

Saberes y prácticas educativas que se construyen y circulan en la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística en el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez de Calilegua, Ledesma, provincia de Jujuy.

Autor:

Gareca, Gabriela del Valle

Tutor:

Mato, Daniel

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación: Pedagogías críticas y Problemáticas Socioeducativas.

Posgrado

**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas**

**Saberes y prácticas educativas que se construyen y circulan en
la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística en el
Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez de
Calilegua, Ledesma provincia de Jujuy.**

**Prof. Gabriela del valle Gareca
Director: Dr. Daniel Mato
2021**

RESUMEN

La presente tesis estudia el proyecto pedagógico de la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística. La creación de esta carrera de formación técnica sentó sus bases en un enfoque ecológico, histórico y cultural y se llevó a cabo en el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú- Gloria Pérez, evidenciando la co-construcción entre las necesidades de las comunidades indígenas constituidas en demandas explícitamente formuladas y la implementación de una política de integración por parte del Estado.

La investigación realizada en el marco de la tesis se limita al periodo 2014-2017, periodo durante el cual la carrera funcionó en la sede de la localidad Calilegua, departamento de Ledesma, provincia de Jujuy. El foco está dirigido al análisis de su propuesta que, desde su concepción, implicó intercambios entre grupos subalternos y el Estado, entre la cultura occidental y la cosmovisión del pueblo indígena guaraní que persiste en rituales y costumbres. ¿Cuáles han sido los saberes recuperados por la Tecnicatura? ¿Cómo se configuran esos saberes ancestrales con la actualidad/cotidianidad? ¿Existe en la comunidad resguardo de éstos? ¿Qué objetivos y sentidos tuvo la Tecnicatura? ¿Qué prácticas educativas fueron legitimadas en ésta? Desde la mirada de las Pedagogías Críticas se problematiza esta propuesta formativa intercultural como herramienta de afirmación de identidades.

Mbarav+k+ iyap+ (Resumen)

Kuae mbarav+k+ ayapovae oe metei yemboeagui, opua ñande mbaepueregui opaete tetara reta jeere. Oipota eñeño kavi kuae mbarav+v+ regua ñandereko rupi jare ñamom+rata vaera jare okukua vaera ñane ñee.

Kuae yemboe oipea tape ip+au ñandevae jare ipuere vaera kuñatai jare kunumi reta oyemboe ñandereko rupi, oikua katu reve ñane ñee, jare arakae maratuvae .

Arasa 2014/2017 gui kuae parandu ayapo jare aikuatia ipuere vaera aechauka kua tupapire rupi mbarav+k+ reta oyeapo ou vaere, kuae arasa rupi oyembo+p+ oyepea kuae yemboe, tetami kariregua jevapea, Departamento de Ledesma Provincia de Jujuy, kuae yemboerenda oe ñande Mburuvicha jeere Instituto de Educacion Superior Intercultural "Campinta Guasu Gloria Perez". Kuae yemboea ndei oiko rambueve jeta miari, yemboavai jare teko oñovae, erei mbegue mbegue oñeño kavi ojo kuae teko reta, ñande mburuvicha

reta ipokikatu rupi gu+raja tenonde jare añae oiko vaera kuae yemboerenda opaete peguara. Jaeramo aiporu ñandeve ani ñaneakañi chugui reta.

Summary (Resumen)

This thesis studies the pedagogical project of the Higher Technique in Guaraní Culture and Linguistic Revitalization. The creation of this technical training career laid its foundations on an ecological, historical and cultural approach and was carried out at the Intercultural Higher Education Institute Campinta Guazú- Gloria Pérez, evidencing the co-construction between the needs of the constituted indigenous communities in explicitly formulated demands and the implementation of an integration policy by the State.

The focus is directed to the analysis of his proposal and the dialogue between subaltern groups and the State. What has been knowledge recovered by the Technicature? How does this ancestral knowledge are present with the present life? Is there a cultural protection? What objectives and meanings did have? What educational practices were legitimized in it? From the perspective of Critical Pedagogies, this intercultural formative proposal is problematized as a tool for affirming identities.

Dedicatoria

A mi madre Florentina Gareca, mujer luchadora y valiente, que me transmitió los valores de la cultura guaraní, que supo guiarme y acompañarme. Siempre con la tranquilidad, la paciencia, el respeto y las palabras sabias, me brindó una enseñanza de solidaridad, amabilidad, compañerismo, y defensa de los más vulnerables; su espíritu de lucha y su energía están más fuertes y presentes que nunca.

Agradecimientos

Agradezco a la Nación Guaraní por permitirme ser parte de esta hermosa experiencia que marcó un cambio en mi tarea docente, y me permitió pensar mi aporte a la lucha de resistencia para que la cultura continúe viva.

A la comunidad Cuape yayemboate “Aquí nos reunimos” (*Kuape yayemboati*)¹ por brindarme el aval para estudiar en la Tecnicatura, por abrirme sus puertas y posibilitarme conocer la sabiduría de sus abuelos. La representación del árbol frondoso de mango fue la mejor aula y la comunidad la mejor escuela donde tuve la dicha de comprender y aprender sus prácticas solidarias.

A los profesores del IESI que me permitieron repensar la educación, vivenciar aprendizajes interculturales y reflexionar sobre mi identidad. En especial al profesor Marcelo Soria por ayudarme a traducir algunos relatos.

A mis compañeros, por compartir conmigo no sólo el *arete guasu*, sino también los proyectos que desde sus comunidades están implementando para visibilizar su cultura.

A la profesora Fernanda Juarros, por confiar en mis capacidades, por acompañarme en toda la trayectoria del cursado de la Maestría y brindarme la oportunidad de poner en valor todo lo que aprendí en la Tecnicatura, por estar presente en el momento oportuno y darme la fortaleza para alcanzar este objetivo.

A Elías Caurey por nutrirme de las sabidurías de los abuelos a través del diálogo y de sus escritos.

A Alvaro Guaymás, por su apertura para facilitarme algunos escritos y por sus palabras de aliento.

A los miembros de la comunidad educativa del IES N°6023 de la provincia de Salta, por concederme la posibilidad de trabajar en la Educación Intercultural Bilingüe. En especial a los profesores María Huerto Heredia, María Elvira Giménez, Luis Gaona y Elizabet Aguirre. Y quiero agradecer especialmente a mi director, el profesor Daniel Mato (quién no quiere que lo llame doctor) por su orientación, respeto, dedicación y acompañamiento permanente en este proceso de investigación. Llevo conmigo su ejemplo de humildad y su enseñanza acerca de la responsabilidad y el compromiso con el desafío que me propuse y que gracias a su ayuda, pude concretar.

¹ La comunidad guaraní Cuape yayemboate según su personería jurídica, en idioma guaraní *Kuape yayemboati*

INDICE

Introducción

PRIMERA PARTE: El encuadre del estudio

CAPITULO I: Marco teórico metodológico

- 1.1. Fundamentación del estudio
- 1.2. Consideraciones metodológicas
- 1.3. Estado de la cuestión y antecedentes de la investigación

CAPITULO II: Experiencias de Interculturalidad en Educación Superior en Argentina y otros países latinoamericanos

- 2.1. Experiencias de interculturalidad en Educación Superior en América Latina
- 2.2. Experiencias de interculturalidad en Educación Superior en Argentina
 - 2.2.1. El marco legislativo
 - 2.2.2. Breve panorama del campo de la Educación Superior y los pueblos indígenas en Argentina

SEGUNDA PARTE: El caso de estudio

CAPITULO III: Contexto histórico, social y político del pueblo guaraní

- 3.1. Los Pueblos Originarios de Mato Grosso.
- 3.2. El movimiento indígena de las tierras bajas de la yunga jujeña.
- 3.3. Su cosmovisión como riqueza y patrimonio intangible.
- 3.4. Situación socio-lingüística y variedades dialectales.

CAPITULO IV: El proyecto pedagógico basado en la interculturalidad.

- 4.1. La creación del Instituto de Educación Superior Intercultural Campintá Guazú- Gloria Pérez y la lucha de una mujer.
- 4.2. El diseño de la Tecnicatura: propósito, objetivos y espacios curriculares.
- 4.3. Saberes, prácticas educativas y aprendizajes interculturales.

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO I: Entrevistas a docentes del IESI

- 1.1. Entrevista al profesor *Arellano Enrique Ponciano*
- 1.2. Entrevista al profesor *Malus Héctor René*
- 1.3. Entrevista al profesor *Marcelo Soria*
- 1.4. Entrevista a la profesora *Andrea Segundo*
- 1.5. Entrevista al profesor *Nelson Jesús Bravo*
- 1.6. Entrevista al profesor *German Victorio David*.

Anexo II. Transcripción de la grabación de la clase del profesor Marcelo Cuellar

che ayerovia ai, kuape ai ramo jare poesa rambuevé²
estoy muy feliz por estar en este lugar y encontrarme con ustedes

2 Principio ordenador de la cosmovisión guaraní, enseñado por Gloria Pérez Campinta Guazú.

Introducción

La presente tesis se centra en el estudio de un espacio académico surgido del reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas. Si bien la Ley Nacional de Educación 26.206 garantiza el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en los niveles inicial, primario, secundario, y no así en el nivel superior; la Ley de Educación Superior no reconoce explícitamente los derechos de los pueblos indígenas establecidos en la Constitución de 1994³. De modo que en este encuadre legislativo poco favorable, se destaca la importancia de creación del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú- Gloria Pérez (IESI)⁴, concretada en 2012 como una experiencia relativamente excepcional (junto a otras pocas en Salta y Chaco). En el marco del mismo, se aprobó la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística⁵, destinada a estudiantes de las comunidades indígenas situadas en San Salvador de Jujuy, Tilcara, Humahuaca, Abra Pampa, La Quiaca, San Pedro y Calilegua, objeto de estudio de la presente investigación.

La propuesta de creación de esta carrera de formación técnica sentó sus bases en un enfoque cultural, histórico, ecológico y económico. Surgió a partir del sueño y la demanda de las comunidades originarias que, por razones económicas, por compromisos familiares o por dificultades para movilizarse desde zonas rurales a urbanas no podían acceder a la Educación Superior. Constituyó de este modo, un avance en materia educativa. Propició el fortalecimiento de la lengua y la cultura guaraní, y generó procesos de interpelación a la propia identidad a través del diálogo reflexivo entre estudiantes, docentes, y con los abuelos de las comunidades.

El estudio busca describir y analizar este proyecto pedagógico intercultural, identificando el vínculo entre saberes tradicionales y prácticas educativas. Su foco se centra en el análisis del mismo que implicó negociaciones entre grupos subalternos (Gramsci, 1974) y el Estado, entre la cultura occidental y la cosmovisión indígena que aún persiste a través de rituales y costumbres.

3 Al respecto, actualmente existe un proyecto de modificación de la LES que para que se adecúe a lo establecido en el convenio 169 de la OIT impulsado por el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas).

4 Según la resolución N°1270-E-14 Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú- Gloria Pérez, en idioma guaraní Instituto de Educación Superior Intercultural *Kampinta Guasu* - Gloria Pérez

5 En la asamblea del Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) de 2007, 170 dirigentes y representantes de las comunidades propusieron y avalaron la implementación de esta propuesta de capacitación, a fin de lograr el real desarrollo de las comunidades con planes, programas y proyectos elaborados, ejecutados y evaluados por ellas mismas a través de sus técnicos indígenas.

La investigación realizada se limita al periodo 2014-2017, lapso durante el cual la carrera funcionó en la sede de la localidad Calilegua⁶, departamento Ledesma, dentro de dos espacios: CIC (Centro Integrador Comunitario) y la comunidad Cuape Yayemboate (*Kuape Yayembuati*), comunidad que me otorgó el aval para ser estudiante de la misma y así satisfacer este requisito de ingreso.

Con esta investigación se procuró responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué finalidad y sentidos adquirió la Tecnicatura? ¿Qué prácticas fueron legitimadas en ésta? ¿Cuáles han sido los saberes que desde la formación buscó recuperar? ¿Cómo interjuegan esos saberes ancestrales con la actualidad y en la cotidianidad? Desde la mirada de las Pedagogías Críticas, esta tesis problematiza una propuesta formativa intercultural como herramienta de reafirmación de identidades. Y si aseveramos que no hay un saber “universal”, la colaboración intercultural se hace imprescindible al habilitar a cada sociedad a poder utilizar todos los saberes y capacidades disponibles para edificar su presente y futuro (Mato, 2008:105).

Esta tesis está estructurada en dos partes y se divide en cuatro capítulos. La primera parte ofrece un encuadre del estudio, antecedentes de la problemática y definición de perspectivas y categorías a desarrollar en el análisis. La segunda parte aborda el caso específico: el contexto histórico, social y político del pueblo guaraní, la situación socio-lingüística, y cosmovisión del pueblo y la riqueza de las variedades dialectales de su lengua, el proyecto pedagógico intercultural de la Tecnicatura y el desarrollo de la experiencia, saberes, prácticas educativas y aprendizajes interculturales. Este espacio formativo permitió visibilizar la lucha del pueblo guaraní, y reivindicar su cultura ancestral a través del entrettejido de saberes y prácticas que construyen subjetividades e identidades propias de su cosmovisión. De este modo, la investigación pretende aportar una mirada crítica en torno al derecho de los pueblos indígenas a tener una educación que respete sus pautas culturales y su lengua como elemento esencial y necesario para el acervo y transmisión de su riqueza patrimonial, el cual está establecido en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional.

6 Calilegua es una ciudad del sudeste de la provincia de Jujuy. Se ubica a unos 111 km al noreste de la capital provincial.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

Marco teórico metodológico

1.1. Fundamentación

En el campo de estudios sobre Educación Superior en el que se enmarca esta tesis se suelen considerar las perspectivas sociológica y política como aquellas que mejor permiten comprender el abordaje de los procesos y coyunturas educativas (Beigel, 2003:29). Los análisis desarrollados aquí requieren explicitar algunas referencias teóricas que han servido para esclarecerlos y conceptualizarlos.

De hecho, la idea de un conocimiento único y universal como verdad única y universal, requirió de una institución, análogamente única y con pretensiones de universalidad, que sería la Universidad como Institución de Educación Superior (de Sousa Santos 1998:176). De este modo, los sistemas educativos y fundamentalmente las instituciones de Educación Superior han funcionado como dispositivos para administrar las diferencias socio-culturales de los territorios; y las políticas educativas se presentaron como patrones para encaminar a las sociedades latinoamericanas hacia un modelo particular de desarrollo que no incluía a su población originaria.

Desde la construcción del Estado Nacional, diversos aspectos relativos a la cuestión indígena aparecieron como un tema relevante en los debates políticos y constituyó agenda legislativa de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. De esta manera, nuestra Constitución Nacional de 1853 conjugó “el trato pacífico con los indios” (Thisted, 2013:4) y la Ley N°1420 de Educación Común que permitió a las escuelas configurarse como la única institución educadora y principal transmisora de la ideología dominante. Así, las instituciones educativas se construyeron a partir separadas del espacio mundano, separación justificada “en una función de conservación del saber (...). La lógica moderna le sumó a esta función conservadora, la obligación de expandir esos saberes sobre su mundo exterior como forma de dominio” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 59).

Se logró entonces imponer en el sistema educativo, un saber validado considerado como “civilizado”, desacreditando los saberes propios de los pueblos originarios, saberes ancestrales y espirituales que respondían a otras formas de ser distintas a las que pregonaban la iglesia y el Estado. Estas “otras” formas de saber fueron y aún siguen siendo consideradas como demoníacas y poco cultas. De esta manera, el pensamiento único tuvo como intención, el dominio de un pensar. La noción de geocultura de Rodolfo Kusch aparece como “resistencia no sólo a la pretendida levedad del pensamiento único, sino

también a su manifiesta peligrosidad, legitimó formas crecientes de dominio y exclusión” (Cullen, 2013:46).

La Educación Intercultural Bilingüe como conquista luego de largas décadas de disputa, es hoy para distintos grupos indígenas, un objeto polémico por sus alcances, por sus modos de gestión en los que, en algunas ocasiones, ocupan posiciones subalternas dentro de la escuela “argentina” (Thisted, 2013:26). A lo largo la historia argentina, se instaló la idea de que los conocimientos de los pueblos originarios no son válidos; y aún hoy siguen siendo descalificados por la sociedad hegemónica, situación que es reproducida por las instituciones educativas “legislando desde un supuesto a priori, toda experiencia para poder vivir en un patio de objetos y saberes bien legitimado” (Cullen, 2013:48)⁷. La descalificación de los conocimientos no legitimados por esa hegemonía es “resultado de la herencia colonial” (Mato, 2008: 87).

La colonización se configuró como un proceso que no atendió ni preservó la riqueza cultural existente. Los indígenas fueron contruidos como un “otro” opuesto a la categoría de “argentinos” (Lenton, 1999:78); descriptos y presentados como “salvajes”, no han sido considerados escolarizables (Thisted, 2013:8), y sus saberes han sido caracterizados como “étnicos” o “locales”, siempre como saberes “particulares” y por lo tanto “no universales”. De acuerdo con este punto de vista, estos “otros” saberes sólo tendrían vigencia y aplicación local, al menos hasta que sean sancionados con los métodos propios de “la ciencia” (Mato, 2018: 103). De modo que la exclusión social y la inequidad en el acceso a la educación son claramente un legado colonial.

Sin embargo, como afirman Thisted, Martínez y Villa (2007:19), los pueblos originarios han ido definiendo sus demandas en torno a los sistemas educativos a partir de la búsqueda de la concreción de la diversidad cultural y han realizado propuestas a partir de experiencias de “educación intercultural” que han sido llevadas adelante. Asimismo, con el propósito de construir sociedades más incluyentes, en los últimos años, han surgido propuestas por parte de las instituciones de Educación Superior que brindan formación en esos otros saberes⁸.

7 Cullen expresa en forma poética esta situación. “...sin que nos amenace el subsuelo o se abra la cortina de la trastienda de nuestras certezas, o bien jugando a crear valores, y dejar de ser camellos y leones, o bien esperando con serenidad un claro en las sendas perdidas del bosque, por esa destinación que nos hace ser el único ser que en su ser se pregunta por ser” (Cullen, 2013:48)

8 En la región andina, existe un número creciente de experiencias notables que ponen en práctica diversas modalidades de colaboración intercultural en el campo de la agroecología (Ver Tapia, 2002).

De modo que durante las últimas tres décadas la categoría interculturalidad ha sido clave para generar alternativas educativas frente a las prácticas de la educación superior convencional⁹, prácticas que han perpetuado dicha desigualdad y exclusión social, sobre todo hacia algunos sectores específicos de la población como son los pueblos originarios. La colaboración intercultural se origina en las múltiples experiencias de los pueblos indígenas “que han resultado de hecho y a la fuerza, en particular a raíz de la experiencia colonial y republicana” (Mato, 2008: 104); y la idea de interculturalidad ha sido apropiada y reelaborada política, ética y teóricamente por comunidades y organizaciones indígenas, para formular interpretaciones de sus experiencias de vida en el seno de sociedades nacionales resistentes a reconocer y valorar las diferencias culturales, así como para organizarse y orientar sus luchas reivindicadoras de derechos.

Instrumentos internacionales como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y la Convención Internacional sobre la eliminación de todas formas de discriminación racial, reconocidos en la Constitución Nacional de 1994, plantean un proceso reivindicativo, materializado en distintas reuniones que han ido avanzando en el reconocimiento del derecho universal a la Educación¹⁰.

El Pacto Internacional acerca de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR)¹¹ afirma que los Estados se comprometen a impartir formación

“a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”. Y agrega que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (artículo 13).

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes¹² es un instrumento internacional clave sobre derechos de los pueblos indígenas. Hace hincapié en sus derechos, determinando la protección de sus valores y prácticas sociales,

9 Ver Mato, coord. 2008. Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. IESALC.

10 Este derecho fue plasmado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la que se establecen los primeros consensos internacionales al respecto, pero aún sigue constituyendo un gran desafío para las Instituciones de Educación Superior.

11 Establece mecanismos para su protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1976.

12 Fue adoptado por la Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra en 1989.

culturales, religiosas y espirituales, y define “*la importancia especial que para las culturas de nuestro territorio y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios*”, así como la importancia de las actividades económicas tradicionales para su cultura. También en que los programas de educación “*deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas*”.

La Convención Internacional sobre la eliminación de todas formas de discriminación racial¹³ expresa en su artículo 1 que la “discriminación racial” denota:

“toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, entre los cuales está el derecho a la educación (...) Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial”¹⁴.

Particularmente en materia de Educación, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que tuvo lugar en París en 1998 reafirmó este derecho universal y estableció un acuerdo sobre el papel de la Universidad como un bien público para el desarrollo cultural, social, económico y político de los países, considerando la herramienta esencial para el diálogo intercultural.

Asimismo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) reconoce que: “*tienen derecho a revitalizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas*” (artículo 13. Inc. 1), y que éstos podrán adoptar medidas “*para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible a la educación en su propia cultura y a su propio idioma*” (artículo 14. inc. 3). Finalmente establece que los pueblos indígenas tienen derecho “*a establecer y*

13 Fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1965.

14 Ver convención internacional sobre la eliminación de todas formas de discriminación racial, Guatemala, 2011. Disponible: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28836.pdf>. Ver Seminario UNESCO IESALC (2020). Racismo y Educación Superior. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=DnJKfUB-9SI>.

controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (artículo 14 inc 1).

Ya en 2001, la Declaración y el programa de acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo¹⁵ habían exhortado a los Estados a que velaran por la enseñanza, especialmente la capacitación de maestros que pudieran promover el respeto por los derechos humanos. En 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) declaró la importancia de transformar las instituciones para que sean más pertinentes a la diversidad cultural¹⁶, posteriormente en el año 2018 en Argentina se realiza la III Conferencia Regional de Educación Superior¹⁷ donde se produjo una reflexión, debate de los desafíos pendientes que enfrentan los sistemas e instituciones de Educación Superior. Y en 2009, la Conferencia Mundial de Educación Superior reconoció el desafío por la inclusión “verdadera” de los pueblos indígenas y afro descendientes.

Aun entendiendo que las Instituciones de Educación Superior desde su creación siempre han estado al servicio de las élites y vinculadas a la colonización, el proceso de intento de “interculturalizar” la Educación Superior fue abriendo un nuevo escenario de lucha a los movimientos y pueblos originarios para re-definir proyectos, planes y programas educativos estatales bajo la demanda por la inclusión de lo “propio” y la democratización del acceso a las universidades.

A partir de las últimas décadas se vienen concretando en la región experiencias en la materia, con el establecimiento de diversas universidades, institutos de educación superior y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Muchos de éstos fueron creados y gestionados por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos; mientras que otros, por universidades e institutos

15 Ver *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban, Sudáfrica*, 2001. Disponible: https://ohchr.org/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf.

16 La Declaración de Cartagena postula que se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.

17 La CRES 2008 fue convocada por la UNESCO en colaboración con el Consejo Interuniversitario Nacional, la Universidad Nacional de Córdoba y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina.

superiores convencionales, docentes del propio instituto, organizaciones gubernamentales e intergubernamentales¹⁸.

Si bien en las últimas décadas se han generado nuevos espacios interculturales en la Educación Superior, y los movimientos y pueblos originarios por el derecho a la educación y la equidad han propuesto y operado alternativas y modelos educativos diversos con la idea de interculturalidad como horizonte, Mato (2017:11) advierte que “las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad”. Asimismo, afirma que las universidades y otras instituciones de educación superior deben contribuir a resolver esas inequidades y problemas, en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo, y concluye que esto ocurre porque son instituciones rígidamente monoculturales, con programas de formación que no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos.

Sabemos que la reproducción de una sociedad concebida bajo la racionalidad moderna sostuvo la ecuación “*educación, ciudadanía y democracia*”¹⁹, y durante el siglo XX los procesos de identidad social que configuraron a la educación básica, involucraron también a la formación docente y al nivel superior (Hillert, 1999:13). Es decir, la matriz de exclusión es parte de la configuración histórica de las mismas. Sin embargo, actualmente se plantean al menos dos principales agendas educativas en América Latina en la relación pueblos indígenas y educación superior. Por un lado, la que promueven ONGs, algunos organismos internacionales y algunas instituciones académicas; y por otro lado, la que propician los movimientos indígenas en la región (Tünnermann,2006:2). Éstas no son excluyentes y ambas plantean importantes desafíos dirigidos a alcanzar la pertinencia social en la Educación Superior, categoría que según Tünnermann (2006:05)

conlleva diferentes perspectivas que incluyen la definición de proyectos educativos novedosos, la concepción de la formación y de las profesiones, la función social de la universidad y su dimensión nacional, regional e internacional, así como la problemática de la evaluación institucional y sus organismos acreditadores.

De modo que el proyecto educativo de las instituciones indígenas interculturales de nivel superior debería corresponderse con los planes de vida y/o con los proyectos políticos de

18 También existen experiencias de colaboración que promovieron procesos de interculturalización entre universidades, IES y comunidades, intelectuales, estudiantes y organizaciones de esos pueblos.

19 Durkheim justificaba la necesidad de una educación moral en función de la división del trabajo y de la cohesión social. Así las sociedades requirieron de un aparato institucional instalado en el propio Estado destinado a formar ciudadanos adaptados a ellas como ciudadanos pasivos (Rigal, 2008).

los espacios territoriales indígenas. En este marco se registra la creación del Instituto de Educación Superior Intercultural Campesina Guazú- Gloria Pérez y de su Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística, objeto de estudio de esta tesis.

1.2. Consideraciones metodológicas

El desarrollo de esta investigación supuso la realización de un estudio de tipo descriptivo, en su primera fase, e interpretativo orientado a explorar y describir e interpretar la propuesta formativa de la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística del IESI, así como los sentidos construidos y definiciones establecidas por parte de los actores que participaron de ella.

Esta experiencia constituye el caso de estudio de la investigación desarrollada. La relevancia del caso reside en que el IESI es la primera institución educativa en la provincia de Jujuy y en el país, con orientación intercultural que recupera saberes de las identidades de las naciones guaraní y quechua en sus propuestas formativas.

Su estrategia metodológica ha sido cualitativa. Se consideró que la investigación cualitativa era la aproximación más pertinente para abordar este estudio. Se buscó comprender como intencionalidad fundamental, ya que comprender no solo representa la concepción metodológica propia de las ciencias humanas, sino que implica interpretar el marco de referencia de los actores y la inclusión de éstos en su contexto social y político (Sirvent, 1999:11).

El objetivo general del estudio ha sido comprender las formas que toman los saberes y prácticas educativas que circulan en dicho espacio de formación intercultural a partir de:

- i- Analizar su propuesta pedagógica, sus propósitos, principios, fundamentación y diseño curricular
- ii- Identificar y describir saberes y prácticas que se pretenden revitalizar, sus fundamentos sociales, ecológicos y culturales, y sus modos de transmisión
- iii. Determinar las formas de puesta en diálogo entre los saberes y prácticas en sus espacios formativos, interpretando ausencias, presencias, supremacías.

La opción metodológica escogida respondió a la necesidad del uso del método múltiple de la triangulación de la información relevada (Kornblit y Beltramino, 2004:26) mediante observaciones, entrevistas e informantes claves, entrevistas a docentes de la Tecnicatura, análisis de documentos, que tuvo como objetivo comprender en profundidad el fenómeno en cuestión a partir del caso seleccionado.

El trabajo de campo se enmarcó en una de las características centrales del enfoque cualitativo y desde esta perspectiva se tomaron como técnicas la entrevista en profundidad, que permitió registrar "lo informal, lo intersticial, lo no documentado" (Guber, 1991:69), así como el análisis del material documental de la institución.

Los instrumentos de recolección del material empírico fueron:

1. *Entrevistas semiestructuradas* que se realizaron a los siguientes profesores idóneos de la carrera: profesor de Gramática y Fonética Guaraní, profesor de Producción de Materiales, profesora de Lengua y Cultura Guaraní, profesor de Arte Guaraní y profesor de Derechos Humanos y Perspectiva Indígena.
2. *Relevamiento documental*: documentos normativos (resoluciones y reglamentos tanto de la provincia de Jujuy como del Instituto de Educación Superior Intercultural), materiales didácticos producidos en la carrera, carpetas didácticas, cartillas para la enseñanza de la lengua guaraní.

Una vez realizada la recolección y sistematización del material, se procedió a la interpretación fundamentada basada en los datos empíricos relevados.

1.3. Estado de la cuestión y antecedentes de la investigación

Cabe señalar que existen diferencias ético-políticas de educación intercultural entre Europa y América Latina. En el contexto europeo, la educación intercultural aborda el desafío de diversidad étnica migratoria para desarrollar la democracia y el pluralismo en tiempos de globalización (Rojas, 2011:36). Por su parte, en América Latina, la educación intercultural emerge como un proyecto político, ético y epistémico de sociedad, estado y nación, propuesto inicialmente por los movimientos indígenas de la región andina (Gómez y Hernández, 2010:22).

De modo que en América Latina, los discursos en torno a la educación intercultural reflejan una mirada y apropiación crítica de las iniciativas y experiencias interculturales. A partir de ellos se impulsaron políticas orientadas al establecimiento de dispositivos para promover el acceso a las instituciones educativas de poblaciones consideradas minoritarias o marginadas, se establecieron políticas públicas de discriminación positiva por parte de estas instituciones, y se formularon iniciativas de educación superior intercultural o indígena (Gómez y Henández, 2010:28).

En consecuencia, en las últimas décadas se observa una importante renovación de los marcos conceptuales y una ampliación de los temas de investigación de las políticas educativas en general, y de las políticas del nivel superior en particular.

Asimismo, se refleja un crecimiento notable en el campo de estudio de la Educación Superior en nuestro país sustentado en el aumento de artículos indexados y tesis. Sin embargo, son pocos y más recientes los estudios que se centran en la relación entre la formación en el nivel superior y los pueblos originarios. Surgen como producto de una serie de reivindicaciones de las comunidades y organizaciones indígenas, pero fundamentalmente debido a la creciente presencia de jóvenes indígenas en algunas universidades nacionales (Mato, 2020:22).

La bibliografía especializada en el tema de interculturalidad se enfoca en destacar la existencia de ciertos saberes que se presentan como universales que desde sectores hegemónicos tendrían validez “universal”, y saberes locales, que desde esas mismas posiciones sólo expresarían verdades locales. Mato (2008, 2011, 2018) analiza diferentes universidades indígenas interculturales en sus diversos escritos y aboga por la necesidad de avanzar hacia una colaboración intercultural.

Es decir, estas investigaciones sobre educación intercultural se organizan en una dimensión ético-política que refiere al proyecto social en el cual se inserta la educación, y en una dimensión de identidad que refiere a la constitución de colectivos definidos como no occidentales/originarios o subalternos, es decir, enmarcadas en relaciones intergrupos o interculturales en un determinado proceso histórico-social. Esta dimensión expresa además la diversidad de pertenencias territoriales y/o de prácticas que sustentan la noción de identidad cultural en el espacio educativo (Gramsci, 1974).

Para documentar y analizar la riqueza y complejidades de este campo, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) impulsó la realización de cuatro estudios de alcance regional sobre el tema, cada uno de los cuales dio lugar a la publicación de un libro (Mato, coord. 2008, 2009^a, 2009^b, 2012).

Desde 2014, la Universidad Nacional de Tres de Febrero ha impulsado la realización de 6 coloquios regionales sobre el tema, cada uno de los cuales dio lugar a la publicación de un libro con versiones revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas (Mato, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021).

Adicionalmente, varias revistas científicas le han dedicado dossiers y números temáticos en Brasil, Colombia, México, Perú, Argentina, entre otros de la región. Los dossier y/o números temáticos fueron coordinados por Bermudez y González (2018), Guaymás y Bonin (2020), Guaymás y Mato (2016, 2018), Hernández Loeza, Paladino, Ossola y Czarny (2018), Paladino y Ossola (2016), Rosso, Soto y Luján (2018), Silvestre, Ferreira y Amarilla

(2018), Vela (2018); estos realizan investigaciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas a Universidades convencionales, buscan analizar y comprender las experiencias universitarias tanto en carreras convencionales como en programas o instituciones interculturales.

En el año 2018, en ocasión de la celebración de la III Conferencia Regional de Educación Superior conocida como CRES 2018, el IESLAC junto a la editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, publica el libro Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina, este actualiza el panorama en la región y marca los desafíos a encarar por parte de las instituciones de Educación Superior por los próximos 10 años.

Particularmente en Argentina, son relevantes los trabajos de Arce (2010), Guaymás (2016, 2017 y 2018), Mancinelli (2019), Mato (2020), Ossola (2010, 2015), Núñez (2012, 2019), Paladino (2009) y Rodríguez (2020) quienes documentan los mecanismos de inclusión y exclusión de los pueblos indígenas en relación al nivel superior, indagan propuestas interculturales en formación técnica, profesional y académica, y aportan datos para el debate; además los trabajos de Gotta y Ramirez Benites (2019); y Lorenzotti y Carrió (2019) se centran en experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural.

Los primeros interrogantes y las primeras reflexiones en torno de la formación docente para la modalidad de educación intercultural bilingüe en el país también aparecen en las últimas décadas (Ossola, Mancinelli y Hecht, 2016: 135). En este sentido, Ramirez y Artieda (2010) realizaron un interesante estudio acerca de la historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores en el período 1987- 1999. Ossola (2010:87) estudió las experiencias de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta. En el imaginario que avala la representación de Argentina como un país sin población indígena, y los modos en que esta comenzó a legislar en favor de los sectores indígenas conforman un alumnado particular, que se autodefine como universidad “de frontera” y en permanente diálogo con su población local según el estatuto de la universidad.

Otra investigación en la misma línea, aborda las trayectorias de los estudiantes indígenas y egresados guaraníes en las universidades. Es la investigación de Núñez (2012, 2019), quien centra su análisis en los egresados mbya-guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil), desde una perspectiva comparativa que permite encontrar los principales puntos de contacto y alejamiento que los estudiantes

guaraníes experimentan durante su incorporación, permanencia y egreso del sistema educativo superior en su inserción al mercado laboral.

Asimismo, Arocena (2017:1) realizó un estudio de una propuesta de Educación Superior de Formación Docente con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe en el IES N°6023-3 de la localidad de Nazareno, provincia de Salta. Esta institución surge en el año 2011 y forma parte de una política educativa nacional y provincial para estudiantes indígenas de la comunidad kolla²⁰. Desde su abordaje metodológico se planteó comprender cómo docentes y estudiantes de la región andina interpretan el mundo a través de la recuperación de relatos/narrativas de la comunidad en el espacio curricular de la práctica III. El estudio de Valeriano (2015:91) en la misma provincia, describe una experiencia de participación de jóvenes indígenas en siete institutos de formación docente durante 2011-2014.

Estos estudios de casos buscan promover aportes conceptuales sobre los procesos de construcción identitaria de los estudiantes de pueblos originarios en el Nivel Superior no universitario en el norte del país.

En la provincia de Jujuy, existen escasos antecedentes de investigación sobre esta temática, probablemente debido a que la Universidad, los Institutos de Educación Superior y el Ministerio de Educación se encuentran recientemente generando espacios para los pueblos originarios. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar el trabajo de Alabí (2011:22) que describe el desencuentro entre el discurso académico y el conocimiento menos especializado, destacando la importancia de recuperar la cultura silenciada para reconocer y valorar la sensibilidad patrimonial. También debe mencionarse la investigación de Guerrero (2012:1) en los departamentos de San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara sobre los guaraníes de la zona de las tierras bajas y su inserción en la comunidad. Este pone énfasis en la situación sociopolítica y analiza algunos aspectos de la familia indígena del pueblo guaraní a través de los relatos de sus miembros donde se argumenta cómo fue la familia en el pasado y cómo es actualmente, se muestra cómo fue su conservación/transformación con el paso del tiempo, y aspectos de estigmatización por parte de algunos sectores de la sociedad jujeña. Este autor señala que los cambios producidos en la familia guaraní, se deben a la división territorial producto de la formación de los estados nacionales a mediados del siglo XIX y a la expropiación de los territorios

20 El título que otorga es de Profesor de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

por parte de empresas privadas, lo que derivó en que los guaraníes del ramal Jujeño terminaran habitando los sectores periurbanos de sus localidades.

Dando continuidad a estos antecedentes, esta tesis, centrada en la experiencia de la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú -Gloria Pérez, busca contribuir a comprender cómo la aparición del marco legislativo que se mencionará en el siguiente capítulo, se tornó en una oportunidad para construir un espacio de formación superior propiciador de la enseñanza de la cosmovisión guaraní.

CAPITULO II

Experiencias de interculturalidad en educación superior en Argentina y otros países latinoamericanos

2.1. Experiencias de interculturalidad en educación superior en América Latina

Un recorrido por el vínculo entre educación y población originaria conduce a dos conclusiones importantes: una de ellas es que las sociedades han privado a los pueblos originarios de sus derechos; la otra es que cada vez son más las voces que se oponen y trabajan para revertir esta situación (Guaymás y Caseres Correa, 2014:7). Enmarcadas en estas últimas, existen diversas iniciativas con diferentes alcances en distintos países de Latinoamérica.

Tal vez una de las más relevantes experiencias de Educación Superior Intercultural más avanzada y reconocida en América Latina haya sido la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense (URACCAN)²¹. La URACCAN nace como una universidad comunitaria intercultural a mediados de 1970 con sedes regionales en Bilwi y Bluefields que compartían con la Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). El proyecto institucional fue presentado al Consejo Nacional de Universidades y se aprobó en 1992²². La URACCAN es de carácter comunitario y su objetivo es promover la unidad multiétnica para el fortalecimiento del régimen de autonomía regional. La universidad coopera y se asocia con diversas organizaciones comunitarias, municipales, regionales y nacionales, generando espacios de encuentro, debate y consenso pluralista, pluriétnico, multicultural y multisectorial de las regiones autónomas. Su enfoque se ha dirigido al fortalecimiento de la autonomía regional con un fuerte trabajo en la docencia, extensión, investigación e incidencia política nacional e internacional (Velásquez, 2013:203).

En Colombia, la Universidad del Pacífico creada en 1988, es de orden estatal, de carácter público y nacional, surge a partir de un sueño de diversos poetas, artistas, científicos y reformadores: monseñor Gerardo Valencia Cano empezó a pronunciarlo a través de un proyecto que recién se efectiviza en el año 2000; su objetivo era fortalecer programas académicos al servicio de la población afro-indígena y mestiza con el fin de recrear lo local

21 La Universidad cuenta con 4 recintos (Bluefields, Bilwi, Nueva Guinea y Siuna) y 4 extensiones universitarias (Waspám, Risita, Bonanza y Waslala) en las principales localidades de las zonas etnolingüísticas de las regiones autónomas, 5 institutos y dos centros de investigación, una oficina de gestión en la capital y una educación de radios y programas de tv-cable de educación comunitaria.

22 Inició actividades con una matrícula de 649 estudiantes con la participación en su gestión de líderes indígenas, afrodescendientes y mestizos costeños de las regiones autónomas.

y enriquecerlo con el legado de estas comunidades. En 1993 con la ley 70 “Ley de comunidades negras”²³ se había creado el marco jurídico para obtener su financiación, y se adoptó el concepto de etnoeducación afrocolombiana para reparar los desaciertos de la educación centralista (Reyes, 2013:243).

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) es probablemente la más desarrollada y reconocida experiencia de educación superior indígena “propia”, es una experiencia de resistencia indígena frente al Estado, fue fundada en el año 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)²⁴. Se creó bajo el principio y derecho de la autonomía de los pueblos indígenas, cumpliendo el sueño de los mayores de poder formar a sus profesionales de acuerdo a los intereses de la comunidad. Palechor Arévalo (2017: 168) señala:

“La Universidad cumple con los principios para la cual fue creada, mantener, fortalecer el espacio político de nuestros pueblos, orientar en las distintas formas del saber, conforme a las necesidades que tenemos y de acuerdo a lo establecido en los planes de vida, y a fortalecer y formar nuestro proceso de administración propia”.

La UAIIN comenzó con la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y, posteriormente se generaron diversos espacios para formar dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena en el marco de lo que actualmente se denomina el sistema educativo propio (Mato, 2014: 27). En enero del 2020, el Gobierno Nacional reconoció legalmente a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en el Sistema de Educación Superior y firma un convenio con el CRIC para que inicie operaciones con diez programas académicos de educación superior certificados y respaldados con recursos del Estado, de esta manera se accede a fuentes de financiamiento para fortalecer la Educación Superior indígena.

Otra experiencia impulsada desde el movimiento indígena se produce en Ecuador con la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas

23 Artículo 62, capítulo VII plantea que el gobierno nacional destine el presupuesto necesario para poner en marcha la Universidad del Pacífico.

24 El Consejo Regional Indígena del Cauca es la gran escuela, donde se condensa todo un acumulado de experiencias, de sabidurías que recrean los diversos procesos de resistencia de los pueblos. El CRIC también ha sido reconocido como autoridad educativa para los pueblos indígenas del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca.

Amawtay Wasi (“casa de sabiduría”, en quichua). Su creación involucró tiempo y esfuerzo de personas indígenas y no indígenas por trabajar con la idea de interculturalidad. El ámbito de acción de esta universidad se enmarca en los territorios de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Luis Sarango rector de la UAW, indígena kichwa explica que esta universidad se propone:

“contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Sarango, 2013:266).

Fue una propuesta de Educación Superior patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)²⁵. En el 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi²⁶ fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP); desde entonces sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por la CONESUP y la CONAIE. A partir del 2010 sus posibilidades de reconocimiento comenzaron a verse amenazadas con la entrada en vigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y la instalación, en su marco, del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), debiendo en 2011 someterse a un proceso de evaluación. En el año 2018 se aprueba *Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior de la República de Ecuador*, incluye la reforma de “Ley de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi” y otorga valor a la labor de vinculación social de las universidades y otras instituciones de educación superior, y el peso que esta adquiere respecto del concepto de calidad y su aseguramiento y evaluación por parte del organismo pertinente²⁷, de este modo la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” se transforma en una “institución de educación superior pública, de carácter comunitario, autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica” (según lo establece la disposición general quinta de esta Ley), cuya máxima autoridad por un período transitorio de tres años será la Comisión Gestora, en la cual participarán representantes de la

25 La CONAIE se constituyó en 1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador.

26 La Universidad Amawtay Wasi ofrece formación en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación, y Arquitectura.

27 La Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior de la República de Ecuador (promulgada el 2 de agosto de 2018)

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República y de la CONAIE, y sus actividades serán financiadas con cargo al presupuesto General del Estado (según lo establece la Disposición Reformatoria 6ta de esta Ley) (Mato, 2018: 55)

En Ecuador, los institutos superiores pedagógicos e interculturales bilingües se suman a la lucha de los pueblos originarios por tener una educación propia. En este sentido, sin cambiar su estructura curricular, sólo enfatizaron la enseñanza de la lengua²⁸. En ellos predomina una noción de interculturalidad funcional con fuerte énfasis en la revitalización lingüística. Sin embargo, a raíz del proceso de evaluación a las instituciones de educación superior, obtuvieron un resultado negativo de aprobación, que derivó en una discusión sobre qué hacer con ellos (Hernández Loeza, 2016:177). Finalmente, la decisión tomada fue no cerrarlos por dos motivos: el primero tuvo que ver con la clausura previa de la Amawtay Wasi, de modo que sólo quedaban estos institutos como opción de educación superior intercultural de carácter público y de responsabilidad del Estado; el segundo apuntó a la intención de convertirlos en Institutos Tecnológicos, es decir ya no estarían dedicados a cuestiones humanísticas, sino a formar tecnólogos en función de la orientación productiva de la región donde se ubican.

En México, la primera experiencia tiene lugar con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, años más tarde se dicta la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio Indígena.

En el año 2004 se crea la primera Universidad Intercultural del Estado de México, y posteriormente surgen otras once²⁹, los principales actores involucrados han sido la población local tanto indígena como no indígena, profesionales indígenas, gobierno federal, gobierno estatal y académicos especialistas en la región. Cada una tiene sus particularidades y ofrecen distintas carreras de licenciaturas en comunicación, desarrollo comunal, social, de administración, emprendimientos y en economías solidarias, etc, se diferencian en su funcionamiento debido a las características de los arreglos políticos de cada estado y de su propio trayecto histórico. La Universidad Veracruzana Intercultural es

28 Los Institutos se ubican en las provincias de Chimborazo, Cañar, Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago. Existe un sexto Instituto en Quito (Instituto MACAC), que es poco reconocido en la actualidad.

29 Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural del Estado de Michoacán, la Universidad Intercultural Guerrero, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, Universidad Intercultural de Hidalgo, Instituto Superior Intercultural Ayuuk y el Instituto Ñhõñhó.

una institución nueva, pero no surge de forma independiente, sino que es un departamento dentro de la Universidad Veracruzana convencional.

