



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Aprendiendo de alumnos y familias

Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera

Autor:

Bazan, María Dolores

Tutor:

Anquin, Ana María de

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

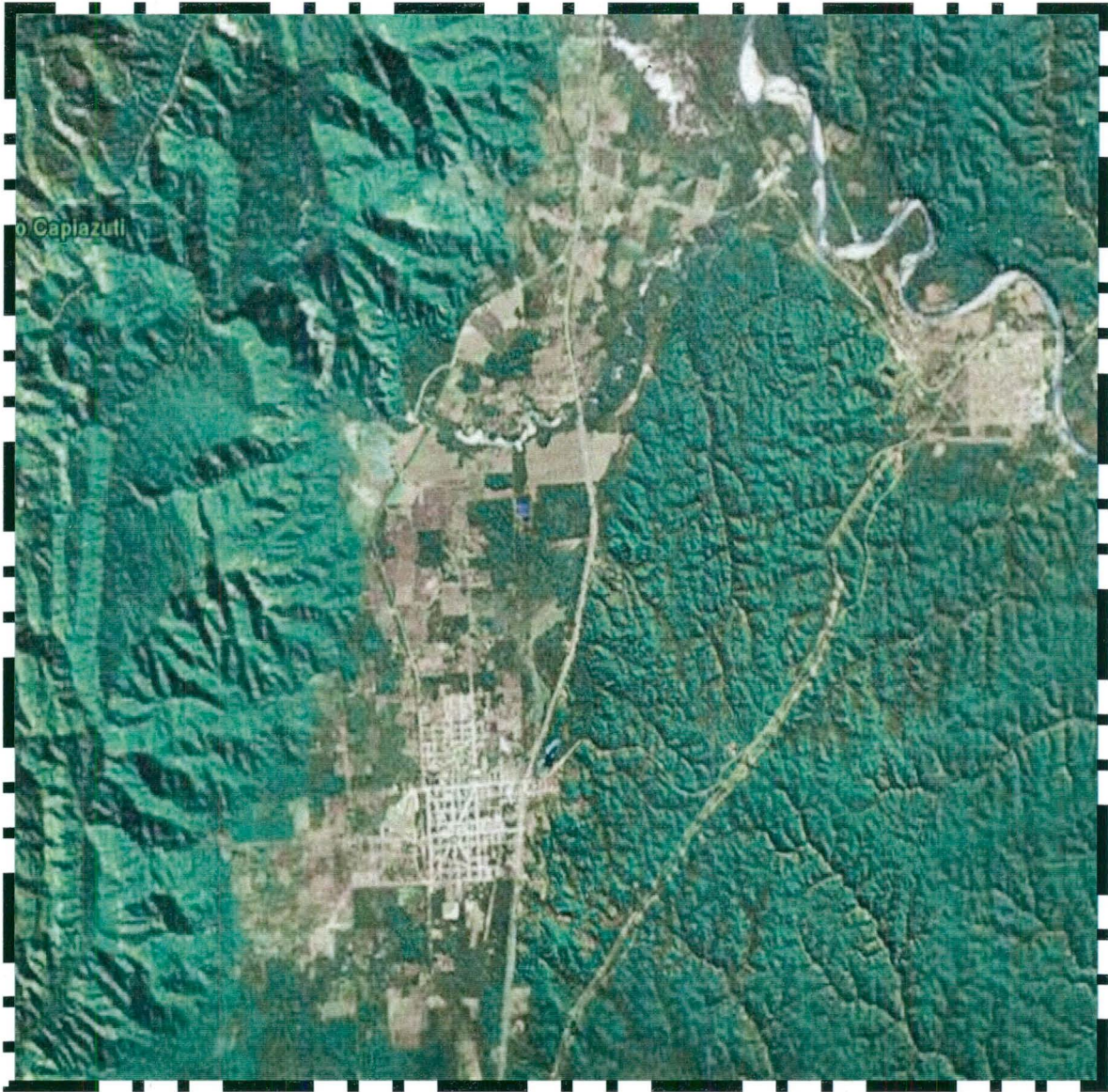


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
5-2-11

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA



**APRENDIENDO DE ALUMNOS Y FAMILIAS
FONDOS DE CONOCIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA
EN COMUNIDADES DE FRONTERA**

Lic. María. Dolores Bazán

Directora: Magister Ana Teresita de Anquín

TESIS
5-2-11

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 82484/6	MESA
08 MAR 2006 DE	
Agr.	ENTRADAS

TESIS DE MAESTRÍA

Aprendiendo de alumnos y familias
Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera

MAESTRANDA: LIC. MARIA DOLORES BAZAN
DIRECTORA: MAGÍSTER ANA MARIA TERESITA DE ANQUIN

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

INDICE

AGRADECIMIENTOS	4
<hr/>	
PRELUDIO	7
<hr/>	
I. INTRODUCCIÓN	10
<hr/>	
1. Los fondos de conocimientos como investigación 10	
2. Sumario 12	
II. LA INVESTIGACIÓN COMO GESTACIÓN	17
<hr/>	
1. La arena 17	
1.1. Pinceladas actuales 18	
1.2. Estampa indígena 21	
1.3. Horizonte educativo. La educación intercultural bilingüe como derecho y demanda 22	
2. El problema en foco: Los fondos de conocimientos 24	
2.1. Objetivos de la investigación 26	
3. El referente empírico: los universos simbólicos 27	
3.1 La entrada 28	
III. INSTRUMENTOS CONCEPTUALES INICIALES O DE UNA TEORÍA DÉBIL Y MODESTA	30
<hr/>	
a. historia y cultura 30	
b. los aportes de la teoría histórico cultural como punto de partida 33	
c. el espacio "entre": la zona de desarrollo próximo 36	
d. fondos de conocimientos 39	
e. familias 42	
f. comunidades de frontera 45	
IV. LO METODOLÓGICO COMO PROBLEMA	49
<hr/>	
1. De la etnografía y de la etnografía de la investigación 49	
a. La etnografía y los "otros" 50	
b. pensando pensamientos 52	
2. Contexto de la investigación 53	
3. Trabajo de campo 55	
a. Vagabundeando, observando y participando en Yacuy 56	

- b. *Errando por Pocitos* 58
- c. *Registrando, pensando, preguntando y reconstruyendo* 59
- 4. **El análisis interpretativo: (Qué hacer con) la voz y la experiencia del otro** 62
- 5. **La alquimia de la negociación: buscando familias encontramos la escuela** 65

V. LA GEOGRAFÍA DE LO ELIMINADO. LOS FONDOS DE CONOCIMIENTOS EN "ACTO"

68

1. *Fabricando la ruta* 68
2. **Los guaraníes de Yacuy. Fiesta y metáfora** 81
 - a. *Linaje histórico y social: el pueblo que camina* 68
 - b. *La autonomía como política* 85
 - c. *Políticas de familia* 91
 - d. *El "orden" de la naturaleza* 93
 - e. *El Arete Guasú: los sentidos de la fiesta* 96
3. *Recorriendo el barrio* 102
 - 3.1 *El Barrio Ferroviario: la memoria relatada* 105
 - 3.2 *La representación del presente: los migrantes ferroviarios* 112
 - 3.2.1. *Actividades cotidianas de las familias migrantes* 119

VI. OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI (todos juntos vamos por el camino nuevo): la invención de pedagogías fronterizas

122

1. *Presentándonos: El proyecto "cara a cara"* 134
2. *Despliegues de la diferencia* 138
3. *Escenificando en el límite. La experiencia de los Talleres de Apoyo Escolar y de la co-formación con los jóvenes indígenas* 157
4. *El poder de la palabra "técnica"* 170

VII. EL DERECHO A LA METÁFORA

O DE LAS POSIBILIDADES DE UN LOCUS DE ENUNCIACIÓN DIFERENCIAL

177

VIII. ANEXOS

190

1. *Anexo I: Mapas* 191
2. *Anexo II: Registro Documental* 193
3. *Anexo III: Registro fotográfico* 207

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

214

Agradecimientos

Muchos me han acompañado en esta trayectoria, incluso más allá de lo que puedo recordar, seguramente no podré nombrarlos a todos. En primer lugar quiero agradecer a la comunidad de Yacuy, a sus docentes y alumnos, a los pobladores del Barrio Ferroviario de la localidad de Profesor de Salvador Mazza, a los múltiples transeúntes de la Ruta 34, y a todos aquellos que de un modo u otro han brindado información, permitiéndome compartir con ellos muchos momentos de sus existencias en la frontera.

A mis profesores de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por sus enseñanzas, firmeza de convicciones y paciencia, soy heredera y portadora de un legado de intenciones, conocimientos y pasiones. Gracias por habermme permitido el gozo insospechado por la posibilidad inagotable de saber, por sorprenderme con los infinitos modos de pensar y sentir, por contagiarme el entusiasmo por la vida, por la búsqueda, por el conocimiento, la justicia, la igualdad.

Permítaseme algunos reconocimientos especiales. A la Dra. Alicia Camilioni y a los docentes de la Universidad de Buenos Aires por la enérgica apuesta realizada a favor de los docentes y alumnos de la Universidad Nacional de Salta, y de toda la región del NOA. A Susana Barco, maestra entre maestras, por su sabiduría, integridad personal, dignidad y compromiso como *trabajadora cotidiana de la educación*, desde una definición política y ética del hacer educativo. A María Teresa Sirvent, por sus denodados esfuerzos por hacerme comprender el maravilloso y riesgoso oficio de la investigación con exquisita generosidad. A Margarita Fuentes, que desde la trastienda de la maestría supo acompañarme, resolver mis problemas y estar siempre dispuesta a mis solicitudes, incluso desde su casa, su teléfono y a horarios para nada laborables.

Unas palabras especiales para Norma Paviglianitti, una maestra con mayúscula, que la muerte llevó antes de hora. Desearía que supiera que no he caído en la tentación de la indiferencia, ni cedido al egoísmo y al individualismo exacerbado, conservo intacta mi capacidad de indignarme ante el sufrimiento ajeno y la injusticia, *resisto*. No *deserto de su sueño*. Sigue a mi lado como si estuviese viva, acompañándome en mis combates cotidianos, ayudándome proyectar las utopías del mañana –no como meras fantasías sino como verdaderos **desafíos**- pensando la educación como germen sobre el cual se construya una original identidad histórica, social y cultural, como verdadera matriz para engendrar el mañana.

A mis compañeros y colegas de la Maestría en Didáctica por ofrecerme herramientas no solo para “leer el mundo” sino también para comprometerme en un sinnúmero de reescrituras. A mis profesores y compañeros de los cursos de postgrado de Curriculum en Contexto, Constructivismo y Educación y Lectura y Escritura de la FLACSO por abrirme senderos insospechados a mis búsquedas. A Susana Arguello por sus atentas y rigurosas sugerencias y por su intermedio a todos los docentes y compañeros del Postítulo en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, que acompañaron muchas de mis exploraciones.

A la Mgster Ana de Anquin, bajo cuya dirección esta tesis fue realizada, por su estímulo, lúcidas orientaciones y confianza, también por su infinita capacidad de

imaginar e inventar posibles, y por su voluntad convocante. A Adriana Quiroga, colega y amiga, con quien he compartido no solo innumerables horas de trabajo y estudio, sino también un intento denodado –a veces fallido- por encontrar “sentidos” a nuestra labor y sin cuyo concurso esta tesis no hubiera podido ser cristalizada. Por su notable capacidad intelectual, sus juicios sugerentes, generosidad y escucha.

A Maria Luisa Jalil por sus múltiples enseñanzas, sagaces observaciones y preguntas, por su entrega y ternura. A Clemente Soria y Marcelo Soria, por sus invalorable conocimientos, también por sus legítimas peticiones, tenacidad y resistencias. A los jóvenes de la comunidad de Yacuy por sus cotidianas batallas, persistencia y esperanzas. A Cristina Malissani por compartir intereses, búsquedas, por su habilidad de escucha y sus atinadas conjeturas. A Marta Díaz, por hacerme participe de sus pensamientos y vivencias, por compartir ideas y sueños.

A Sofia Oyarzun, Daniela Quinteros, Rossana Duran y Celina Sal por su apoyo incondicional, fascinación en aprender y sus incontables preguntas. A Natalia Girón por sus excelentes registros que han permitido reconstruir de modo impecable todo lo vivido durante la concreción del Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI (*todos juntos vamos por el camino nuevo*). A los alumnos Ariel Duran, por sus inestimables fotografías, Julio Córdoba y Antonio Moreno por sus contribuciones y acompañamiento. A la antropóloga Silvia Hirsch, Prof. Angel Yandura, Lic. Elio Ortiz, Prof. Raul Aruchari, Magister Adriana L. López Figueroa: y Lic. Adriana Malvicini, quienes abrieron interesantes perspectivas para este trabajo.

A mis colegas Beatriz Bonillo, Hernán Ulm y Alejandro Ruidrejo por sus valiosos aportes y enseñanzas cultivadas junto con la amistad. A mis alumnos de las cátedras de Teorías del Aprendizaje y de Didáctica General de la carrera de Letras, del Trayecto de Articulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de Curriculum y de Investigación Educativa de los Institutos de nivel Superior de Tartagal y Profesor Salvador Mazza, por sus interrogaciones, dudas, malestares y desazones, fuente potente de muchas de mis problematizaciones.

A la Fundación YPF por haber apostado por un proyecto educativo destinado a comunidades indígenas otorgando los fondos para su financiamiento. A Silvio Schlosser por su confianza y apoyo. A Carolin Schmee, Ingrid Jeppesen, Leonora Kievsky, por su disposición permanente y cordialidad, a Verónica Aftalión, por su generosidad a brindar información y contactos.

A Susana Gómez y en su nombre a muchos profesores, maestros y directores con los cuales comparto el cotidiano quehacer en las instituciones educativas de la región, por urgirnos a que nuestras teorizaciones se traduzcan en prácticas concretas que transformen las condiciones de desigualdad educativa por la que transitan diariamente muchos de nuestros alumnos. A mis entrañables amigos Adrián Anuch, Cristina Viviani, Roxana Franchi quienes aún en la distancia me acompañaron con confianza y calidez. A Margarita Canalda, Gloria Abdenur y Patricia Manteola, Jorge Reston, Liliana y Estela Lizondo, Melina Chavez, por haber creído siempre en mí y colmarme de afectos. A Alejandra Elías y Marcela Tejerina por invitarme a acompañarlas en sus trabajos de tesis. A Alejandra Murillo y Verónica Nieves por suplirme generosamente en algunas de las tediosas e inevitables tareas administrativas.

Por ultimo a mis hijos, que son mi inspiración primigenia, por el constante impulso, el aporte de ideas, la generosidad de su tiempo, su respeto y profundo cariño. A Pelado por la delicadeza de lo cotidiano y su amor indestructible.

Preludio

“cierta forma de mirar lo que puede ser mirable y enunciable en un momento dado, configura, prefigura lo que vemos, lo que puede ser visto, lo que puede ser objeto de saber”

Gilles Deleuze

Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen)

Jorge Larrosa

He escogido estos fragmentos de Deleuze y Larrosa para encabezar esta presentación porque por un lado, son evidencia de la singularidad y contingencia de nuestras perspectivas y saberes y por otro, porque expresan la creciente perplejidad que nos habita a quienes trabajamos en el campo pedagógico. Autorizan a la vez, a pensar y escribir de una forma “que se quiere indisciplinada, insegura e impropia” (Larrosa, 2003: 7), situándonos “al borde del acantilado”¹, ajenas a cualquier pretensión de verdad, objetividad, universalidad, sin por ello, renunciar a producir efectos de sentido, en el supuesto que toda experiencia es una experiencia de significado y debe ser entendida en función de la especificidad de su producción.

Lo que exige habitar un lugar incómodo, marcado por la obligación a desentrañar permanentemente las raíces del propio pensamiento, teniendo la sensación a veces, de no saber qué sigue, en la urgencia de compartir la angustia de no saber qué sigue y de construir con otros ese camino inventando corrimientos que se sustraigan a las reglas y lugares ya existentes. *El presente es un temblor que duele*

¿Cómo pensar la educación desde esta posición? ¿Es una tarea imposible en este presente?

Tal vez sea necesario *impensarla*². Plantearse las viejas preguntas de manera más lúcida y penetrante, entendiendo que lo impensable es aquello que no puede ser concebido dentro del rango de alternativas posibles, aquello que pervierte todas las respuestas porque desafía los términos a partir de los cuales se formulan las preguntas.

Impensar. la educación obedece a que muchas de sus suposiciones, pese a su carácter falaz, permanecen arraigadas firmemente en nuestra mentalidad. Supone explorar si es posible reinventarla sobre bases diferentes a las que planteó el pensamiento moderno poniendo en cuestión las categorías de cultura nacional, de identidad, de sujeto, de poder y de saber. Aludimos al pensamiento moderno para referirnos al “proyecto de la

¹ De Certeau a propósito de *Vigilar y castigar*, citado por Chartier, R. (1996)

² Tomo el término y también el sentido del título del libro de Wallerstein, Immanuel (1998) *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*.

modernidad" es decir "al intento de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento" (Castro Gómez, 2002:11).

La educación será el dispositivo por excelencia del proyecto modernizador, específicamente para asignar a los ciudadanos una "identidad" y la escuela en su utopía de "hacer uno de muchos", se asentará en distintos mecanismos de legitimación y de exclusión. La modernidad postulará entonces la posibilidad y la necesidad de la educación de las personas y su programa será emancipatorio, porque supondrá liberar al individuo de la ignorancia.

América Latina a partir de 1492, nace como enclave colonial, siendo avasallados sus pueblos y sus culturas originarias. La dependencia y las características culturales que vivimos desde entonces deben entenderse desde esta perspectiva. La conquista de América implicó no sólo un proyecto económico, sino también "una batalla cultural". La violencia, la destrucción material, las confiscaciones económicas y la esclavización de los indígenas se acompañaron de un forzado proceso de endoculturación mediante el cual la minoría dominante fue propuesta como modelo para la mayoría dominada.

Freire llama "cultura del silencio" al conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista. Barbero (2002:25) por su parte expresa, que "siglo a siglo la opresión fue moldeando la conciencia, el mutismo y la pasividad". La conquista implicó desconocer el orden social existente imponiéndose autoridades, valores y culturas ajenas a las de las poblaciones nativas lo que permite igualmente a Freire afirmar que vivimos nuestro período colonial casi siempre imposibilitados de hablar. "La única voz que se podía oír era la del púlpito" (Freire, 1982:69).

Siglos después, junto a la industrialización, emerge la escuela, "lugar privilegiado de control sutil por y de la palabra". El conocimiento de los "otros", el conocimiento "tradicional" de los pobres, de los campesinos, de los indios, no sólo será considerado no pertinente, sino incluso, uno de los obstáculos a la tarea transformadora de la civilización. La escuela concebida como dispositivo de uniformización cultural asimilará a los "otros", los diferentes, continuando en este largo proceso, alejada de las penas, las ansias y las luchas de los pueblos. *La cultura escolar prolongará la cultura del silencio.*

Impensar la educación remite entonces y necesariamente a profundas dubitaciones acerca del cambio social, del lugar de las estructuras sociales, de las instituciones y el papel de los sujetos, de los *nos-otros* de la cotidianidad escolar. Instala una sutil desconfianza ante la educación como materialización privilegiante del cambio. Su condición de práctica contingente, política, histórica, cultural, ¿humana? de imposición, moldeamiento, fabricación; expande un abanico de problematizaciones. *Impensar la educación* parece ser un imperativo para construir alternativas al orden social actual. La cultura occidental que transitamos desde hace más de 500 años experimenta un franco deterioro y agotamiento y la muestra más clara de esta decadencia tiene que ver, fundamentalmente, con las prioridades de valores que promueve.

Impensar la educación, en esta práctica de investigación que se interroga por los conocimientos "tradicionales", "locales", de dos comunidades de frontera, una *indígena*, -perteneciente a la etnia guaraní- y otra migrante -fruto del amalgamamiento de diversos

grupos étnicos-, para estudiar la posibilidad de **reconocerlos** como contenidos escolares –de pleno derecho- de modo tal que posibiliten una escolarización efectiva, implica fundamentalmente, aceptar que los distintos grupos crean y recrean valoraciones, comportamiento, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten; por otra, que los niños, jóvenes, deben ser, al igual que los adultos, interlocutores sociales respetados como sujetos con voz propia y validados en su pensar y actuar desde sus lugares particulares y específicos. *Impensar la educación* encarna entonces la posibilidad de *recuperar la palabra*.

Se trata, en realidad, de atreverse a elucidar las consecuencias inesperadas del agotamiento de la pedagogía moderna. Significa reconocer la existencia de saberes y lógicas que deben rescatarse de la cultura de los pueblos, en nuestro caso de los guaraníes y de los migrantes bolivianos. Supone indagar cuáles son las principales actividades de estos niños y sus familias, en que espacio y tiempo se desarrollan, que concepciones tienen respecto de la infancia, el aprendizaje, el conocimiento, la escuela, la salud, el futuro, el trabajo, el tiempo, los proyectos, su destino, sus mitos, sueños, sus palabras.

Presume también revisar de manera crítica muchas de las teorías que hoy hacemos circular en el ámbito escolar y académico. Lo que significa *descolonizar* los conocimientos, entendiendo que éstos son productos históricos; que están impregnados de su pasado y presente colonial y teñidos de un fuerte sesgo eurocéntrico. Es animarse a transitar por un territorio ambivalente, contingente, finito, ligado a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, siempre en estado de traducción, de opacidad creciente que nos enfrenta permanentemente a la confusión de la vida, al desorden y la indecisión. También a comprometerse lucidamente con los senderos sinuosos de lo aleatorio y de la *metáfora*.

Impensar la educación entraña también una fuerte apuesta: generar nuevas formas de educación, desmontando un trayecto pasado e inventando una nueva **radicalidad**, apelando a la reconstrucción de lazos sociales y a la emergencia de prácticas educativas que se funden en relaciones horizontales, que reemplacen la verticalidad jerárquica en la elaboración de proyectos políticos educativos, que sean constitutivamente heterogéneas, críticas, autónomas y con fuertes intencionalidades igualitarias, será *la educación que viene*

Espero vivamente que este texto contribuya a componer otros horizontes educativos.

Aguaray, 3 de Diciembre de 2005.-

I. INTRODUCCIÓN

1. Los fondos de conocimiento como investigación

Este Informe Final de Tesis constituye un primigenio intento de documentar los **fondos de conocimientos** de alumnos y familias de dos comunidades de frontera, **Yacuy** y **Pocitos**, situadas en la zona limítrofe con la República de Bolivia, a la vez que pretende, oficializar un discurso, una práctica investigativa y un género de pensamiento, fundado en la conciencia imperiosa de conocer la realidad educativa local y la urgencia de generar *pedagogías*³ que respeten y articulen las diferencias que configuran los espacios socioculturales de nuestras comunidades.

Este trabajo de investigación se construyó en torno a un conjunto de interrogantes y a la preocupación compartida con otros colegas, docentes y alumnos, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas en regiones de fronteras. Esta situacionalidad de *margen geográfica*⁴ que opera además como *posición*⁵ y es a la vez *condición* de existencia⁶, nos ha exigido interrogarnos sobre los **aspectos culturales de nuestras teorías y prácticas** y de igual modo, preguntarnos por los **sujetos reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje**, los alumnos y docentes, en sus vidas y culturas reales, lo que es también decir, los **nos-otros** de la cotidianeidad social y escolar.

Los **fondos de conocimientos como problema de investigación** hacen explícito la preocupación fundamental originada en la pretensión de practicar *pedagogías multiculturales*⁷. Pedagogías críticas, en el sentido que lo plantea McLaren (1998: 37-40) de los *lenguajes y las experiencias*, “fronterizas”, que permitan comprender como las experiencias construidas socialmente se sitúan en “la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia”. Abordar estos desafíos o problemáticas implica situarse en un campo complejo de producción de conocimiento. A modo de contextualizar estas preocupaciones diré que se inscriben al interior de un *campo relacional* (Achilli, 1998: 12) como es el que se configura alrededor de *pedagogías y culturas*, poniendo en foco un núcleo clave: *pedagogías y diversidades culturales/desigualdades*.

Pedagogías entendidas desde un sentido amplio, que se interesan no *solo* acerca de los procesos de transmisión o reproducción del saber, sino también en su *producción*. Lo que significa pensar que el **cómo se enseña**, se hace inseparable del **qué se enseña** y cuestión crucial de **cómo se aprende** (Gore, 1996:23). Los **fondos de conocimientos como problema de investigación** se sitúan en la confluencia de todas estas cuestiones e implican un doble desafío, por una parte, aproximarnos a los *conocimientos locales*

³ Hablo en términos de **pedagogías** aludiendo a diversidad de posiciones teóricas y prácticas y a la “oposición a las posturas opresoras de género, raza, clase social y demás creaciones sociales por el estilo” tomando prestado las expresiones de Gore, J. (1996). Pag. 23

⁴ Vivo, trabajo y estudio desde hace casi 20 años en el Departamento San Martín, ubicado al norte de la Provincia de Salta en la zona limítrofe con la República de Bolivia. Mi residencia está situada en Aguaray, localidad intermedia entre Tartagal y Profesor Salvador Mazza en las cuales me desempeño como docente. Recorro diariamente 35 Km. de ida y de vuelta para llegar a Tartagal y 20 km. -dos veces por semana- de ida y vuelta también para llegar a Pocitos, enseñar y regresar a mi hogar.

⁵ En tanto configura diferencias sociales internas y externas: ser nativo o “extranjero”, distinciones que se expresan a veces entre “venir de, estar en y ser de” por ejemplo.

⁶ De numerosos grupos de personas de distinto origen cultural y étnico.

⁷ Se entiende lo *multicultural* a partir de definir la cultura como realidad conflictiva y considerar la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Sinisi, L., (2000) Pag. 50-60

acumulados por las familias guaraníes de Yacuy y migrantes bolivianos del Barrio Ferroviario y por otro, explorar la posibilidad de construcción de pedagogías multiculturales. Pedagogías que suponen a la vez, "tradiciones selectivas" de prácticas y convenciones, que manifiestan ineludiblemente intereses ideológicos y políticos; que problematizan la cuestión de las *diversidades culturales* y no se desvinculan de la *corporeidad del sufrimiento* (McLaren, 1998:37).

McLaren define la corporeidad del sufrimiento como el núcleo de su trabajo, haciendo alusión a que en el nivel de la vida diaria de muchas personas, el sufrimiento es un hecho concreto y material y no puede ser abstraído por componentes formales de un programa de investigación o por las cosas efímeras recopilables de la información impresa. En nuestro caso, hace referencia a que el reconocimiento de diferencias culturales no implica el desconocimiento u ocultamiento de las desigualdades sociales y de las relaciones de opresión ("distinto" no se confunde con "desigual" y "discriminado") y los efectos *reales* que dichas relaciones provocan en la vida de las personas concretas, con nombres y apellidos, con rostros reconocibles, con historias compartidas -capaces de amar, de vivir, de morir, de llorar-, en lugares determinados.

Los fondos de conocimientos como *problema a investigar*, generan el *desafío de la pregunta*. Pregunta de índole política, histórica, etnográfica, pedagógica, que al formularse se instala como enigma, que aparece y produce perplejidad, enfrentándonos a aquellos con otra cosmovisión y escala de valores. Requiere de desciframientos, evidencias y al mismo tiempo propone impugnaciones, niega seguridades, deshace relaciones y reclama nuevos lenguajes. Pregunta que exige múltiples y azarosos recorridos, que es *duda*⁸, actitud y pretende actos, *rupturas* y demanda una tarea paciente de interpretación y reconstrucción de sentidos.

Nos introduce, en un sentido general, en una serie de relaciones a definir entre aprendizaje, escuela, cultura y sociedad. Imponen el reconocimiento de las *diversidades culturales/desigualdades* como premisa básica para comprender como aprenden las personas en función de un contexto, demostrando la estrecha relación entre *cognición y cultura*. Delimitan al mismo tiempo el anclaje empírico de la investigación, alumnos y familias, a la vez que advierte acerca de algunas intuiciones teóricas y metodológicas. En primer término, que las experiencias concretas de alumnos y familias pueden ser fuentes de conocimiento. Segundo que hablar de alumnos y familias en plural expresa la necesidad de evitar los universalismos y nos permite pensar la heterogeneidad y singularidad que oculta cada uno de ellos. Tercero que aprender de ellos implica necesariamente involucrarse en las acciones cotidianas que protagonizan y estar atentos para escuchar sus historias sociales familiares y escolares.

En cuanto al enfoque de investigación hemos partido del supuesto de concebir al investigador como *trabajador de lo cotidiano* (Alvarez Uria, 1986:9), en el sentido que lo enuncia De Certeau (2000: XLII) de lo que se inventa "*con mil maneras de cazar furtivamente*" y a la investigación como *práctica social*, incardinada en instituciones,

⁸ Bourdieu habla de la "duda radical", en el sentido de que "construir un objeto científico significa, primero y ante todo, romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos" y que uno de los instrumentos de ruptura más poderosos "es la historia social de los problemas, objetos e instrumentos de pensamientos, esto es, la historia del trabajo social de construcción de instrumentos de construcción de la realidad social (...) que transcurre la interior mismo del mundo social en su conjunto o en tal o cual campo especializado y, muy particularmente, en el campo de las ciencias sociales". (Sobremarcado en el original) Bourdieu, P. (1995) Pag.177-190.

relaciones, siempre colectiva, en tensión, como punto de inflexión de un conocimiento inquieto y *engañoso* que demanda el continuo desenmascaramiento de su carácter de *verdad*. En consonancia con ello, la propuesta se funda en el convencimiento de que los problemas de las personas, surgen de sus propias experiencias cotidianas y en consecuencia, no procede *descubrirlos ni describirlos* al margen de cómo se viven y cómo se interpretan estas experiencias.

Posición que demanda ubicarse en la necesidad de producir conocimiento relativo a los procesos socioeducativos desde la emergencia de las prácticas concretas en su compleja *situacionalidad* y centrando la atención en los sujetos y sobre todo de aquellos quienes viven la marginalidad y sufren. Empeñándose en contribuir al conjunto de saberes que constituye el entramado amplio y complejo del campo de teorización de lo educativo, para permitimos repensar los alcances y posibilidades de la función educativa y de sus instituciones.

2. Sumario

Para la presentación del contenido de este informe, hemos adoptado una organización que sigue, en cierto modo, el mismo proceso por el cual transitamos en la construcción de conocimientos -que implica un proceso mediante avances en forma de aproximaciones sucesivas, en espiral, mediante reelaboraciones cada vez más profundas y completas-, sin embargo también optamos por un formato generalizable a los efectos de facilitar su comunicabilidad.

Se comienza con esta misma introducción, haciendo referencia de algún modo a la *confesión* teórica del equipo, según aconseja Willis (1980:88-95), como reconocimiento crucial y necesario de los fundamentos básicos del enfoque de investigación que se sostiene. Define *los fondos de conocimientos* como problema de investigación en términos de *preocupación* y *pretensión* de un grupo de educadores, de practicar *pedagogías multiculturales* -de los *lenguajes* y *las experiencias*- que se inscriben al interior de un campo complejo -*relacional*- de producción de conocimiento, que se configura alrededor de *pedagogías* y *culturas*, poniendo en foco un núcleo clave: *pedagogías* y *diversidades culturales/desigualdades*.

En el capítulo II bajo el título *la Investigación como gestación*, se da cuenta del plan de investigación como visión anticipada del proceso de indagación, ubicando primero la *arena*, es decir el suelo que habitamos: el norte de la República Argentina y de la Provincia de Salta, en particular, y dentro de ella, el Departamento San Martín, específicamente. Mirada histórica que rescata aportes de un conjunto de fuentes locales, pero que también denuncia olvidos y ausencias. Perspectiva a la vez, desde un *presente* inquieto ante los desórdenes y las violencias que generan las nuevas transformaciones sociales, culturales y políticas. La compleja situación educativa del norte salteño, la conciencia imperiosa de la necesidad de producir conocimiento relativo a los procesos de aprendizaje y de enseñanza en las escuelas en zona de frontera y la Educación Bilingüe Intercultural como estrategia potencialmente productiva de generar *pedagogías fronterizas*, constituyen el sedimento de las preocupaciones que dan origen a la investigación.

De ahí nuestro interés por comenzar a aproximarnos a los *fondos de conocimientos* acumulados por las familias de nuestros alumnos, y por consiguiente, de nuestras

própias familias, teniendo en cuenta como advierte Sagastizabal (2000; 25) que “el conocimiento de una cultura extraña supone invariablemente una instalación y conocimiento de la propia”. Situándonos en dos escenarios singulares, la comunidad de Yacuy y el Barrio Ferroviario de Profesor Salvador Mazza, con el propósito de crear nuevos vínculos mediatizadores entre los alumnos y las instituciones educativas, en la tentativa de incorporar cambios en la enseñanza. La elección de los grupos se fundó en decisiones que consideraron que eran dos universos de significación que presentaban características particulares, para el estudio que pretendíamos encarar: interesaban las familias de Yacuy por pertenecer todas a la etnia *tupí guaraní*, y por ser en su gran mayoría *bilingüe* y en el caso del Barrio Ferroviario, familias bolivianas *migrantes*. El apartado *la entrada* en este capítulo opera como preludio del proceso que vivimos, de los obstáculos que entorpecían nuestra comprensión, de las relaciones que fuimos descubriendo progresivamente y que nos acercaron a una descripción y reconocimiento de las comunidades.

El capítulo III aborda los instrumentos conceptuales de los cuales partimos en el inicio de la investigación, profundiza en los aportes de la teoría histórica cultural, situando el concepto de *fondos de conocimientos* en dicha tradición, centrándose por último en las teorizaciones actuales sobre familia y fronteras que nos sirvieron de marco de elucidación. Como primera medida ubica la teorización que nos sirve de base en el campo de *la producción y reproducción de la vida social*, destacando que dicha posición involucra una serie de disputas epistemológicas y al mismo tiempo nos sumerge en la multiforme diversidad de las prácticas humanas, históricas y contingentes. La alusión a una *teoría débil y modesta* refiere al desengaño de la ilusión de transparencia, de la verdad como adecuación referencial “a los hechos”; alude también a la perplejidad que nos habita al constatar que el andamiaje que tenemos para *pensar* y *pensarnos* no alcanza y frente al convencimiento que ciertas construcciones teóricas han dejado de “decirnos”, han enmudecido, perdido totalmente las palabras para interrogar los sentidos de la vida.

El capítulo IV nos introduce de lleno a lo *metodológico como problema*, lo que permite desplegar algunas reflexiones vinculadas con la “trastienda”⁹ del investigación. En primer término toma posición acerca de las cuestiones metodológicas, destacando su carácter abierto, ajenas a lo sacralizado, al discurso de autoridad, a las certezas, y por el contrario su condición de “mapas camineros”, invitaciones a las preguntas, a la conjetura, al pensamiento, a la “construcción del dato” como estructura de significación. Desde una perspectiva histórica recorre algunos de los hitos de la constitución de la etnografía y su vinculación con las formas de colonización. A la par que desgrana las estrategias propias del enfoque etnográfico, distingue sus rasgos centrales así como el sentido de la “descripción densa” en términos de estudio microscópico de los acontecimientos ocurridos durante el proceso. Afronta luego algunos aspectos centrales del surgimiento del Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI orientado al fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural (E.B.I.), en su carácter de estrategia metodológica de “hacer pie” en la comunidad de Yacuy, para penetrar, reconocer y construir la lógica de los guaraníes y de los docentes que enseñan a niños

⁹ Varias obras intentan poner luz sobre el quehacer investigativo: Catalina Wainerman y Ruth Sautu como compiladoras titulan su libro *La trastienda de la investigación*, en su tentativa de revelar la “investigación en acto”. También C. Wright Mills (1979) *La imaginación sociológica*; Fondo de Cultura Económica; México D.F.; Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial Grijalbo; México D.F.,.

guaraníes. Da razones, además, acerca del contexto de la investigación y se zambulle en el *trabajo de campo* desarrollado tratando de responder a tres relaciones básicas, por un lado, con lo teórico/conceptual, por otro, entre los *sujetos* de la investigación y por último, con las estrategias de investigación en sí. Finalmente examina la compleja y contradictoria naturaleza del trabajo interpretativo que se intentó desplegar.

El capítulo V titulado la *geografía de lo eliminado*, es según nuestro humilde entender, una “escritura etnográfica”. Somos conscientes que estamos sujetas, en el campo académico, a determinadas políticas de la verdad, nuestro “oficio de palabras” como lo define Larrosa (2003) está regulado por dispositivos de control del saber, del lenguaje y de nuestra relación con lenguaje, es decir, de nuestras prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar. No obstante ello, arriesgadamente, presentamos un texto, que como una suerte de montaje de escenas, pone en movimiento la experiencia de *estar ahí*, trazos minúsculos de las frágiles y dramáticas vidas que transcurren en el norte, en la frontera, en la ruta, en el barrio; los *fondos de conocimientos* en “acto”: el repertorio de existencias vividas: cúmulo de sensaciones, recuerdos, percepciones, pulsiones, memorias narradas, en perpetua vibración.

Escritura en la que *devenimos*, confundiendo los límites, participando porque no queda otra, observando lo cotidiano, aguzando los sentidos, conversando sobre lo que “*nos pasa, nos ocurre*”, con quien se pueda y traduciendo por escrito la mayor parte posible de esa experiencia, lo que implica indudablemente una compleja tarea de interpretación, contextualización y descontextualización, que plantea estar “fuera” y a la vez “permanecer adentro”, que nos impone reconocer que el producto obtenido es de “autoría conjunta, indisociable de la escena de la interacción, de las subjetividades puestas en juego”(Arfuch, 2002:178). Lecturas y escrituras plurales que nombran y *nos* nombran, traen lo común del aprender, en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias.

El capítulo VI también tienen pretensión de “descripción densa”, en tanto intento de perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que hemos intentado conectar e interpretar tratando de hacerlos accesibles, presentado para ello una reconstrucción analítica de los escenarios tal como aparecieron ante nuestra mirada. Documenta el experimento del proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI, cuya denominación está escrita en lengua guaraní y que significa *todos juntos vamos por el camino nuevo*. Toma como base las líneas de acción desarrolladas por la propuesta, orientada a “contribuir a la retención y/o reinserción escolar y acrecentar la calidad educativa de las escuelas con población indígena guaraní mediante el fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural (E.B.I.)” y cuya concreción representó “la entrada” a la comunidad de Yacuy..

