y propongo a quienes quieran asumir este reto construir Contra Propuestas Pedagógicas, para ello es necesario “deconstruir”, desarmar una Historia que nada tiene que ver con la verdad de lo sucedido.

Después de tantos años vuelvo a “Las Venas Abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano. ¡Qué difícil elegir testimonios, conceptos o estadísticas porque todo es necesario, valioso y actual! La primera edición se realizó en 1971 y sigue resonando esta cita, “...Hemos guardado un silencio bastante parecido a la estupidez...” (Proclama insurreccional de la Junta Tuitiva en la ciudad de La Paz, 16 de julio de 1809).

“El tiempo transcurrido desde la primer edición, no ha dejado de ser para nosotros, una maestra cruel.” Eduardo Galeano.

Revisando sólo algunos de estos “portadores indiscutibles de la verdad y el conocimiento” (léase los antes mencionados libros, revistas y medios de comunicación), no podemos menos que indignarnos y asumir como actitud militante el análisis/debate y crítica de los mismos como trasmisores de un pensamiento hegemónico, cerrado, alejado del conocimiento científico, que dolorosamente son elegidos y difundidos en las instituciones educativas ya sea por desconocimiento, por comodidad y por tantos otros motivos

La Contra Propuesta Pedagógica que propongo puede simplificarse en una enumeración de acciones que no pretende ser absoluta, completa ni taxativa.

\*Dudar y contraponer a otras fuentes todo lo que los medios hegemónicos nos brindan de manera atractiva en sus libros y publicaciones.

Algunos ejemplos: Las propuestas de los libros

distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación desde 2016 hasta 2018 y sólo cito algunos; “Cuando se agrandó el mundo”, “Tierra de Encuentros”, “Los que llegaron de América”, “12 de Octubre, Día del Respeto a la Diversidad Cultural” de Editoriales como SM, Puerto de Palos y Tinta Fresca. Material que llega a las escuelas por distribución gratuita.

\* “Aniversario de la Conquista de América” un afiche mural que propone la Unión de los pueblos americanos y contradictoriamente incluye el valioso aporte de León Gieco, la letra de “Cinco Siglos Igual”.

\* Hacer una lectura crítica que permita comprender que los materiales fotocopiables de las Revistas “Maestras de Primero Ciclo” y “Maestras de Segundo Ciclo” de la Editorial Ediba S.R.L., presentan actividades con títulos recurrentes como “Día de la raza” y “Encuentro de Dos Mundos” continuando con una visión estereotipada, un relato de “los aportes y ventajas del intercambio de América y Europa”. Nada o poco se dice del exterminio de los pueblos que ya habitaban estas tierras con una cultura avanzada que fue destruida cruelmente.

\* No caer en la trampa de las propuestas cuasi humorísticas del tema que se incluyen como viñetas.

Luego de investigar y tomar contacto con “La Historia escrita por los sobrevivientes de los Pueblos que habitaban estas tierras, que pasaron a denominarse americanas”, escuchar sus relatos, sus reclamos y valorar en toda su dimensión sus Culturas, poner en discusión lo que significó la llegada de los europeos a estas tierras, a las que llegaron con la ambición del poder, el afán de riquezas, el objetivo de conquista y aniquilación así como la apropiación de los bienes culturales y naturales que ya existían, con la grave dimensión de que se consideró a los habitantes de estas tierras como objetos o mercancías para el enriquecimiento de unos pocos.

Cualquier parecido con la realidad actual no es casualidad.

Sigue primando la ambición, la persecución, la desvalorización de la vida humana y la explotación de estas tierras y sus habitantes.

Ahora lo llamaremos Neoliberalismo. Otro nombre. Sólo eso. El objetivo es el mismo. 1492 y 2018 no están tan alejados en el tiempo histórico de la Humanidad.