El principal desafío de estas universidades es lograr autonomía frente a los gobiernos estatales para garantizar la participación de los pueblos indígenas (y afrodescendientes, cuando sea el caso) en su funcionamiento (Hernández Loeza, 2017:39). Estas universidades, viven constantes contradicciones por tener que responder a los mismos criterios de “calidad” que se imponen a todas las universidades, por ejemplo a nivel del personal docente su formación proviene de una universidad convencional, por lo que es difícil erradicar la supuesta superioridad del pensamiento científico. Por su parte surge una problemática, cuando se seleccionan los perfiles docentes porque se deja fuera a sabios indígenas que tienen los conocimientos sobre los contenidos que caracterizan las ofertas educativas, porque adquiere relevancia el grado académico, además de la precariedad laboral que refleja en la constante rotación del personal.

En Bolivia, mediante el Decreto Supremo N° 29.664 se crearon las tres universidades indígenas bolivianas comunitarias interculturales y productivas. Una de éstas, es la Universidad de las Naciones y Pueblos Indígenas de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” de carácter descentralizado y público, administrada bajo régimen especial por el Ministerio de Educación y, con sede central en la comunidad histórica de Ivo- Kuruyuki. (Mandepora, 2016:205). Posteriormente la Ley N° 070 de Educación del Estado Plurinacional Boliviano promulgada el 2010, en su artículo 55 (inciso c) incorpora a las universidades indígenas como parte del sistema educativo.

Cabe destacar que la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” es una de las universidades indígenas de Bolivia, creada en el 2008 producto de luchas reivindicativas de organizaciones indígenas por una educación propia para formar profesionales orgullosos de su idioma, identidad cultural y capaces de aportar técnica y científicamente el sueño inmanente de “vivir bien” en la construcción permanente de la “tierra sin mal” (Coimbra, 2008:2). Sus bases filosóficas se orientan a la descolonización, el modelo productivo comunitario, integración Universidad – Estado, la democracia comunitaria y revolucionaria, inclusiva, liberadora, tecnológica, con valoración de los saberes- conocimientos y el fortalecimiento de la identidad cultural. De esta manera, la lengua, cultura y el territorio, son elementos indivisibles en el fortalecimiento de la identidad cultural y las bases para generar políticas de desarrollo propio. Los ejes articuladores del currículo de la UNIBOL son la intraculturalidad y la interculturalidad; está orientada al fortalecimiento cultural propio y a la revisión y reversión de las relaciones de poder

naturalizadas a lo largo de la historia. Se constituye como una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva que busca forjar la complementariedad de los saberes ancestrales y científicos en función a las necesidades de desarrollo socioproductivo y sociopolítico del Estado Plurinacional. Adopta un carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en la formación que ofrece³⁰. Busca brindar formación superior a los jóvenes provenientes de las naciones indígenas de las regiones de la Amazonia Oriente y Chaco, constituyéndose en la alternativa educativa para garantizar la sostenibilidad de sus planes territoriales de desarrollo. Los estudiantes son seleccionados y avalados por sus organizaciones comunitarias, y uno de los requisitos importantes que deben cumplir es ser hablantes de una lengua indígena y pertenecer a una organización indígena. También es de destacar que quienes se incluyen en la modalidad internado cerrado, reciben apoyo con alimentación, vivienda y servicios básicos de atención de salud. Los sabios indígenas trabajan conjuntamente con las autoridades de la UNIBOL a partir de tareas específicas plasmadas en un plan de actividades. Su tarea principal es posicionar sus saberes y conocimientos a través de su participación activa en las cátedras, consultas individuales por parte de los docentes y estudiantes, conversatorios grupales, talleres y seminarios. Las prácticas son espacios que permiten el abordaje de los saberes propios de los pueblos indígenas con los saberes no indígenas: ello apunta a fortalecer la gestión de incidencia para la negociación de sus comunidades con las empresas a partir de una proyección institucional para generar cursos especializados (Mandepora, 2016:213).

Más allá de lo significativo de cada una de las iniciativas desarrolladas en la región, cabe señalar que el real acceso a la educación superior sigue siendo una disputa para las comunidades indígenas. Al respecto, Mato (2018) considera que sin políticas públicas que alienten el desarrollo de este tipo de contribuciones y sin presupuestos estables, no será posible que las instituciones de educación superior alcancen logros concretos.

La agenda de interculturalización de la educación superior vinculada a la inclusión y equidad, aparece muchas veces más como un fin que como un medio y de este modo, se diluye el desafío de interculturalidad transformativa de las relaciones colonialistas históricas de los pueblos originarios; lo que fue advertido en la CRES 2008. Como señala Tubino

30 En los planes curriculares universitarios de las carreras de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, Forestal, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Eco Piscicultura fue incorporada una asignatura para la revitalización y desarrollo de los diversos idiomas indígenas de tierras bajas, los idiomas guaraníes, gwarayu, mojeño, besiro.

(2016), desde mediados del siglo XX, los países centrales consideraron el principio de discriminación positiva como parte de las políticas multiculturalistas que buscaban generar equidad de oportunidades en contextos asimétricos e incluso discriminatorios. El horizonte de interculturalidad transformativa de esos contextos y condiciones sigue siendo un reto para las comunidades indígenas.

2.2. Experiencias de interculturalidad en Educación Superior en Argentina

2.2.1. El marco legislativo

En 1994, con la modificación de la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 17 se reconoce:

“la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

Es importante señalar que este marco normativo se dió gracias a una larga y sostenida lucha los pueblos y naciones indígenas del país, principalmente aquella que se inician en los setenta, por alcanzar estos derechos (Guaymás 2016: 220). De algún modo, ello facilitó el inicio de acciones educativas para/por/con las comunidades indígenas, aunque no debemos olvidar algunas normativas que se dieron con anterioridad en la década de los 90, fruto de sus luchas.

En este sentido, la Ley 23.302 de Política indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes³¹ de 1985 recogía parte de las demandas que venían siendo planteadas desde la década de 1970. Allí se declara de:

“interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existente en el país, su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades” (artículo I).

A partir de entonces se trata el reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades, la adjudicación de tierras y la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en 1991, como órgano para su aplicación y para velar por su

31 Sancionada el 30 de septiembre de 1985

cumplimiento. También se propone un presupuesto para la atención de los asuntos indígenas y para asesorar en todo lo relativo a fomento, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas (Paladino, 2008:83).

Por otra parte, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N°24.195, bajo un modelo político y económico neoliberal cada vez más consolidado, y en esa oportunidad se puso en marcha el Plan Social Educativo (PSE) a través del programa compensatorio del Ministerio de Educación que marcó el principio del reconocimiento de políticas diferenciadas orientadas a grupos definidos como “población diversa” (Hernández Loeza y Guaymás, 2018:115). Pero la Ley Nacional de Educación Superior N°24.521 (LES) sancionada dos años después, no hace mención alguna a los pueblos indígenas, ni mucho menos a la población afrodescendiente en el país (Guaymás, 2018:40).

Asimismo, en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional se creó en 1997, el Programa Nacional de Becas Universitarias, buscando implementar un sistema que facilitara el acceso y/o permanencia de alumnos con escasos recursos económicos. Se pretendió promover la equidad en el acceso a los estudios de las universidades del país, incluyendo a “alumnos indígenas” entre sus destinatarios. Actualmente existen dos programas de becas nacionales, ambos son de apoyo económico y están destinados a indígenas que estudian una carrera en el nivel superior universitario como en Institutos de Educación Superior dependientes de las direcciones de educación superior de los ministerios de educación provinciales, y programas/proyectos desarrollados en universidades públicas que ofrecen apoyo académico y psicosocial a estudiantes de estos pueblos (Guaymás,2018:42).

En el 2004 se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)³², en forma conjunta con las jurisdicciones provinciales, las comunidades indígenas, las universidades, las organizaciones no gubernamentales (ONGs), las escuelas y sus equipos docentes. Como objetivos específicos se propusieron: fortalecer los procesos de formación docente y estimular la elaboración de proyectos educativos institucionales que contemplen el tratamiento de la EIB en las escuelas, así como la asistencia técnica y financiera a las instituciones educativas con población indígena.

Posteriormente, la Ley de Educación Nacional de Educación 26.206 sancionada en 2.006 planteó a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo (artículo 52) y reafirmó el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que

32 Por Resolución N°549/04.

contribuyera a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida, plasmados en los artículos citados de la Constitución Nacional. En esa oportunidad el Estado argentino instaló, al menos en la letra, el nuevo proyecto político y social que intentó superar las políticas neoliberales de la década del 90. Particularmente en esta legislación se hizo referencia por primera vez a la modalidad de EIB. Como consecuencia, y debido a que la EIB debía incluir a todos los niveles, en 2008 el Programa Nacional de EIB pasó a depender de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Bajo la órbita de este Programa se conformó el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) en 2009³³. Durante los dos años siguientes se realizaron mesas regionales de trabajo que concluyeron en el documento “La modalidad de EIB en el sistema educativo argentino”³⁴.

Otro avance en materia legislativa se produjo en 2010, cuando el Estado reconoce al CEAPI con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal Educativo para la planificación y gestión de la EIB.

En este ámbito, en 2011 se inició una línea de trabajo de visibilización y registro mediante un relevamiento y confección de un mapa de escuelas con población indígena.

En el área de la formación docente, en 2006 y con la administración del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se creó el Programa Estímulos Económicos para Carreras de Formación Docente pertenecientes a pueblos originarios, atendiendo a indígenas que realizaban su formación profesional en las Instituciones de Educación Superior. Este programa constituyó una propuesta orientada a propiciar la formación de docentes de estudiantes de origen indígena³⁵. Posteriormente, se creó en 2007, en el marco del Programa Nacional de Becas Universitarias, un subprograma destinado a pueblos originarios, estableciendo un cupo exclusivo para indígena (Guaymás, 2018:43).

En 2013 se efectuó una Audiencia Pública para tratar la creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas³⁶, donde intervinieron miembros de comunidades, organizaciones de pueblos originarios, movimientos sociales,

33 Resolución Ministerio de Educación de la Nación N°1119/09.

34 El documento fue aprobado por Resolución N°119/11 del Consejo Federal de Educación.

35 En este sentido, es interesante el trabajo de Valeriano (2015) que describe una experiencia de participación de jóvenes indígenas en siete institutos de formación docente de la ciudad de Salta durante el 2011-2014 donde advierte una población aproximada anual de inscripción a las carreras de formación docente que oscila entre 3500 a 4000 ingresantes, un 5% de esos estudiantes se reconocen como proveniente de pueblos originarios.

36 La audiencia tuvo lugar el 7 de agosto de 2013 en el Edificio Anexo al Congreso de la Nación.

investigadores, docentes e interesados en el tema. El debate giró en torno a cuatro ejes: a- la cuestión de acceso a la educación de jóvenes indígenas b- el tema del conocimiento indígena y su relación con el conocimiento académico c- aspectos organizativos de las instituciones, su gestión, oferta y desarrollo curricular d- derivaciones de políticas esperables. Entre las voces presentes podemos mencionar a Luis Sosa (originario de la Comunidad Negra Muerta del departamento de Humahuaca) quien sostuvo la importancia de crear un espacio educativo que contribuya a vivir dignamente en el lugar donde nacieron y preservar la identidad de los pueblos originarios. Planteó que la dificultad en el acceso a los estudios superiores y su continuidad se debe a la migración a los centros urbanos donde se encuentra la oferta educativa, lo que genera en los jóvenes desarraigo y pérdida de la identidad, por ende, limitación en las probabilidades de concluir sus estudios e incluso de volver al seno de la comunidad de origen (Lenton, 2014:14).

Entre 2013 y 2015 se reactivaron las reuniones del CEAPI, procurando sentar la idea de la EIB como parte de un proceso de reparación histórico, priorizándose temáticas como bi-alfabetización, profesionalización de auxiliares indígenas, educación y memoria, genocidios de los pueblos indígenas, entre otras (Serrudo, 2018. Citada en el Documento de Endepa, 2018).

Estas actividades se discontinuaron en 2017; el cambio de gestión gubernamental conllevó al cierre de las becas Estímulos Económicos Pueblos Originarios. Posteriormente en el año 2014, con el nuevo giro de la nueva gestión nacional, ese programa se configuró en el Programa Becas Progresar para la formación docente en pueblos originarios a través de este dispositivo que facilita el acceso de los miembros de las comunidades a la docencia. Pero como vemos, no ha habido avances significativos con respecto a normativas de Educación Superior Intercultural Bilingüe (ESIB)³⁷.

A nivel provincial, la Constitución de la provincia de Jujuy de 1986 establece en su artículo 37, el derecho a la libertad de enseñar y aprender; de esta manera toda persona tiene derecho a fomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, el progreso científico y de sus beneficios. *“El Estado debe orientar su política cultural hacia la afirmación de los modos de comportamiento social que reflejen nuestra realidad regional y argentina”* (artículo 65). En el capítulo relacionado a la educación, se señala que el Estado garantiza la educación pública obligatoria, gratuita, gradual y pluralista, además afirma que

37 Aunque en 2019 se comenzó a pensar el nuevo diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria con orientación en EIB en el IES N°3 para su apertura de la cohorte 2020, a través de la Resolución N°13933-E-19

los planes de estudio “*afianzarán el conocimiento de la cultura, historia y geografía jujeñas, de las normas constitucionales y de las instituciones democráticas, republicanas y federales*” (artículo 66).

Las legislaciones anteriormente mencionadas, posibilitaron que en la Provincia de Jujuy se sancionara en el año 2013 la Ley de Educación Provincial N°5807/13. En su artículo 8 se afirma que el Estado Provincial garantiza a todos los habitantes una educación intercultural bilingüe que respete y preserve la lengua materna y la cultura de los pueblos indígenas y sus comunidades. Además, se establece a la EIB como una modalidad del sistema educativo provincial, en los niveles de educación inicial, primario, secundario y superior. La finalidad de la modalidad es promover un enfoque pedagógico intercultural en articulación con la educación obligatoria, para afianzar los derechos, contenidos y prácticas que distinguen a los procesos interculturales de la provincia de Jujuy (artículo 73).

Se designaron referentes de las comunidades indígenas y surgió así la figura de los promotores de EIB. En este marco, Flora Elsa Cruz (docente del IESI y Kampĩnta Guasumáxima líder indígena del pueblo guaraní) fue designada Territorial guaraní de la EIB (Monne, 2016:5).

Asimismo, en 2015 de acuerdo a la resolución del Ministerio de Educación N°4130/15 se reconoce el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos indígenas con una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Provincia para la planificación y gestión de la EIB. Esta normativa sumada a la mencionada Ley de Educación Provincial que promueve la EIB como diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, se constituyeron en el marco que permitió la aprobación de las resoluciones N°2184 E 12, N°1269-E-14 y N°1270-E-14 para la creación oficial del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez desde el que, más tarde se creará la Tecnicatura en cuestión.

2.2.2. Breve panorama del campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas en Argentina

Guaymás (2018:42) presenta un panorama del campo de la Educación Superior de los pueblos indígenas en la Argentina. Para ello adopta la tipología propuesta por Mato (2009) que distingue 5 tipos distintos de experiencias de relación entre pueblos indígenas e instituciones de educación superior:

1) Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales”, a través de políticas educativas que se materializan en programas de becas nacionales de apoyo económico dependiente del Instituto Nacional de Formación Docente (Programa Estímulos Económicos para carreras de formación docente) y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Programa Nacional de Becas Universitarias) destinados a indígenas que estudian carreras de nivel superior universitario o de IES del Ministerio de Educación provincial.

También, existen programas de apoyo académico y psicosocial en universidades públicas para estudiantes de los pueblos indígenas, creados a través de sus órganos de gobierno como lo son los Consejos Superiores y los Consejo Directivo de las diferentes Facultades y otras que fueron puestas en marcha con el apoyo de secretarías de extensión universitaria. Las universidades que han creado programas o proyectos a través de sus Consejos Superiores son: la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) que puso en marcha el Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue.

Por otra parte, en la provincia de Salta se implementó el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios” de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), creado en 2010³⁸. El proyecto fue impulsado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Humanidades y las Sedes Regionales de Orán y Tartagal (Guaymás, 2016: 225), y su objetivo era brindar apoyo académico a estudiantes indígenas que cursan carreras de grado en las diferentes facultades de la Universidad. Este apoyo se realiza a partir de la estrategia de tutorías universitarias, las cuales enfatizan el rol de los “tutores pares” que consiste en la colaboración de estudiantes avanzados para el seguimiento académico de los estudiantes indígenas (Ossola, Mancinelli y Hecht, 2016:146). El acompañamiento se profundizó a partir del 2011 con la incorporación de estudiantes de pueblos originarios al equipo de tutores. Durante 2013 una actividad de relevancia fue la necesidad grupal de institucionalizar, de algún modo, a todos los estudiantes pertenecientes a este proyecto bajo un nombre de Comunidad de Estudiantes Originarios de Pueblos Originarios (CEUPO). Fue significativo el proceso que llevó a este consenso luego de enriquecedores espacios de debate y discusión que propiciaron la definición del mismo (Bergagna y Aguirre, 2018: 580).

38 Resoluciones CD N° 196/10 y 197/10.

En el 2010 se pone en marcha el “Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)³⁹. El programa se encuentra destinado a jóvenes qom, wichí y moqoit. La UNNE es una Universidad convencional de carácter regional, se propone la inclusión de indígenas del Chaco en carreras universitarias y recientemente se ha ampliado a otros pueblos indígenas del país, para lograr su objetivo ofrece ayuda material a través de becas y apoyo pedagógico a cargo de alumnos avanzados. Además, busca ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco. También propone actualización y capacitación a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE, a través de espacios de estudio y reflexión sobre la cultura indígena del Chaco y Educación Superior e intercultural. Alienta el diseño y desarrollo de proyectos de extensión, en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región. Finalmente, se propone promover y consolidar equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas (Zamora y Artieda, 2017:44).

La experiencia más reciente se configuró en 2013, cuando las dos universidades nacionales que se encuentran en la provincia de Santa Fe ponen en marcha ciertos programas destinados a jóvenes indígenas. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) crea el “Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios”, que consiste en el otorgamiento de becas integrales⁴⁰. Por otro lado, el “Programa Pueblos Originarios” se crea en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y tiene como objetivo promover y fortalecer el ejercicio de los derechos fundamentales de las comunidades indígenas de la provincia de Santa Fe.

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM), desarrolló un Programa especial de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursaban carreras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Va’ekuéry Oñemboeboeápy⁴¹ destinado a estudiantes guaraníes de las carreras de Antropología Social, Trabajo Social, Comunicación Social, Licenciatura en Turismo y Profesorado de Historia y consistía en becas que cubrían las necesidades de pasajes, comedor, apuntes y albergue (Núñez, 2012:101). Asimismo, la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) desde el año 2003 cuenta con una Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios constituida por jóvenes de los pueblos qom, pilagá y wichí.

39 Resolución 733/10 Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE),

40 Durante 2015 se entregaron 150 becas.

41 Res. CD N° 049/09 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

2) “Programas de formación conducente a títulos u otras certificaciones creadas por IES convencionales”, en el caso de Argentina, las experiencias que se encuadran en este segundo tipo de la tipología son carreras de formación técnica y profesional administradas por universidades nacionales, así como también otras administradas por las Direcciones de Educación Superior (DES) dependiente del Ministerio de Educación de las provincias.

En el caso de la provincia de Salta, en el 2008 la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia respondió a la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente iniciando el armado del Plan de Estudio de la Carrera Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, aprobada dos años más tarde⁴². Sin embargo, en 2013 se inició un reajuste al Plan de Estudio, y se transformó en Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB⁴³. Mato (2020:30) afirma:

Esta política llegó a aplicarse en nueve IES. Seis de ellos fueron creados especialmente para la implementación de este profesorado. Otros tres existían previamente, en ellos la innovación consistió en establecer esta nueva carrera. Los nuevos IES fueron establecidos en comunidades rurales o en pequeños poblados cercanos a ellas, en las que existía interés al respecto y no contaban con oportunidades de Educación Superior cercanas. Un criterio adicional fue que su situación geográfica permitiera recibir estudiantes de comunidades ubicadas en un radio de 40 km.

Esta iniciativa respondía a demandas de comunidades indígenas de la provincia de acceder a una educación cultural y lingüísticamente pertinente y significativa, que permitiera a sus jóvenes proseguir estudios secundarios y superiores.

A partir 2011 se inició la carrera con orientación rural en cuatro IES; los dos primeros casos son los IES de la ciudad de Tartagal (departamento San Martín) que recibe estudiantes guaraníes y criollos y de la localidad de Juan Solá (Morillo) asisten estudiantes de la comunidad wichí, el tercer IES, en la localidad de Santa Victoria Este, estudian jóvenes de comunidades wichi, qom y chorote.

Unos de los IES recientemente creados, al que acuden estudiantes wichí, está situado en La Unión, otro se abrió en la localidad de Rivadavia Banda Sur estudian jóvenes criollos y wichí.

En los últimos años se llegan a crear cuatro IES que están situados en Iruya, Nazareno, Isla de cañas y Santa Victoria Oeste, donde asisten estudiantes de las comunidades kollas

42 Resolución Jurisdiccional N°6846/10

43 Resolución jurisdiccional N°2059/13.

(Mato,2020:60). En 2012 se creó el Profesorado de Isla de Cañas, departamento de Iruya y centro de la finca Santiago, allí la organización indígena local (Consejo Kolla de Isla de Cañas) logró que el Ministerio de Educación provincial acomodara el calendario escolar al ciclo agrícola andino y se iniciaran las clases el 1° de agosto. En 2013 se crearon los Profesorados en Iruya, departamento de Santa Victoria Oeste, como resultado de fuertes presiones y lucha por parte de las organizaciones indígenas locales CIKDI (Comunidades Indígenas Kolla de Iruya) y OCAN (Organización de Comunidades Aborígenes de Nazareno) que desplegaron una admirable capacidad organizativa y de trabajo. En 2014, a partir de la gestión del senador del departamento de Santa Victoria, se autorizó la creación del IES de Santa Victoria Oeste, otra localidad enclavada en medio de la precordillera salto-jujeña que bordea la puna jujeña (Trigo, 2016:444)⁴⁴. Estas experiencias se desarrollaron a partir de una estrategia territorial de las comunidades wichí, chorote/nivákke, toba/qom, chulupí, kollas y guaraní⁴⁵.

En diciembre de 2015, por decisión del Ministerio de Educación de la provincia, la política de formación de profesores de EIB dejó de aplicarse en seis de los IES. Desde entonces solo continúa aplicándose en tres de ellos, lo cual motivó protestas en todas las comunidades (Mato, 2020:31).

Otras ofertas que corresponde a este tipo de tipología se puede mencionar la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en lengua quechua que fue creada en el año 2007 en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Dos años más tarde, la Provincia de Santiago del Estero crea la carrera profesor de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

3) “Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados desde universidades y otras IES “convencionales” con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes. Como sostiene Mato (2009:32), el universo de experiencias que forzosamente se incluyen en este conjunto es expresión de la diversidad

44 Entre los primeros graduados de estos IES se titularon 160 profesores, de los cuales 142 pertenecían a pueblos indígenas.

45 En las localidades de Tartagal (IES 6029), Coronel Juan Solá (Morillo) (IES N°6011), en su extensión áulica en las localidades de Santa Victoria Este (IES N°6050), La Unión (IES N°6049-1) y Rivadavia Banda Sur (IES N°6049). En 2012 se abrió el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria en diferentes localidades dependiente del Instituto de Enseñanza Superior Dr Alfredo Loutaif N°6023 de la Ciudad de Orán, donde se designaron bajo la modalidad de extensiones áulicas entre las que se puede nombrar: Isla de Cañas No. 6023-1, Iruya (IES No. 6023-2), Nazareno (IES No. 6023-3) y Santa Victoria Oeste (IES No. 6023-4). Además, el IES N°6015 en Carboncito y Misión Chaqueña. (Ver: Guaymás, 2018).

de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos.

En 1998, se funda el Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, dedicado al desarrollo de acciones de capacitación docente en EIB además de incluir a profesionales e idóneos del pueblo mapuche en sus acciones de docencia, investigación y extensión.

En el año 2006, la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) puso en marcha el Programa Universitario de Asuntos Indígenas con el objetivo de atender la demanda de inserción en la comunidad universitaria y en el área de su influencia la problemática indígena y la educación intercultural bilingüe, principalmente del pueblo huarpe.

Desde 2008, la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, alberga a la primera experiencia que se materializa en formato de Cátedra Libre; se trata de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria; su surgimiento responde a una demanda social y de las organizaciones indígenas de la provincia de Chubut (Ivanoff y Loncon, 2016). En el año 2010, la misma universidad puso en marcha la Cátedra Abierta de Pueblos Originarios: Memoria y recuperación en su sede regional de Trelew.

En el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) de la Universidad Nacional de Lujan (UNLu), desde 2008 se dicta la asignatura Educación Intercultural, que es de carácter obligatorio para la licenciatura en Educación Inicial, y a partir de 2011 se ofrece la asignatura optativa Interculturalidad y Educación para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, y los seminarios optativos Interculturalidad para la Licenciatura en Trabajo Social. Finalmente, en el año 2012 se instaura la Cátedra Abierta Intercultural (Gualdieri y Vázquez, 2016:321).

En 2009, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario instituye la Cátedra Libre: Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios. En el mismo año, la Universidad Nacional de Tucumán crea la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, espacio abierto de debate que cuenta con la participación protagónica de representantes de las comunidades originarias de Tucumán.

Una experiencia a destacar es la creación del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta en 2008 que se inicia a partir de la concreción de una reunión entre la Decana de la Facultad de Humanidades, los caciques de la comunidad wichí del departamento de Rivadavia y los

padres de los jóvenes egresados del colegio polimodal de La Puntana con el objetivo de generar oportunidades de continuidad a los estudios universitarios. Se comenzaron a desarrollar entonces tutorías didáctico-pedagógicas para el acompañamiento en el curso de ingreso a Facultad. Además, se realizaron cursos de capacitación “Formación de tutores en el ámbito educativo para estudiantes indígenas” y cursos de posgrado dictado por profesional indígena.

A partir del año 2011, la Universidad Nacional de Jujuy a través de la Unidad de Investigación “Pensamiento Latinoamericano, relaciones interétnicas e interculturales”, desarrolla la colección de monografías como resultado de numerosos espacios de formación con docentes descendientes de pueblos indígenas de la provincia de Jujuy.

Al año siguiente la Universidad Nacional de Tres de Febrero crea el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) en el marco del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, desarrollando distintas actividades como colaboración con experiencias en Argentina y en otros países de América Latina, además de actividades de docencia en posgrados y de dirección de tesis e investigaciones posdoctorales. Desde el Programa ESIAL se han publicado numerosos artículos de investigación y varios libros colectivos y numerosos especiales de revistas académicas, este mismo ha promovido la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígena y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL). Por último, es necesario destacar en el año 2016 el Programa ESIAL postuló ante la UNESCO la creación de la cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina que fue aprobada y formalmente instituida en el 2018 (Guaymás 2018:52).

4) “Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes en Argentina” aún no se tiene conocimiento de experiencias enmarcadas en esta modalidad de colaboración, aunque tenemos indicios de que hay algunas iniciativas en proceso de creación tanto en el norte como en el sur del país.

5) “Instituciones Interculturales de Educación Superior en Argentina que tardíamente incorporó políticas indigenistas y afrodescendientes”.

Aquí podemos mencionar a la primera experiencia de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe en el país que se inició en el año 1.987 en la provincia del Chaco. Se desarrolla en el Centro de Investigaciones y Formación para la Modalidad

Aborígen (CIFMA) como consecuencia de la ley N°3258 “de comunidades indígenas”⁴⁶ . Este espacio brindó formación en contexto de diversidad lingüística y cultural a docentes idóneos indígenas de los pueblos toba, wichí y moscoví y los tituló como Profesores Interculturales Bilingües para la Educación General Básica 1 y 2 a través de la Educación Superior No Universitaria; carrera que actualizó su plan de estudios jurisdiccionales en 2009. El Instituto de Nivel Terciario surge como consecuencia de la participación de las comunidades aborígenes en la vida social y política del país y de la provincia. (Valenzuela, 2009: 81)

Por otra parte, en esta provincia, a partir del 2012, el Complejo Educativo Bilingüe Intercultural (CESBI) de gestión social⁴⁷, inició el dictado del Profesorado de Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe, y en el año 2015, puso en marcha la Licenciatura Universitaria en Enfermería Bilingüe Intercultural. Adicionalmente, a través de una articulación con la Universidad Nacional del Chaco Austral, en 2016 se inició un proceso de formación profesional para maestros y profesores bilingües interculturales pertenecientes a los pueblos qom, wichí y moqoit con la puesta en marcha de la Licenciatura en EIB (Guaymas, 2018:47). Estos dos institutos de la provincia del Chaco brindan ofertas formativas destinadas a las comunidades moqoit, qom y wichicuyas en sus lenguas originales junto al castellano. De modo que los jóvenes moqoit pueden realizar una formación de nivel terciario tanto en el Centro de investigación y formación para la modalidad aborígen (CIFMA)⁴⁸, en el CESBI de Pampa de Indio o en el Instituto de Educación Superior del Barrio Toba de la Ciudad Capital, Resistencia.

En cuanto a la población wichí, esta formación pueden realizarla en el CIFMA (en su sede de la localidad de El Sauzalito, departamento de General Güemes) y en el Instituto de Educación Superior de Misión Nueva Pompeya (departamento General Güemes). En todos estos Centros Formativos, se aplica una política de acción afirmativa hacia la población indígena, por lo tanto, para entrar al Centro hace falta un aval comunitario que certifique la pertenencia del estudiante a dichas comunidades (Unamuno, 2018:61).

Entre 2012 y 2014, la Subsecretaría de interculturalidad y plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología ha apoyado la creación de carreras con

46 La ley 3258 incluyó la adjudicación de tierras, medidas relativas a vivienda, salud y documentación; continúa vigente, pero ha sido renombrada ley 562-W.

47 El CESBIM está ubicado en Colonia Pastoril, departamento de Mayor Luis Jorge Fontana.

48 Se encuentra ubicado en Presidencia Roque Sáenz Peña.

orientación EBI en instituciones que sostienen otras ofertas educativas. Además, ha promovido la creación de cuatro IES dedicados específicamente a la formación de docentes EIB. Estos están situados en comunidades indígenas, su Rector y la mayoría de sus docentes son miembros del respectivo pueblo indígena. Mato (2020, p. 32) menciona los siguientes IES:

1) Instituto de Educación Superior *Ralaxaic Nme Enayanaxac*, un IES de gestión comunitaria creado en 2014, en una comunidad *qom* urbana, Barrio Toba, en la capital de la provincia. Ofrece Profesorado para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Profesorado para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

2) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, un IES de gestión comunitaria, creado en 2012 en la localidad homónima por iniciativa del Consejo Qompi *Lqataxac Nam Qompi*. Forma parte de un proyecto más amplio que incluye el Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural y una escuela agroecológica. Ofrece profesorado en Pedagogía EIB, Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial, Profesorado de Educación Superior en Ciencias Jurídicas Indígenas, Tecnicatura Superior en Comunicación Social y Tecnicatura Superior en Enfermería.

3) IES “Cacique Supaz”, creado en 2014 para servir a la comunidad wichi de paraje Laguna Araujo de Misión Nueva Pompeya, en zona rural. Ofrece carreras de Profesor Intercultural Bilingüe para Enseñanza Primaria e Inicial.

4) Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural Moqoit, creado en 2013 para servir a la comunidad moqoit, en Paraje El Pastoril /Colonia Juan José Paso, zona rural, ofrece carreras de Profesor Bilingüe Intercultural para Enseñanza Primaria e Inicial.

Todas estas carreras son solventadas por el Estado Provincial, tiene como requisito de ingreso ser indígena con aval de dirigentes de sus respectivos pueblos, hablar y/o comprender la lengua de su pueblo. Todas estas propuestas formativas comparten la política de fortalecer las pautas culturales, lenguas, cosmovisión e identidad de los tres pueblos indígenas, desde una perspectiva de complementariedad de saberes.

En la provincia de Jujuy, el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ)⁴⁹ que puso en marcha el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez” en 2010 y logró en el 2012 el reconocimiento oficial. Constituye la primera experiencia de gestión social, en la esfera de la Dirección de Educación Superior de esa

49 Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy realizado en 2018, existen 319 comunidades indígenas en la provincia, los pueblos que actualmente habitan son: tilian, guaraní, atacama, omaguaca, kolla, ocloyas, quechuas, tobas, xuxui, fiscara y toara que se encuentra en diferentes departamentos de la provincia de Jujuy (Susques, Rinconada, Santa Catalina, Yavi, Cochinoca, Humahuaca, Tilcara, Tumbaya, Dr Manuel Belgrano, San Antonio, El Carmen, Palpala, Santa Barbara, San Pedro, Valle Grande y Ledesma).

jurisdicción que, si bien no es en ámbito universitario ni está relacionada con formación docente específicamente, ofrece una formación de Educación Superior, se trata de la Tecnicatura Superior en Desarrollo Indígena, y la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística, que abordaremos en la segunda parte del presente trabajo.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3: Contexto histórico, social y político del pueblo guaraní

3.1. Los Pueblos Originarios de Mato Grosso

Los Pueblos Originarios de América Latina vienen construyendo y proyectando propuestas políticas interculturales con el propósito de lograr transformaciones estructurales de los estados nacionales modernos a estados plurinacionales y pluriculturales fundado en el respeto por la pluralidad, la diversidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural, lingüístico y religioso.

La Nación Guaraní se origina en la región actualmente conocida como Mato Grosso (*mat+guoroso*) un espacio territorial que en la actualidad corresponde al territorio brasileño, los guaraníes lo llaman (*matí moroncho*), posteriormente se dispersan por el territorio sin fronteras que actualmente conocemos como Paraguay, Uruguay, Bolivia y Argentina. La historia de las antiguas poblaciones de la región actualmente conocida con el nombre de Yungas se remonta a varios miles de años atrás, cuando pueblos cazadores-recolectores hacían uso de los recursos de sus selvas y bosques.

Existen pocas investigaciones arqueológicas de esta región que den a conocer momentos previos a las ocupaciones de los pueblos agro-alfareros, sin embargo hay trabajos que muestran, en sitios arqueológicos ubicados en regiones vecinas, rastros de elementos provenientes de Yungas de hace unos 10.000 años de los pueblos cazadores de la Puna tales como nueces, cañas, pieles, plumas de aves multicolores y caracoles de agua dulce, entre otras cosas (García y Cruz, 2012:155). Finalmente, en 1557, un grupo de conquistadores españoles llegó a lo que sería la jurisdicción de San Salvador de Jujuy, y fue así como "la población originaria ingresó al sistema colonial, a la vez que comenzó a reconfigurar su identidad" (García y Cruz, 2012:156).

Si bien la presencia europea se inició con los conquistadores españoles en el siglo XVI, la consolidación de los *uropeos* fue lenta, en gran medida por las dificultades climáticas y de accesibilidad. Calilegua, nace cuando los Jesuitas fundan la "Reducción San Ignacio de los Tobas" en 1756, atentos a la cercanía del Fuerte Nuestra Señora del Rosario⁵⁰. Una década después, en 1767, luego de la expulsión de los Jesuitas, se instaló en Calilegua el

50 Su ubicación geográfica fue: "*Dentro del término y lindero del río Sora por el norte, por el sur el monte Saladillo, por el oriente el río Grande y por el occidente las lomas cuchillas más inmediatas a éste dicho Fuerte...*" (Guerrero, 2014:38).

pionero del azúcar: Gregorio Zegada⁵¹ y el empresario salteño José Ramírez de Ovejero, fundador del Ingenio Ledesma⁵². Si bien existen otros escritos que mencionan que don Martín Ledesma Valderrama, realizó en 1624 la conquista del Gran Chaco Gualamba, conformado por las provincias de Jujuy, Salta, Chaco y Formosa. Funda luego un pueblo en Calilegua a unas dos leguas del Río Seco o de Ocloyas, y construye allí una capilla a San Lorenzo con la ayuda de padres franciscanos. Cabe señalar que Calilegua debe su nombre a un líder indígena, valiente y respetado por sus guerreros que no concebía estar bajo el dominio de ningún conquistador. Luego de una larga resistencia, al verse acorralado por el continuo avance de los conquistadores, acompañado por uno de sus guerreros subió a las laderas del cerro más alto, y terminó con su vida tirándose al vacío desde allí (ese lugar lleva hoy el nombre Cerro alto Calilegua) (Andrade, 2011: 14).

Las divisiones políticas surgidas desde ese periodo hasta la formación de Estados independientes, han terminado dividiendo grupos étnicos, tal como es el caso del pueblo guaraní (Guerrero, 2014:60). Los guaraníes habitan actualmente, al igual que lo hacían en el pasado, en el territorio que corresponde al suroeste de Brasil, noreste de Argentina, Paraguay, parte de Bolivia y de Uruguay. Es diferente el mapa geográfico de la Nación Guaraní al mapa político de América Latina que registra los límites de los distintos estados; estos límites no coincidirían con la distribución del componente étnico o cultural, ya que ellos están más allá de las divisiones político-territoriales. De esta manera los guaraníes del departamento de Ledesma se organizaron para formar su propio mapa, que tiene en cuenta las cualidades de su población, para lo cual, un elemento esencial es la identidad lingüística y cultural.

La mayoría de los guaraníes que hoy viven en la provincia de Jujuy proviene del sur de Bolivia y su asentamiento se remonta entre fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, siendo que sus familias debieron migrar hacia *mbaporenda* (lugar donde hay trabajo).

La conformación del estado argentino con la Constitución de 1853-1860 y los genocidios étnicos- raciales-nacionales posteriores a la batalla de Pavón en 1861 ha generado la

51 En 1779 el rey don Carlos IV concede las tierras del Zora al Coronel Don Gregorio de Zegada, quien establece una plantación de caña de azúcar y una pequeña molienda.

52 Por herencia estas tierras llegaron a los Villar, quienes vendieron las mismas a los hermanos Leach, en 1893 y 1906. Pasó luego a ser de Calilegua S.A y desde 1970 pertenece a la firma Ledesma S.A.A.I Datos extraídos del libro “El lugar donde vivimos” de Ana María Tshamler, 1996.

exclusión de los pueblos originarios⁵³. La guerra del Chaco, un conflicto bélico entre Bolivia y Paraguay a causa de disputas territoriales exacerbadas por el hallazgo del petróleo por la Standard Oil Company y la Royal Dutch Shell, movilizó miles de hombres, causó unas 50.000 muertes y provocó el desplazamiento de cientos de indígenas del chaco boliviano al Paraguay en condición de prisioneros de guerra, acelerando la migración masiva a la Argentina de personas y familias devastadas económicamente. Significó para los indígenas el primer acercamiento a la noción de pertenencia a un estado nación en una época en la cual, las fronteras entre los países de América del Sur aún se estaban definiendo, y los pueblos indígenas habitaban un territorio ubicado en dos o tres países colindantes (Hirsch, 2004:20).

Lapolla (2010:9) afirma que la línea ideológica encarnada por Mitre, Sarmiento, Avellaneda y Roca, destruyó la línea revolucionaria indigenista y plural de Mayo, encarnada en Castelli, Belgrano, Moreno, San Martín, Artigas, Monteagudo, Gaspar Rodríguez de Francia, Güemes y Dorrego, quienes planteaban un proyecto común y colectivo junto a los pueblos originarios a través de la unidad continental. De este modo, como sabemos, con la generación del 80 se terminó de definir un modelo de país a partir de una élite dominante, encandilada por el iluminismo francés, que promovía la inmigración europea como factor de civilización, despreciando a las poblaciones autóctonas. Desde esta perspectiva liberal europea, blanca y excluyente, las mayorías indígenas y morenas representaban la *barbarie* y representaban un problema para la conformación del Estado Nación. Con la Ley 947 de 1878, se aprobó la denominada "Campaña del Desierto" que tuvo como objetivo el sometimiento de los pueblos indígenas y la conquista de sus territorios. Ésta, entre otros hechos, formaron parte de una política sistemática de exterminio de dichos pueblos, y el discurso de exterminio propio de la Campaña al Desierto fue reemplazado por el discurso de "integración" que pretendía incorporar al "indio" a la vida civilizada, en la zona norte, a partir de trabajos de agro industria azucarera y minería (Lapolla, 2010:9).

Otro hito histórico en la relación entre guaraníes y criollos tuvo lugar en 1892, cuando se produjo la última rebelión liderada por un líder guaraní llamado Apiaguaiki Tumpa en contra

53 A esto, se sumaron las reducciones llevadas a cabo por la iglesia católica, las misiones franciscanas y jesuíticas. Para el caso de los guaraníes, éstas se desplegaron por sus comunidades, seduciendo y persuadiendo para la conversión de la fe católica con el argumento que si no lo hacían estaban condenados a morir por las espadas de los españoles y portugueses. De esta manera, muchas familias abandonaron su territorio comunitario y se refugiaron en las misiones católicas donde fueron privados de expresar la cultura y hablar el idioma. Posteriormente con la creación de los estados latinoamericanos, y a través de los sistemas educativos, se pretendió de igual manera silenciar a los guaraníes imponiéndoles el idioma español y obligándolos a no hablar su propio idioma.

de los colonos y militares denominado por los guaraníes *karai* (hombre blanco no guaraní)⁵⁴. Este hecho provocó la emigración de guaraníes hacia lo que es el actual territorio argentino. Aunque también se fue agrandando la familia guaraní, de allí es que actualmente en este territorio de las yungas jujeño también se encuentran hermanos de Tentayape⁵⁵ e Iloseño que fueron guiándose tras las corrientes del río.

Por lo tanto, a lo largo de este proceso histórico, se reconoce la constante lucha que hicieron los pueblos originarios por preservar sus territorios y no ser despojados de ellos. Los grupos de las tierras altas, entre los que incluimos a los atacamas, kollas, ocloyas, omaguacas, tilián y toara, han asumido en forma conjunta y a través del tiempo la actitud de permanecer, en la medida de sus posibilidades, en las tierras donde vivían sus antepasados. Si bien esta situación no los ha beneficiado en forma directa para conseguir la titularidad de las tierras, les ha permitido fundamentar sus demandas (García y Cruz, 2012:169). Un episodio ocurrido a mediados del siglo XX constituyó un hito simbólico en esta cruzada. En 1946, una caravana, conocida como el Malón de la Paz, compuesta entre 170/180 campesinos indígenas en su mayoría arrendatarios de la Puna jujeña, emprendió una marcha desde Abra Pampa hacia la Capital Federal en demanda de sus derechos territoriales ancestrales. En aparente relación con este hecho, en agosto de 1949, el gobierno nacional expropió 56 *rodeos* ubicados en los departamentos Cochino, Rinconada, Santa Catalina y Yavi (Puna); Humahuaca, Tilcara y Tumbaya (Quebrada) y Valle Grande (Ramal/Yungas), y estableció un régimen de adjudicación y explotación. Nueve años después, no habiéndose entregado los títulos de propiedad a sus ocupantes, se transfirieron esas mismas tierras a la provincia de Jujuy (García y Cruz, 2012:170).

Con la Reforma Constitucional de 1994, el Estado argentino reconoce la preexistencia de los pueblos originarios, pero poco se ha avanzado en el reconocimiento del dominio ancestral en los territorios; aún continúa la lucha por participar en espacios estatales para que se propicie la libre determinación de los pueblos. Pensar hoy en devolver las tierras a quienes antiguamente la habitaban es un tema que se debe volver a discutir, porque se

54 El 6 de enero de 1892 los guaraníes, bajo el mando de Apiaguaiki Tumpa, partieron desde Kuruyuki hacia la cordillera donde atacaron los poblados de la zona. El gobierno envió tropas y en marzo de 1892 apresaron a Apiaguaiki, quien fue fusilado el 29 de marzo. En esta masacre se calcula que murieron unos mil guerreros, actualmente se conmemora en Ivo- Bolivia

55 Ubicada en el corazón de las serranías del Chaco boliviano, la comunidad Ava-guaraní de Tentayape de 400 habitantes, y un territorio saneado de 22.000 Ha, es reconocida como la que mejor ha preservado los valores, modo de vida, conocimientos y la espiritualidad guaraní.

encuentra ratificado en el Convenio N°169 de la OIT y en la ley de relevamiento territorial N°26160/2006.

Tal como sostiene Mendoza (2006:55)

“el ordenamiento de los territorios comunales implica la existencia de mecanismos legales de reconocimiento de los derechos colectivos de propiedad sobre los territorios por ordenar. Tales derechos comprenden, por supuesto, el relativo a la titularidad de las tierras, pero incluyen también los derechos a acceder, usar y disponer de tierras y recursos asociados, a aprovechar los productos que se obtengan”.

Plantear una tierra comunitaria, constituye un gran desafío porque implica reconocer a sus pobladores originarios, y la defensa que ellos hacen de la ecología: la defensa del monte y los animales que lo habitan frente a los procesos de deforestación.

Los conceptos de *territorio* y *territorialidad* son clave en la realización del principio de la autodeterminación de los pueblos. Durante las últimas décadas del siglo XX, la reivindicación de derechos territoriales pasó a constituir una plataforma común de los movimientos indígenas a nivel mundial. La antigua reclamación por las tierras indígenas pasó a quedar integrada y potenciada en el concepto de territorio indígena como parte del discurso de derechos de los pueblos indígenas que se articula en torno al principio de autodeterminación.