La experiencia relatada describe múltiples desplazamientos, en un camino –no buscado de antemano- bidireccional, de reconocimiento de los otros y de autoconocimiento, fruto de una espera paciente y activa, en la cual como investigadoras fuimos relacionando, hipotetizando, contrastando y refutando explicaciones. La idea que atravesó todo el proyecto se refería “a la importancia de reflexionar sobre la experiencia y aprender de ella” lo que significa partir de los “saberes en uso” y prácticas de docentes, escuelas y comunidades para recuperarlos, analizarlos y enriquecerlos. En lugar de insistir en la idea de elaborar estrategias para *acomodar* a los

alumnos considerados “especiales”¹⁰ dentro de un sistema escolar, intuíamos que el cambio debía consistir en *reinventar* las escuelas -como *espacios de producción cultural*- para avanzar hacia la promoción del aprendizaje de los niños guaraníes. Finalmente el Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI, no solo con negociación de la entrada sino específicamente como la vivencia de *pedagogías* interculturales, “entre”, fronteras.

El Capítulo VII como relato del fin de una travesía, no exclusivamente académica, en tanto clausura e inauguración de interrogaciones, delata una inédita ubicación social, histórica, cultural, distinta de aquella de donde partimos al inicio de nuestras búsquedas. **Los fondos de conocimientos** como *problema a investigar* y como *pedagogía*, nos introdujeron en el develamiento de una serie de relaciones entre cultura, historia, sociedad, educación, escuela, aprendizaje, enseñanza, subjetividades, delimitando a la vez formas de involucramiento en acciones cotidianas protagonizadas por familias, niños y jóvenes, docentes, directivos, alumnos, comunidades, escuelas, universidad, que nos fueron obligando a repensar las distinciones entre *venir de, estar en y ser de*, incitándonos a reconocer la conexión entre el *lugar* de la teorización y el *locus* de enunciación.

Se presenta entonces una demostración a favor del reconocimiento del proceso laborioso mediante el cual los sujetos interiorizan y reconstruyen el mundo social, por el cual construyen y reconstruyen sus identidades culturales, que no son fijas, ni estáticas, sino por los contrarios mudables, estratégicas, y también reaccionan y se rebelan contra esas mismas identificaciones. Identidad definida siempre a partir de relaciones y de interacciones múltiples, cuya comprensión habilita a desconfiar de los clichés y los estereotipos, que fetichizan y naturalizan. “Reconocer las diferencias no implica anclarse en ellas” (Sagastizabal, 2000; 40).

Se sitúa a la frontera como sitio institucional político que interpela, dominio demarcatorio -concreto o imaginario- entre algo que conocemos y que en cierto sentido nos pertenece, y algo que desconocemos, extraño e inexplorado que apremia a disputar sentidos. Ámbito en cual se encarnan las equívocas relaciones entre “nación”, “estado” y “cultura”. La frontera como *locus* de enunciación diferencial. Diferencial que significa un desplazamiento de los conceptos y de las prácticas, que desaloja la pregunta del quiénes somos “nosotros”, al interrogante político: ¿quiénes no somos nosotros? o ¿qué otros dicen qué y cómo somos o debemos ser? (Díaz, 2001: 10).

En este marco **los fondos de conocimientos** de las familias guaraníes y de los migrantes bolivianos como posibilidad y evidencia, que muestra como la “cognición se incrusta en el mundo social y cultural” y nos compromete seriamente, como educadores, a dejar de buscar las razones del fracaso escolar de los niños en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del alma, sino en los procesos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana, situadas en “la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia”.

Finalmente la educación bilingüe intercultural como gesto productivo, reconocimiento del “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo, que marca distanciamiento en

¹⁰ Indios, no hablantes del español, pobres, ignorantes, vagos, sucios, con pautas culturales que desde el ámbito escolar se visualizan como inapropiadas, incultas, propias de la cultura de la barbarie.

relación con las prácticas educativas anteriores y que representa un intento por seguir pensando *politicamente*, por no renunciar a la construcción de *pedagogías* forjada por fuera/dentro, “entre” los dominios materiales y discursivos de la escuela, tratando de revertir el desencuentro entre escuela y experiencia vital de los niños y jóvenes, favoreciendo la generación de estructuras *mediadoras* de soporte comunitario y escolar.

II. LA INVESTIGACIÓN COMO *GESTACIÓN**

* La intención del epígrafe es referirse al proyecto de investigación como visión anticipada del proceso de investigación.

1. La arena

Como ya hemos expresado el problema de investigación se construyó en torno a un conjunto de interrogantes y a la preocupación compartida acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas correspondientes a distintos niveles del sistema educativo en comunidades de frontera, específicamente pertenecientes al Departamento San Martín de la provincia de Salta. Esta situacionalidad de *margen* nos ha exigido interrogarnos por nuestro presente, social y educativo.

El Departamento San Martín de la provincia de Salta se encuentra ubicado en el norte de la provincia de Salta pertenece a la región del Chaco Salteño, conocida históricamente como el Gran Chaco¹¹. El origen del término Chaco presenta polémica entre los investigadores, no obstante se acepta hoy generalmente la etimología que encuentra raíces quechuas a la expresión. Así "Chacu" vendría a ser "... la multitud de naciones que pueblan esta región. Cuando salen a cazar los indios y juntan de varias partes las vicuñas y guanacos, aquellas muchedumbres juntas se llaman Chacu, que los españoles han corrompido en Chaco". (Vergara, 2002:189)

El Departamento San Martín cuenta con una superficie de 16.257 km²; limitando al norte con Bolivia, al sur con el departamento Orán, al este con el departamento Rivadavia, y al oeste con el departamento Oran y Bolivia. Tiene una población aproximada de 139.204 habitantes según el Censo del 2001¹². Desde el punto de vista geopolítico, pertenece a la región del Chaco y desde una perspectiva ecológica se sitúa entre las regiones naturales del Bosque Chaqueño y las Yungas o Selva Tucumano Oranense.

Tartagal es la ciudad cabecera del departamento San Martín y su origen es definitivamente incierto, según expresa Pojasi (1994) "la cuatro veces bien nacida y nunca fundada Tartagal" hizo que alguna vez sus derechos de propiedad -allá por el 1547- fueran Cédulas Reales del antiguo Virreynato, se transformaran luego -hacia 1825- en títulos de propiedad bolivianos, convirtiéndose en "*tierra de nadie*" por 1860, e incluso como una Nación independiente en 1888 según dictaminara el Congreso Boliviano para finalmente después de un complicado proceso de negociaciones, pasar a ser definitivamente territorio argentino a partir de 1912.

Tartagal no tiene como la mayoría de las ciudades o poblados un acontecimiento privado y oficial que determine su fecha de fundación, por eso es llamada la "ciudad infundada" por los historiadores. Sin embargo, es posible señalar que previo a la colonización española y posterior a la misma esta región estaba habitada por pueblos indígenas. Las primitivas poblaciones del Chaco han sido clasificadas en cuatro familias, dos de origen amazónico y dos de chaqueños típicos. Las amazónicas conforman las familias Arawak, representadas por los Chanéchiriguanizados y la familia Guaraní, cuyos representantes son los Chiriguanos, que originalmente ocuparon

¹¹ El Gran Chaco comprende una extensa zona de América del Sur, integrada por las provincias de Formosa, Chaco, noroeste de Salta y Jujuy, noroeste de Tucumán y Santiago del Estero y norte de Santa Fé, desde el Pilcomayo hasta el Salado limitando con la cordillera oriental Boliviana y por el este con la línea de los ríos Paraguay y Paraná. Abarca el sureste de Bolivia, parte del Paraguay y noreste

¹² Fuente: Ministerio del Interior. Presidencia de la Nación. <http://www.mininterior.gov.ar/municipales/>

las enormes extensiones de la llanura del Chaco, con hábitos nómades y al amparo de la naturaleza del terreno y que ofrecieron una sólida resistencia a las invasiones españolas.

Dadas las duras condiciones de la naturaleza de la región, los colonizadores españoles no pudieron ocupar y dominar las mismas, sino hasta los últimos años del siglo XVIII. Posteriormente constituido el Estado Argentino, luego del proceso de independencia, y ante la decisión de sentar dominio sobre sus territorios y lograr la integración de los habitantes, se inició un largo periodo de relaciones con los pueblos indígenas que no habían sido sometidos hasta la fecha por los españoles.

Si se leen los escasos relatos existentes sobre la historia de la región, es fácil advertir el juego de diversos modos de relación con la población indígena del lugar¹³, que oscilaron entre la dominación por la fuerza, el sometimiento a través de distintas estrategias de sumisión, la discriminación y el rechazo y aparentes y contradictorios mecanismos de integración y revalorización. Por ejemplo a partir de los primeros años de la década 1860, en la región del Chaco salteño se sucedieron numerosos enfrentamientos entre los indígenas con las tropas de la Guardia Nacional y pobladores de frontera, fundamentalmente propietarios de tierras, hacendados y obrajes. Es así como se considera que los primeros asentamientos poblacionales de la región "*datan de 1884 cuando Jesuitas de Tarija fundaron los fuertes de Yacuiba y Tartagal, para detener la audaz avanzada de los aborígenes*" o que "*en el año 1887 fueron llegando los primeros audaces y aguerridos pioneros, uno de ellos era Don Pedro Jose Roffini*"¹⁴, negándose cualquier vestigio de historia anterior.

La ciudad de Tartagal, históricamente, ha ejercido una gran influencia en el área que la rodea, debido a su posición estratégica durante la época en que comenzó a desarrollarse la denominada "vía comercial del Chaco", a fines del siglo XIX. La actividad comercial se basaba en el traslado de hacienda vacuna, caballar y mercancías, desde la zona de Embarcación hacia el norte a la ciudad de Yacuiba, primera ciudad de Bolivia y enlace para llegar a otras regiones de Bolivia y en este contexto, entre 1912 y 1948, Tartagal se constituyó como lugar de encuentro y descanso de troperos, viajeros y comerciantes.

Pinceladas actuales

A partir de la segunda década del siglo XX, la región se perfilaba como zona de explotación y obrajes madereros, cultivos de caña de azúcar, maíz, naranjas, batata, zapallo, melón, sandía, etc. cultivándose en pequeñas extensiones. En esa misma fecha se había logrado el alejamiento de los indígenas más "indómitos" por el control ejercido por las misiones franciscanas, sobre las tribus residentes adyacentes en la zona del Carapari, que hizo "más pacífica la vida del lugar", según los relatos oficiales.

¹³ Bourmisen, G. (1998) citado por Reyes (1999) señala cuatro etapas en este proceso de relación: a) la Etapa Ofensiva-defensiva 1853 a 1885; b) la del Sometimiento y Colonización 1886 a 1924; c) la Etapa de la integración 1925 a 1983. el rol de la escuela; d) la Etapa de la Democracia y "el indio", 1982 en adelante o también llamada de revalorización de lo indígena. Reyes, S. (1999) Pag. 13-16

¹⁴ "*Pedro José Roffini y doña Luisa Oviedo, su esposa, son los fundadores de Tartagal; fue este inmigrante italiano quien adquirió las 14 manzanas que formaban la finca "Nancahuasu" sobre la cual se planificó el pueblo (...) A mediados del siglo XIX, Tartagal figuraba como parte integrante de la provincia de salinas, Departamento de Tarija. Los padres franciscanos del colegio Propaganda Fides de Tarija resolvieron fundar misiones en la región del Chaco*". Fuente: Carrazan, C. (2005) Pag.15-17

Un caso aparte es el descubrimiento del petróleo en la zona a partir del año 1906, lo que da lugar a la inauguración del ciclo petrolero en el norte del país, caracterizado por ser un periodo de luchas de intereses nacionales, provinciales e internacionales, muy ajenos a la realidad cotidiana de los habitantes de la región y que giraba alrededor de las ideas de dominio del subsuelo y la federalización del mismo por parte del Estado nacional o la explotación privada de estos recursos.

Actualmente, la explotación del petróleo y el gas, privatizada, está comprometiendo seriamente gran parte del ambiente natural de las selvas, Yungas, donde viven miles de habitantes indígenas y campesinos, entre ellos el sector comprendido entre la frontera con Bolivia y la ciudad de Tartagal, donde se encuentran numerosos yacimientos petrolíferos. Esta actividad, aunque localizada, lleva consigo un importante costo ambiental (erosión y contaminación) que hasta ahora no ha sido cuantificada. Este costo ambiental está relacionado con la construcción de "picadas" en el medio del bosque, incendios de pozos, ubicación de tanques de almacenamiento, derrames de petróleo accidentales, el lavado de tanques y purgado de los pozos.

Del mismo modo, merecen destacarse los procesos intensivos de desarrollo agrícola, definidos como "expansión de la frontera agropecuaria", que desde comienzos de la década de los años setenta se presenta como los más dinámicos de la estructura agraria argentina denominado: el Umbral del Chaco y que actualmente adquieren características particulares vinculados a los procesos de integración definidos a partir del Mercosur. Este frente de expansión agrario representado por la nueva figura productiva de "la empresa agraria" o "agrobusiness" con capitales productivos llegados de la región pampeana, o acompañados por capitales internacionales, está produciendo profundos cambios en la estructura productiva de la región.

Los capitales que llegan a la región, aportan nuevas tecnologías con criterios de máxima eficiencia y rentabilidad. Son capitales concentrados en unos pocos con potencialidad de capacidad productiva, pero que no se transforma en mejoras para las condiciones de vida de amplios sectores de la población del Departamento y que produce una brecha importante en las posibilidades de crecimiento y desarrollo de la producción local. Las pequeñas empresas o micro-empresarios productivos locales, no pueden acceder en igualdad de condiciones a las tecnologías y las inversiones de capitales requeridos, deprimiendo de esta forma, la reducida producción regional. Se presenta también un considerable incremento de las modalidades de trabajo informal, flexible y precario, que no llegan a convertirse en proyectos de trabajo ligado a la producción. De esta forma se provoca un quiebre en la protección social.

El Departamento San Martín es actualmente considerado una región de desarrollo y expansión relativa, categoría determinada de acuerdo a sus características ambientales y a los tipos y modos de producción. Aspectos ambientales definidos, por una parte, en función de los diferentes grados de limitaciones que padece la población para el acceso a oportunidades básicas para el logro de una vida digna y por otra, el tipo de desarrollo productivo centrado en capitales mayoritariamente extra-regionales, con escasa incorporación de mano de obra local y que se distinguen por una combinación entre una considerable generación de riqueza, que en su mayoría no permanece en la zona y un porcentaje importante de población en situación de pobreza. **Lo que se traduce en concentración de riqueza y expansión de pobreza.**

La zona en general está pasando por momento de fuertes tensiones sociales, que provocan procesos de fragmentación y debilitamiento social, cortes de ruta, ausencia de legitimación y representatividad política, falta de justicia y equidad. La desarticulación entre lo económico y social ha generado una sociedad de riesgo, en un estado de permanente inseguridad, afectándose la integridad psicofísica de las personas y desmembrando sus redes sociales y barriales con la consiguiente pérdida de la identidad individual y colectiva.

El Departamento San Martín presenta uno de los índices mas alto de mortalidad infantil de la Provincia de Salta, siendo las principales causas de mortalidad infantil problemas que surgen de las condiciones socioeconómicas y sanitarias deficientes de la población. La situación nutricional de la población infantil es una de las principales causas de mortalidad infantil y preescolar y está asociada tanto a la carencia de alimentos como a la sucesión de episodios infecciosos, vinculados con la calidad de vida de la población. La zona norte es la que presenta indicadores más desfavorables en los grupos de edad de 0-2 años y 2-5 años. De igual modo esta región es una de las que presenta promedios más alto en relación con la mortalidad materna.

La población en el Departamento San Martín se podría distribuir en tres segmentos socioculturales bien diferenciados:

El segmento sociocultural urbano, compuesto por la población de las ciudades de Tartagal, Embarcación, Mosconi, Salvador Mazza y Aguaray, cuyo modo de vida se corresponde en algunos aspectos con el propio de las ciudades actuales. En realidad Tartagal, en su condición de "ciudad" se ha configurando como el centro urbano por excelencia que concentra el poder político, económico y cultural y en donde se despliega un particular *modo de urbanidad*, que responde a los modelos y estereotipos que tipifican la vida urbana en las grandes ciudades y que contrasta fuertemente con los modos de vida de los "márgenes" de la ciudad, que obedecen a otro orden de características rurales ambiguas y contradictorias.

El segmento sociocultural campesino formado por pobladores que se asientan en la periferia de la ciudad, fuera de la denominada zona urbana, con sus viviendas ubicadas en medio de sus pequeños campos de cultivo, dedicados a una producción manual de subsistencia, con un importante acervo cultural y económicamente muy pobres. En esta franja poblacional se observan dos grupos: los campesinos agricultores, labradores de subsistencia, que no poseen tecnología aplicada al agro y los campesinos criadores de ganado a campo abierto, sin practica del cultivo, con producción artesanal para la venta a baja escala, conocidos con el apelativo de "chaqueños".

El segmento sociocultural indígena, conformado por los grupos étnicos antiguos, primitivos moradores de las zonas correspondientes a las étnias tupí guarani, wichis, chane, chorote, tobas, chulupi y tapiete, entre otros y que actualmente se distribuyen en distintas comunidades correspondientes a los municipios de Salvador Mazza, Aguaray, Tartagal, Santa Victoria Este, Rivadavia Banda Sur, Gral., Mosconi, Gral. Ballivian y Embarcación. La tenencia de la tierra, el derecho al libre desenvolvimiento cultural y a una educación de acuerdo a su idiosincrasia, son las problemáticas claves de las comunidades aborígenes.

Estampa indígena

El problema indígena respecto de la tierra comienza desde la época de la conquista, cuando los colonizadores ocuparon por la fuerza los territorios pertenecientes a los aborígenes e implementaron distintos sistemas de dominación para aprovecharlos como fuerza de trabajo gratuita. “Ni los conquistadores ni los intelectuales que llevaron adelante el proceso de independencia y de formación del Estado Nación parecen haber comprendido jamás el vínculo existente entre los aborígenes y su territorio natural”. “El derecho a la tierra que tradicionalmente ocupan los indígenas, se basa fundamentalmente en la vida que estas comunidades desarrollan en ellas desde tiempos inmemoriales; allí cazan, pescan, recolectan frutos de los árboles, por lo tanto si se los despoja de las tierras en que desarrollan toda su actividad económica, se afectaría su supervivencia física- su vida y su salud- y sobre todo, su identidad cultural – sus creencias, sus motivos de asociación, sus costumbres y hábitos, su vida familiar y social-. Los indígenas ven a la tierra no como un bien económico, sino como un *espacio para la vida*” “La tierra no nos pertenece, nosotros pertenecemos a la tierra”, reza una máxima aborigen (Tanzi, 2000:5).

La mayoría de las comunidades aborígenes del Departamento San Martín no tienen títulos de propiedad y ocupan terrenos fiscales y “privados”. Carecen de apoyo técnico y económico para la delimitación de las tierras y se ven sometidos al atropello de organizaciones privadas o terratenientes por obtención de título de propiedad de tierra. Del mismo modo, no hay reconocimiento de derechos sobre tierras o porcentaje de regalías, por parte de las empresas que se dedican a la explotación de minerales, verificándose el incumplimiento de las leyes vigentes Nacionales, Provinciales y correspondientes a Área de Frontera en lo relativo a la colonización, posesión y usurpación de tierras¹⁵.

La población general del Departamento San Martín se distribuye mayoritariamente en sectores urbanos¹⁶, visualizándose procesos de “reterritorialización” de la población aborigen y campesinos del Chaco central a partir de su incorporación como mano de obra barata en la agroindustria y por otra, una tendencia creciente de procesos migratorios de la población rural a centros urbanos ante la búsqueda de mejores condiciones de vida. La posibilidad de residir en zonas más urbanizadas representa una alternativa de supervivencia para las familias que necesitan sumarse al proceso productivo zonal y que buscan beneficiarse con la ocupación de tierras fiscales o con planes de vivienda promovidos por el Gobierno provincial y municipal, como así también a los beneficios del servicio de luz eléctrica, agua potable, salud, educación, comunicación, transporte, trabajo, etc.

Las migraciones hacia las áreas urbanas de Tartagal, Mosconi, Embarcación, Aguaray y Profesor Salvador Mazza del Departamento San Martín están produciendo un aumento y rápida extensión de barrios carenciados con bajo o nulo nivel de urbanización y cobertura de los servicios públicos básicos, pero, además, implica el desarraigo de las familias y el desmantelamiento de las formas de interacción cultural y la incorporación

¹⁵ Informe Final. Noviembre 1998. *Estimación de la demanda de capacitación laboral para el Departamento General San Martín*, Salta. Fundación para la Integración Federal. Universidad Nacional de Salta.

¹⁶ Cabe sin duda problematizar las conceptualizaciones que aluden a lo *urbano* y lo *rural* como representaciones descriptivas de espacios claramente distinguibles, en tanto que estas configuraciones adquieren en el norte salteño características singulares, que se materializan no solo en términos de espacios geográficos, sino en virtud de las estrategias de los sujetos que habitan estos mundos, de sus resistencias y acciones colectivas, donde se pueden entrever contexturas de mutuos solapamientos.

pueblos indígenas. Como tal es un fenómeno reciente cuya aplicación tropieza con dificultades múltiples: conceptuales, lingüísticas, pedagógicas, sociales y económica [...] La educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias -a la que no fue ajena la Declaración de UNESCO de 1953-, al menos como instrumento para mejor aprender la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de aquellos”.

En este sentido ha sido posible vislumbrar que dentro de la denominación de Educación Bilingüe Intercultural en la región se encuentran una diversidad de prácticas educativas, condicionadas a partir de las características de la población destinataria, que en muchos casos “ya no habla la lengua indígena”, o comunidades en las cuales los niños son en una primera etapa de sus vidas monolingües (hablantes de su lengua materna indígena) o bilingües (que manejan la lengua indígena y el español desde su socialización primaria) (Quiroga, 2005:11).

Se caracteriza por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental en cuanto se refiere a enfoques teóricos metodológicos y por su aislamiento en tanto no son sustentados en políticas educativas definidas, dependiendo, en gran parte, de la voluntad de docentes y comunidades lo que afecta a la continuidad de las acciones. Ante la pasividad de los gobiernos, muchos de ellos han estado en manos de organismos no gubernamentales y de instituciones privadas, generalmente religiosas.

Otros condicionamientos que influyen en las posibilidades de realizar una propuesta sostenida de enseñanza bilingüe e intercultural se vinculan con el escaso número de auxiliares bilingües incorporados al sistema, a la inexistencia de políticas de formación docente, tanto a nivel inicial como continua¹⁹ y la ausencia de decisiones curriculares institucionales. En algunas escuelas del Departamento San Martín donde hay numerosa población cuya lengua materna no es el español, comparten su trabajo los maestros y los auxiliares bilingües. Durante el año 2001 algunos de ellos han sido “titularizados” como personal de planta permanente. Los auxiliares bilingües son de origen indígena, en su mayoría han completado la escolaridad primaria, los menos la secundaria y solo muy pocos refieren educación superior no universitaria sin concluir

Las condiciones en que desarrollan sus tareas los docentes que atienden niños indígenas, generalmente están marcadas por el aislamiento, debido, por una parte, a las condiciones objetivas del lugar en que están insertas las escuelas, pero también a la carencia de espacios de intercambio profesional, que involucre a diversos actores, en los que las instituciones formadoras deberían adquirir un rol protagónico, que tome en cuenta los saberes y las practicas de los docentes, sus condiciones concretas de trabajo y que reconozca su propia experiencia pedagógica como punto de partida de todo proceso de formación.

La situación educativa de la región plantea urgencias para responder y señala la necesidad de articular estrategias de trabajo, que operando en diferentes niveles, logren

¹⁹ Problemáticas que están siendo estudiado por el Programa CIUNSa N° 1205 *Estrategias de formación y fondos de conocimientos para la intervención educativa y social en poblaciones de frontera. Estudios en casos, en contextos multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema del norte del país*, dirigido por la Mgter. Ana de Anquín.

mitigar el creciente fenómeno de exclusión de amplias sectores de la población de las posibilidades de una escolaridad exitosa. El desafío más importante con que se enfrentan hoy los docentes de la región es la de trabajar desde el reconocimiento de la *diversidad*, entendida desde un sentido amplio y problematizador, articulada con la idea de conflicto y relaciones de poder, sin perder de vista su sentido histórico y de pensar la tensión diversidad-desigualdad en tanto dimensiones interdependientes de un mismo problema que debería hacerse visible a la hora de diseñar estrategias educativas (Baquero, 2000:6).

2. El problema en foco: *Los fondos de conocimiento*

La elección del tema de investigación estuvo vinculada, en un sentido a la necesidad de conocer la realidad educativa local desplegando miradas singulares y por otro, a la urgencia de generar *pedagogías* que respeten y articulen las diferencias que configuran los espacios socioculturales de nuestras comunidades y que se interroguen sobre los aspectos culturales de nuestras propias teorías y prácticas y sobre los sujetos reales de la enseñanza y el aprendizaje, alumnos y docentes, en sus vidas y culturas cotidianas, los *nos-otros* de la cotidianidad social y escolar

La propuesta tiene filiación con la perspectiva histórica cultural identificada originariamente con las ideas de Liev Vigotski, Alexander Luria y posteriormente con la de reconocidos investigadores tales como Michel Cole, James Wertsch, Jerome Bruner, Barbara Rogoff y Luis Moll, James Greenberg, entre otros y se interesa por la cultura como entorno "*milieu*" social dentro del cual esta inserta la vida de la gente; cultura entendida como acumulación de experiencias sociales de la humanidad en sus formas concretas de medios y modos, los esquemas y los patrones de conducta humana, la cognición, la comunicación. Cultura, definida como práctica, como las experiencias sociales y materiales desarrolladas y acumuladas históricamente por los seres humanos (Moll, 1997: 46).

La elección de este enfoque se funda en el convencimiento que posibilita, por un lado, reconocer la particularidad social -histórica cultural- de los seres humanos (*de nosotros mismas, de nuestros alumnos*) sus ambientes, entornos, artefactos, sus actividades, emociones y pensamientos, y por otro, la posibilidad de desarrollar perspectivas teóricas que permitan estudiar algunos aspectos de la problemática educativa del norte salteño, en su condición de zona de frontera, de formación social, histórica y cultural de heterogeneidades, identidades y cotidianidad presente.

Significaba asimismo, la posibilidad de tematizar lo educativo, en tanto ámbito de significación sociocultural y geopolítico, entendiéndolo como coyuntural, como jeroglífico social (McLaren, 1998:269), de procesos de carácter estructural y también de prácticas vividas diariamente, sociales, históricas y culturales, en las que maestros/as, profesores/as, chicos/as, jóvenes, adultos, familias, comunidades, viven y se imaginan en relación con otros, con propósitos en común o en contradicción, en lucha, con historias compartidas o ignoradas.

Señalamos, no obstante, la desconfianza del uso de los términos cultura e historia, por lo menos de aquellos que alimentan la creencia, por un lado, de la cultura como entidad unificada, totalidad coherente, estable, de contornos tangibles, claros, auténticas o de

“pureza”, capaz de influir en los comportamientos de la gente, y por otro de la historia, como fruto del un movimiento lineal, de una evolución, cuando no de una progresión o un progreso, en el convencimiento que “...a la idea de un tiempo lineal le acompaña de ordinario, la convicción de que existe un orden de las cosas”(Gruzinsky, 2000:59). En contraste, nuestra visión sugiere una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiples y dialógica. Cultura vivida, hecha practica humana, “situada” en los contextos múltiples que constituyen el mundo social.

Para Vigotski los procesos psicológicos superiores son exclusivamente humanos y tienen un origen histórico y social. Son el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. Los instrumentos de mediación -herramientas y signos- juegan un papel importantísimo en la génesis y formación de las capacidades intelectuales humanas. Aunque Vigotski enfatizó la mediatización semiótica a través del uso de instrumentos y símbolos, su concepto de mediación estaba constantemente evolucionado, tomando en consideración los procesos más amplios sociales y culturales, como la escuela, o en otros entornos, como los hogares o viviendas (Moll, 1993: 39-53).

En este sentido nuestra investigación pretendía acercarse a los sujetos reales, en su vida y cultura real, desde una visión amplia de cultura que centraba el análisis en la diversidad de las experiencias concretas de estudiantes y familias, en la cultura vivida de forma dinámica, en la que escuela, hogares, así como otros “entornos”, no importa lo natural que aparezcan, son entornos artificiales, como señala Scribne²⁰ construidos culturalmente, de origen histórico y de contenido social.

El concepto *fondos de conocimientos* (Moll y Greenberg, 1993:371-402) se nos ocurría potencialmente fértil para comenzar a aproximarnos a los *conocimientos locales* (Geertz, 1997) acumulados por las familias de nuestros alumnos (y por consiguiente, por nuestras propias familias). Nos interesaba comenzar a estudiar la historia social de las familias, sus orígenes y desarrollo y de manera particular sus *historias laborales*, porque en ellas se revelan los conocimientos culturalmente desarrollados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual. Conocimientos amplios y diversos, como puede observarse de las investigaciones realizadas por Moll y Greenberg (1993), vinculados a distintos asuntos, tales como: manejo de granjas y animales, relativos a la construcción y edificación, al comercio, empresas, ocupaciones y que puede incluir informaciones diversas, asociadas con el origen rural o urbano de las familias.

Moll y Greenberg (1993:376) definen los *fondos de conocimientos* como cuerpos de conocimientos específicos y cuya utilidad es estratégica para la sobrevivencia, “*un manual de funcionamiento de la información y las estrategias esenciales que necesitan las familias para mantener su bienestar*”. Los rasgos fundamentales se vinculan a que se manifiestan a través de hechos o *actividades*, no son posesiones o peculiaridades de los integrantes de la familia sino características de las personas “en actividad”. Son abundantes y variados y se conectan siempre a *actividades cotidianas* que se llevan a cabo en la familia, dominio dentro del cual dichos fondos de conocimientos se

²⁰ Citado por Moll, L. y Greenberg, J., (1993) Pag. 385

aprenden, organizan y transmiten, por consiguiente son inseparables de la historia de las familias.

En los últimos años, psicólogos, pedagogos y antropólogos están conceptualizando el aprendizaje como un proceso que se produce en el territorio cultural de la actuación humana en que se dan “actividades situadas y compartidas” que permiten participar de ellas y con ello ir apropiándose y interiorizándolas gradualmente. Estos estudios postulan que desde muy temprana edad el niño opera construyendo hipótesis directamente vinculadas a su contexto social y cultural, lo cual implica procesos de pensamiento muy complejos interrelacionados a las acciones que permiten, entre otras cosas, construir estructuras de sentido. “La escuela pierde significación social cuando para aprender saberes y conocimientos es necesario no ser el sujeto que se es, es decir inteligencia encarnada, por lo mismo histórica, razón cultural y por lo mismo plural” (Sagastizabal, 2000:31)

Problematizarse acerca de la necesidad de generar cambios que posibiliten una escolarización efectiva de todos los niños y jóvenes, implica reflexionar acerca de la diversidad sociocultural y el compromiso de generar prácticas educativas que revaloricen la cultura y el saber indígena y de otros grupos socialmente excluidos. Explorar los fondos de conocimientos y estudiar como las familias y los alumnos de la comunidad de Yacuy y del Barrio Ferroviario de Profesor Salvador Mazza, los usan en determinadas circunstancias sociales, significaba la posibilidad de innovaciones en la enseñanza al utilizar los fondos de conocimiento en el aula y favorecer nuevas representaciones, por parte de los docentes y otros actores sociales, sobre los alumnos y las familias, no desde las limitaciones, sino a partir de las posibilidades y el conocimiento.

2.1. Los objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta lo expresado en el apartado anterior, los objetivos de la investigación se centraron en²¹:

- Describir los fondos de conocimientos vinculados a las actividades cotidianas de los alumnos y sus familias en dos comunidades de frontera.
- Explorar los usos de los fondos de conocimientos en diversas circunstancias sociales.
- Producir conocimiento en relación con los fondos de conocimientos con el propósito de crear nuevos vínculos mediatizadores entre los alumnos y las instituciones educativas, incorporando innovaciones en la enseñanza.

²¹ Cabe consignar que en el Diseño de Investigación los objetivos se plantearon en términos de: a) Reconocer *fondos de conocimientos vinculados a las actividades de transmisión del conocimiento y a las prácticas de aprendizaje* en los alumnos y familias en zona de frontera. b) Explorar los usos de los fondos de conocimientos en diversas circunstancias sociales. c) Producir conocimiento en relación con los *fondos de conocimientos vinculados a las actividades de transmisión de conocimiento y a las prácticas de aprendizaje* con el propósito de crear nuevos vínculos mediatizadores entre los alumnos y la institución e incorporar innovaciones en la enseñanza. Sin embargo en la etapa preliminar al inicio de la investigación, en la revisión del diseño y en la búsqueda y revisión de la bibliografía referida a las investigaciones de Moll y Greenberg, optamos por modificar los objetivos, logrando una mayor coherencia temática y conceptual en la formulación del problema.

3. El referente empírico: Los universos simbólicos

El estudio documenta los fondos de conocimientos de los alumnos y familias, situando el análisis en dos *comunidades de frontera*, Yacuy y Pocitos, ambas pertenecientes al Dpto. San Martín. La elección de las comunidades – “la porción real” (Guber, 2004: 83)²² que deseábamos conocer- se fundó en decisiones que consideraron que eran dos universos de significación, dos mundos sociales, con los que el equipo venía *familiarizándose*²³ a través de distintas actividades y actores. Interesaban las familias de Yacuy por pertenecer todas a la etnia *tupí guaraní* y por ser en su gran mayoría *bilingüe* y en el caso de Pocitos de familias de ascendencia criolla, boliviana, peruana y en menor media indígena.

De igual modo se tomaba en cuenta el carácter problemático de la relación entre *lugar* y *cultura*, poniendo énfasis en el hecho de que los lugares son creaciones históricas, que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta los “vínculos múltiples entre identidad, lugar y poder -entre la creación del lugar y la creación de gente- sin naturalizar o construir lugares como fuente de identidades auténticas y esencializadas” (Escobar, 2000:3).

Yacuy, palabra guaraní que designa aproximadamente “lugar donde toman agua las pavas”, está ubicada sobre la ruta nacional N° 34, camino a Bolivia y paralela a la vía férrea que va hasta San Cruz de la Sierra, esta constituida por un conjunto de 466 familias que pertenecen étnicamente al grupo *tupí guaraní*, conocidos como los guaraníes de la Cordillera, pueblos de origen amazónico, también definidos como pueblos “migrantes” cuyo origen ha sido el producto de las migraciones que realizaban numerosos pobladores de la región denominada la “cordillera de Bolivia” o “cordillera de Santa Cruz”, hacia los ingenios de Argentina entre finales del siglo pasado y principios del siglo XX.

La segunda, Profesor Salvador Mazza -Pocitos- ciudad fronteriza con la República Bolivia, separada por el Puente Internacional, ubicada regionalmente a 55 Km. de la ciudad de Tartagal sobre ruta nacional 34, ocupa una superficie de 361 km² y con una población aproximada, según datos aportados por INDEC del último censo poblacional, de 11.995 habitantes y zona de tránsito del comercio con Bolivia y Brasil. Área conformada a partir de la presencia de grupos indígenas nómades, que transitaban por la zona delimitando un espacio que evidenciaba una configuración distinta a la que con posterioridad se estableció con el trazado de la línea fronteriza allá por 1925. Se funda como resultado de diversos procesos de inmigración y asentamiento de pobladores criollos a ambos lados de la frontera, también con la llegada de sirios, libaneses, españoles e italianos entre otros.

De acuerdo a lo señalado por Goetz y Le Compte (1984: 84) todo investigador adopta una serie de decisiones relacionadas con preguntas tales como: ¿que individuos y

²² La autora utiliza “campo” y “referente empírico” indistintamente. El campo se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, en tanto “es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que “queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes” (Rockwell, 1986)”. Guber, R. (2004) Pág. 83.

²³ En el sentido que le atribuía Malinowski “...a través de este trato natural se aprende a conocer el ambiente y a familiarizarse con sus costumbres y creencias mucho mejor que si se estuviera atendido por un informador pagado y, a menudo, sin interés.”, aunque no implicara en nuestro caso coresidencia, sino mutuo conocimiento y participación en algunas actividades comunitarias y escolares. Malinowski, B. (1922) Pág. 19-42.

cuantos pueden ser estudiados?, ¿Cuándo, donde, en que circunstancias se efectuará el estudio? Las mismas posibilitan tomar decisiones respecto de las estrategias de selección y muestreo, orientando también las fases de recogidas de datos, análisis e interpretación. La selección requiere, asimismo, que se determinen los perfiles relevantes de la población o fenómeno, en función de criterios teóricos o conceptuales o en las características empíricas del fenómeno o población, pudiéndose, además guiarse por su curiosidad personal u otras consideraciones.

Tomando en consideración estas explicaciones podemos afirmar que partimos de una **muestra intencional** al pretender que la selección de *familias* para el estudio correspondiera a familias de *alumnos* de la escuela N° 4100 para el caso de Yacuy y del Instituto de Educación Superior N° 6027, América Latina, para la localidad de Profesor Salvador Mazza. Los miembros del equipo tenían vinculaciones específicas con ambas instituciones. La escuela de Yacuy se caracterizaba además, por venir desarrollando desde hace más de una década un proyecto de educación bilingüe intercultural, lo que permitía inferir ciertas relaciones entre la escuela y la comunidad.

Para el caso de Profesor Salvador Mazza el proceso de selección constituyó una construcción dinámica, un proceso abierto y *ad hoc*, y no un parámetro *a priori* del diseño (Goetz y Le Compte 1984: 90) en tanto fue necesaria la entrada de los investigadores al campo y en el curso del trabajo empírico comenzar a plantear los criterios para la selección. En primer lugar localizando el trabajo en el Barrio Ferroviario, como lugar de radicación de la mayoría de los alumnos del Instituto de Educación Superior N° 6027, América Latina y por otro por las características de dicho asentamiento en tanto espacio de existencia de múltiples grupos de distinto origen étnico y cultural.