Llegar a la autodeterminación implica un gran desafío ya que actualmente los pueblos originarios siguen luchando por cuidar su territorio, se resisten a ser empujados hacia la ciudad donde no hay ríos, vegetales ni animales ni es posible vivir en armonía con la madre tierra. Actualmente, muchos de ellos se desempeñan en fincas, aserraderos y en ingenios azucareros realizando trabajos de desmonte, plantación y cosecha de caña de azúcar, otros han iniciado ocupaciones en lotes⁵⁶ de la empresa Ledesma.

“El ordenamiento territorial puede ser un ejercicio democrático y formador de consenso para mejorar la convivencia humana” (Mendoza, 2006:56), esto implica tener en cuenta las voces de todos, las necesidades, demandas y concepciones. Desde la concepción indígena, esta es una sociedad anti indígena que avasalla sus costumbres, y persuade y/o coopta a sus líderes a cambio de mercancías o planes sociales, evitando el fortalecimiento de los miembros de sus comunidades. Del mismo modo, entienden que ella ha provocado la “mercantilización de la naturaleza y depredación de los ecosistemas”; un claro ejemplo

56 Los lotes eran centros laborales situados en los alrededores de los ingenios (algunos más o menos alejados) donde residían los peones, obreros y empleados que se desempeñaban en la zafra.

lo constituye la expropiación de tierras para la explotación de petróleo como ocurrió en el Parque Nacional Calilegua⁵⁷. Así, “el daño a la capacidad regeneradora intrínseca de la naturaleza es ocasionado no por sobreexplotación de un recurso particular, sino, indirectamente, por el daño causado a otros recursos naturales relacionados a través de procesos ecológicos” (Sachs, 1996:39). Como señalan Harribey y Löwy (2003:1), citando a Marx, "decir que la vida física e intelectual del hombre está indisolublemente ligada a la naturaleza no significa otra cosa que la naturaleza está ligada indisolublemente a ella misma, porque el hombre es parte de la naturaleza". En la actualidad

“el campo del desarrollo es constituido por actores que representan varios segmentos de poblaciones locales, empresarios privados, funcionarios y políticos en todos los niveles de gobierno, personal de corporaciones nacionales, internacionales y transnacionales y personal de organizaciones internacionales de desarrollo (funcionarios de agencias multilaterales y bancos regionales)” (Lins Ribeiro 2007:176).

De esta manera, los saberes y principios locales han sido avasallados por la cultura dominante claramente mercantilista, como lo ocurrido en el departamento de Ledesma: toda su riqueza fue expropiada a través del desmonte a partir de la tala de árboles para la plantación de cañas de azúcar. Desde la visión de los pueblos originarios, el desarrollo es acumulativo, se valora a la naturaleza como elemento vital de los seres humanos. Es decir, lo que brinda la naturaleza resulta importante porque permite la convivencia entre los hermanos de la comunidad y no la rivalidad individualista y competitiva con la que viven los países occidentales, y al mismo tiempo la propiedad de la tierra representa la posibilidad de generar sus alimentos y subsistencia cultural.

3.2. El movimiento indígena de las tierras bajas de la yunga jujeña

ÑANDEÏPÏ RETA - ORIGENES DEL PUEBLO GUARANÍ: ÏVÏ-MARAE (tierra sin mal)

Los pueblos de las tierras bajas, que en el caso de Jujuy incluyen al pueblo guaraní y al pueblo toba/qom se encuentran en la región conocida como El Ramal⁵⁸. Allí residen 38 comunidades, 24 son urbanas y 14 rurales, lo que representa la circunstancia inversa de

57 Nota que brindó la *Kampinta Guasu* Flora Cruz en el espacio curricular de cosmovisión guaraní del IESI.

58 Se denomina así porque se encontraba atravesada por vías de ferrocarril que se inicia en 1895, llegando a la localidad de Perico y posteriormente hasta Ledesma y a Embarcación, posibilitando la integración de Salta y Jujuy al mercado nacional partir de la agricultura comercial, comprende los departamentos: Ledesma, San Pedro, Santa Bárbara y Valle grande. Ledesma y San Pedro están ubicados en la ecorregión Yungas, mientras que Santa Bárbara y Valle Grande tiene un sector de Yungas y otro de Bosque Chaqueño Serrano.

lo que sucede con el resto de los grupos aborígenes de la provincia⁵⁹. En el departamento de Ledesma se encuentran 29 comunidades: 26 comunidades guaraníes, 2 comunidades kollas, y 1 comunidad ocloya. En la Localidad de Calilegua, existen 2 comunidades con personería jurídica: Cuape Yayemboate y Colla guaraní Los Hermanos Unidos. En la localidad de Fraile Pintado se organizan 5 comunidades denominadas: Yasi tata reta, pueblo guaraní, normenta pacha, Iyambae y chiriguano. En la localidad de Yuto se encuentran 7 comunidades: Igui ipuau, Apg bananal Bartolo, Yaguata penti rami, Oka guasu, Yasend+catu, Opaete yayerovia, Yayembuaete tentarareta. En la localidad de Caimancito existe actualmente una comunidad llamada Yaeka yanderakuere; mientras que en la localidad de Chalican se encuentra la comunidad tata endi. Por último, la localidad de Libertador General San Martín cuenta con 10 comunidades Yagua ipara iyambae, Hermanos unidos, Kura+ +p+au, Tata endi, Kuarasi oe ou, Yande co, Tenta cavi, Yasi endi higuí, Tata ogüembae, Cherenta; cada una de ellas tiene su autoridad política llamada *mburuvicha* y el conjunto de comunidades guaraní responden a una jerarquía mayor llamada *Kampĩnta guasu*, constituye el líder elegido a través de la Asamblea guaraní.

Todas estas comunidades vienen realizando históricamente movimientos migratorios sin considerar a la tierra, como ya se ha señalado, un bien territorialmente definido. A partir de la década del 80, esta situación se fue revirtiendo, y hoy cerca de la mitad de estas comunidades encara reclamos dominales.

En este contexto, la constitución de las personerías jurídicas ha sido de gran relevancia. Contribuyó a lograr la visibilidad de los diferentes grupos étnicos y estableció una base desde donde planificar estrategias encaminadas a obtener el reconocimiento pleno de la sociedad y en muchos casos, un espacio adonde vivir (Moritán y Cruz, 2012:158).

Así, las organizaciones de mayor complejidad institucional fueron surgiendo a partir de la idea de defender los derechos indígenas en forma integral. La que ha desempeñado un papel relevante en este proceso ha sido el Concejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ)⁶⁰. Existen otras agrupaciones orientadas a un sólo grupo, o que nuclean varias comunidades en relación a un determinado espacio como la Asamblea del Pueblo Guaraní

59 Su ubicación reside en las proximidades de la Ruta Nacional N° 34.

60 Es una organización territorial que agrupa a 186 comunidades indígenas de la provincia de Jujuy, en el norte de Argentina, con una población aproximada de 54.000 personas. Se ha planteado como misión la promoción y difusión de los derechos indígenas, la recuperación y revalorización de la cultura así como la promoción de procesos de desarrollo social y económico a partir de la propia identidad cultural y las necesidades de las comunidades. Genera espacios de concertación entre pueblos, con autoridades estatales, agencias de cooperación y con diferentes sectores sociales.

(APG) y el Concejo General *Mburuvicha* para los guaraní, el Concejo del Pueblo Ocloya, el Concejo de Participación de Susques del Pueblo Atacama, el Concejo del Pueblo Quechua de Santa Catalina, y los Concejos de las Comunidades Originarias de los departamentos Cochinocha, Yavi y Rinconada. Sus principales metas son recuperar legalmente todos los territorios ancestrales en los que sustenta su reproducción social y económica, participar en la gestión de los recursos naturales, conservar las prácticas culturales e implementar en los establecimientos educativos el programa de educación multicultural bilingüe.

Una de las organizaciones que actualmente se encuentra vigente y plantea en el plano educativo la enseñanza bilingüe es la APG, surgió con la finalidad de luchar por alcanzar mejores condiciones de desarrollo. Sin embargo, solo es posible entender su surgimiento tomando en cuenta los antecedentes de los guaraníes de Bolivia, quienes poseen una más larga y particular trayectoria organizativa⁶¹. En 1992, un grupo de guaraníes de la provincia de Salta se dirigió a Bolivia, para participar del recordatorio de la masacre de *Kuruyuki* en la localidad de Ivo, donde surgió el interés por organizar una entidad similar a aquella del lado argentino. Así, la organización se formó hacia fines de ese mismo año con el apoyo del ENDEPA (Equipo Nacional de la Pastoral Aborígen) y de la GTZ (Cooperación Alemana), reuniendo a diversas comunidades de la provincia de Salta y Jujuy (Buliubasich y Rodríguez, 2001:434). Nuclea a los grupos de habla guaraní (ava guaraní, izoseño, tapiete, chané, entre otros) y definen como intereses generales de la organización los siguientes puntos: a) tierra y territorio, b) educación bilingüe, c) legislación, y d) proyectos específicos para necesidades varias.

La resistencia de los movimientos indígenas guaraní sigue presente en las reuniones y Asambleas del Pueblo Guaraní (APG) que continúan reclamando sus territorios en la región noroeste del país. Cabe aclarar que el concepto de región es diferente al de Estado: éste último queda reducido a “una organización político – jurídico, delimitado en un determinado espacio”, en cambio, la región es la representación colectiva de un espacio, que involucra temas vinculados a la identidad, cultura, lengua⁶²; es una construcción social e histórica

61 Su origen surge desde una antigua institución de origen colonial, “La Capitanía” que era un consejo que regía a varias comunidades y cuyas decisiones se tomaban mediante la realización de asambleas comunitarias, sobre la base de un acuerdo.

62 A la región se le asignan elementos para enriquecer el sentido y su alcance, como el de “integración”, ya que de este modo será posible visualizar la diversidad latinoamericana, su composición desde un todo hacia las partes; la diversidad se expresa como tal, en las unidades regionales. Con la unión de ese todo se conforma la idea de una “macro región latinoamericana”, se unen y se vinculan elementos y factores comunes de las

ubicada en un espacio, más bien impreciso que se mueve en función de la dinámica del hombre, y que “en lugar de tener límites establecidos, establece conexiones y vinculaciones con los suyos, ya que tienen una historia - cultura en común” (Campos, 1975:39). Desde esta definición, las regiones pueden ser concebidas como espacios culturales, y al no tener límites precisos como lo tienen los Estados Nacionales, se presenta una dificultad para establecer una dimensión precisa.

En el contexto de fin de siglo pasado y bajo nuevas miradas, en 1997, el gobierno de Jujuy firmó con el gobierno nacional un convenio para la implementación del Programa de Regularización y Adjudicación de Tierras para la Provincia de Jujuy (PRATPAJ), cuyo objetivo era la entrega de 1.600.000 hectáreas a las comunidades originarias de la provincia (Moritán y Cruz, 2012: 170), pero nunca se materializó.

A fines de 2006, sesenta años después del histórico Malón de la Paz, se organizó una movilización que salió desde la ciudad de La Quiaca y que se denominó la “Marcha de la Dignidad”. Más allá de algunas circunstancias políticas que rodearon a esta marcha, fue muy significativa la participación de personas pertenecientes a 200 comunidades de todos los grupos étnicos y lugares. Reclamaban la entrega de un espacio territorial equivalente al 51% del total de las tierras provinciales (Moritán y Cruz, 2012:171).

Actualmente, en el departamento Ledesma, un gran porcentaje de tierras se encuentra privatizado, es propiedad de la empresa Ledesma, por ende el pueblo guaraní no cuenta con espacios para cultivar; las tierras que se le fueron otorgando se encuentran en lugares de difícil acceso y no son productivas, algunos argumentan que *“solo sirven para criar chanco, no tenemos dinero para pagarnos el pasaje para ir, además no tiene agua el lugar de Vinalito”* (palabras de una mburuvicha de la comunidad de Libertador Gral San Martín)⁶³. De esta manera, sus miembros se ven obligados a vivir en áreas urbanas, en muchos casos hacinados, sin espacios propios para poder fortalecer sus prácticas, saberes y costumbres que los configuraba como pueblo. Es por eso que hablar de la cuestión agraria genera disputa entre los que han vivido durante mucho tiempo en esos territorios y los que las han comprado y defienden su privatización, problemática que aún sigue siendo recurrente.

Asimismo, en este departamento, algunos miembros de las comunidades guaraníes, a través de diversas tomas de tierras a las orillas del río San Lorenzo y de diversos

otras regiones que conforman ese todo, es posible identificar el contenido histórico-cultural y su vinculación hombre-naturaleza, hombre-cultura (Guerrero, 2014).

63 Testimonio de una ex alumna del IESI.

asentamientos, parcialmente han encontrado cómo resolver su situación habitacional, no así otras situaciones como la posibilidad de cultivar, el acceso a la salud y a la educación. De modo que la comunidad Cuape Yayemboate (*Kuape yayembuatã*) viene desarrollando “procesos de la lucha por el conjunto de sus reivindicaciones vinculadas al patrimonio territorial, de recuperación de la identidad, cuya base es la familia para fortalecer los valores y principios de su cultura que, durante mucho tiempo, fue negada a través de procesos de aculturación ejercidos por el sistema educativo, “a tal punto que muchos de sus miembros no reconocen abiertamente en su condición étnica, debido a la estigmatización que continúa vigente” (Guerrero, 2014: 59).

En este mismo sentido, el CCNAGUA (Concejo Continental de la Nación Guaraní)⁶⁴, en su preámbulo menciona la misión:

*“Reivindicará el derecho sobre los territorios ancestrales, poseídos, ocupados y/o reclamados por los Pueblos de la Nación Guaraní.
Reivindicará el libre tránsito de los Pueblos Guaraní transfronterizos, considerando que los mismos son anteriores a la creación de las fronteras políticas de los Estados Nacionales y conforman una territorialidad regional, por lo cual se denomina la Nación Guaraní.
Reivindicará el derecho al respeto y reconocimiento de sus culturas, costumbres, identidades, lenguas, educación intercultural multilingüe, proyección de la biodiversidad de sus territorios, conocimientos, prácticas tradicionales e innovaciones, medicinas indígenas y todo lo demás relativo a los Pueblos Indígenas”. (preámbulo,p.1)*

Cabe señalar que durante los años 2004/2005 se aplicó en el país la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) cuyo resultado consignó la existencia de 281.959 hogares indígenas y permitió establecer una población de más de 600.329 aborígenes, pertenecientes a 31 etnias⁶⁵. De acuerdo a la ECPI, Jujuy es la provincia que presenta el porcentaje más alto del país (10,5%) de hogares en los que algún integrante se reconoce como indígena o descendiente de indígenas, mientras que el 38% de su población rural es aborigen (Moritán y Cruz, 2012. P158).

En 1992 se creó el primer Registro de Comunidades Aborígenes que concedía las personerías bajo las normas de las asociaciones civiles; hasta ese momento en la provincia

64 Surgido a través de un encuentro en Paraguay donde se invita a los demás países a elegir un representante traspasando de esta manera las fronteras.

65 Otra estimación oficial indica que, sumada la población aborigen rural no contabilizada, habría un total de 1.012.000 aborígenes en el territorio nacional. Por su parte, la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) estima que existirían alrededor de 1.500.000 indígenas, mientras que para el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) su número ascendería, quizás, a 2 millones.

se negaba la existencia de una población indígena significativa. A partir de ello, en 1997, el gobierno provincial firmó un convenio con la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación y con el INAI para la organización definitiva del Registro Provincial de Comunidades Aborígenes que funciona actualmente en la Secretaría de Derechos Humanos y Secretaría de Pueblos Indígenas. Las personerías jurídicas que otorga son provinciales con validez nacional y están inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI)⁶⁶.

3.3. Su cosmovisión como riqueza y patrimonio intangible

Desde el momento de la colonización hispánica, llamó la atención a los conquistadores y colonizadores el hecho de que los guaraníes no poseyeran templos, ni ídolos o imágenes para venerar, estando la religión muy presente en la cotidianidad, y siendo un pueblo profundamente espiritual y monoteísta.

Ñanderuvusu (nuestro padre grande), o *ñamandu* (el primero, el origen y principio) o *ñandejara* (nuestro dueño), eran los nombres que hacen referencia a un Dios superior creador del universo, la tierra, los animales, vegetales, minerales, al ser humano, etc. Asimismo, se establece que primero se crea el fundamento del lenguaje humano (el idioma, la palabra), una porción de amor al prójimo, y un himno sagrado en su soledad; esta trilogía forma parte -el lenguaje, el amor, y el himno- de su divinidad. Y este principio justifica el tremendo valor que tiene para el indígena, la palabra. El *ñe'êngatu*, por consiguiente, es quien tiene el don, la virtud de usar la palabra. Entre los miembros de la comunidad, muchos tienen conocimientos acerca de la naturaleza, sus sonidos musicales, los distintos tipos de plantas y animales, el uso de cortezas de árbol, y conocimiento de medicina y espiritualidad para saber curar, mientras que otros tienen conocimientos sobre cómo hacer maldad, el *imbakua* (el brujo).

Está siempre presente la búsqueda del aguyje que se logra mediante el *tekokatu*, es decir la vida plena. El indígena busca el *tekokatu*, mediante ejercicios morales, físicos, y conviviendo en armonía con la naturaleza. La palabra *katu* (*ngatu*) es una excelente unidad para medir los alcances de la civilización guaraní. *Katu* quiere decir pleno o perfecto.

Además del *tekokatu*, el indígena plantea el *tekojoja* (vida justa, igualitaria), y pone de manifiesto el *jekupyty* (*teko + rupyty*), sinónimo de solidaridad. Su cosmovisión “no puede menos que asombrar y ponderar los altos kilates de su civilización” (Oviedo, 2017:39). Su

66 Al momento se registran 2 títulos comunitarios, uno de ellos (conocido como El Talar) presenta una condición original ya que involucra a 9 comunidades, también hay 1 título individual, 12 demandas sobre el territorio y 15 casos sin reclamos (Moritán y Cruz, 2012).

cultura, a diferencia de occidente, no se basa en una cosmovisión materialista, sino en el sentir y en el ser solidario.

Yaiko ivi ipope piaguasu ndie refiere a vivir en el mundo de la paciencia, acercarse y saber escuchar a los sabios y a los ancianos. *Aguiye ñandacague teko isarepate gui* significa no olvidar a los líderes de la Nación Guaraní, a los antepasados. El pasado es el referente ideológico, político y filosófico para orientar y encaminar a la sociedad y a la comunidad en particular, en el presente y en el futuro. Para este pueblo, la educación de la comunidad no sólo está a cargo de la familia, sino del *mburuvicha* y de la comunidad en general.

Yayapisakatako kuae mokoi ñee reguare significa escuchar las dos campanas, saber atender y apreciar la crítica en el marco del respeto. Las críticas son elementos que contribuyen a enmendar errores cometidos y al mismo tiempo permiten resolver problemas. *Jekuae aveiño ñande ndie toiko piaguasu* significa el deber de ser paciente con uno mismo y con los demás.

La misma condición de conformar comunidades permite tener una visión, diferente a la occidental, acerca del buen vivir. Permanece la idea de la corta existencia terrenal, de que no se viene a este mundo para vivir eternamente, es decir, los sujetos son “simples transeúntes hacia otra meta”. Por esa razón es que para el guaraní la tierra, los animales, los vegetales, los minerales, en fin, la naturaleza toda, tiene su *iya* que los protege. Y viene al mundo terrenal para lograr una perfección, un estado de plenitud, el *aguyje*. Para ello se debe convivir armónicamente, mantener la unión con sus semejantes y fundamentalmente con la naturaleza. En este sentido, debe usar la naturaleza racionalmente, pensando fraternal y solidariamente en el bien común. Se trata de una cosmovisión totalmente diferente; mientras que la concepción occidental de “conocimiento” y “progreso” tiene su matriz original escindida de la idea de “naturaleza”, el pueblo guaraní asume que todo lo que constituye su entorno, incluyendo a todos los seres, forma parte de una unidad / totalidad. En la naturaleza cada componente tiene un genio protector (*Jarýi* o *Póra*), o *tajy jarýi*, *guasu jarýi*, *ka'a jarýi*. Éstos se manifiestan -para advertir o sancionar- a quienes osaren abusar de ella (Oviedo, 2017:2). Hay plena conciencia respecto del uso de la naturaleza y las consecuencias que conlleva al agotamiento de la misma, y es esa señal, la que mueve al indígena a buscar una tierra nueva, fértil, virgen, no explotada aún, es el *ivi maraëi*-(tierra sin mal). Con este constante peregrinar nómada, el lugar abandonado volverá a regenerarse y servirá a otros.

Y esas visiones antagónicas en relación a la humanidad y a la naturaleza tienen consecuencias lógicas y concretas ya que la perspectiva occidental utiliza el concepto de

“recursos naturales para ser explotados en aras del progreso y desarrollo” generando la destrucción del planeta.

Esta concepción diferencial respecto de la “madre tierra”, para unos es fuente de “recursos a explotar”, para otros es un ser que hay que respetar y honrar, y ello se refleja en sus festividades. Cuando en el monte florece el *taperigua*, los tupí guaraní inician la celebración del *arete* como la verdadera fiesta o el verdadero tiempo que proseguirá hasta que las flores comiencen a marchitarse. Parece que este ritual agrario tenía lugar cuando se producía la maduración de *avati* (maíz) imprescindible para la fabricación de la *kägui* (chicha), *arete guasu* (la gran fiesta) es uno de los acontecimientos más grandes en la sociedad guaraní y antes de iniciarse esta fiesta, se celebra el ritual de agradecimiento a los dioses (*yamboyerovia tüpa reta*). Dicho evento, comienza en la invitación, la fiesta misma y hasta la conclusión (cuando se acaba toda la chicha). En ella se celebra la cosecha o la producción, se agradece a los dioses, se celebran matrimonios, amistades, se resuelven diferencias, se embriaga, entre otras. Es un fenómeno social de gran trascendencia, pues intervienen y participan de la fiesta diferentes actores (desde el hombre hasta las deidades), por ejemplo: el *tatu tüpa* (dios armadillo), *kereiemba* (guerrero), *kiyu* (grillo), *tami reta* (los ancestros) (Caurey, 2014: 68). Estas danzas y música tradicional del pueblo guaraní eran ancestralmente denominadas *arete guasu*⁶⁷ (el verdadero gran día). Este arete fue produciendo modificaciones a lo largo del tiempo, por eso podemos ver algunas variaciones en cada comunidad, dependiendo si es urbana, semi urbana y rural. “El *pin pin* o *arete guasu*, es una representación colectiva, representa al tiempo verdadero es un tiempo mítico, una representación del mundo, de su modo de ser, de su identidad con la característica de cumplir una función educativa en las generaciones jóvenes” (Toro, 2012:11). A pesar de los procesos compulsivos y migratorios que provocaron pérdidas de tradiciones, lengua y muchos saberes y prácticas, esta fiesta “funciona como elemento que provoca lazos y unión y de continuidad de la sociedad guaraní, creando y reforzando unas series de lazos y obligaciones recíprocas que lo lleva a convocarse colectivamente al menos una vez al año” (Toro, 2012: 36).

Para la cultura guaraní, es importante el cuidado y el respeto por lo recibido por Dios *tüpa*. Por ello el territorio guaraní se concibe como un espacio geográfico habitado por los ancestros. El principio filosófico del *ivi maraë+* y su relación con el territorio guaraní implica

67 Hay diferentes formas de Arete, como por ejemplo: el Arete (fiesta), arete guasu (la gran fiesta), arete ete (la verdadera fiesta), el arete-rete (fiesta cualquiera). Ver: Caurey, 2017

que cada uno busca el buen vivir a través de *mboroaiu* (amor), para llegar a la espiritualidad y ser libre. La tierra sin mal es la búsqueda y cuidado de nuestra naturaleza, sin privatización, individualismo, egoísmo, sin maldad. De esta manera resulta importante actuar bien, vivir de manera libre y alegre.

La buena vida que equivaldría al bienestar integral de todos y también con uno mismo se representa en la comunicación⁶⁸ concebida a partir de diferentes niveles:

1° nivel, comunicación intrafamiliar: es la que se da entre los padres, entre los hermanos y desde los padres hacia los hijos. El ámbito en el que se desarrolla este nivel de comunicación es el interior de la casa o patio familiar u otros ámbitos como: el *tataipi* (cocina), *kuchi rokai* (corral del cerdo), *guaka rokai* (corral de vaca), *tape* (camino), *koo* (chacra, huerta).

2° nivel, comunicación intracomunal: es la que se da entre los miembros de la comunidad, es la interacción entre las familias de la comunidad. El ámbito en el que se desarrolla este nivel de comunicación es en el *oka guasu* (gran patio) cuando se realiza el *ara ete guasu* (mes grande verdadero o verdadera fiesta grande), en el *koo* (chacra, huerta) durante los tiempos de la siembra o la cosecha, en el *itika guasu* (nombre de una comunidad guaraní boliviana)

3° nivel, comunicación intercomunal: es la comunicación que se da entre los miembros de dos o más comunidades. El ámbito en el que se desarrolla este nivel de comunicación es en cualquiera de las comunidades guaraní donde convergen los actores en los tiempos del *ara ete guasu*; en ocasiones se desarrolla también en el ITIKA, en tiempos de pesca o, en algún punto del territorio intercomunitario, en tiempos de caza. Actualmente, también se desarrolla en las canchas de fútbol de las comunidades.

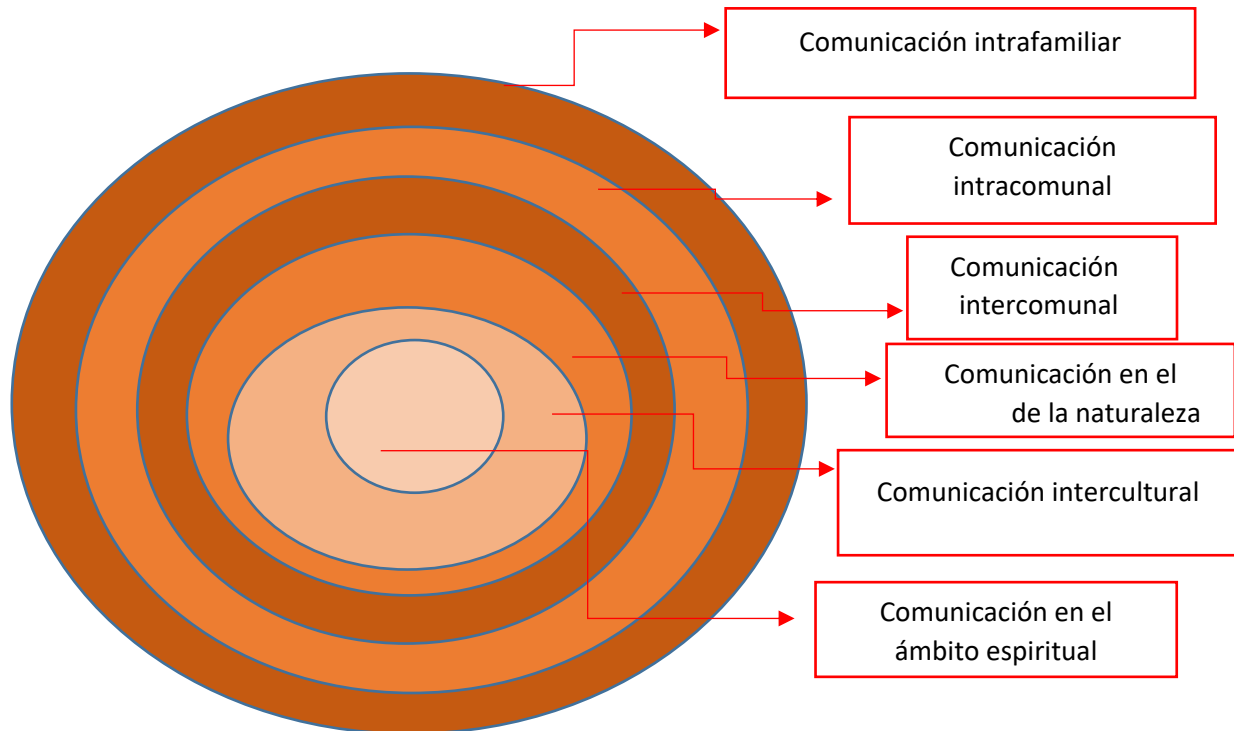
4° nivel, comunicación en el contexto de la naturaleza: es la que realiza el guaraní (varón o mujer) con su entorno natural. Es la decodificación e interpretación que el guaraní hace de los mensajes que les transmiten los animales silvestres, las aves, los vientos, el clima, aire, lluvias, tempestades, y los *IYAS* (protectores de los animales y de los elementos de la naturaleza) y los astros.

5° nivel, comunicación intercultural es la que se da entre un guaraní con otra persona no guaraní, de otra cultura. El ámbito en el que se desarrolla este nivel de comunicación, históricamente, fue en el ITIKA, también en el punto geográfico donde se reconoce la existencia de otro grupo humano de otra cultura. Actualmente, la comunicación intercultural

68 Fuente: cartilla del profesor de idioma guaraní y los medios de comunicación Jacinto Aceri.

se desarrolla en las escuelas, centros de salud, iglesias y en infraestructuras públicas establecidas al interior de la comunidad. Asimismo, se desarrolla también en los centros urbanos que se encuentran cercanos a las comunidades rurales.

6° nivel, comunicación en el ámbito espiritual y del cosmos o cosmovisión: es la que efectúa el *IPAYE* y el *IMBAEKUA* con los elementos del cosmos: *tüpa*, sol (*kuaraĩ*), luna (*yasĩ*), estrellas (*yasĩ tatareta*), planetas (*kuaraĩ ñemoña*), aire (*pitu*), vientos (*ivitu*), lluvias(*ama*), trueno (*amariapu*), agua (*ĩ*), fuego (*tata*); con los *IYAS* (entes) protectores de los seres vivos y no vivos de la naturaleza. El ámbito en el que se desarrolla este nivel de comunicación es en el tiempo y espacio de la existencia del hombre guaraní y, en el tiempo y espacio de la existencia de los seres espirituales.



Desde esta cosmovisión, la comunicación se define como recíproca y espiritual, y sus niveles tienen un sentido que se va conociendo en la medida que se comparten las prácticas que constituyen su identidad.

En síntesis, su forma de concebir e interpretar el mundo se basa en el principio de la espiritualidad y en el convivir con la naturaleza *tecovekatu*, puesto que todo lo que habita en ella tiene vida. “Todos somos parte de naturaleza” y por esta razón, el pueblo guaraní tiene un profundo y amplio respeto (*yemboete*) por el monte y está en constante búsqueda de “la tierra sin mal”. Esta filosofía se encuentra reflejada en su simbología *KARA KARA*

PEPO, donde el principio, valor y pilar fundamental de la cultura es la solidaridad (*mborerekua*) entre hermanos para brindarse apoyo mutuo a través del amor (*mboroaiu*) y de la reciprocidad (*yopoepi*); y en ella la palabra es primordial *ÑANDE ÑEE* (NUESTRO IDIOMA).

La mirada occidental se caracteriza por el desconocimiento de la cultura guaraní y sus principios acarrea prejuicios en torno a las condiciones de vida de sus miembros, sus formas de pensar, de vestir; de manera que surgen afirmaciones tales como “*los guaraní no progresan económicamente*”, “*les gusta estar de vagos*”, “*viven el día, día bebiendo y no guardan dinero*”, “*les gusta vivir en medio del monte, en vez de construir sus casas*”, que devienen de la falta de entendimiento de su filosofía y espiritualidad.

Obligados a migrar hacia las ciudades y grandes urbes en búsqueda de trabajo, fueron consecuentemente exigidos a adoptar otra cultura; sin embargo, no se desprendieron de la danza ni de la música tradicional que forma parte de su identidad; muestra de ello es la participación de los vecinos, jóvenes, mujeres y hombres en las danzas alegres que organiza cada comunidad donde asisten personas de cada barrio.

3.4. Situación socio-lingüística y variedades dialectales del pueblo guaraní

Tras el contacto con los colonizadores hasta el presente, este pueblo viene padeciendo múltiples sometimientos, aculturación e intento de exterminio con el objeto de apoderarse de sus territorios comunitarios. Sin embargo, a pesar de los continuos sometimientos algunos guaraníes continúan sosteniendo el idioma intacto; aunque los que migraron a las ciudades perdieron el habla original, pero algunos términos de la lengua guaraní como *kuimba* (hombre), *kuña* (mujer), *arete guasu* (*pin pin*) fiesta grande, *che* (yo), *ñandereko* (nuestro modo de ser guaraní), *puama* (buen día), *karuma* (buenas tarde) *pi tuma* (buenas noches), *paye* (persona que hace el bien) lograron permanecer en el tiempo.

Asimismo, es necesario reconocer que hubo una mezcla entre los guaraníes y los kollas, generando una gran diversidad cultural que, a lo largo de la historia, por razones de discriminación y prejuicios, fueron siendo nombradas como *chiriguano*, *matacos*, indios, *chaguancos*.

Aún sigue siendo una tarea pendiente que las lenguas originarias sean consideradas idiomas oficiales, siendo que continúan invisibilizadas en los sistemas educativos⁶⁹. A la

69 Actualmente en Argentina habitan más de 39 pueblos originarios organizados en más de 2000 comunidades rurales y en organizaciones políticas territoriales de comunidades de un mismo Pueblo-Nación en una o distintas provincias que hablan 12 idiomas diferentes al castellano.

llegada de los españoles, solo en la región noroeste se hablaban cerca de treinta idiomas originarios, entre ellos: ava guaraní, wichí, tonokote, iojys, chulupí, chorote, tupí guaraní, chané, tapiete, sanaviron, lule, atacama, omahuaca, oclaya, tilian, wenayek, quechua, tastil, vilelas, kolla, fiscara, cochinoca, casabindo y chichas; muchos de ellos se han perdido en la actualidad.

La Nación Guaraní viene manteniendo su lengua de generación en generación a partir de la oralidad. Es una lengua que constituye una riqueza invaluable para toda la yunga jujeña, pertenece a la familia lingüística tupí-guaraní, y hoy su uso en las comunidades es variable; en algunas prevalecen acciones orientadas a su revitalización (Moritán y Cruz, 2012: 167) pero el lenguaje escrito sufrió casi completa extinción.

Caurey (2017:45) sostiene que la esencia de la teología guaraní está en la palabra (ñee). En ella descansa y se manifiesta su espiritualidad, ya que la palabra es la representación del ser que ocultamos en nuestro interior; hacerse palabra al momento de hablar es dejarse plasmar tal cual somos por dentro. La palabra es la medida exacta de lo que somos (Juan Félix, cit. en: Ortiz y Caurey, 2011: 46). De ahí la valoración que los guaraníes le dan a la palabra, ya que es un signo de espiritualidad: “con la palabra se sana, con la palabra se cura” afirma Andrea Segundo, docente de la Tecnicatura.

Si bien es cierto que actualmente los adolescentes y niños en su gran mayoría perdieron la lengua, aún en Calilegua los ancianos lo continúan hablando, aunque “es fuerte el prejuicio hacia nuestro idioma por parte de la cultura occidental. Actualmente aún se instala en la opinión pública la idea de que nuestro hablar es un dialecto y no un idioma”⁷⁰.

En Bolivia, a partir de la década de 1980, la población guaraní del oriente del país comenzó a utilizar el término “guaraní” en referencia a sí mismos. Esta denominación surgió de una convocatoria política y organizativa de organizaciones no gubernamentales, sumado al hecho que lo que unía a los diferentes grupos era su lengua (Hirsch, 2004:72). Sin embargo, para referir a las comunidades indígenas de las tierras bajas existieron diversos términos con carga peyorativa como “*chiriguano*”, término de origen quechua que refiere a que “fue capturados por los incas llevados al Cuzco donde no pudieron resistir el frío de las montañas y de allí recibieron el nombre que deriva de *chiri*, frío, y *guano*, estiércol en quechua (Alcaya citado en Hirsch (2004)⁷¹. Los *chiriguanos* fueron denominados *tsawanko*

70 Testimonio de un líder comunitario. Entrevista realizada a un docente idóneo de la carrera en 2016

71 Sanabria Fernández citado en el texto Hirsch (2004) indica que según el cronista Gracilaso «vencidos y atrapados tras de fiero combate, buen número de ellos fueron llevados montañas atrás, hasta el real del propio soberano inca. Este, en vez de ejercitar con ellos la justicia del vencedor ordenó que le dejaran a la intemperie,

(término de origen quechua que significa «piernas flacas») por los migrantes andinos que convivieron con ellos en los ingenios (Magrassi citado en Hirsch, 2004:71).

Asimismo, los indígenas de las misiones argentinas eran llamados *chahuancos* (nombre de origen quechua, que contiene el elemento *chawa*, 'crudo'). El nombre "*chaguanco*" se remonta a los momentos iniciales de la inserción de los guaraníes como trabajadores del surco en los ingenios azucareros. A través de la imposición de este nombre se los negaba como grupo étnico, como pueblo indígena, para reducirlos a su condición de trabajadores rurales con una tradición cultural enajenada (Toro, 2012:12). Su significado era "gallo o pollo pila", sin plumas en el cogote, un significado que quería señalar "sin plumas, sin tierras, sin nada". De hecho, el tren en el cual viajaban cientos de guaraníes de Bolivia anualmente para trabajar en la zafra del norte argentino (desde Salvador Maza hasta Calilegua o pueblo nuevo actualmente Libertador General San Martín) se llama "el *chaguanquero*" (llamado así por los criollos de la zona).

Estos dos términos son considerados por los guaraníes como peyorativos y despectivos y tienen una fuerte carga histórica de discriminación; impuestos por el *karai* (hombre blanco), lleno de prejuicios cuyo imaginario social duró hasta nuestros días⁷².

De modo que el término "guaraní" en sí es problemático dado que es un término recientemente incorporado; los pobladores se denominan a sí mismos de distinta manera, *ava*, *ñandeva*, *chane*, *mbya* (cuando se refieren a los hombres). Se encuentra vinculado a los procesos organizativos y políticos de las comunidades. Todas ellas se autodenominan según la zona de origen: los *ava guaraní* habitan en departamento de Santa Cruz, Tarija, y Chuquisaca, los «izoceños» son aquellos que provienen del Izoceño, una región en el oriente de Bolivia (provincia Cordillera, departamento Santa Cruz), los *tupí guaraní* son en su mayoría de la región de Mato Grosso de Brasil, los *simba usan trenza* y *tembeta* (*tarugo* labial) y se ubican en Tentayape, corazón de las serranías del Chaco boliviano (departamento Chuquisaca), los *tapis* se encuentran en Charagua (departamento Santa Cruz) y los *sirionó* viven en Chaco oriente (departamento Santa Cruz de Bolivia). Entre estos grupos hay leves diferencias lingüísticas y culturales, por este motivo se autodenominan *pentiramiño* ("somos uno solo, no hay fronteras" Malú René) y de este modo, se establecen conexiones y vinculaciones con otras familias guaraní u otros

desnudos, para que el frío de la puna obrase por su cuenta. Chiriguanañana, habría exclamado solemne y sentenciosamente, esto es: frío los escarmentará»

72 Saignes (1990) señala que ambas denominaciones traducen la fusión entre el sector invasor de origen tupí-guaraní (dominante pero numéricamente menor) y el sector local de origen arawak.

hermanos de otros estados y, aunque la variedad dialectal sea diferente. Este espíritu hace que logren entenderse y compartir saberes culturales para fortalecerse mutuamente y reorganizarse en nuevos espacios como el “Ateneo de la lengua y cultura guaraní” que funciona en el departamento de San Pedro.

En los últimos años se avanzó en la codificación de la misma, teniendo un alfabeto propio visualizado en algunas cartillas, folletos y diccionarios. Sin embargo, aún constituye un gran desafío el paso hacia la escritura, son escasos los espacios para establecer acuerdos sobre los procesos de escritura en esta lengua, ya que actualmente existen variedades dialectales de la Nación Guaraní: *mbya*, *simba*, *ava guaraní*, *isoseño*.

Capítulo 4

El proyecto pedagógico basado en la interculturalidad

4.1. La creación del Instituto de Educación Intercultural CAMPINTA GUAZÚ GLORIA PÉREZ y la lucha de una mujer.

La creación de proyectos pedagógicos basados en la interculturalidad en la situación de los pueblos de tierras bajas registra un importante antecedente en 1990, a partir de la 1° marcha indígena por el territorio y la dignidad en la que se exigieron políticas educativas que incluyeran educación en lenguas originarias y demandaron espacios propios de Educación Superior. Cinco años más tarde, a través de su organización madre, la Asamblea del Pueblo Guaraní (*Yemboati Guasu*), se inició la creación del programa guaraní de formación docente; y en 1999 se inauguró en Bolivia, el Instituto Normal Superior Pluriétnico para Oriente y Chaco (INSPOC)⁷³. Su agenda de educación ha estado principalmente focalizada a la formación de maestros de primaria⁷⁴; de modo que el proyecto de creación del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez (IESI) fue una iniciativa inédita tanto en la provincia de Jujuy como en el país. Se crea con la intención de “aumentar las capacidades técnicas y políticas de las Comunidades Indígenas en el área Rural de la Provincia de Jujuy, formando recursos humanos capaces de promover proyectos de desarrollo enraizados en su cultura y cosmovisión; empoderar a líderes y lideresas Indígenas y fortalecer sus capacidades de interlocución, incidencia y transformación, para que sean actores protagónicos y ciudadanos activos, y formar técnicos capaces de impulsar proyectos de desarrollo con identidad y generar nuevas oportunidades para los pueblos indígenas desde el paradigma del buen vivir”⁷⁵.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy aprobó el IES bajo la denominación de Gestión Social a mediados de 2012. La propuesta estuvo dirigida por y para los miembros de pueblos indígenas, y constituyó un avance en materia educativa porque facilitó a muchos jóvenes de las comunidades el acceso al nivel superior. El IESI se configura entonces como la primera institución educativa de esta naturaleza en la provincia de Jujuy y en el país, con orientación intercultural que recupera saberes de las identidades de la Nación Guaraní y Quechua.

73 En la actualidad Escuela Superior de formación de maestros Pluriétnica del Oriente y Chaco (ESFMPOC).

74 A diferencia de tierras altas (aymara y quechua), en tierras bajas estos procesos de creación de instituciones propias son más recientes.

75 Según consta en la Resolución Ministerial No. 8124-E-12 que aprueba su creación.

Su fundadora fue la primera *Kampinta guasu* del pueblo guaraní Gloria Pérez, más conocida como la Chocha, nació el 2 de diciembre de 1952 en el lote Prediliana, departamento de Ledesma, siendo sus padres María Vega, quien aún vive en la localidad de San Pedro de Jujuy, y don Alfonso Pérez, quien vivió en el barrio de San Francisco del departamento Libertador General San Martín hasta su fallecimiento. Estudió en la escuela primaria del mencionado lote, pero sólo cursó hasta tercer grado; su historia fue semejante a la de muchas de las mujeres indígenas de ese entonces: trabajando desde niña como niñera de los hacendados o capataces.

Formada desde su niñez en la cultura guaraní, se nutrió de su sabiduría espiritualidad y teniendo la fuerza necesaria para emprender el proceso de reivindicación de la Nación Guaraní; desde muy joven defendió los intereses de su pueblo y denunció situaciones de sometimiento y discriminación. Liderando un proceso de reorganización de esta Nación, recorrió las comunidades no sólo guaraníes, sino también otros pueblos de la provincia para concientizar y reafirmar la lucha indígena (compartiendo la fuerza espiritual del *arete guasu*).

Participó de diversos acontecimientos exigiendo respeto por los derechos indígenas, y estuvo presente e hizo aportes en el proceso de Reforma de la Constitución Nacional que se llevó a cabo en la provincia de Santa Fe en 1994⁷⁶. Ante el INAI defendió los derechos de su pueblo, rechazó los apelativos despectivos de *chaguancos* o *chiriguanos*, y exigió la restitución de la tierra y el territorio para toda la Nación Guaraní. Además, demandó respeto hacia las prácticas de la medicina ancestral, la enseñanza en la lengua materna de su cultura en todas las escuelas de la provincia.

Fue tutora del Programa de Apoyo a la Educación Intercultural del Instituto de Asuntos Indígenas enseñando a los jóvenes su cultura ancestral y apoyándolos para que asistan a las escuelas a pesar de ser discriminados. Fue fundadora del Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy COAJ, y se desempeñó como coordinadora adjunta. Desde allí trabajó desde el 2005 en la visibilización de la múltiple discriminación que viven las mujeres indígenas en la provincia de Jujuy, generando un proceso de empoderamiento de las propias mujeres indígenas, a través de la difusión de sus derechos colectivos de sus pueblos y de los derechos de las mujeres indígenas. Para ello, participó de la creación de un grupo de promotoras, conformado por mujeres miembros de comunidades

76 En una reunión con el entonces presidente Carlos Menem le señaló: “usted es presidente de la Nación Argentina y yo soy presidente de la Nación Guaraní ahora vamos a hablar de igual a igual”.

especializadas en el conocimiento del derecho, para contribuir a garantizar el ejercicio de sus derechos. También en la creación de una base de datos sobre la situación de la mujer indígena en la provincia, generando estadística específica que visibiliza la múltiple discriminación de la mujer, tanto por la falta de acceso a educación, salud, oportunidades, generando su emigración a las ciudades sin las condiciones de seguridad.