3.1 La entrada

Se optó por un ingreso gradual a los escenarios -Yacuy y Pocitos- aunque eran espacios "abiertos" (Achilli, 2001:47-48), en el caso de Yacuy se presentaba como de "trama sensible" a la introducción de extraños, por lo que requirió de un proceso lento de conocimientos mutuos, de aceptación y de construcciones de redes de sujetos conocidos e informantes. En *Pocitos*, significó en cambio, un proceso de contextualización complejo, de sucesivos acercamientos y distanciamientos, hasta el momento de definición del lugar, el *Barrio Ferroviario*, en tanto espacio que correspondía a las preguntas y perspectivas de la investigación.

La estrategia elegida, en un primer momento, fue el **vagabundeo** (Goetz, y LeCompte, 1984:10) que consistió en merodear por las comunidades, reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes, enterarse de los lugares de reunión, registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto. Los primeros vagabundeos por Yacuy y Pocitos nos permitieron ir identificando a los informantes claves y elaborar un esquema aproximado de las características de los escenarios y de las actividades diarias de las familias de las dos comunidades²⁴, fuimos -de a poco- desplegando cierta "cotidianeidad"²⁵.

²⁴ Ver en Anexos esquema correspondiente al Diagnostico sociocultural de las localidades.

²⁵ Guber entiende *cotidianidad* como el conjunto de actividades y de relaciones que tienen lugar en la vida diaria del investigador al incorporarse a la rutina de sus informantes, lo que implica construir una "rutina propia que no necesariamente replica algún rol local". Guber, R. (2000) Pág.192

Sin embargo este vagabundear no era solo mirar, escuchar y registrar, en realidad implicaba -lo hicimos claramente consciente tiempo después- “una activa elaboración no explícita, teórica y perceptiva” (Guber, 2004:93) en tanto nuestras “teorías en actos”²⁶ nos fueron permitiendo aproximarnos a una descripción más profunda de las comunidades, a la cuales comenzamos a pensarlas en términos de itinerarios, historias familiares, heterogeneidades, identidades, en la tentativa de reconocerlas, no solo en lo construido, lo objetivable, sino en sus movimientos, sus contradicciones, sus luchas, sus transformaciones, en suma, en su historia de diversidades, diferencias y conflictos. Lo que significó necesariamente preguntarse por los procesos de producción social, sus historias, por las razones sociales y económicas que motivaron su surgimiento como comunidades-pueblos, así como advertir, acerca de la confrontación y oposición entre órdenes sociales, económicos y culturales diversos.

²⁶ Bourdieu afirma que *las técnicas son teorías en actos* y no escapan por lo tanto, a una relación íntima con el contexto teórico que estructura la investigación. Citado por Guber, R. (2004) Pag.93

III. INSTRUMENTOS CONCEPTUALES INICIALES O DE UNA TEORÍA DÉBIL Y MODESTA

“La teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento.
Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida.
Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema”
Edgar Morin²⁷

Este capítulo aborda los instrumentos conceptuales de los cuales partimos en el inicio de la investigación. Si se habla en términos de teoría *debil y modesta* alude a que constituye nuestra primera caja de herramientas, los instrumentos conceptuales iniciales, aquellos que nos permitieron construir el problema de investigación, fundamentar nuestra mirada, orientar y hacer inteligible la arquitectura de las relaciones que lo constituían. También refiere a la perplejidad que nos habita al constatar que el andamiaje que tenemos para *pensar y pensarnos* no alcanza y al convencimiento de que ciertas construcciones teóricas han dejado de “decirnos”, han enmudecido, perdido totalmente las palabras para interrogar los sentidos de la vida.

a. historia y cultura

Creemos ineludible reconocer que subyacen a nuestras preocupaciones cuestiones que se asocian a dos palabras que no han aparecido hasta ahora explícitamente mencionadas y que son *historia* y *cultura*. Es sin dudas Wilhelm Dilthey, quien comienza a hablar de la *verstehen* o *comprensión* (Schuster, 1995:) como método de las *ciencias del espíritu* o la ciencia de la cultura y plantea la necesidad de la investigación histórico-cultural, como intento de construir una metodología que le permitiera defender el “conocimiento de lo humano” (Schutz, 1974:15)²⁸ frente al imperio de las concepciones positivistas de la ciencia.

No obstante, en este estudio aludir a una filiación *histórico-cultural*, implica reconocer primeramente y de modo particular, la tradición de la teoría histórico-cultural²⁹ rusa representada principalmente por su creador Liev Semiónovich Vigotski y discípulos, y por otra, los aportes de los teóricos de la escuela sociocultural actual, tales como Wertsch, Cole, Rogoff, Moll, Greenberg, Kozulin, Bruner, entre otros; advirtiendo acerca de las diferencias fundamentales que existen entre el ambiente en el que Vigotski vivió y el ambiente en el que sus trabajos son reinterpretados (Dubrovsky, 2000: 51-56). Igualmente tener en cuenta que dentro de una tradición intelectual hay una diversidad de perspectivas, que no representan un conjunto de pensamientos homogéneos ni un bloque de pensadores sin fisuras, por el contrario, conviven pensadores de matrices

²⁷ Morin, Edgar (1984) Pág. 363

²⁸ Natanson, Maurice, compilador y redactor del Prologo expresa que la pasión de Alfred Schutz era precisamente el *conocimiento de lo humano*.

²⁹ Optamos por la definición histórico-cultural, tal como definió Vigotski su teoría, aunque Leontiev, la rebautizara histórico-social una vez muerto Vigotski y actualmente se la denomine teoría sociohistorica y en el campo de Psicología se habla internacionalmente de Psicología cultural. Tomado del análisis que hace Blanck, G. (2000) Pág. 29.

ideológicas diversas, que en ocasiones sostienen puntos de vistas contradictorios e incompatibles.

Significa asimismo convenir, que nos movemos en el campo de *la producción y reproducción de la vida social*, lo que nos enreda en una maraña de problemas y disputas epistemológicas y al mismo tiempo e indisolublemente en la multiforme diversidad de las prácticas humanas, históricas y contingentes. Situación que exige orientar la búsqueda en distintos campos disciplinarios, *historizar* las teorías (e *historizarnos*), repensar la posición de la *teoría social hoy*, tomando prestado el título del libro de Giddens y Turner (1990), intentar reconstruir las cambiantes y variadas relaciones entre cultura y sociedad y recuperar la heterogeneidad de las culturas reales que caracterizan a las sociedades humanas.

Es necesario aclarar entonces, que desconfiamos de los usos de los términos *historia* y *cultura*, por lo menos de aquellos que alimentan la creencia de la *historia* como fruto de un movimiento lineal, de una evolución, cuando no de una progresión o un progreso y de *cultura* como entidad unificada, totalidad coherente, estable, de contornos tangibles, claros, auténticos o de "pureza", capaz de influir en los comportamientos de la gente. Según Gruzinski (2000:59) *a la idea de un tiempo lineal, la acompaña de ordinario, la convicción de que existe un orden de las cosas*. Igualmente estamos advertidas de los riesgos de *ceder a la mitología de lo original* (De Certeau, 1999:130).

Se trata de abordar la realidad social desde una mirada compleja, para *desnaturalizarla* produciendo rupturas respecto de los "obvios" presentes en nuestro sentido común. Postulamos la necesidad de *historizar* los procesos sociales para pensar en un *presente* cargado de múltiples sentidos, producto de procesos y relaciones pasadas y presentes, que se encuentran en cada ámbito de interacción. Reconocer los procesos sociales, en su movimiento que produce permanentes cambios, conflictos, contradicciones, pugnas, luchas y alianzas, procesos cuyos sentidos no pueden ser "otorgables apriorísticamente" sino develados en su *historicidad*.

En relación con la cultura seguimos las reflexiones de Neulfeld (1994) que revelan la "*crisis y vigencia*" del concepto en el campo de la Antropología, cuya significación ha ido variando en virtud de las disímiles *apropiaciones* por parte de diversos grupos sociales en momentos históricos diferentes, a lo largo de los dos últimos siglos. Refiere que el concepto "no fue acuñado ad hoc, ni apareció de la noche a la mañana" sino que "está cargado de una historia", lo que hace que actualmente *coexistan* sentidos diversos. La antropología clásica había planteado la característica de *totalidad* de la vida social, sosteniendo que el análisis antropológico debía desplegarse en dos dimensiones permanentes: sociedad/cultura. Las antropologías anglosajonas diferían en privilegiar una u otra dimensión; los británicos utilizaron el término *sociedad* y progresivamente lo reemplazaron por *estructura social*, mientras que los norteamericanos, optaron por el análisis de la cultura, "como herencia social, configuración de la totalidad de las conductas aprendidas", continente del cual la estructura social no era más que un aspecto".

Frente a estas concepciones, en el enfoque de los *culturalistas*, se empezaron a producir un sinnúmero de polémicas que intentaba plantear la inadecuación de estos enfoques, en las que se gestaron nuevas categorías, una de ellas fue la idea de la cultura como *totalidad articulada* de los individuos en una serie de *pautas culturales*, lo que suponía

que cada cultura tenía una *configuración* determinada y presentaba la existencia de un tipo de *personalidad base* para cada sociedad. Otras en cambio, plantearon diferenciaciones entre culturas/subculturas, “sociedades simples y complejas”, suponiendo el *cambio cultural* como proceso interno de toda sociedad y centrando la preocupación en lo que sucedía cuando las sociedades sencillas se ponían en contacto con otras altamente desarrolladas y tecnificadas, lo que dio lugar a la aparición del concepto de *aculturación*.

La problemática de la *reproducción cultural*, provoca a partir de la década de los 60 una avalancha de estudios sobre “culturas” o “subculturas”, siendo los estudios de Lewis sobre la “cultura de la pobreza” paradigmáticos en este sentido. Un ingrediente central en la historia del concepto de cultura lo va a constituir, según la autora, el *relativismo cultural*, en tanto movimiento que rechaza la posibilidad de ordenar las culturas sobre cualquier escala progresiva o valorativa y obliga a los antropólogos a abogar en contra del etnocentrismo y por un respeto total a las diferencias culturales. Actualmente, como lo plantea Geertz (1997:19) se trata de *recortar* los alcances del concepto de cultura, “alrededor del cual se ha originado toda la antropología”, a fin de reemplazar el “famoso mayor conjunto complejo”.

Importan igualmente los desarrollos de Rockwell (1997) que reformula el concepto de cultura a partir de examinar la historia de este concepto en el campo de las ciencias sociales. Rockwell revisa y sintetiza los cuestionamientos a los clásicos de la teoría social de la educación. Para ello recorre las contribuciones de Emile Durkheim y Talcott Parsons, de la antropología cultural norteamericana y de las teorías de la reproducción. Critica la visión de los *modelos heredados* y rescata los aportes de los *reproduccionistas*, aunque advierte, sobre la raíz durkheimiana del concepto de *habitus* de Bourdieu. Reconceptualiza la cultura a partir de la *producción cultural*, entendida como proceso de construcción de significados y donde el concepto de *apropiación* se vuelve central.

En este estudio interesa, de manera particular, la idea de *apropiación*, considerada “como relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos”(Rockwell, 1997: 30-31), en tanto plantea una ruptura radical con la noción de tradicional de *socialización* en el sentido durkheimiano, entendida como el proceso de interiorización de los valores dominantes, presentados como dados y obvios para los sujetos, proceso que se realiza especialmente en la niñez, y que tiene una fuerte impronta en la conformación de las identidades individuales y sociales. Para los clásicos *familia y escuela* parecen como las instituciones esenciales en estos procesos las cuales dejan una marca inalterable en los sujetos.

Por el contrario, para Rockwell (1997:31) el análisis de la apropiación parte de “la actividad del sujeto y supone un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana”, lo que permite invertir la mirada durkheimiana centrada en la estructura social o en las instituciones, trasladando el foco a los sujetos, a la acción de éstos y la relación de influencia recíproca entre instituciones-sujetos, relación en la que no caben significados y prácticas unívocas, ni identidades perfiladas de una vez y para siempre. En este mismo sentido Agnes Heller (1977)³⁰ vincula apropiación con el uso activo de recursos culturales, Chartier (1991)³¹

³⁰ Citada por Rockwell, E. (1997) Pag. 31

³¹ Citado por Rockwell, E. (1997) Pag. 31

que sostiene que “la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” y Paul Willis que ve a los agentes como “*apropiadores activos*”.

Por consiguiente nuestra visión sugiere una concepción *emergente* de la **historia** y la **cultura**. Lo que implica “resistir una concepción lineal y progresiva de la historia y también repetitiva y monótona, según la cual no hay nada nuevo bajo el sol. Por el contrario es preciso pensar “el cambio, de un modo alejado del inmovilismo como del evolucionismo” (Castel, 1997)³². El presente, *lo que hoy somos y hacemos*, es el resultado de una serie de transformaciones que han tenido lugar en el pasado y que es preciso reconstruir para comprender que hay de inédito, de contemporáneo, en nuestra vida social (Varela, 1997:40). De ahí que la cultura aparezca entonces, como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Cultura vivida, hecha práctica humana, “situada” en los contextos múltiples que constituyen el mundo social.

De Certeau (1999:17) emparenta la cultura con el arte social del juego: “entonces el viejo juego de la oca se convierte en una suerte de hoja de ruta donde, sobre una serie de lugares y según un conjunto de reglas, se despliega un *arte social* para jugar, para crear itinerarios y para volver en provecho propio las sorpresas de la suerte. Este es un modelo reducido, una ficción teórica. En efecto, la cultura puede ser comparada con este arte, condicionada por su lugar, por sus reglas y por sus datos; es la proliferación de las invenciones en los espacios de la constricción”.

b. los aportes de la teoría histórico cultural como punto de partida

Desde el pasado pero hablando para el futuro como expresa Jerome Bruner, Vigotski nos interpela afirmando que *para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve* (Wertsch, 1988:75) por eso en las primeras décadas del siglo XX, proclama los **orígenes sociales** del desarrollo psíquico humano y postula que la “*dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria*” (Vigotski, 1960:39-60) y bosqueja un uso específico de la historia: “*Para el psicólogo genético la explicación histórica es la mejor de todas las posibles. Para él, la respuesta a la pregunta de ¿qué representa la forma de conducta dada? significa descubrir su origen, la historia de su desarrollo hasta el momento actual* (Vigotski, 1995:139). El desarrollo era concebido como un proceso culturalmente organizado, y el aprendizaje en contextos de enseñanza, sería un momento interno y “necesario” (Baquero, 2004: 33), para entenderlos es necesario analizar la sociedad circundante y sus relaciones sociales.

Fiel a sus presupuestos teóricos, que suponían que las formas superiores de conducta se caracterizaban por poseer una lógica propia de desarrollo, una específica dinámica interna, que únicamente podían ser tematizadas a partir del estudio empírico de los procesos, no se dedicó a estudiar los fenómenos psíquicos en sí, sino de analizar la actividad práctica humana, buscando elementos de mediación en los procesos psíquicos en forma de instrumentos psíquicos. Vigotski integró varios enfoques: de actividad práctica, sociohistórico, instrumental mediador y genético.

³² Citado por Varela, J., (1997) Pag.40

Según estas ideas, Vigotski distinguía dos niveles en los procesos psíquicos humanos: el primero *es la razón entregada a sí misma*; el segundo *es la razón (proceso psíquico) armada de instrumentos y medios auxiliares* (Leontiev, 1982:429)³³; igualmente diferenciaba dos niveles de actividad práctica: el primero, *la "simple mano"*; el segundo *"la mano armada de herramientas y elementos auxiliares"*³⁴. El concepto de instrumento psicológico se planteó por primera vez por analogía con el instrumento material que actúa como mediador entre la mano humana y el objeto de la acción.

"Toda la existencia de un aborígen australiano depende de su habilidad con el bumerán, de la misma manera que toda la existencia de la Inglaterra moderna depende de sus máquinas. Apártese el bumerán del aborígen, conviértase en un granjero y, entonces, por pura necesidad, tendrá que cambiar por completo su estilo de vida, sus hábitos, toda su manera de pensar, su naturaleza entera"
(Vigotski y Luria, 1993:74)³⁵.

En el campo de los fenómenos psíquicos Vigotski dio al primer nivel el nombre de procesos psíquicos *naturales* y al segundo el de procesos psíquicos *culturales*. El proceso cultural es el natural convertido en mediado a través de instrumentos y medios auxiliares psíquicos específicos (Leontiev, 1982:429). La transición de lo *natural* a lo *cultural* se produce tanto en la historia como en el desarrollo individual. Estas contraposiciones, aún a pesar que la terminología resultara confusa, le sirvieron a Vigotski para *"matizar la tesis principal de su teoría sobre el valor decisivo de los instrumentos psicológicos en la evolución de los procesos psíquico"* (Leontiev, 1982:429).

Según Vigotski, los instrumentos psicológicos, al igual que los instrumentos materiales, son *creaciones artificiales, estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales* (Vigotski, 1960: 65); mientras los materiales se dirigen a controlar procesos de la naturaleza, los instrumentos psicológicos están dirigidos al *dominio de los procesos propios o ajenos* (Vigotski, 1960: 65); dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del individuo y se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores.

Vigotski identifica una variedad múltiple de instrumentos psicológicos *"círculo que se iba ensanchando infinitamente"*, según expresión de Leontiev (1982: 436), tales como: *la lengua, las diferentes formas de numeración y cómputo, los mecanismos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos, toda clase de signos convencionales, etcétera.* (Vigotski, 1960: 65).

Vigotski propuso un tercer instrumento mediador: *otros seres humanos* y dos enfoques posibles. El primero se expresa en la famosa *"ley genética general del desarrollo cultural"* que sostiene que *toda función cultural del niño aparece dos veces, en dos planos, primero en el plano social y después en la psicológico, al principio entre hombres como categoría intersíquica luego en el interior del niño como categoría*

³³ Según nos advierte el autor la frase atribuida a F. Bacon que reza: *Ni la simple mano, ni la razón entregada a sí misma disponen de gran fuerza. Las cosas se resuelven a base de herramientas y medio auxiliares* confirmaban indirectamente las presuposiciones de Vigotski que se basaban específicamente en la teoría de Marx sobre la actividad laboral. El sobremarcado es nuestro.

³⁴ El sobremarcado es nuestro

³⁵ Citado por Kozulin, A. (2000) Pág.29

intrapsíquica (Vigotski, 1995:139). El segundo se centra en el papel de los *otros* como mediadores de significados, portadores de signos y símbolos y un ejemplo ilustrativo es el desarrollo de la gesticulación indicadora en el niño. El gesto aparece en primer lugar como un intento natural de asir un objeto, el movimiento de asir es interpretado por un adulto como un gesto, por lo tanto, el adulto proporciona el significado humano de este acto natural desde “afuera”, en consecuencia el movimiento deja de dirigirse a un objeto y se dirige a un *otro* humano.

Vigotski trazó una primera distinción entre los procesos psicológicos *naturales* “inferiores” y procesos psicológicos *culturales* “superiores” que aparecen bajo la influencia de los instrumentos simbólicos. En el proceso de desarrollo los procesos inferiores, comunes a animales y humanos, no desaparecen sino que son sustituidos e incorporados a los culturales, que son los específicamente humanos, contemplados como producto del *milieu* sociocultural en el que los seres humanos viven inmersos.

Una de las principales diferencias de Vigotski con los psicólogos de su época se refería a que mientras la mayoría pretendía derivar el comportamiento social del comportamiento individual, él postulaba el **origen social de la conciencia**. Dice Vigotski “tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros los mismos que los demás respecto a nosotros. *Nos reconocemos a nosotros mismos solo en la medida en que somos otros para nosotros mismos*” (Vigotski, 1982:12)³⁶. Concepción que le permite formular la “ley genética general del desarrollo cultural” y a partir de allí puede deducir que la estructura del funcionamiento *interpsicológico* tendrá un enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento *intrapsicológico* resultante.

La argumentación vygotskiana concebía la *realidad social como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico interno*. En palabras de Leontiev (1981)³⁷ “...la conciencia no viene dada desde el principio ni es producida por la naturaleza; la conciencia es un producto de la sociedad es *elaborada*. De esta manera la conciencia no es un postulado ni es una condición de la psicología; es más, es un problema para la psicología, un problema concreto de investigación. Los procesos de internalización no consisten en la *transferencia* de una actividad externa a un plano interno preexistente, un “plano de la conciencia”, son los procesos mediante los que éste plano es *formado*.”

El tránsito de la conciencia social a la individual, constituye el proceso de *interiorización* que Vigotski conceptualiza como el proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo, pasan a ejecutarse en un plano interior; actividad práctica externa definida en términos de procesos y relaciones socioculturales; interiorización que produce la *transformación* de los *fenómenos sociales en fenómenos psicológicos*, pero en forma de una relación *genética* en la que el punto principal es como son *creados* los procesos psicológicos internos (Wertsch, 1988: 80)

La formulación de la ley pone de manifiesto la atención de Vigotski en los **procesos sociales**, no solo en los de naturaleza “institucional” sino de manera específica, en los “*interpsicológicos*”. En contraste con los primeros que se conciben como operando

³⁶ El sobremarcado es nuestro

³⁷ Citado por Wertsch, J. (1988) Pág. 80

independientemente, de acuerdo a principios económicos y sociológicos en un nivel de la sociedad o social institucional, los procesos interpsicológicos “*interpsíquicos*” o “*intermentales*” (Wertsch, 1988:77) implican pequeños grupos de individuos comprometidos en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa. Procesos sociales que no pueden ser reducidos a procesos psicológicos individuales (*reduccionismo psicológico individual*), pero tampoco equipararse a los procesos inherentes a la sociedad (*reduccionismo sociológico*) (Wertsch, 1988: 77).

Wertsch (1988:77) basándose en la ley genética, propone referirse a los procesos interpsicológicos -intermentales- como procesos *interaccionales sociales*, para diferenciarlos de los *procesos socioculturales*, reconociendo que toda acción humana, sea individual o interaccional social esta situada socioculturalmente en virtud de los medios de mediación que emplea. Desde esta distinción plantea dos modos de caracterizar la interacción social: la *intersubjetividad* y la *alteridad*, la primera entendida como una relación de perspectivas y significados compartidos, homogénea; la segunda, como expresión de la distinción entre *yo* y el *otro*, el “*no puedo hacer sin el otro; no puedo ser yo mismo sin el otro*” de Bajtin³⁸, que pone énfasis en la interacción como espacio abierto al dialogo y al conflicto, a la heterogeneidad³⁹.

c. *El espacio “entre”*: la zona de desarrollo próximo

La noción de *zona de desarrollo próximo*, propuesta por Vigotski en la tercera década del siglo XX, en términos de “*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” (Vigotski, 1988:133), resume desde el punto de vista pedagógico, los principios básicos de su teoría: la transformación de un proceso social -interpsicológicos, interpersonal- en intrapsicológico -intrapersonal-; los procesos de interiorización y el lugar de los otros, en realidad, *nos-otros sociales* y culturales.

La noción de *zona de desarrollo próximo* le permite a Vigotski argumentar que “*un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo*” (Vigotski, 1988:137), porque el “*aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean*” (Vigotski, 1988:138). “*La zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir: el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante*” (Vigotski, 1988:139).

La noción de *zona de desarrollo próximo* apenas esbozada por Vigotski ha dado lugar a pensar la *zona* como si ésta fuera una característica aislada del niño o de la enseñanza, en vez de entender al niño en actividad colaborativa dentro de un *milieu* social específico. Moll (1993:371-102) vincula directamente el concepto de *zona* con la “organización social de la instrucción” White (1989)⁴⁰ la define como “*el espacio de las negociaciones sociales sobre los significados y en el contexto de las escuelas, el lugar*

³⁸ Citado por Dobrovsky, S., (2002), Pág. 63

³⁹ Para la redacción de este apartado se han tomado los aportes de Dobrovský, S., (2002) Pág. 62-68.

⁴⁰ White, S., (1989) Prólogo, en Newman, D. y otros (1989) Pág. 14.

en que profesores y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones de otro". Newman, Griffin y Cole (1991:78) en cambio, distinguen una doble dimensión: la individual y la social, para la primera retoma el concepto vigotskiano, y la segunda se refiere, de un modo más general, a un *"sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas, que al menos una de ellas, no podrían resolver solas"*.

En nuestro caso interesa rescatar aquellas perspectivas que la entienden como un espacio socialmente (e históricamente) construido *"donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza"* (Labarre, 1996). Ámbito social, del *nos-otros*, de pertenencias múltiples y de historias específicas, de *"reciprocidad emocional"* (Peres Minguz, 1998) y también de antagonismos, de voces llenas de *"ecos"* (Bajtin, 1998) que pueden generar constantemente contextos para el aprendizaje compartido. En nuestra investigación nos basamos específicamente en la idea que cada *familia* es un ámbito de reproducción social, una *zona de desarrollo próximo*, cuya función principal es la de transmitir el conocimiento que mejora la supervivencia de sus integrantes.

Uno de los aportes más interesantes del enfoque vigotskiano es la propuesta de que el pensamiento humano se debe entender en sus relaciones sociales e históricas concretas, que para comprender el pensamiento hay que ir más allá del organismo humano, según expresaba Luria (1982) no buscar los orígenes en los *"recovecos del cerebro humano o en las profundidades del alma, sino en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana"*, operando en una esfera totalmente diferente: la verdadera relación de los seres humanos con la realidad, su historia social, que está estrechamente vinculada con el *trabajo* y el *lenguaje*.

Como expresa Kozulín (2000:24) *"en su intento de devolver la conciencia a la psicología, Vygotsky descubrió varias actividades humanas capaces de actuar como generadoras de la conciencia. En primer lugar señaló la naturaleza histórica de la experiencia humana, los seres humanos emplean muchos conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos que se transmiten, por herencia no biológica, de generación en generación"*. *"El segundo aspecto de la experiencia humana es su deuda con el entorno social y con las experiencias de otras personas. Las relaciones entre el yo y los otros desempeñan una función fundamental en el esquema teórico vigotskiano. Un individuo solo adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros individuos y a través de ellas. La tercera característica de la experiencia humana es su "naturaleza doble", expresión que emplea Vigotski para indicar la existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí. La experiencia humana siempre está presente en dos planos distintos, el plano de los sucesos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas"* (Kozulín 2000:25).

A criterio de Moll (1997:51) la esencia del pensamiento de vigotskiano se encuentra *"en que la manera en que humaniza la psicología: el entendimiento de la particularidad social (histórica cultural) de los seres humanos, sus ambientes o entornos, sus artefactos, sus actividades, sus emociones y pensamientos"*. Scribner (1990) por su parte expresa, *"que el don especial de Vigotski fue el de poder captar el significado de lo social tanto en las cosas como en la gente. El mundo en que vivimos está humanizado, repleto de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimientos) que están contruidos culturalmente, de origen histórico y de contenido social: Ya que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensar implican la*

mediación de tales objetos ("herramientas y signos"), son, solo por esto, de una esencia social. Este es el caso, ya sean los actos iniciados por individuos o por acción colectiva y sean los mismos realizados individualmente o con otros".

Como sostiene Wertsch (1988:33) la contribución más original e importante de Vigotski consiste en el concepto de *mediación (oposredovanie)*. En palabras de Moll (1997: 52) los seres humanos interactúan con sus ambientes indirectamente, a través de sus instrumentos de mediación, sus recursos y artefactos culturales; y estos instrumentos de mediación, este uso de artefactos, útiles y símbolos, incluyendo especialmente el habla en su forma oral y escrita, juegan un papel importantísimo en la formación, la génesis de las capacidades intelectuales humanas". El pensamiento humano, agrega, "no se puede reducir a propiedades o rasgos individuales, el pensamiento siempre está mediatizado, distribuido entre las personas, los artefactos, las actividades y los entornos". "Los seres humanos piensan con los artefactos de la cultura" (Whirmore, (1993)⁴¹.

La noción de *artefactos* la desarrolla Cole (1999:114-118) en su intento de elaborar una concepción de cultura y de mediación que conserve los elementos claves del enfoque ruso y al mismo tiempo incorpore teorización proveniente de la antropología cultural y psicología cognitiva contemporánea. Al respecto considera que en virtud de "los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente *ideales* (conceptuales) y *materiales*". "Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente". Desde esta perspectiva Ilyénkov (1977)⁴² sostiene que "la idealidad se deriva de la actividad transformadora, creadora de formas de los seres sociales, la actividad objetiva sensorialmente mediada por el propósito". La forma de un artefacto es más que un aspecto puramente físico., "al ser fabricado -por una razón y puesto en uso- el objeto natural adquiere una significación, esta significación es la forma ideal del objeto" (Bakhurst, 1990)⁴³.

Este enfoque, según Cole (1999) permite zanjar un antiguo debate en la antropología en relación a "si la cultura debe ser situada externamente al individuo, como los productos de la actividad humana anterior, o debe situarse internamente como una reserva de conocimientos o creencias". El concepto de los artefactos como creaciones históricas humana, *simultáneamente ideales y materiales*, ofrece una salida a la controversia y garantiza la unidad de lo material y lo simbólico en los procesos cognitivos humanos, a la vez que permite desarrollar una perspectiva compleja para la mediación cultural del pensamiento, destacando la *dualidad* de la conciencia humana. Según Luria (1981)⁴⁴ "los animales tienen solo un mundo, el mundo de los objetos y las situaciones, los humanos tienen un mundo doble".

White (1942)⁴⁵ afirma igualmente que "todo elemento cultural, todo rasgo cultural, tiene un aspecto subjetivo y uno objetivo" y pone de relieve, el aspecto temporal de la mediación cultural y sus implicancias psicológicas; "con palabras el hombre crea un nuevo mundo: un mundo de ideas y filosofías. El hombre vive en este mundo tan

⁴¹ Citado por Moll, L., (1997) Pag. 51

⁴² Citado por Cole, M., (1999) Pág. 114

⁴³ Citado por Cole, M., (1999) Pag. 114

⁴⁴ Citado por Cole, M., (1999) Pág. 117

⁴⁵ Citado por Cole, M., (1999) Pag. 116

verdaderamente como en el mundo físico de sus sentidos....Este mundo llega a tener una continuidad y una permanencia que el mundo externo de los sentidos no puede tener. No está hecho sólo de presente, sino de un pasado y de un futuro”.

El ser humano al utilizar esos artefactos no solo mediatiza las interacciones humanas, sino que además construye los entornos sociales donde se crea el intelecto. “Ni los artefactos ni las acciones existen aislados, unas y otras están entrelazadas entre sí y con los mundos sociales de los seres humanos que median para formar amplias redes de interconexiones” (Latour, 1994)⁴⁶. Aunque Vigotski enfatizó la mediatización semiótica a través del uso de instrumentos y símbolos, su concepto de mediación estaba constantemente evolucionado, tomando en consideración los procesos más amplios sociales y culturales, como los que hallamos en sistemas de actividad como la escuela, o en otros entornos, como los hogares o viviendas.

Sin embargo según Stetsenko (1993)⁴⁷ lo que era importante para Vigotski, no era tanto la cultura en sus manifestaciones más amplias, como variable que nos ayuda a diferenciar naciones y poblaciones, sino la cultura como entorno (*milieu*) social dentro del cual está inserta la vida de la gente; cultura entendida como “*acumulación de experiencias sociales de la humanidad en sus formas concretas de medios y modos, los esquemas y los patrones de conducta humana, la cognición y la comunicación. Cultura, pues entendida en su forma concreta, como práctica, como las experiencias sociales y materiales desarrolladas y acumuladas históricamente por los seres humanos*”.

d. fondos de conocimientos

En este sentido nuestra investigación pretendía sumergirse en la *cultura vivida* o la *cultura en acción* (Moll, 1997: 48), en la *praxis* humana cotidiana, acercarse a los sujetos reales, a sus vidas y culturas reales, desde una visión amplia de cultura, que pone el acento en la *producción* cultural y que centra el análisis en la diversidad de las experiencias concretas de estudiantes y familias, en la que escuela, hogares, así como otros “entornos”, no importa lo natural que aparezcan, son entornos artificiales, como señala Scribne⁴⁸ contruidos culturalmente, de origen histórico y de contenido social

Seguimos en este sentido a Rockwell (1997) quien enfatiza la necesidad de tematizar acerca del concepto de *cultura* como modo de cuestionar representaciones naturalizadas⁴⁹, para recuperar la heterogeneidad de la vida social cotidiana, utilizando los conceptos de *producción* y *apropiación*. Lo que habilita a entender la cultura como proceso de construcción de significados; significados contruidos y apropiados en contextos cotidianos, variables por definición. Reformulación que plantea según la autora, una ruptura radical con la noción de socialización en el sentido durkheimiano, trasladando el énfasis en los sujetos y en sus acciones, definiendo la cultura como *actividad* continua de los sujetos, que evidencia relaciones de influencia recíprocas entre instituciones y se manifiesta en el uso activo de una multiplicidad de recursos culturales

⁴⁶ Citado por Cole, M., (1999) Pag. 117

⁴⁷ Citado por Moll, L. (1997) Pág. 45.

⁴⁸ Citado por Moll, L. (1997) Pág. 45.

⁴⁹ Provenientes algunas, según la autora, de los *modelos heredados*, refiriéndose a las teorías de Emile Durkheim y Talcon Parsons,

De ahí que en nuestra investigación nos interesara explorar las *actividades cotidianas* que se dan dentro de las familias y entre ellas y la participación de los niños y jóvenes en las mismas. Las actividades cotidianas de las familias son productoras de significados, proporcionan *razones y conocimientos* para ser apropiados por los participantes. Según Moll y Greenberg (1997) son los intereses y las preguntas de los niños las que inician gran parte de la enseñanza y el aprendizaje, es decir los niños son activos en la creación de sus propias actividades o dentro de la estructura de las tareas creadas por los adultos, por el que el conocimiento es *obtenido* por los niños, no impuesto por los adultos.

Nos importaba encontrar vinculaciones mediadoras entre las actividades diarias familiares, productivas, relacionadas con el trabajo y la subsistencia y las de aprendizajes relacionados con las de la enseñanza escolar. Nos basamos en la idea, al igual que otros investigadores⁵⁰, que toda familia es un ámbito educativo, en el cual se despliegan una complicada serie de actividades domésticas que requieren el uso y la circulación de *conocimientos específicos de importancia estratégica para el funcionamiento familia* (Moll y Greenberg, 1993:373).

Las familias comparten lo que Moll y Greenberg han definido como *fondos de conocimientos* entendidos como cuerpos de conocimientos específicos y de utilidad estratégica para la sobrevivencia. Los autores citados refieren los fondos de conocimientos a un *“manual de funcionamiento de la información y las estrategias esenciales que necesitan las familias para mantener su bienestar”*. Los rasgos fundamentales de los fondos de conocimientos se refieren a que se manifiestan a través de hechos o *actividades*, no son posesiones o peculiaridades de los integrantes de la familia sino características de las personas *“en actividad”*. Son amplios y variados y se refieren siempre a *actividades cotidianas* que se llevan a cabo en la familia, dominio dentro del cual dichos fondos de conocimientos se aprenden, organizan y transmiten, por consiguiente son inseparables de la historia de las familias. Sin embargo es preciso señalar que en cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse y se construyen diversos “conocimientos locales”, para usar la expresión de Geertz (1994).

En este sentido interesó trazar la historia social de los fondos específicos de conocimientos, que se relacionan indudablemente con los orígenes sociales de las familias. Moll y Greenberg en su estudio de 15 familias de una comunidad hispanica, predominantemente mexicana, de clase obrera, en Tucson, Arizona, encontró que gran parte de los conocimientos de las familias se relacionaba con sus orígenes rurales, tales como los vinculados a la cría de animales, cultivo de plantas, distintos tipos de suelos y distribución del agua, medicina popular y curaciones mediante hierbas u otros procedimientos, sin embargo, las familias de la muestra compartían también fondos de conocimientos específicas de la vida urbana, por ejemplo el acceso a ayuda institucional, programas escolares, transportes, oportunidades laborales y otros servicios. y otros programas (Moll y Greenberg, 1990:376-377).

No todas las familias poseen los mismos conocimientos, éstos son abundantes y de amplio espectro y lo importante que se desprende de la investigación citada es que hay una *distribución social del conocimiento*. Como es improbable que las personas o

⁵⁰ Moll, L., Greenberg, J., Rogoff, B., Cole, J., entre otros. Rogoff B., (1993) y Perez-Minguez (1998) han estudiado las situaciones de aprendizaje en colaboración” entre padres e hijos de corta edad.

familias posean individualmente todo este conocimiento, pero cuando en función de determinadas circunstancias sociales, las familias los necesitan, está disponible y es accesible. Greenberg, J. (1984) Velez-Ibañez (1985:375) exploraron las relaciones de intercambio recíproco de fondos de conocimientos entre familias, comprobando que constituyen verdaderas redes sociales, que facilitan por los menos tres funciones socioeconómicas importantes: a) sirven como *amortiguadores* para las circunstancias económicas inciertas y cambiantes y favorecen diferentes formas de ayuda económica y cooperación laboral; b) funcionan como modos de *penetrar* en los mercados laborales y c) cumplen importantes funciones emocionales y de servicios proporcionando ayuda de distintos tipos, en especial en lo que respecta al cuidado de los niños.

Estas redes de *fondos de conocimientos* forman *contextos sociales* para la transmisión de conocimientos, habilidades e información, así como también de valores y normas culturales. Greenberg (1989:375) ha sugerido que el concepto de fondos de conocimientos se puede utilizar para entender la relación con otros fondos familiares existentes, algunos de naturaleza elemental y vinculados a la economía doméstica como los fondos calóricos, necesarios para proporcionar una ingesta calórica mínima para la conservar la vida, otros como el de renta, que es consecuencia de que la familia no sea propietaria de la casa o la tierra; esta carga, según el caso puede pagarse en dinero, trabajo o productos. También hay fondos de reemplazo, que representan la cantidad necesaria para reemplazar o mantener el equipamiento mínimo para la producción y el consumo, y fondos ceremoniales, que se utilizan para sostener los aspectos simbólicos de la relaciones sociales, tales como las ceremonias nupciales y otros rituales que se dan el orden social.

Velez-Ibañez (1988) refiere que los fondos de conocimientos son las “tuercas o tornillos de la supervivencia”, por lo que resulta significativo conocer no solo los *orígenes* y *contenidos* de los fondos de conocimiento que utilizan las familias, sino especialmente como se *usan* estos fondos de conocimiento, es decir, los *dominios* dentro de los cuales se pueden aprender, organizar y transmitir. Moll, L. y Greenberg, J. (1990) en su muestra de familias identificaron tres pedagogías familiares -matrices sociales- para el aprendizaje, que deben entenderse en *contexto*, es decir en relación con la historia social de las familias involucradas, el contenido de los fondos de conocimientos y los objetivos de la enseñanza, es decir, el *qué* y *para que* se enseñan y aprenden en el marco de la dinámica familiar.

El punto clave es que los fondos de conocimiento se manifiestan a través de hechos o *actividades*, no son posesiones o peculiaridades de los miembros de la familia, sino propios de la “gente que realiza una actividad”. Lo que señala la importancia de considerar no solo el conocimiento observable, evidente, sino también el latente, solapado, oculto o silencioso, que se despliega en las actividades cotidianas como parte de la producción familiar o para enseñarles a otros. Es relevante considerar igualmente que los contenidos o conocimientos que utilizan las familias “raramente son triviales”

Si pensamos a las familias como *zonas de desarrollo*, podemos comenzar a entender aspectos cruciales de la perspectiva histórica cultural, por un lado como la “cognición se incrusta en el mundo social y cultural” y como los adultos facilitan el que las nuevas generaciones descubran y se *apropien* de los artefactos culturales, entendidos éstos desde una perspectiva amplia “como *objetivaciones de las necesidades e intenciones*”

*humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo*⁵¹. Por otra, como en el marco de las actividades familiares se construyen *matrices socioculturales*, en el sentido de “conjunto de prácticas y expectativas que se interrelacionan en una red de significados, valores, percepciones constitutivas y constituyentes de las interacciones desplegadas por los sujetos al interior de determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 1996:59).

Sin un foco en los procesos sociales y en las personas en actividad (Moll y Greenberg, 1990:380), es muy probable que se subestimen y descalifiquen los *fondos de conocimientos* disponibles en las familias, particularmente, de los niños que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural. La cultura previa, nos advierte Rockwell (1980)⁵² no explicaría que los alumnos aprendan o se apropien de ciertos conocimientos y otros no lo hagan. El conocimiento mismo no se puede concebir como una propiedad sino como una de las “relaciones activadas” que vinculan a los hombres a los procesos sociales de producción y reproducción; el conocimiento como relación no es acumulable, solo es susceptible de reproducirse o de destruirse según se reproduzcan o destruyan los procesos sociales que lo sustentan, por lo tanto, no es la socialización familiar la que garantiza o no la *competencia cultural* sino la formación social en su conjunto”.

Lo que implica reconocer en cambio, que existen determinados elementos del conocimiento escolar equivalentes a ciertos elementos culturales de determinados grupos sociales y que su *conocimiento previo* constituye una ventaja respecto al “éxito escolar”. “Las diferencias culturales no afectan la capacidad de aprendizaje en abstracto, pero si interactúan con la escuela en formas concretas, en tanto en ella, como en otros ámbitos significativos de la vida social, se ponen en acto mecanismos de distinción social que prefiguran los destinos escolares de muchos de los niños (Rockwell, 1980)⁵³

e. familias

Hablar de familias en plural expresa el imperativo de evitar los universalismos y enfrentar la heterogeneidad y singularidad. Lo que exige *descotidianizar* nuestras representaciones acerca de la *familia* y supone pensar inevitablemente que ha habido una “invención de la familia occidental” (Segalen 1992)⁵⁴. Las familias son herederas de una larga historia de transformaciones y que, pese a la influyente presencia de Occidente, por su expansión colonial primero, imperialismo luego y por su hegemonía en el campo cultural, las formas de organización familiar no occidentales han sufrido también transformaciones que han llevado la *nuclearezación* de las familias pero no necesariamente a su *occidentalización* (Neufeld, 2000:6).

Donzelot (1990) en su magistral obra *La policía de las familias*, hace un mapa de la emergencia del sector *social* y muestra el surgimiento del sentimiento moderno de la familia en las capas burguesas y nobles del Antiguo Régimen, difundiéndose después en círculos concéntricos a todas las clases sociales y al proletariado a finales del siglo XIX, vinculado a la necesidad “*economizar los cuerpos y administrar las poblaciones*”.

⁵¹ Wartofsky (1973) citado por Cole, J. (1999) Pag. 117

⁵² Citada por Montesinos, P. (2002) Pag. 25

⁵³ Citada por Montesinos, P. (2002) Pág.26

⁵⁴ Citado por Neufeld, M.R., (2000) Pág 50.

El modelo de *familia occidental*, como prototipo social preconcebido contempla a un grupo conviviente de madre y padre con hijos biológicos de ambos. Constituye la unidad de reproducción, herencia y descendencia, así como un momento de la organización de la redistribución de productos del trabajo femenino y masculino (Durham, 1998). Hay, no obstante, una enorme variedad de excepciones al modelo que se concreta en familias monoparentales, ensambladas, familias extensas generadas por la incorporación de parejas jóvenes con sus hijos bajo un techo (Neufeld, 2000:6), convivientes con la familia extensa o con otras personas con las que no hay relación de parentesco, familias multinucleares disociadas espacialmente pero unidas afectivamente, que no comparten una misma vivienda, pero si el presupuesto requerido para la manutención cotidiana a través de las remesas de los migrantes, etc. (Ariza y Olivero, 2002:22).

Cuando hablamos de familias seguimos a Eunice Durhan que destaca que *“cada familia hace referencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad”*. En su dimensión económica las familias constituyen unidades de producción y consumo que aseguran el mantenimiento de sus miembros y la provisión de fuerza de trabajo. *“Gracias a su textura sociosimbólica y afectiva las familias configuran el entramado de sentidos y significados, de emociones y afectos que otorgan proyección a la existencia e intensidad a los lazos primarios”* (Ariza y Olivera, 2002:20)

Las relaciones que establecen las familias con sus ámbitos sociales son complejas. Los distintos miembros de las familias participan en diversos contextos. Lo que expresa que la familia, es un *artefacto* cultural, histórico, heterogéneo y atravesado en su interior por relaciones de clase, género, étnicas y generacionales. La historia social, laboral y escolar de las familias revela trayectorias y sentidos diferentes. Encontramos familias que sufrieron distintos procesos de migración: rurales y urbanas., otras con situación de inestabilidad laboral o desocupación, con altos niveles de marginalidad y una historia educativa (formal) casi inexistente, familias sometidas a fuertes procesos de aculturación o cambio cultural.

Bourdieu (1988) reconoce que la familia como espacio de interacción puede ser considerada un *campo*⁵⁵, es decir un espacio de juego constituido históricamente, cuyo funcionamiento produce y supone una forma específica de interés -la supervivencia del grupo como tal- y como lugar de luchas sus agentes compiten por mantener sus posiciones o incrementar el capital que poseen (económico, social o simbólico) siendo posible encontrar dos tipos de agentes: los dominantes y los dominados.

Según refieren Ariza y Oliveira (2002:20) una distinción básica que ha servido de eje a la investigación latinoamericana en el terreno de la sociodemografía, ha sido la diferencia entre familia y unidad doméstica. De acuerdo con ello las unidades domésticas u hogares son grupos residenciales conformados por un conjunto de

⁵⁵ Bourdieu, P. (1988) Según este autor los comportamientos de los individuos, articulados como estrategias de vida, expresan los ajustes entre los lugares que ocupan (su posición en la estructura social) y las alternativas y posibilidades de que disponen. Propone operar con dos conceptos claves campo y habitus, como instancias de mediación para articular los niveles de análisis estructura e individual

personas –ligados o no por lazos de parentesco- que comparten la vivienda, un presupuesto común y un serie de servicios y actividades imprescindibles para la reproducción cotidiana de sus miembros. En contraste las familias se constituyen solo a partir de relaciones de parentesco, sancionadas o no legalmente. Como eje de organización social, el parentesco establece un elaborado sistema de jerarquías, vínculos y reciprocidades sociales en virtud de la cual cada integrante del grupo familiar ocupa una determinada posición social.

Cuando el foco se centra en la unidad domestica tienden a destacarse los aspectos socioestructurales y económicos de su organización social, cuando por el contrario se enfatizan los aspectos sociosimbólicos y culturales, la formación de los valores y la afectividad es la familia -como unidad que rige los aspectos axiológicos de la conducta, la elaboración de los sentidos y significados sociales y la intensidad de los lazos primarios- la dimensión que se destaca. De cualquier manera esta diferenciación es solo de naturaleza analítica, *“familia y unidad domestica son conceptos que necesariamente se superponen y complementan. Constituyen un espacio social fundamental para la reproducción cotidiana y generacional de los individuos”*.

Uno de los aspectos importantes de analizar es el tipo de convivencia que promueven las distintas experiencias familiares. Las características sociodemográficas de las familias se asocian con diversas modalidades de relaciones intrafamiliares, así por ejemplo en los contextos familiares extensos o compuestos, los roles y relaciones de genero, la distribución de las tareas domesticas, la atención y cuidado de los niños, son complejos, aunque pueden permitir delegar responsabilidades en los distintos integrantes.

Estudios exploratorios de corte cualitativo realizados en la Latinoamérica (Ariza y Olivera, 2002:35-36) muestran que el deterioro de las condiciones de trabajo, el aumento de la vulnerabilidad y pobreza de los hogares, además de las transformaciones demográficas y socioculturales han contribuido a alejar a los hogares de modelo tradicional de organización familiar centrado en el jefe-varón proveedor exclusivo, cuyo salario es suficiente para solventar los gastos de manutención de la familia y la mujer-ama de casa recluida en el hogar. En el caso de Argentina muestran que muchos de estos hogares pueden ser clasificados como *transicionales*. Sin embargo, siendo la familia una construcción sociocultural que tiene connotaciones ideológicas e implicaciones morales las concepciones idealizadas de la familia persisten.

En nuestra investigación nos basamos específicamente en la idea que cada *familia* es un ámbito de reproducción social, una *zona de desarrollo próximo*, cuya función principal es la de transmitir el conocimiento que mejora la supervivencia de sus integrantes. Como expresa Rap (1982)⁵⁶ ya sea mediante el establecimiento de redes sociales de apoyo interfamiliares o por medio de sus vínculos con la economía y el Estado las familias participan del mundo social que las rodea. Están lejos de ser unidades aisladas o autosuficientes.

Las redes familiares extensas que persisten para mantener las relaciones sociales, económicas, culturales entre áreas de poblaciones urbanas y áreas de población dispersa o rural son mecanismos fundamentales en el proceso de apropiación y transformación

⁵⁶ Citado por Ariza y Oliveira (2002) Pág. 22

del espacio social. Nos interesa de manera particular indagar las lógicas bajo las cuales se despliega la reproducción cultural indígena y de poblaciones migrantes en zona de fronteras, tomando en consideración los contactos culturales y lingüísticos y las expectativas de integración o asimilación a la sociedad hegemónica que manifiestan sus integrantes.

f. Comunidades de fronteras

El interés que suscitan estos escenarios sociales y culturales a los que definimos como *comunidades de frontera*, no debe suponer una visión estática u homogénea, por el contrario tiene que ver con la necesidad de enfrentar espacios intermedios, ambiguos, contradictorios. Utilizamos la noción de comunidad para referirnos al conjunto de experiencias comunes que constituyen una *tradición étnica* y como tal generadora de *pertenencia e identidad*, sin por ello negar los antagonismos, discrepancias, conflictos y transformaciones que también la configuran (Achilli, 1997). La autodefinition no ocurre en el vacío, sino en un mundo ya definido.

Como manifiesta Grimson (2000:89) los procesos fronterizos constituyen una entrada estratégica para la comprensión de los procesos socioculturales contemporáneos. Es decir, los grupos y las identificaciones no pueden comprenderse en sí mismos, sino en relación con otros, en un entramado de relaciones que repone una situación de contacto, una situación de frontera. Estudiando límites podemos saber aquello que un grupo o una identificación incluyen y excluyen, así como los dispositivos a través de los cuales construyen esas diferencias, articulándolas en la mayor parte de los casos con formas de desigualdad.

Comenzamos considerando que un rasgo distintivo de las áreas de fronteras es imaginarlas como espacios complejos donde interactúan constantemente pueblos con marcadas diferencias culturales, económicas y sociales, y en donde la convivencia cotidiana no se traduce necesariamente, para la población local en una identificación compartida o "identidad fronteriza", sino que la propia dinámica de la interacción cotidiana puede plantear roces y conflictos. Fronteras como espacios de lucha de poder, de estigmas persistentes, de adscripción de nacionalismos y de fuerte intervención del poder estatal.

Reboratti (1990:4) ante la pregunta *¿qué es una frontera?* argumenta que a través de años de uso y abuso, muchas palabras en las ciencias sociales tienden a perder su sentido, y frontera es uno de ellos. En términos generales aduce que se refiere "a una línea divisoria -concreta o imaginaria- entre algo que conocemos y que en cierto sentido nos pertenece, y algo que desconocemos, extraño e inexplorado. De ahí que hablemos, con un sentido similar, de fronteras del conocimiento, de la tecnología, etc. La frontera es, en fin, el extremo de algo, la separación".

Reconoce por otra parte que "en las ciencias sociales hay dos definiciones formales del término: la frontera política, o "la parte del país que enfrenta a otro" (Guichonett y Raffestin, 1974), y donde implícitamente la frontera encierra al límite propiamente dicho, y una segunda definición, más confusa, que alude al *borde exterior* de alguna forma de asentamiento humano, "la división entre áreas habitadas y deshabitadas dentro de un estado" (Prescott, 1965). Esta última tiene un sentido más amplio, con una

clara connotación cultural y social: son las llamadas "*fronteras de asentamiento*" (Reboratti, 1990:5).

La constitución del estado implicó en los países del Cono Sur, de acuerdo a Grimson (2000:94) la construcción de dos tipos de fronteras. Por una parte, las fronteras propiamente políticas, límites del territorio dentro del cual se pretenden la legitimidad para el monopolio del ejercicio de la violencia. Territorio que no siempre se encontraba efectivamente en poder de esos estados, sino en manos de poblaciones indígenas. En casos tan variados como los de Brasil o Argentina, el estado se construyó en gran medida a través de la expansión de su frontera interior, conquistando el territorio que pretendía propio. Esta *frontera en expansión*, como la nomina Grimson (2000) todavía hoy tiene vigencia a través de cierto "colonialismo interno" por el cual la sociedad nacional avanza sobre territorios habitados por indígenas. En este sentido el caso del Chaco salteño es un ejemplo paradigmático.

Las fronteras políticas, y por supuesto los límites⁵⁷, "*son predominantemente estáticas, ya que surgen de la concreción territorial del Estado lo que no quiere significar, por supuesto, que no puedan cambiar con el tiempo, por el contrario, las fronteras de asentamiento, al estar atadas a fenómenos móviles y cambiantes, son dinámicas y no siempre resultan de fuerzas claramente definidas dentro o fuera de sí mismas*". Reboratti (1990) aclara que "*el término fronteras de asentamiento carece de una definición universal, al tratarse de una palabra teñida por un fuerte etnocentrismo y culturalismo: la frontera aparece como la separación entre nosotros (la civilización, el ecumene), y ellos (los otros, los no civilizados, los bárbaros y ajenos)*". "*En ese sentido, la base eurocéntrica y racista del término frontera es clara: nuestra civilización superior mueve su frontera sobre tierras anecuménicas y pueblos salvajes*"⁵⁸.

Frontera tiene también un significado de confrontación entre diferentes pueblos, "*significó guerra de conquista, el asentamiento de una sociedad victoriosa sobre la tierra de los pueblos derrotados, el principio de una civilización y el fin de otra. Pero muchas veces es un fenómeno menos violento, que se desarrolla sobre tierras realmente vacías, o que se encontraban ocupadas por pueblos hace largo tiempo desaparecidos, no necesariamente por la influencia de la frontera misma*". "*Y ¿qué es, entonces, la frontera? Podríamos decir que es el área de transición entre el territorio utilizado y poblado por una sociedad y otro que, en un momento particular del desarrollo de esa sociedad y desde su punto de vista, no ha sido ocupado en forma estable, aunque sí puede haber sido utilizado esporádicamente*" (Reboratti, 1990:5).

Es necesario no obstante hacer algunos comentarios a esta definición: en primer lugar, que la frontera es más un espacio que una línea; es un espacio heterogéneo, donde continuamente se está produciendo un proceso de transición entre dos tipos diferentes de organización espacial; es utilizada siempre desde el punto de vista de una sociedad

⁵⁷"El término límite denota una línea, tal como muchas definidas punto a punto en un tratado, arbitraje o informe de comisión limítrofe. Una frontera, en cambio, es con más propiedad una zona o región, que tiene tanto largo como ancho". (Stamp, 1968) Reboratti, C. (1990) Pag. 35

⁵⁸"La escuela francesa de Geografía ha desarrollado una definición más amplia, y a la vez más precisa de frontera de asentamiento, utilizando la idea de puesta en valor. Frontera, en la acepción que le estamos acordando, sería la traducción de *front pionnier* «...un área escasamente poblada y en proceso de ocupación, implicando la desaparición del paisaje natural y la construcción de otro, humanizado. El frente pionero es la frontera móvil que separa las regiones pobladas de aquellas que lo serán en el futuro» (George, 1970)" Reboratti, C. (1990) Pág. 35

específica y en una coyuntura dada; constituye un asentamiento estable y coherente y significa el uso distintivo y no efímero del territorio; una sociedad dada puede incluso utilizar un espacio sin ocuparlo en forma definitiva y finalmente cada paso en el desarrollo socio-económico de una sociedad dada puede significar la apertura de nuevas fronteras, aún sobre tierras que ya habían sido en algún momento el escenario de otras. (Reboratti, 1999:6).

Colonización es otra palabra muy unida al tema de la frontera, si bien en sus comienzos -y en alguna medida aún hoy- era una expresión que definía tanto el asentamiento en tierras nuevas de pequeños o medianos agricultores, como la ocupación de territorio por alguna potencia extranjera, con la intención de crear dominios. En realidad, la idea en el fondo es similar: transplantar, ocupar con especies nuevas; en la América Latina de hoy colonizar significa ocupar para la agricultura, dividir la tierra.

Poniendo distancia sin embargo de las conceptualizaciones clásicas que la caracterizan como la separación de elementos discretos y ya definidos y que remite a la división de países, regiones, razas, personas, en el marco de estas indagaciones tematizar la cuestión de la frontera permite reconocerlas en su materialidad, pero a la vez, en su condición de márgenes imaginarios en continua indefinición. Exige abrirse al reconocimiento de intercambios entre mundos diferenciados, a considerar referentes topológicos concretos y visibles tales como: puestos policiales y aduaneros, barreras, muros, pero también considerar los múltiples cruces, los individuos y los grupos que offician de intermediarios, de pasadores y que transitan por estos espacios de inconclusión.

Las fronteras como espacios de condensación de procesos socioculturales. Interfaces tangibles que unen y separan de modos diversos, tanto en términos materiales como simbólicos. En términos de Grimson (2000: 93) *"hay fronteras que sólo figuran en mapas y otras que tienen muros de acero, fronteras donde la nacionalidad es una noción difusa y otras donde constituye la categoría central de identificación e interacción. Esa diversidad, a la vez, se encuentra sujeta a procesos y tendencias. Paradójicamente, cuando se anuncia el "fin de las fronteras", en muchas regiones hay límites que devienen más poderosos"*.

Fronteras que constituyen en sus límites *diferencias*, a través de significaciones que van desde el idioma o la forma de hablar como la entonación o la pronunciación de algunas palabras, hasta el aspecto o la apariencia física y el modo de manejar el espacio como el caminar, el agruparse de ciertas formas en las calles, el modo de llevar las cosas, de apostarse en los frentes de las viviendas, de hablar y de dirigirse al otro, de exponerse frente a la mirada fiscalizadora de los múltiples controles. En realidad muros materiales y simbólicos que regulan, permitiendo y prohibiendo la existencia cotidiana de los pobladores.

Fronteras políticas y económicas que en el contexto de cambios profundos en las formas de organización y regulación de la producción económica y social de la región y que frente a los procesos de reterritorialización de la población como consecuencia de los procesos de globalización, revela y encubre fenómenos y situaciones extremadamente complejas. Fronteras que reclaman el reconocimiento de intercambios, que pueden devenir de diversas y complejas situaciones, tanto internas a los grupos, como en sus relaciones con la sociedad global.

Como lo muestran numerosos ejemplos, las fronteras son a menudo porosas, permeables y flexibles, se desplazan y puede ser desplazadas, están establecidas y son traspasadas; márgenes imaginarios, infranqueables y transitables, que simbolizan la fractura y la interrupción de experiencias. Como ese límite, casi invisible, que divide maneras de andar, de mirar, de gesticular y de vestir. El paso instantáneo de un universo a otro -del asfalto a la tierra-, de Argentina a Bolivia que señalan situaciones de hibridación cultural, mestizaje y antagonismo étnico y cultural.

Construcciones, divisiones y cruces fronterizos, actuando en las comunidades, en las familias y aún en los individuos, siendo apropiados, internalizados, pero paradójicamente producidos, a partir del hecho de *que solamente se puede conquistar el espacio a través de la producción de espacio* (Zimmerman, 1998). Desde ese punto de vista, tal vez habría que aceptar la idea de Lattimore (1962) quien postula que en realidad, no es tanto que la frontera modele a la sociedad, sino que cada sociedad modela una frontera a su imagen y semejanza, y le transfiere sus problemas y sus conflictos.

“En el caso de América Latina, la imagen que se tiene de la frontera es que se trata de una sociedad marginal, formada casi por los “excedentes” que la sociedad rechaza y recoloca en sus márgenes”. “Lo que tal vez sucede en la frontera es que los conflictos asoman a la superficie con mayor claridad, frecuencia y violencia que en la sociedad central. Esto ocurre porque los controles sociales tienen una menor efectividad en la frontera. Tanto la violencia de los terratenientes como la contraviolencia de los pequeños productores se despliega libremente y, en algunos casos, a éstos se le agregan otros sectores no menos violentos: narcotraficantes, contrabandistas y, a veces, grupos guerrilleros (Rojas, 1988:40), no olvidemos por otra parte, la a veces “natural” violencia del estado.

Grimson (2000: 93) advierte que *“las fronteras políticas constituyen un terreno sumamente productivo para pensar las relaciones de poder en el plano sociocultural, ya que los intereses, acciones e identificaciones de los actores locales encuentran diversas articulaciones y conflictos con los planes y la penetración del estado nacional. La crisis del estado, como se ha visto en diversas fronteras, se expresa fundamentalmente en términos de protección social, pero los sistemas de control y represión (del pequeño contrabando fronterizo, de las migraciones limítrofes) tienden a reforzarse”.* Por ello, es riesgoso subestimar el rol que el estado continúa jugando en la vida cotidiana de los sujetos que habitan zonas de frontera.

IV. LO METODOLÓGICO COMO PROBLEMA

De la etnografía o de la etnografía de la investigación

Las cuestiones metodológicas son múltiples y abarcan complejas cuestiones, para resolverlas nos hemos apropiado no solo de palabras de otros, sino también de gestos y actitudes. La Dra. María Teresa Sirvent utiliza una metáfora religiosa para definir el compendio de las dimensiones del proceso metodológico y los correspondientes momentos del proceso de investigación, le llama la **Biblia** (Spielmann, 1997:2). Como toda metáfora *afirma de una cosa algo que es diferente de ella*, es decir, establece una relación “falsa” y como expresa Percy (1958)⁵⁹ “*la fuerza de una metáfora y su efectividad es mayor cuanto más «falsa» es*”. Conviene hacer estas aclaraciones porque frente a la “Biblia” uno se encuentra tentado a suponer que la investigación como práctica requiere de sumisiones y conversiones.

Del mismo modo, quien esté tentado a suponer que cuando Bourdieu (1995:185) habla de *Double Bind y conversión* se está refiriendo a algún tipo de obediencia, subordinación o resignación religiosa o mística, está totalmente equivocado, de lo que trata precisamente es de la “rebelión” contra la propia cultura, la “*ruptura con los modos de pensamientos, conceptos y métodos que tienen en su favor todas las apariencias del sentido común*”, abogando por una “*conversión de la mirada, una metanoia, una revolución mental, un cambio en toda la visión del mundo*”.

Reticentes, no obstante, a las enseñanzas de nuestros maestros, con los *fondos de conocimiento* quisimos seguir casi “religiosamente” la Biblia⁶⁰, pero prontamente fuimos advertidas del error y de las reglas de juego que imponían Sirvent (1999) y sin ninguna duda Bourdieu (1995). La “Biblia”, como la *conversión* bourdiana, eran ajenas a lo sacralizado, al discurso de autoridad, a lo predestinado, a las certezas, al sentido común, a los pronósticos seguros, a la obligatoriedad, a la imposición, a la sujeción, por el contrario, constituían invitaciones a pregunta, a la conjetura, al pensamiento, a la *construcción del dato* como estructura de significación, a la sorpresa, al trabajo riguroso, imaginativo y generoso.

Cuando optamos por abordar el estudio de los *fondos de conocimientos* nos encontramos que la *pedagogía de la investigación* de los maestros nos transmitía en realidad *problemáticas*, conceptos, técnicas y métodos, al mismo tiempo, que nos exigían “una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos (Bourdieu, 1995:186). Las Biblias solamente marcaban estilos, delineaban

⁵⁹ Citado por Geertz, C.(1997) Pág. 21

⁶⁰ A esta época data la elaboración del documento titulado *Agenda*, en cual pretendíamos dar cuenta de todas las momentos del proceso de investigación que iniciábamos, fijando acciones, etapas, actividades, metas parciales, tiempos, espacios, cronogramas. Si bien significó un importante y laborioso trabajo de anticipación y sistematización de las prácticas ha desarrollar, inmediatamente nos enfrentó a nuestra vana ilusión de querer “atrapar” lo real y nos estallaron las contradicciones, inconsistencias y divergencias. Suponíamos que la conceptualización del problema era siempre previa al trabajo de trabajo, pero comprendimos como expresa Rockwell (1987) que no significa necesariamente que la formalización conceptual debe ser *cronológicamente* previa a la observación empírica de cada investigación. De igual modo con Willis (1980) entendimos que al representar los significados subjetivos, sentimientos y cultura de los otros, resulta imposible extenderse menos de lo que conocemos sobre nosotros mismos. La incorporamos en el Anexo porque ha constituido también un elemento para un ejercicio de reflexividad continua, el recorrerlo al revés, desde el final para atrás o para adelante, implicaba un andar sobre nosotras mismas y el proceso realizado, pero siendo nosotras y lo realizado otros.

caminos, planteaba la posibilidad de una especie de dibujo o maqueta acerca de como estimábamos que podríamos realizar la “confrontación teoría-empiría” (Sirvent, 1990:2), como mapas camineros nos guiaban para comenzar a transformar meras locaciones físicas en “lugares”.

Por eso como expresa Rockwell (1987:5) en la investigación “*no hay métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación. Quedan abiertas y deben definirse la mayor parte de los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales en el campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio, las formas de análisis y de síntesis, las maneras de descripción y exposición y aun las perspectivas teóricas y epistemologías desde las cuales se hace quedan abiertos y deben definirse*”.

Nuestra única certeza al comienzo del proceso era que los *fondos de conocimientos* como “relaciones activadas” que vinculan a los hombres a los procesos sociales de producción y reproducción (Rockwell, 1980:10), conocimientos no concebidos en términos de propiedades, posesiones o peculiaridades de los integrantes de la familia, sino característicos de las personas “en actividad”, “manuales de funcionamiento de la información y las estrategias esenciales de las familias para mantener su bienestar”, requerían un diseño *cualitativo* mediante una *metodología de trabajo intensiva y localizada*, en tanto se pretendía describir y reconstruir de forma sistemática y los más detalladamente posible sus *orígenes, contenidos y usos*.

a. La etnografía y los otros

La decisión fue incursionar desde los recursos de la perspectiva etnográfica, por lo que obligó a formular la pregunta epistemológica por excelencia *¿qué es la etnografía?* Pregunta que se funda sobre un conjunto de supuestos subyacentes y que permitió intuir que no se trataba solamente de una forma de definir, de hablar: *-la etnografía es....*; recurriendo a un estilo aséptico e impersonal propio de las afirmaciones genéricas del lenguaje científico, sino que desnudaba historias, formas de pensar, de conocer, de decir, de sentir y percibir el mundo, los *otros, nosotros y el uno mismo*. Por eso Neufeld (2001: 6) nos planteaba la exigencia de *historizar* la construcción de la teoría social y la investigación.

Así no fue posible desconocer que la *antropología* había surgido en el marco de las relaciones propias de la situación colonial, entendida ésta, como la “dominación impuesta por una minoría extranjera racial y culturalmente diferente, que actúa en nombre de una superioridad racial o étnica y cultural afirmada dogmáticamente. Minoría que se impone a una población autóctona que constituye una mayoría numérica, pero que es inferior al grupo dominante desde un punto de vista material (Balandier, 1969:23). Tampoco que la antropología había sobrevivido a la desaparición de los imperios coloniales, continuado su desarrollo después de las grandes migraciones rurales/urbanas y perdurando hasta nuestros días, siendo la “contradicción fundacional” su marca de nacimiento (Azcoana, 1997:25).

De Certeau (1994:126-127) discurre acerca del “*imperialismo del saber etnológico*” para afirmar que la “*etnología no es inocente*”: representa una de las formas de colonización. De modo más general advierte que toda posición del saber que establezca como objeto una categoría de hombres implica, por su forma de funcionar, una relación

de fuerza y de dominación. “*Toda etnografía representa la acentuación de un poder sobre uno u otro de sus modos*”.

Hicimos conciente entonces que la antropología en general y la etnografía en particular, se habían caracterizado en sus orígenes, por poner la mirada en los «**otros**»; pero unos otros generalmente asociados a los «primitivos», las «etnias», los nativos, los aborígenes, cuando no por supuesto, experimentados como inferiores, bárbaros, salvajes, subalternos, a los que se imaginaba viviendo en una realidad cuasiparadisíaca, con gran proximidad a la naturaleza y con una felicidad bucólica, participando de unas creencias que, a fuer de simples y concretas, ponían al descubierto esa materia viscosa en la que se mezclaba lo exótico, lo natural y lo sobrenatural.

Malinowski (1922) en un texto paradigmático de la antropología clásica *Los argonautas del Pacífico occidental*, nos introdujo mediante una descripción detallada y minuciosa en la vida de las poblaciones costeras de las islas del mar del Sur, asombrándonos al revelar los exquisitos y eficaces conocimientos que poseían los pobladores acerca de la navegación y el comercio. Sin embargo, es en su intento de “*descripción de los métodos seguidos para recoger el material etnográfico*” donde aparece el límite, tajante y absoluto: la pretensión de meter el mundo de “otros” dentro de un modelo legal, determinista, único; explicar la diversidad a partir de la unidad; la obsesión por la *forma absolutamente limpia* (Malinowski, 1922:19-42)

El “*estar ahí*”, principal estrategia metodológica de los antropólogos clásicos, que les garantizaba rigurosidad y se basaba en la estancia prolongada del investigador en comunidades que imaginaban *cerradas sobre sí misma*, significaba, en realidad, desconocer los efectos de la dominación colonial y prescindir de la necesidad de explicitar el lugar *del que habla*, del investigador, sus propósitos y perspectivas y por ende, escamotear cualquier responsabilidad. Malinowski, como Evans-Pritchard y Radcliffe-Brown pretendían capturar la *totalidad de la vida social*, sin posibilidad de reparar, que en realidad, lo que hacían era apropiarse continuamente de su propia razón.

Geertz (1997: 33), a diferencia de los clásicos, advierte que *la comprensión de lo que es la etnografía, de lo que es hacer etnografía no es una cuestión de método, antes bien, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogía, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa*. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de (...) “*descripción densa*”⁶¹.

Rockwell (1987:22) por su parte, define la etnografía como “proceso y producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (ethos) en el sentido de otredad” y nos previene que en la tradición antropológica hay un relativo desinterés por lo metodológico, siendo los sociólogos quienes han instalado la preocupación sobre la metodología cualitativa y aunque de hecho existen una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas, *la etnografía siempre ha sido ecléctica* (Rockwell, 1987:2).

⁶¹ El uso de negrita es nuestro.

Esta afirmación sin embargo no le impide distinguir ciertos rasgos comunes: la mirada sobre los “**otros**” y recientemente “**en nosotros**”; interrogación sobre las subjetividades sociales que se constituyen como fruto de diversas experiencias cotidianas. La pasión por lo **minúsculo**, que descubre el telón como tentativa de desnudar y develar la urdimbre de lo social y lo político, que se teje paciente e inadvertidamente en los ámbitos cotidianos: la familia, la escuela, pero también en las novelas y revistas, la música, la moda, los amigos, los juegos y juguetes, las leyes y normas, el cine, la televisión.

Esfuerzo de extrañamiento para *documentar lo no documentado* de la realidad social, es decir lo obvio, lo que nos resulta familiar, que constituye lo naturalizado, lo oculto, lo inconsciente y que denuncia nuestras complicidades. También *historia de los movimientos*, reconocida, no solo en los monumentos, lo construido, lo *objetivable*, sino en *antología de vidas*, la gente, en sus contradicciones, sus luchas, sus transformaciones, *de aquellos que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos*, en suma, de historias de diversidades, diferencias y conflictos”.

b. Pensando pensamientos

La etnografía se caracteriza además, por un tipo de texto, la **descripción**. Ryle⁶² habla de “descripción densa”, “*que es estar como él dice, qué está haciendo Le Penseur: “pensando y reflexionando” y “pensando pensamientos”*”⁶³. Clifford Geertz (1997:21) habla de “descripción densa” en términos de estudio microscópico de los acontecimientos y fundamentalmente como “trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones no previstas antes de hacer el análisis”. Según Rockwell (1985:2) *se ha hecho análisis cuando las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio del estudio resultan transformadas (modificadas, complejizadas, condicionadas, determinadas, etc.) en alguna medida*. El análisis etnográfico debe lograr la “*construcción de relaciones particulares que definan las formas materiales locales del fenómeno estudiado, es decir integrar teoría y descripción*” (Rockwell, 1987:5)

Menéndez (1998:167) cuestiona el uso indiscriminado de la “descripción densa”, advirtiendo que resulta difícil determinar su particularidad. Rockwell (1985:3) menciona que este aspecto descriptivo de la etnografía suele ser uno de los puntos más vulnerables desde la crítica epistemológica. La descripción, sin embargo, puede ser una experiencia corrosiva y a la vez, sumamente tonificante. Nos previene sobre cierta especie de anamnesis colectiva (Rockwell, 1987:4) que nos invade, constriñe y suele conducirnos a la inercia o a la marginación.

Asimismo, afirma Rockwell (1987:3) otra característica es la *centralidad del etnógrafo*, como sujeto social y de su experiencia directa y prolongada en una localidad. El trabajo de campo es flexible, abierto y no implica división entre la tarea de *recolección de datos* y el trabajo de análisis, ambas actividades son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona. Es esencial “dejarse sorprender”, sin olvidar que esto no ocurre en un vacío teórico, muy por el contrario exige ser acompañado de una actitud reflexiva constante, y de un trabajo teórico que permita

⁶² Citado por Geertz, C., (1997) Pag. 21

⁶³ El sobremarcado es nuestro

trascender las categorías etnocéntricas de manera tal de no colocar lo ajeno dentro del esquema cultural propio. Cualquiera sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica asumida, el etnógrafo intenta siempre, de acuerdo a Rockwell (1987) comprender lo que Malinowski (1922) llamaba "visión de los nativos" y Geertz (1994) denomina "conocimiento local" haciendo extensiva esta idea al carácter "local" de todo conocimiento, tanto del etnógrafo/a como de los sujetos que intenta comprender.

Contexto de la investigación •

El recorrido anterior y las confrontaciones entre diferentes autores nos fue convenciendo de la pertinencia de las decisiones metodológicas asumidas, en especial sobre la elección de la etnografía como modo de *integrar teoría y descripción*, a la vez que posibilitó que las fuéramos enmarcando en las "*condiciones de trabajo y de vida de los investigadores*", las cuales como también expresa Rockwell (1987:15) para el caso de su investigación sobre las prácticas docente que realizara en una zona rural de México "*no fueron del todo ortodoxas*"⁶⁴.

El tiempo asignado a la investigación dentro de las obligaciones propias de los docentes universitarios y del nivel superior no universitario es generalmente escaso y para los segundos -estrictamente voluntario- y debe repartirse, en ambos casos, entre las actividades de docencia e institucionales. La decisión de realizar el estudio de los *fondos de conocimientos* en dos localidades⁶⁵, impuso una distancia entre el lugar de trabajo y residencia y el "campo" que limitó los espacios y tiempos y marcó restricciones al estudio.

Se nos presentaban situaciones disímiles. En algunos casos, miembros del equipo *convivían* en la comunidad que era escenario de la investigación⁶⁶, en otros, por la característica de la comunidad⁶⁷, no era pertinente permanecer en la misma, razón por la cual se debieron instrumentar distintos modos de "estancia" con el objeto de lograr una "entrada" a las comunidades a través de *otros*⁶⁸ y de distintas actividades, específicamente escolares, reuniones, cursos de capacitación, fiestas, etc. lo que permitió que el equipo se involucrara *gradualmente* en una experiencia de "extrañamiento" y "familiarización" dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de identificaciones, de intercambios de conocimientos que generaron un ámbito paulatino de *confianza* en relación con el equipo de investigación. Funcionamos en dos grupos, uno en la localidad de Yacuy y otro en Pocitos. Las reuniones quincenales de cada uno de los grupos y las mensuales de todo el equipo se convirtieron en el espacio privilegiado del intercambio, de la confrontación entre lo vivenciado, observado, recolectado, en el tiempo y el lugar de "preguntar y explicar, de

• Tomamos prestado el título de uno de los apartados de trabajo de Rockwell, E, (1987) *Ibidem*

⁶⁴ Rockwell, E., (1987). Específicamente en relación con la "residencia tiempo completo del etnógrafo (generalmente extraño al lugar) en una comunidad durante un prolongado tiempo (un año o más).

⁶⁵ Yacuy y Pocitos respectivamente, distante a 20 y 50 km aproximadamente de Tartagal, ciudad en la que se sitúa la Sede Regional de la Universidad Nacional de Salta.

⁶⁶ Por ejemplo en Profesor Salvador Mazza e incluso en el mismo barrio que resultó seleccionado como lugar específico del estudio de familias.