Constituyó y fue parte del consejo *mburuvicha reta* (Consejo de Autoridades de la Nación Guaraní), llegando a ser la máxima autoridad al ser reconocida como *Kampinta guasu* de la Nación Guaraní de la República Argentina. Esto significa que no fue sólo una autoridad, sino una guía espiritual y una orientadora política respetada.

Su fortaleza espiritual y su lucha posibilitaron visibilizar la existencia de este pueblo y de todos los pueblos originarios de la provincia. De este modo, con la intención de fortalecer las capacidades de las comunidades y en reconocimiento a la trayectoria, esfuerzo y dedicación de la Chocha, se creó el Instituto que lleva su nombre.

Desde el IESI “Campinta Guazú Gloria Pérez”, posteriormente se crearon las carreras de Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística y Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística⁷⁷ en siete Comisiones Regionales para facilitar el acceso a todos los miembros de las comunidades:

Comisión Regional de San Salvador de Jujuy: situada en la ciudad capital de la provincia, allí se encuentra la Sede Académica del IESI en la cual se desarrollan las funciones administrativas. Concurren estudiantes de las comunidades de Tilquiza, el Pueblo Tilian, El Antigal, Termas de Reyes, Guerrero, Laguna de Tesorero, entre otras.

Comisión Regional de Tilcara: situada hacia el norte de la provincia, en la quebrada de Humahuaca. Asisten estudiantes de las comunidades de Molulo, El Moreno, Maimaras, Cueva del Inca, El Angosto, Willkipujo Unión Volcán de Yacoraite, y otras.

Comisión Regional de Humahuaca: se encuentra en la Quebrada de Humahuaca. Los estudiantes son originarios de las comunidades de Iruya, Caspalá, Azul Pampa, Chaupi Rodeo, Coctaca, Palca de Aparzo, Ocumazo. Las clases se desarrollan en las instalaciones de la Escuela de Artes del Pueblo de Humahuaca.

Comisión Regional de Abra Pampa: se encuentra hacia el norte de la provincia, en Abra Pampa, capital del Dpto. de Cochinoca. Las clases tienen lugar en las instalaciones de la biblioteca del centro vecinal del barrio 30 de agosto. Asisten estudiantes de las comunidades de Rinconadillas, Potrero de la Puna, Casabindo, Cochinoca.

77 Aprobadas por Resoluciones Ministeriales N° 1269-E-14 y N° 1270-E-14 respectivamente.

Sede Regional de La Quiaca: ubicada en la zona limítrofe con Bolivia. El espacio físico utilizado para el dictado de las clases corresponde a la Escuela Primaria N° 113 Antártida Argentina. Los estudiantes provienen de las comunidades de Cangrejos, Tafna, Lagunilla de Farallón, y otras.

Comisiones Regionales de Calilegua y San Pedro de Jujuy⁷⁸: situada al sudeste de la provincia. Asisten estudiantes provenientes de las comunidades de Cuape Yayembuate, Colla Guaraní, Yasi Tatarami, Misión San Francisco (Pichanal), Yandeco, Hermanos Unidos, Kuarase oeu (sol naciente) provenientes de Libertador Gral San Martín, Iti guasu de Colonia Santa Rosa.

El presente estudio se centra en la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística en que se desarrolló en esta última durante 2014-2017.

La localidad de Calilegua se halla cerca del límite de la gran reserva de biosfera de las Yungas, integrante del sistema MaB⁷⁹; es una zona abrazada por mucha vegetación conformando una selva de montaña, actualmente protegida por el Parque Nacional Calilegua y rodeada de cañaverales, propiedad privada que corresponde a la empresa Ledesma S.A⁸⁰.

En esta zona se encuentran dos comunidades originarias muy activas: Cuape yayemboate y Colla-guaraní que contaban con un espacio propio para llevar adelante diferentes proyectos y tareas comunitarias, poseyendo además el título comunitario de sus tierras.

78 En reconocimiento a la trayectoria y la fuerza espiritual de sus dirigentes guaraníes (la reconocida lideresa guaraní “Kampĩnta Guasu Gloria Pérez”) se dispuso designar a la 1ra comisión regional del territorio guaraní, la cual era en un principio la ciudad de Ldor. Gral San Martín, con el nombre de “Líderes del Pueblo guaraní, Don Osvaldo Rueda y Doña Genoveva Sosa”.

79 El Programa sobre el Hombre y la Biosfera (en inglés, *Man and the Biosphere Programme*, MaB) es un programa científico intergubernamental que busca establecer una base científica para mejorar la relación global de las personas con su entorno. Fue puesto en marcha por la UNESCO en 1972 y propone una agenda de investigación interdisciplinaria y de fomento de la capacidad centrada en las dimensiones ecológicas, sociales y económicas de la reducción y pérdida de la biodiversidad. El MAB conjuga las ciencias exactas, naturales y sociales, la economía y la educación, para mejorar los medios de subsistencia de los seres humanos, una distribución equitativa de los beneficios y preservar ecosistemas, promoviendo de esta manera planteamientos innovadores de desarrollo económico, adecuados desde el punto de vista social y cultural, y sostenibles desde la óptica ambiental. La labor del MAB forma parte de la agenda internacional de desarrollo principalmente de los objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Desarrollo post 2015.

80 La principal actividad es la que deriva del complejo agroindustrial Ledesma S.A, productor de azúcar, alcohol y papel de impresión y escritura. Otras actividades, principalmente relacionadas con la agricultura, son la producción de tomate, maíz, chaucha, berenjena, ajíes y pepinos. También se cultivan, para la exportación diversas flores tropicales y a escala reducida paltas y cítricos. Cuenta con 5997 habitantes según datos del INDEC.

El IESI inició la apertura de su propuesta académica allí en abril del año 2012 a partir de una ceremonia ancestral llamada *yerure*⁸¹ que se documenta en las entrevistas realizadas del anexo. Asistieron a la misma, docentes, *mburuvichas* y estudiantes de ambas Tecnicaturas.

La rectora, la Secretaria Académica y el Secretario Administrativo fueron elegidos para desempeñar sus funciones mediante una selección que se realizó en una asamblea de las cuales participan miembros de la Comisión Ejecutiva del COAJ y representantes de las comunidades. Asimismo, la selección del cuerpo de docentes y las parejas pedagógicas (personas idóneas de saberes indígenas) para los distintos espacios curriculares y el nombramiento de los tutores para cada Comisión Regional, fue llevado cabo por el Comité de Selección conformado por personas pertenecientes al COAJ y al IESI.

Al posicionarse desde un enfoque intercultural, el IESI planteó como sus destinatarios al conjunto de la población, reconociendo que los saberes de los distintos grupos sociales pueden ser reconocidos en igualdad de derecho. Como señala Thisted (2007:2)

“vivimos en sociedades desiguales y diversas socioculturalmente en la que existen diferencias significativas en la posibilidad de que sus perspectivas del mundo, e inclusive sus modos de expresión y sus lenguas, sean reconocidas como válidas”.

Y agrega que es por esto, que resulta central la educación intercultural “para el conjunto social y no sólo restringido a grupos específicos, frecuentemente nombrados como minorías aún cuando no lo sean”. Por ende, nuestra concepción de educación intercultural no se limita a los procesos de escolarización formal de grupos étnicos particulares. Por el contrario, propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad. Una educación intercultural implica todas sus dimensiones y por ende, excede los espacios específicos de formación, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición; de los vínculos entre docentes, estudiantes y familias, con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan estas prácticas.

81 *Yerure* es la ceremonia ancestral guaraní donde se agradece a la madre tierra por la salud, el trabajo, alimentación, etc. La ceremonia la realiza un *mburuvicha*, no todas las personas pueden realizarla, sino aquellos que se considera preparados espiritualmente.

Además, permitió a los militantes indígenas, continuar su lucha por la causa y compartir la sabiduría propia de su cultura; posibilitó “poner las manos en la masa de la historia—no la pequeña que nos contaron para distraernos- y, entonces, animarnos a deconstruir lo ficticio” (Cullen, 2019:53). En este sentido, la emergencia del IESI debe valorizarse desde el eje de la territorialidad, desde el que se procura aprender y participar de la construcción y/o reconstrucción sociocultural de los territorios de las comunidades. Las concepciones de territorio desde los pueblos ancestrales milenarios del Abya Yala descansan en su cosmovisión holística donde no solo lo podemos entender como base material sostenible sino como base espiritual⁸².

En la actualidad el IESI cuenta con 700 alumnos provenientes de dos provincias ubicadas en el norte (Jujuy y Salta).

4.2. El diseño de la Tecnicatura: propósito, objetivos y espacios curriculares

La propuesta de la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística surgió a partir de una experiencia educativa realizada en la comunidad originaria Cuape yayemboate, basada en el planteo de Educación Intercultural Bilingüe, garantizando el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su lengua, su cosmovisión e identidad étnica⁸³. Tal como lo expresa un, incluye su nombre docente idóneo de la carrera:

“surge de una reunión con todos los muruvichas en la Asamblea Grande. En la Asamblea general, siempre se ha tocado el tema de la Tecnicatura. Los arakuaiyas, los ñee iyas y los mburuvichas guazú, los mburuvichas rai y bueno todos los que la componen y que están inscriptos como pueblos originarios de las distintas comunidades”⁸⁴.

La gestión curricular fue pensada desde la gestión territorial; fue elaborada desde las comunidades a lo largo de un proceso del que participaron algunos líderes guaraníes; aunque existe una percepción por parte de algunos actores que el proceso de construcción curricular con el cual se dio inicio a las actividades académicas, no ha sido del todo participativo. Se interpreta en las entrevistas:

“Rebeca y yo terminamos aportando más que nada en los contenidos más que nada yo, no más. Formamos un equipo entre Rebeca y Juanita. La hermana

82 Ver: Tesis Curivil, F (2016) *Estudio en las universidades indígenas bolivianas Aymara “Tupak Katari”, guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” y en territorio mapuche (Chile)-* Tesis doctoral. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

83 Cabe aclarar que desde 2019, la experiencia se interrumpió en la localidad, en función de la decisión de abrir una nueva cohorte en la sede de la localidad de Yuto, también en el departamento Ledesma.

84 Entrevista realizada a René Malús, 2 de abril de 2018

*Natalia Sarapura ya tenía formado los temas en los distintos espacios, ya prácticamente estaban los temas*⁸⁵.

*“Yo fui dos veces nada más durante el año en S S de Jujuy en el albergue que queda en el barrio Kennedy y otro en el COAJ, una vez al inicio cuando se hizo la ceremonia, se presentó los trabajos, pero breve ha sido, no ha sido profundo, tendría que haber una jornada para ver a donde está el espacio de lo que nosotros damos y qué es lo que nos falta*⁸⁶.

Otros sostienen que no basta con asegurar una participación indígena comunitaria en los procesos de construcción curricular, sino que las formas y dinámicas de los procesos son igual de determinantes.

En la resolución de creación se afirma que:

*“la Nación Guaraní ocupa desde tiempos inmemorables la región denominada Ramal o Yungas, su lengua como la del pueblo quechua se mantiene intacta y a pesar del continuo proceso de “colonización” y el gran poder de atracción de las industrias de la zona- que llevan a una consecuyente desculturización- los ava guaraní han logrado mantener además sus manifestaciones culturales y espirituales pero que necesitan ser transmitidas a las generaciones jóvenes*⁸⁷.

Se constituyó como la materialización de una efectiva política dual que articulaba participación de las comunidades en organismos estatales y elaboración de una propuesta curricular fuertemente fundamentada en el componente de interculturalidad⁸⁸, en el fortalecimiento identitario y en la valoración de la diversidad lingüística.

La interculturalidad implicó partir del reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades vinculadas a experiencias colectivas diversas y a fundamentos diversos que invalidan la perspectiva del saber “universal”. Desde esta perspectiva, las cosmovisiones diferentes presentes en la currícula de la carrera son igualmente legítimas. Entre los propósitos de creación se sostiene la necesidad de promover un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos y sus comunidades y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y el respeto de la diversidad.

Como señala un docente, la aspiración de las comunidades al crear esta carrera ha sido:

85 Entrevista realizada a René Malús, 2 de abril de 2018

86 Entrevista realizada a Andrea Segundo, 1 de mayo de 2018.

87 Resolución N°1270 -E-2014.

88 Nos referimos al establecimiento de espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos. La interculturalidad es una práctica limitada a nivel institucional que requiere de reflexión crítica y voluntad política para establecerse como principio real de una sociedad diversa (Mato, 2017).

“Pensar en el desarrollo de nuestro pueblo, pensar en las capacitaciones para que los jóvenes el día de mañana puedan ocupar lugares de trabajo en todos los organismos, sean públicos y privados, sin olvidarse de ser guaraní”⁸⁹

La carrera se configuró a partir de un ciclo de 3 años de duración y bajo la modalidad presencial.

Para su ingreso se estableció como requisito poseer título de nivel medio o acogerse a la Res 114-SE-02 para los estudiantes de mayores de 25 años. Asimismo, estaba preestablecido que los aspirantes debían presentar un aval de la comunidad originaria a la que pertenecían.

Considerando que el curriculum es una construcción política, puesto que se ponen en juego las fundamentaciones acerca de la concepción de educación que se quiere construir o reconstruir, se convierte en una potente herramienta política para asumir y validar el entorno sociocultural. Su propósito de formar técnicos especializados en formulación, gestión, ejecución y acompañamiento de equipos interdisciplinarios para la evaluación de programas y proyectos relacionados con el fortalecimiento de la cultura guaraní, se complementó con el objetivo de formar recursos humanos para promover procesos de revitalización, revalorización, difusión y enseñanza de la lengua guaraní.

Entre sus objetivos específicos se establecen: i- desarrollar los procesos de enseñanza desde una perspectiva pedagógica con identidad cultural propia, ii- formar profesionales técnicos desde un posicionamiento intercultural, abierto, flexible y crítico para investigar y evaluar problemáticas relacionadas con la cultura y lengua guaraní, iii- promover la intra y la interculturalidad para asegurar que las propuestas educativas respeten y se adecuen a la cosmovisión del pueblo guaraní y formar promotores de la lengua y cultura guaraní a fin de garantizar sus derechos educativos y lingüísticos, preservar, reafirmar, difundir y promover la lengua y la cultura guaraní en su comunidad y pueblo de pertenencia.

Respecto de las formas que adquiere la gestión curricular, los saberes y conocimientos se estructuran a partir de cuatro ciclos de formación: i- *formación general básica*, ii- *formación de fundamentos*, iii- *formación específica*, y iv- *formación de la práctica profesionalizante*. Estos campos de formación que componen el diseño curricular se organizan del siguiente modo:

i- Campo de la *formación general básica* comprende los siguientes espacios curriculares: Historia Latinoamericana y Argentina

89 Entrevista realizada a Arellano Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018

Filosofía y Cosmovisión Guaraní
Tic's y desarrollo Indígena
Formulación, Planificación y Evaluación de Proyectos Comunitarios
Gestión y Ejecución de Proyectos Sociolingüísticos, Derecho Indígena.

ii- Campo de la *formación de fundamentos* comprende los siguientes espacios curriculares:

Antropología y Sociolingüística
Movimientos Indígenas y demandas educativas
Historia de la Política Educacional en Argentina
Arte Guaraní
Derechos Humanos y Perspectiva Indígena
Pedagogía Indígena
Pedagogía Intercultural
Proyecto y Diseño de Material Didáctico.

iii- Campo de *formación específica* comprende los siguientes espacios curriculares:

Introducción a la Lingüística y Filosofía del Lenguaje
Lenguaje e Identidad Indígena
Historia de la Cultura y Lengua Guaraní
Lengua y Literatura Guaraní I
Teorías de Aprendizaje de una Segunda Lengua
Pragmática y Lingüística Guaraní
El Idioma Guaraní y los Medios de Comunicación
Laboratorio de Fonética de Fonética y Fonología del Guaraní Lengua y Literatura Guaraní II
Didáctica de la Enseñanza Guaraní

iv- Campo de *formación de la práctica profesionalizante* comprende los siguientes espacios curriculares:

Metodología de la Investigación Sociolingüística
Taller de gramática guaraní I
Taller de gramática guaraní II
Trabajo Final

El *campo de formación de general básica* proyecta una dimensión filosófico-espiritual a ser abordada por idóneos o abuelos indígenas, esbozada en dos espacios ordenadores tanto del mundo material como del mundo espiritual en permanente complementariedad y relacionalidad. Es decir, este campo apunta a una formación de personas interculturales desde los saberes y conocimientos indígenas, entonces el curriculum está pensado desde prácticas que tienen su inicio en la espiritualidad.

El *campo de formación de general básica fundamentos* comprende la enseñanza de los saberes y conocimientos que forman parte del horizonte ancestral y que siendo parte intrínseca del curriculum se constituyen como motivadores y así como propiciadores de reflexiones acerca de la identidad cultural de los estudiantes.

En este campo, el espacio de Arte Guaraní es central, en el marco del mismo, se realiza un taller de máscaras. El arte del tallado es *“algo que supone un fuerte crecimiento espiritual o una gran habilidad estética, en términos actuales se traduce en una adquisición de técnicas que permiten mostrarse en esos espacios permeables de esta modernidad que transitamos”* (Toro, 2012: 38).

El *campo de la formación específica* abarca los espacios curriculares vinculados a la enseñanza de la lengua (*ñee guaraní*).

Según se desprende del documento de organización curricular de la Tecnicatura el *campo de la práctica profesionalizante* se constituye en un eslabón entre los territorios indígenas y la proyección curricular de la carrera. Es decir, esta área al ser eminentemente pragmática pretende conjugar aspectos teóricos y prácticos, y el espacio de Trabajo Final aspira a elaborar proyectos orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Para la implementación del curriculum se elaboró un dispositivo pedagógico particular, en el que los contenidos debían ser abordados por parejas pedagógicas integradas por representantes de los pueblos indígenas que acreditaban idoneidad en el conocimiento de la cultura y la lengua ancestral, y por docentes acreditados oficialmente en los diferentes campos disciplinares que conforman la currícula.

De las entrevistas realizadas se desprende que entre los docentes, es hegemónica la concepción de gestión curricular centrada en la docencia, es decir, desde la unilateralidad de la enseñanza.

Asimismo, los docentes sostienen que los propósitos de la misma ha sido generar procesos identitarios -ya sea de autoidentificación o de reidentificación indígena- que proyectarían en el futuro egresado un compromiso con su pueblo desde su ejercicio profesional.

El perfil del egresado apunta a la formación de técnicos capacitados para brindar asistencia técnica en programas y proyectos de fortalecimiento de la cultura y la lengua guaraní, investigando, promoviendo y difundiendo la cosmovisión y pensamiento guaraní. Se pretende que quienes finalicen la carrera estén capacitados para: i- integrar equipos multidisciplinares abocados a definiciones y/o modificaciones curriculares referidas a los tres niveles de educación, en los programas y todos los modelos de gestión educativa oficial, como en las propuestas de educación comunitaria y en los medios de comunicación, ii- aportar soluciones a los problemas relacionados con la educación de las comunidades a partir de la reconstrucción de la propia identidad, iii- promover la definición, diseño y ejecución de políticas socio-lingüísticas, culturales y educativas para las comunidades del pueblo guaraní. La revitalización de la lengua y la recuperación de la circularidad de la

palabra originaria se presenta como esencial para pensar en el fortalecimiento de los sistemas de vida que conviven tangible e intangiblemente en los territorios, así también lo comprenden los docentes en relación la finalidad curricular y a sus espacios curriculares. Como afirma Cullen (2012:28), “el nexo entre estar-y ser es la clave para entender cómo la educación misma es, necesariamente, popular, evitando que sea mera imposición ideológica” o una reproducción legitimadora del orden vigente, y en el mismo sentido, evitar que “se convierta en la máxima dificultad de crear un mundo justo, habitable, para todos, y no para algunos a costa de los otros”.

Desde esta propuesta educativa se dio inicio a la recuperación y valoración de los conocimientos ancestrales compartidos en procesos colectivos, cuyo rol principal fue promover en los estudiantes una lectura crítica de la realidad desde la propia cosmovisión, además de fortalecer sus valores y principios como el *mboroaiu* (guaraní: amor y sentimiento humano), *usaka aybu nuijiaka* (besiro: amor al prójimo) *mboromboete* (respeto a las personas y la naturaleza), *mborerekua* (reciprocidad), *yoparareko* (solidaridad), complementariedad, identidad, espiritualidad, preservación de la vida, tolerancia, unidad, libertad, autodeterminación y territorialidad.

4.4. Saberes, prácticas educativas y aprendizajes interculturales

Como se señaló en el apartado anterior, la interculturalidad fue un eje transversal de la Tecnicatura. La propuesta para operativizar la interculturalidad fue dar centralidad al problema del conocimiento: ¿Cómo se produce el conocimiento?, ¿quién lo produce?, ¿quién lo legitima?, ¿cómo recuperar y validar los saberes propios?. En su elaboración se presentó un encuentro de saberes que otorgaba el mismo estatus de valor y legitimidad a los conocimientos científicos-occidentales y a los saberes no científicos-no occidentales. De modo que el entramado curricular iniciaba con un semestre en donde se planteaba la propuesta epistemológica y política del proyecto, continuaba con ciclo de formación en ciencias ancestrales, y luego un ciclo en ciencias occidentales y, finalmente, un tercer ciclo de formación con énfasis en la interculturalidad.

Para esa planificación se convocó al COAJ; y desde ese marco de planificación se hizo hincapié en la programación de al menos dos salidas anuales al territorio, una en cada cuatrimestre. Ello supuso la organización del trabajo de campo, de investigación por parte de los profesores y la tutora, y la realización de una instancia previa a la salida con los estudiantes para definir por consenso un proyecto de trabajo. Tal como relata un docente:

“Una experiencia que tuve con los estudiantes, es que ellos decidieron venir aquí a mi comunidad guaraní Yacuy; una experiencia linda para los estudiantes por supuesto, como yo soy de la comunidad, conozco la comunidad. Hicieron una preparación excelente, un trabajo de campo con un excelente registro, compartimos desayuno, almuerzo, el arete guasu, bailamos un poco, tomamos chicha. Hay unas fotos, sería interesante rescatar las fotos que tomaron los estudiantes, lindas fotos sacaron. Fueron casa por casa, visitaron al abuelo, a la abuela, entrevistaron al mburuvicha, centro vecinal. Por supuesto todo fue un trabajo consensuado por los estudiantes y los profesores, todo salió a la perfección.

El año pasado tuvimos la posibilidad de salir al territorio ahí al parque de Calilegua, después se planificó alguna actividad y no se dio por algunos motivos, por ejemplo unos de los factores negativos que siempre se presentaban es que los estudiantes no presentaban a término el pago de algún seguro escolar, entonces eso era un obstáculo para mí y también para salir al reconocimiento y hacer trabajo de investigación en el territorio, esas son lindas experiencias...”⁹⁰

Algunos informes finales y registros fotográficos, como productos de las experiencias en territorio, se encuentran en los archivos del IESI.

La dinámica que fueron adquiriendo los espacios curriculares ofreció diversidad de formatos académicos: seminarios, asignaturas, y el trabajo en talleres: taller de artesanías (elaboración de máscaras, tallados de figura de animales), taller de cerámica, taller de tejidos, taller de danzas (como la danza de “arete guasu”), taller de narración de leyendas (leyenda del colibrí, leyenda de la luna y el sol, leyenda del maíz, leyenda el viborón, leyenda el samou, leyenda del algarrobo, leyenda del negro del agua, leyenda del zorro, del indio Calilegua, etc), taller de instrumentos musicales con materiales de la zona.

La experiencia de la puesta en marcha de la Tecnicatura generó un encuentro de estudiantes provenientes de diversas comunidades originarias de localidades como San Salvador de Jujuy, San Pedro, Libertador General San Martín, Calilegua, El Bananal, Fraile Pintado pertenecientes a la provincia de Jujuy, así también participaron una gran cantidad de estudiantes de la localidad Pichanal y San Ramón de la Nueva Orán -Salta.

Los estudiantes de la Comunidad Misión San Francisco, de Pichanal, presentaban las características de ser hablantes del idioma guaraní, algunos tenían nociones básicas de la escritura guaraní, mientras otros tenían por objetivo aprender en la Tecnicatura la escritura

⁹⁰ Entrevista realizada a Marcelo Soria, 7 de noviembre de 2020.

y fortalecer la fonética, además de poder cursar por primera vez una carrera de nivel superior y obtener un título que lo certifique.

Los estudiantes provenientes de otras localidades de la provincia de Jujuy en su mayoría habían perdido la lengua o bien comprendían el habla, pero presentaban dificultades para establecer un diálogo fluido con los docentes y demás miembros de la comunidad. Muchos de ellos eran *mburuvichas* de comunidades o hijos de los dirigentes indígenas, otros eran miembros de la comunidad que habían transitado o concluido alguna carrera en el Nivel Superior no universitario⁹¹. Al respecto, la filosofía de estar juntos y de trabajar de manera colaborativa implica un gran desafío para la comunidad guaraní, porque significa eliminar toda práctica individual y egoísta que el mundo occidental impregnó en sus vidas cotidianas.

Respecto de los contenidos de la Tecnicatura, la ceremonia al *kaa iya* se propuso como un eje transversal de trabajo que incluyó a varios espacios curriculares. Se realizó en el Parque Nacional de Calilegua y los estudiantes participaron junto a la tutora de 1er año. La ceremonia inicia con un pedido de permiso para ingresar al territorio y recorrido por el sendero guaraní.

En el espacio curricular de Filosofía y Cosmovisión, se abordaron saberes vinculados a los ritos y ceremoniales. La ceremonia al “*kaa iya*” que celebra la Nación Guaraní, es una ceremonia iniciada por un líder de la comunidad, por lo general el más anciano o *muburuvicha* de la comunidad, donde se pide a la naturaleza (monte) protección, abundancia y sabiduría (*arakuaa*)⁹².

Y la “fiesta grande”, el encuentro de todas las familias para el que se elaboran las mascaritas, que representan “a los que ya no están, pero regresan en este tiempo del *arete guasu*”. En el taller de máscaras, se trabajaron técnicas en relación a los materiales (extracción de savia a partir de un corte en el tronco del *samou*), a la talla de la madera⁹³. Para la cultura guaraní, las máscaras “tienen una voz, profunda y recóndita difícil de

91 Las comunidades que avalaron la participación de sus jóvenes en la carrera fueron Kuape yayembuatí, Yandeco, Kuarasí oe ou, Colla guaraní, Apg bananal Bartolo, Hermanos unidos, Kura+ +p+au.

92 Esta ceremonia se confunde con la Pachamama (cultura de la comunidad kolla), la diferencia está en que no se realiza un pozo, sino que se brindan ofrendas (coca, cigarro, chicha, alcohol, vino, entre otros) bajo un árbol frondoso donde los participantes se disponen a su alrededor de forma circular.

93 Se realizan máscaras de tucanes, yaguareté, el zorro, búho, águilas o las figuras de los ancestros, algunos deciden ponerle plumas, otros pintan con pinturas artificiales y otros con pinturas naturales extraídos de pigmentos de la misma savia del *samou* y de las piedras de colores del río.

interpretar en sí misma y fuera de contexto. Siempre están ubicadas en un espacio intermedio entre lo místico y lo terreno, lo cíclico y lo festivo, el mito y la realidad” (Toro, 2012: 40).

Otra práctica propuesta y llevada a cabo ha sido el ritual de finalización del periodo escolar: la “cosecha del saber”; un ámbito en el que se interpretaron las temáticas abordadas en los espacios curriculares, por ejemplo dramatizaciones de relatos de los abuelos, muestra de artesanías, etc. Asimismo, este ámbito se configuró como un encuentro entre estudiantes y docentes de las distintas carreras del IESI, tutores, autoridades indígenas que danzan al ritmo de los instrumentos autóctonos. Los estudiantes músicos hacen sonar los instrumentos contruidos por ellos mismos. Se escucha el fuerte grito de los que se encuentran en esta fiesta, es un grito de libertad, un grito que estremece, y entonces con mayor fuerza se disfruta de ese encuentro, tomando la mano al hermano, en la danza colectiva en forma de círculo o bien danzando de a dos al interior de él.

Sin embargo, aún cuando los miembros de las comunidades acordaron con el proyecto, no todos sus saberes se compartieron⁹⁴. Un docente de la carrera lo fundamentó de este modo:

“se tiene que estar preparado, llegar al abuelo no es una tarea fácil porque él resguarda una cultura que por años intentaron expropiarla. El abuelo sabe a quién contar ciertos secretos, a quien enseñar su lengua (ñee- la palabra)”⁹⁵.

Quizás esto explica el cuidado y la vigilancia que la cultura guaraní tiene respecto de ciertos saberes. Otro docente señaló en relación a este recelo:

“sabemos que vivimos en un mundo mercantilista, que actualmente se negocian saberes de los abuelos, las farmacias, las empresas están interesada por ese saber, porque les sirve para continuar lucrando para intereses propios”. “Algunos me dijeron: “yo logré que la abuela me diga el secreto del pavo real, el secreto de tal cosa”, y no es fácil que una abuela te cuente sus saberes, tiene que encontrar en vos, en tu mirada, en la familia del pueblo; ellos son psicólogo, son doctores, ellos son ingeniero, cada uno con sólo verte saben qué persona sos, saben a quién decirle algo, a quien contarle y a quien no contarle. Pero si vos me decís el abuelo, o la tía como acostumbramos decir, te dijo o no te dijo es porque algo vio en tu mirada, en tu forma de hablar, en tu forma de sentarte, de reírte, no sé. Ellos sienten la presencia de esa persona”⁹⁶

94 Cabe señalar que otros docentes no quisieron participar del desafío de poner por escrito esta experiencia. Algunos se llamaron al silencio, otros se negaron sin explicación alguna, de modo que su mensaje y la conclusión que de ello se desprende es que no todos los saberes pueden ser compartidos.

95 Entrevista realizada a Arello Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018.

96 Entrevista realizada a Arello Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018.

Ese recelo se refleja en el arete, danza, himno del pueblo guaraní que transmite la herida que dejó el eurocentrismo a través de sus procesos de conquista y colonización:

“lo que antes estaba prohibido enseñar, nosotros lo transmitíamos a través de la danza, a través de este himno, es decir transmitíamos el conocimiento a nuestra familia; el juego de las máscaras, sabíamos que era una pelea de conocimiento, de saberes, de espiritualidad [...] esa era la oportunidad, cuando se juntaban para hacer la chicha hablaban los abuelos y mantenían la lengua que estaba prohibida. Muchas familias han sido sometidas, perseguidas, sacrificadas, violadas, quemadas, castigadas, y en la escuela si hablabas el guaraní te pegaban los maestros. Entonces la fiesta era una oportunidad de hablar, de juntarse, era la única oportunidad. Entonces el arete es una de las costumbres más importante y que ha sobrevivido en el tiempo con fuerza en el pueblo guaraní y que ahora, lo han utilizado como medio económico” [en referencia a servicios turísticos ofrecidos]⁹⁷.

Todos los docentes de la Tecnicatura consideraron imprescindible abordar la cuestión de la lengua como saber a transmitir. El testimonio de uno de ellos señala la importancia y la urgencia de encontrar modos de resguardo de la misma:

“nosotros ya somos los últimos dirigentes. Si nosotros no hacemos algo para recuperar la lengua, y todo lo que hace a la cosmovisión del pueblo guaraní, ésta se va a morir, se va a perder nuestra cultura, nuestra lengua. Nuestros abuelos se están yendo, son la gran mayoría que realmente habla la lengua y luego seguimos nosotros, pero ¿y después?, por ejemplo nuestros hijos ya no hablan ni entienden la lengua”.

“Es importante para que no muera nuestra lengua, nuestros saberes, nuestra cultura, para que no muera porque se está perdiendo. Es importante que nuestros hijos jóvenes tomen la posta de nuestra causa indígena, queremos volver a ser una Nación (..) los motivos que nos alejaron de nuestra familia son muchos, nuestra familia son todos los miembros de la comunidad. Es importante volver a recuperar eso, volver a unir, volver a tejer, recuperar a través de esta iniciativa de nuestra Nación”⁹⁸.

Un lugar importante adquirió los materiales de enseñanza en esta propuesta. Los docentes utilizaron materiales preparados en La UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de las Tierras Bajas, de Bolivia, tal como lo señala un docente:

“Hemos recurrido a materiales bibliográficos de nuestros hermanos de Bolivia porque nosotros no tenemos aquí, entonces, más que nada los materiales usados son de allá, de algunos hermanos de Pocitos que tienen cartillas muy buenas con lo básico: leyendas, oraciones, algo de gramática, el abecedario, familia de palabras, etc”⁹⁹.

⁹⁷ Entrevista realizada a Arellano Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018.

⁹⁸ Entrevista realizada a Arellano Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018.

⁹⁹ Entrevista realizada a Arellano Enrique Ponciano, 31 de marzo de 2018.

La metodología utilizada en todos los espacios ha sido el diálogo que revela la palabra como algo más que un medio para que el intercambio se produzca, sino que busca su esencia que es la acción y la reflexión en interacción. No hay palabra que no sea unión entre acción y reflexión. En palabras de uno de los docentes:

“Mi recurso ha sido más que nada el diálogo”¹⁰⁰.

Adicionalmente, hay que destacar que muchos de los encuentros transcurrieron en las propias comunidades, ya que en éstas se presentan tres espacios diferenciados de vital importancia en su cultura. El primer espacio se llama *oka* espacio de patio donde convive la familia,

“donde se comparte el convite guaraní en ese espacio, donde se recibe a la visita y también es importante destacar en este espacio el rol fundamental que tiene los abuelos y las abuelas al impartir la enseñanza a través de los cuentos, la transmisión de generación en generación es muy importante; los niños juegan libremente en este espacio del oka, o sea cada dimensión, cada espacio tiene su importancia vital”¹⁰¹.

El segundo espacio se llama *koo*, y se corresponde con el espacio de la economía, *“es el lugar de siembra donde se practica el trabajo en equipo, el famoso motirö, término guaraní donde se aplica la solidaridad, la reciprocidad”¹⁰²*. El tercer espacio donde encuentra el *tüpa*, el *kaa iya reta* (dueño del monte), *“y para poder cazar animales en ese espacio, hay que pedir permiso si o si, o sea realizar rituales, también se encuentran allí las plantas medicinales”¹⁰³*. La visita a estos espacios, diferentes al ámbito del IESI, hizo preciso gestionar permisos, seguros y recursos para el pago del transporte hacia las mismas.

La familia indígena continúa siendo uno de los espacios más importantes de transmisión de aquellos saberes y conocimientos. Los líderes de las comunidades y los abuelos como autoridades espirituales han cumplido un importantísimo rol en el proyecto de la Tecnicatura, así como en el proyecto de vida de los estudiantes como futuros gestores sociocomunitarios de la comunidad.

La Tecnicatura se llevó a cabo a partir de una pedagogía intercultural cuya meta fue la recuperación de su lengua y cultura a partir del reconocimiento y la reconstrucción de saberes ancestrales, generó que los profesores, tanto idóneos (militantes indígenas

100 Entrevista realizada a Marcelo Soria, 7 de noviembre de 2020

101 Entrevista realizada a Marcelo Soria, 7 de noviembre de 2020

102 Entrevista realizada a Marcelo Soria, 7 de noviembre de 2020

103 Entrevista realizada a Marcelo Soria, 7 de noviembre de 2020

hablantes) como profesionales (docentes titulados no hablantes), asumieran un fuerte compromiso con la carrera. En palabras de uno de ellos:

“aprender a expresarse y conocer el lenguaje que usamos, tanto el castellano, como el materno, ambos son muy importantes porque muchas veces la misma expresión es diferente. Si no tenes el lenguaje lo que nuestros abuelos sabían hablar, volver a escucharlo, es volver a estar adentro de la cuna materna (...) Allí están los ancestros que ya partieron y todavía está latente en los hijos y los nietos para que no muera, no desaparezca, es como volver a latir de nuevo...”¹⁰⁴

De modo que el desarrollo de la Tecnicatura con sus “otros” modos de enseñanza-aprendizaje, no solo revitalizó la lengua y la cultura guaraní, sino también hizo posible la interpelación a la propia identidad a través del diálogo reflexivo entre estudiantes y docentes, y con los abuelos. Además, permitió fortalecer a las comunidades ya que muchos estudiantes acompañan a sus líderes dirigentes en la efectivización de propuestas de desarrollo comunitario.

104 Entrevista realizada a Andrea Segundo, 1 de mayo de 2018.

Conclusiones

Las comunidades del norte de nuestro país, cohesionadas en torno a sus identidades indígenas, en su mayoría hablan su lengua y habitan espacios no urbanos. A lo largo de la historia, sus miembros fueron concebidos como “otros”, opuestos a la categoría de “argentinos”, descritos y presentados como “salvajes”. Sin embargo, “el pensamiento seminal no es en absoluto un pensamiento irracional en la medida que lo afectivo no anula la racionalidad sino que la trasciende, la razón se une armónicamente con el corazón” (Kusch, 2007:481), de esta manera es el pensamiento indígena y popular, que por más negado que lo tengamos opera en todos nosotros.

Como señala Mato (2009:48), esa negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas implica ignorancia acerca de nosotros mismos, y afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes. Sin embargo, las posibilidades de diálogo y colaboración intercultural han avanzado en las últimas décadas a partir de corrientes de pensamiento crítico que cuestionan fuertemente la superioridad de Occidente y sus conocimientos; y se han establecido dos tipos de agendas educativas en América Latina en relación a los pueblos indígenas y la Educación Superior. Una de ellas propicia su interculturalización (impulsada por ONGs y organismos internacionales), y otra promueve la creación de espacios de Educación Superior sostenidos por las propias comunidades. De modo que existen actualmente experiencias interculturales muy interesantes en la región y en nuestro país. En los últimos años, y en cumplimiento de su misión, el COAJ trabajó en el diseño curricular, gestión académica, pedagógica, financiera y administrativa de procesos de formación a nivel de Tecnicatura como un camino para fortalecer las capacidades de gestión de las comunidades y revertir el déficit educacional histórico existente en la región. La situación de exclusión de los pueblos indígenas de las universidades e institutos superiores de educación terciaria ha dado lugar a la escasa o nula formación superior en los jóvenes indígenas.

En ese marco, el COAJ lideró un proceso de socialización y elaboración participativa de una opción innovadora para la formación de recursos humanos de los pueblos indígenas de Jujuy a partir de un intenso trabajo ante Gobierno Provincial, el Ministerio de Educación para la creación oficial del *Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”*. Esta constituye una experiencia de gestión social en la esfera de la Dirección de Educación Superior, es una institución educativa similar a la del Centro de Educación Superior Bilingüe e Intercultural (CESBI) de la provincia del Chaco, con orientación

intercultural que recupera saberes de las identidades de la Nación Guaraní y Quechua. La creación del *Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”* ha evidenciado la co-construcción dialogada entre las necesidades de las comunidades, constituidas en demandas organizadas, y la implementación de una política de incorporación por parte del Estado. Se constituyó como la materialización de una efectiva política dual que articula movilización de las comunidades indígenas y participación en el Estado. Su desafío ha sido ejercer un sentido de territorialidad indígena y no convertirse en la reproducción de una unidad académica emplazada en un sector rural.

La figura de los docentes idóneos o líderes indígenas docentes, así como la participación de los abuelos de las comunidades en espacios curriculares específicos para propiciar diálogos con los estudiantes sobre los principios y valores que rigen la vida individual y comunitaria de hombres y mujeres de sus pueblos, constituye claramente una de las principales diferencias del IESI respecto de otras instituciones de Educación Superior convencionales colonialistas. Su propuesta de formación se sustenta en una posición política e ideológica planteada por las organizaciones como condición estratégica. También tiene la misión de movilizar a los líderes comunitarios y a los jóvenes.

Entre 2012 y 2014, el IESI avanzó en la creación de las carreras de Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística y Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística, aprobadas oficialmente.

El proyecto pedagógico de la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística que se elaboró en el marco del mismo, ofreció la posibilidad de acceso al nivel superior a muchos jóvenes provenientes de diversas comunidades, en su mayoría rurales, y se constituyó en una oportunidad para los militantes indígenas de difundir su cultura y en especial su lengua frente al fenómeno de desestructuración sociocultural de los espacios comunitarios. La recuperación de la lengua se articula como vehículo de comunicación y reservorio de los conocimientos ancestrales.

La potenciación del individuo “[...] es a través del uso del lenguaje, significa la capacidad que tiene el hombre, al usar el lenguaje, de significar, es decir, la capacidad de nombrar” (Zemelman, 2000), potenciar la lengua guaraní desde la Tecnicatura permitió encontrar sentidos que sobrevivieron hace más de 500 años, una resistencia que presentaron los pueblos de la zona del ramal. De modo que es necesario aprender la lengua para sentir la cultura y contar la historia que fue silenciada. Como señala Kusch (2007:273) “debemos reconstruir la cultura que ha sido hondamente subvertida por clases dirigentes iluministas

que relegaron al pueblo a la marginalidad de lo oscuro y demoníaco”, una justificación que se dieron para tapar diferencias e identidades.

Desde la perspectiva indígena, la identidad es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblo y “como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder” (Bergagna y Aguirre, 2018: 577). En este sentido, el espacio de la Tecnicatura, ha permitido que muchos jóvenes se reconozcan como parte de la Nación Guaraní. A decir de Cullen (2013:29):

“...y no estoy yo, estamos nosotros, está la comunidad que nos domicilia en un estar- siendo abierto, justamente por la circunstancialidad del “siendo” a otras formas de estar-siendo, y, por lo mismo marcando un sendero para la interculturalidad”.

Educarse desde la interculturalidad implica partir de las diferencias, aprender a relacionarse unos con los otros para encontrar sentidos compartidos, es animarse a estar siendo con los otros. Esta es la difícil tarea que tiene la educación, porque implica aceptar y abordar la diversidad, “podemos resistir al pensamiento único, gravitando su ilusoria y peligrosa levedad, que la hace creer única forma de pensar bien, perdiendo el miedo a pensar lo propio, entendamos, por fin, que no se puede ser sin estar” (Cullen, 2013:2).

Es así como “la tarea de interculturalizar la Educación Superior, de hacerla verdaderamente “universalista”, en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente” (Mato, 2010:109), porque a lo largo de la historia “el saber de las comunidades ha quedado totalmente excluido del saber de la modernidad, pero no solamente el de las comunidades de la región, sino el de todas las que no son eurocéntricas, como son también las del mundo cultural oriental” (Díaz, 2005:133).

La colaboración intercultural se hace imprescindible, y el gran desafío es acompañar esta lucha, no permitir que se vuelvan a acallar las voces de nuestros ancestros, visibilizar cada práctica cultural, y construir nuevos espacios interculturales. Nuestra perspectiva intercultural parte del reconocimiento de todos como iguales en dignidad y en derecho, y por tanto, “denuncia y cuestiona los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos” (Thisted, 2007:3).

La apuesta a la interculturalidad implica que cada sociedad pueda utilizar todos los saberes a su alcance para construir su presente y futuro. Y en este sentido, la Tecnicatura desde su proyecto pedagógico ha sido parte de encuentros y reencuentros del pueblo guaraní,

de ahí la necesidad de fortalecer la experiencia del IESI, así como otras experiencias registradas en el país y la región, para que a nadie le falta nada, para que todos tengan todo, como enseñan los abuelos.

A modo de cierre

El recorrido por las distintas experiencias interculturales de Nivel Superior y Universitario de la región me presenta el desafío de trabajar en la construcción de una Universidad indígena guaraní en esta tierra. Las comunidades indígenas necesitan formar técnicos, docentes, profesionales comprometidos con su Nación.

Mi tránsito como estudiante del IESI y de la Maestría me brindó herramientas para pensar un nuevo sistema educativo, más humanizado, que reconozca y valore todas las identidades. Los aprendizajes a partir de las experiencias vividas junto a las y los docentes idóneas e idóneos de la Tecnicatura en las comunidades y en el viaje a la ciudad de Camiri e Ivo (Bolivia) fueron muy significativas. En el curso de esta experiencia tuve la oportunidad de visitar la UNIBOL Guaraní y de los pueblos de las tierras bajas, conocer el *Teko guaraní* (forma de ser guaraní) y participar de la conmemoración de la masacre de *Kuruyuki*. Todas estas vivencias me permitieron tener una mirada distinta de la Educación Superior, un posicionamiento que me invita a continuar trabajando por la cultura guaraní, por mi pueblo Ledesma y por mi provincia Jujuy.