⁶⁷ Yacuy es una comunidad aborigen perteneciente a la etnia tupí guaraní, ubicado sobre la ruta nacional 34

⁶⁸ A través de un técnico extensionista, que había realizado una investigación previa en la comunidad, una docente que a su vez era alumna universitaria y adscripta a la investigación y dos auxiliares bilingües contactados por la docente, para el caso de Yacuy y por medio de varios alumnos del Instituto Terciario, algunos también adscriptos a la investigación para el caso de Pocitos

descubrir las diferencias entre posiciones subjetivas, entre formas culturales, momento donde los cánones comenzaban a trastocarse, o se quebraban las expectativas que nos llevaban a “probar diferentes ángulos bajo luces diferentes”, “tiempo, según Willis (1985:8) de máxima alteración para los investigadores, cuyos propios significados están siendo profundamente confrontados”.

El trabajo de campo no fue todo lo intensivo que era deseable, sin embargo intentamos aprovecharlo al máximo mediante observaciones, conversaciones, entrevistas. De cada actividad se recogieron notas de campo y registros, algunas entrevistas pudieron ser grabadas, posteriormente se elaboraron transcripciones. El trabajo en equipo y el compromiso de “colectivizar” la información recogida, el uso de los registros, “versiones comentadas de las notas de campo”, permitió ir acumulando una significativa información acerca de las comunidades y del problema en estudio.

En realidad sentimos que el trabajo recién empezaba y que se ha extendido en su dimensión temporal y espacial. La *entrada* a las comunidades resultó ser una tarea ardua y paciente y en función de ello se optó por interactuar con una amplia gama de personas, y en algunos casos buscar informantes-clave de las dinámicas familiares. Estas decisiones sin duda tuvieron efectos. En el caso de Yacuy, aunque íbamos buscando *familias* encontramos la *escuela*, lo que nos permitió establecer relaciones sólidas y de confianza con la escuela primaria, además de posibilitarnos asumir compromisos de participación conjunta en otras actividades⁶⁹.

En el caso de Profesor Salvador Mazza significó en cambio, un proceso de contextualización complejo, aunque empezamos por la *escuela* tratando de encontrar a las *familias* de los alumnos⁷⁰, nos vimos, en algún momento, y nos *-asustamos-*, sin *empiría*. Fue necesario, repensar el problema, incorporar teoría y comenzar con sucesivos acercamientos y distanciamientos, hasta el momento de definición del escenario más específico, el *Barrio Ferroviario*, en tanto espacio que parecía corresponder a las preguntas y perspectivas de la investigación.

Para ambos casos el tiempo asignado a la investigación⁷¹ ha resultado insuficiente pero de igual modo ha posibilitado, una “real y fructífera interacción entre el trabajo conceptual y la observación y en consecuencia facilitó el desarrollo reflexivo del objeto de estudio y sin duda alguna “la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis”, lo que significa en términos de Rockwell (1987) haber hecho *análisis etnográfico*, por supuesto, embrionario, incipiente, pero que “*da cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuanto la descripción final es más rica, mas “densa”, que la descripción inicial*”(Geertz, 1997:48)

⁶⁹ En el marco de estas actividades surgió el *PROYECTO OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI (Todos juntos vamos por el camino nuevo)* YPF - Escuela N° 4100 - ADE - UNSa. Seleccionado y financiado por la Fundación YPF y desarrollado durante los años 2002-2004 y cuyo desarrollo se constituyó en una de las unidades de análisis de este trabajo de tesis.

⁷⁰ Se hizo un exhaustivo relevamiento acerca de la procedencia de los alumnos del Instituto Terciario, se pretendía identificar la pertenencia a grupos étnicos aborígenes o de nacionalidad boliviana. Este proceso de “individualización” de los alumnos produjo efectos no deseados e imprevistos y que fueron motivo de análisis y cuestionamientos al interior del equipo.

⁷¹ De tipo administrativo en función de la presentación de Informe a los organismos de evaluación pertinente

El trabajo de campo

El trabajo de campo tal como lo expresa Achilli (2001:47) remite por lo menos a tres cuestiones: "a) la relación con lo teórico/conceptual; b) la relación entre los sujetos de la investigación (lo que supone de involucramiento del investigador en la experiencia intersubjetiva) y c) la relación con las estrategias de investigación en sí". Lo que implica afirmar que el *trabajo de campo* empieza mucho antes del "estar ahí" y se origina en un trabajo teórico/conceptual previo, pero se vincula además, a una diversidad de historias y trayectorias sociales y académicas, en condiciones sociohistóricas difíciles de reconocer.

Sin embargo para este "especie de montaje discursivo" que intenta dar cuenta de la experiencia de "estar en una localidad, participar porque no queda otra, sin otro "rol" que el de investigador, observar lo cotidiano, conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esa experiencia" (Rockwell, 1987:7), seleccionamos como inicio, la estrategia del "vagabundeo" como *entrada* a los escenarios, para "reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión, registrar las características demográficas grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto del fenómeno concreto que se está estudiando" (Goetz, y LeCompte, 1988:108).

Es importante destacar, sin embargo, que la elección del vagabundeo, como en un sentido amplio, de todas las estrategias⁷² de recolección/construcción y de análisis de la información utilizadas, no respondió a decisiones "técnicas", en tanto considerábamos que las estrategias metodológicas no tenían *autonomía del encuadre teórico en el que se inscribía la problemática*, por lo que fue necesario no solo definirlas sino además construirlas para "coherentizarlas" en términos de Achilli con la concepción del problema planteado. "Pensar en las estrategias metodológicas supone necesariamente, pensarlas en relación con el problema de investigación, por lo tanto, en el modo de articular el *que* investigar con el *cómo* hacerlo" (Achilli, 2001:86).

Pero como también nos dice Rockwell (1987:8) "lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad: depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control". Del mismo modo el trabajo de campo puede tomar distintas modalidades según las características de los escenarios en los que se trabaja. En nuestro caso debimos comenzar a "negociar nuestro lugar en los escenarios" (Achilli, 2001:47) de modos diferenciales, según fuera en Yacuy o Profesor Salvador Mazza. Aunque eran espacios "abiertos"⁷³, en el caso de Yacuy se presentaba como de "tramas sensible" a la

⁷² Se habla de estrategias en lugar de técnicas acordando con Achilli que el término estrategias remarca la idea de vinculación conceptual y, por ende, de trabajo reflexivo que requiere la práctica de la investigación

⁷³ Achilli hace una diferenciación de los escenarios en términos de: a) espacios reglados/institucionalizados. Que implican alguna organización pautada, jerarquizada para acceder, ejemplos escuelas, hospitales, iglesias, cultos, cárceles, etc. b) espacios "abiertos", donde si bien no habría un ingreso que supone cierta autorización "formal" se inicia en un proceso de conocimientos mutuos, de aceptación, de construcción de redes de sujetos "informantes". Ejemplos; barrios, grupos informales de jóvenes, mercados, etc. c) espacios de "tramas sensibles" a la introducción de un "externo", por lo delicado/riesgoso que puede significar la circulación de determinada información. Ejemplos; grupos clandestinos, grupos de prostitutas, de drogadictos, de "delincuentes". Generalmente el acceso se realiza mediante un "portero" conocido. d) espacios "propios" aquellos a los que pertenece el investigador. En estos habrá que intensificar los recaudos metodológicos que implican pertenecer al mismo cotidiano. Achilli, E., (2001) Pag.48

introducción de extraños⁷⁴, por lo que requirió de un proceso lento de conocimientos mutuos, de aceptación y de construcciones de redes de sujetos conocidos e informantes.

El vagabundeo alude precisamente *“al proceso que se define como la circunstancia donde se negocia el acceso, que comienza normalmente en los primeros contactos informales con las personas y grupos implicados en la investigación y llega a su punto primordial cuando el investigador negocia definitivamente el acceso a la realidad objeto de estudio. La contribución principal del uso de esta técnica es, en cierta manera, la entrada al campo de estudio para proseguir posteriormente con la recolección intensiva de información”* (Sacchi, 2004: 35).

La consigna para el vagabundeo era “registrar todo”, intentando realizar en los registros cierta disgregación entre “lo que ocurre”, “lo que siento”, “lo que pienso”. Lo primero para describir los “hechos”⁷⁵, lo segundo para hacer explícito lo subjetivo⁷⁶, y en tercer lugar para un inicio de esbozos de categorías analíticas, que era importante desarrollar a posteriori de la observación y luego de varias lecturas y relecturas de los registros. Habíamos propuestos igualmente estrategias de *observación participante* que posibilitaran *observar* sistemática y controladamente todo lo que acontecía en las interacciones sociales de las familias y *participar* en varias actividades de las mismas⁷⁷. Siguiendo a Guber (2004:171-188) considerábamos innecesario dicotomizar entre “observar” y “participar”, en tanto, como expresa, Holy (1984) *“se participa para observar y se observa para participar”*.

a. Vagabundeando, observando y participando en Yacuy

El *vagabundeo* por Yacuy, en el caso de los investigadores que proveníamos de “fuera”, estuvo siempre vinculado a actividades escolares, se aprovechaba la *estancia* en la localidad para deambular sin motivo aparente, para observar el movimiento, las actividades, conversar con los niños y los jóvenes, con los maestros, las ordenanzas, las mujeres y varones de la comunidad que preparaban la comida para los niños. Al principio nuestra presencia generaba curiosidad, *“se dan vuelta para mirarnos cuando pasamos [...] sentíamos a nuestras espaldas risas y comentarios en un idioma que no conocíamos”*⁷⁸. A la vez que nosotros nos sentíamos profundamente impactadas por lo

⁷⁴ Yacuy es una comunidad que remite a una historia de intervenciones externas a través de distintos proyectos provenientes del Estado, provincial, nacional, ONGs y organizaciones base. Según Reyes (2000) *“se debe responder a dos aspectos que surgen de las intervenciones: la intencionalidad política que conllevan las acciones de estos sectores y la incapacidad política, institucional y técnica de resolver problemas y causas estructurales para modificar la realidad mencionada que muchas veces concientes o no, terminan a través de sus acciones, acentuando, ocultando y desdibujando realidades estremecedoras e indignas de la pobreza [...]. Desde el Estado cualquiera sea el objetivo de las acciones que se han venido realizando las iniciativas han sido en general de tipo asistencialistas, discontinuas y desarticuladas. Los hechos, pero por sobre todo la gente, el sujeto beneficiario de la acción, lo demuestran claramente marcando los siguientes puntos: - Discontinuidad de proyectos o programas, - Falta de acompañamiento técnico permanente, - Ausencia del aparato estatal que se ocupe de estas cuestiones a nivel local, por ejemplo: inexistencia de áreas de extensión, falta de programas de capacitación continuos destinados a estos grupos sociales, tanto en el ámbito formal como en el no formal, en pos de fortalecer formas organizacionales, considerando aspectos fundamentales como cultura, etnicidad, género, niñez, educación intercultural”* Reyes, S. (2000) Pág. 105-106

⁷⁵ Sin olvidar que los hechos los percibimos siempre desde un lugar, una perspectiva.

⁷⁶ Sabiendo incluso que lo único objetivo es lo subjetivo.

⁷⁷ Visitas familiares a realizar por docentes que trabajan en la comunidad, Observación de actividades diarias familiares, celebraciones, fiestas familiares.

⁷⁸ Notas de campo

que ocurría a nuestro alrededor. Teníamos la sensación de no saber qué hacer, qué observar, “y lo peor... ni siquiera sabemos que estamos buscando”⁷⁹.

Debimos comenzar a aprender a escuchar, aunque nos hablaran en una lengua que no comprendíamos. Escuchar no es un acto espontáneo. Al hacerlo realizamos varias operaciones y casi todas están sujetas a algo esencial: el interés. Existen interferencias, interrupciones, términos que desconocemos, dispersiones. Dirigimos nuestra atención a distintas partes y reconstruimos en nosotros una parte. Por lo cual la recepción de algo exige una actitud abierta del y hacia al otro, un mínimo de información e intereses compartidos.

Una integrante del equipo de investigación, alumna de la carrera del Profesorado en Letras, a la vez docente de la escuela de Yacuy, nos sirvió de guía y nos acompañó en la realización de las primeras observaciones en esa localidad, mientras íbamos trabajábamos sobre nuestro “tartamudeo cultural” (Guber, 2004:134)⁸⁰. La alumna docente, como habitante de la comunidad podía deambular libremente sin generar demasiado interés o desconcierto, a su lado pudimos entonces comenzar a establecer contactos con una diversidad de participantes y registrar aquellos sucesos que resultaran más significativos en relación con los *fondos de conocimientos familiares*. Fue necesario, atendiendo a que la lengua materna es el guaraní y que la comunidad lo habla cotidianamente, además que algunos miembros, sobre todo los más ancianos y los niños, no utilizan el castellano, que fuéramos ayudadas en muchas de estas interacciones por interpretes.

Nos parece más adecuado conceptualizar la tarea que realizaron los auxiliares bilingües⁸¹ de la escuela de Yacuy⁸², en términos de interpretación en lugar de traducción. El aceptar guiarnos, acompañarnos por “dentro de la comunidad” implicaba tácitamente el permiso para acceder, pero además, cierta orientación en el recorrido, que respondía al modo como habían definido la situación de nuestra presencia en la comunidad y por otro, acerca de como percibían y significaban quienes éramos y cuales eran los sentidos que nos animaban. La traducción propiamente dicha, el intento de hacer coincidir palabra por palabra unos universos conceptuales y unas memorias diferentes (Gruzinki, 1999: 89)⁸³, de poner en lenguajes diferentes, guaraní o castellano, significados implica indudablemente una compleja tarea de interpretación, contextualización y descontextualización casi imposible de describir.

Los auxiliares bilingües como interpretes, eran además actores interesados⁸⁴, su modo

⁷⁹ Registro reuniones.

⁸⁰ La autora expresa que al comienzo del trabajo de campo parece inevitable cierto tartamudeo cultural, que es lo que comúnmente llamamos “malentendidos”, y que provienen de desconocer los usos y sentidos de ese universo cultural.

⁸¹ En las escuelas donde hay numerosa población cuya lengua materna no es el español, comparten su trabajo los maestros y los auxiliares docentes bilingües los cuales son muy valorados por las comunidades especialmente porque pueden comprender la situación de los niños aborígenes. Los auxiliares bilingües son de origen indígena y su tarea es de vital importancia para la integración de los niños con lengua materna distinta del español y para acompañar a los niños y jóvenes bilingües durante los procesos de escolarización. Actualmente un número de ellos han sido titularizados como docentes auxiliares bilingües en varias escuelas de la región, lo que ha implicado un fuerte reconocimiento “oficial” a la tarea que desarrollan.

⁸² Marcelo y Clemente Soria respectivamente. Aunque ambos se apellidan Soria pertenecen a familias diferentes provenientes del Isozo y de Santa Cruz respectivamente.

⁸³ Gruzinki habla de la “imposibilidad de hacer coincidir palabra por palabra unos universos conceptuales y unas memorias que todo separaban”, refiriéndose a la incertidumbre de la comunicación entre conquistadores y conquistados.

⁸⁴ Como lo somos todos

de “ver”, “hablar” de mediar⁸⁵ nuestras miradas, interacciones, búsquedas, desnudaba “posiciones” que ocupaban en el “campo”, que nos habilitaban determinados espacios y clausuraban otros. Hacían explícito igualmente una experiencia de lucha, de reclamos por una educación oficial bilingüe que les respete a ellos y a sus hijos, que atienda sus anhelos, su identidad cultural, su lengua, sus creencias, sus necesidades e intereses locales. Experiencia dolorosa por *recuperar su voz*, por ser vistos y escuchados.

b. Errando por Pocitos

Para el caso de Profesor Salvador Mazza el proceso se configuró de un modo totalmente diferente, era un espacio “abierto”, pero también era “propio” para algunos de los participantes del equipo de investigación y desde esta dimensión el vagabundeo tuvo connotaciones particulares. El relato del etnógrafo como *flaneur* de McLaren (1998:77) nos da pistas para entender la actuación que se requería en el “campo”: “alguien dispuesto a deambular por la vida académica y por la cotidianeidad en una constante reflexión acerca de su propia posición en ambos entornos”. Situación que se plantea en estar “fuera” y a la vez “permanecer adentro” y que puede jugar malas pasadas: “el *flaneur* en su papel de forastero, se ve atrapado entre una identificación con la exuberancia de lo popular y una lealtad perversa a las restricciones estridentes de la ciencia académica, y, sin embargo, a menudo no logra entender como se ubica ésta en ambos espacios sociales” (McLaren, 1998: 79).

Aunque el *flaneur* reconozca sus orígenes en el caminante del siglo XIX por las turbulentas calles de la ciudad industrial -que se juntaba con bohemios, catrines, cortesanas, obreros, mujeres de la vida alegre, soldados, borrachos- y posteriormente con la figura del *flaneur* asociado con la bohemia transitoria, que anda por las calles y bulevares de la ciudad, fascinado por las violentas malformaciones urbanas (París, Londres y Berlín), que busca de incógnito el significado de la modernidad, que busca lo eterno en lo efímero y transitorio y descubre una unidad entre lo universal y lo particular; el *flaneur* de comienzo del siglo XXI del presente posmodernista, del que habla McLaren (1998) es el prototipo del etnógrafo urbano, “que vive en los intersticios de la ciudad” y se enfrenta a un mundo donde la naturaleza ha sido virtualmente eclipsada por la forma de mercancía”

A pesar de la *aparente* distancia que parecería existir entre los mundos habitados por el *flaneur* de McLaren, propios de las grandes urbes, las metrópolis mediatizadas por la tecnología de la velocidad, intensamente superpobladas, centros de la opulencia, del poder económico, cultural y político, por paradójico que pueda parecer, en relación con nuestros escenarios marginales, fronterizos, *urbanos -cuasirurales-*, sitios de la extrema pobreza pero a la vez de la concentración de la riqueza, de la clandestinidad, el *flaneur* como “detective de la vida de la calle, como turista deambulante, como detective conceptual”, encuentra puntos de contacto con nuestras búsquedas y sugiere una metodología.

En Profesor Salvador Maza, a diferencia que en Yacuy, nos invadía el anonimato y la vacuidad, el espacio era inabarcable y aparecía como un conglomerado indefinido e incierto. El contorno *¿urbano?* reúne, yuxtapone y superpone un revoltijo irregular de edificaciones, nacidas de distintas temporalidades y estilos, edificios rehabilitados, otros

⁸⁵ Que no solo *media* sino que constitutivamente construye.

abandonados, casas refaccionadas, ¿dónde convendría estar?, todos los lugares simulaban ser universos de intercambios y conflictos, de mezclas, de trayectorias dispares. Se podía deambular por horas y en cada esquina, en cada puesto de venta, en la calle, en las veredas, parecía inventarse a diario modos de coexistencia y sobrevivencia. Durante mucho tiempo nos sentimos invadidas por la incertidumbre, vacilantes, no sabiendo *donde mirar*, incluso ocupadas por cierto molesto fastidio basado en el supuesto de que “no podíamos dar con la tecla”, que las “cosas se nos escurrían de las manos”⁸⁶ y el tiempo pasaba. Creemos haber pasado por todos los “lugares -mentales-” que refiere Rockwell (1987:11)⁸⁷ sin haber sido concientes que formaban parte del propio proceso etnográfico, lo que por consiguiente nos ha impedido recuperar y sistematizar muchas interacciones, sucesos, inflexiones, entonaciones, gestos, miradas, diálogos, intuiciones.

c. Registrando, pensando, preguntando y reconstruyendo

Resulta arduo y complicado entrenarse en el manejo de los registros, paulatinamente se va aprendiendo a distinguir participantes, a tratar de registrar “textualmente” lo que se dice, lo que se escucha. Al principio, los registros aparecían confusos, se mezclaba lo que se decía y lo que el observador *decía* que decían, o mejor dicho se escribía como si se escribiera lo que otros decían aunque en realidad se escribía lo que el observador *decía* que decían. El embrollo de palabras sirve como reflejo de la dificultad que entraña tratar de *documentar* lo que ocurre en el mundo social y con uno, sin dudas, *adentro*.

La ansiedad, la angustia por sentirnos *extraviados*, muchas veces *extranjeros*, y la necesidad de saber *donde estar* y volver a repensar y reconstruir el “objeto” de estudio, nos llevó a intentar sistematizar un “diagnostico sociocultural” de las localidades⁸⁸, lo que implicó programar actividades con informantes clave⁸⁹, recopilar y reconstruir documentos previos realizados en las localidades por distintos organismos y personas, buscar mapas, estadísticas, confrontar y sistematizar informaciones dispersas. Aunque estas situaciones intentaron ser definidas desde las preguntas y perspectivas de la investigación, algunas veces no pudieron ser explicitadas convenientemente, lo que nos generaba un monto adicional de inseguridad *¿qué hacíamos?* Sabíamos que debíamos buscar *familias primero para encontrar fondos de conocimientos después* y estábamos haciendo... *¿un diagnostico sociocultural de las localidades?*⁹⁰

La lectura colectiva de la información relevada, de los registros del vagabundeo, la confrontación con otros, la transcripción de algunas entrevistas grabadas⁹¹, la lectura de las fotografías de Yacuy y Profesor Salvador Mazza, los videos de las festividades; los

⁸⁶ Registro reuniones

⁸⁷ La autora refiere que en el proceso de campo, se puede estar en diferentes lugares -mentalmente, tales como: perdido, confundido, cansado, conmovido, atento al sentido, grabando en la memoria, sintiendo, reflexionando, formulando la siguiente preguntas, tratando de percibir todo, negando lo que se ve o se oye, percibiéndose a uno mismo, relacionando, anticipando, recordando, interpretando, estructurando, categorizando, etc. etc.

⁸⁸ Se adjunta en el Anexo el esquema elaborado para tal fin. El esquema como artefacto mediador, nos ayudó, operativamente, en el trabajo de campo y nos dio una orientación para la mirada.

⁸⁹ Docentes y Directivos de escuelas, Agentes municipales, Personal de Gendarmería Nacional, Enfermeros y Agentes Sanitarios de los Hospitales de Profesor Salvador Mazza y Aguaray, Autoridades de los Consulados Argentino y Boliviano respectivamente, Empleados de la Dirección de Aduana Nacional, Profesores de Historia que vienen trabajando en un proyecto de elaboración de una historia de las localidades y regional, familias antiguas de las localidades, entre otros.

⁹⁰ Se adjuntan como anexo.

⁹¹ De alumnos del Instituto Terciario en la búsqueda de familias.

señalamientos del equipo acerca de los propios gestos, las palabras, los tonos, las presentaciones, la narración y reconstrucción de los hechos cómicos y también trágicos y dolorosos, el análisis de los supuestos, los prejuicios, los malentendidos, la recuperación desde la memoria de los sucesos no registrados, fue *construyendo la experiencia* y sin darnos casi cuenta, empezamos a comprender la relación necesaria entre el *observar* y el *escribir* para y paralelamente *describir e interpretar*.

Se habían propuesto también la realización de *entrevistas antropológicas o etnográficas*, según la categorización de Guber, como entrevistas informales o no directivas, cuyas preguntas requieren ser formuladas considerando el contexto del universo significativo de los sujetos, manteniendo por parte de los investigadores una "atención flotante", como un modo de "escuchar" la lógica del entrevistado. Que implica igualmente, el uso de preguntas descriptivas que permitan construir *contextos discursivos* o *marcos interpretativos de referencia en términos del informante*.

En el caso de Yacuy se hicieron varias entrevistas; a una docente, a los auxiliares bilingües, a dos familias. Trabajamos las entrevistas como "un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los entrevistados: sus significados, perspectivas y definiciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. Se trabajaron en tiempos diferenciales, en las primeras se trataba de ser abiertos a la *escucha* del entrevistado, en un segundo momento se iba focalizando en aquellos aspectos más directamente relacionados con los fondos de conocimientos, contenidos y sus usos, en ambos momentos se apelaba a preguntas descriptivas, pero siempre atentos a *escuchar* lo que realmente se nos decía.

La entrevista a la docente se realizó en varias sesiones, las cuales fueron grabadas en su totalidad y luego transcritas y "colectivizadas" a nivel del equipo de investigación y también se le entregó una copia de la misma a la entrevistada. Como hemos dicho en Yacuy buscábamos *familias* y encontramos a la *escuela*. Yolanda⁹² se interesó particularmente por el trabajo del equipo, venía además participando desde hacía varios años en distintas organizaciones⁹³ que estaban luchando por el reconocimiento de los derechos a una educación bilingüe intercultural por parte de las comunidades aborígenes de la región y estaba desarrollando una propuesta de enseñanza en 7° grado que incluía "*conocimientos locales*". Realizamos primero una serie de entrevistas, luego le solicitamos autorización para observar sus clases, a lo largo del desarrollo de una unidad de contenido sobre *arete*,⁹⁴ como parte de la consmovisión guaraní y a posteriori de las observaciones realizamos una sesión más de entrevista. En el caso de los auxiliares bilingües las entrevistas fueron de naturaleza más informal, sin grabador y aprovechando todas las ocasiones en que era posible preguntar. En el caso de las familias fueron realizadas con *intérpretes*, atendiendo que los ancianos no hablaban el castellano, una grabada y otra con registro manual.

Para el caso de Profesor Salvador Mazza, las entrevistas adquirieron características diferenciales, las iniciales realizadas a alumnos del Instituto de Educación Superior tuvieron un carácter exploratorio y estaban en función de la selección de casos. Para el caso de las institucionales, tales como las realizadas a: agentes municipales, personal de Gendarmería Nacional, enfermeros y agentes sanitarios de los Hospitales de Profesor

⁹² Se usa un nombre supuesto para resguardar el anonimato

⁹³ ENDEPA, Pastoral Aborígen, ADE, entre otras

⁹⁴ La fiesta guaraní

Salvador Mazza y Aguaray, autoridades de los Consulados Argentino y Boliviano respectivamente, empleados de la Dirección de Aduana Nacional, fueron realizadas por dos o más integrantes del equipo, se hicieron registros manuales y no fueron grabadas. Las entrevistas a los profesores de historia fueron informales y sobre documentos específicos. En el caso de familias, algunas fueron realizadas al azar, con registro, pero de modo informal y ocasional⁹⁵. En un caso⁹⁶ se llevó a cabo en varias sesiones, sin grabador, y a cargo de una de las alumnas que merecía la confianza de la entrevistada.

Las entrevistas se realizaron tratando de preguntar y volver a preguntar a fin de “entender” lo que el informante intentaba significar. El guión general subyacente a las entrevistas, aunque, adecuado en cada caso según los entrevistados, se centraba en los siguientes aspectos:

- Recuerdos y datos sobre la historia social de las familias
- Memoria sobre la historia *laboral* de las familias
- Conocimientos que se reconocen y circulan en las familias vinculados al trabajo y la sobrevivencia (contenidos y usos)
- Significación de quienes enseñan en el marco de las actividades cotidianas de las familias, cómo lo hacen y que medios y recursos utilizan
- Papel que juega el lenguaje y los gestos en el aprendizaje cotidiano
- Impresiones acerca de cómo se persuade, convence, aconseja y ordena en la vida familiar

El proceso de “documentar lo no documentado”, como define Rockwell (1987:21) al análisis etnográfico, exige el “compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo que sea publica, con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento”. En este sentido hemos tratado de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La importancia de incorporar información del contexto que permita situar lo registrado
- Respetar la *textualidad* de las situaciones registradas, evitando mediarlas con narraciones del o los investigadores. Este ha sido una de las dimensiones más difícil de trabajar, en tanto requiere de entrenamiento y del ejercicio de una actitud de “escucha”, abierta, pero a la vez, específica y focalizada.
- La necesidad de garantizar que las interpretaciones “en acto” que van realizando los investigadores no neutralicen o dificulten el acceso a la textualidad de los eventos. Esta también ha sido una dimensión sometida a constante reflexión, particularmente a través de la lectura y relectura de los registros, donde era posible analizar los “supuestos” que se ponían en juego en las interacciones.
- La relevancia de guardar el *anonimato* sobre quienes participan de la situación. Se ha considerado importante en este punto, que los entrevistados pudieran leer las transcripciones de las entrevistas, con el objeto que autorizaran lo que podía hacerse público de sus apreciaciones.

⁹⁵ Se entrevistó a varias mujeres con sus niños en el desarrollo de actividades de transporte de mercaderías en la zona del puente internacional. Se seleccionaron basándose en conocimientos previos de los entrevistadores.

⁹⁶ La familia mas antigua del Barrio Ferroviario

***El análisis interpretativo:
(Qué hacer con) la voz y la experiencia del otro***

“El problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con los montones de notas, registros, transcripciones y materiales cualitativos que resultan del trabajo de campo” (Rockwell, 1987:20). Esto en realidad lleva a confusiones, momentos de duda, de “caos aparente” se hace necesario “asumir el “no se”, “no entiendo”, de volver a buscar, en el campo o en el montón de notas, las pistas e indicios necesarios para comprender. Sin embargo como expresa Achilli (2001:18) “el proceso de análisis es simultáneo al trabajo de campo, en una dialéctica mediada conceptualmente”. No se refiere a “una reducción de la información, sino por el contrario, a un proceso de ampliación de la misma desde diferentes procedimientos” y no está disociado de la interpretación, por eso se define como *análisis interpretativo*. Dentro de esta lógica la interpretación se entiende en dos sentidos, remite a la relación de los conocimientos construidos con los conocimientos acumulados y por otro, a la comprensión de los significados que construyen los sujetos.

En nuestro caso el proceso de análisis esquemáticamente se planteaba como:

- (a) Elaboración de registros etnográficos. Lectura y relectura, apunte de preguntas, impresiones, relaciones teóricas.
- (b) Distinción de las primeras *categorías de análisis* que fueran surgiendo del trabajo con los registros y que posibilitaran observar con mayor profundidad en los materiales del campo.
- (c) Recorte de información que presentara unidades de sentido. Anotación de nuevas preguntas. Comparación de las categorías de análisis en la búsqueda de *nuevos elementos interpretativos*. Relectura de fichas (entrevistas, observaciones, análisis de documentos, entre otros), a fin de identificar los aspectos comunes y no comunes, buscando recurrencias, diferencias, contradicciones, que posibiliten contextualizar las categorías, reconstruir procesos y relacionarlos con los contextos.
- (d) Elaboración de descripción analítica en el sentido de exposición de resultados⁹⁷.

Este modo de trabajar pretendía prevenirnos acerca de la ingenuidad de suponer que *recolectábamos lo real*, es decir que “recogíamos datos”(Guber,2004:251), obligándonos a reconocer el proceso de *construcción* del dato y a reflexionar permanentemente acerca de nuestra incidencia en el recorte de lo relevado, “esto es: se ve lo que se puede ver” y al mismo tiempo exigiendo “ver cada vez más y mejor”,

• Arfuch, L. (2002) Pag.187. La autora titula el segundo apartado del capítulo 6: *El espacio biográfico en las ciencias sociales: (Que hacer con) La voz del otro*. Arfuch está trabajando en particular “el espacio biográfico” que sitúa como el umbral donde, en el cruce entre pública y privado, se construyen narrativas identitarias, tematiza una forma autobiográfica predominante -tanto en los medios de comunicación como en las ciencias sociales- *la entrevista*. En nuestro caso incorporamos el término *experiencia* en razón que nuestro corpus se constituye no solo de entrevistas sino también del producto de observaciones participantes *de y en* la dinámica de las comunidades, que aunque implica numerosas y múltiples interacciones, nos llama la atención sobre aspectos que las palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver.

⁹⁷ Según Achilli, E., (2001) esta exposición puede ordenarse según las categorías, procesos o relaciones establecidas, pero debe ser capaz de transmitir varias cosas a la vez: a) riqueza descriptiva; b) elementos para evaluar la información obtenida; contexto y limitaciones del trabajo de campo; extensión o número de veces que observó lugares, espacios a los que no tuvo acceso; c) relación de lo observado con las categorías generales, interpretación del significado teórico de los que analizó; d) interrelación entre diferentes procesos o fenómenos analizados; e) nueva problematización teórica.

haciendo visible el procedimiento por el cual íbamos abriendo la mirada, “penetrando el campo”, comprendiendo y *comprendiendo-nos*.

Travesía que nos impuso intuir desde el principio que el producto obtenido sería *de “autoría conjunta, indisociable de la escena de la interacción, de las subjetividades puestas en juego”* (Arfuch, 2002:178), sin embargo en tanto ejercicio analítico era *“siempre un paso para ir más allá (...) hacia la elaboración de un producto-otro solo ocasionalmente conservada en su estructura para otra lectura”*: la del investigador, en el eterno intento de captura de la vivencia, la memoria y de lo irrepetible, aunque no tanto *“con el objeto de obtener un recuerdo del pasado como una radiografía del presente”* (Arfuch, 2002:183).

El trazado de una investigación se sustenta sin embargo en una necesaria interacción entre los presupuestos teóricos-metodológicos a validar y los resultados esperados de acuerdo con un marco previo de conocimiento -una tradición-; asimismo el trabajo de campo se diseña en virtud del proyecto y responde a una cierta medición justificada del universo. El corpus construido deber ser, a su vez, y aún de acuerdo con parámetros cualitativos, *representativo*. Otro registro tiene que ver con el *después*- el trabajo de análisis, los criterios de lectura y evaluación del material recogido: *“¿que se hace con esas palabras? ¿Con esas actividades? ¿Qué preguntas se formulan y se responden? ¿Cual es el giro interpretativo? ¿Quienes son los destinatarios efectivos de esa indagación?”* (Arfuch, 2002: 185).

El postulado inicial de todas estas operaciones se basan en la idea de que es posible *“conocer, comprender, explicar, prever y hasta remediar situaciones”* (Arfuch, 2002: 186), fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales a partir de estas indagaciones. *“Valorización existencial de la “pequeña historia”, de las voces marginales, desposeídas perseguidas de las culturas subalternas, de aquellas que no ha sido escuchadas o no han logrado expresarse”*. Según Arfuch para el caso de la entrevista, *“democratización de la palabra, recuperación de la memorias del pueblo, indagación de lo censurado, lo silenciado, lo dejado a un costado de la historia oficial o simplemente de lo banal, de la simplicidad, a menudo trágica de la experiencia cotidiana: he aquí el imaginario militante del uso de la voz -y la experiencia-(de los otros) como dato, como prueba y como testimonio de verdad, científica”* (Arfuch, 2002: 185).

Sin embargo ante la pérdida de ingenuidad sobre la transparencia del lenguaje -de la literalidad- parece claro que no hay una armonía a recuperar, que la contradicción y el antagonismo son los modos de ser de lo social, que la otredad va cambiando de signo, que el reparto de las voces y la proliferación de experiencias no han logrado atenuar la inequidad de los sistemas con quienes las protagonizan. Las historias, las experiencias no cejan: insisten. Nos enfrentan a diario con la dramaticidad de lo social, que no se agota en el ámbito de lo cotidiano, en la peculiaridad de experiencias y prácticas.

La documentación de las experiencias de los otros, la “presentación” del otro y de sus palabras -*el mítico dar la voz*- (Arfuch, 2002: 186), intenta en este estudio ser asumida como la expresión más directa de una realidad social que tiene experiencia más allá de los sujetos que la “corporizan”, en ellas se juega la posibilidad de aproximarse a grandes configuraciones de sentido, “al espesor del discurso social que marca los climas de época” Arfuch (2002:185). Es necesario entonces no deslumbrarse ante la singularidad del “caso” para evitar el riesgo de subrayar la particularidad de un universo social dado

“fijando, aún a su pesar, los términos de la exclusión y participando de ella” (Arfuch, 2002:189). En este sentido más que tomar como terreno una categoría de sujetos ya definidos como integrantes de un universo social singular: tales como familias, alumnos, escuelas; tupí-guaraní, criollos, bolivianos, peruanos y paraguayos, de lo que se trata es centrar la indagación en la *producción* de estas categorías.

Asumir trabajar con las experiencias y voz del otro en un práctica interpretativa, presupone por un lado, aceptar la fragilidad de las fronteras disciplinarias, por otra, reconocer el *“lenguaje no ya como una materia inerte, donde el investigador buscaría aquellos «contenidos», afines a sus hipótesis o a su propio interés para subrayar, entrecomillar, citar, glosar, cuantificar, engrillar....sino, por el contrario, como un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial”* (Arfuch, 2002:190). Cabe consignar igualmente que cada investigación determina en cierto modo su propio enfoque analítico –no hay “receta” apta para toda circunstancia, más bien los caminos se van ajustando, a posteriori, en reenvíos múltiples-, puede afirmarse además como alega Arfuch (2002:191) que sin una concepción sobre el lenguaje –aun naturalizada- no hay trabajo de interpretación.

En palabras de Vigotski *“para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones”* (Vigotski, 1992: 195). Bajtin por su parte pone énfasis en la necesidad de estudiar las expresiones o *“la unidad real de la comunicación por medio del habla”* y sus contextos, es decir la actividad del habla contextualizada desde el punto de vista de los factores históricos, institucionales, culturales e individuales. Las expresiones tienen una “voluntad” o “intención” y asimismo un “acento” o “timbre” asociados a ellas. La intención y el acento no son casuales, tampoco son meramente seleccionadas o creadas por un sujeto hablante que obre aislado. Antes bien, reflejan *la intención y el acto de otras voces*. Ello se produce por medio de la “ventrilocuación” esto es, el proceso mediante el cual *una voz habla a través de otra*⁹⁸.

Lo que invita a situarse ante esa *“materialidad discursiva de la palabra del otro, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad”* (Arfuch, 2002:191). *Heteroglosia* que está llena de ecos y de las reverberaciones de otras expresiones. *Polifonía* que marca los cruces, las herencias, las valoraciones acuñadas por la historia y las tradiciones, que toma cuerpo en el enunciado y en la narración *para y por otro*. Trabajo de reconocimiento que lleva a la autorreflexión sobre los modos de asumir y retomar la palabra del otro, sea desde una posición de autoridad centrada monológica, o permitiendo asomar la multiplicidad de lenguas y voces, dejando *“palpar* (en el enunciado) *el cuerpo del discurso ajeno”* (Arfuch, 2002:192).

No se propone aquí abordar ni las imágenes ni las mediaciones desde un ángulo explicativo, porque *“la proliferación de los hechos, la multiplicidad de las intenciones, el desorden de las acciones no pueden ser referidas, por tanto, a ningún sistema de determinismo capaz de darles una interpretación racional; vale decir, de enunciar su significación y sus causas”* (Chartier, 1996: 21).

⁹⁸ Citado por Wertsch (1993) en Moll, L. (1993) (comp.) Pag. 141-142.