En ese sentido, este escrito pretende ser un pequeño aporte para la cultura guaraní y ser parte de la resistencia indígena, de aquellas comunidades que por miles de años lucharon para ser reconocidos por el Estado y por el sistema educativo. Sé que no será fácil, pero es un gran paso para pensar nuevas formas de educarnos desde la interculturalidad. Como dijo un sabio de Bolivia, "*hoy ya no se lucha con arcos y flechas, hoy se tiene que luchar con el lápiz y el papel*" y con escritos que permitan dar a conocer nuestra cultura.

Oír el canto de los pájaros, mirar el sol resplandeciente en medio de los árboles y observar el anochecer en el monte, es fortalecer aquel mensaje educativo que aprendí en la Tecnicatura de mi querido Calilegua, de esta tierra que hoy se hace eco a través del grito de libertad de las mascaritas que danzan alrededor del árbol mitológico *ilguopei* (algarrobo) en el tiempo del *arete guasu*.

Interculturalizar las prácticas educativas significa escuchar voces silenciadas, ponerse en el lugar del otro que también tiene algo que decir, y volver a pensar nuestra identidad y nuestros orígenes *mbae iyareta* (dueños de la naturaleza).

Yasurupay Ñanderu Tüpa

Muchas gracias Dios creador de la naturaleza (Dios espiritual y sagrado)

Referencias bibliográficas

Alabí, A. (2011) Problema Intercultural del Patrimonio. En Omar Jerez y Ordoñez Cecilia (comps) *Diversidad sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Purmamarka. Salta.

Andrade, M. (2011) *Rescatando nuestra identidad*. Secretaría Cultura de la Nación. Calilegua. Jujuy

Arce, H. (2010) Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión y exclusión del sistema educativo formal, en S. Hirsch y A. Serrudo (comps.) *La educación bilengue en argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, Noveduc. Buenos Aires.

Argumedo, A. (1996) *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Arocena, M (2017) Tesis de Maestría. "Educación Superior Intercultural: Narrativas de Formación Docente. Carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB. El caso del Instituto N° 6023-3. Nazareno, Provincia de Salta". Maestría en Educación y Pedagogías Críticas y problemáticas socioculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Barrios, M. (2011) *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*. Editorial Biblos. Buenos Aires

Barrios, O, Bergagna, M y Carrizo, P (2018) *Programa pueblos indígenas identidad y territorio*. Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

Beigel, F (2013) Centros y periferias en la Circulación del conocimiento. En: Revista *Nueva Sociedad* No 245, mayo-junio. Buenos Aires

Belli E. (2011) "Para interpelar la diversidad". En Omar Jerez y Ordoñez Cecilia (comps) *Diversidad sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Salta. Purmamarka

Bergagna, M y Aguirre, N (2018) *La comunidad de estudiantes universitarios de pueblos originarios (CEUPO). Un espacio para pensar y visibilizar la diversidad*. Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

Bergagna, M, Barrios O. y Carrizo, P (2018) Programa: Pueblos indígenas identidad y territorio. Universidad Nacional de Salta.

Berganza, M. R y Ruiz, J (2005) *"Investigar en comunicación". Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Mc Graw Hill, Marid.

Buliubasich, C y Rodríguez, H (2001) Organizaciones Wichí y Guaraní de la provincia de Salta: Formas de interpretación al estado. *Actas del IV Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A.G. Santiago de Chile.

Caurey, E (2017) *Ñanderu tüpa regua ñande reko rupi (Teología Guaraní)*. Fundación Centro Arakuarenda, Editorial de la Compañía de Jesús. Charagua Iyambae. Bolivia.

Caurey, E (2016) *Arakuaa jembo. Educación, lengua y cultura de la Nación Guaraní*. Fundación Xavier Albó. La Paz. Bolivia

Castel, R (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Editorial Topía, Buenos Aires. Capítulos 2 y 4.

Cerutti Guldberg, H (1998) "Identidad y dependencia cultural". En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 15, Trotta, Madrid.

Cesaire, A (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Chunday Mandepora, M. (2016) Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL Apiaguaiki Tümpa. En Navarro Vázquez, M (Eds) *Entre la práctica y la teoría aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia*. Fundación para la educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad Editorial FUNPROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Bolivia.

Coimbra, C. (2008) Saúde e povos indígenas no Brasil: reflexões a partir do I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição Indígena. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 30(4):855-859.

Cuellar Herlan, A. (2015) *Ñeemoesäkaa Guaraní Osondombae*. Editorial de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.

Cullen, C (2018) La negación en el pensamiento popular como crítica de la razón "hedienta" a la supuestamente "pulcra". *Revista Cuadernos del CEL* Vol. III, No 6. Centro de Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires, pp: 319-357.

Cullen, C (2013) *La resistencia geocultural a la ilusoria y peligrosa levedad del pensamiento único*. Editorial Biblos. Bs As

Cullen, C (2013) Lo popular precede a la ciudadanía. *Apuntes para una genealogía del concepto de ciudadanía desde las verdades seminales de la América Profunda*- CLACSO. Buenos Aires.

Cullen, C (2013) La resistencia geocultural a la ilusoria y peligrosa levedad del pensamiento único. *Dossier. El pensamiento de Rodolfo Kusch*. UNTREF Buenos Aires.

Cullen, C (2012) El hedor de América insiste y persiste. Consideraciones tempestivas e intempestivas y algunos aforismos desorientados, a propósito del texto de Rodolfo Kusch. *El hedor de América*, Dilemas. Buenos Aires.

Cullen, C. (2008). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Bs As

Curivil, F (2016) *Estudio en las universidades indígenas bolivianas Aymara "Tupak Katari", Guaraní y de pueblos de tierras bajas "Apiaguaiki Tüpa" y en territorio Mapuche (Chile)*- Tesis doctoral. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

De Sousa Santos, B. (2012) *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuadernos de Trabajo N° 18, Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. La Paz.

De Sousa Santos, B (2008) “De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos”, en: Santos, B. (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2007) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”, en: *Revista Umbrales* N° 15. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, pp:13-70

De Sousa Santos, B (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (1998), *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Facultad de Derecho Universidad de los Andes. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

Diez, M L y Novaro, G (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?. Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: Courtis, C y Pacecca, M (comps). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. Bolivia, pp.: 1-17.

Diez, M (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social* N°19, pp 191-2013.

Documento del ENDEPA (2018) “A medias tintas”. *Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Equipo Nacional de Pastoral Aborigen Equipo Nacional de Pastoral Aborigen.

Dussel, E. (2000), “Europa, Modernidad y eurocentrismo”, en Lander, E (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO. UNESCO, pp: 24-33.

García Moritán, M y Cruz, M (2012) Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. En *Revista Población y Sociedad*. Vol 19, Núm 2. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, pp.: 155-173

Giroux, H. (2006) *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia. La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ed. Siglo XXI, Argentina.

Gómez J. & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 17 (48), 11-34.

Gramsci, A. (1974) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión. Buenos Aires

Guber R. (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* Editorial Legasa. Buenos Aires

Guaymás, A (2018) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones. Mato, D. *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp: 37-63.

Guaymás, A (2014) Coloquio Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. En *Revista Tramas/ Maepova* N°2. CISEN. Universidad Nacional de Salta. Argentina, pp:269-277.

Guaymás, A (2013) Universidad, interculturalidad y compromiso de sus actores: propuestas, diálogos y desafíos en la Universidad Nacional de Salta. En: Cervantes, M. *Diversidad Juvenil*. Universidad de Guadalajara, México, pp:141-153.

Guaymás, A (2012) *La construcción de una mirada intercultural en la Educación Superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina*. En *Revista Interquorum Nueva Generación* N°13 Centro de investigación de lenguas, educación y culturas indígenas (CILECI) Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, pp:15-20

Guaymás, A y Correa, I (2014) "Uturunku achachi Revista de pueblos y culturas originarios. Jóvenes indígenas en la universidad". En *Revista Académica Latinoamericana de Humanidades*. Vol 3. Santiago de Chile, pp:215-244

Gutierrez Guerrero, A. (2017) Las relaciones de familia en el pueblo guaraní de las tierras bajas jujeñas. *Revista Académica Digital CONICET-UNJU* Disponible en: <https://revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/91/183>.

Hernández Loeza, S (2016) Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen* Vol 4, No 2. Centro de Investigaciones Sociales y educativas del norte argentino. Universidad Nacional de Salta, pp:95-119.

Hernández Loeza S (2016) *Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de educación superior en Ecuador*. En Caudo M, Erazo D y Alvarado M (coords) *Interculturalidad y educación desde el sur*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador, pp:159-214.

Hernández Loeza, S y Guaymás, A (2018) Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente. En Ossa, C (Eds) *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural* Editorial de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Colombia, pp:107.131

Hecht, A, Mancinelli, G y Ossola, M (2015) *Jóvenes indígenas universitarios en Salta y Chaco (Argentina): demandas, tensiones y reconfiguraciones socio-comunitarias. Infancias y juventudes latinoamericanas*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE. Universidad de Manizales. Clacso. Manizales. Colombia, pp:17-21.

Hillert, F. (1999) "La educación del hombre, del ciudadano y del productor", en: *Educación, ciudadanía y democracia*, Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires.

Hirsch, S (2004) Ser guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. En: *Revista de Indias*, Vol 64, No 230, pp: 67–80.

Jaramillo, O. (2008) La formación ciudadana en la obra de Freire. Tesis doctoral. En *Revista Espacios y Ciudadanía*. Vol. 8, Nro. 3, Año 2008 – Suplemento.

Kymlicka, W. (1995) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) “El retorno del ciudadano” en *Revista Ágora* No 7, pp:5-40

Kornblit, A y Beltramino, F (2004) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Editorial Biblos. Buenos Aires

Kusch, R (2003) *La América profunda busca su sujeto. De cómo entiende la filosofía*. Editorial Fundación Ross. Rosario, Santa Fé

Kusch, R (2003) *Geocultura del hombre americano*. Editorial Fundación Ross. Rosario, Santa Fé

Lins Ribeiro, G (2007) Poder, redes e ideología en el campo del desarrollo. En *Revista Tabula Rasa*, núm. 6, enero-junio. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.Pp:173-193.

Lenton D, Thisted S, Padawer A, Mancinelli G, Aliata S (2014) ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? En *Revista Antropología y Educación* Año 5 N°7. Buenos Aires, pp:13-21.

Lenton, D (2010) “Políticas del Estado indigenista y políticas de representación indígena: propuestas de análisis en torno al caso neuquino en tiempos del desarrollismo”. *Revista Sociedades de Paisajes Áridos y Semiáridos* 2: 85-108.

Mandepora, M, (2016). Mirar a la diversidad cultural para interculturalizar la educación superior. En: *Revista Universitaria del Caribe*. Núm. 23(2):65-72.

Mallea, R (2016) *Construcción colectiva de las demandas y propuestas de educación superior indígena en el Perú: El caso de la unión nacional de comunidades Aymaras*. UNCA (1980-2014). Editorial PROEIB Andes. Cochabamba. Bolivia

Mancinelli G (2014) Sentidos y perspectivas en las demandas de Educación Superior en las comunidades Wichi. Pensando antecedentes y trayectorias históricas. En *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario.

Mato, D (2020) “Racismo y Educación Superior en Argentina: La Ley de Educación Superior no asegura derechos establecidos en la Constitución Nacional”. En *Revista Movimiento*. Buenos Aires. Argentina. Publicación en línea: <http://www.revistamovimiento.com/educacion/racismo-y-educacion-superior-en-argentina-la-ley-de-educacion-superior-no-asegura-derechos-establecidos-en-la-constitucion-nacional/>

Mato, D (2020) "Etnicidad y educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina". Documento de referencia preparado para el informe GEM 2020. América Latina y el Caribe.

Mato, D (2020) Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. En *Revista de Prácticas y Discursos* Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales, Año 9 N°13, pp: 1-14.

Mato, D. (2018) *Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo*. En revista *del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2), 41-65.

Mato, D. (2016) "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del diálogo de saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de colaboración intercultural". En *revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), pp:71-94.

Mato, D (2015) Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. En revista *cuadernos de Antropología Social*, N°41. Pp:5-23.

Mato, D (2014) Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. En *revista ISEES*, N° 14 Julio-Diciembre, pp 17-45

Mato, D (2014) "No estudiar al subalterno" sino estudiar con grupos sociales "subalternos" o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder. En *revista Desafíos*, pp 237-264.

Mato, D (2012) "Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural". En *Revista Matriz* Vol 6 N°1. Julio-diciembre, pp: 43-61.

Mato, D (2010) "Las iniciativas de los movimientos indígenas en Educación Superior: un aporte para la profundización de la democracia". En *Revista Nueva Sociedad*. No 227, Mayo-junio, pp:102-119.

Mato, D (2008) "No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible". En *Revista Alteridades* N 35, pp:237-264.

Mato, D. (Coord). (2019) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* EDUNTREF. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires). Argentina.

Mato, D. (Coord). (2017) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo.

Mato, D. (Coord). (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

Mato, D. (Coord). (2015) *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos y Experiencias*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF.

Mato, D. (Coord). (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)

Mato, D. (Coord) (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas, Venezuela Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mato, D. (Coord). (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mato, D. (Coord). (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)

Mendizabal C, Villegas R, Teodoro, A, Lourenco, F. Coord. (2013) *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Editorial Biblos. Buenos Aires

Mendoza Chapela, F. (2006) *Reconocimiento de los derechos colectivos y Ordenamiento de los Territorios Comunales en América Latina y el Caribe*. Instituto Nacional de Ecología (INE-Semarnat). México, D.F.

Mendoza, A. (2016) *Derecho de los pueblos originarios y la Madre Tierra*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina

Michi, N (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. El Colectivo Colección: Orlando Fals Borda, Buenos Aires.

Moritán García, M. y Cruz, M. (2012) Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. En: *Población & Sociedad*. Vol 19. Nº 2, 2012, pp. 155

Moritán García, M. y Cruz, M. (2011) *Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy*. Ediciones del Subtrópico. Tucumán, Argentina

Navarro, M. (2013) Etnografía y educación. Los procesos de reflexividad en la investigación educativa. *Revista Abordajes*. Vol 1 Número 2, pp:29-46

Núñez, Y (2017) Estudiantes Guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina. En: *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives* 4: 9-20.

Núñez, Y. (2012) "Educación superior e interculturalidad en Misiones – Argentina". En *Textos e Debates* Núm.21, pp: 59-75.

Ossola, M, Mancinelli, A y Hecht, D (2016) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Salesiana. Cuenca-Ecuador

Ossola, M. (2010) "Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta. En: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol N°8, pp:87-105

Ortiz García, E. y Caurey, E. (2011) *Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia (guaraní-español)*. SENAPI, La Paz, 474 p., gloss.

Oviedo, L. (2007) Guaraníes, espiritualidad y cosmovisión. En: *Cuerpo, emociones, mente, derechos, espíritu*. Disponible en: <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=2735>.

Paladino, M, Ossola M, Czarny G (2018) "Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: Sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización". En *Revista Antropología Andina*. Vol 5. Núm 1, pp:5-17.

Paladino, M. (2008) "Pueblos indígenas y Educación Superior en la Argentina. Datos para el debate". En: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol N°5, pp:81-122

Paladino, M. (2009) "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". En *Revista ISEES*, Núm.6, pp: 81-122.

Palechor Arevalo, L (2017) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. En: *Revista educación superior y sociedad: nueva época*. IESALC-UNESCO, pp:157-181

Paredes Coimbra, J. y Guayupari, M. (2012) *Políticas educativas y lingüísticas del Estado plurinacional de Bolivia. Lenguas indígenas en la Educación Superior*. UNIBOL. Camiri. Bolivia.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Ramirez, I.; Artieda, T. (2010) "Historia de la formación de docentes qom en el Chaco desde la perspectiva de los actores (1987- 1999)". *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*. IIGHI-CONICET- Agencia, Resistencia, Chaco. Soporte CD.

Reyes, F (2014) Etnoeducación y desplazamiento. *Revista Nodos y Nudos*. Vol 2. Núm 17, pp:239-263.

Rosso, L, Soto M, Luján A (2018) "Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino". En *Revista Antropología Andina*. Vol 5. Núm 1, pp:43-66.

Rosso, L (Coord). (2016) *Pueblos indígenas y Universidad Nacional del Nordeste. Diálogos posibles desde la investigación y la extensión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional del Nordeste.

Rosso, L. y Torres, J. (2014) Participación estudiantil indígena en la Universidad: la experiencia de jóvenes qom, wichí y moqoit en la Universidad Nacional de Nordeste. En: *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*.

Rigal, L. (2008) "Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales". En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 3, pp:22-42.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.

Sampietro Vattuone, M y Peña Monné, J. (2016) *Geoarqueología de los Valles Calchaquíes Ocupaciones humanas y reconstrucciones paleoambientales del Holoceno*. Laboratorio de Geoarqueología, UNT, Tucumán, Facultad de Ciencias Naturales e Inst.M. Lillo. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

Schmelkes, S (2013) Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales. En Hernández Loeza E, Duque M, Martínez Yunuen y Rosas A (Coords) *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades Latinoamericanas*. México, pp:179-190.

Soria, M, Hirsch, S. y Lazzari, A. (2016) Pueblos indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29, 1, pp. 65-85.

Sachs, W. (1996). (editor), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, PRATEC, Perú.

Sarango L. (2013) La universidad comunitaria intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas "AMAWTAY WASI". Hacia un nuevo paradigma de Educación Superior. En Hernández Loeza E, Duque M, Martínez Yunuen y Rosas A (Coords) *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades Latinoamericanas*. México.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata. Buenos Aires

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Sirvent, M. T. (2003). El proceso de investigación. *Ficha de la cátedra de Investigación y Estadística Educativa I*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sica, G (2016) Procesos comunes y trayectorias diferentes en torno a las tierras de los pueblos de indios de Jujuy. Siglo XVI al XIX. *Revista del Museo de Antropología*. Núm. 9. FFyH, pp:171-186.

Souza Minayo, M. C. (org.) (2003). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.

Thisted, S (2013) "Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas". En Martínez, M y Villa, A (Comps.) *Educación Intercultural: Discusiones en América Latina*. Coeditado por Miño y Dávila - FAHCE-UNLP, pp: 1-31.

Thisted S, Martínez M y Villa A (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

Trigo, S. (2016) Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta. Argentina. En: Mato, D. (Comp) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires).

Trigo, S. y Arocena, M. (2009) Pensando la formación docente: relato de una experiencia en un profesorado de educación intercultural bilingüe. En: *Actas del 7mo Encuentro interinstitucional de prácticas y residencias*. Buenos Aires

Toro, A. (2012) *Los Guaraníes y su tiempo verdadero. El Arete-Guazu en las Yungas de Argentina*. Editorial Purmamarka. Salta.

Torres, C. (1995) *Estudios freireanos*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Ansion, Tubino, Alfaro, González, Mujica, Segato, & Villasante, *Educación en ciudadanía intercultural, experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Ciudad de Guatemala.

Tünnerman, C. (2001), *La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO*, Managua.

Unamuno, V (2018) Formación docente para una educación bilingüe e intercultural. En: *Polifonías Revistas de Educación*, Vol VII N°12, pp56-80.

Valenzuela, E (2009) Educación superior indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen CIFMA: génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp 79-100.

Valeriano, S. (2015) "Las políticas educativas en el Mercosur. Los ingresantes de pueblos originarios en los institutos de Formación Docente de la Ciudad de Salta, Argentina" En: *Revista UNC* Vol N°3, pp 34-38.

Velásquez, J. (2013) Universidad comunitaria intercultural y desarrollo con identidad: convergencias desde la experiencia de URACCAN. En Hernández Loeza E, Duque M, Martínez Yunuen y Rosas A (Coords) *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades Latinoamericanas*. México, pp: 191-214.

Walsh, C. (2005), "Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad", en Catherine Walsh *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB/Abya Yala.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México, México: Siglo XXI.

Zamora, A. y Artieda, T. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. En: Mato, D. (Coord). (2017) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos, Q.R., México: UIMQRoo, pp:41-56.

Zemelman H. (2000) Conocimiento social y conflicto en América Latina. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, N° 1, CLACSO, pp 107-124.

ANEXO 1: ENTREVISTAS

1. Entrevista al profesor Arello Enrique Ponciano, a cargo de los espacios curriculares: Proyecto y Diseño de material didáctico y Lengua y Literatura Guaraní **II. Libertador General San Martín. Ledesma. 31-03-18. Grabación en audio**

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a la Tecnicatura?

Entrevistado: Nosotros ya somos los últimos dirigentes; si nosotros no hacemos algo para recuperar la lengua y todo lo que hace a la cosmovisión del pueblo guaraní, se va a morir, se va a perder esa cultura, esa lengua. Creo que somos los últimos, porque nuestros abuelos ya se están yendo, ellos eran una gran mayoría que realmente hablaban la lengua, y luego seguimos nosotros pero ¿y después? por ejemplo, nuestros hijos ya no hablan ni entienden la lengua, en la mayoría de los casos. Entonces esto es una oportunidad, por eso yo le doy ese agregado a la Tecnicatura, es de gran valor porque todos esos estudiantes, no sé si lo hicieron por curiosidad, porque realmente querían conocer la cultura guaraní o porque realmente le importaba el pueblo, su identidad, su cosmovisión, su forma de ver y de sentir.

Decía la supervisora, cuando le encontré decir: “cómo mujer yo puedo decir cómo son los hombres, puedo hablar, pero no puedo sentir como hombre, porque no soy hombre”, bueno así son los pensamientos de los *karai*. Hay muchos que se integraron a las comunidades, se interesaron, están en la lucha, pero el tema es que no sé si realmente sienten como el hombre guaraní. Creo que es muy difícil, creo que cuando hablamos de las comunidades se nos hace cuesta arriba. La Tecnicatura es más que nada una necesidad en estos momentos. Es una necesidad porque queremos recuperar nuestra lengua, porque queremos que nuestros hijos sepan lo que es la cultura de nuestro pueblo, nuestra identidad, que volvamos a creer en aquellos que antes nos permitieron vivir por miles de años. Creo que a través de la tecnicatura podemos decir cuáles son nuestros derechos, porque esa es una de las materias más importante dentro de la carrera; más allá de la identidad, creo que está el tema de los derechos. Nosotros tenemos dos derechos, el derecho consuetudinario, que tiene que ver con nuestra forma de vivir, nuestra forma de sentir, con nuestras propias reglas de la comunidad y después está el otro derecho que quizás vos lo sabes, que quizás nosotros desconocemos eso que aparece expresado en muchas leyes, pero no se cumplen.

En la provincia de Salta, por ejemplo no hay una Tecnicatura sobre lengua guaraní. En las universidades está como una materia nada más, pero no una tecnicatura como funcionaba

acá en la provincia de Jujuy, que para mí ha sido un logro muy importante por los dirigentes por sus comunidades, por el pueblo guaraní de Jujuy. Ha sido un logro muy importante y está en cada uno de ustedes, en cada uno de los dirigentes y de las comunidades en defenderla para que continúe y no se pierda.

Seguramente hay materias que faltan en la Tecnicatura, que me encantaría que estén, que tienen que ver con la didáctica, ¿qué es lo que nosotros pretendemos? que aquel técnico que egrese de esta carrera, tenga la oportunidad de trabajar en cualquier ámbito, ya sea de la educación, de la salud, de la justicia, de cualquier organismo público, por ejemplo en las municipalidades. Entonces, ¿si la carrera dura tres años, hacer una especie de taller en cada uno de esos organismos, en el ámbito de la salud, en el ámbito de la educación, en la municipalidad y por qué no en una empresa? para que aquel joven que surja, no sólo sea técnico que acompañe a la comunidad en sus inquietudes, en sus proyectos, sino también que pueda tener una oportunidad igual que cualquier ciudadano de poder ocupar un cargo dentro de esta sociedad. Entonces yo creo que solo así vamos a estar hablando de igualdad de oportunidades, entonces vos vas a poder construir una provincia más equitativa o un país más equitativo, mientras tanto, no.

Quizás no voy a seguir el orden de tu pregunta, pero quiero que puedas acordarte de lo que vaya respondiendo, ahí vas a ver qué es lo que nosotros sentimos, y quiero que lo escribas como nosotros sentimos.

Cuando vayas a una comunidad, si les preguntas a una persona sobre su tierra, el agua, sobre su bosque, sobre sus alimentos, sobre su medicina, ellos te van a hablar de todo a la misma vez. Yo creo que el hombre guaraní en estos momentos está muy lastimado, lo llevaron a un lugar donde no tiene a donde ir, creo que cuando se dio cuenta estuvo totalmente cercado.

Hablando con mi hijo, él me preguntó sobre el pueblo indígena, por qué nuestra provincia, por qué nuestro país, por qué no en otro continente, y le dije: mirá, viste Europa está en el centro por eso crece; en el centro de un pueblo, vos no vas a ver un rancho, los ranchos siempre están a la orilla, nunca en el centro, y nosotros estamos allá, quizás mucho más allá del cerco, fuera de ese alambrado. Y creo que en un pueblo quienes más crecieron son aquellas familias que tienen sus raíces en otros continentes, ellos son los gobernantes, son los ministros, ellos son los que han crecido y por ahí duele mucho entrar por ejemplo a una empresa y ver que los obreros son algunos jóvenes, hombres que son de comunidades y te puedo asegurar que quizás ese hombre de comunidad debe saber muchísimo cómo labrar la tierra pero seguramente no va a ejercer como ingeniero o como

capataz; siempre estamos en la cola de una sociedad cruel y no tenemos la oportunidad de demostrar que nosotros si podemos. Entonces por eso digo que esta Tecnicatura sirve para que nuestros hijos se puedan capacitar y puedan ser ese alguien que nosotros queremos, sino estamos próximos a desaparecer si nosotros no hacemos algo.

Entrevistadora: ¿Qué materias dicta en la Tecnicatura?

Entrevistado: Mi materia es Lengua y Literatura dentro de la Tecnicatura, donde mi objetivo era volver a recuperar algunos relatos del ayer, cuentos, algunas creencias, leyendas, donde los chicos puedan hacer un trabajo de investigación. En cuanto a la metodología para mí era el trabajo en grupo, trabajo de investigación, entrevistas que tenían mucho que ver con las comunidades, hacer el rescate de su sabiduría, plasmarla en una cartilla para que el resto podamos conocer. Era un acercamiento entre Tecnicatura y comunidad, y creo que hicimos un buen trabajo y que en algún momento fue difícil porque quizás muchos de los conocimientos no se llegaron rescatar, por una cuestión de celos quizás, por una cuestión de cuidado, porque también nosotros muchas veces actuamos con imprudencia en cuanto algunos conocimientos. Te puedo decir que esos conocimientos que nos permitieron vivir por miles de años hoy tengo miedo de que desaparezcan, tengo miedo que empecemos a vivir con la imposición de esta nueva cultura que no digo que esté mal, pero en la mayoría de los casos nos está llevando a la pobreza, no solamente económica, sino a la pobreza familiar, espiritual, territorial. ¿Por qué territorial? porque ya no tenemos nuestro desarrollo, nuestra forma de vivir con lo que antes nuestros ancestros podían sustentarse. ¿Por qué familiar? familiar porque al verte tan cercado, nuestras familias sufren esa disgregación donde los hombres y las mujeres tienen que emigrar a otros lados en búsqueda de trabajo, descuidando algunos deberes como padres. Y espiritual porque una nueva imposición que nos dice lo que contradice la creencia del hombre guaraní, y no sé si ya hemos perdido la fé o hemos perdido aquellos saberes o nos hemos olvidado que hemos subsistido miles de años y hoy muchos de esos saberes no los practicamos por la imposición de una nueva cultura.

Entrevistadora: ¿Esos saberes se lograron recuperar en la Tecnicatura?

Entrevistado: si, no en su totalidad, pero en su mayor parte, en cuanto al rescate de alguna historia, leyenda, mitos y de algunos saberes rituales, pero no en su totalidad. Lástima que contigo no pude traer a mi madre, pero mi mamá le dijo a un grupo de este último tercer año que salió en el 2017, le dijo: *cada cosa que ustedes ven tiene su secreto, esa zapatilla viejita que está tirada por ahí tiene su secreto, esa piedrita que vos lo encontras en medio de la calle tiene un secreto, ese tronco, esa rama, árbol, cada animal tiene su secreto.*

Entonces eso me preocupa, por ejemplo, mi madre puede compartir sus saberes, pero con nosotros no lo comparte; éramos siete hermanos y nos quedamos seis, pero ella no lo trasmite, a mí me dijo algunas cosas, pero parece que ese conocimiento viaja en la persona que realmente lo merece o que realmente lo siente. Quizás no se puede explicar con palabras, pero esa sabiduría no es para todos. Es una pena porque así como mi madre, hay muchos abuelos, abuelas que tienen tanta sabiduría que no te imaginas.

Yo se lo comenté a ustedes, un día mi abuela vivía en la Zanja del Tigre y fueron a visitarla. Te imaginas lo que es llegar por esos montes, en esos tiempos. Mis padres, estaban en la orilla del camino esperándola y ella les dijo “*yo sabía que ustedes venían*”. Ahora ¿cómo sabía eso? ¿cómo saben si un persona o un familiar está enfermo?. Eso me preocupe, no sólo me interesa recuperar saberes a través de esta Tecnicatura, sino también que sepamos protegerlos y que sepamos aplicarlos, defenderlos.

Entrevistadora: ¿Se compartían los saberes en las clases?

Entrevistado: y sucede como en todo grupo...por ahí falta ser más compañero, nos hemos olvidado que estábamos trabajando sobre el rescate de esos saberes y hemos formado un grupo acá, otro grupito allá a ver quién hacía el mejor trabajo y nos olvidamos de la esencia misma que era integrarnos a la comunidad. Y a veces, eso hemos volcado en el aula. Creemos que “*yo hice el mejor trabajo*”. Pero yo creo que si me hubiera venido un chico a decir: “*he compartido un mate con la abuela*”, ese hubiese sido el mejor trabajo. Porque, como dijo el prof Marcelo Cuellar, la familia es feliz tomando un mate cebado en el fuego con su hijo.

Pero también hubo alguna sorpresa, cuando uno de los chicos me dijo en una de mis clases: *hay uno que está por sobre del inbaykua*, como diciendo “*es él que está allá por sobre todo*”. Yo la verdad desconocía esa parte, sabía del *ibaykua*, los dueños, pero *iyas* de los *paye*, el supremo, pero me lo dijo un alumno.

Algunos me dijeron: “*yo logré que la abuela me diga el secreto del pavo real, el secreto de tal cosa*”, y no es fácil que una abuela te cuente sus saberes, tiene que encontrar en vos, en tu mirada, en la familia del pueblo; ellos son psicólogos, son doctores, ellos son ingenieros, cada uno con sólo verte saben qué persona sos, saben a quién decirle algo, a quien contarle y a quien no contarle. Pero si vos me decís el abuelo, o la tía como acostumbramos decir, te dijo o no te dijo es porque algo vio en tu mirada, en tu forma de hablar, en tu forma de sentarte, de reírte, no sé. Ellos sienten la presencia de esa persona. En la antigüedad, la persona que venía a la casa era como si venía el gobernador, cómo

te servía, cómo te compartía, esto, aquello, o sea, había un cierto aspecto que no se puede definir entre la familia de los pueblos entre las comunidades.

Entrevistadora: ¿Qué se proponía recuperar con la cartilla que se solicitó a los estudiantes?

Entrevistado: yo no pretendía recuperar sólo los cuentos, porque los cuentos lo podemos hallar; hay otras cosas. Yo quería lograr que alguien me contara por ejemplo ¿quién fue el primer hombre guaraní? no pude lograrlo; quería recuperar algunos saberes, quería saber si eran capaces de que el abuelo y la abuela pudieran transmitirles las creencias más que nada espirituales, más allá de la medicina, más allá de los alimentos, más allá de su situación económica, también leyendas, algunos cuentos, canciones. Aparte yo quería ver si algunos de los chicos podían lograrlo, pero había que meterse en la comunidad, ese era el problema, porque si no lo encontraba en mi comunidad, podría haber ido a otra. Ha sido difícil, por eso hacía falta más integración, convivencia, más irnos afuera, pero fue difícil porque había que irse a sentarse con el abuelo. Como te dije son psicólogos, te analizan...por eso les dije que primero tenían que ir ayudarle a hacer el fueguito, pero que no vayan a preguntarle esto directamente porque a veces muchas veces te dicen a medias. La cartilla era un trabajo de comunicación entre el alumno y la comunidad, que así se plasme.

Entrevistadora: ¿Qué trabajo de los estudiantes más le impactó?

Entrevistado: Que se hayan interesado jóvenes que no son de las comunidades; creo que los primeros que deberíamos estar sentaditos eran nuestros jóvenes, sin embargo he visto una diversidad de chicos interesados. Desde mi lugar, yo me sentía más chiquito que mi alumno, capaz que mi alumno estaba mejor preparado que yo, sin embargo traté de brindarles lo poco que uno sabe, de compartir con esos chicos. Yo me sentí como uno más del grupo, porque no sé si realmente estoy en condiciones de decir que realmente “yo sé esto, yo sé aquello”. Estoy aprendiendo o he aprendido conjuntamente con ellos, de tener chicos con algunas profesiones, que estaban trabajando, había una diversidad de chicos interesados. Yo creo que han puesto todo su esfuerzo en querer demostrar que estaban preparados para este desafío porque podemos tener nuestra profesión, pero habría que ver cuánto sé de esto específico.

Entrevistadora: Me refería a los trabajos ¿Qué trabajo le pareció significativo?

Entrevistado: En los talleres que hicimos de “producción de materiales”, me gustaron todas las producciones. Pensé que no lo íbamos a lograr en tres encuentros, porque para

mí no estaba bien, para mí era exponerlos a algo que no lleva tres días de encuentro, lleva más. Sin embargo, los trabajos han sido generalmente formidables.

Entrevistadora: ¿Se acuerda de algunos trabajos?

Entrevistado: De la mayoría. Casi todos los trabajos estaban bien, salvo algunos que decían por ejemplo que una compañera hizo un trabajo con chicos del nivel secundario, entonces muchos dijeron que no estaba bien porque utilizó la computadora, o sea las intervenciones que hicieron los compañeros no estaban correctas porque dijeron que no era un recurso, después yo dije que todo lo que la persona utilice en el aula para enseñar, para explicar e impartir conocimiento, todos son recursos, puede ser una computadora, una lámina, una foto, la música, todo lo que sirva son recursos.

Lo que pretendo es que aquel chico algún día imparta estos conocimientos no sólo en el nivel primario, secundario, terciario, universitario, que pueda estar en algún seminario, eso es lo que quería. Por supuesto el primer escalón es el primario, la mayoría de los chicos trabajaron en el nivel primario; cada uno podía preparar su clase para cualquiera de los niveles, lo que pretendo es llevar nuestra lengua, nuestra cultura a todos los niveles educativos.

Hay chicos que presentaron cómo enseñar a contar en guaraní, llevaron botellas, hicieron láminas o jugaron a embocar o a voltear la botella, cositas así... para aprender los números. Con goma eva hicieron los números, hicieron como tipo pitogramas, tengo los trabajos en mi casa, fue muy lindo trabajo. Otros hicieron un cuento guaraní dramatizado, otros hicieron el *arete guasu* y luego lo explicaron en láminas, explicando el significado que tenía cada uno, o sea era un proyecto de varias clases, pero ellos hicieron lo posible para secuenciar las clases en el menor tiempo posible para terminar con el objetivo. En realidad, era un proyectito para varias clases, se dividieron en grupos, algunos lo hicieron con esa soltura realmente, porque es difícil hablar delante de otros chicos, pero han participado. Recuerdo que hubo una compañera que hacía de esos chicos que molestan, que son inquietos y siempre están negando algo, afirmando algo, preguntando, que no lo podés hacer callar; fue muy gracioso, muy divertido.

Entrevistadora: ¿Los cuentos sobre qué temática eran?

Entrevistado: Algunas leyendas sobre el zorro por ejemplo, lo hicieron gracioso, estuvieron lindas las clases. Tuve devoluciones que me hicieron de modo informal algunos tutores y dijeron que las clases han estado muy lindas. Un día me dijo alguien que trabaja en el COAJ: "*sabes que, me encanta ir a escuchar sus clases porque voy aprendiendo, me interesa*". Bueno esas son algunas satisfacciones que uno tiene, han sido clases muy

interesantes, hicieron lindos trabajos. Hablamos con el profesor Soria, que es el que me acompañó en estos talleres, que las clases han estado muy bien.

Entrevistadora: ¿Los estudiantes han presentado algún juego guaraní?

Entrevistado: A ver ¿qué juego hicieron? Si, salió el juego de los dados, de embocar la botellita, en San Pedro aplicaron el juego del maíz, que hicieron en una visita a la comunidad de Yacuy, por supuesto transformado, pero hicieron el juego del maíz. El juego consiste en tirar el maicito en el mortero, tiran tres maicitos, y en la medida que van tirando los maicitos van realizando las cuentas y lo van traduciendo al guaraní, y avanzar un paso hasta llegar al centro, el que llegaba al centro ganaba la competencia. O sea, primero arroja el integrante de un grupo tres maicitos, si emboca es un paso, si emboca dos es otro paso, así sucesivamente vas avanzando; luego tira el otro grupo por turno, el que llega al centro gana y hay otro que lleva el registro y pasa esos números en guaraní, o sea llevás desde el juego al aprendizaje de los números.

Entrevistadora: ¿Cantaron canciones los estudiantes?

Entrevistado: Creo que una alumna de Pichanal cantó para los chiquitos, es decir, hicieron un proyecto para chicos de jardín y ella cantó en guaraní y todos los compañeros repetían. Yo estoy conforme con todos los grupos, es más una compañera tuya hizo la exposición con un *power point*, que es la que tuvo más objeciones porque estuvo pensado para el nivel secundario, pero para mí estuvo bien.

Entrevistadora: ¿Qué se pretende hacer con los materiales que se han recogido?

Entrevistador: Lo que pretendemos es que se arme una mapoteca, videoteca o biblioteca en la Tecnicatura. Nosotros hemos dejado copias, otra copia la tengo yo porque por ahí tenemos la suerte de continuar con el trabajo, y que eso le sirva para que mejorar los trabajos, como consulta.

Entrevistadora: ¿Cómo planifica sus clases?

Entrevistado: Cuando me hacen el ofrecimiento del espacio, como todo tenía que ver con todo, mi materia tenía que ver con la literatura, entonces hice un gráfico donde el centro era la literatura o tradición oral, tenía que ver por ejemplo con la lengua, con la religión, con la medicina, con la tierra con la economía, entonces los estudiantes tenían que elegir uno de esos temas y exponerlo al resto. Hicieron muy buenos trabajos en cuanto a medicina, alimentos, sobre el *arete*, etc. Eso fue lo bueno porque cada grupo pasaba a hablar sobre su tema, es más algunos hicieron exposiciones de alimentos, de instrumentos. Hay grupos que no sólo hicieron la cartilla, sino que hicieron exposición sobre la chicha y llevaban comida, hasta llevaron suvenires. Hay otro grupo que no sólo hicieron la presentación de

la cartilla, sino que mientras iba hablando para el resto de los compañeros, iban pasando imágenes de su trabajo.

Lo que es tradición oral es complejo, así por ejemplo un grupo habló únicamente de derecho, de la parte económica, territorial, la lengua, el *pin pin*, la espiritualidad; yo veía que no iba a llegar con el tiempo porque son ocho encuentros y a mí no me daban los tiempos, entonces había que encontrarle algunas estrategias, dividirlos y que cada grupo elija.

Después había en el programa, enseñanza de saludos y otras cosas, pero yo veía que lo podían ver en otras materias. Nos daban algunos contenidos básicos y nosotros terminábamos armando la planificación.

Entrevistadora: En el momento de planificar sus clases ¿Qué recursos didácticos pensó incluir? ¿Creaba sus propios materiales?

Entrevistado: Recurriendo a materiales bibliográficos de nuestros hermanos de Bolivia, porque nosotros no tenemos aquí, entonces, más que nada los materiales usados son de allá, de algunos hermanos de Pocitos que tienen cartillas muy lindas con lo básico: tienen cuentos, oraciones, algo de gramática, el abecedario, familia de palabras.

Hicimos una recopilación de materiales del pueblo guaraní, entonces buscamos todos los libros, seleccionábamos cuentos, leyendas para que después los chicos tengan recursos como medio de consulta.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de motivaciones utilizó en sus clases?

Entrevistado: El diálogo, porque yo creo que hay que llamar la atención con algo que les interese, por ejemplo, si les comentaban algo sobre el tema de la espiritualidad, estaban muy interesados. Me gustaba la charla que se entablaba, ahí uno va descubriendo aquel que habla más, aquel que habla menos, el que investigó, preguntó. Mi recurso es más que nada el diálogo.

Entrevistadora: ¿Los saberes que se transmiten son ancestrales o han sufrido modificaciones?

Entrevistado: Hay cosas que se mantienen como en el caso del *arete*, el mismo significado, la misma sabiduría, el significado que tiene la máscara, la chicha, la danza, la cruz, yo creo que han sido las costumbres más fuertes del pueblo guaraní que aún sobrevive, que aún está con mucha fuerza que es el *pin pin*.

Entrevistadora: ¿Qué significa el *arete guasu* (fiesta grande) en la cultura guaraní?

Entrevistado: El *arete* es una danza, el himno del pueblo guaraní, lo que antes estaba prohibido enseñar, nosotros transmitíamos a través de la danza, a través de este himno,

es decir transmitíamos el conocimiento a nuestra familia; el juego de las máscaras, sabíamos que era una pelea de conocimiento, de saberes, de espiritualidad. En el momento en que se reunían a confeccionar las máscaras, cada uno lo hacía de acuerdo a cómo esa persona se sentía identificada, por ejemplo si yo hacía un halcón, era porque realmente tenía algo de ese halcón, o el yagareté, etc. Otros quizás el oso, otro quizás de pavo real, es decir, como me siento como ese animal, identificado con él, puedo actuar como él.

Sin máscara, no voy a hacer ciertas cosas, seguramente no voy a hacer esas travesuras o diabluras; de ahí viene eso, dicen que las máscaras son del diablo, ¡mentira! viene más que nada de esa picardía.

Viene de esos tiempos de transmitir esos secretos que aún siguen prohibidos, porque parece que esa sabiduría que nosotros tenemos no está de acuerdo con la religión. La religión cree que todas las creencias nuestras tienen que ver con el diablo, si fuese así no habiéramos sobrevivido durante miles de años. Entonces esa era la oportunidad, cuando se juntaban para hacer la chicha hablaban los abuelos y mantenían la lengua que estaba prohibida. Muchas familias han sido sometidas, perseguidas, sacrificadas, violadas, quemadas, castigadas, y en la escuela si hablabas el guaraní te pegaban los maestros. Entonces la fiesta era una oportunidad de hablar, de juntarse, era la única oportunidad. Entonces el *arete* es una de las costumbres más importante y que ha sobrevivido en el tiempo con fuerza en el pueblo guaraní y que ahora, lo han utilizado como medio económico. No nosotros, pero otros han llevado al *pin pin*, sin saber qué significa el *pin pin*, simplemente la tocan como algo típico del norte que es muy lindo, contagioso; para ellos es algo económico, para nosotros tiene otro significado.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los espacios que utiliza para trabajar con sus alumnos?
¿Existen espacios de encuentro entre estudiantes y ancianos?

Entrevistado: Primeramente, dentro de la comunidad y luego se pasó a un edificio del CIC. La verdad yo me sentí cómodo en ambos casos, lo único que quería era cumplir mi objetivo de recuperación de saberes y los chicos, aquellos que ingresaron por curiosidad, terminaron con otra visión, egresaron con otra mirada del pueblo guaraní. Lo vi el último día de clase en la alegría, los abrazos, algunos lloraban.

Entrevistadora: ¿Desde sus inicios la Tecnicatura estuvo pensada para los jóvenes de las comunidades?

Entrevistado: Si, al principio, pero también nosotros como familias que queremos impartir condiciones igualitarias, seríamos egocéntricos al no compartir, abrir la puerta, sino no estaríamos en condiciones de hablar de igualdad.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante revitalizar los saberes que ud enseña?

Entrevistado: Es importante para que no muera nuestra lengua, nuestros saberes, nuestra cultura, se está perdiendo. Es importante que nuestros hijos y los jóvenes tomen la posta de nuestra causa indígena, queremos volver a ser una Nación. Una Nación que ahora está muy alejada por la política, por la religión, por la escasez de oportunidades de trabajo, son muchas las causas, los motivos que nos alejaron de nuestra familia, nuestra familia son todos los miembros de la comunidad. Es importante volver a recuperar eso, volver a unir, volver a tejer, recuperar a través de esta iniciativa de nuestra Nación.

Entrevistadora: ¿Existe algún tipo de dificultades en el trabajo educativo que desarrolla? ¿De qué formas procura resolverlas?

Entrevistado: Dificultades de inasistencia, nos costó mucho porque no todos conocen la lengua, entonces si los chicos iban a hacer entrevistas a la comunidad, había primeramente que hacerles saber acerca del comportamiento o explicaciones sobre cómo son nuestros abuelos dentro de la comunidad, porque ellos son nuestros tíos, nuestras tías. Yo creo que esa fue una de las dificultades, porque fueron directamente a hacer la entrevista sin conocer cuáles son nuestras costumbres. Ellos son todos nuestros tíos y tías y nosotros todos somos sobrinos y sobrinas, porque nosotros somos familia, vivíamos en familia, en una comunidad, en aquellos tiempos nos fueron separando, nos separaron, entonces, nos hemos quedado en algún lugar, y con el tiempo pensamos juntarnos nuevamente, porque ahora estamos muy divididos.

Entrevistadora: ¿La Tecnicatura es el espacio para ese encuentro?

Entrevistado: Si, ojalá que no se pierda, pero por ahí las noticias no son muy alentadoras, pero eso también corre por nosotros. Ustedes deberían hacer una nota al Instituto para que no se pierda esta experiencia, para defenderla porque si perdemos este espacio, ¿dónde vamos a desempeñarnos? ¿dónde van a ir los chicos a aprender lo que es la cultura del pueblo si esto se pierde? Por supuesto que en la comunidad se podría hacer algo, pero ¿por qué no se está a la altura de los demás? ¿Por qué nosotros no tenemos un Instituto, tecnicaturas como los otros?. Algunos van a decir pero ahí en la casa del cacique, de la *mburuvicha*, pueden hablar la lengua, ¿nosotros?. Porque nosotros siempre, por qué no se está a la altura del resto, y que se continúe la carrera en un instituto, una universidad.

Entrevistadora: ¿Cómo es la comunicación entre docentes y estudiantes de la Tecnicatura?

Entrevistado: A través de la participación, a través del diálogo, a través de la curiosidad que tienen los chicos por aprender

Entrevistadora: ¿Cómo es el modo de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?

Entrevistado: A través de la participación. Cuando me presentaron los trabajos, vi trabajos muy bien elaborados, vi trabajos que fueron más allá de lo esperado, que ellos querían saber, por ejemplo sobre la chicha. Fueron desde una simple elaboración a una sabiduría que ellos desconocían. La chicha además de ser una bebida era un medio de diálogo, un medio de agrupar a la familia, de compartir, de convivencias, de afecto.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia de realizar la cosecha del saber?

Entrevistado: Creo que la importancia es la recuperación y revitalización de la lengua, creo que si nosotros no hacemos esto se va a perder, no podemos perder más tiempo. Ahora con el avance de la tecnología, porque de algo estoy seguro, por ejemplo de mi amigo Piaget, Ausubel, Bruner, estando en la era de la conectividad, conocer el desarrollo, que la etapa evolutiva, pero hoy los chicos manejan la computadora a una edad que antes Piaget no tenía en cuenta.

Entonces es importante la recuperación de la lengua. Una vez me mostraron cómo enseñar la lengua, creo que la lengua wichí o toba en un CD. Para enseñar la lengua es importante que volvamos a creer en nosotros, volver a recuperar nuestra lengua, que es lo que a nosotros nos identifica como pueblo. Si nosotros perdemos nuestra lengua, habremos perdido a nuestros abuelos, los habremos perdido para siempre porque no vamos a poder valorar todos aquellos trabajos, sacrificios que hicieron para mantener y sostener la lengua. Hoy por hoy nosotros debemos ser agradecidos, porque no hemos sufrido como ellos, que les cortaron la lengua, las piernas, tantas cosas les hicieron y que no están escritas, solamente lo sabemos por nuestros abuelos.

Entrevistadora: ¿Usted les hablaba a los estudiantes en idioma guaraní en sus clases?

Entrevistado: Algunas cosas hablaba en guaraní, yo creo que nos faltó más tiempo, creo que esos ocho encuentros se tendrían que multiplicar, creo que tendría que haber sido no solamente una obligación, como que hemos cumplido con el pueblo guaraní, por eso las clases se daban cada fin de mes; el resto de la Tecnicatura no sé si funcionó así. Para afianzar estos conocimientos, hacía falta más tiempo, no digo que los chicos saldrían hablando, pero con algunos conocimientos, con lo básico por lo menos, nos faltó más tiempo.

Entrevistadora: En la cosecha del saber ¿Qué actividades hicieron los estudiantes?

Entrevistado: En mi caso, la exposición y la defensa de sus trabajos presentados, han presentado la cartilla. En mi caso participé en una sola cosecha del saber, después han participado otros profesores, yo sé que iban averiguando, preguntando.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas no se encuentran presentes en la propuesta de la Tecnicatura?

Entrevistado: Creo que la didáctica, no se dictó didáctica o pedagogía y debería haber más talleres, pero con el corto tiempo que teníamos no se podía desarrollar más, pero hubiera sido importante tener didáctica.

Entrevistadora: ¿Existen espacios de encuentros entre las autoridades del IESI y los docentes para establecer acuerdos sobre qué enseñar y qué actividades realizar en la Tecnicatura?

Entrevistado: Si, solamente se llevó a cabo un solo encuentro en el año, para mí fue muy poco, porque yo creo que esos encuentros ayudan a que uno pueda coordinar, para que el trabajo sea mejor, porque por ahí uno se está saliendo del objetivo o sea lo primero que nosotros deberíamos enseñar es la cultura, nuestra identidad, y por ahí nosotros nos salimos del espacio para enseñar más como criollos, como *karai*, entonces, ahí nos desviamos un poquito. El objetivo primeramente era nuestra lengua y en segundo lugar los conocimientos *karai*, entonces es importante establecer esos encuentros para evaluar. Quizás debe haber sido por una razón económica que no se hicieron más, no sé.

Por ahí es importante para mejorar, por ahí para coordinar un poquito, me refiero, coordinar, articular mejor los contenidos.

Entrevistadora: ¿La cultura guaraní pasa por su lengua? Siempre me quedé pensando si esto es así.

Entrevistado: (silencio) No, no porque quizás yo sé hablar la lengua pero puedo estar con mi padre o mi madre haciendo la chicha, bailando el *arete*, me parece que pasa por la identidad, que yo me identifique como guaraní ¿cómo yo me identifico como guaraní? puedo saber la lengua pero no identificarme como guaraní, hay muchos que se fueron a la ciudad y ellos no se ven así aunque lo sean. Para mí pasa por cómo me reconozca como guaraní.

La intendenta de Calilegua ella es guaraní, el tema es si realmente se reconoce e identifica como guaraní y si yo me identifico como guaraní, no me tengo que olvidar de eso. La identidad guaraní es muy profunda, no sólo es el hecho de decir yo soy guaraní.

Un día entró la directora a un curso y preguntó ¿haber quiénes son aborígenes? y nadie levantó la mano, solo una tal Mercedes levantó la mano tímidamente... muchas veces herimos a las personas, herimos sin darnos cuenta o quizás nos damos cuenta con estas preguntas y nos olvidamos, creo que pasa por el sentir. Pero continuamente estamos expuestos a este tipo de cosas, que quizás para algunos será algo irritante, quizás seremos objeto de burla al ser guaraní porque estamos expuesto constantemente. Siempre estamos en la cola, ya no sé cuándo ni cómo, cuanto tiempo pasará para que nosotros hablemos de igual a igual, que discutamos de igual a igual en una mesa, siempre nos van a llamar para que levantemos la mano. Pero te vuelvo a repetir, pasa por la identidad de la persona, no pasa por su lengua. Claro que es importante la lengua porque es importante transmitir, dialogar, pero la identificación es otra. Haber, ¿vos sabes hablar la lengua?

Entrevistadora: No, me cuesta

Entrevistado: pero vos te identificas como guaraní, por eso estás haciendo esto, o sino no lo harías, aunque no sepas la lengua, vos querés sentir, querés creer en vos que sos guaraní, entonces vas a luchar por ello, tenés una causa, perdiste la lengua, quizás no sé porque, por tantas cosas, hay cosas tristes que llegan hasta nuestros abuelos, pero ese abuelo tuvo un padre, una familia mucho antes, habría que preguntarles a ellos cómo llegaste hasta acá. No lo sabemos, como te dije, habrán sido objeto de burla, de violación, de persecución, habrán sufrido necesidades, hambre. Ahora hay gente que trabaja por mercadería, pierden su vida trabajando, les dan un bolsón, no tienen documentos, no tienen los servicios necesarios pero ese sentimiento lo transfiere cada uno a través de nuestras células.

Entrevistadora: ¿Qué significa ser guaraní?

Entrevistado: Un orgullo, ser guaraní es tener memoria, respeto, es creer, es sentir y más que nada es una lucha diaria. Yo creo lo que estás haciendo es una lucha diaria, quizás muchos están en tu comunidad haciendo otras cosas, pero vos estás sentada acá, tratando de hacer un trabajo que quizás otros no lo hacen. Cada uno en el lugar que está debe trabajar para que volvamos a hacer una Nación o sino no lo vamos hacer.

Hay mucha tristeza en el pueblo guaraní, muchas veces nos sentimos tan en desventaja. Este asistencialismo político nos llevó a este pensamiento, no estamos pensando realmente en el desarrollo como pueblo, nosotros tenemos que pensar en el desarrollo como pueblo. Les decía a unos compañeros que las construcciones de viviendas la hagan para la comunidad. Nosotros tenemos que pensar en el desarrollo de nuestro pueblo, en las capacitaciones de nuestros jóvenes, de nuestros líderes, pero si nosotros no pensamos

en el desarrollo vamos a tener un pueblo triste. El hombre guaraní siente mucho dolor, en su mirada, en su vida, en su falta de oportunidades, que quizás antes no sentía. Creo que los atropellos que hubo hacia los territorios de los pueblos han ido postergando y creando una situación de pobreza, no solamente pobreza económica, sino en todos los sentidos. Ya no son necesidades que se ve en los ojos y en la mirada de la familia, sino dolor, entonces vos y yo y los que tengamos esas ganas de seguir haciendo, vamos a lograr que la comunidad vuelva a ser feliz. Tampoco creas que lo vas a lograr ahora, quizás tu trabajo no sé cuánto tiempo va a pasar para que de su fruto, pero alguien lo tiene que hacer. Estas chispas que se encienden por acá por allá, tenemos que hacer algo para que no nos silencien, no nos callen. Vos estás demostrando que estamos vivos. Pero bueno, yo creo que el trabajo tuyo y el de tantos otros tienen que prevalecer, sé que es difícil, pero lo tenemos que hacer.

Pensemos en el desarrollo de nuestro pueblo, te vuelvo a repetir, pensar en las capacitaciones para que los jóvenes el día de mañana puedan ocupar lugares de trabajo en todos los organismos, sean públicos y privados, sin olvidarse de ser guaraní.

Entrevistadora: ¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de sus alumnos?

Entrevistado: Si lo hubieran tenido de primero a tercero quizás hubiese tenido un mejor panorama. Creo que entendieron, no sé si sintieron, pero entendieron al pueblo guaraní. Se notó en la participación, en la forma de presentar sus trabajos, en la curiosidad, en las entrevistas que hicieron. Creo que no vamos a terminar nunca de aprender esa riqueza, esa sabiduría que ha subsistido por miles de años; son cientos de historia, es una vida.

Entrevistadora: ¿Cómo se difundió esta oportunidad de estudiar?

Entrevistado: Aprovechábamos ir al lanzamiento del *arete* y ahí se le explicaba a los dirigentes y a los presentes, las carreras que se iban a abrir, cuáles eran el objetivo, cuál era la carrera que se iba a dictar y donde se iba a dictar, ahí se entregaban los folletitos.

2. Entrevista al profesor Malus Héctor René, a cargo de los espacios curriculares: Fonética y Gramática Guaraní I. Fraile Pintado. Ledesma. Jujuy 02-04-18. Grabación en audio.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que ud le otorga a la Tecnicatura?

Entrevistado: La Tecnicatura ha sido un trabajo en equipo de los hermanos kollas, formar una tecnicatura para revalorizar nuestra cultura, por otro lado, es hacerle ver a la provincia, a los hermanos, a las demás culturas que nosotros en el norte existimos, que existen pueblos originarios guaraníes, pueblo kolla, ocloya y tilian. Eso ha sido más que nada el encuentro con la rectora para que la tecnicatura se apruebe, es decir lo fuerte está en la parte de revalorizar nuestra cultura.

Entrevistadora: ¿Cómo surge la Tecnicatura en Revitalización Lingüística?

Entrevistado: Esto surge de una reunión previa con todos los *mburuvichas* en la Asamblea Grande. En la Asamblea general, siempre se ha tocado el tema de la tecnicatura. Los *Arakuaiyas*, los *ñee iyas* y los *mburuvichas guazú*, los *mburuvichas rai* y bueno todos los que la componen y que están inscriptos como pueblos originarios de las distintas comunidades la querían.

Entrevistadora: ¿Dónde se realizó esa asamblea?

Entrevistado: Esa asamblea fue en San Pedro, en San Salvador de Jujuy, fueron en los distintos encuentros que teníamos, y ahí siempre se ha tratado el tema de la tecnicatura. En un encuentro que tuvimos con el profesor Yawar Mallku, él ya nos venía comentando y nos sentamos en San Pedro con Rebeca. Fuimos los tres y nos dijeron qué posibilidades habría, si nosotros nos animaríamos a dar las clases en el nivel terciario, toda una cuestión de ver qué posibilidades había y qué materias podríamos cubrir. Nosotros ya veníamos trabajando con Rebeca, recuerdo que en esa instancia hablamos con Rebeca Camacho y Yawar Mallku. Yawar Mallku andaba con este tema de la gestión provincial para la presentación de este proyecto para la Tecnicatura.

Nosotros sentíamos que no tomabamos participación en el diseño de la propuesta porque ya estaba hecho. El equipo de la Rectora, Natalia Sarapura, siempre lo ha trabajado con gente que entendían bien el tema, con la profesora Casasola, que es rectora del Eduardo Fellner de la tecnicatura en San Salvador de Jujuy. La consulta a nosotros era para cubrir un espacio y aportar conocimientos, para ir formando y completando cada uno de los espacios, en eso si tuvimos participación, pero ¿cómo se hizo? todos los trámites burocráticos que se hacen ante el Ministerio de Educación, nosotros no lo tocamos, lo

desconocemos. Después cuando ya estuvo aprobada la tecnicatura, entonces si participamos.

Entrevistadora: ¿En qué asamblea empieza a surgir la propuesta?

Entrevistado: Nosotros teníamos reuniones a nivel comunidad y en esas reuniones aportamos lo que en ese entonces eran los promotores territoriales, los tutores culturales y nos reuníamos en la casa de Rebeca, la señora Milagro Salas nos ha fusionado a nosotros en su institución en San Pedro, estábamos trabajando en el bachi 11, y otros de terminalidad educativa primaria en las zonas rurales, donde estaban construyendo todo lo que en ese momento la señora Milagro Salas dominaba. Nosotros ahí dábamos clases a los obreros en turno noche. Entonces Rebeca estaba fusionada con la señora y en ese encuentro se presentó imprevistamente el profesor Yawar Mallku con esta propuesta. Siempre Rebeca se sostenía en mí para saber qué es lo que yo opinaba, si podíamos participar o no, y de ahí fue la idea.

Siempre fue en casa de Rebeca más que nada para tratar estos temas y bueno después el Yawar Mallku que siempre venía y avanzaba en esto.

Entrevistadora: ¿Cuándo armaron ustedes los contenidos, se planteó en la asamblea?

Entrevistado: Rebeca y yo terminamos aportando más que nada en los contenidos más que nada yo, no más. Formamos un equipo entre Rebeca y Juanita. La hermana Natalia Sarapura ya tenía formado los temas en los distintos espacios, ya prácticamente estaban los temas.

Comenzamos a trabajar con Natalia en el COAJ los fines de semana, así que fue una tarea muy dura, desde la mañana hasta las 18 hs. Siempre nos juntamos Juanita, Rebeca y yo, por ahí Flora aportaba. Bueno parte de todos los contenidos que se están desarrollando en la tecnicatura ha sido aporte de ese equipo, de esos tres o cuatro integrantes de distintas comunidades que pertenecemos. Iba pasando el tiempo, los meses, íbamos aportando los temas para darle el tinte de la parte cultural nuestra, modificando, y poniendo toda la parte de *yerure*, toda la espiritualidad y armonía con la naturaleza de los dueños tutelares de los montes y los animales, etc.

Realmente no tuvimos una reunión grande con los hermanos kolla para ver el tema, si nos sentamos después, cuando inició la tecnicatura para revisar los contenidos. Como conocedores de la cultura, buscamos no falsear datos y reever contenidos para que la tecnicatura tenga un tinte cultural guaraní.

Entrevistadora: ¿Ud participó en lingüística nada más o en desarrollo indígena?

Entrevistado: En realidad en todo. Para cada uno de los espacios, la rectora fue llamando a cada uno para que aporte contenido en las materias. Había que involucrarse con las horas y el compromiso de re-veer los temas que se iban a desarrollar. Nos sentamos el profesor que tiene formación occidental con idóneo de la materia.

El profesor Aceri, Rebeca, Flora, hicieron aportes, los profesores que correspondían a la formación occidental no recuerdo porque prácticamente eran de Jujuy y nosotros siempre nos movilizamos con profesores idóneos. Había una propuesta de elevar los curriculum de profesores con formación occidental y que hubieran crecido en esta zona y que siempre hubieran estado apegado a la cultura, pero la verdad nunca tuvimos la oportunidad de tener un docente de la formación occidental en nuestras comunidades. Han sido profesores de San Salvador de Jujuy o profesores de Tilcara, nosotros en silencio aceptábamos, porque no podíamos negarnos y nosotros con respeto a ellos que veían como profesores, pero siempre y cuando hubiera un docente guaraní idóneo.

Entrevistadora: En primer año noté que había un idóneo y un occidental y en segundo año ya no...

Entrevistado: Fue cambiando, me parece que desapareció el miedo de algunos profes idóneos y se dieron cuenta que por ahí no necesitaban ayuda porque podía desenvolverse como profesores idóneos de ese espacio. Por otra parte, fue darle tiempo a la Rectora y a los profesores, y a la Secretaría Académica, ya que siempre estuvimos siendo evaluados en cómo nos desempeñábamos como idóneo en ese caso.

En realidad, yo no tuve un acompañante, en el caso mío nunca tuve un acompañante, pero me hubiera gustado trabajar en pareja pedagógica, pero nunca me pusieron, si lo hicieron con otros hermanos que no tenían formación docente, pero en realidad supieron desenvolverse bien y de a poquito a poquito fueron tomando protagonismo. A Rebeca, Juana y la Profesora Elsa Cruz, realmente no había necesidad de ponerles acompañante, no necesitaban porque se desempeñaban bien. Por otro lado, hubo una instancia donde dijimos que nosotros queremos nuestros propios espacios y de ahí comenzamos a pelearlos, queríamos desestructurar esa transmisión de conocimiento hacia los alumnos, porque no queríamos repetir una clase como se estaba dando actualmente en otras instituciones. Entonces la idea era poder sacar a los chicos para que tengan contacto con la naturaleza, trabajar abajo de un árbol, a la orilla de un río, esa era la idea, pero bueno... la tecnicatura estaba muy lejos del monte. Por otro lado, poder independizar a los docentes para que tuvieran sus propios espacios, hablando de los profesores idóneos.

Entrevistadora: ¿Qué significó que la Tecnicatura esté dentro de una comunidad?

Entrevistado: Era más apropiado, era más adecuado en el sentido de que en nuestra casa nos sentíamos más liberal y la comunidad donde se desarrolló la tecnicatura era como ir a la casa de un hermano; yo podía disponer de mis tiempos y transmitir conocimientos a mis alumnos, o sea, más que nada que tengan una transmisión de conocimientos distinta a la de un Instituto de Formación Docente occidental. Era más que nada eso, el apego a las comunidades, a los hermanos, era poder visitar a los ancianos para que también tomen participación. En algunos espacios participó un hermano *paye*, invitado a una clase, pero no hubo lugar en otros espacios porque no había tiempo, porque llevar un *paye* o un *ñee iya* (dueño de la palabra, de la sabiduría). Pero algunos hermanos que no tomaron participación de esto, han sido muy celosos de su cultura y ha sido muy difícil que se acerquen al aula y tengan una charla con los alumnos.

Entrevistadora: ¿El *Ñee iya* era el dueño de la sabiduría?

Entrevistado: El *Ñee iya* es el dueño de la palabra, y el *arakua iya* es el sabio, es aquel guaraní que tiene los conocimientos y puede guiar a la comunidad para el buen vivir, para que la comunidad pueda progresar en sus distintos aspectos. En cambio, el *ñee iya* es más que nada centrado en su propia comunidad para calmar dolores espiritualmente, es para equilibrar a la comunidad y que estén bien los hermanos, que nos llevemos bien entre nosotros; es el que ve la parte espiritual y el *arakua iya* es más que nada aquel que posee el conocimiento, la sabiduría, aquel que va a decir a la comunidad lo que conviene y lo que no, o sea para que la comunidad vaya avanzando en los distintos aspectos.

Entrevistadora: ¿El *paye*?

Entrevistado: El *paye* hace de *ñee iya* y bueno tenemos que hablar si es un *paye* bueno o un *paye* malo. Un *paye* bueno es aquel que hace las curaciones, que cura los males. Bueno, después tenemos el *mbae kuaa* el propio brujo que hace males, y el *paye* está haciendo los mismos pasos por detrás del *mbae kuaa* para ir borrando todos los males que van tirando el *mbae kuaa*. A un *mbae kuaa*, a un hermano que está enfermo, que le hicieron un mal, tengo que apagar el mal, tratar de sanar al propio hermano.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante abrir esta oferta educativa para estudiantes avalados por comunidades?

Entrevistado: Al principio era solo para las comunidades, hace más de 10 años. Creo que se inicia en 2009, en ese caso se pensó para los hijos nuestros, para nosotros mismos. Más que nada. La primera cohorte era con la visión de poder revalorizar esa cultura a través de la tecnicatura y estaba destinada a los hijos nuestros. Éramos tan celosos que queríamos que sea para nosotros únicamente y bueno en realidad ¿cuáles eran los

requisitos?. Y los requisitos era pertenecer a una comunidad o estar avalado por una comunidad. Pero luego empezaron a llegar los no indígenas, los no guaraníes, los no kollas: tal vez por curiosidad, tal vez por apego, tuvimos muchos alumnos digamos en cada uno de los espacios profesionales, porque tuvimos alumnos abogados, profesores, hasta ingenieros, e íbamos viendo las caras de los no nuestros, no eran nuestros hijos, no eran nuestros parientes, no eran nuestros sobrinos, entonces ¿qué hacemos?. Había que reunir matrícula y dijimos bueno, si la comunidad envió a un joven con un aval, la verdad que está bien, si quieren aprender habrá que enseñarles. Tuvimos ese desafío, con respecto a fusionar a todos esos jóvenes.

Entrevistadora: ¿En el 2009 inicia qué Tecnicatura?

Entrevistado: La primera tecnicatura que se desarrolló fue la de Desarrollo Indígena. Pensamos ¿cómo puede ser que las comunidades estén siempre tan aplazadas, sin hacer nada, estancadas? una comunidad que no puede proyectarse, muere. Con esa tecnicatura, la idea era poder darle las herramientas necesarias al egresado para que pueda sacar adelante a su comunidad.

Entrevistadora: ¿En qué lugar funcionó esa Tecnicatura?

Entrevistado: Primero funcionó en el CIC La Loma, después se pasó para la Etha, después pasó para la Cuape Yayemboate, porque había espacio y la empresa Ledesma también estaba ayudando. Entonces inició la Tecnicatura de Desarrollo Indígena con la misión de que los egresados puedan fortalecer su comunidad a través de la formulación y elaboración de proyectos, con la idea de poder presentar proyectos para su propia comunidad, más que nada para darle una ayudita a las comunidades, para levantar a las comunidades que estaban lejos, que estaban ausentes. Nos preocupaban porque eran comunidades que nunca hicieron nada, por ahí no tenían técnicos, carecían de personas capacitadas y formadas para elaborar proyectos, así que bueno, se pensó así.

La segunda Tecnicatura fue la de Revitalización Lingüística. Fuimos con Rebeca al COAJ a ver eso, para que el proyecto tenga un bagaje cultural fuerte y la visión de poder revalorizar lo nuestro porque muchas de las comunidades guaraníes en su espiritualidad confundían lo que era la parte espiritual. Por ejemplo, más que nada la Pachamama, como que había una transculturización y con esta revitalización pretendíamos revitalizar nuestros saberes, conocimientos y prácticas culturales a través de esta tecnicatura.

Antes no estaba el *yerure* como contenido, no había ninguno de los contenidos en ninguno de los espacios donde se hablaba del *yerure*. Comencé enseñando que nosotros somos de *yerure* y el profe Cuellar dijo nosotros somos del *arete guasu*, pero el *arete guasu* lo

comparábamos con un carnavalito norteño. El *arete guasu* para nosotros es nuestra fiesta grande que nos identifica a nosotros, como un símbolo identitario más que nada. La idea justamente era eso de implementar, imponer el *yerure* como símbolo identitario, igual que la Pachamama, la madre tierra para otros pueblos. Bueno eso fue el quid de la cuestión, veíamos debilidades en esa parte, que no estaba muy bien entendido el tema de la espiritualidad, muchos hermanos practicaban los ritos de la madre tierra y nada que ver, dejaban de lado otros símbolos muy importantes. Yo creo que los hermanos empezaron a entender al ir practicando; ahora se habla del *yerure*, se habla quiénes son los complementos que acompañan a esas prácticas de la espiritualidad.

Entrevistadora: ¿Qué es el *yerure*?

Entrevistado: Es una petición, es una rogativa, que entra más que nada en esa dimensión que tenemos con nuestro *Ñanderu Tüpa*, con nuestro propio Dios, que para nosotros es un Dios netamente guaraní, lo tenemos así en nuestra comprensión indígena guaraní, este *yerure* para nosotros significa mucho, es un acto ceremonial al igual que la Pachamama pero sin abrir tierra. Se busca un lugar, un árbol copioso lindo que dé mucha sombra, un lugar limpio para poder hacer esa comunicación, y así entramos en una dimensión netamente espiritual, nos conectamos con nuestro propio *Ñanderu*. Esto es el *yerure*, es rogar, pedir todo lo que se me viene en la mente como un ente vivo, para nosotros es un ente vivo y que nos escucha y que siempre andamos pidiendo al *Ñanderu Tüpa* que nos guíe. Es el momento más culminante para nosotros en el *yerure*, porque es el momento donde todos nos respetamos, todo tenemos que estar en familia guaraní, no tenemos que estar enojados, donde tenemos que rendir cuenta y ante Dios tenemos que ser todos iguales.

Entrevistadora: ¿El *yerure* se hace en cualquier momento y lugar?

Entrevistado: Bueno para nosotros el *yerure* se hace generalmente en el mes de noviembre, diciembre y llega hasta el mes de febrero e incluso llega hasta marzo. En ese lapso, porque el *yerure* es una petición, un agradecimiento pero que tiene que ver con la cosecha del maíz; en época de abundancia en el mes de diciembre comenzamos a hacer el *yerure* y se ve más en época de carnaval que coincide con el carnaval del calendario occidental. Y nosotros tenemos que dar gracias por la abundancia del maíz y por eso yo creo que confunden un poco, los occidentales a la gente que no entiende esto, y se da a entender que el *pin pin* es una cosa diabólica, que el *pin pin* es jolgorio, sinónimo de chupa, sinónimo de pelea. Para nosotros el *pin pin* que es el *arete guasu* es algo sagrado, significa nosotros danzar para nuestro *Ñanderu*, significa que tenemos abundancia del maíz que

hemos venido trabajando durante todo ese ciclo del año. Llegamos en esa época donde nos tenemos que reunirnos y agradecerle a Dios. Por eso este *arete guasu* significa llegar a la cima, por eso algunos hermanos se emborrachan; no quiere decir que se emborrachen porque quieren hacerlo, sino porque quieren llegar, cruzar esa dimensión donde no es él mismo, sino que lo acompañan sus ancestros que ya fallecieron, es un encuentro de vivos y muertos, es un encuentro con el propio *Ñanderu*. Este *arete guasu* es una danza espiritual donde nosotros le agradecemos a *Ñanderu* por toda la cosecha, lo agradecemos por todo, por la educación de nuestros hijos, por nuestro tentara, por nuestros hermanos guaraníes, esa más que nada para nosotros respeto, es una danza ancestral, es un encuentro entre vivo y muerto, es un encuentro con el mismo *Ñanderu Tüpa*, es un encuentro en la ceremonia, un agradecimiento donde entramos en una dimensión netamente espiritual, yo me embriago en el sentido de poder atravesar esa dimensión ancestral y poder llegar a mis ancestros que ya se fueron. Nosotros vemos al hermano como se embriaga, pero tiene otro sentido, la comunicación con sus ancestros, porque de repente lo vamos a ver gritar, llorar, lloran los hermanos, las hermanas porque traen en sus recuerdos los ancestros, por eso *arete guasu* o *pin pin* es un encuentro muy pero muy especial entre vivos y muertos, porque para nosotros el tema de la muerte no existe porque es un inicio y una nueva vida.

Entrevistadora: ¿Qué elementos se necesita para hacer el *yerure*?

Entrevistado: Ofrecerle lo que se tiene, más que nada si lo hacemos de acuerdo a la forma ancestral, maíz, todo lo que deviene del maíz, por ejemplo para nosotros la chicha es sagrada. Ancestralmente la chicha es la que se ofrecía si o si, porque significa la abundancia de maíz; ponemos en nuestros ofrecimientos en nuestras ofrendas, todo lo que deviene del maíz, choclo a la brasa, choclo hervido, harina cocida, el *atikui*, el *achi* y el *kaagui* que es la chicha, y bueno como actualmente estamos más occidentalizados y tenemos nuestras costumbres ya del *karai*, estamos un poco más finos y tenemos que dar al *yerure* algo más lindo, como un licor sabor a banana. Pero estamos perdiendo una espiritualidad verdaderamente ancestral.

Entrevistadora: ¿El vino, la coca, el cigarro no son ancestrales?

Entrevistado: Digamos que no son tan ancestrales, pero ahora estamos hermanados con los hermanos kollas, entonces hay que ofrecer también eso, fumamos, ponemos la coca, todo lo que podemos darle. Algunos de los hermanos están haciendo transculturalización de tierra en pozo, estamos metiéndonos en otra cultura y revalorizando otros símbolos identitarios que no vienen al caso.

Entrevistadora: ¿Qué es el *Atikui* y el *achi*?

Entrevistado: Es harinita cocida y el *achi* lo hacen hirviendo maíz y luego lo muelen y después lo pasan por la sartén, sin echarle nada, la sartén tiene que estar seca. Más que nada se lo hacen para reemplazar al pan.

El maíz que es molido con queso, ese es el *achi*, es seco. El *andiakuaguiyi* lo hacen con zapallo. La chicha de maíz lleva días, ahora viene la harina de fábrica, ya prácticamente estamos perdiendo esa cotidianeidad de decir: *vamos a hacer como lo hacían los abuelos*; hasta eso ya viene procesado, se hierve y ya está la chicha.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo duraba hacer la chicha?

Entrevistado: Y bueno tiene que fermentar, siete, catorce, veinte días. La chicha, hoy en día. Por ejemplo Tentayape, es la única comunidad que preserva la cultura netamente. Ahí no hay escuela primaria, no hay absolutamente nada, ni hospital porque el *mburuvicha guasu* no deja que entre todo lo que es de occidente, no deja que entre nada de nada; entonces ahí la chicha tiene otro proceso, es muy rica la chicha porque ellos hacen hervir el maíz, lo pelan, lo muelen y van sacando de la olla, lo van metiendo a la boca, lo van masticando y lo vuelven a sacar y lo vuelven a poner en la boca y lo vuelven a sacar y la van haciendo así. Una chicha muy rica, es riquísima. Nosotros no lo hacemos así acá.

Entrevistadora: ¿Cuál es la preparación del *arete guasu*?

Entrevistado: En una previa se hacen los preparativos: primero comienza quién de las *kuñas* guaraníes hace la mejor chicha, ancestralmente hablando, y ahí va el *mburuvicha guasu* de la comunidad con algunos que lo acompañan y van probando las distintas chichas que hacen comunidad por comunidad. Así van preparando la *chicha* para el *arete* y van visitando, eso se llama *atiku* de la previa, del ante del *arete*. De un modo de un *pin pin* chiquitito a las comunidades, diciendo que ya se acerca el encuentro grande el *arete*.

Ahí se va haciendo los preparativos, la mujer va preparando el mejor *mandu*, en ese entonces ancestralmente hablando es el *tiru*, es el vestido que hoy lo llamamos nosotros *mandu* o *tipoy*. La mejor *tiru*, la mejor chicha, ahí va viendo la organización del *arete*, y en el momento de llegar al *arete* se saca siempre lo mejor del monte porque se entiende de que hay que pedir permiso, no a la madre tierra, sino a los *payareta*. Se trae de los montes porque es un encuentro como dije anteriormente entre los vivos y los muertos, de ahí es que nosotros traemos el *aña aña*, como es tan bondadoso *Ñanderu*, hasta el mismo diablo viene a compartir la fiesta. El *aña aña* es el diablo, porque prácticamente el diablo que ha estado apresado durante mil años, en ese momento, *Ñanderu* lo desata y viene a compartir, viene el *aña* transformado en máscara porque hace más de quinientos años, Dios tuvo una contienda con el propio diablo quien soporta las tempestades, los rayos, los truenos, quien

soporta las peores pestes, quien soporta todos los dolores entre *tüpa* y *aña*, entonces gana *tüpa* en esta contienda y lo apresa por mil años, que nosotros ese mil años lo entendemos por doce meses. Y es tan bueno *Ñanderu* que no lo mata, sino que lo apresa en este árbol que es el *samou* (palo borracho), ahí lo apresa a *aña aña* queda apresado ahí y de ahí tiene permiso para salir en este tiempo del *arete guasu*, por eso los hermanos van a ese árbol, a extraer de ese árbol la madera.

Entrevistadora: ¿Qué representan las máscaras?

Entrevistado: La máscara representa el *aña aña* que representa el espíritu de los que se fueron, y también extraer el diablo. El *aña* viene a compartir con nosotros, pero después eso hay que tirarlo, por eso cuando se hace la mejor máscara se debe tirar si o si, por más bonita que sea la máscara, siempre va a traer discordia, siempre va a haber pelea en la casa, va a traer enfermedad si conservamos eso. También las jóvenes dicen *¿quién será este muchacho?*. Porque hasta la voz cambia; también es un encuentro para ser marido; si te gusta la voz de ese muchacho, te gusta la *kuña* que está con el *tiru*, *tipoy* o el *mandu* bien hecho y presentable, con las mejores joyas que tienen ahí labradas de metales preciosos o con monedas, pero por eso se tira porque hay que dejarlo que *aña* se vaya, que vuelva a ser apresado por doce meses y se tira al río la máscara y con ella todo lo que vos hiciste.

3. Entrevista al profesor Marcelo Soria a cargo del espacio curricular Gramática II. Libertador Gral San Martín. Ledesma. Jujuy. 07-11-2020. Entrevista mediante audio de whatsapp.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que le otorga a la Tecnicatura en revitalización lingüística?

Entrevistado: Es muy importante el tema de la revitalización lingüística dentro de la carrera de la tecnicatura porque es la base fundamental para que los estudiantes que están cursando tengan la posibilidad de revalorizar los aspectos lingüísticos y culturales que históricamente fue invisibilizado por la sociedad envolvente.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante abrir esta oferta educativa para estudiantes avalados por comunidades?

Entrevistado: Yo considero que la oferta educativa, es darles la posibilidad a los estudiantes para que tengan la continuidad en su formación académica y para poder obtener un título que lo avale como un profesional de la comunidad sin perder de vista una vez otorgado el título de poder brindar el apoyo total para su comunidad.

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a crear esta carrera?

Entrevistado: El motivo de la apertura de esta carrera para los estudiantes que viven dentro de la comunidad es darles la oportunidad a todos y todas de seguir perfeccionando ya que la mayoría no tiene la posibilidad de seguir estudiando en otro instituto de diferente formación o carrera. Se pensó estratégicamente de crear sede en un punto geográfico para todos para que puedan acceder a la misma

También es muy importante destacar que el pedido de la creación de la sede son demanda de las comunidades, *mburuvicha reta* y los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Cómo se difundió esta oportunidad de estudiar?

Entrevistado: En cuanto esta pregunta considero que el COAJ cumplió un rol muy importante para la difusión; por supuesto con el consenso y el apoyo de los diferentes *mburuvicha reta* de la región para que todos tengan la posibilidad de seguir estudiando.

Entrevistadora: ¿Reciben apoyo de las comunidades para fortalecer la propuesta educativa?

Entrevistado: No conozco bien el acompañamiento y el fortalecimiento de las comunidades en cuanto a la propuesta educativa. Pero ya tiene varios años de vida este instituto y en cuanto a la formación, considero que hay apoyo incondicional de la misma.

Entrevistadora: ¿Cómo repercute la Tecnicatura en la Nación Guaraní?

Entrevistado: ...de alguna manera tiene que tener una repercusión positiva por que es el único instituto de formación con orientación específica para los estudiantes que pertenecen a algún pueblo originario.

Entrevistadora: ¿Existen espacios de encuentro entre las autoridades del IESI y los docentes para establecer acuerdos sobre qué enseñar y qué actividades realizar en la Tecnicatura?

Entrevistado: se trabaja con marco orientador de la caja curricular para poder planificar las actividades anuales.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas se construyen y se recuperan en la Tecnicatura en Revitalización Lingüística? ¿Cuáles no se encuentran presentes?

Entrevistado: ... cada asignatura tiene su particularidad de contenidos y las prácticas que van dando sustentos teóricos y prácticos.

Se van tomando los saberes ancestrales, cosmovisión, los principios de la cultura guaraní. Aspectos de la historia, la parte lingüística, la oralidad y la escritura. Y así un enfoque y especificidad de diferentes materias para que los estudiantes tengan elementos básicos dentro de su formación académica

Durante los tres años de formación académica en la Tecnicatura, en el caso mío tengo una materia en primer año que se llama Pragmática, Lingüística y otra materia que se llama Laboratorio de Fonética. Esas dos materias doy en primer año, en segundo año doy Taller de gramática Guaraní I, en segundo año y finalizo en el tercer año con el Taller de gramática II, esa es la caja curricular de la Tecnicatura.

El Instituto lo da el marco orientador y uno lo va organizando, diagramando o programando los contenidos de acuerdo a cómo uno va a desarrollarlos en la materia. De todas maneras, mis materias son muy complejas, entonces durante el año trato de planificar de menor a mayor, ir enseñando la fonética y la grafía, el alfabeto guaraní.

Pero antes de enseñar la parte lingüística, por supuesto hago el diagnóstico general de los estudiantes, en qué nivel se encuentran en cuanto al manejo de la lengua, si saben hablar o no, si son guaraní o no son guaraní; esos datos me permiten reorganizarme durante todo el año para poder trabajar con los estudiantes.

En este año cuando hice el sondeo con los estudiantes, me dijeron que ninguno sabía hablar, ni sabían escribir. Esto implica que teníamos que comenzar de cero, tengo que alfabetizar a los estudiantes. Hacía la comparación con niños y niñas de primer grado, que tenía que alfabetizar, tenía que pronunciar correctamente la oralidad, la escritura; o sea que en los primeros años se enseña lo básico, el alfabeto, meses del año, numeración,

días de la semana, parentesco, palabras sueltas, de esa manera yo voy incorporando la parte lingüística, por supuesto, sin dejar de lado los aspectos culturales, que se articulan con otras materias casi similares. Por ejemplo idioma e identidad, lenguaje e identidad, o la historia más que nada, me imagino que en la historia latinoamericana se incorpora a los pueblos guaraníes, de América Latina, Argentina. O sea palabras, oración, texto y producción de texto, después se hace la traducción y viceversamente del guaraní al castellano y del castellano al guaraní, los verbos con los conectores, palabras para formar oraciones en guaraní y la variedad dialectal si o si hay que aplicar al estudiante dentro del contexto del idioma guaraní.

Entrevistadora: Ud menciona que los estudiantes de Tartagal recibieron a los estudiantes de Calilegua ¿qué actividad hicieron?

Entrevistado: En ese momento ellos presentaron trabajos de diferentes materias, por ejemplo el alfabeto guaraní, los tres espacios guaraní, juegos tradicionales guaraní, mucha actividad relacionada con lo que aprendieron en la localidad de Tartagal, donde los estudiantes de Calilegua, sino recuerdo mal, estaban en segundo año, cuando vinieron para aquí, los estudiantes pudieron escuchar la presentación de los estudiantes de Tartagal, todo hacía referencia de la materia que ellos cursaron y pudieron plasmar como una ponencia para los estudiantes de Calilegua.

Es importante destacar que para que los estudiantes puedan viajar, todo implica monetariamente, o sea nos organizamos con mucho tiempo de anticipación para no tener problemas con el tema de la economía. Todo salió excelente, la salida y llegada al destino, nosotros estábamos informados si los estudiantes llegaron bien. Había, un alumno que presentó un juego de embocar el maíz:

Dentro de la cultura guaraní hay tres espacios de vital importancia para la vida de los seres humanos guaraní, el primero espacio se llama *oka* espacio de patio, donde conviven la familia, donde se comparte el convite guaraní en ese espacio, donde se recibe a la visita y también es importante destacar en este espacio el rol fundamental que tiene los abuelos y las abuelas de impartir la enseñanza a través de los cuentos, la oralidad, la transmisión de generación en generación es muy importante destacar esto, los niños juegan libremente en este espacio del *oka*, o sea cada dimensión, cada espacio tiene su importancia vital. El segundo espacio se llama *koo*, el espacio de la economía, de siembra, se practica el trabajo en equipo, el famoso *motirö*, se denomina el término guaraní donde se aplica la solidaridad, la reciprocidad, es muy importante, el tercer espacio es el que se encuentra el *tüpa*, el *kaa iya reta* (dueño del monte), también ese contacto del hombre guaraní con ese espacio para

poder cazar a los animales en ese espacio, hay que pedir permiso si o si, o sea entra los rituales, al *mimba reta* (animales), *kaa iya reta pe*, para pedir permiso para poder cazar presa para los alimentos de la familia, también se encuentran las plantas medicinales en el ámbito de la cultura guaraní, en el área salud.

4. Entrevista a Andrea Segundo, profesora a cargo de los espacios curriculares de Introducción a la Lingüística y de Filosofía del Lenguaje. Libertador Gral San Martín, Ledesma. Jujuy. 01-05-2018. Grabación en audio.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante esta Tecnicatura?

Entrevistada: Para aprender a expresarse y conocer el lenguaje que usamos, tanto el lenguaje castellano, como el lenguaje materno, ambos son muy importantes, muchas veces la misma expresión es diferente. Es importante volver a revalorizar la etnia guaraní, si vos no tenes el lenguaje lo que siempre nuestros abuelos sabían hablar, uno al volver a escuchar de nuevo, es volver a centralizar adentro de la cuna materna, en el hábitat de nuevo reencontrarse con los seres, ellos mismo te transmiten también la sabiduría. Allí están los ancestros que ya murieron o ya partieron y todavía está latente los hijos y los nietos para que no se muera, no desaparezca, es como volver a hacer latir de nuevo, porque si no hay eso, se va muriendo de a poquito y ahí ingresa todo lo que llamamos egoísmo, se va perdiendo ese ser que es parte espiritual. Si no hay una formación porque ya han perdido nuestros abuelos, nuestros ancestros que sabían dar, entonces todos los ancestros que quedan, entonces la única forma es crear esta tecnicatura educativa para volver a retomar de nuevo como en forma escolástica, es decir una escuela de formación de lengua guaraní con la lengua materna. Es importante porque ahí empezamos a condicionar, disciplinar, y depende de cada uno cómo lo aplica en su persona, porque ya no lo tiene al abuelo, no tiene quien lo guíe; entonces abrirse asimismo, para poder tener apertura de su propia educación, de su propia disciplina.

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a crear la carrera?

Entrevistada: Desde mi punto de vista, el motivo es volver renacer de nuevo, reencontrarnos con lo que sale y lo que no sale, aplicar lo que uno tiene dentro de uno mismo. En la mente y en nuestro ser, el sentir, cuando hablamos el sentir estamos hablando que el alma sufre, o sea que necesita algo más, volverse a encontrar.

Para el guaraní, el mundo no era redondo, era medio aplanado el círculo, se pone los tres círculos, entonces en eso según la creencia, ya con la 5 palmeras, no se si vos viajas por el lado de Misiones o Formosa, ves a la palmera parada, que nunca se cae, corre el viento pero nunca se cae, según el origen ese el que sostiene, el dueño de la tierra es una víbora que está, debajo de la tierra, porque en todas las plantas salen la víbora, entonces son seres, espíritu, entonces uno que eran cinco de la palmera que sostiene a la tierra y del medio la sabiduría, ahí entran los cuatros pilares que hablamos *mboroaiu*, *borerekua*,

yoparareko, de ahí se inicia todo por eso está en el medio, ¿por qué centraliza?, ¿cuál es el centro? porque a la vez es filosófica, ahí la importancia familiar, ahí en el diálogo de cuentos místicos y leyenda, pero esos mitos y leyenda están en subreal y real, ¿por qué?. Porque es un misterio y a la vez un espíritu y ese espíritu se manifiesta en el ser que llamamos el alma. Conciencia y cuando hablamos de con estamos hablando desde lo alto, el padre *ñamandú*, están los tres (*ñanderu*, *tüpa* y *ñamandú*), son seres espirituales desde los altos, por eso hablamos de con.