5. *La alquimia de la negociación buscando familias encontramos la escuela*

Hemos afirmado que la *entrada* a las comunidades resultó ser una tarea ardua y paciente, que requirió en primera instancia trabajar sobre nuestro propio tartamudeo cultural “ese balbuceo en términos poco comprensibles (significativo) acerca de porque se está allí y que es lo que se propone” (Guber, 2004:135) y a partir de ahí comenzar a “negociar nuestro lugar en los escenarios” de modos diferenciales. En el caso de Yacuy, aunque íbamos buscando *familias* encontramos la *escuela*, lo que significó internarnos en una trama de relaciones que nos exigió asumir compromisos de participación en actividades de formación docente fruto de una progresiva negociación recíproca.

Como expresa Guber (2004:134) en una primera etapa de trabajo de campo, el investigador no sabe quien es quien en la población ni cuales son las líneas internas de alianzas o de conflictos. Para empezar a averiguarlo, apela a su sentido común, a lo que sabe por haber vivido experiencias similares, (.....); procede entonces a presentarse una y otra vez explicando porqué está allí, al tiempo que va construyendo y negociando su rol. Proceso complejo de aprendizaje mutuo que permite esclarecer fines, eliminar sospechas y superar encasillamientos.

El proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI cuya denominación está escrita en lengua guaraní y que significa *todos juntos vamos por el camino nuevo*, es de algún modo expresión de este esfuerzo recíproco de comprensión de dos mundos culturales, deconstrucción de lo que sabíamos de antemano y apuesta de una nueva construcción. Una de nuestras “informantes centrales” nos proveyó de “fuentes de hipótesis” (Guber, 2004:139), que progresivamente nos ayudaron a ir definiendo nuestra presencia, fuimos logrando “*rapport*” (Guber, 2004:247), es decir estableciendo gradualmente una relación armónica, cordial y empática, basada en la confianza y la cooperación mutua que viabilizó un flujo de información “veraz, detallada y de primera mano” y a la vez nos permitió internarnos en la lógica del grupo en estudio gracias al simultáneo reconocimiento.

Nuestro “oasis” según denominación de Spradley (1979)⁹⁹ atravesó por distintos momentos: primero: reparo, “sensación de incertidumbre y vacío, una interrogación motivada en la desconfianza mutua y las suspicacias” que se sucedió en los primeros encuentros, cuando todavía nuestra informante ignoraba que se esperaba de ella ni tampoco que información suministrar y nosotros no sabíamos como interpretar todavía las respuestas, ni dilucidar las pretensiones. Luego fuimos buscando indicios que nos permitieron develar las incógnitas recíprocas, lo que permitió a partir del conocimiento mutuo compartir “una mínima definición del encuentro” y avanzar en una activa cooperación.(Guber, 2004:246)

Así nace el proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*) como un modo de “hacer pie”, para penetrar, reconocer y construir la lógica de los guaraníes y de los docentes que enseñan a niños guaraníes; en un camino – no buscado de antemano- bidireccional, de reconocimiento del otro y de autoconocimiento, fruto de una espera paciente y activa, en la cual como investigadoras fuimos relacionando, hipotetizando, contrastando y refutando explicaciones. Nuestra

⁹⁹ Citado por Guber, R. (2004) Pag.246

investigación pretendía explorar los fondos de conocimientos de las familias guaraníes, en el intento de generar y practicar *pedagogías multiculturales*, que posibilitaran crear nuevos vínculos mediatizadores entre los alumnos y las instituciones educativas. La *entrada* y la *negociación del acceso* nos ubicaron desde el inicio en múltiples coordenadas, enfrentándonos permanentemente a hacer un reconocimiento crítico del territorio social que pisábamos (Guber 2004:166).

Durante mucho tiempo dudamos si era conveniente convertirnos en un *recurso social* para la escuela, porque desconocíamos el tipo de obligaciones que ello implicaría en el contexto, y temíamos quedar encerrado exclusivamente en las relaciones escolares, sin embargo nos parecía imposible pretender algún tipo de neutralidad, nos sentíamos urgidas a dar algunas respuestas concretas y entendimos que había que resolver nuestra implicación “desde adentro”, aunque intuíamos que esta decisión encauzaría la investigación por determinado rumbo, exigiéndonos reubicar el foco de atención, de modo distinto al que habíamos previsto en un principio, lo que nos posicionaba de manera renovada.

El investigador según afirma Guber (2004:195) “describe actividades y prácticas eligiendo, como el cineasta, un ángulo de visión o descripción. Aunque esta elección se opera en virtud del objeto de la investigación, ello no obsta para que el ángulo se vaya reformulando conforme avanza el trabajo de campo y el investigador se vaya incorporando a la cotidianeidad”. En nuestro caso, podíamos decir que permitió enfocar el problema en varios registros, nos conminó no solo a observar y reflexionar, sino a **actuar**; entendimos también que para conocer, comprender algo, es preciso mirarlo de cerca y de lejos, de adentro y de afuera, desde “arriba” y desde “abajo”, igualmente miradas de lado a lado, horizontales, cara a cara, comprometidas.



V. LA GEOGRAFÍA DE LO ELIMINADO. Los fondos de conocimientos en "acto"

El epígrafe de este capítulo lo tomamos prestado de De Certeau (1994:63) quien lo utiliza en su libro: *La cultura en plural*, haciendo alusión a las regiones que aparecen ocultas en los estudios sobre la cultura. En nuestro caso, nos parecía una metáfora potente para mostrar los "piélagos de silencio" sobre nuestra cultura y la de los "otros". Presento un texto, que como una suerte de montaje de escenas, pone en movimiento la experiencia de *estar ahí*, que como investigadora asumí; trazos minúsculos de las frágiles y dramáticas vidas que transcurren en el norte, en la frontera, en la ruta, en el barrio. Los **fondos de conocimientos en "acto"**: el repertorio de existencias vividas: cúmulo de sensaciones, recuerdos, percepciones, pulsiones, memorias narradas, en perpetua vibración. La frontera como un desamparado y sufriente escenario donde se despliega en toda su potencia, ese arte social para crear "escaramuzas".

Escritura en la que *devengo*, confundiendo los límites, participando porque no queda otra, observando lo cotidiano, aguzando los sentidos, conversando sobre lo que "*nos pasa, nos ocurre*", con quien se pueda y traduciendo por escrito la mayor parte posible de esa experiencia, lo que implica indudablemente una compleja tarea de interpretación, contextualización y descontextualización, que plantea estar "fuera" y a la vez "permanecer adentro", que impone reconocer que el producto obtenido es de "autoría conjunta, indisociable de la escena de la interacción, de las subjetividades puestas en juego" (Arfuch, 2002:178).

Lecturas y escrituras plurales que nombran y *me* nombran, traen lo común del aprender, en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias.

1. Fabricando la ruta

La ruta nacional 34 es una frontera. Un espacio heterogéneo –físico y simbólico- de entrecruzamiento infinito de destinos. El calificativo de *nacional* la inscribe en una historia que se supone común y en una utopía del pasado. Se transita por ella de diversos modos y con distintos fines. El más económico es tomando un ómnibus¹ y el más oneroso -pero más comfortable- es conducirse en automóvil². Si uno la recorre en colectivo tiene una percepción amplia de su territorio, de los modos de apropiación del espacio, de las formas de asentamiento y de sus zonas "vacías".

En el caso particular de nuestro país como refiere Hirsch (2000:279) los grupos indígenas han sido empujados a las zonas de frontera, es decir a aquellas zonas

¹ Tres Empresas de colectivos brindan el servicio de transporte entre Tartagal y Profesor Salvador Mazza: Empresas Urkupiña, Taeb y San Antonio. Las dos primeras tienen una flota de colectivos con algunas unidades tipo minibuses, en regulares condiciones, en cambio los ómnibus de mayor tamaño y los pertenecientes a la última empresa se encuentran en muy malas condiciones, es frecuente que se queden a mitad de camino por desperfectos continuos, además los vehículos están muy deteriorados, con los asientos rotos, despintados y sin las mínimas condiciones de seguridad.

² Se puede utilizar un servicio de taxis compartido, o trasladarse en auto particular.

consideradas como territorios “vacíos”, con ecologías y economías precarias. Lois (1999: 5) en su intento de explicar la “invención del desierto chaqueño” señala una operación no explícita³, el anclaje de la imagen de “espacio vacío” –desierto⁴– como sinonimia de “ausencia de civilización”.

En el contexto del imperialismo europeo y el auge del positivismo, los desiertos “debían” ser colonizados, apropiados y cartografiados. Es decir, pensar el desierto implicaba necesariamente la urgencia de vaciarlo y transformarlo, mediante la apropiación nominal y simbólica, en un no-desierto. Subyace en la conceptualización de “desierto” la idea de barbarie, opuesta al proyecto de civilización inscripto en el proyecto de la construcción del estado nación. *“La vinculación entre desierto y barbarie está presente en la totalidad de las relaciones militares sobre el avance y la ocupación del territorio chaqueño: la barbarie y el desierto son los enemigos, que se vencerán con la aniquilación y el sometimiento, por un lado, y con el control efectivo, por el otro”* (Lois, 1999:5). Militarización de la vida cotidiana en el marco de relaciones violentas entre un ejército, indicio de un Estado ausente frente a la presencia de los pueblos originarios.

Unos cuantos años atrás recorrer la Ruta 34 equivalía percibir un paisaje “sin reglas”, *“el ojo contemplaba muy pocas cosas que se debieran al hombre”* (Barran, 1991:17), la selva agreste se colaba, penetrando por doquier, árboles añosos custodiaban esas espesuras verdes enmarañadas en donde proliferaban cedros, quinas, algarrobos blancos y negros, palo blanco, palo amarillo, yuchanes, talas, sauces, y de donde provenían sonidos exóticos y extravagantes, que aún no habían sido amansados. La noche era inexpugnable, el fuego y las velas alumbraban poco. *“El hombre no había logrado desplazar al paisaje natural”* (Barran, 1991:21).

Hoy por el contrario, se nos ofrece una visión distinta, la selva fruto del insensato desmonte se ve –allá a lo lejos– arrinconada⁵, en su lugar se erigen vastos territorios sitiados, cercados por alambres, sembrados en su mayoría con soja, que muestran el avance de las formas capitalistas de producción sobre otras formas de organización del territorio y en donde es posible describir dinámicas propias, en las que se entrecruzan intereses y prácticas económicas y políticas de diferentes grupos.

³ Como fruto del proceso de construcción de imágenes en torno del territorio, en el marco de las particularidades del proceso de formación territorial del estado nación argentino. Lois, M.C. (1999) Pag.38.

⁴ A pesar, en el caso del Chaco, de la exhuberancia de sus bosques, sabanas y parques que los constituyen biogeográficamente

⁵ En este sentido se puede leer el alarmado artículo publicado en un periódico nacional, donde se sostiene que la frontera agrícola avanza sobre ambientes no preservados poniendo al bosque chaqueño en grave riesgo. *“Investigadores de la UBA estiman que para 2010 la superficie ocupada por cultivos se duplicará. Según indican las imágenes satelitales, la distribución de los sembrados es preocupante. Advierten que hay que orientar la expansión. La Región Chaqueña está cambiando. Cada año crece el alambrado que cerca nuevas áreas agrícolas y de pasturas. Si hacia 1995/96 había un 10,14% de superficie cultivada, para 2010 se prevé que el área sembrada alcanzará al 19%, es decir, más de 9 millones de hectáreas. Antes de que sea demasiado tarde, la consigna es ganar terrenos para la conservación y, claro, no perder los territorios ya protegidos. En este sentido, el ingeniero Jorge Adámoli y otros científicos como los doctores Jorge Morello, Carlos Reboratti, Juan José Neiff y Silvia Matteucci enviaron una carta al gobernador de Salta ante el peligro de destrucción inminente de la Reserva Natural Provincial “Lotes 32 y 33” de la zona de Pizarro, departamento de Anta, con 25.000 hectáreas de monte chaqueño y selva de transición. «En el nivel nacional, esta medida no sólo es objetada por las organizaciones ambientalistas. Difícilmente encuentre a algún dirigente de las principales organizaciones de la producción que lo felicite por la pérdida de esta reserva. Todo lo contrario. Si nos consulta, seguramente encontrará fuertes objeciones», señalaron, a la vez que ofrecieron su colaboración para trabajar en pos de una provincia que exhiba «tanto una agricultura sustentable, como sus reservas». Cfr. Diario La Nación, 03-06-04, Ed. Digital. Suplemento Ciencia Salud y Biodiversidad.*

Sobresale con su esplendor entre “misiones”⁶ de precariedad y olvido, resabios del orden colonial, una nueva geografía heterogénea y transformante: el edificio de la PAN AMERICAN ENERGY L.L.C. Empresa dedicada a la extracción de gas natural de la cuenca proveniente de Tarija, que abarca el noroeste de Argentina y el sur de Bolivia. Micro ciudad industrial, de techos planos y materiales prefabricados, que altera los clásicos dibujos infantiles de casas con techos rojos, por otras de color verdes. Maqueta modélica de formas regulares, zonificadas de acero estructural, hojas de vidrios, iluminación y clima artificial. Expresión de una geometría, nítida, clara, racional, con una estética basada en la simetría, la escasa decoración y despojada de reminiscencias históricas. Estructura híbrida que no conoce su propia historia y cancela diferencias y tradiciones.

Desde la ventanilla del ómnibus y con la ilusión de echar una mirada *por sobre el nivel de lo cotidiano* (aunque en el interior del colectivo se desplieguen otras relaciones de existencia, también habituales), es posible distinguir *lugares*, “como configuraciones instantánea de posiciones”, como “indicación de estabilidad”: el puente, el río, Yacuy, Piquirenda: vieja y nueva, el puesto de gendarmería, la iglesia de Capiazuti, Tobantirenda, el cruce de Campo Duran, el río Caraparí, el cartel que anuncia siempre una nueva obra en el Dique Itiyuro (*que nos promete el agua que nunca llega*), la curva con su exuberante verde y el formidable muestrario de diferentes tonos de rosa cuando los lapachos están en flor, su fragancia a agua y a azahares, el Arenal y su escuela, el cementerio, la entrada al Barrio Ferroviario, justo antes del puente y finalmente el ingreso al “centro”⁷ de Profesor Salvador Mazza.

“Un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia”. Es donde “imperla la ley de lo propio” en tanto excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio; “los elementos están unos al *lado* de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto”. El lugar de nacimiento obedece a la ley de lo propio (y del nombre propio) (Augé, 1998:59)

Sin embargo esta forma de *ver*, por encima, geométrica, puede resultar engañosa, ilusoria; se puede describir también un *ir*⁸, como una combinación de desplazamientos, trayectos, dibujando paralelos o marcando superposiciones simultáneas, “un cruzamiento de movilidades” (de Certeau, 2000:132). En su deslizamiento de Tartagal a Pocitos o en su reverso de Pocitos a Tartagal, la ruta 34 va delineando vecindades y diferencias, “atraviesa y organiza lugares, los selecciona y los reúne al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios”: “recorridos de espacios” (de Certeau, 2000:132). En contrario con el lugar, de Certeau observa que el espacio está animado por un conjunto de transformaciones, “carece pues de univocidad y de la estabilidad de un sitio propio”. “*El espacio es un lugar practicado*”. “Practicar el espacio es, en el lugar, ser otro y pasar al otro” (de Certeau, 2000:132).

⁶ Según Hirsch (2000) la Orden franciscana estableció una red de misiones entre los guaraníes de Bolivia a partir del siglo XVIII (Cardus, 1886; Saignes, 1984,1985). “*En la Argentina esta orden tuvo a su cargo la formación de misiones a partir de los años treinta y cuarenta de este siglo. Los franciscanos centralizaron a la población guaraní. En las diferentes misiones construyeron escuelas, iglesias y en algunas (...) rediseñaron el patrón de asentamiento, imponiendo un modelo de damero para el pueblo, con una plaza central rodeada por la iglesia, la escuela y las casas, lo cual suponía una ruptura del patrón de asentamiento indígena. El poder y control de la iglesia varía de comunidad en comunidad*”. En Grimson, A. (2000) (comp.)

⁷ Centro como representación que organiza una mirada, como metáfora e institucionalización de una imagen.

⁸ Según el autor las descripciones de espacio oscila entre los términos de una alternativa: o bien *ver* (es el conocimiento de un orden de los lugares), o bien *ir* (son las acciones espacializantes) De Certeau, M. (2000) Pag. 131.

La ruta 34 se transforma en un espacio por la participación de sus viajeros, por la connivencia e intimidad cómplice de sus habitantes: transeúntes, vecinos, originarios, ambulantes, nómades, pasadores, piqueteros, operarios, forasteros, traficantes, “turistas”, maestros, alumnos. Espacio que marca itinerarios, peregrinajes, “danzas de pasos” (de Certeau, 2000:129), en suma relatos cotidianos que cuentan lo que se puede hacer y ver, lo que se puede fabricar. La ruta se convierte en “fabricaciones de espacios” (de Certeau, 2000:134).

Exótica y agreste para los paseantes. Riesgo, coacción, astucia, violencia, ganancia, para los sobornos y escapatorias de los traficantes. Visibilidad, demanda y expectativa de existencia, cuando la ocupan los piqueteros: *se convierte en el espacio público* donde se dirimen las crisis. Los piqueteros la usan para exigir a los representantes de los poderes del Estado respuestas concretas a problemas concretos, y lo hacen poniendo en jaque uno de los atributos básicos del Estado nacional: su territorio (Sacchi, 2004:2)

Es *picada*⁹ desgarrada, cuando furtivamente, de noche, alumbrados solos por tachos con querosene, la recorren los camiones madereros con su siniestro cortejo de cadáveres de árboles antiguos; es urgencia, modernización, fortuna, poder, para el conglomerado de empresas -y sus gerentes y apoderados- que devastan sistemáticamente, sin escrúpulos ni recato, las reservas que son patrimonio de muchos.

Es sendero, atajo, sonidos del *Kaa Guasu*¹⁰, “fiesta de los sentidos” (Barran, 1999:21) para las andanzas de los guaraníes, “quienes desde tiempos remotos han aprendido a interpretar y organizar su habitat, que incorpora matices de carácter cultural, sumamente cargados de elementos míticos, religiosos históricos y filosóficos” (Ortiz García, 2003:25). “*El Kaa además de selva, es territorio, son las aves que hablan con su canto, los árboles que alimentan, curan y marcan el calendario de su vida, el rayo que calcina las copas de los algarrobos recordándoles algún mensaje olvidado. Sitio teñido de ofrendas en honor a ñandeRu Tumpa y a los Iya dueños de la selva. El verde maizal que le arranca la sonrisa a la mujer guarani. El lugar donde, cargada de fe la abuela depositó la yaupa placenta de algún nieto primogénito y el sol que espía entre las montañas anunciando el nuevo día.*”

Es *ñaguanarendá*¹¹ y también quizás *mboirenda*¹² y más precisamente “*Mboi iyivi*” denominación apropiada para las tierras del Chacó que se caracterizan por presentar una variedad considerable de serpientes”. Son muchos los relatos acerca de las víboras,

⁹ Se denomina picada a los surcos, sendas o caminos abiertos en el monte, fruto del desmonte, usando machetes y asada y actualmente maquinas topadoras de gran porte.

¹⁰ Kaa Guasu: Kaa: monte, hierba. Guasu: Grande, alto y en algunas ocasiones extenso. Kaa Guasu: Monte alto, Monte Grande, Monte Extenso. Ortiz García, E. (2003) *Toponimia*. Texto en elaboración. Mimeo. Pag. 25. Taller *Cosmovisión Guarani*. Proyecto OPAETE REVE TAPE IPIA ROPI.

¹¹ Lugares en los que deambulan los *ñaguanau*: pequeñas criaturas de piel muy oscura (no precisamente duendes) que suelen a parecerle a algún caminante o cazador. Cuentan que son personas de muy baja estatura que caminan en grupos, que ponen en apuro a los habitantes de algunas comunidades obligándolos a abandonar sus viviendas hacia las faldas de los montículos más cercanos. “En una de esas noches el sueño de los “refugiados” fue interrumpido por gritos de euforia de infantes seguido por ladridos enardecidos de los perros del lugar. Los lugareños que abandonaron sus tiendas y corrieron hacia el lugar, pensando que podrían tratarse de algunos de sus hijos, vieron a unos diminutos personales correteando entre las aguas y acosados por una jauría de perros, con mucho esfuerzo llegaron a las partes más honda y ahí desaparecieron entre las aguas. completamente inofensivos. Ortiz García, E. (2003) 72. Relatado en el Taller 4 del Proyecto OPAETE.

¹² Mboirenda: lugar de las víboras. Cuando la Empresa Petrolera (Petrosur) operaba por las serranías del Aguaragüe los trabajadores se llevaron más de un susto. Relatada por Elvio Ortiz García Taller V de Capacitación. Julio 2003

como es el caso de *Mboi yolvi* "víbora doble" o enredadas, también de las serpientes voladoras: "víboras gigantes que atacan a los humanos, que mugen como vaca, o las que portan un objeto brillante sobre la frente". La historia del "trampero" Peaña, que actualmente vive en la comunidad de Iyoví del bajo Isoso, resulta un testimonio fiel de las creencias de los guaraníes¹³.

Es también una nueva serpiente, venenosa y mortal, que está poniendo en riesgo la *Ivi Maraei* "Tierra sin Mal" de los guaraníes, "armonía espiritual a partir del elemento material llamado "territorio", que le proporciona abundancia de avati (maíz-componente simbólico de la complacencia divina) y con ello el más solemne de los ritos de reencuentro con los antepasados y con ñadeRu tumpa"; una víbora pesada y metálica, cuyo cuerpo grueso y frío, penetra y despedaza el *Kaa Guasu*, arrastrándose subterránea y maliciosamente, y despidiendo por su negra boca de tubería llamaradas de fuego inservible. Serpiente que saquea la sangre de la tierra y para la cual pareciera no haber hechizos que la conjuren¹⁴.

También es *Mbporenda*:

Solo voy con mi pena, sola va mi condena.
 Correr es mi destino, para burlar la ley.
 Perdido en el corazón de la grande babilon
 me dicen el clandestino, por no llevar papel.
 A una ciudad del norte yo me fui a trabajar,
 soy una raya en el mar, fantasma en la ciudad
 mi vida va prohibida dice la autoridad.
 Solo voy con mi pena, sola va mi condena.
 Correr es mi destino, por no llevar papel.
 Perdido en el corazón de la grande babilon
 me dicen el clandestino, por no llevar papel,
 yo soy el quiebra ley,
 mano negra, clandestino,
 boliviano, clandestino,
 peruano, clandestino,
 mariguana ilegal¹⁵.

La ruta 34 como espacio de tránsito es sinónimo de *ilegalidad* especialmente para los migrantes bolivianos y peruanos, aunque no solamente para ellos, los pobladores del Departamento San Martín, en sus desplazamientos cotidianos deben también "mostrar papeles" para tener derecho de circulación. *Argentino, clandestino*. La ruta 34 es un espacio de vigilancia y control permanente¹⁶. Los muros de controles migratorios, las leyes de residencia, las políticas de batallas al narcotráfico, de "aniquilación del delito"

¹³ Idem

¹⁴ El gasoducto Campo Durán-Montecristo atraviesa la misión, corriendo paralelo a la ruta 34. Pertenece a la Empresa Refinor y TGN. Hay dos entradas a Yacuy, la principal y más antigua, de tierra, con tranquera, que permanece siempre abierta y una segunda calle abierta hace poco tiempo. A los costados de cada una de ellas hay por lo menos cinco carteles de chapa uno atrás de otro, con la inscripción de un círculo con una calavera en negro que advierte **peligro gasoducto**.

¹⁵ Manu Chau. Clandestino.

¹⁶ Entre Profesor Salvador Mazza y Tartagal uno puede ser detenido en los puestos de gendarmería y aduana en Pocitos, Dique Caraparí, Aguaray y en la entrada de Tartagal, también por los retenes sorpresivos que se instalan de un momento a otro en distintos tramos de la ruta 34. En cada uno de estos sitios uno es obligada a bajarse del colectivo o del automóvil y debe someterse a la requisa de todas sus pertenencias, en algunos casos puede ser introducida en una pieza y ser "palpada" y revisada por un agente de gendarmería.

se vuelven cada vez más altos; los fosos que los separan se vuelven cada vez más anchos y los puentes, al primer intento de cruzarlos, resultan ser levadizos, aunque contradictoriamente en muchas ocasiones semejan ser *zona liberada*¹⁷.

Los migrantes golondrinas están en búsqueda de nuevos trabajos y oportunidades. Existen rutas migratorias más o menos establecidas, son las rutas que parten del campo a la ciudad y del sur al norte social (dondequiera que se halle). Estas rutas se transitan por necesidad, y arrastran en los caminos cúmulos de esperanzas, *de que el destino será mejor que el origen*. Jóvenes, viejos, mujeres, niños se exponen, intentando cruzar, romper, evadir, saltar, traspasar las fronteras que los hombres, que el capital, ponen cada vez que les conviene. Pies, ómnibus, camiones, cualquier medio para llegar. *Pero llegar es apenas el inicio*. Le sigue a veces como perversa consecuencia, la discriminación, la explotación, el abuso. La ruta 34 inaugura diariamente un teatro que autoriza prácticas sociales arriesgadas y peligrosas: tiene sus propias formas de opresión y hasta de terror.

Es por eso mismo, un espacio que produce nominaciones e instala luchas y disputas que ponen al descubierto estigmatizaciones varias, condensadas en múltiples relaciones sociales que no se explican sólo en términos de nacionalidad: argentina, boliviana; étnicas: aborígenes, criollos, chaqueños o posición social: propietarios, trabajadores, "enganchados como trabajadores golondrinas", "planes trabajar", "jefes y jefas", "bagayeros", "bolseros", "paseros", sino particularmente por la tensión que se produce entre lo próximo y lo distante, por la organización de los movimientos y los itinerarios, por las acciones efectivas y los relatos. Las fronteras son históricas y están conectados al mundo a través de relaciones de poder, y de muchas maneras, están determinados por ellas.

Este juego de categorías identifica igualando y diferenciando a los pobladores de cada una de las comunidades que se desparraman a lo largo de la ruta. Sin embargo la convivencia cotidiana en una zona fronteriza no se traduce necesariamente en una identificación compartida, en una "identidad fronteriza", sino que la propia dinámica de la interacción cotidiana plantea en muchos casos, por el contrario, una intensificación de los roces y los conflictos. Se habla del "otro" como "los de la banda", "los del frente", "los del otro lado de la barrera o del puente"; "bolitas", "coyas", "gauchos", "karai", "chaguancos", que hacen uso de una práctica de diferencia¹⁸, de marcación y automarcación, que ancla al "otro" a lo indeseable, a la vez que simultáneamente sitúa al "nosotros" en la posibilidad del ser "uno", "distinto", "mejor", "superior", aún desde el convencimiento que esta operación pudiera requerir imposiciones, violencia, o que ocultara desigualdades y exclusiones.

Como expresa Certeau (1994:119) *"una autonomía cultural, social o étnica, se manifiesta siempre diciendo no: No, dice el negro, yo no soy un americano. No, dice el indio, yo no soy un boliviano*¹⁹ *o un argentino. Es ésta una posición de partida absolutamente fundamental, pero deviene muy rápidamente errónea si se permanece en*

¹⁷ No todos son sometidos a estas prácticas de inspección. Un caso que ha causado profunda indignación es la situación planteada por cuatro oficiales de la policía federal que transportaban ilegalmente 116 kgrs. de cocaína habiendo sido descubiertos a causa de un accidente que protagonizaron en la ruta de acceso a la ciudad de Salvador de Jujuy. Habían atravesado todos los controles y en ninguno de ellos habían sido revisados. Diario "Clarín", Sección Policiales, Jesús Rodríguez. Salta. Corresponsal Martes, 10 de mayo de 2005.

¹⁸ No como dados sino en permanente configuración y reconfiguración, como conjuntos de prácticas sociales múltiples, enmarañadas, estratégicas, que se articulan entre sí y que resultan difícil de capturar por el lenguaje

¹⁹ El autor dice "chileno". Nos hemos autorizado a cambiarlo para adecuarlo a nuestro análisis.

ella: se corre el riesgo de tener o solo una ideología política o solo una ideología exclusivamente cultural”.

La producción del *otro* social puede ubicarse desde distintas perspectivas temporales y sociales, sin embargo ese “*otro* social²⁰, producto a la vez simbólico y material, recuerda aquello de la “máscara de la máscara de occidente”²¹, evidencia hasta qué punto fue creando a Occidente como ámbito del *orden*, por contraposición a otros dos ámbitos, el de la *utopía* y el de lo *salvaje*²² reconociendo que “lo salvaje ha oficiado de máscara de utopías”

Se viste de blanco cuando las maestras y maestros *pavean*²³ en los márgenes, a los vehículos de las empresas o al de cualquier vecino que transite por la ruta 34 -de un extremo a otro-, hay docentes -mujeres en su mayoría- que provienen de Pichanal y Embarcación situados a una distancia de aproximadamente 130 y 90 Km. respectivamente de Tartagal y que trabajan en las distintas escuelas de los parajes, o de las localidades de Aguaray y Profesor Salvador Mazza.

La práctica diaria del “paveo” les permite hacer una diferencia “de monedas” en los magros salarios que perciben. Los docentes de la Provincia de Salta y del Departamento San Martín en particular, vienen desde tiempo atrás reclamando y luchando por mejores condiciones de trabajo y de sueldo. De entre ellos ha surgido el movimiento *Autoconvocados* que ha protagonizado distintas acciones en contra de la conducción oficial de la Agremiación Docente Provincial y de las políticas educativas implementadas por el Gobierno de Juan Carlos Romero²⁴.

Las maestras salen a la ruta desde muy temprano:

“entre las 4 y 4,30 de la mañana ya estoy en la ruta. A veces tengo suerte y me levantan rápido, personas que me conocen, que ya saben que estoy todos los días esperando, otras veces, me cuesta un poco, pero siempre se consigo algo. Cuando me traen derecho es una felicidad, pero cuando voy por tramos me canso más. Nada es a la ida....a la vuelta....sí me canso mucho....y estoy de vuelta en la ruta a eso de las 4 más o menos, hasta Aguaray consigo rápido, siempre hay alguien que está saliendo de la destilería, acá (Aguaray) a veces demoro un poco....todo depende....voy llegando de vuelta a mi casa como a las 7, a veces a las 8 de la noche.

²⁰ Y también objeto disciplinar por excelencia de la Antropología

²¹ Michel Trouillot (1991) citado por Briones, C., *Cultura, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo*, Coloquio Internacional: Análisis de las culturas contemporáneas desde la Antropología Social y Política, Universidad de Quilmes, 1996, mimeo.

²² lo incivilizado, lo inculto, lo popular.

²³ El término “paviar” significa hacer seña a los vehículos que pasan para que paren y te trasladen alguna localidad de forma gratuita, conocidos en otros lugares por “hacer dedo” o autostop.

²⁴ El comienzo del ciclo 2005 fue particularmente conflictivo, el movimiento de Autoconvocados llevó a cabo un paro por más de 45 días en reclamo de mejoras en las condiciones de trabajo y de salarios. Fueron ferozmente reprimidos por la policía salteña, lo que produjo un inmediato repudio de la población. “Cientos de docentes marcharon hoy por las calles y la plaza céntrica de Salta en repudio a la represión policial del viernes último, cuando se registraron veinte detenidos entre los maestros que reclaman por una recomposición salarial. Esta vez sin la intervención policial, los docentes llegaron a la plaza 9 de Julio, centro de la represión del viernes, con las manos en alto Según explicaron las maestras, la marcha con los brazos arriba “significa que no estamos armados” como habrían señalado desde la policía el día de los incidentes. Otra maestra consultada negó que haya habido activistas durante la manifestación. “Qué papelón, qué papelón, la policía nos dará educación”, fue uno de los cantos irónicos de los manifestantes durante la marcha de hoy.” .DYN, Fecha: 04/04/2005 03:08:00 p.m.

No tengo mucho tiempo, solo estoy un rato con los chicos, comemos algo y a la cama y enseguida a empezar de nuevo.

.....El sábado limpio la casa, lavo la ropa, tiene que durar porque durante la semana no tengo tiempo, el domingo, hago las guías y preparo el material para los chicos, también les ayudo a mis hijos con las tareas....."²⁵

La ruta es un espacio de sociabilidad particular, las maestras generalmente pavean de a dos, a veces acompañadas también por algunos de sus hijos que asisten a la misma escuela de sus madres, o que por inconvenientes con las personas, generalmente familiares, que se los atienden mientras ellas trabajan, no los han podido dejar en sus casas. Estos desplazamientos y las "esperas", favorecen intercambios, reciprocidades, conexiones. Piden ayuda, comparten ideas, copian propuestas, comentan proyectos. Describen lo que hacen con sus alumnos, lo que les pasa con la directora, con los padres. Se *cuentan* (y te cuentan) la vida, los problemas, las pugnas y disputas, también las expectativas y deseos. Sus hijos son curiosos participantes de todas estas existencias en tránsito y relatadas.

Hay otros, maestras y maestros que se trasladan en ómnibus, lo toman generalmente a la salida de Tartagal. Su presencia suele marcar diferencia con los usuarios habituales de este medio de transporte: familias indígenas y bolivianas, vendedoras, trabajadores, peones rurales, niños y jóvenes escolares de los parajes, algún que otro vecino, profesores o pequeños comerciantes. El ómnibus es un recinto de olores fuertes. Todo conspira para producirlos: el excesivo calor, la carencia de agua, el tipo de alimentación, el uso de carbón y leña, como fuente de calefacción y cocido de los alimentos que trasmite los cuerpos y la ropa de un aroma particular, el tráfico de la hoja de coca, la práctica del coqueo²⁶: es usual que el colectivo y muchos de los pasajeros ostenten sus *acullicos*.²⁷

Las maestras exhiben un arreglo personal pulcro y cuidado, emanan una dulce y fresca fragancia, expresión de cierta *distinción*²⁸. Lucen guardapolvos muy "producidos",

²⁵ Conversaciones informales con una docente que trabajaba en la escuela de Campo Duran y viajaba todos los días desde Embarcación, a veces lo hacía con su hijo de meses en brazos. (2003)

²⁶ La Ley 23737, promulgada en 1989, legaliza la tenencia y consumo de la hoja de coca en estado natural.

²⁷ Las hojas de la coca que en un principio fueron utilizadas por los Aymaras y quechuas con fines ceremoniales, y moderadamente recreativos, fueron llevadas a Europa por los conquistadores junto con el tabaco y el café, debido a que dan una sensación de bienestar, no alucinatoria, que permite superar el hambre, el cansancio y el abatimiento. De ahí que los indígenas hacen un alto en el trabajo cotidiano para masticar hojas de coca, mezclando el amasijo con saliva, "lejía" (pasta sólida hecha de alcalinos y ceniza) y manteniendo éste durante largo tiempo entre los molares y la cara interna de la mejilla, donde se extrae el jugo de la coca, que pasa luego a la sangre a través de las membranas mucosas de la boca, haciendo que la lengua y el carrillo queden adormecidos, como cuando se está terminando el efecto de la anestesia. Sin embargo, la mayor cantidad del jugo extraído va a dar en el estómago y los intestinos, sin provocar ningún tipo de reacción alucinógena. El "acullico" (masticación de hojas de coca), que empezó como un acto sagrado entre los incas, se generalizó durante la colonia y se introdujo en el laboreo de las minas, donde los indígenas debían cumplir la mita (jornada de trabajo en el interior de la mina), impuesta por los colonizadores ávidos de riquezas. Desde entonces, el "acullico" -"pijcheo", en quechua- se mantuvo como una parte importante en la vida de los trabajadores mineros, quienes, antes y después de explotar los socavones a 4000 metros sobre el nivel del mar, mastican las hojas de coca para resistir el cansancio, la sed y el hambre. Montoya, V. (2001) Pag.1.

²⁸ En el sentido que lo expresa Bourdieu "*podríamos señalar que el gusto pertenece a un orden abstracto que conforma nuestros criterios y disposiciones hacia las cosas, y que en este orden, se definen las relaciones diferentes e incluso antagónicas con la cultura, según las condiciones en que hemos adquirido nuestro capital cultural y los mercados en los que podemos obtener de él, un mayor provecho*" (p.10). Este orden al que Bourdieu hace referencia no es otro que el habitus, que es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclavables y el sistema de enclavamiento de estas prácticas (p.169). Es decir, es el conjunto de prácticas generadas por las condiciones de vida

confeccionados en telas a cuadros -algunos grandes y otros minúsculos-, otros lisos, de variados colores, que adornan con puntillas, volados, bordados y grandes cuellos "bebe". Otros son inmaculadamente blancos, con martingalas y botones forrados. Los maestros por su parte, lucen guardapolvos blancos sin ornatos ni galas, pero bien acicalados.

Resabios quizás de una tradición de formación "normalizadora" donde, en palabras de Puigros "el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso". Los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que habían sobrevivido a la leva masiva, los indígenas que habían escapado al exterminio, no eran considerados "confiables": su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura "civilizada" fruto de la enseñanza normalista. *Había que civilizar ("normalizar") a la plebe*. Indicios también de cierta "sensibilidad" civilizada en términos de Barran (1991:13) opuesta a la "bárbara" propia de los arrabales, "que ha producido el "suavizamiento" de las costumbres, como un requisito ineludible del "progreso", entendido siempre como diferentes maneras de imponer la europeización".

Cuando los chicos invaden el espacio del colectivo -la mayoría lo hace gratis gracias al guiño cómplice del conductor- muestran una colección casi infinita de blancos en sus guardapolvos, muchos percutidos, deslucidos, de esos que pasan de hermano en hermano o entre primos y vecinos, y también una variedad de modelos y tamaños. Todos acarrean mochilas en sus espaldas, las hay lisas, negras, azules, otras de múltiples tonalidades y con diferentes adornos. Las mujeres llevan sus cabellos renegridos sujetados con colitas de colores, y prensitas que someten los rebeldes flequillos para que no caigan sobre los ojos, los varones, en general lucen el cabello corto.

Los escolares se mueven resueltamente, miran con curiosidad a todos lados, buscan rápidamente con sus ojos vivaces algún asiento vacante, se entremeten entre los pasajeros que van viajando de a pie y efectúan una práctica auténtica de reconocimiento de la situación. Viajan por tramos cortos, desde el centro de Pocitos hasta el cementerio o el Hogar, desde el Arenal hasta el poste que marca la entrada a un caserío, de Tartagal hasta Zanja Honda, de Piquirenda al acceso de Aguaray. Conversan poco, solo lo necesario y la comunicación la establecen los más grandes que cuidan a los pequeños. Todos en cambio miran, y nos dicen con sus ojos.

Algunos de los jóvenes visten uniformes: generalmente polleras a cuadros, o de color gris para las chicas, pantalones oscuros o vaqueros los varones, algunos indistintamente también lucen pantalones de gimnasia y remeras o camisas blancas, que igualmente constituyen una verdadera colección de blancos. Van o vienen por la ruta, algunos asisten a la Escuela Emeta²⁹ o recientemente a la EFA³⁰ situadas en las localidades de Yacuy la primera y en Capiazuti la segunda, otros concurren a las escuelas secundarias

de los grupos sociales así como la forma en la que éstas prácticas vislumbran una relación concreta con la estructura social, esto es, el "espacio de los estilos de vida" (p.477). Bourdieu, P. (1988)

²⁹ De Yacuy creada a través del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (E.M.E.T.A.)

³⁰ EFA (Escuela de la Familia Agrícola) Padre Martearena. Brinda educación Polimodal con Modalidad en Ciencias Naturales y orientación en Tecnología de los Alimentos. La escuela forma parte de un movimiento de 75 escuelas en Argentina nucleadas en APEFA con sede en la ciudad de Reconquista Santa Fe. Estas escuelas aplican el sistema pedagógico de Alternancia Educativa como metodología adecuada para educación del joven rural. La EFA Capiazuti es la primera de este tipo en la Pcia de Salta comenzó a funcionar en el ciclo lectivo 2001, brindando al sector campesino la primera promoción de alumnos.

de Tartagal, Aguaray o Profesor Salvador Mazza. De la misma manera circulan en los ómnibus jóvenes alumnos de los Institutos Terciarios de las mismas localidades o de la Sede de la Universidad Nacional de Salta en la ciudad de Tartagal. La ruta se instituye como posibilidad pero igualmente como restricción. La distancia, el tiempo y el costo del transporte suele ser causa de abandono y fatalmente de deserción escolar.

Hay otros jóvenes, que no podríamos definir si son escolarizados o no, de cualquier manera no es esa condición la que los revela. Parecen *extranjeros*, sin embargo no nos son *desconocidos*. Se trata, en todo caso, de lo contrario: la característica más notable es que son, en gran medida, *conocidos*. Todo en ellos parece fruto de los “excesos”³¹, en el trato, entre ellos y con los otros, en la violencia de su lenguaje, en la exhibición irrespetuosa y “grosera” de sus quejas y demandas, en el estar ahí –*improductivo*– esperando, en el desorden que instituyen. Esos jóvenes que para los gerentes de las empresas petroleras “*son vándalos, delincuentes*” que “*tienen que ir presos no puede ser que estén libres*” (Sacchi, 2004:64) y son los *vagos de siempre* para los taxistas y muchos de los viajeros que recorren la ruta de Pocitos a Tartagal o viceversa. Son los jóvenes que, inesperadamente, dos por tres, están cortando la ruta 34 a la entrada de la Pan American³² o en la arenera donde acopia material la empresa Contreras³³, o en Zanja Honda³⁴, o a la entrada de Pocitos, o en el Noventa cuatro³⁵, pidiendo puestos de trabajo³⁶³⁷.

Son esos que al decir de Bauman (1999:103-133) “*entran, de vez en cuando, en nuestro campo de visión, entran sin que nadie los invite, y nos obligan a observarlos de cerca (...) se instalan firmemente en el mundo que ocupamos y donde actuamos, y no dan muestras de pensar en irse (...) y precisamente porque notamos su presencia, porque no podemos ignorarla ni tornarla insignificante apelando al simple recurso de no prestarles atención, nos resulta difícil entenderlos. No están, por decirlo de algún modo, ni cerca ni lejos. No son parte de “nosotros”, pero tampoco de “ellos”. Causan confusión, ansiedad, temor. No sabemos exactamente qué esperar de ellos ni cómo tratarlos*”. “Los condenados de la tierra, los excluidos del mundo, comienzan a expresarse” (Pavlovsky 2000:1)

³¹ Barran en su historia de la sensibilidad en el Uruguay del Siglo XIX categoriza dos formas: la “bárbara” y la “civilizada”: la primera es la sensibilidad de los “excesos” en el juego y el ocio, en la sexualidad, en la violencia, en la exhibición irrespetuosa de la muerte. Barbarie que practicó también buena parte, a veces la mayoría de las clases dominantes en su vida cotidiana, fue opuesta, sobre todo por los dirigentes de la política y el saber- cabildantes, gobernadores, presidentes, ministros, legisladores, periodistas y fundamentalmente el clero- a la “civilización”, en el sentido de represión de la violencia, el juego, la sexualidad y la “fiesta” de la muerte. Barran, J. (1991:15)

³² Empresa PAN AMERICAN ENERGY, operador de la UTE Acambuco, situada a escasos kilómetros de la localidad de Piquerenda, sobre la ruta 34.

³³ Arenera propiedad de la familia Caimi de Aguaray situado en las proximidades de la localidad de Piquerenda.

³⁴ Puente situado a la entrada de Tartagal sobre la ruta 34, cuando se circula en dirección norte-sur

³⁵ Antiguo nombre de la localidad de Gral. Enrique Mosconi.

³⁶ Para profundizar el conocimiento sobre el movimiento piquetero y los cortes de rutas en la región del Norte de Salta se puede consultar entre otros a: Aguilar, M y Vásquez, E., (1997) *De YPF a la ruta: un acercamiento a Tartagal*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.. Giarraca, N., y colaboradores (2001) *La protesta social en la Argentina* Editorial Alianza, Buenos Aires. Ferrara, F., (2003) *Más allá del corte de rutas. La lucha por una nueva subjetividad* La rosa blindada. Buenos Aires. Sacchi, P. (2004) Trabajo final de Tesis: *La protesta social en el Norte Argentino Los piqueteros de Mosconi UTD*. Universidad Nacional de Santiago. Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Biblos. Buenos Aires.

Resulta por lo menos curioso la acepción que recibía el término *vago* en tiempos de la Revolución de Mayo, allá por 1810: “está considerado vago el que sin oficio conocido fuera hallado “sin papeleta que justificase la ocupación que tenga”. Este documento lo visaba el patrón y el comisario; los aprehendidos por la policía sin papeleta – es decir sin trabajo- eran destinados “al servicio de las armas en los regimientos de líneas por seis años”, y los inútiles para el ejército, “a los trabajos públicos por cuatro meses”. Los reincidentes una o dos veces sufrirían esas penas por doble o el triple de tiempo. La policía apresaba y *obligaba a trabajar* a las clases populares porque la vagancia perjudicaba los intereses de las clases dominantes. La vagancia resultaba un “espectáculo repugnante” (Barran, 19991:61-66). Vaya paradoja, la vagancia se penaba con *trabajo*. Estos jóvenes claman hoy por “papeletas de conchavo”: quieren ser apresados y condenados: *obligados a trabajar*.

Existe una frontera invisible a lo largo de la ruta 34. La mayoría de los que están detrás de la frontera invisible, pero no por ello menos tangible, no conocen el otro lado con su esplendor, su sobria elegancia, sus placeres refinados. Ese lugar no existe en sus vidas. No se puede conversar por encima de la frontera. Sus experiencias vitales son tan radicalmente distintas que no está claro sobre qué podrían hablar los residentes de uno y otro lado si se conocieran y se detuvieran a conversar. Además hay otra diferencia: “los de arriba” tienen la satisfacción de andar por la vida a voluntad, de elegir sus destinos de acuerdo con los placeres que ofrecen. En cambio, a “los de abajo” les sucede que los echan una y otra vez del lugar que quisieran ocupar (Bauman, 1999:103-133).

Los datos de la pobreza en el NOA, son dramáticos. “La gran mayoría de los hogares del NOA, viven con necesidades básicas insatisfechas (NBI). Casi el 70 por ciento de los pobres del norte argentino pasa hambre. Y, más grave aún, en el **43,3 por ciento de los casos las encuestas confirman que “padecen mucha hambre”**”³⁸.

Cuando se circula en colectivo por la ruta nacional 34, desde Profesor Salvador Maza hacia Tartagal, la realidad bulle en el interior del vehículo. A medida que van subiendo los numerosos pasajeros se distribuyen en los asientos vacantes, las mujeres los ocupan apresuradamente con sus hijos y con las bolsas de mercadería que han comprado en Pocitos boliviano o en Yacuiba. Hay niños grandes y pequeños, también, una innumerable cantidad de bolsas de distintos tamaños. De inmediato el ómnibus se ha llenado, lentamente se van ubicando los pasajeros que les toca viajar parados, también niños y más bolsos. El colectivero los invita a que se vayan corriendo, de manera que pueda subir más gente. No arranca hasta que no se ha ocupado todo el espacio, aún a pesar de la queja de los pasajeros que lo apuran: - *Vamos chofer....no hay más lugar.....Eh Chango hasta donde querés meter gente.*

Mientras esto ocurre, se suceden una serie inusitada de movimientos y conversaciones, se cambian y desarman bolsas, se vuelven a armar, se reparten entre las mujeres, también entre los hombres, las viejas y los niños; se establecen diálogos a voz alta, entre los que están sentados al fondo y los de adelante, o con los que recién suben y viajan parados. Se participa de un murmullo bullicioso y desordenado; se escuchan gritos,

³⁸ Los datos de esta problemática surgen de un trabajo de la Oficina de Ayuda Humanitaria de la Unión Europea a la Cruz Roja Alemana y a la Cruz Roja Argentina. El trabajo de la Cruz Roja, en tanto, fue realizado entre fines del año último y principios de éste entre los hogares que están por debajo de la línea de la pobreza en Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero (NOA) y Chaco, Formosa, Corrientes y Misiones (NEA).--Esto equivale al 56,4% de los habitantes del NOA y al 60,3% de los del NEA, según la medición del primer trimestre de 2004 de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

carcajadas desenfadadas y burlonas, también susurros, imprecaciones, los niños preguntan y en algunos casos se descargan sobre ellos chirlos y empujones. Con el ómnibus andando comienza a ejecutarse una danza de simulaciones que convierte a los niños en *recipientes* al que se le colocan remeras, pantalones, camperas, todo sobrepuesto, unos encima de otras. Pero no solo a los niños, también los hombres y las mujeres se van encimando prendas, a la vez que ocultando entre ellas paquetes de cigarrillos, pilas, latas, bultos pequeños. Cuando uno es “extraño” a esta práctica se lo convoca a participar: *-Doñita ¿no me pasaría este paquetito?* El sonido de las bolsas de plástico —ese chirrido particular que produce el frotamiento de las bolsas— al desanudar, abrir, sacar, volver a poner y anudar, invade el ambiente, sumado a los berrinches y quejas de los más chicos, que se resisten a ser re- vestidos, que quieren sentarse, jugar o dormir.

La primera *frontera* interior en la ruta nacional 34 es el puesto de gendarmería y de la AFIP de Caraparí. Se juega ahí la apuesta inicial de este desafío de apariencias, desde antes de la curva los adultos van oteando el *porvenir*, apenas visualizan el edificio, curiosoan y espían quienes son los funcionarios —gendarmes, aduaneros— que están controlando el paso y cuales son las posibilidades *seguras* de pasar. Se produce algo así como un intervalo, un espacio tiempo inédito, en donde la suspensión de la continuidad temporal viene a interrumpir la animada cotidianeidad. Es un instante en que “algo” escapa y perturba, altera la historia: gesta de cuerpos sumergidos en un angustioso atolladero.

Si se pasa sin inconvenientes, se experimenta una taciturna alegría. Si hay que someterse al control, se ponen a jugar todas las artimañas aprendidas, en ese momento sólo se cree en la solidaridad y el azar. Pasada la primera valla, otra escena se inicia, después de contar las bajas —es decir las mercaderías que los gendarmes y aduaneros les han confiscado—³⁹ y comentar los sucesos acaecidos en esa distancia “*entre*”, “*in between*” en que se juega la vida ordinaria, comienzan nuevamente los movimientos, las voces enfáticas; los niños y la mujeres se entremeten entre los pasajeros, se cambian bultos, se oyen reclamos, advertencias: *-Raquel.....no te lo vas a dejar quitar...mierda*. Los cuerpos se preparan para nuevas batallas.

Generalmente son mujeres, jóvenes algunas, luciendo vaqueros, zapatillas, pero muchas vestidas a la manera de las cholos —*mujer de pollera*—⁴⁰ con anchas faldas coloridas sobre varias enaguas con puntillas y bordados, cubriendo la parte delantera con *mandiles*⁴¹ en cuyos bolsillos llevan pañuelos o unas diminutas toallas que usan para secar el sudor —propio y de sus hijos— mientras van *bagayando*. Calzadas con ojotas gastadas o sandalias y mostrando sus largas y esmeradas trenzas negras se alistan para la partida. Parecen pertenecer a una milicia de cargadores, ordenan sus pertrechos y luego comienzan a colocarlos sobre sus espaldas, envueltos en *aguayos* o *qckepirina* (un manto típico de las mujeres andinas). Los bultos son de grandes proporciones, pesan, las espaldas se van encorvando, con movimientos pausados pero firmes, los acomodan hasta que los cuerpos se amoldan, compensan y se disponen a la contienda.

³⁹ La mayoría de las veces sin registro oficial alguno, lo que significa que esta mercadería incautada luego se reparte entre los agentes que participan en la requisa y es negociada posteriormente entre los comerciantes de las localidades o en algunos casos se entrega a otro pasador para que la revenda.

⁴⁰ Así llaman en las ciudades bolivianas a las mujeres que usan las tradicionales polleras de las cholos.

⁴¹ Delantales

Unos kilómetros antes de llegar a Aguaray, prácticamente con el ómnibus en marcha, se van descolgando del vehículo e internándose en el monte, se las ve corriendo con pasos cortos y rápidos, avanzando a la velocidad que imprime la carga, con sus cuellos estirados hacia delante queriendo alcanzar la espesura lo antes posible, garantía de invisibilidad y por ende de libertad. En el juego de la vida diaria se ha sacado provecho, solo una ventaja; la partida, sin embargo continúa. El mismo ómnibus o el próximo las recogerá nuevamente a la salida de Aguaray. Imprevistamente, si es que no ha habido ningún encuentro con gendarmes, o no han tenido que esperar agazapadas en algún recodo de la senda por temor a una razzia, saldrán del fugaz escondite o de la frondosa maleza, con la carga a sus espaldas, cansadas, agitadas, sudorosas y estoicamente, continuarán la travesía, hasta la próxima barrera.

Los que han proseguido en el colectivo, indefectiblemente serán demorados en el puesto de gendarmería de Aguaray. Se produce ahí otro intervalo, un *entretiempos*, en donde cada movida apunta a descolocar al oponente, confundirlo, engañarlo, pero como consecuencia se experimenta el riesgo de estar expuestos a cualquier mal, a la intolerancia de los gendarmes y los aduaneros que se manifiesta cuando revisan y desparraman todo y después sin ningún cuidado amontonan todo o cuando tiran las bolsas al piso o las separan aduciendo que lo que hay en ellas son mercaderías prohibidas y llevan adentro sin ningún registro, o las arrebatan de un manotazo, con actitudes y palabras de desprecio y mal trato. En ese trayecto ya no se vislumbra el *porvenir*, en cambio todo es devenir, se hace visible en el cuerpo a cuerpo, en los rostros de sufrimiento y dolor, en esa irritación contenida, se gesta en pleno movimiento, estalla en sus órdenes. En realidad, es un desamparado y sufriente escenario donde se despliega en toda su potencia, ese arte social para crear "escaramuzas".

2. Los guaraníes de Yacuy: Fiesta y metáfora

a. Linaje histórico y social: el pueblo que camina

Los guaraníes⁴² pertenecen a la familia lingüística Tupí-Guaraní. Son el resultado de la fusión de dos grupos: los guaraní (de filiación lingüística tupí-guaraní) y los chané (filiación arawak). Se asentaron a lo largo de las estribaciones orientales de los Andes en los actuales Departamento de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija y en el Chaco boliviano (Izozo). Los guaraníes fueron durante siglos un pueblo esencialmente migrante: "llevan en su nombre la migración y el mestizaje" (Saignes 1986:13)⁴³. Meliá (1991:14) sostiene que anímicamente los guaraníes son "un pueblo que camina", en éxodo, aunque no desenraizado, ya que la tierra que buscan *-la tierra sin mal-* estructura marcadamente su pensamiento y sus vivencias, siendo la síntesis histórica y práctica de una economía vivida proféticamente y de modo realista, de pies en el suelo.

⁴² La bibliografía es profusa y abarca importantes estudios etnohistóricos (Saignes 1974, 1979, 1982, 1984); (Langer 1987, 1989), Etnográficos (Giannecchini 1898, 1996); (Nino 1912); (Nordenskiöld, 1912, 1920); (Mitraux 1928, 1930, 1931, 1948, 1967, 1984); (Meliá, 1969, 1973, 1988, 1976, 1987); (Susnik 1968); (Albo 1991), (Pifarré 1989); (Calzarini 1980) y lingüísticos (Dietrich 1986); (Suchard 1979). Estudios antropológicos basados en trabajo de campo (Riester 1976, 1984, 1986); (Hirsch, 1991); (Simon de Sousa 1987), (Schuchard 1979, 1981, 1986), entre otros.

⁴³ Citado por Hirsch (1999: 3)

Según Bulibasich y Rodríguez (2001:6) la penetración de los guaraníes en el actual territorio argentino se vincula especialmente con la guerra del Chaco, desatada entre Paraguay y Bolivia (1932/1935), y con las posibilidades de trabajar en obrajes e ingenios azucareros de Salta y Jujuy. De allí que la ruta nacional 34, que une la localidad fronteriza de Pocitos con Tartagal y el llamado "Ramal del Norte", fuera la vía de entrada al territorio argentino. Reyes (2000:35) por su parte expone que la crueldad de la guerra del Chaco significó para los grupos indígenas de Bolivia reclutamientos forzosos al ejército como constructores de caminos o abastecedores de alimentos. El hecho de hablar guaraní les creaba una situación particularmente delicada, porque éste era el idioma de los enemigos paraguayos. Las consecuencias finales de esta guerra para los grupos indígenas fueron que muchos militares bolivianos se adueñaron de las tierras comunales de los guaraníes en forma violenta, siendo objeto de múltiples maltratos físicos que lindaban con el exterminio siendo obligados a migraciones masivas hacia otros territorios.

Hirsch (1999) por su parte refiere que a fines del siglo XIX y comienzos del XX se produce un auge económico en el noroeste argentino originado fundamentalmente en que las oligarquías regionales de Salta y Jujuy instalaron ingenios azucareros que requirieron de un gran número de trabajadores. En un principio contrataban a los indígenas del Chaco (tobas, maticos, chorotes) que fueron en muchos casos forzados, en contra de su voluntad a trabajar en los ingenios, por lo que se producían permanentes conflictos, rebeliones, no mostrando una adecuada adaptación a las duras condiciones de trabajo en los ingenios. Esto motivó que los contratistas comenzaran a buscar mano de obra en Bolivia entre los guaraníes e indígenas quechuas del Sur de Bolivia y entre los pobladores del norte de la provincia de Salta y Jujuy.

Reyes (2000:34-37) sostiene en base a entrevistas realizadas en la comunidad de Yacuy que existen también otros antecedentes de migración hacia Argentina, vinculados a la denominada masacre de Kuruyuky -cuatro mil guaraníes, entre hombres, mujeres y niños muertos por el ejército boliviano un 28 de enero de 1892-. Según narra Yandura Aramayo (2005:8) durante los 100 años posteriores, los líderes y sabios guaraní guardaron silencio acerca de lo ocurrido. *"Para muchos lo de Kuruyuki es una vergüenza que la historia nunca olvidará. Fue la masacre y etnocidio más horrendo que haya cometido el Gobierno Boliviano"*. Como resultado de este genocidio el territorio ocupado por los guaraníes fue desmembrado y repartido entre los vencedores; los que sobrevivieron fueron convertidos en siervos de las grandes haciendas quedando solo algunas comunidades libres que lograron refugiarse en regiones poco codiciadas. Esta situación trajo también como consecuencia la fuga hacia Argentina, especialmente hacia las plantaciones de caña del Norte, entonces floreciente.

Otra de las razones por las cuales los ingenios comenzaron a contratar mano de obra boliviana se vinculaba a que los zafreros argentinos se organizaban en sindicatos y reclamaban mejoras salariales y mejores condiciones de trabajo. Por lo tanto, los contratistas optaron por emplear más trabajadores provenientes de Bolivia que no participaban en las movilizaciones políticas (Whitefor, 1981:19)⁴⁴. De igual forma Hirsch (1999:4) señala que los guaraníes para llegar a la Argentina "caminaban un mes, durmiendo en el camino, o en alguna hacienda y llevando a cuestas, charqui, harina de maíz y agua. Asimismo Ortiz García (2003:16) narra que en los constantes viajes que

⁴⁴ Citado por Hirsch, S. (1999)

hacían los guaraníes a la Argentina desde el inicio de la Guerra del Chaco, conocían y manejaban con exactitud la ubicación de lugares donde existía agua (*i-renda*) y donde debían descansar, reponerse del cansancio y la sed para después continuar la caminata. Se adaptaron fácilmente a las nuevas condiciones de trabajo, ya que habían trabajado como asalariados en Bolivia, y además encontraban la nueva situación laboral favorable. Al ver que por su trabajo eran remunerados y podían regresar a su tierra llevando ropa, animales, herramientas aumentaron las expectativas en las comunidades y fue mayor el número de migrantes cada año.

Hirsch (2000:37) asevera entonces que la migración a Argentina constituía una estrategia de supervivencia frente a las duras condiciones de vida y de trabajo a las cuales estaban sometidos en las haciendas de Bolivia. Señala de igual modo que los guaraníes migraron en distintas etapas y por distintas razones. Las migraciones laborales y estacionales se intensificaron durante las décadas de los años 1920 al 1950. La guerra del Chaco entre Paraguay y Bolivia (1932-1935) produjo un gran desplazamiento de guaraníes que configuró la última migración masiva a la Argentina, aunque durante los años '40 y '50 los guaraníes continuaron migrando al norte argentino.

Los guaraníes trabajaron en los obrajes, más o menos desde el año 1942 hasta 1988 en forma muy intensiva en tanto la actividad forestal, ocupó en forma constante mano de obra aborígen, principalmente guaraní, criollos bolivianos y algunos criollos de la zona (Bulibasich y Rodríguez, 2001:8). Las actividades que realizaban en los obrajes eran las más pesadas y riesgosas: trabajo monte adentro, "macheteando" y talando árboles, viviendo en campamentos absolutamente precarios, también se desempeñaban en las obras de construcción o reparación de caminos.

El "conchavo" era de naturaleza estacional, puesto que el corte de madera se realizaba de mayo a octubre. Si bien algunos estaban contratados por todo el año, la mayoría regresaba a sus lugares de asentamiento, en el período en el que se preparaban las tierras para sembrar el maíz. También se otorgaba unos días de licencia a los trabajadores con motivo de realizarse las primeras cosechas del maíz, momento este, en el que los guaraníes acostumbran celebrar su fiesta tradicional, el *Arete*. (Bulibasich y Rodríguez, 2001:9).

Como destacan estos investigadores una importante característica a tener en cuenta es que los campamentos de trabajo al igual que los ingenios reunieron a gente de muy diversos lugares de procedencia, lo que influyó en el reagrupamiento y relocalización de distintos grupos y comunidades. Asimismo en los asentamientos guaraníes del norte argentino tuvieron influencia la relación con las Misiones Franciscanas, con las cuales los guaraníes poseían ya contacto en el lado boliviano. En la zona salteña, algunas misiones fueron las de Caraparí, Tobantirenda, Aguaray, Piquirenda, Yacuy, Tartagal, etc., que fueron relativamente importantes y congregaron una buena cantidad de población

Posteriormente frente al agotamiento de los recursos forestales las empresas pasaron a tomar cada vez menos trabajadores, lo que produjo que algunas familias indígenas emprendieran una nueva migración y de a poco se fueran empleando en fincas, contratados como jornaleros. Pero como tampoco hubo otra industria que contratara mano de obra en forma intensiva y sistemática Bulibasich y Rodríguez (2001:9)

manifiestan que los grupos domésticos se vieron obligados a diversificar las estrategias necesarias para lograr la supervivencia, destacándose una diferencia creciente entre aquellos que se instalaron en los medios rurales con respecto a los residentes en áreas urbanas o periurbanas.

El sector norte de la Ruta 34 cobró particular dinamismo, en un principio con la actividad obrajera y por su cercanía con los ingenios azucareros, pero sobre todo con motivo de la explotación petrolífera en manos de la empresa estatal YPF. En términos de Bulibasich y Rodríguez (2001:10) la zona se convirtió en un verdadero “embudo étnico”, atrayendo población “blanca”, sea criolla o de inmigrantes, especialmente árabes, y donde a su vez se encuentran grupos indígenas chaqueños desde antiguo

Como hemos observado en el marco de nuestro estudio y de acuerdo a lo revelado también por los autores citados precedentemente, las comunidades guaraníes rurales se distinguen por conservar los procesos de trabajo tradicionales, presentando por lo común, una forma de acceso a la tierra (generalmente no la propiedad pero sí la posesión) por lo que continúan ocupándose, de forma cambiante, en la producción agrícola. Aunque la dedicación e intensidad de las tareas agrícolas, varía en relación a otras posibilidades de empleo, con las cuales se pueda solventar los gastos familiares, la reproducción social se logra, combinando la agricultura, la cría de animales domésticos para consumo, la venta de mano de obra ocasional, actividades mercantiles y empleos públicos, estando la producción agrícola organizada por la familia, definiendo ésta los momentos de la producción, consumo y eventual comercialización. Por lo general la producción se realiza para el propio consumo y se comercializa el excedente con el fin de comprar los productos necesarios para el grupo, ejecutando las tareas con tecnología muy rudimentaria, con ayuda de los distintos miembros del grupo familiar. En la comercialización posee la mujer un rol destacado.

Las estrategias de supervivencia de las familias indígenas suponen un conjunto de actividades, entre las cuales se cuenta como importantes tanto el cultivo cuanto la venta de fuerza de trabajo. Como demuestran Bulibasich y Rodríguez (2001:10) esto último define tanto el tipo de cultivo cuanto la cantidad de hectáreas a sembrar por el grupo familiar, pues afecta la disponibilidad de brazos de sus miembros activos, de modo que a veces se suspende o se llega a abandonar la producción agrícola. Así, los medios necesarios para cubrir las necesidades del grupo, en lugar de, o además de la producción agrícola, se obtiene empleándose como jornaleros, realizando changas, trabajando en las empresas petroleras de la zona o en algunos puestos estatales, complementándose con las entregas de bolsones de alimentos, con la ayuda de las iglesias y con los comedores escolares.

Reyes (2000:36) manifiesta que no existen datos empíricos que demuestren la cantidad y la magnitud de las migraciones de los grupos indígenas de la zona, pero de hecho ocurren y es posible apreciar una marcada tendencia migratoria temporal. En general, en todas las familias siempre hay dos o tres miembros que están fuera de la casa temporalmente por trabajo a mucha distancia, pero, si bien esta estrategia genera ingresos, también provoca una gran desarticulación de las formas tradicionales de producción y trabajo.

Como ya hemos afirmado en la República Argentina los grupos indígenas han sido empujados a las zonas de frontera, a aquellas zonas consideradas como territorios

“vacíos”, con ecologías y economías precarias. Los habitantes de las zonas de frontera han construido y definido estas zonas de distintas maneras. En el caso de los guaraníes, la frontera boliviano-argentina, constituye para ellos, -desde siempre-, un espacio poroso que no presenta demasiadas restricciones. Una frontera poco controlada por el estado, que habilita el vínculo entre los guaraníes de ambos países -cruce de ideas, solidaridades, parentescos y organizaciones-. Lo que admite inferir, según Hirsch (2000:157-158), que la identidad guaraní no es una mera herencia de los “antepasados”, es algo más que la memoria histórica del grupo, *“es un proceso de coproducción en el cual guaraníes bolivianos y argentinos enriquecen mutuamente un imaginario, al mismo tiempo que sus prácticas simbólicas y políticas”*.

Hirsch (2000:166) relata que en febrero de 1992 un grupo de guaraníes argentinos fue invitado a Bolivia por la Asamblea del Pueblo Guaraní para asistir a la conmemoración del centenario del último levantamiento guaraní, conocido como la batalla de Kuruyaki. Este viaje a Bolivia tuvo un gran impacto en la juventud indígena. Por un lado, pudieron ver que si bien en Bolivia muchas de las comunidades estaban en una situación económica más precaria que en la Argentina, por otro lado sus organizaciones eran más fuertes. De estos encuentros surge la Asamblea del Pueblo Guaraní, A.P.G. (en la Argentina), una organización aún nueva, sin experiencia, pero decidida a mantenerse independiente de la intromisión gubernamental y de la dependencia de las organizaciones no gubernamentales.

b. La autonomía como política

Hirsch (1997)⁴⁵ refiere además que la mayoría de las familias de Yacuy provienen fundamentalmente del Izozo, y además de Charagua y Camiri, Bolivia. Izozo está ubicada en la región del chaco boliviano en el departamento de Santa Cruz. Los izoceños se dedican a la agricultura, la pesca y, en menor escala, a la caza y la recolección. Los Soria y los Segundo son las dos primeras familias que provenientes de Bolivia se afincaron en Yacuy,

“-cuando digo que vinieron familias, son montones, ocho por familia por lo menos”⁴⁶

“Hijo: -El más conocimiento que tiene de la historia de Yacuy es Santo Soria, porque son los primeros que vinieron acá y son los primeros que vinieron acá y ellos son los que formaron la comunidad.

E.: -¿La familia Soria?

Hijo: -Claro, o sea, cuando ellos se instalaron acá, recién llegó mi viejo.

E.: -Y ¿A los cuántos años?

Abuelo: Año '52, vine yo de allá

E.: -¿Jovencito era usted?

Abuelo: Sí.

E.: ¿Cuántos años tenía?

⁴⁵ Citada por Reyes, S. (2000:34)

⁴⁶ Entrevista Clemente Soria. Agosto 2004

Abuelo: -Catorce, quince años... por ahí, entonces ya está Yacuy viejo, por al lado de la ruta⁴⁷.

En un principio lo hicieron en el margen izquierdo de la ruta 34, dirección al norte, en una de las propiedades de la familia Mecle⁴⁸, donde se realizaba explotación maderera en un gran aserradero e igualmente había extensiones de tierra dedicadas a la agricultura. Uno de nuestros informantes y actual dirigente de la comunidad reseña que:

“no hay tiempo o una fecha estimativa para decir, que a tal fecha se fundó la comunidad de Yacuy, hay una aproximación...pero para fijar una fecha de fundación de la comunidad y la procedencia de donde vinieron los primeros pobladores, habría que consensuar entre todos los pobladores, fundamentalmente con los ancianos, ellos son los protagonistas...por suerte acá tenemos todavía los primeros habitantes⁴⁹”

Actualmente la comunidad se encuentra ubicada en el margen derecho de la ruta, en un predio que fuera donado por José Elías Mecle a la comunidad.

“(...) me decía la directora de que antes cuando ella visitaba las casas eran caminitos. Para llegar a las casas dice que eran plantas grandes y separadas... no como ahora que hay calle. Yo le cuento lo que yo sé, Usted me corrige⁵⁰”

“-¿sabe por qué ponerle San José de Yacuy?...no es por el santo...⁵¹”

Comentario que nos advierte que los guaraníes como cualquier grupo humano responden a múltiples lealtades y estas lealtades se reacomodan estratégicamente.

La población de Yacuy es de alrededor de 500 familias⁵², expresando un crecimiento asombroso ya que de acuerdo a los datos que figuran en el documento de entrega de la tierra en 1993, eran 200 familias aproximadamente (Reyes, 2000:34). La comunidad tiene una posición comparativamente estable respecto a otros guaraníes y otras etnias indígenas, en el sentido de que son uno de los pocos grupos que posee seguridad en cuanto a la tenencia de la tierra.

La superficie de dominio corresponde a 1.360 ha. Reyes (2000:37) alega que los guaraníes de Yacuy tienen por ahora un “espacio” seguro para el asentamiento de sus viviendas, producir en sus campos y quizás un relativo aprovechamiento del pequeño bosque deteriorado del que disponen. La forma legal, de organización y administración de estas tierras es de tipo “propiedad comunal”, y es importante destacar que la reciente entrega por parte de la provincia de Salta de 560 ha en 1999 ha sido el resultado de una larga autogestión realizada por la misma comunidad.

⁴⁷ Entrevista a familia. Yacuy. Abril 2003

⁴⁸ Según se relata José Elías Mecle compró a la familia De los Ríos de la ciudad de Salta una gran propiedad ubicada en el departamento San Martín que constaba de 20 fincas que se extendían hasta prácticamente el límite con Bolivia. Una de ellas se encontraba en lo que hoy se conoce como Yacuy. Carrazan, C. (2005) Pág. 47-49

⁴⁹ Entrevista a Clemente Soria. Agosto 2004

⁵⁰ Entrevista a familia. Yacuy. Abril 2003

⁵¹ Entrevista a Clemente Soria. Agosto 2004

⁵² Entrevista a Clemente Soria. Agosto 2004

Donatelli, Varela y Zaccone (2005) en su estudio sobre los Derechos y Garantías de los Pueblos Indígenas en la legislación argentina, esbozan un recorrido por las luchas de los pueblos indígenas, por el reconocimiento de sus derechos a la tenencia de la tierra y en un sentido general por su existencia misma. Al analizar el llamado “proceso de reorganización nacional” (1976-1983) en el cual se produjo una nueva descomposición de las políticas hacia los indígenas, relatan lo ocurrido en la comunidad de Yacuy en esos años

“En Marzo de 1976 la comunidad Guaraní San José de Yacuy, en el Chaco Salteño transitaba un interesante proceso de organización interna, con un sistema de gobierno participativo, con toma de decisiones de manera democrática, e incluyendo factores propios de poder como el Consejero (el anciano) y los Ypayé (los chamanes benefactores). Su economía estaba en expansión en las áreas del cultivo, el acceso a la educación por el crecimiento de las familias, fiestas tradicionales, etc. El Pueblo Yacuy tenía un proyecto.

Una tarde sin que nadie los hubiera llamado, llegaron los militares con la orden de “poner orden”, eran dos o tres oficiales y uno de ellos investía la categoría (y altamente probable autocategorizado) “Interventor de Indígenas” avisando su misión que consistía en inspeccionar y vigilar el pueblo.

A los pocos días los oficiales volvieron más prepotentes... esta vez, el silencio no fue la respuesta...

*- Ustedes tienen armas, nosotros no... pero tenemos algo peor: **tenemos nuestro Poder**.....y yo le juro que si usted toca algo del pueblo; lo dejamos ciego. Esto pasará, usted se va a volver ciego.*

Los oficiales se fueron y nunca más regresaron.

El pueblo resistió. Se habían defendido con la técnica milenaria chamánica. Sin embargo, ya nada sería igual...”

Esta narración confirma lo que asevera Hirsch (2000:278-296) en su análisis sobre los procesos de integración y de re-etnización en las guaraníes salteños y específicamente en el marco de las relaciones con el Estado y las iglesias, en el sentido que el discurso guaraní ha sido a través de los siglos un discurso de autonomía política, de tomas de decisión por consenso, de no dejarse avasallar por los de afuera. Análogamente Yapuchura (2000: 26-30) afirma que es que si hay algo ajeno a un indígena guaraní, es la idea de la relación orden-obediencia, salvo en casos excepcionales como las guerras. Por su parte, Saignes (1990:12)⁵³ coincide, “*la exigencia de libre iniciativa individual...rige los lazos políticos... cada uno es rey, y nadie, ni siquiera el líder o el chaman, puede hacer ejecutar algo a alguien que no lo desea (excepto en tiempo de guerra)*”.

Yapuchura (2004: 26-30) puntualiza además, que desde una perspectiva histórica es posible afirmar que el poder político en las sociedades tupi-guaraní se ejercía de una

⁵³ Citado por Suuxo Yapuchura (2004:26-30)

forma pacífica, sin las relaciones jerárquicas de sometimiento, que son propias de la civilización occidental. El jefe en la sociedad tupi-guaraní reunía una serie de virtudes y estas definían el liderazgo al servicio de su tribu. Ser jefe demandaba una gran preparación en el arte de la elocuencia, estrategias de guerra, capacidad de resolver conflictos de diversa naturaleza, “(...) *debe hacer muestra de moderación, generosidad y elocuencia. El buen líder es aquel que evita las disensiones o resuelve las tensiones que pueden quebrantar la unidad grupal*” (Saignes, 1990: 31). Sin embargo la palabra del jefe no es ley, no tiene poder de mando en general, “*el jefe sólo dispone, para restablecer el orden y la concordia, del prestigio que le reconoce la sociedad. Pero prestigio no significa poder, por supuesto, y los medios que posee el jefe para cumplir su tarea de pacificador se limitan al exclusivo uso de la palabra...*” (Saignes, 1990:180).

Para Hirsch (2000:158-159) los guaraníes han mantenido una organización política denominada “capitanía”, cuya autoridad máxima recaía sobre el Capitán Grande o *Mburuvisa Guasu*. La capitanía no sería una organización netamente prehispánica, por el contrario se habría constituido como resultado de las relaciones con el poder colonial, la sociedad nacional, y las transformaciones e innovaciones llevadas a cabo por los dirigentes indígenas. En consecuencia los guaraníes valoran la capitanía como frente de defensa ante la sociedad nacional y en tanto espacio donde plantear sus necesidades y reivindicaciones.

El rol fundamental del *mburuvisa* ha sido el de representante, mediador e intermediario (*cultural broker*) (Hirsch, 2000:160) entre las comunidades y la sociedad nacional. El cargo de *mburuvisa guasu* está basado en la sucesión hereditaria y como tal no debe ejercer autoridad coercitiva; la toma de decisiones está basada en el consenso establecido en las asambleas. El *mburuvisa* actúa como ejecutor de las decisiones de la sociedad. Aunque estas características constituyen una continuidad del pasado, hoy en día hay nuevas exigencias puestas en el *mburuvisa*.