Ñamandú significa creador, *tüpa* espíritu, *ru* es padre, por eso decimos *ñanderu tüpa* nuestro padre Dios y espíritu, así funciona el ser en uno. Siempre se va a necesitar el cuerpo, el alma y el espíritu, no pueden separarse según la parte filosófica. Instruimos nuestro lenguaje en castellano con el saber, es lo que tenemos nosotros para interpretar y dar a conocer para que los otros entiendan.

Cuando hablamos de teología, no lo dí a conocer, dentro de mitos y leyenda está la filosofía, la antropología, psicología, en esa literatura está encerrado el ser, esa palabra y ese lenguaje, está la palabra, está el lenguaje y el habla. Obvio tiene que estar la introducción lingüística.

Entrevistadora: ¿Por qué el origen de la palmera?

Entrevistada: Por eso tenemos sabiduría, porque aspiramos aire y la tierra te da oxígeno, ¿cómo nosotros aspiramos?, desde el aire y ¿por qué nosotros aspiramos?, porque está el agua y nosotros somos tierra, yo no me acuerdo si le enseñe los 4 elementos que está en nuestro ser, cuando hablamos de ser, hablamos de espíritu, si hablamos de ciencia, hablamos de materia y dentro de esa materia está el alma y el espíritu pero somos una sola persona. Por eso en la religión católica te hablan del padre, de hijo y del espíritu santo y decimos amén.

El padre y después el hijo que ha sido creado es *ñamandú*, que es *tüpa*, ahí entra y encierra todo. Ese es el origen del guaraní porque está en el mundo, por eso está en el círculo, núcleo familia. Después está el otro, el segundo círculo, está para conservar la producción, saben en que tiempo tienen que sembrar, en que tiempo tienen que cosechar ya tiene el tiempo para definir ahí. Y en el tercer círculo es el espacio vital en general y ahí es lo que nos encontramos con lo divino, para llegar a lo divino tenés que tener toda una regla, conducta, disciplina, todo, entonces vos cuando te encontras con ese espacio vital con lo divino, a través del sueño y también puede ser forma teológica que visualice como físico, pero no es físico. Como vos sos físico, vas a ver como físico, eso es parte teológica y antropológica porque estás en la tierra y en el espacio donde vos estás.

Te explico el círculo por un lado el encuentro de núcleo familiar, es para aprender todos los saberes, después en el otro círculo es la producción y conserva de la semilla para saber en que tiempo se produce, en ese espacio se aprende a compartir, la reciprocidad, ahí también el *mötiro* (la *minga*) que se dice, la minga, es resguardar para otro momento. La troja donde se guarda la semilla para que no se eche a perder, eso lo guardan para el *arete*, la conserva de los productos sacado de la tierra. En la *minga* hay que dar a los tutelares, a los dioses porque vienen. Obviamente que estamos así como si estuviéramos comiendo, pero son seres espíritu y se manifiesta en los seres corporal que hablamos en la ciencia humana. En lo otro hablamos con lo divino, eso es el espacio vital porque no hay fin, grandes inmensidades que no podemos llegar a ver hasta dónde llega el círculo, o sea el mundo. Esto es el origen del pueblo guaraní, ahí se encuentra el *ívi maraë* también tierra sin mal, ahí se está hablando también parte filosófica y teológica, cuando hablamos del *ívi maraë ai aiko* se hace como si fuera digno, pero no tiene dignidad, cuando hablamos del *ívi maraë* es tierra sin mal porque no tiene maldad, es la parte espiritual, hablamos del más allá del *iti pai ivoka* lo que mueren van ahí, el cielo del más allá, es la parte mítica y eso es el descanso eterno, o sea lo moral, el cuerpo se va a descansar y cuando vuelve en el *arete*, vuelve a compartir, para nosotros no está muerto, muerte es cuando no existe más, por eso dice morada, vamos a morar, no morir, “*no moramos*” que no se muere, por eso los colores también simboliza para nosotros como hacen los curas que ponen verde, blanco, rojo, morado esos son símbolos que ellos aprendieron, el rojo es vida para nosotros, morado nace y muere, el sol nace y se pierde, nace del este al oeste no cierto, después el otro que es del norte al sur, los colores dignidad, ese sería el *maräë* “trinidad” y hacia el sur el amarillo, el desarrollo de nuestro pensamiento, a donde compartimos de nuevo con todos los seres de ciencia, que llamamos humano, que se llama centro de la naturaleza, que se llama *ava*, centro de la naturaleza humana quiere decir el *ava guaraní* y guaraní quiere decir espiritualidad.

Eso le estaba enseñando de hace rato a la Flora, fue el cura a rezar y yo he cantado, ahora te voy a enseñar. Para mi el *Ñanderu tüpa*, yo no quería, pero yo se que está en uno hacer la petición y llega y yo ya lo tenía que en alguna instancia va a llegar el cura y llegó, entonces le enseñé el cantito que yo sabía cantar con mi abuela, esa es la parte espiritualidad, canto esclesiático sería en guaraní, por ejemplo te voy a cantar.

Kua ara yayerovia tumpa kot+...omano paravete ñandera+gugui.

Yayerovia tumpa Kot+...omano paravete ñandera+gugui.

Yayerovia tumpa kot+ omano paravete ñandere

“Vamos a elogiar, alabar al hijo dios padre porque se hace niño por amor a nosotros, se hace pobre por amor a nosotros”, eso quiere decir. La Juana quería que cante en castellano, pero yo lo canto en guaraní porque yo lo aprendí de chica, cantaba con mi abuelita.

Nosotros somos parte de la tierra, porque si vos estás bien, la tierra también estará bien, proteger la tierra, está la dignidad, lo sagrado, o sea estás vos y la tierra, *marañé* es dignidad. Cuando hablamos de *ñee iya* y el *arakua iya*, estamos hablando de la parte de espiritualidad, porque la palabra que nosotros usamos es sagrada, y *arakua* también es sagrado, porque se está criando, se está educando, está disciplinando. El *arakua iya* es el dueño del saber, el dueño de educar.

El *ipaye* o *tanoka* es la protección, la protección del *arakua iya* y el *ñee iya* va a estar, en el otro sentido está protegido tu ser, tu cuerpo físico y psíquico, en ese sentido que se habla, por eso digo la palabra es sagrada y también es filosófica y teológica, yo a ustedes cuando inicié la clase, no le hice trabajos prácticos sobre los cuentos que a ustedes les contaron sus abuelos, sus tíos, sea quien sea. Por ejemplo yo hice mi actividad práctica, después de ustedes, porque yo entré así a lo sopetón, no sabía como me iba a manejar, después iba caminando mejor, para entender la parte psíquica de la persona cómo está y como me cuenta el cuento y ahí yo se como están, ahí descubro la parte psicológica, teológica y la parte de espiritualidad ¿cómo ellos ven?. Desde el punto de vista de cómo me cuentan el cuento.

Aquí me contaron un montón de cuento, pero de salamanca, el familiar, es el espíritu maligno, entonces estamos hablando de los espíritus, tanto el bien y el mal. Entonces como te cuenta, como te imaginas, como te impresionas, qué te dice tu ser. En Tartagal me contaron como son ellos, tanto los wichí, tanto los ava, me contaron cuentos de etnia, no me contaron como en esta zona que hablan de salamanca, salamanca es un lenguaje castellano. Aquí hay más castellano porque está enraizado el español, porque los aymara quechua son más españolizado. Está aferrado al dinero, al negocio, son más europeos que la propia etnia.

Arakae, el tiempo cuando uno no existía, ese sería antes de la creación, cuando decimos *karamboe* es cuando nosotros ya lo vivimos y nuestros abuelos ya nos contaron, por ejemplo *karamboe chemichi* cuando yo era chico y *arakae* vos no existía todavía en ese *arakae* (tiempo que no existía), ese es el *karamboe*, antes de la existencia y el *arakae* es cuando te comentan sobre la historia, la tradición histórica de como se han vivido en ese tiempo, la historia de la naturaleza, de la tradición guaraní. *Arakae* (espacio de la creación)

Entrevistadora: ¿Cuál es el origen del mundo para el guaraní?

Entrevistada: Es la parte mística y espiritual, vivimos en el sueño y volvemos en el espacio, y en el espacio si vos estás bien, el *Ñanderu tüpa* te da a conocer el saber, ahí te hace el *ipaye*, el *ipaye* sabe nada más, esto es de plástico, vos estas viendo físico todo, eso es lo que vos sabes, pero el *ipaye* es cuando vos conoces más allá todavía, vos sabes lo que estoy pensando, vos sabes lo que va a pasar. Cuando vos estás en el espacio, en el sueño te transmite y eso es como que está hoy presente, por eso hablamos del presente y del futuro, hoy vos soñas, porque es presente tuyo y mañana lo vuelves a ver físicamente, se hace surreal y real y teológico. El *ipaye* es el saber, el sabio y el *ipaye* es el que sabe curar, te ve hasta tu mente, pensamiento, puede curar sacar lo malo que vos tenés en el cuerpo físico y psíquico. No cualquiera tiene eso, por eso tiene que tener proceso desde gestación. *Arakuaa iya* es el dueño del consejo, que te dice no hagas eso, es una filosofía. No hagas esto porque te puede pasar esto, es como una prevención, te está dando una disciplina y un consejo para que vos te encamines en línea recta. El dueño de la sabiduría también entra, porque es espíritu, está el *ñee iya* y el *arakuaa iya*, los dos van juntos. El *ñee iya* es el dueño de la palabra.

El *arakuaa iya*, el conocimiento, el saber de todo lo que vos tenes y ahí hablas, el *iya* es el dueño de la palabra.

Entrevistadora: ¿o sea el *ñee iya*, el *arakua iya* son lo mismo?

Entrevistada: Son lo mismo, pero no actúa lo mismo, por ejemplo el *arakuaa iya* el sentido que te puede guiar, decir, parte filosófica, pero no como el dueño de la palabra, el dueño de la palabra es más allá todavía, porque te dicen palabras sagradas, te cura con la palabra sagrada, te prevee con la palabra sagrada, es diferente. Los dos son lo mismo, pero tienen distintas funciones, es lo mismo pero diferentes posturas serían, por ejemplo somos seres humanos yo soy Andrea y vos sos Gaby, yo se de la palabra, y vos sabes aconsejar, sabes como es la disciplina, pero no sabes como es la palabra, que palabra vas a usar para sanar por ejemplo y eso hace el *ñee iya* para sanar, sana con la palabra.

Entrevistadora: ¿Qué son los cuatro puntos cardinales?

Entrevistada: En el norte como los colores blanco, rojo y amarillo y en el medio el verde que es la naturaleza, que ahí estamos nosotros los humanos. Son los cuatro puntos cardinales, pero son los cinco colores, están los 4 puntos cardinales, el blanco significa la dignidad, el rojo la vida, y el amarillo el desarrollo de conocimiento.

Entrevistadora: ¿El *arete* se hace con los cuatro puntos cardinales, es decir es parecido a la cruz?

Entrevistada: Con los 4 colores de la vela, el fuego es la vida, está la existencia. Eso simboliza los cuatros puntos cardinales, no es la cruz del cristianismo, ahí la flor amarillo está representando al sol y ahí también al desarrollo, el tiempo de la cosecha, maduración, todo eso.

Entrevistadora: ¿La bandera es el color rojo?

Entrevistada: Es vida y también mártir como mueren.

Entrevistadora: ¿Cuántos colores tiene la bandera?

Entrevistada: Tendrían que ser tres, German presentó dos, el rojo y el verde porque no tenemos tierra y territorio, o sino tendría que ser también marrón. Por ejemplo en Tartagal tienen color verde, porque ellos tienen tierra.

Entrevistadora: ¿y por qué para algunos miembros de la comunidad guaraní en Bolivia, la bandera tiene el color celeste?

Entrevistada: No me acuerdo, pero eso significa agua, cielo, habría que preguntar de nuevo.

Entrevistadora: ¿Recibe apoyo para fortalecer la propuesta educativa?

Entrevistada: Me parece que uno tiene esas ganas y ansias de dar la parte educativa, porque es la única manera de volver a retomar, pero la comunidad se desentiende de esto porque desconoce la cultura. La cultura es un patrimonio social y espiritual, si no hay cultura ¿cómo vas a saber?

Entrevistadora: ¿Cómo repercute la Tecnicatura en la Nación Guaraní?

Entrevistada: En las ganas de saber más, en la curiosidad de ver qué es esto, y en esta curiosidad se da que es real, en esa realidad que todavía estamos en pie.

Entrevistadora: ¿Existen espacios de encuentro entre las autoridades del IESI y los docentes para establecer acuerdos sobre cómo enseñar y qué actividades realizar en la Tecnicatura?

Entrevistada: Una sola vez y a veces nada, porque se requeriría encuentro previo y luego de lo que ya se está activando, eso no hay, aparte de eso tendría que mostrar el trabajo entre todos y estar capacitado e integrando uno con el otro, aprendiendo para no equivocarse y para hacer el mismo seguimiento, porque todo es válido y todo es lo mismo pero los docentes tenemos que tener esa calidad de interés a parte de aplicar de tanto el otro como el otro que haya dado y entonces compartimos nosotros. Eso no existe, a mí me gustaría que sea así, porque así sabemos que estamos dando.

Yo fui dos veces nada más durante el año en S S de Jujuy en el albergue que queda en el barrio Kennedy y otro en el COAJ, una vez al inicio cuando se hizo la ceremonia, se

presentó los trabajos, pero breve ha sido, no ha sido profundo, tendría que haber una jornada para ver a donde está el espacio de lo que nosotros damos y qué es lo que nos falta. Ahí sería ver hacia nosotros y hacia los alumnos y qué dejamos para el alumno y que motivación le damos, hay una motivación a donde ellos se enriquece, pareciera que no a mi punto de vista, porque uno hay que enamorarlo, porque cuando vos te enamoras de alguien, vos te interesas, quieres saber, o sea eso te ayuda espiritualmente a estar bien con vos mismo, porque para mi la Tecnicatura es eso, no como escuela a la que estamos acostumbrados a estar, que está vacía y fría. Este espacio tiene que ser algo fundamental para nosotros, enriquecer el conocimiento que tenemos en nuestra comunidad.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas se recuperan en la Tecnicatura?

Entrevistada: De práctica me parece que no, saberes de los pilares, pero tampoco hay una práctica, si se da a conocer pero no la práctica, el saber digamos sabemos que existe un *paye*, sabemos que existe un curandero, sabemos que existe el curandero brujo y bueno eso sería uno de los saberes que uno comúnmente tiene, a través de eso el cuento están los saberes espirituales y filosofía teológico y filosófico, si uno empieza a profundizar cuentos y leyendas, ahí nos damos cuenta que esos seres no da a conocer de devención psicológica, fisiológica y también a la vez espiritualidad donde la parte de filosofía de cómo se aplica en ese cuento, no se escribe, no está escrito, sino mental que a través del dialogo rodeado de fuego a donde se come, entonces también lo que cuenta que puede ser un tío, los abuelos, cuando comentan estos cuentos y leyendas, entonces lo que está haciendo es estudio psicológico para ver quien tiene más interés de escucha y quien se lo graba, entonces como que no termina ahí, punto suspensivo para que el otro día, iniciar para hacer pregunta, es como que sería una escuela, una escuela de espiritualidad y también entra el *ñee iya* y el *arakua iya* dentro de ese cuento que simboliza psicológicamente y hace que estudie los niños en cualquier edad.

Entrevistadora: ¿Algún cuento que ud haya escuchado en la Tecnicatura o que Ud haya enseñado a los chicos?

Entrevistada: Yo el cuento que le enseñé era de los mellizos, que la inomo queda embarazada y en esos mellizos se crean dos pueblos, un *tupi* y el otro ava guaraní, son dos pueblos divididos pero que nace de una sola madre, cuando hablamos cuando dice, este es ava, este es chané, es lo mismo, pero se crean dos pueblos y dos pueblos divididos.

Entrevistadora: ¿Esa mujer de dónde era?

Entrevistada: Era innomo espíritu que se crea, un pueblo se crea así.

Entrevistadora: ¿quién le contó eso?

Entrevistada: Mi papá, todas las veces me contaba y me canso, todas las veces los mismo y bienvenido sea, me ha servido un montón para reflexionar y pensar cual era el motivo. El otro cuento de mi papá, es el zorro como es el zorro, es pícaro, el *chondipa* es el cura o puede ser el político que te viene y te engaña con palabras, ese es el *chondipa*, después está el tigre que es el *muruvicha*, invita a todos los animales para devorarlo y el *chondipa* es como el concejal que va engañando a todo y miente. El tigre es la *muruvicha* que estaba y se hacía el enfermo pero estaba con hambre y quería devorarlo a todos los animales, devorar en que sentido, estamos hablando parte filosófica, devorarlo su idea, esos son los políticos que te sacan toda la idea y el *chondipa* es el consejero, el concejal que cuando hace campaña ahí habla y habla con mentira, ese es el zorro se llama *chondipa*, y el tigre es el rey de la selva, tenía hambre y tenía que acaparar a todos los animales, pero sigue los cuentos, pero los cuentos, es digamos, es la realidad de la familia y de la sociedad, como están formados.

Entrevistadora: ¿Los estudiantes no le contaron ningún cuento?

Entrevistada: Tengo varios cuentos de Tartagal, había un wichí de que era variedad de semillas, es distinto, entonces dicen que nombre de dioses, lo tapan con una batea y sabían que ya estaba por brotar esa semilla y lo destapa y ahí se crea el ava y el wichí, el chané, el qom, el criollo, se cría todo ahí, son variedades de semillas que están que el padre *ñamandú* lo tapa para germinar, entonces eso somos un pueblo.

Hay cada cuento, hermoso, mira cómo se cuenta aquí y cómo se cuenta de allá. Allá todavía mantienen la cultura, aquí ya no, son españolizados, por eso hablan de Salamanca; ese cuento de la Salamanca fue un cuento de los españoles.

Entrevistadora: ¿Qué saberes no se encuentran presentes en la Tecnicatura?

Entrevistada: Dar a conocer lo que se habla de secreto, porque puede afectar a la persona, eso es espiritual, si la persona no es espíritu firme, puede quedar traumada. Hay cosas que no se pueden enseñar, sino está preparado es mejor que no, peligra de morir y de llegar a la locura. Y eso tampoco se puede decir, porque no hay palabras, no se encuentra. Si el dueño de la palabra no te accede, no vas a poder, aunque vos tengas la mejor intención no vas a poder, esos son valores que están guardados. Unicamente quien está en condición, lo mismo para ser *mburuvicha*, no cualquiera puede ser *muburuvicha*, eso es lo que yo he visto desde mi infancia. Soy yo lo que tengo que tener conducta, soy yo lo que tengo que dar a conocer en el hecho de obrar, es la actitud.

Entrevistadora: Cuando ud hablaba de espiritualidad había momentos que ud quería llorar. ¿Por qué?

Entrevistada: Porque hay una cosa que me agarra, es como que me agarró un nudo, es como que quiero soltar y no sé cómo y después ya me tranquilizo.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia de realizar prácticas culturales en esta Tecnicatura?

Entrevistada: Profundizar bien y saber que es la cultura, desde mi punto de vista y de mi familia, será que estamos viviendo la cultura de mi propia etnia o estamos viviendo la cultura ajena o copiando la cultura ajena, queriendo ser mejor que la otra cultura, cuando reconozco mi cultura, porque yo no puedo hacer lo que hace los hermanos kollas, ellos no pueden hacer lo que nosotros tenemos, porque cada uno va con su cultura, nace con su cultura, es lo mismo, pero diferente forma.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de cultura se está trabajando?

Entrevistada: Aquí veo más de los hermanos kollas, habla más de los hermanos, no lo que yo vivo allá, ellos vienen de una comunidad, hay una diferencia, y aquí es urbano y allá es comunidad, ellos viven su cultura, viven su forma de vida. Aquí es todo urbanizado, aunque tengan la mejor intención, no se puede porque no está contactado con la naturaleza, ya está contaminada la naturaleza y por eso ¿cuál cultura está enraizado?, ¿cuál es la enfermedad más grande que existe en todo el mundo?, es la droga, el alcohol y la prostitución. ¿Qué es lo que dicen? Yo lo escucho, no tan indio, no tan *chahuanco*, no tan kolla, vos no sabes si sos parte kolla, vos no sabes si sos parte *chahuanco*, porque estas naciendo en la misma tierra, ya está mezclado, quizás está dañando tu propio ser, quizás tu familia es kolla, quizás tu familia es guaraní, no podés dañar la cultura, ya está la sangre enraizada en cada ser que está en nosotros, nosotros mismos somos vecinos y estamos, el aire que respiramos. Pero si hacemos de Europa, quedensen en Europa ahí no más date cuenta en el mes de noviembre ¿qué hacen? *Halloween*, eso no es la cultura nuestra, ¿qué música escuchan? *Rap*, no escuchan folcklore, a mí me encanta folcklore y chamamé, ¿qué quiere decir chamamé en guaraní?, ya estoy dando mi alma.

Entrevistadora: ¿Por qué nosotros no bailamos chamamé aquí?

Entrevistada: Los correntinos son los mbya, y estamos nosotros los ava guaraní, estamos los chané guaraní, después está los chorone guaraní, los tarapegua guaraní. Nosotros somos ava guaraní, pero los de Bolivia tocan igual que los mbya guaraní. El monseñor Lugones es mbya guaraní, es del Chaco, por ejemplo nosotros decimos *kerei parei*, nosotros usamos mucho la r, el ava no, en cambio el zimba *kenei panein*, y los mbya guaraní *bae chapa*, mira como se va variando, pero es lo mismo, si vos no entendes, no vas a saber.

Entrevistadora: ¿Qué lengua hablan los que se encuentran en Ivo? ¿los isoseños, qué son?

Entrevistada: Los del Ivo son ava, los isoseños son chané, nosotros decimos *Tapi*, encambio si somos guaraní decimos *ñandebe*.

Entrevistadora: ¿Cuántas variedades lingüísticas existen?

Entrevistada: Según los que nos han dicho que la lengua guaraní son como 36, yo apenas se 3, del chané, del mbya y del ava. El chorote habla igual que nosotros también, son igual que el chané

Entrevistadora: ¿Los chorotes dónde están?

Entrevistada: En Tartagal, los chané también están en Tartagal

Entrevistadora: ¿qué otras variedades hay?

Entrevistada: También está los tobas, están los yogi, están los weimaye, wichí

Entrevistadora: ¿Todos son ramas del guaraní?

Entrevistada: No, no todos, son distintas etnias.

Entrevistadora: Las ramas del guaraní ¿cuáles son?

Entrevistada: Chané, chorote, mbya, y los ava. Una sola vez, somos guaraní y chau.

Entrevistadora: ¿Crea sus propios materiales de enseñanza? ¿cómo los crea?

Entrevistada: Si, según la vivencia de mis padres, después veo el libro del padre Meliá, Bartolomeo Meliá es un antropólogo, yo no se si es jesuita, pero vive en el Paraguay, él saco muchos libros el padre Meliá, no se si has leído. Él es francés y maneja muy bien la lengua guaraní.

Entrevistadora: Ud nos dio unas preguntas sobre ¿qué entiende por lenguaje? ¿Lo extrajo de allí?

Entrevistada: No, lo del padre Meliá es solo la parte antropológica cuando él habla de la historia, como no puede dominar los españoles al guaraní, pudo sobrevivir históricamente, por eso sobrevivió y se mantuvo la lengua y la cultura.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de motivaciones utiliza en sus clases?

Entrevistada: Los motivos son que se enriquezca en este saber, en este conocimiento que nosotros todavía lo mantenemos en presencia de nosotros de lo que educamos nuestros padres, nuestros abuelos que son los primeros educadores de la familia.

Uno también hay que descubrir que los abuelos también son historia viva, porque si no existiera ellos, ¿cómo vamos a saber la historia?. Cada uno descubrimos la historia y conocemos nuestras raíces desde el abuelo, sea de donde venga, materno o paterno y eso nos enriquece y también nos enaltece en los valores.

Entrevistadora: ¿Qué acciones realiza ud para revitalizar la cultura?

Entrevistada: Tener en cuenta a todos porque todos son seres humanos y todos tenemos el sentir que alguien sea acogedor con nosotros, tanto los docentes como los alumnos que se sientan digamos acogido y que no se sientan como una obligación de querer aprender, sino acogido por la misma lengua y la misma cultura que existimos.

Entrevistadora: ¿Existieron encuentros entre estudiantes y ancianos?

Entrevistada: Yo momentáneamente no hice ese encuentro, aunque me gustaría para ver como comentan los abuelos, si están olvidados de su cultura, su antepasado o desconoce o se ha olvidado, que a mi me gustaría que los mismos alumnos investiguen su familia para tener en cuenta sus propias raíces.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los espacios que ustedes utilizan para trabajar con los alumnos?

Entrevistada: En el mismo lugar, donde el espacio que enseñamos, en el CIC y en la Cuape yayemboate, en el CIC había un salón y en la Cuape enseñaba en el salón, porque no tiene grados la Cuape, solo un salón de comedor y un salón de reunión.

Entrevistadora: ¿Qué le pareció esos dos espacios?

Entrevistada: El CIC no era el espacio ni el ambiente, y en la Cuape estaba bien, pero no había una libertad de espacio para estar, me gustaría que sea abierto, acogedor, que se sienta que vos estás llegando a la casa de una familia, te sientas bien, libre y contenta. Para mí esa es la forma en que tiene que ser el espacio donde vamos a aprender, donde vamos convivir con los demás compañeros y a la vez también compartimos con nuestros propios compañeros u otro *oporomboe* (profesor), porque es una comunidad.

Entrevistadora: ¿Por qué cree que es importante enseñar la cultura guaraní?

Entrevistada: Para levantar la cultura y no quede en el olvido, porque la existencia, existimos y no queremos que se termine o se muera ahí, sino lo que queremos es volver a renovar lo que nosotros tenemos, lo que nos dejaron, o sino como nos vamos a llamar guaraní si no tienen conocimiento. Como le voy a decir soy guaraní si desconozco la cultura y la riqueza que hay dentro, voy a decir guaraní para decir que soy guaraní, no tiene sentido, es un vacío sin sentido.

Entrevistadora: ¿Tuvo alguna dificultad en su trabajo educativo?

Entrevistada: En Calilegua sí, porque son muchos y no dejaban explicar, querían preguntar, es como que ellos saben más que uno y quieren cortar lo que nosotros estamos dando, va lo veo así, en cambio en Tartagal dejan explicar, aportan los saberes también. En primer año eran muchos y no dejaban hacer entender, ni yo tampoco me hacía

entender, con preguntas que quieren saber, como que recién nos iniciamos o desconocemos, nos desvirtuamos, porque uno está dando a conocer y el otro que quiere hacer más preguntas.

Entrevistadora: ¿Cómo es la comunicación entre docentes y estudiantes de la Tecnicatura?

Entrevistada: Entre los docentes no tenemos mucha comunicación, porque no tenemos tiempo para dialogar y entre los alumnos, en algunas instancias si y en otras no, no todas las veces. No podemos dialogar profundamente porque se nos va la hora y el tiempo es corto.

Entrevistadora: ¿Cómo es su diálogo con los estudiantes?

Entrevistada: Hay una comunicación de confianza y algunos que tienen problemas, tratan que uno lo ayude, es como que uno fuera el abuelo, el tío, se acerca más en querer que lo ayude a recuperar su familia o su cultura, ¿por qué?. Porque ya no están los padres y necesitan que le explique, entonces acude más a uno.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante estudiar el idioma?

Entrevistada: Porque a través del idioma permanecemos la parte de la espiritualidad y los conocimientos porque sin idioma, no podemos, es como cualquier idioma, a través del idioma hay palabras que se pueden decir y otras que no y se quedan únicamente encerrado en nosotros, eso sería la parte teológica y filosófica de nosotros mismo.

Entrevistadora: ¿Qué pasa si perdemos el idioma?

Entrevistada: Perdemos la identidad y nos encaminamos por cualquier lado y nos queremos meter en cualquier identidad de lo que no son y entonces nos desvirtuamos y quedamos desamparados como esos hijos sin padres

Entrevistadora: ¿Sus alumnos sabían el idioma?

Entrevistada: Muy poco he visto, Analía Mañapira, Romero, Francisco Marcial, pero es tímido, no habla, parece que es tímido, pero si uno lo habla entiende. Cuando llegaron a la Tecnicatura les entro el interés por aprender.

Entrevistadora: ¿Cómo es el modo de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?

Entrevistada: A veces por escrito, a veces oral, en la escritura existe dificultad, y en lo oral también tienen dificultad de expresión. Están iguales, el otro que sabe pero no puede en el idioma, se dificulta, para mi tendría que ser asiduamente para aprender a hablar el idioma, porque si es una vez al mes. Si no llegan a aprender en la Tecnicatura, tendrían que buscar otros medios para aprender porque los profesores no van a estar continuamente para explicar, sino que ellos mismo tienen que buscar.

5. Entrevista al profesor Nelson Jesús Bravo a cargo del espacio curricular Arte Guaraní- Parque Nacional Calilegua. Ledesma. Jujuy. 28-07-2018. Grabación en audio.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que le otorga a la Tecnicatura en Revitalización Lingüística?

Entrevistado: La importancia que da mi espacio como el Arte Guaraní, como en otras materias, es un espacio importante Gaby, como ser los alumnos puedan conocer medianamente lo que es el arte guaraní en todas sus expresiones, la parte de la talla, cerámica, los tejidos, iconografía, lo que respecta a los diseños. Ahora estábamos trabajando en lo que es proyecciones de los diferentes tipos de trabajos, diferentes tipos de materiales.

Entrevistadora: ¿Por qué eligieron esta materia como parte de la Tecnicatura?

Entrevistado: Han elegido el arte guaraní para implementar y fortalecer al alumno cuando egrese, medianamente tenga conocimiento de lo que es las prácticas ancestrales de confecciones de los trabajos.

Lo que se está trabajando en la Tecnicatura es todo lo que es el idioma, el conocimiento, la forma de hablarlo, la forma de la transmisión de recuperar el idioma.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante abrir esta Tecnicatura para estudiantes avalados por comunidades?

Entrevistado: Porque es la formación que le da al futuro técnico como una herramienta más para que pueda conocer, la parte identitaria de la cultura guaraní. Te da cierto pensamiento distinto, para que el alumno pueda tener esas dos visiones, tanto la forma de pensar occidental como la forma de ser, la forma tradicional de cada uno. De ver y saber y como se piensa y también se hace cosas, la enseñanza oficial también la forma tradicional, mantener el saber de lo que ha sido la vieja costumbres, ir reconociendo parte de la cultura guaraní, el *checo* guaraní como lo dicen. *Checo* es nuestra cultura, nuestro *ñandereko*, nuestras costumbres.

Entrevistadora: ¿Cómo fue convocado?

Entrevistado: Fui convocado, bueno me dijeron que era necesario que forme parte de este espacio. El instituto me hace el ofrecimiento para formar parte de lo que es el equipo docente del instituto para el tema, de dar un apoyo más a la formación de los futuros egresados de la Tecnicatura, para que los estudiantes conozcan el arte guaraní en sus diferentes expresiones en madera, pintura, iconografía, pero medianamente que

reconozcan el arte guaraní. Es por esto que el instituto me hace el ofrecimiento para que forme parte, porque yo pertenezco a los talleres de arte. Natalia Sarapura me convoca hace dos años, en cerámica se había convocado a Aníbal Albarracín para que diera el espacio.

A mí me contrataron para que de máscara y profundizar otros temas para investigar lo que es el arte guaraní, lo que es la música tradicional, sus instrumentos, teníamos la confección de estos elementos tradicionales, el *pingullo*, de otros tipos de trabajo de cestería, se había pensado convocar a otra docente también en lo que es fibra, pero quedo en la nada, quedé trabajando en el arte guaraní, pero más principalmente lo que es máscara y el profe Aníbal lo habían convocado para dar cerámica.

Entrevistadora: ¿Cómo repercute esta Tecnicatura en el pueblo guaraní?

Entrevistado: Como todo integrante de la comunidad, se siente tener técnicos formados, es algo muy bueno para el pueblo guaraní, se forman jóvenes que tienen la herramienta ya para empezar a seguirse formando, no es que salen con una buena formación esta Tecnicatura, porque algunas cosas tendrán su falencia, a medida que van a ir encaminando de ser técnicos, van a ir profundizando. No es que van a ir y de pronto saber todo ahí, pero es un gran logro, porque cada comunidad, se sienten bien de saber que son técnicos que le van a ayudar el día de mañana a la comunidad.

Entrevistadora: ¿Existen espacios de encuentro entre las comunidades para establecer acuerdos de como enseñar y que actividades realizar?

Entrevistado: Este año se dio, pero en otros años yo he fallado porque me he dedicado mucho a lo que es el arte guaraní, que implica dar talleres, he fallado mucho, se que siempre están planificando las clases, están planificando la reforma educativa de la parte del instituto. No pude asistir, por el tema que tenemos, salidas, encuentros, ahora ya el mes que viene tengo un encuentro en Jujuy y el próximo en Córdoba y no me queda tiempo para asistir.

Entrevistadora: ¿Trabaja con el diseño curricular de la carrera?

Entrevistado: El instituto a todos nos dan un diseño curricular a seguir, y de ahí lo bueno que tiene es la metodología de cada uno para aplicarla, vos sabes que me enfoco en los talleres dinámicos, que salgamos, salir con el grupo a reconocer los materiales del monte, elaborarlo, traerlo, casi no tanto escrito, sino lo hacemos más práctico.

Ponele que tenemos que pintar, lo hacemos en la salida, nada más, en ese año que hicimos con ustedes, era poco el tiempo que me daban, parece que habíamos pintado nose si con

acrílico, tempera, porque no nos daba los tiempos, pero también les enseñe la pintura natural.

Aquí deberíamos trabajar pintando así de forma tradicional, pintar con savia y piedra, con diferentes piedras, con carbón, acá el río contiene muchos colores y bueno son los que necesitamos para pintar, tenes todas las gamas de pigmentos.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas se construyen y se recuperan en la Tecnicatura?

Entrevistado: Los saberes tradicionales, los que se habían perdido, por ejemplo la forma tradicional que vos puedas crear una máscara, se había perdido antes, recuperarla de nuevo, con el tema de la cerámica también se habían perdido los diseños, las iconografía, la forma de elaboración, con el tema de la cestería también, la forma de obtener el material, el proceso, el diseño también que va siempre en evolución en cuanto a que se ha mantenido a hacer la cerámica tradicional y proyección también. Que llevando del pasado hasta el presente y llevando más a la evolución, fortalecer más a las máscaras.

Entrevistador: ¿Qué saberes ancestrales no se encuentran presente en la Tecnicatura?

Entrevistado: Hay muchas cosas que faltan incorporar, por ejemplo la etnomedicina la forma de curarse con las plantas, la parte espiritual de tener un chaman, no se si los hermanos andinos tendrán su espacio curricular en la quebrada, con los conocimientos ancestrales de la forma de curarse y tratarse, de curar el cuerpo y el espíritu.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia de realizar las prácticas culturales en este espacio educativo?

Entrevistado: Que el futuro técnico tenga esos conocimientos por lo menos básicos de cada uno de la materia, tanto de la parte artística, de la parte del idioma, lingüística y de la parte que estábamos hablando del saber que cada uno de los puntos es necesario el fortalecimiento de la identidad del individuo que se está formando, porque meramente que sepa de lo que es la cultura guaraní.

Entrevistadora: En el momento de planificar su clase ¿qué recurso utiliza?

Entrevistado: Nosotros utilizamos como recursos naturales, todo lo que tenemos en nuestro entorno, el monte, la parte mía será la madera que obtengo del monte que lo traigo el *samou*, mis colegas que son ceramista obtienen el *ñaeu* que sería la arcilla, obtienen de las betas. Como has podido ver, tratamos de incorporar todo lo que te da el entorno, por ejemplo el bambú también. Tratamos de no meter cosas creados por el hombre, los químicos, tratamos de mantener nuestras costumbres.

Todo eso que estas viendo (se refiere al stand que tiene el profesor de máscaras en el Parque Nacional Calilegua para la venta) está pintado con piedras y pinturas naturales, pigmentos, corteza, piedra, te dan todos esos colores. El árbol *samou* tiene diferentes nombres tiene el yuchán, sabes que nuestros ancestros en el *ñande ñee* decían *samou*, conocido como el palo borracho, yuchán, conocido como *torobochí*.

Entrevistadora: ¿Cómo debe estar el palo para hacer la máscara?

Entrevistado: Debe tener una maduración justa, nosotros hablamos con mis colegas que debe tener un momento ideal como para que puedas voltear, yo lo volteo para la luna nueva, ellos me dicen no tenes que voltéalo para la luna llena, viste que en la luna llena atrae mucho lo que es el alta mar. Se aplica a los árboles por el tema de la savia, sube más savia y baja más savia para esos periodos. Influyen mucho el cambio lunar, pero a mí de las dos formas es adecuada, me va bien. Nada más que ellos dicen por el tema de la maduración del material, madura más rápido el material, o sea no tenes que voltear en otro tiempo porque el material se va a podrir.

Nosotros lo cortamos un metro, midiendo del piso, hasta la altura del tronco, porque de esa forma le damos la oportunidad de que el árbol se vuelva a regenerar de nuevo, se vuelva a brotar, viste el árbol es gordo, hasta la parte gorda, después la rama tiene mucha fibra y si este fuera un palo borracho utilizaríamos toda la parte gorda, la parte de la rama ya no porque tiene mucha fibra, lo utilizaríamos hasta allá arriba.

Entrevistadora: Un vez que lo corta ¿qué parte del árbol utiliza para hacer la pintura?

Entrevistado: Una parte pequeña, debes sacar la parte de la corteza que tiene mucho líquido en el medio y de ahí lo obtenes y lo guardas, porque es mucha savia, a veces lo tengo que diluir con agua porque es muy consistente, grumosa, pegajosa, como la miel, entonces la tengo que rebajar con agua para que se corra, a veces con agua caliente porque le hace correr un poco más, la embotello, a veces la colo o a veces así no más la puedo utilizar, pero lo conveniente es que lo tenga listo para poder pintar, porque es orgánico, pasan dos semanas y después se pudre, ese es el secreto, tiene que estar fresco. El paso siguiente es que vos deja un metro y después lo cortás y una vez que se cayó vos decidís que figura vas a hacer, ponele que querés hacer una figura pequeña lo cortás, pero no pelar todo el árbol, porque o sino se va a secar rápido, sino en la medida del pedazo que vas a utilizar, entonces ponele que vos quieras hacer una talla pequeña, lo va a pelar este pedazo, una vez que está volteado el árbol y eso lo dejás cubierto así te dura más el material, cubierto con la misma corteza y no lo pelás, lo vas a pelar este pedacito para trabajar, ponele que quieras hacer un tigresito, lo vas a pelar ese pedacito y lo vas a

trabajar, el resto lo puedes tener guardado por un mes, el tema es si vos lo pelás se va a pasar, se va a secar, se va a podrir, entonces tenes que cortar lo que vas a usar.

Yo lo corto un metro, pero la gente va a decir, ud me está depredando el hábitat del monte nativo, pero no es así, porque precisamente estoy cortando un metro para que vuelva a florecer, a brotar, así es. Es como el mango, viste que vos lo cortas y vuelve a retoñar, es lo mismo. Una vez que ya has utilizado el pedacito y has hecho una figura, lo que vas hacer es dejarla bajo cubierto, viste que yo le decía que una vez que ya han tallado ustedes que dejen bajo cubierto, porque si lo sacas al exterior para que le de el sol, se te va a partir, entonces vos lo guardas ahí bajo cubierto el calor mismo, el ambiente, lo va a ir secando lentamente, lleva su tiempo, no se va a secar una semana, lleva su tiempo el secado solo, que si vos lo haces un ahumado puede ser, pero lo más conveniente es dejarlo colgadito que se valla oreando solo. El ahumado es una técnica que usas el aserrín, en un tacho de 5 litros lo llenas de aserrín, no viruta, vos haces la máscara y quieres tener una semana el trabajito y lo prendes, le pone una parrilla encima y pones el trabajo y lo tapas con cartón y se seca, se seca rápido, pero no es conveniente porque tenés que estar cuidando porque lo cocinas la madera, lo tenes que dejar ahí colgando 24 hs y sacarlo para que se valla secando solo, lo mejor es al aire libre, viste nuestros abuelos cuando hacían secar las máscaras la ponían en la cocina, la dejaban colgadita en la cocina, en un espacio donde había calor, entonces se secaba y ¿cómo sabes si está sequita?, te das cuenta porque está livianita la madera, viste que es muy pesada, te das cuenta que está en condiciones de ser lijada cuando está livianita y procedes a lijar, y ya con el tema de la pintura cuando ya tenés la savia lista. Lo hacían mis abuelos así, mirá imagínate esta piedra, esa está ideal para empezar a pintar y la savia es como la miel, como el shampoo, entonces vertemos en esa parte y va a quedar como un platito el líquido, suponente que vos elegiste la piedra y fuiste al entorno del río y trajiste arcilla, carbón, hay piedras blancas, sirve para pintar, entonces la viertes y que sean piedras de colores, hay un montón que sirven para pintar. Lo haces así y te va tirando los colores (se visualizaba una fricción de una piedra de color por sobre la otra piedra), antiguamente nuestros abuelos sabían pintar con los pelos de los animales que cazaban, por ejemplo el carpincho, el conejo y la plumita sabían pintar, la puntita y lo ataban y hacían los pinceles. Obvio las máscaras eran con esa técnica de elaborar sus propios pinceles, no eran con un trazo fino como el de ahora, era más rustico, recuerdo las máscaras que hacía mi abuelo era máscaras tradicionales, *aña aña*, que era como vicerita, plumita, sabían usar con los pinceles hecho de lacuti y le quedaban así, nada que ver con la forma de los pinceles actuales, pero ahí radicaba justamente la

esencia de los trabajos, la rusticidad, las formas tradicionales de las máscaras, porque ahí estaba el arte puro. Aparte la forma de elaborarlo, imagínate en medio del monte donde nadie te molestara en tu entorno, sentado así a la tarde, creando, en cambio nosotros tenemos mucha influencia de la televisión, pero ellos en ese momento la imaginación de crear, la forma de como lo sentían un yagueté, no ser una figura figurativa, de acuerdo a la forma de sentir de ellos, así crear. A veces veía, me gustaba como lo hacía un gran maestro de aquí de la cultura nuestra, yo me ponía a ver, eran figura media rara las figura que él hacía y era un yagueté, un yagueté mezclado con un tiburón viste, era su arte así, era algo fabuloso porque no tenía influencia de nada, lo que él sentía en ese momento de estar creando en el monte, era algo hermoso verlo, una mezcla de yagueté como tiburón, solamente vos lo creas estando en un espacio así, a veces yo hablo con mis colegas, son todos maestros y le digo che ¿cómo es la evolución?. Y bueno la evolución es como vamos sintiendo y como vas a crear y el lugar que tenemos para crear es el monte, ponele que en este momento vos estás en el monte y te ponés a trabajar y no tenés influencia de nada y estás con tu entorno y empezas a crear y bueno ahora volviendo al tema de los pinceles, nuestros abuelos hacían todo eso para pintar, hasta las plumitas, hacían el tracito con las plumitas de los pajarito, por ejemplo ahora si recorres el sendero del Parque Nacional Calilegua vas a encontrar plumas y eso sirve para pintar.

Entrevistadora: ¿Ud nos hacía que pintemos con plumas de la gallina verdad?

Entrevistado: Claro, eso son para las máscaras tradicional, hay diferentes tipos de máscaras porque las máscaras son representaciones y nosotros representamos a los *iyas* los dueños del monte, los dueños de los animales, cuando decimos *yagua*, representamos al dueño de los yaguetés, cuando hacemos el quirquincho, hacemos al dios de ellos, o sea al *tüpa* de ellos.

Las máscaras con plumitas es una evocación a los ancestros, ¿qué quiere decir esa plumita?. Eso te transporta así a donde están ellos en ese momento, viste que en el *arete guasu* usan también, es como les hacen partícipe a los ancestros, a los que ya no están, y después tenes los distintos tipos de máscaras los *añas*, los *añas indechi*, son un montón de figuras que hacen las máscaras guaraníes.

Entrevistador: ¿Qué es el *aña*?

Entrevistado: Cuenta nuestra leyenda, cuenta nuestros ancestros que *Ñanderu tüpa* andaba, se movía por todo el espacio, por todo el monte, nuestra cosmovisión, *Ñanderu tüpa* existía y como creador ha creado al *aña*, la parte todo negativa, todo lo malo y vos sabes como te diría el diablo, y entonces el *aña* siempre ha sido una criatura mala que le

ha corrompido al hombre, entonces Dios, *Ñanderu tupa* lo confina a vivir dentro del yuchán, le dice te destierro y vas a vivir dentro del chuchan. Como vos sabes Dios, *Ñanderu tupa* es muy clemente también, le dice bien, vas a salir para el tiempo del *arete guasu* y quienes son los que te va a sacar son los artesanos, vas a salir en figuras de *aña aña* o sino de otro tipo de figuras, por eso el artesano, para esa época prepara máscara y le hace salir al *aña aña*.

Los *iyas* del monte, la figura de los animales del monte, viste aquella máscara que tiene los cuernos, sería los *iyas* de los ciervos, el yaguareté, el yaguareté blanco existía en nuestra cultura también el *yagua ti* (yagua blanco), el yagua azul, sentiste nombrar la película yagua azul, bueno porque había también yagua azul y con el profe también hablando, también había yagua colorado también, en diferentes colores, porque hay comunidades en Brasil que llevan el nombre así de diversos yaguareté que se han extinguido.

Entrevistadora: ¿Sólo en esta zona vive el yaguareté amarillo?

Entrevistado: Si, yaguareté amarillo, la pantera es un yagua negro, *yaguaru*. Todo animalito está representado por su *tupa*, el Dios de ellos, son muchos dioses que son los dueños de cada animal predestinado, como ser el búho tiene su Dios, todas las figuras están representadas tiene su Dios. El Dios máximo es *tupa* creador del cielo y la tierra y ellos son *iyas*, los cuidadores.

La máscara que son de plumitas se diferencia en tres tipos de máscara, el *ndechi* que representan a los viejos, los *iyas* a los que no están, evocan a lo que ya se murieron y están en el *monti moroncho* bailando el *pin pin* noche y día. *Monti moroncho* es el lugar donde van las personas cuando *morimos* vamos a ese lugar, sería como el paraíso, es la tierra sin mal, donde se baila el *arete guasu* noche y día, donde te encontrás con tus seres queridos, ahí están bailando con máscaras también en nuestra espiritualidad y bueno ahí nuestro relato espiritual dice que cuando nos *morimos* vamos a ese lugar al *monti moroncho* donde se baila diferentes tipos del *arete guasu*, con máscaras, ahí están los *iyas*, están todo y bueno después están las máscaras de los jóvenes también le dicen el *aña aña* de los jóvenes, son como visceritas, con plumitas pero antiguamente habían incorporado iconografía guaraní, habían diseño.

Hiciste el sendero guaraní, viste la cartelería, todo eso son iconografía antigua, hay que volver a recuperar de nuevo, viste el hombrecito ese también, ese es un símbolo muy antiguo de la cultura guaraní, sería algo como el bien y el mal dibujado, sería nuestro

símbolo, representa la armonía de uno con el entorno, con el universo, con el cielo y la tierra y tu armonía que estas bien con vos mismo y con *tüpa*.

Entrevistadora: ¿En la época del *arete* sólo se sacan las máscaras?

Entrevistado: Vos viste que por cuestiones de promover y difundir estamos ahí promocionando la cultura y las artes guaraníes. Nuestra tradición cuando pasaba el *arete guasu* se desasían de las cosas, porque decían que el portador de las máscaras pasaba todo lo negativo nuestro, nuestras aficiones, nuestras enfermedades, en realidad las máscaras han sido creado para pasar todo nuestro mal, por eso es necesario que vos tengas en tu casa una máscara, los grandes maestros decían que era mejor que tengas un búho, porque no falta la gente que a vos te tenga envidia o capaz que te miran mal y ya te queda impregnada la mala onda y bueno hay algunas personas que eso le hace mal, a veces te sentís bajoneada, cuentan los abuelos que eso hace que al otro día tengas una actitud más negativa de la vida y decís al otro día, pero estaba positiva ¿qué es lo que ha pasado? Y de pronto tenes roce con alguien y se dice mierda Gaby cuando no y eso ya quedo ahí, y eso te llega a vos, indirectamente te llega, y vos no estás bien y eso te bajonea mal y entonces tenes que hacerte tu máscara y ponértela ahí, es como el imán, es como cuando te genera una planta, es como que en vez que vaya para vos, va para él. El lugar de tu descanso es tu habitación, donde tus energías se bajan y te suben, porque vos reposas, cuando estás de descanso aprovechan y ahí está todo lo negativo, en vez de ir para vos, queda absorbido por la máscara y más cuando es pintura y tierra es más buscado todavía, la tierra y las piedras, mantienen la energía del monte y entonces todo está ahí. Y eso se tiraba al río.

Mi ancestro antes se ponía la máscara y le caía todo lo malo ahí y lo sabían tirar al río y después se sabían tirar, bañarse, se purificaban. Los curanderos o chamanes utilizaban las máscaras porque hay máscaras, justamente tengo que investigar como eran las máscaras de los chamanes para reproducirla de nuevo. Tengo que investigar, ir a Tartagal o Bolivia para hacer esas máscaras de los chamanes, con eso se cura. Por ahí hay algunos relatos que utilizaban muchas plumas y utilizaban con mecha, y tengo que averiguar con que tipo hacían las mechas, las fibras o si eran cuero o que materiales eran.

Yo comencé con las máscaras hace 20 años y 35 años ponele y eran todo cuadrado. No sabía la evolución, después viendo e investigando, han ido evolucionando las máscaras por eso ahora de acuerdo a la evolución mantenerlo lo rústico, igual la gente le gusta, estamos para estar en varias ferias para mostrar lo que es la cultura.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de motivaciones utiliza en clase?

Entrevistado: Los talleres dinámicos son motivadores para sacarlos a ustedes hacia afuera, que la clase no sea aburrida, sino más participativa, salir a interactuar con el medio y eso es lo que le gusta, nuestra clase rompió el esquema para no estar estructurado encerrado en 4 paredes.

A los chicos le gusta estar en contacto con el entorno, entonces salimos y venimos, para diferentes lados hemos salido, aquí al parque Nacional Calilegua, estaba Flora, también fuimos a comer con los chicos.

Entrevistadora: ¿Qué acciones realiza ud para revitalizar la cultura en este espacio de la Tecnicatura?

Entrevistado: En mi espacio del Arte Guaraní es limitado, porque uno tiene mucho para hacer con los alumnos y no tenés el espacio suficiente, por ejemplo con ustedes tenía dos horas ¿qué vas a hacer con dos horas?. No podés hacer nada, en cambio el año pasado pude trabajar bien con los alumnos, porque el espacio que me dio la Tecnicatura no era lo adecuado y yo tuve que crear el espacio, dando talleres dinámicos fuera del tiempo que me otorgaba el instituto, abrí como 5 o 6 clases más.

Debo poner en manifiesto las ganas que tenían los alumnos en sacrificar su tiempo y espacio, por ejemplo dejar de trabajar para estar presente los días sábados o domingo de las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde y eso rompiendo todo el esquema del espacio que nos daba el instituto de ser dos horas y transportarlo a nuestro tiempo particular en varios fines de semana, se ha producido diferentes tipos de máscaras figurativas la figura completa del águila, del loro.

6. Entrevista al Profesor German Victorio David. Espacios curriculares: Derechos humanos y perspectiva indígena y Trabajo Final. San Pedro de Jujuy. Jujuy. 03-07-2018. Grabación en audio.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que le otorga a la Tecnicatura en Revitalización Lingüística?

Entrevistado: La visibilización del sistema educativo indígena, hace mucho tiempo siempre se venía pregonando que los pueblos indígenas teníamos un sistema educativo pero que nunca ha podido llevar adelante, con la Tecnicatura ha sido posible, porque en ella se vuelcan todo lo que es la cultura y en este caso del pueblo guaraní. Si bien no es algo profundo, es algo básico y generalizado que sirve para quien estudia esta carrera pueda seguir investigando o pueda seguir tratando de saber más, tal vez convirtiéndose en militante de la causa indígena o un técnico en las comunidades para seguir aprendiendo en profundidad lo que ha visto en la carrera.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante abrir esta oferta educativa para los avalados?

En un principio cuando comienza el IESI la idea es darle la oportunidad a los chicos jóvenes de las comunidades, llevándose un poquito sobre el sistema que se aplica en Bolivia, todo el que quiera estudiar una carrera indígena tiene que estar avalado por la comunidad, y bueno eso fue una parte que se aplicó aquí en el IESI con ese criterio se dijo que todos los que concurren tienen que tener un aval de una comunidad, en parte porque unas de las debilidades que tienen las comunidades y el pueblo guaraní, es la falta de personal especializado, técnicos que trabajen para las comunidades, que trabajen elaborando proyectos, propuestas, haciendo investigaciones dentro de la misma comunidad o del mismo pueblo, tal vez reflejando todas esas vivencias, todas esas historias que se cuentan dentro de las comunidades y pasarlo al papel que es otra debilidad del pueblo guaraní. Se pensaba que esta carrera iba a ser algo motivante para los jóvenes y adultos de las comunidades, porque en definitiva, concursaron muchos adultos, muchos *mburuvichas* esta carrera, por eso se estableció el aval como uno de los requisitos para cursar la carrera.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los motivos que llevaron a crear la carrera?

Entrevistado: Como te decía hace mucho tiempo, y esto es algo consensuado dentro del pueblo indígena que siempre nos falta personal formado y capacitado para que puedan trabajar en las comunidades y que sean miembros de comunidades.

Hasta hace poco los técnicos o asesores siempre eran personas que no pertenecían al pueblo indígena o no pertenecía a la comunidad, eso fue uno de los motivos principales,

que cada comunidad cuente con técnicos, que el pueblo tenga un equipo de técnico formado para poder trabajar y avanzar en todo lo que la comunidad requiera, que quiera acompañar a las autoridades en el armado de la carpeta para solicitar la personería jurídica y hasta la presentación del proyecto y también la evaluación y cierre de cada proyecto.

Entrevistadora: ¿Cómo se difunde la oferta educativa?

Entrevistado: A través de la asamblea se lo convocaba al COAJ, donde se le hizo la consulta, la difusión, primero la consulta para saber que opinaban ellos en relación a la apertura de esta institución y después la convocatoria de la asamblea para ya informar la conformación del IESI y como iba a ser la convocatoria para la difusión tanto a los hermanos comuneros de quebradas, puna y los mburuvichas del ramal. Se explicó con que objetivo, la primera carrera que se abrió es la carrera de Desarrollo Indígena, se le dieron los formularios para que cada comunidad presente sus postulantes a la carrera. Después de Desarrollo Indígena se abrió la carrera de Revitalización Lingüística y Cultura Guaraní.

Entrevistadora: ¿En todas las regiones?

Entrevistado: La primera fue Desarrollo Indígena y después cuando estaban cursando el tercer año de Desarrollo Indígena se hizo la apertura de lingüística guaraní para la zona y lingüística quechua para quebrada y puna. Fue algo muy positivo porque era empezar a formar a los jóvenes dentro de lo que es la cultura, el idioma, la cosmovisión de los pueblos, en este caso la cuestión del pueblo guaraní y que tuvo buena repercusión. Porque en un comienzo superaban más de cien inscripto y bueno de la cual fue quedando algunos.

Entrevistador: ¿Reciben apoyo de comunidades para fortalecer las propuestas?

Entrevistado: Si, la comunidad tenía un rol muy importante en el funcionamiento de la Tecnicatura, porque a través de sus autoridades que fueron los que siempre estaban consultando, llegándose al COAJ para preguntar como iba la carrera, si los alumnos estaban concurriendo a clase, porque muchas veces ese tema los muruvichas no sabía, y otro manifestaban su agrado porque los estudiantes de esa carrera se integraban a colaborar a la comunidad en el momento que empezaban a cursar la carrera. Empezaban a ayudar a la comunidad en lo que es la parte administrativa, la parte cultural y lo que es el *arete guasu*.

Entrevistadora: ¿Cómo repercute la Tecnicatura en el pueblo guaraní?

Entrevistado: Muy bien, porque el IESI es el primer Instituto indígena del país, y a través del IESI se supo conocer a través de todo el país lo que el pueblo indígena de Jujuy estaba trabajando. Es algo impensado, no decían el COAJ sino el pueblo indígena, porque lo veían

un instituto netamente indígena, con directivos indígena, profesores indígenas cosa que en otro lado no se da.

Después hubo apertura en Salta, en Chaco, pero es algo más mixto, porque tiene un poco porcentaje, en cuestión de la directiva son todas personas que no son pertenecientes a los pueblos indígenas, lo mismo los profesores, así que en ese sentido, aquí a la inversa, teníamos directivo, docentes, administrativos todo indígena, el cuerpo de profesores un 90% indígena y un 10% no indígena, y eso se reflejaba en todo el país el efecto que ha tenido el IESI, que pudo visibilizar las dos culturas, porque antes decían Jujuy “ están los kollas”, también ayudó a visibilizar los dos pueblos en Jujuy, los de zona alta y los de zona baja, así que fue bastante positivo

Entrevistadora: ¿Existe autoridades de encuentro entre las autoridades del IESI y los docentes para establecer acuerdos para decir qué enseñar y que no enseñar en la Tecnicatura?

Entrevistado: En su comienzo hubo espacio, hubo jornadas institucionales, los guaraníes nos hemos reunidos para definir el plan de estudio de cada materia que se iba a dictar en el IESI, así que ahora en el último tiempo creo que no se está dando ese espacio, pero si hubo diálogo con los directivos, con los docentes inclusive de todas las sedes y en la cual se intercambiaban opiniones, expectativas de acuerdo a como iba a ser la enseñanza. En los últimos tiempos no se ha podido llevar a cabo, no se porque pero como profesores nosotros le pedíamos a los directivos y nosotros de la carrera guaraní hicimos una reunión por iniciativa propia, pero el IESI no pudo nuevamente reunirnos a todos.

Entrevistadora: ¿Qué espacio curricular dictaba o dicta en la Tecnicatura?

Entrevistado: Yo empecé con Derechos Humanos y Perspectiva Indígena, después, estuve en historia de la Educación en Argentina, Trabajo Final, eso en Lingüística, después estaba en Desarrollo Indígena y en comunicación en otras materias.

Cuando me ofrecen el espacio de Diseño de Trabajo Final, tampoco ellos tenía muy desarrollado los temas que se tenía que ver, y bueno me pedían una propuesta y una planificación, yo le pase una propuesta basada en una experiencia personal cuando estudiaba administración empresa, para recibirme tenía que presentar una monografía en ese tiempo, no se decía tesis y teníamos que plantear ahí todos los temas que se habían visto en los años de estudio y bueno algo similar lo plantie para el IESI en trabajo final y fue aceptado, era un trabajo que se tenía que hacer en el segundo cuatrimestre pero en ese tiempo lo hicimos en dos meses, dos clases lo hicimos. Por eso se hizo muy a la ligera, bueno ahora con la facilidad de la tecnología y el *whatsapp*, las consultas iban y venían,

pero el tema era llegar a fin de año con el trabajo hecho por los alumnos y llegar a defender, cosa que también quede asentado todo lo que ellos han adquirido en estos tres años, así que eso fue, en lo que personalmente he participado en el diseño curricular de esa propuesta.

Las otras materias que dicté el marco teórico, el marco referencial ya lo tenían, no se en verdad, nunca pregunté ¿quién lo trabajó?, como ser Derecho Humano y Perspectiva Indígena, Historia de la Educación Argentina, porque recuerdo, el prof Malus trabajó en todos los espacios curriculares en toda la temática guaraní, o sea ahora en esto que es la Historia de la Educación Argentina, nose.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas se reconstruyen y se recuperan en la Tecnicatura?

Entrevistado: Saberes ha sido bastante importante porque se ha podido transmitir a los estudiantes una verdadera práctica cultural del pueblo guaraní como es el caso del significado del *arete guasu*, el significado que tiene el *yerure*, la importancia de la música, del vestuario, o sea se le dio un valor extra a todo lo que significaba el *arete guasu*, desde el *arete iya*, los músicos, o sea todo lo que eran parte de la naturaleza, y bueno ahí los alumnos han aprendido que el *arete guasu* no es una fiesta como cualquier otra fiesta, sino algo muy fuerte los sentimientos del pueblo guaraní, hay una relación muy especial entre la naturaleza, lo espiritual y lo terrenal y eso los alumnos han aprendido que quien organiza la fiesta es el *arete iya*, quienes son los músicos, que tipo de instrumentos musicales se utilizan, la ceremonia del *arete guasu*, el significado del baile, el valor de la ropa, más que nada un homenaje a las hermanas que portaban la vestimenta, han sido las hermanas de los zimbas, porque el *tipoy* y el *mandu* es del zimba, no de los ava, porque los avas tienen otra vestimenta, pero como la primer *kampĩnta guasu* la Gloria Pérez era descendiente de zimba y era su ropa tradicional y esa ropa está reconocida a nivel Nacional e Internacional en todo el mundo. Se ha vuelto a revalorizar esa ropa para identificar al pueblo guaraní. Esto es muy importante para el reconocimiento de la identidad guaraní.

La ropa de los ava era diferente, ellos tenían una ropa, algo similar a una bata y era amplio, tenía dos bolsillos al frente, generalmente lo hacían con tela estampada y en su momento al inicio era como de lienzo y después en esta zona se empezó a usar, como comenzaron a salir la tela estampada típico de los lugares, las personas mayores en su momento todos tenían el mismo modelo y se lo hacían ellos mismos, por eso muchas comunidades dicen, no esa no es mi ropa refiriéndose al *mandu (tipoy)*, pero en honor a lo que es la identidad y los trabajos que hizo Gloria Pérez en esta zona, mucho lo porta.

Entrevistador: ¿En la zona de Calilegua, Fraile están los zimbas?

Entrevistado: Allí están un porcentaje más alto de descendiente de zimbas, la Nación Guaraní es amplio, hay varios pueblos, aquí conocemos tres el ava, el tupí son muy pocos, en Bolivia por ejemplo están los guarayos, chané, hay más pueblos pertenecientes a la Nación Guaraní, por eso ahora se dice la gran Nación Guaraní porque son muchos los pueblos que pertenecen.

Entrevistadora: ¿Qué saberes y prácticas educativas no se encuentran presentes?

Entrevistado: La Tecnicatura ha sido bastante completa en relación a los temas que se tenían que desarrollar, lo que faltó ha sido tiempo, los profesores no han podido explicar no han podido desarrollar todo lo que tendría que ser porque 2 horas al mes no te alcanza, pero estuvo bastante bueno, porque se vio el tema de la espiritualidad, artesanía, idioma, lo que es la cultura.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de motivación utilizó en su clase?

Entrevistado: En primer año con ustedes, que han sido conejito de india, en ese tiempo tenía Derechos Humanos y Perspectiva Indígena, más teórico que otra cosa, esa experiencia me ha permitido en año posteriores, ya a los alumnos le hacía formar grupo, hacer monografía, hacer que lo interprete los derechos a través del dibujo o bien algún video, *power point*, para asimilar mejor el derecho. Muy buenos resultados, porque los alumnos se han esmerado.

Entrevistadora: ¿Qué acciones utiliza usted para revitalizar este espacio de la Tecnicatura?

Entrevistado: Fortalecer la identidad del alumno, porque tal vez son guaraní pero no están fortalecido en su identidad, nosotros decíamos que teníamos los mismos derechos y en ese sentido el espacio curricular de Derecho Humano y Perspectiva Indígena dio a conocer que ellos tenían el derecho como cualquier otro tipo de persona, que tenía derecho a la salud, al trabajo, a tener una casa, esos derechos que son reconocidos en la Argentina y en el mundo a través del Convenio 169 que es el más importante que tenemos de lo que es el derecho indígena.

Fue un poco haciéndole perder la vergüenza o temor de ellos de asumir su identidad como pueblo guaraní y a la vez otros profes en relación a lingüística, siempre lo charlábamos de hacerlo ver que el idioma guaraní está al mismo nivel que cualquier otro idioma porque es uno de los idiomas precolombinos más completos que hay en relación a otros idiomas, y que viene teniendo sus producciones porque cada año se actualiza. Eso es lo que motivaba más a los alumnos de comunidades que estaban un poco más tímidos que los otros que

no eran de comunidades, pero tenían una llegada a estar más cerca de la comunidad o participaban en la comunidad, pero no era guaraní.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los espacios que utiliza usted para trabajar con sus alumnos

Entrevistado: En Calilegua lo hacíamos muchas veces en el patio las clases, por el clima, para mí siempre ha sido mucho mejor trabajar al aire libre que estar encerrados.

Entrevistadora: ¿Existe espacio de encuentro entre estudiantes y ancianos?

Entrevistado: Era una práctica que se estaba olvidando, a través de la Tecnicatura en muchos espacios curriculares se les pedía a los alumnos que dialoguen con las personas mayores, eso ha venido a enriquecer la relación entre la persona mayor y los jóvenes, sabemos que los abuelos, tienen una riqueza importante, tanto cultural como vivencial que pueden transmitir, que muchas veces aportan a la construcción de una idea de lo que es el pueblo guaraní, también sabemos que ellos están con el tema de haber vivido en esta zona que ha sido invadida por los ingenios azucareros y de allí bueno plantear toda la historia de como era la vivencia, antes estaban los lotes, la única manifestación de la identidad guaraní era el *arte guasu*, en ese tiempo le decían *pin pin*, no hablaban de comunidad, eran lo que la familia ya venía por tradición organizando el *arete guasu*.

Antes no se hablaba de comunidades, se hablaban del *pin pin*, del *arete guasu* y ellos han sido lo que han mantenido vivo parte de la cultura guaraní, eso también es importante, es bueno reconocerlo y es bueno que todo sepan.

Los *pin pin* han sido lo único que ha resistido y se ha transmitido de generación en generación en la cultura guaraní.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante revitalizar los saberes que usted enseña?

Entrevistado: Lo mío no es revitalizar, sería como acentuar los derechos que tienen las personas, hablando lo que es el derecho humano, saber que las personas tienen derecho desde el mismo momento que están concebida, hasta que nacen y de ahí en adelante se especifica más la cuestión humana, porque el derecho no hace distinción de persona, sino que es generalizado para todos, los derechos que tenemos, lo único que nos hace es fortalecernos y acentuarnos como grupo diferente y tolerante, nosotros somos los que más hemos asimilado otro tipo de cultura y bueno como derecho que nosotros tenemos en relación a lo indígena, podemos difundir y visualizar lo que es nuestro, hoy lo podemos hacer, hay una Tecnicatura, hay una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, hay espacio donde se puede hablar lo que es la cultura indígena y el idioma, el derecho vendría a acentuar la persona indígena.

El derecho de la Argentina, tiene un derecho occidental, desde la Constitución hasta la reforma del 94 recién se han incluido otros temas, se reformo muchos artículos de la Constitución misma y uno de los artículos que ha sido incluido es el artículo 75 que reconoce la preexistencia del pueblo indígena, a través de eso, el Estado Argentino comienza a reconocer nuestros derechos de que ya estaba surgiendo en el mundo.

El Convenio 169 está específico los derechos que tienen los pueblos indígenas, complementa lo que dice el artículo 75 de la Constitución. En el Convenio dice el derecho a la consulta, tiene que ser libre, previo e informado, eso recién ahora se ha incluido en el Código Civil, el derecho a la propiedad comunitaria, pero es un artículo, pero ahora se está peleando para que en la Argentina haya una ley específica de propiedad comunitaria.

Entrevistadora: ¿Qué es el derecho consuetudinario?

Entrevistado: Es el derecho que no está escrito, pero que tiene su vigencia desde mucho tiempo atrás, en relación a los pueblos indígenas, el derecho consuetudinario se establece en relación a lo que el pueblo indígena tienen un idioma, tal vez no está oficializado en el país, pero el derecho consuetudinario lo reconoce, porque se viene practicando desde mucho tiempo, e inclusive antes de la creación del Estado, con la misma cultura, las prácticas de las culturas es un derecho consuetudinario que no pueden cortar, porque es algo propio del pueblo. No está tal vez especificado en la Constitución ni en ningún código, pero es un derecho que tienen los pueblos.

Antes de la constitución de los Estados, cada pueblo indígena tenía su sistema orgánico de convivencia, tenían un sistema educativo, un sistema laboral, un sistema de justicia, tenían un sistema de la interrelación con otros pueblos, bien organizados, cuando ha llegado la colonización todo eso ha dejado de lado y los colonizadores han impuesto su propio sistema, ahora de nuevo con la revitalización del derecho indígena todo eso tiene vigencia, a reconocerlo, y eso no está en ninguna constitución, ni en un código civil, pero son derechos consuetudinario que son reconocido a nivel internacional.

Por eso hoy se habla mucho de la autonomía, de la justicia indígena, en otros lugares, es mucho más organizado. Bolivia ya tiene reconocido la justicia indígena, es un acuerdo con la justicia ordinaria donde bueno ellos dicen que, si el que ha cometido una falta indígena, se tiene que someter a la justicia indígena y eso lo reconoce.

Entrevistadora: ¿Existe algún tipo de dificultades en el trabajo educativo que desarrolla?

Entrevistado: Una de las dificultades ha sido el tiempo, siempre faltaba, en un comienzo los alumnos no saber nada de lo que es el derecho, era más complicado el diálogo, la explicación porque todos quedaban ahí mirando cuando uno le hablaba del derecho,

muchos nunca habían leído ningún tipo de ley, ni la Constitución y por ende el derecho indígena era como haber comenzado de cero, era muy poco lo que tenían una noción de lo que es el derecho indígena, era porque ya tenían militancia indígena, pero eso se fue subsanando con el tiempo, con las clases posteriores, y también habían mucho que se esmeraban en investigar, porque siempre le aconsejaban que investiguen, que lean, bueno algunos lo hacían.

Entrevistadora: ¿Cómo pudo resolverla?

Entrevistado: El hecho de educar y conseguir material y adaptarlo para que sea más pedagógico y más fácil la interpretación por parte de ellos y también con mucho diálogo después de clase.

Entrevistadora: ¿Ud crea su propio material de enseñanza?

Entrevistado: Yo por lo menos lo que ha sido la militancia indígena, siempre teníamos una autopreparación en todo, un autoformación en lo que es derecho indígena porque nos tocaba recorrer los territorios y saber lo básico y la militancia me llevó a que conozca profesionales del derecho indígena, con la cual nosotros trabajábamos y ellos nos capacitaban a nosotros, ellos no podían ir al territorio y muchos de ellos tenían su trabajo en Bs As, a nosotros nos capacitaban y nos daban material, cuando surge el tema de hacerme cargo de este espacio curricular, el equipo de derecho indígena del INAI, del encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales ENOTPO, me han ayudado bastante porque han hecho una síntesis de todo lo que es el derecho humano.

La Tecnicatura era una vez al mes, tenía que hacer un compendio bastante resumido, seleccionado para lo que cursen puedan entender lo más importante o temas que nosotros veíamos en los territorios que se utilizan para defender la tierra, en eso sí, reconozco que ha sido bastante importante la ayuda de los hermanos en lo que es el derecho indígena y bueno lo que ha sido la militancia en los territorios, me ha llevado a entender mucho. Lo teníamos que vivir ahí la cuestión de desalojo, usurpación de tierra, la cuestión de imputación a los líderes indígenas y con ese título veníamos y hacíamos telefónicamente la consulta y de ahí nos íbamos formando en todos esos temas.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante estudiar ese derecho?

Entrevistado: Es importante para todas las personas, porque si vos no sabes los derechos sos alguien vulnerable, en cambio vos conociendo tus derechos podés tener una posibilidad de defensa, no profesionalmente, pero bueno por lo menos para decir no, estos son mis derechos y están en la Constitución Nacional, que están en el Convenio y eso ha sido fundamental para muchos hermanos de los montes que nunca han salido afuera y que

ellos cuando llegaban la policía era esconderse, salirse y dejar todo ahí, después de todo el proceso que vimos en el territorio, el mismo líder le decía al juez, a la policía no vos a aquí no pasas porque son mis derechos.

Entrevistadora: ¿Cómo es el modo de evaluar?

Entrevistado: La actitud de cada alumno, asimilación de conocimientos, trabajos presentados, por la asistencia, por la participación que tenía en clase.

Entrevistadora: ¿En el trabajo final?

Entrevistado: El alumno que debía defender el trabajo final, me tenía que demostrar que había hecho en su trabajo, si tenía los conocimientos necesarios para volcarlo en ese trabajo, en lo que había aprendido, decir yo hice el trabajo y saberlo defender y para eso debían haber incluido dos o tres renglones de cada materia que veían, siempre tenía relación y eso fue bastante bueno porque se hicieron muy buenos trabajos, algunos presentaron de cultura, educación, otros proyectos productivos, lo que ellos veían lo que necesitaba la comunidad y se podía implementar en ella. Trabajarlo e incluir lo que habían visto en los tres años de estudio, fue grupal.

Entrevistadora: ¿Los estudiantes que no pudieron hacer el trabajo?

Entrevistado: Le di toda la ayuda, personal y por medio el *Facebook*, le ayudaba, y como tenía que hacer las cosas, hay algunos que no han presentado. También había alumnos que pedían que vaya a evaluar a Pichanal porque no habían llegado, faltaba hacer, fuimos dos y tres veces, a sacar las dudas e inclusive a evaluar.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia de realizar la cosecha del saber? ¿Participó de ese espacio?

Entrevistado: Sí, la importancia es visibilizar el IESI y la carrera, viste que los chicos de los diferentes cursos hacían su trabajo para mostrar lo que ellos sabían, inclusive mostraban trabajos que no se veía en clase, pero era trabajo que aprendía en la comunidad, haciendo inclusive trabajo que no se podía hacer en clase porque habían chicos que llevaban chicha, han aprendido diferentes tipos de comidas, si bien en la clase era algo teórico pero en la comunidad con la ayuda de los *mburuvichas* y los mayores han podido hacer diferentes tipos de comidas, la bebida, fue bastante lindo porque mostramos a la sociedad la importancia de la carrera.

Entrevistadora: ¿Los saberes que se transmiten en la Tecnicatura son ancestrales o han sufrido modificaciones?

Entrevistado: Tiene la base ancestral, han tenido modificaciones por el tema del regionalismo porque la base es algo que uno trae hace mucho tiempo, pero que en el

camino va sufriendo modificaciones, pero bueno siempre para bien y cuando hubo algunas modificaciones que fue para mal, se supo corregir. La idea es que no se desfigure el idioma, la cultura, la cosmovisión y todo.

Entrevistadora: ¿Algún derecho indígena que no ha sufrido modificaciones?

Entrevistado: Todo derecho siempre tiene modificaciones, o tiene modificaciones en el modo de interpretación, vos podés leer un derecho y tal vez la interpretación de uno sea diferente a los demás.

Entrevistadora: ¿Cuál es el significado de *karakarapepo*?

Entrevistado: Si bien es un logo que tiene el pueblo guaraní, no es un símbolo reconocido oficialmente por el pueblo guaraní, más que un simple logo. En una oportunidad hablamos con un anciano de Bolivia, un capitán grande de Tentayape, él me explicaba el *karakarapepo*, es un círculo de la vida guaraní, encierra el *motirö* que es la ayuda comunitaria, encierra lo que es el amor, la solidaridad, el trabajo mutuo, el derecho a la tierra, el buen vivir y todo los triangulitos que están ahí siendo parte del *karakarapepo* pertenece a los diferentes pueblos de la Nación Guaraní, un triángulo significaba un pueblo y su puntito blanco son las comunidades que son parte de ese pueblo.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia del *arakua* en el cursado de la Tecnicatura?

Entrevistado: Es un título que se le da a las personas sabias, a las personas mayores, porque una palabra que tiene mucho significado y muy importante no se le da a cualquiera, tampoco pueden decir soy *arakua* o *arakuaiya* porque realmente fuera de lugar. El *arakua* o el *arakua iya*, ese rango te lo da el pueblo, el *arakua iya* es el dueño de la palabra y el *arakua* es la palabra. Es el dueño de la palabra.

ANEXO 2

Transcripción de la clase de “historia del pueblo guaraní” a cargo del profesor Marcelo Cuellar, mburuvicha (autoridad máxima) de la comunidad Cuape Yayemboate (Kuaepe yayemboati). Calilegua. Ledesma. Jujuy. 16-08-2017

La historia del pueblo guaraní comienza por las tradiciones de nuestros abuelos, seguro habrán visto por televisión la pachamama. Nosotros, el pueblo guaraní somos diferentes. Aquí en Jujuy hay dos costumbres en realidad: la cultura guaraní y la cultura del pueblo kolla, en ese caso hay dos cosmovisiones la pachamama y el *arete guasu*. En realidad, la cosmovisión nuestra y la gastronomía guaraní y todo lo que está relacionado a la cultura nuestra siempre ha sido muy reservada, no se la conoce mucho. Nuestros abuelos, nuestros ancestros han mantenido siempre la cultura reservada a aquellos hijos directos o nietos directos de la familia nuestra. Es así el pueblo guaraní, se cree que antes de la llegada de la evangelización surge cerca de Brasil en el Mato Grosso. Es un pueblo errante que viene recorriendo todos esos lugares con el objetivo de llegar hacia la tierra sin mal que decían nuestros abuelos, que nosotros lo llamamos *ivi- maraëi*-significa tierra sin mal. La tierra sin mal estaba compuesta por muchas tradiciones que los abuelos y las abuelas buscaban aquí para estar en sus tierras. Antes de la evangelización nuestros abuelos, nuestros padres, nuestra familia guaraní que venía recorriendo, de esos lugares se distribuyen por distintas partes de América. Así, una parte queda en el Mato Grosso en Brasil, otra parte queda cerca del Paraguay y otra parte llega a Uruguay y una parte muy inferior proporcionalmente, llega a la Argentina. Al estar en distintos lugares empiezan a abrir sus propias culturas y sus propias tradiciones en ese lugar; muchas veces comentaba que los hermanos del Paraguay que no son procedente de allí, sino que son de Brasil, a la gente de Bolivia le dicen que son de Paraguay, a nosotros nos dicen que somos de Bolivia, a los que son de Uruguay le dicen que son de Brasil porque eran distintos pueblos en distintos países. En la época que ellos recorrían era un continente que no tenía fronteras. Entonces ellos se distribuyeron y quedó así esta Nación. El objetivo era buscar la tierra sin mal para los nietos.

Los abuelos que llegaron aquí, a Jujuy se incorporaron por la guerra con el Paraguay. Llegan más de Bolivia y se forma la familia guaraní, justamente por la cultura que es el *arete guasu* y se conoce como el *pin pin*. En realidad, no es *pin pin* es *arete guasu*, *pin pin* en lengua wichí significa *tambor*, para nosotros es el *arete guasu*, *arete* significa fiesta, *guasu* grande y el *arete guasu* tiene una historia también.

¿Por qué pasa a ser parte de la cosmovisión del pueblo guaraní el *arete guasu*?, así como la pachamama tiene su tradición para el pueblo andino; la pachamama es como un libro para ellos, para los hermanos kolla, cuando ellos destapan el pozo hay un mensaje que le da al hermano kolla al pueblo. Esos mensajes, para ellos es como un libro abierto. Para nosotros el *arete guasu* también es la cosmovisión porque también tiene elementos para ser una cosmovisión ¿cuáles son esos elementos?. El *arete guasu* contiene la historia del pueblo guaraní que es la pelea de toro y el tigre, que es la invasión que tuvimos nosotros aquí en América por parte del europeo. Cuando Colón llega a América y ve a los pueblos indígenas ¿a qué venían acá? nosotros contamos esa historia en el *arete guasu* ¿para qué vinieron ellos? en esa fiesta de la pelea del toro y el tigre, la invasión para poder destruir nuestra cultura y nuestro idioma, nuestro territorio. Entonces la pelea del toro y el tigre es la pelea del invasor con el indígena, que representa en este caso al occidental, el toro y nosotros representamos al yaguareté, el pequeño tigre chiquito que está en el monte y nos representamos. Cuenta la pelea y la lucha que hubo de occidente con la parte cultural nuestra.

Luego tenemos otra historia: si ustedes ven a un chico embarrarse con barro, en realidad no es que quiere ensuciarse con barro y quiere ensuciar a los demás, el mensaje es que cuando vinieron a América, nosotros no conocíamos la enfermedad del occidente que era la fiebre amarilla. El mensaje del señor con el barro es un mensaje de alegría, el pueblo guaraní siempre ha sido alegre. El hombre ensuciado con el barro que nosotros llamamos el *chanchó*, el *cuchi* representa la alegría y al mismo tiempo la enfermedad.

Después salen dos chiquitos pintados de negrito, se llevan al tigre en el momento de la ceremonia, se representa la espiritualidad, la espiritualidad que nosotros tenemos dentro del monte. Nuestros abuelos hace mucho tiempo viajaban para esos lados para sacar la madera, la pintura, teníamos la medicina ancestral. Los abuelos decían que tantos los pescados, los ríos, las maderas, las flores, los pajaritos, todos tenían su dueño espiritual y cada uno tenía su nombre. El dueño de los ríos se llamaba *ares*, dueño que representaba la sirena; el dueño de los pajaritos que vemos en el monte se llamaba *mau* era un pájaro grande y brillante. Todo tenía su dueño y nosotros teníamos que tener un respeto hacia ellos. Cada vez que entraban a los montes, hacían una ceremonia, similar a la pachamama, pero nosotros no tiramos comida, tiramos un poquito de cigarrillo en un lugar. Por ahí vamos a pescar a la orilla del río y si estamos cerca del monte ponemos un poquito de cigarrillo, un poquito de vino, un poquito de gaseosa, pero no cavamos el pozo; esa es nuestra ceremonia, esa ceremonia se llama el *yerure* y significa pedir permiso o

agradecimiento. La diferencia con la pachamama es que ésta incluye un pozo, en cambio nosotros no hacemos un pozo.

Ustedes van a ver que el pin pin recorre y hace ruido día y noche, hacen recorrido por la calle; ese recorrido representa a las grandes caminatas, a las grandes marchas que hicieron nuestros abuelos antes de la evangelización y el sacerdocio. Toda esa caminata es un largo camino hacia llegar a su lugar: la tierra sin mal. Para el pueblo guaraní, no existe la muerte, sino existe la vida. Nosotros al comienzo del *arete guasu* hacemos la ceremonia, hacemos una evocación a todos nuestros ancestros que ya no están con nosotros, nosotros decimos que no existe la muerte, sino existe la vida, entonces hacemos una invocación y nuestros abuelos, nuestros ancestros vienen a través de una máscara que se llama *agüero agüero*; esa máscara representa la vida de nuestros abuelos que vienen a pasar la fiesta cultural con nosotros. Todo eso representa la vida y el recorrido del pueblo guaraní.

En el recorrido que nosotros hacemos casa por casa, vamos a la casa de una abuela, vamos y sacamos el espíritu de ellos para que después de la muerte ellos se trasladan a un lugar que se llama *mantí-moroncho*: es un pueblo imaginario que se encuentra en el seno del monte y en ese lugar se hace una fiesta que nunca culmina. Esa es la historia del *arete guasu* que representa a la fiesta, mal llamado *pin pin* y también representa una cruz, en realidad es una cruz que significa la igualdad entre el hombre y el monte, son iguales, porque pertenecen a ese lugar, a ese monte. La cruz está adornada de flores amarillas que se llaman *taperigua* y que adornan las calles; y en ese evento se elige a la mujer más bonita de esa fiesta y la adornamos con una corona de *taperigua*, porque para nosotros es importante la mujer, antiguamente tenía varios hijos y daba fruto para el pueblo, era como una reina.

Este evento no se hace en carnaval, el *pin pin* no es carnaval, el *arete guasu* no es carnaval, carna (carne), val (dios pagano), quería ser reemplazado por Dios, para nosotros el *arete guasu* no es un carnaval, es una fiesta ancestral.

Antes que vengan los colonizadores, nuestra fiesta era el *arete guasu* en un distinto día, meses, año; tiene distinta fecha, algunos hermanos lo hacen en el mes de enero, febrero, marzo otros en abril o mayo, depende del trabajo comunitario que tienen las comunidades para empezar a hacer la preparación para el *arete guasu* que se llama *atiku guasu*. El *atiku* es una preparación previa al *arete guasu*, después de haber terminado el trabajo comunitario que se llama *montiku*, por ejemplo una plantación por especie, después de que hemos plantado, cosechado, en agradecimiento, hacemos la fiesta de agradecimiento del

arete guasu. Esa culminación de trabajo que se llama *motirö*. Un matrimonio se puede celebrar entre hermanos, se puede hacer una celebración de confraternidad que llamamos nosotros, elegimos a la comadre y compadre, hacemos una celebración en ese evento de confraternidad. Hasta podemos hacer una celebración de elegir al mejor amigo, todas esas cosas se hacen durante la fiesta del *arete guasu*. Es un evento cultural que festeja todo, es una fiesta de alegría, de solidaridad, de reciprocidad y de compartir. Se termina la fiesta, cuando se termina la chicha (*kägui*), y el tacho que se hace hervir. Una vez que no haya quedado comida y hayamos compartido todo, se termina la fiesta del *arete guasu*, de ahí nos trasladamos al río. Los abuelos comentaban que los guaraní tienen su forma de ser, de compartir, de dar, sin mezquindad. Si tenemos un pedazo de pan, tenemos que compartirlo, nada se tiene que mezquinar, porque así es la vida del pueblo guaraní, cocinar, dar y compartir, nuestras abuelas son así.

Tenemos abuelas que tuvieron que acercarse a los niños abandonados, que no eran sus propios nietos, pero ellos los criaban y con el tiempo pasaban a ser hijos de ellas. Es una actitud de solidaridad que tienen con los niños o muchas veces con los jóvenes. Cada guaraní iba a tener su propia tierra, sus propias plantaciones, íbamos a intercambiar, compartir y disfrutar de esa riqueza. Iba a existir esa reciprocidad y el compartir y tener siempre la palabra buena, no la palabra mala, como el egoísmo, el asesinato. La tierra sin mal tiene que ser una actitud buena, de compartir y dar, es el *yopoep+*, ella me convida bollo y yo le convido otra cosa.

En el mes de noviembre sale el coyuyo y hace un sonido y cuando termina su época, el coyuyo se cae bajo de un árbol y van a encontrar los pocitos porque el coyuyo termina su época y de allí sale formado un gusanito que nuevamente se transforma para el otro año que sale en noviembre y diciembre, se cae y allí sale formado otra especie de gusanito. Porque comparamos el coyuyo con el pueblo guaraní, si ves la máscara del *arete guasu*, este es el coyuyo, este es el *agüero güero* que es el espíritu y el coyuyo, nosotros cuando nos morimos, en el pueblo guaraní no existía el cementerio, nosotros nos enterramos en nuestras propias casas, porque para nosotros no existía la muerte, sino existía la vida. Nosotros lo enterrábamos ahí y quedaban ellos, pero ellos no morían para nosotros, venían a través de las máscaras del *agüero güero*, el coyuyo cae muere, cae y sale formado en otro lado, es como el coyuyo nosotros caemos y salimos a través de una máscara. El año nuevo guaraní es cuando sale el coyuyo.

En Jujuy tenemos los cerros con cardones en Humahuaca y Tilcara, nosotros aquí en Ledesma tenemos muchas vegetación, el pueblo guaraní nunca tuvo un territorio similar al

pueblo andino, ese es territorio de la pachamama (madre tierra) que hacen una ceremonia a los cerros que no tienen vegetación; en cambio nosotros tenemos los montes, tenemos mucha vegetación, nosotros vivimos en lugares del monte, nosotros hacemos la ceremonia a la abuela de la madre tierra, *yari* (abuela que es del monte y de la tierra), por eso la tierra del monte tiene vegetación, tiene agua, es mejor que la tierra del norte, porque es la abuela del monte. Nosotros hacemos la ceremonia que es el *yerure*, el territorio nuestro, la comida es diferente, la comida del pueblo andino por ejemplo es chancho a la olla con mucha papa, mote. Nosotros el pueblo guaraní, la comida es vegetal del monte, la fruta que comemos de allí, las plantas, son la vegetación, la carne de vaca, *cargu* como una lechuga que se cortaba y se hacía como una albóndiga, el pescado que era acompañado con otros vegetales del monte también.

Los *verru*, una lechuga, las raíces que encontrábamos, todo de maíz, estaba hecho *mbiyape* que es de pan y harina, después tipo rosquitas que es de maíz, y el dulce. No comíamos azúcar, comíamos miel, con *kawiyi* un maíz, carne de corzuela.

Nuestra historia, nuestra cosmovisión, nuestra lengua, nuestra educación, que queremos seguir manteniendo nuestra cultura, por lo cual nos reorganizamos como comunidad. La comunidad Cuape yayembuate significa aquí nos reunimos, nuestros primeros presidentes no sabían escribir el guaraní y lo han escrito mal. Armamos una comunidad para trabajar sobre la educación, salud y bienestar y hoy somos más de 70 familias dentro de la comunidad. Se reúnen para seguir creciendo en nuestra cultura, seguir manteniendo nuestra cultura.