Como resultado de las relaciones con la sociedad nacional, de las nuevas necesidades y expectativas que surgieron, el *mburuvisa* comenzó a concentrar sus esfuerzos en conseguir recursos para las comunidades. Con el apoyo de políticos, organizaciones estatales y no gubernamentales, las capitanías han logrado muchos de sus objetivos; como ser la obtención de títulos de tierra, construcción de establecimientos sanitarios, mejoramiento de escuelas, proyectos agrícolas y cooperativas y el reconocimiento oficial de su representatividad política (Hirsch, 2000: 160).

Estos nuevos posicionamientos han ido generando dinámicas de relaciones diferentes, tanto al interior de las propias comunidades como en las vinculaciones con otras instituciones, tales como las iglesias, la escuela, las Ongs, etc. Estas acciones a la par que les otorga mayor presencia pública, capacidad de negociación y posibilidades de enfrentar a las entidades públicas, producen también efectos divergentes

“- Claro, en realidad ahora están explicitando toda esa reivindicación indígena, le ha dado espacio. Llega el momento en que te echan la culpa y hay de todo (...). Lo mas terrible que nosotros estamos viendo justamente entre ellos, siempre ha sucedido pero ahora se ve con mayor claridad

entre ellos. Incluso ellos deciden que cosas y a quienes incorporar y que proyectos son los que se van incorporar"⁵⁴.

"- Fue justamente en esta comunidad cuando un día.. bueno deliberaron en idioma, bueno, le dijeron; ingeniero usted llegó hasta acá... nosotros no queremos seguir en carrera y se terminó, se terminó el trabajo.

- Y decí vos que se lo dijeron por que a veces te dicen que si y....

- Vos sabes que me decía (...) lo que le daba más pena, que venga el delegado mas firme, con el salió el presidente del aparentemente.. digamos volvieron a hacer sus elecciones y que se yo y parece a como que yo le entendí que el presidente de la comunidad también cayó en la volteada, digamos ... debe haber sido en el 93, por ahí , mas o menos.... Yo le decía justamente a el que yo quería tener mucho cuidado con la entrada porque por ahí generas resistencias.. esas cosas..

- Uno nunca, nunca.... el tema fuerte siempre sos de afuera, es uno de mis grandes conflictos personales porque uno de mis grandes problemas es que yo me veo involucrada, tan implicada, tan comprometida, pero que nunca sos y eso lo veo desde uno"⁵⁵.

El *Jemboaty* es la Asamblea, o Consejo Comunitario, instancia privilegiada en que la comunidad se encuentra como tal para deliberar e intercambiar puntos de vista en cuestiones importantes. En Yacuy, sobre la calle principal que atraviesa la comunidad de este a oeste, y situado frente a la escuela se erige un salón en cuyo frente superior se lee una inscripción que dice "**Yemboat+renda. Lugar de reunión**". Si uno traspone la puerta se encuentra con un recinto amplio, amoblado con un par de mesas y un conjunto de sillas de madera rústicas, cuyos asientos y espaldares están cubiertos con cuero sin curtir, en una de las paredes cuelga un pizarrón. Muchas de nuestras reuniones y conversaciones se han llevado a cabo en el *Yemboat+renda*.

Históricamente según Meliá (1988)⁵⁶ las principales decisiones políticas, bélicas, económicas y sociales, se han dado en el marco del *jemboaty*; la dinámica de estas asambleas estaba dada por la *palabra*. "**Para el guaraní la palabra lo es todo. Y todo para él es palabra**" (Meliá, 1991:29-42). Palabra de los *mburuvicha* (*jefes*), los *ipaje* (sacerdotes) y los *arakua ija* (consejeros dueños de la sabiduría) que se pronuncia frente a un auditorio y se ejecuta en un ámbito "institucional" muy específico: la asamblea o *aty* (Hirsch, 1996: 91). Experiencia multivocal, de sonidos que se profieren, que vuelve a las palabras acontecimientos, hechos. "La palabra guaraní se dice y se hace" (Meliá, 1991:43), es un modo de acción y, también, la manifestación de un poder. Por que si la palabra es hablada, fonada, eso quiere decir que está accionada por un poder, y que a su vez confiere un poder. Los guaraníes consideran que los nombres confieren poder sobre las cosas.

Tal vez por eso la creencia que cuando el niño todavía no tiene nombre es sujeto de cólera, raíz y origen de todo mal (Meliá, 1991:35). El que llama o da nombre al niño, se prepara para recibir la revelación. Enciende la pipa. Echa bocanadas de humo sobre la coronilla del niño y por fin le comunica a la madre el nombre averiguado. Este nombre es parte integrante de la persona, recién cuando se recibe el nombre, la persona

⁵⁴ Entrevista a docente y representante de ONG..Marzo 2003

⁵⁵ Entrevista a representante de ONG. Julio 2003

⁵⁶ Citado por Reyes (2000:43)

comienza a estar de pie como está levantada también su palabra, lo que le confiere grandeza de corazón y fortaleza, las dos grandes virtudes a que aspira un buen guarani.

El *Jemboaty* actúa como un “fermento”, es reactualización del saber tradicional y de la identidad de la comunidad, en la cual no importa cuan urgente sea la decisión a tomar, siempre se iniciará con reflexiones de algún “dueño de la palabra” que recapitulará los conocimientos religiosos, históricos y morales que son el fundamento del ser guarani. Hirsch (1996:12-137). No siempre se obtiene una decisión concreta pues nunca se actúa compulsivamente sino por persuasión, hasta llegar al consenso, es decir la decisión por consentimiento unánime.

En la comunidad de Yacuy el *mburuvicha*, llamado en forma castellanizada “capitán” o “cacique” ocupó un importante lugar en las decisiones comunitarias, pero en la actualidad éste no es un rol de poder relevante, su función es meramente simbólica, ya que carece de peso político. Reyes (2000:47-48) revela que la llegada de la clase política y otras intervenciones externas a la comunidad, impusieron como centro de poder la figura del “centro vecinal” organizado por un presidente y una comisión vecinal.

Hirsch (2000:182) por su parte, vincula esta situación a cierto proceso de “desindianización” de las comunidades, sobre todo de aquellas periurbanas, habitadas por indígenas y en las cuales se han asentado recientemente “criollos”. Bulibasich (1999)⁵⁷ no obstante afirma, que a pesar de la dramática historia de relacionamientos de los guaraníes con la sociedad dominante, en el grupo de Yacuy todavía se puede apreciar que el proceso de ruptura y transculturación no ha logrado eliminar todos sus componentes culturales originales: observándose una capacidad de adaptación, e incorporación de elementos culturales externos, sin llegar a sustituir completamente los propios.

Uno de nuestros entrevistados, actual presidente del centro vecinal, caracteriza de este modo los atributos propios de jefe de la comunidad.

“- el capitán general linaje muy importante, no sabés (...) reputación, la espontaneidad que uno tiene...no puedo describir...cierto poder de convocatoria, renombre, carácter. Tiene que ser como habla...Toco campana y se amontona la gente...no sé, confianza...a veces estoy sorprendido y avergonzado de hablar frente a los ancianos”⁵⁸.

“(...) valores, respeto, responsabilidad, no hacer diferencias como dirigente, no sectoriza para dividir”⁵⁹

Del mismo modo define que *ser guarani* significa

“ estar acompañado de la cultura del trabajo, respeto, responsabilidad, no andar detrás de los bolsos⁶⁰, no hacer cortes⁶¹, no salir por el medio...recuperar cultura del trabajo es la religión de nosotros”⁶²

⁵⁷ Citado por Reyes, S. (2000: 41).

⁵⁸ Entrevista Clemente Soria. Agosto 2004

⁵⁹ Ídem.

Por otra parte el dirigente señala situaciones que obliteran

“ Los planes jefes y Jefas no ayuda.....lo están acostumbrando mal a la gente.....es tan lindo ver a la gente agarrar el machete, temprano a la mañana para ir al cerco.....el plan no le da posibilidad, cambia el modo de ser”⁶³

En la comunidad de Yacuy 150 personas, entre hombres y mujeres reciben el plan Jefes y Jefas de Hogar. Aunque se visualizan problemas sociales serios, tales como la “desnutrición infantil”, también se perciben mejoras en las condiciones de vida actuales en comparación con la de los primeros pobladores y con relación a los parientes bolivianos.

“...tienen casas con placares, heladera, agua, electricidad...algunos trabajan en empresa”⁶⁴

Nuestro entrevistado coincidiendo con Hirsch (2000:165) apuntala el imaginario de que sus parientes del otro lado de la frontera, los guaraníes bolivianos, son los portadores de la cultura tradicional y viven en condiciones muy duras y que éstos perciben a los guaraníes argentinos como los que se han modernizado, son bilingües, y en su mayoría viven en comunidades y barrios con agua corriente y electrificación, cerca de la carretera. En contraparte, reconoce que los curanderos, en territorio argentino, ya no son tan poderosos, y que sus caciques han perdido importancia y respeto. Asimismo que se sienten interpelados por la incredulidad e indiferencia de algunos jóvenes.

“-la cultura era diferente.....ver pasear muchachos a cierta hora de la madrugada,....mi padre era muy trabajador, nos levantaba y llevarnos al campo. Después estudiar en secundario (...) nos formó de otra manera, con ganas de progresar, más libres. (...) no quería un futuro como vivió él...

- ¿Cómo vivió él?

-Viste... como hermanos vivían en 1492, esclavos, que fueran esclavos, con yugo de la esclavitud”⁶⁵

c. Políticas de familia

La comunidad de Yacuy está organizada por grupos familiares. Reyes (2000:41) sostiene que la familia como tal es entendida como un *Tétamí* que significa conjunto de familias extensas, emparentadas, que viven juntas en una misma casa o en viviendas vecinas y que comparten estrategias de vida. *Tétamí* significa pueblo o comunidad

⁶⁰ El entrevistado se refiere a los bolsones de alimentos que reparte los organismos de Acción Social del Gobierno a los grupos en situación de pobreza y que generalmente funcionan como una estrategia de clientelismo político del gobierno de turno.

⁶¹ El entrevistado se refiere a los cortes de ruta. Aunque estas protestas originalmente fueron realizadas por desocupados, en los últimos años se han producido también cortes de ruta efectuados por comunidades indígenas.

⁶² Entrevista a Clemente Soria. Agosto 2004.

⁶³ Ídem.

⁶⁴ Entrevista a Clemente Soria. Agosto 2004.

⁶⁵ Ídem

pequeña, *Tétaguasu* pueblo grande. El *Tétami* existe porque hay un *Tétaguasu* o viceversa. Es importante comprender en su justa dimensión el concepto guaraní *Téta*, pueblo, poblado o región, que implica una composición social y espacial por demás diversa y amplia. Suele suceder que por circunstancias naturales, familiares y/o sociales un grupo de familias se desprende del grupo mayor formando otro pequeño en otro lugar, que con el tiempo, termina convirtiéndose en otro *Tétami* más o menos numeroso. No obstante políticamente nunca se consideran separados. Siempre los unen los lazos familiares, los trabajos comunales, las fiestas y últimamente los nuevos escenarios sociales (escuelas, centros de salud, proyectos institucionales, etc.) (Ortiz García, 2003:55-56).

Téta o *Tenda* es el lugar donde la familia comparte la cotidianeidad, se entiende como “casa o vivienda, la mínima expresión del *Téta* es la habitación y su patio, solo como punto de partida, nos advierte Ortiz García (2003:4) ya que la *Téta* habitación no puede ser tratada de manera aislada sino es a partir de la comunidad. Una comunidad guaraní es la agrupación de muchas *Tendas* o *Tetami*, cada cual con su *Oka*, alrededor de un *Oka Guasu* patio más grande.

Los *Tétami* en Yacuy se constituyen por abuelos, padres, los hijos y sus esposas, esposos, hermanos, nietos, sobrinos, tíos, siendo una tradición que el esposo vaya a vivir a la casa de la familia de la mujer. Todos viven en una misma casa o muy cerca unos de otros, comparten los mismos espacios, por ejemplo, siempre tienen en común un gran patio –*Oka*- de gran actividad social para la familia, vecinos y visitantes.

E.: -¿Cuántos nietos tiene Don Segundo?

Abuelo: -Seis, siete, después el otro tiene tres, el otro tiene como seis, Rafael tiene dos.

E.: -¿Usted vive con cuántos hijos?

Abuelo: -Dos hijos varones y una hija y los otros están allá. Dos nomás tengo.

Hijo: -Y bueno, los hijos se reprodujeron.

E.: -¿Acá vive Usted solito?

Abuelo: -Sí, con los nietos.

E.: -¿Esa planta es de algarrobo?

Abuelo: -Si.

E.: -¿De quién es el algarrobo que está a la mitad?

Hijo: -Son del lote de mi viejo, abarca el algarrobo.

Abuelo: -Yo, cuando recién empezaba aquí en Yacuy, vivía allá, había caminitos...después vine aquí, era todo monte”⁶⁶

El *Oka* es el espacio –físico y simbólico- de mayor relevancia para que la familia guaraní ejerza su *teko* “modo de ser”. En él se practica el convite con los otros grupos familiares, el anciano trasmite sus saberes, se despliega el *Arete Guasu* –la Gran Fiesta-, los niños y jóvenes aprenden su cultura *por la palabra*⁶⁷. En términos de Ortiz García (2003:5) el *Oka* es una pequeña dimensión pedagógica, recreativa, cultural, económica, social y religiosa.

⁶⁶ Entrevista a familia. Yacuy. Abril 2003

⁶⁷ “La educación de los guaraní es una educación de la palabra, por la palabra, pero no es educado para aprender y mucho menos memorizar textos, sino para escuchar las palabras que recibirá de lo alto, generalmente a través del sueño y poderlas decir. «Para el guaraní la palabra lo es todo»”. Melia, B. (1991:29-61)

“(...)desde el nacimiento hasta los seis años, los niños permanecen en la casa junto a los abuelos, ancianos, allí aprenderán la lengua, los valores, el anciano es fuente de sabiduría, de conocimientos, conocerá la historia de su pueblo, a partir de los seis y hasta los diez años el lugar principal será el oka, el patio donde compartirá con otros niños de la familia, es el espacio de los cuentos, la transmisión de tradiciones orales. Este compartir significa también la comida conjunta en un gran plato”⁶⁸.

Para tener una idea de la relevancia social y espiritual que gira en torno al *Oka* transcribimos un extracto del texto *Mbarea- Invitación*

“(...)El Oka del tuvicha debe ser grande, si es posible el más grande de toda la comunidad, porque joka tuicha vae es que tiene patio grande se considera hombre con mucha capacidad de juntar gente para los convites, y por otra parte, su esposa suele criar bastante gallinas y otros animales domésticos (...). El joka mbae que no tiene patio, podría ser muy mal visto y convertirse hasta en objeto de burla. Aunque no se sabe que esto haya sucedido entre los propios guaraní, pero si cuando ellos tienen la oportunidad de ver el Oka de otros pueblos que tienen sus patios muy reducidos o simplemente no los tienen, es decir, son joka mbae. Las abuelas no logran imaginarse que hay personas que viven felices en espacios tan reducidos que según ellas...ñane pitupata echa pipe es como si uno quisiera asfixiarse” (Ortiz Garcia, 2003:2)

El *Koo Renda*, donde *koo* significa chaco y *renda* lugar, constituye la segunda dimensión espacial en la cual se despliega la existencia de la comunidad de Yacuy, con una valencia cultural de índole más económica, aunque los aspectos socio-culturales y religiosos son los que priman en la regulación de los usos de esta área tan importante para la subsistencia de las familias guaraníes. Se trata del espacio donde se siembra y cosecha, el “cerco”, pequeña parcela de tierra sobre la que se practica la agricultura, y adonde el niño a partir de los diez años acompañará a su padre

“aprenderá no sólo el oficio de trabajar la tierra, sino también lo que significa el sustento de la familia, en función de su posible unión a una mujer”⁶⁹.

El *Koo* es un universo social y religioso porque los productos que se siembran en los cercos tienen su origen en los mitos y porque se practica el *mborerekua*, la tan arraigada reciprocidad celosamente conservada por los ancianos y minuciosamente transmitida de generación en generación. En cada estación del año se recogen distintos frutos del monte y donde cada uno, para el guaraní, no se da por casualidad sino por la bondad de los *iya* dueños o genios de la naturaleza.

La forma de habilitar un cerco es desmontando un área entre varias familias, luego cada una se asigna la superficie que necesita que va de 1 a 6 ha. La minga o el *motiro* es un momento de compartir solidariamente el trabajo, se da cuando una familia quiere

⁶⁸ Registro del relato realizado por Clemente Soria y que titulara: *Etapa evolutiva del niño guaraní. 2002*

⁶⁹ Registro del relato realizado por Clemente Soria y que titulara: *Etapa evolutiva del niño guaraní. 2002*

sembrar o cosechar su cerco, entonces invita a unas familias amigas y realizan en conjunto el trabajo. El maíz ha sido el cultivo básico pero en la actualidad también siembran mandioca, batata, calabazas (*anco*), porotos verdes, sandías, entre otros. Los destinos de la producción son destinados para el autoconsumo, con algunos pequeños excedentes destinados a la venta en localidades vecinas, actividad que se ha ido incrementado en los últimos años y es realizado por las mujeres.

*"(...) A los 16 recién podrá acceder al monte "Kaa", antes de ingresar a él es necesario orar al ser superior: SERU, El kaa es sagrado, por ello es preciso orar, allí se obtienen corzuelas (Qui), u otros animales que utilizará para el sustento diario, existe una actitud de sumo respeto a ese monte, a la naturaleza"*⁷⁰.

d. El "orden" de la naturaleza

El *Kaa Guasu* significa monte grande, alto. *Kaa* es la palabra más precisa, según Ortiz García (2003:23) que engloba la visión multiforme del guaraní sobre la composición de su hábitat. *Kaa* es monte espeso, alto, robusto, exuberante. Selva. No solo es resultado de una perspectiva topográfica sino que incorpora matices de carácter cultural sumamente cargados de elementos míticos, religiosos, históricos y filosóficos. *Kaa* además es territorio.

*"(...) son las aves que hablan con su canto, Los árboles que alimentan, curan y marcan el calendario de su vida. El rayo que calcina las copas de los algarrobos recordándoles algún mensaje olvidado. Aquel sitio teñido de ofrendas en honor a Tumpa y a los iya dueños de la selva"*⁷¹

Esta dimensión espacial marca los límites referenciales entre la noción material (mundo físico) y el espiritual. Es su *templo a campo abierto* (Ortiz García, 2003:6). Representa el lugar donde el guaraní se reencuentra con los principios filosóficos de su existencia. un mundo donde todo está cuidadosamente ordenado, su deber es mantener ese equilibrio, lo contrario le significaría su desgracia, su enfermedad, desastres naturales, sequías, en síntesis, una crisis existencial profunda.

*"(...) Dirán que ñandeRu Tumpa -nuestro Padre Dios- está enojado con ellos, porque quizá han violado algunas de las reglas de la naturaleza o porque hay algún malhechor enemistado contra la armonía del cosmos"*⁷²

Este fragmento de una de las entrevistas familiares realizadas en Yacuy en las que el abuelo y uno de los hijos relataban los preparativos para el *Arete Guasu*, evidencian el sentido y la forma como se organiza el *Kaa*, además como se interpretan sus límites. El mundo espiritual actúa como un mecanismo de equilibrio, armonía, que obliga a un cazador a controlar la cantidad de presas atrapadas

"E.: -¿Cuántos cuervos matan más o menos?"

⁷⁰ Idem.

⁷¹ Registro del relato realizado por Clemente Soria y que titulara: *Etapas evolutivas del niño guaraní*. 2002

⁷² Registro del V Taller de Capacitación. Julio 2003

Hijo: *-Eso depende de cada chango que quiera matar. Nosotros el año pasado llevamos cincuenta cuervos hemos llevado. Después, el mismo Pachamama⁷³ no permite matar.*

E.: *-Y ¿qué les pasa?*

Hijo: *-Y ya no pillamos más. Como hacían antes los viejos porque para matar un cuervo, uno no va a ir a matar directamente, ahí tenemos que empezar nosotros porque es un animal, porque muchas veces uno los mata y después el Pachamama te castiga. Por eso es que nosotros les decimos a los changos que lleven vinito, coca y cigarro, salen ahí y pidanles la cantidad de cuervos y así van los changos, para el entierro ya no mataban, le metía escopetazo pero ya no te permite matar.*

E.: *-Y ¿los niños pueden ir a matar o sólo los grandes?*

Hijo: *-Es muy peligroso para el niño porque el cuervo puede caer, pero en el momento que cae en el suelo, disparan los cuervos, les puede llevar el niño.*

E.: *-Y ¿cómo se los lleva? ¿Se le va el almita?*

Abuelo: *-No, en el momento que el cuervo cae al suelo uno, los chicos van a pensar no le he pegado y así le va a ir correteando y el cuervo se va a ir lo mismo.*

E.: *-Y ¿se lo lleva al chiquito?*

Hijo: *-Se lo lleva porque si no hay nadie que lo acompañe, no sabe el camino, muchas veces se pierden ahí, los chiquitos son muy irresponsables también.*

E.: *-Y ¿el mismo dueño se lo lleva?*

Hijo: *-Sí, por eso si quieren ir los chicos, van de trece, catorce, diecisiete, veinte años, más o menos, los chicos ya son responsables”⁷⁴*

El cosmos guaraní no insiste demasiado en un cielo y una tierra, según el eje vertical de un abajo y un arriba, por el contrario se presenta como una plataforma circular, en la cual coexisten planos superpuestos, como si los cosmos formaran diferentes pisos o cielos, que la danza ritual hace atravesar. Los “hijos de la palabra” que son los hombres invocan a los “dueños de la naturaleza”, a los genios de la selva, a través de oraciones con la intención de hacerse propicios a esos espíritus que protegen a los animales y castigan al cazador, que asegurada ya su subsistencia, todavía mata por simple maldad; protegen igualmente a los árboles, no permitiendo que se los corte sin necesidad.

“E.: -Y para rezar, o sea, Yo ya soy vieja...como uno tiene que rezar, como Dios, no entiendo.

Hijo: -Como hace la oración para Dios... y bueno esto es casi similar a esa pero con la personalidad de nosotros, vos lo aparentas al

⁷³ Pachamama: Madre Tierra. Ritual que en la zona de la Puna se pone en marcha para rendir homenaje a la antigua deidad indígena, la tierra. La mención de la Pachamama en esta conversación daría cuenta de los puntos de contacto con otros grupos indígenas, así como del particular sincretismo creado entre culturas indígenas y prácticas cristianas: “las cosas están a la vista de todos. Como pueblos indígenas decimos que cuando ellos nos conquistaron, cuando bajaron de los barcos, trajeron una cultura distinta y esa cultura se entrecruza con la nuestra. De ahí que nuestros hermanos cristianos dicen: Pacha Mama, santa tierra. Eso es según ellos y cómo lo toman. Nosotros decimos: Pacha Mama. Madre Tierra, kusilla, kusilla. El cristiano dirá aleluya”. Diario *El Pregon*, S.S. de Jujuy, 24 de Agosto de 2005. “Pachamama. Los significados de un ritual ancestral”. Ed. Digital en <http://www.aborigenargentino.com.ar/>

⁷⁴ Entrevista a familia. Yacuy. Abril 2003

*Pachamama*⁷⁵ como vos mismo porque es que muchas veces dicen aquí tenemos que hablar primero. Los changos se sientan cuando van al campo a cazar, no van directamente si ven alguna corzuela no le disparan directamente, sino que lo ven, lo observan y luego... los changos lleva coquita, algún bebida, cigarro y ahí tiene que dejarle todo y le dicen: eh, socio, venga compartá con nosotros, es como si lo están viendo. Ellos te ven y vos no lo ves pero aparentas que vos lo ves y por eso "Eh, socio, compartá con nosotros", bueno esa es la parte de charla o digamos, la simple oración que emiten contra el Pachamama. Son muy respetuosos en ese sentido.

E.: -¿Es como si fuera un lugar sagrado?

Hijo: -¡Claro! En todo el monte, en el que uno va a trabajar.

E.: -Yo, claro, eso no entendía porque tenían que tener una edad para ir al monte, y es por eso, es peligroso para los niños.

Hijo: -Y a lo mejor de los diecisiete años recién le permite el abuelo que pisen el monte porque a esa edad le daban la coca y ya tienen...

Abuelo: -(Se expresa en Guaraní)

Hijo: -Y por eso es que le permite a esa edad para que vaya junto con el abuelo al campo, porque seguramente ese momento cuando ya tiene su edad para ir al monte le dan la coca, le dan cigarrillos, porque los chicos antes no...

E.: -¿Es el abuelo el que los lleva o el papá? Y el que lleva al niño al cerco ¿es el papá o el abuelo?

Hijo: -El papá o el abuelo, bueno, antes era monte. Yo me acuerdo cuando mi viejo, yo quería ir al monte con él no me permitía ir porque era monte. Pero ahora el monte está abierto, cualquiera puede ir; pero antes no era así".⁷⁶

La simple oración como la llama uno de nuestros entrevistados, es en realidad una "conversación" permanente con los dueños del monte: un pedido de auxilio contra tal o cual peligro, un rezo cuando prende fuego, cuando quiere atraer la lluvia, también es bendición, de la miel, de los frutos; es disculpas al animal cazado, que lo mata por alimentar a su familia; es plegaria para que el jaguar, las víboras y serpientes se alejen de él cuando camina por el monte. Es también imploración en contra del *mal en la tierra*⁷⁷ de los montes que son talados, de los alambrados que reducen cada vez más las tierras indígenas. Desaparecen las selvas y los montes, todo se vuelve campo y el campo es reclamado por el blanco. Toda tierra se ha vuelto mal.

e. El arete guasú: los sentidos de la fiesta

La búsqueda de síntesis de un mundo en equilibrio, siempre que se cuente con la complacencia o bendición de *ñandeRu Tumpa -nuestro Padre Dios-* se manifiesta cuando la familia guaraní practica el gran convite *Arete Guasu*, invitando a todos cuanto

⁷⁵ Además de lo expresado en la cita precedente, cabe consignar igualmente que según expresa Meliá (1991) suele atribuirse a los indígenas en general una concepción de la tierra como "madre", seno de fertilidad y pechos de abundancia. Esta imagen sin embargo no sería común ni típica de los guaraníes; la tierra es para ellos, más bien, un cuerpo cubierto de piel y pelos, revestido de adornos. El guaraní tiene una percepción visual, plástica y auditiva de la tierra. Meliá, B. (1991)

⁷⁶ Entrevista a familia. Yacuy. Abril. 2003

⁷⁷ Se ha definido a los guaraníes como el pueblo en búsqueda de la "tierra sin mal", metáfora que aludiría según algunos antropólogos a la "tierra de libertad de todos los hombres".

pueda la sagrada *kagui* –chicha- compartir, en el *Oka*. La palabra *arete* está compuesta por los vocablos *ara* (a + ra) que significa tiempo y *ete* el tiempo por antonomasia del guaraní, que quiere decir separado, por lo que podría traducirse como *tiempo separado* (Vergara, 2003:189-251) o el *verdadero tiempo* (Magrassi, 1981) verdadero y auténtico (Meliá, 1991:45). Es importante considerar no obstante, que el tiempo guaraní, a diferencia de la visión occidental, no es abstracto, no puede deslindarse del espacio.

“-Tanto el tiempo como el espacio son dimensiones inseparables dentro de la cosmovisión guaraní sobre su mundo”⁷⁸

Antiguamente el *arete* tenía lugar después de las cosechas, entre mayo y agosto, cuando en el cielo nocturno era claramente visible el *aichu* (la constelación de las Pléyades o los “siete cabritos”) y su celebración tenía sentido propiciatorio, implicando al mismo tiempo aspectos religiosos, sociales, económicos y hasta guerreros. Otro era, por supuesto como afirma Vergara (2003:207) el universo indígena de aquellos tiempos. Por influencia de los blancos y la introducción de la celebración del carnaval, el *arete* debió trasladarse a los meses de febrero y marzo, lo que obligó a múltiples trastocamientos. Sin duda como expresa Gruzinski (2000:65-92) “la era perturbada que inaugura la conquista influyó duramente en los modos de vida de las comunidades indígenas de América” y continua “los mestizajes desencadenados por la conquista del Nuevo Mundo parecen inseparables de otros dos fenómenos mayores en América, lo que se suele llamar el “choque de la conquista” y por otra, lo que denomino occidentalización”.

El *arete* en Yacuy también es conocido como *pin-pin*, término aplicado en principio a un instrumento musical de percusión y que luego se hizo extensivo a la danza y al espacio donde tiene lugar la fiesta. Según Comas de Haquim (1996) el *pin-pin* es un tambor de origen wichi, que se hace con el tronco hueco de una palmera o palo borracho. Algunas veces se utiliza un cántaro cubierto con un parche de cuero de corzuela. Y se llena de agua. El *pin-pin* wichi se habría fusionado con el *arete* guaraní. Vergara (2003:205) refiere que miembros de la comunidad guaraní de Orán aseguran que la palabra *pin-pin* se incorporó a partir de su llegada al territorio argentino, que anteriormente la fiesta era conocida como *Arete Guazu* y el instrumento de percusión era el *angúa*.

A partir del trabajo realizado por un grupo de jóvenes indígenas guaraníes durante 1998, patrocinados por la ONG. ADE “*investigando sobre nuestro ñandereko*”⁷⁹ efectuaron visitas y entrevistas a los ancianos de la comunidad de Yacuy “*para recuperar cuentos, historia y costumbres de nuestro pueblo*”⁸⁰. Tomando como base estos relatos se describió el *arete* y los sentidos que la comunidad le atribuyen

“(...) el arete tiene un “dueño”, que puede o no ser el cacique, su responsabilidad es organizarlo todos los años: el “dueño” se encarga de avisar a las familias de la proximidad de la fiesta...pues solo él sabe cuando ésta debe empezar, con anticipación se preparan los instrumentos: caja, flautas, cuernos, disfraces, una semana antes se comienza a tocar por las noches, como un aviso que pone en clima a la comunidad. El

⁷⁸ Registro V Taller de Capacitación. Julio-2003

⁷⁹ Entrevista a Fanny Soria. Joven guaraní que participara de la experiencia. 2005

⁸⁰ Ídem.

“dueño” también pasa por cada familia, que son las encargadas de realizar la “chicha” y es el encargado de probar la preparación, de este modo sabe cuanto estaría a punto la bebida para coordinar los turnos en que cada familia debe realizar el “convite de la chicha” para la fiesta, de esta manera se garantiza bebida para todos y durante el tiempo que dure el arete”

La celebración del *arete* se prolonga por varios días, se baila y bebe abundantemente, recorriendo las casas, donde hay *chicha*. Aunque actualmente también se consume vino y otras bebidas tales como, cerveza, fernet con coca, solo la *chicha* permitirá el *turbipiau*, es decir la renovación de la sangre, que es una de las funciones del beber en esta celebración. Las mujeres, en los días previos a la Gran Fiesta, trabajan arduamente para preparar la *chicha* de maíz. El convidador debe necesariamente poseer el *avati*: cuando hay maíz las invitaciones abundan; cuando no hay maíz las invitaciones se interrumpen (Ortiz García, 2003: 6)

“-Los ancianos en sus discursos acostumbran decir: Avertireko yaiko, che rai reta: vivimos gracias al maíz hijos míos”⁸¹.

La bebida es imprescindible para la fiesta y por eso se elaboran cientos de litros, llenando tinajas y tachos que se reparten en las distintas casas de la comunidad

“(...) al “kagui o camwi” nosotros lo preparamos así: al maíz maduro se lo hace hervir durante varias horas y cuando esta semicocido, lo masticamos y lo volvemos a hacer hervir. Después lo colocamos en la tinaja o “yambui” y se espera varios días hasta que “jayase”, que quiere decir fermentar. Y así ya esta lista para tomarla. Cuando más maduro está el kagui, más fuerte es la macha”⁸²

También los músicos alistan los instrumentos para la Gran Fiesta. La orquesta está conformada por varios músicos que ejecutan principalmente tambores y una o dos flautas conocida como *timinbui* (aerófono con forma similar a la quena).

“Abuelo: -Clemente también viene a preguntar. Todos alumnos aquí, cómo se hacen. Y después Yo le agarro la caña hueca y así, tienen que hacer agujeros. Así que ahora con este le voy a enseñar cómo se hace, se aprende a hacer”⁸³

El sonido que producen los intérpretes se oye desde muy lejos y en forma intermitente, noche y día, sirviendo de orientación a quienes vienen desde otros lugares para participar del encuentro.

Cuando todo está listo, el *carnavara-iya* o *dueño de la celebración* se dirige al monte vecino, construye una cruz de madera, la envuelve con flores amarillas de *taperigua*, que florecen durante los meses de enero y febrero, y levantándola como un estandarte,

⁸¹ Registro V Taller de Capacitación. Julio 2003

⁸² Angélica Miranda, recopilado en Vergara, (2003:220-211)

⁸³ Entrevista a familia. Yacuy. Abril 2003

regresa al poblado, acompañado de los músicos, despertando al *verdadero tiempo* a la comunidad.

Una de las características del *Arete* es el uso de máscaras rituales, las llamadas *aña-aña*, que representan cabezas de animales o rostros humanos y que son usadas por los participantes varones para lograr el *apiriai-ipiau*, es decir el encuentro con las almas de los muertos que regresan para participar de la fiesta, junto a sus familiares.

“Hijo: -Esta es la tradición nuestra de Yacuy, la máscara de Cuervo, esa es la tradición autóctona.

Abuelo: -Después está la máscara de yuchán.

Hijo: -Hay distinto forma de hacer máscaras pero por distintas comunidades. En Tranquita hay máscaras, eso hacen generalmente con cuero de pelota, muy raro, digamos. En Yacuy, es el cuervo, siempre es una tradicional el cuervo”⁸⁴.

De todas partes vendrán a la **fiesta**: mujeres y hombres, jóvenes y viejos, muchos niños. Todos se sienten convocados al *Oka* del *arete*, allí donde es posible la reunión y el reencuentro con los antepasados *“donde despertamos a la poesía de la vida conociendo el amor y las primeras emociones colectivas, practicando la danza, la música la plástica del color y haciendo las amistades y alianzas que nos acompañaran gran parte de nuestra vida”* (Vaca, 2003). El *arete* es alegría, la oportunidad para los jóvenes de conocerse y buscar pareja, para los niños de ser testigos participantes de actos que recrearan mas adelante. Es el marco donde confluyen los sueños colectivos y se produce una especie de *comunión sagrada* entre el mundo de los vivos y el de los muertos. La vida y la muerte como realidades inmanentes a través de una unidad comunal con la naturaleza.

Sabiamente expresa Vaca (2003):

“nuestros colonizadores destruyeron minuciosamente nuestras antiguas culturas, sus templos, sus ciudades, sus estatuas, sus canciones y su pensamiento para imponernos los suyos, pero no pudieron destruir La Fiesta. Como en las películas de ciencia ficción los pedacitos informes se atraen, se juntan y se organizan en un nuevo ser amenazador, así los hambrientos, desocupados o vencidos se juntan y organizan en una fiesta para intercambiar vida y sentimientos. Y lo que los aglutina es su música, su danza, sus colores, el sabor de sus comidas, en una palabra, su cultura”

Los no-guarani significan también la fiesta

“(...) - Ha observado por ejemplo que mucha más vida en ese sentido hay en las comunidades que están en el cerro, ahí en el paraje. (...) Esta lucha y este rebusque por la vida y valerse por los recursos que se tiene para vivir se ve mucho en el aborigen. La precario, como de lo precario se vive una gran fiesta, una gran fiesta, es decir, se puede que se yo, ... así como

⁸⁴ Ídem.

las grandes fiestas se pasan el polvito blanco, acá se pasan la coca, el vino, la cerveza, pero llegan al éxtasis con mucha precariedad. Mirá, ... acá esta de por medio la solidaridad, el como corre, digamos el bien, como va corriendo este.... es bueno tomar, es bueno macharse, ¿como que es bueno macharse? Porque nos libera, nos hace vivir un momento de éxtasis pero no está reservado al que tienen plata y aparte vos te arriesgas a cualquier cosa.... Pero, bueno, disfrutas, yo disfruto porque justamente... ahí además te das cuenta que es un pueblo que está libre, tiene ganas de vivir... ”⁸⁵

La fiesta guaraní no es solo un ceremonial, sino la *metáfora* concreta de una economía de reciprocidad. El intercambio de bienes, sean de consumo o de uso se rige por principios de distribución igualitaria, según los cuales la obligación de dar supone la obligación de recibir, y recibir se torna a su vez obligación de dar. Por eso el intercambio es de hecho un dialogo social, mediante el cual lo que más circula es el prestigio de quien sabe dar y la alegría de quien saber recibir (Melia, 1991:46).

Según este mismo autor, sacerdote jesuita español, que ha estudiado profundamente la religiosidad guaraní, las fiestas han sido consideradas como “borracheras” por la sociedad colonial que veía en ellas un comportamiento considerado inmoral, pero sobre todo un obstáculo para la acumulación y explotación de bienes producidos por los indios. Históricamente refiere, no se entendió que en esas fiestas radicaba la justicia de una buena distribución y los fundamentos de una relación entre personas, alegre y productiva. La fiesta, prosigue, no solo consume y distribuye excedentes; *ella los produce*. El famoso *motiro* se contextualiza en la fiesta, que promueve niveles de producción satisfactorios para asegurar la abundancia en nuevas y futuras fiestas.

Quizás convenga reflexionar, como sugiere (Vaca, 2003) sobre el sentido de la afirmación de aquel misionero que definía el ideal guaraní como “trabajar duro seis meses del año para poder holgar los otros seis”. Los antepasados indígenas concebían el trabajo como un expediente liberador y en ningún caso como una actividad esclavizante. Para ellos el trabajo sólo podía ser una actividad creadora y por lo tanto placentera aún en los casos mas esforzados. Trabajar para vivir lo más plenamente posible. Esta actitud no convenía a los fines terratenientes y por eso fue desacreditada desde la posición cristiana colonialista que necesitaba justificar el trabajo esclavo o servil.

Ya Barran (1991:107-129) nos ha advertido también que en la colonia el “Carnaval era la Fiesta y el Juego de la cultura “Bárbara”. Lo lúdico era para esta sensibilidad un aspecto irrenunciable de la vida. La “locura” era el término que se usaba para definir el estado de la gente en el Carnaval y la “locura” se entendía como libertad del cuerpo y del alma, movimientos absurdos en el primero, afloración de todos los deseos y personalidades escondidas en la segunda; “el desorden en el porte” y el aniñamiento “pueril” en la conducta. Uso del cuerpo y de la voz para producir efectos inusuales, gestos raros, contorsiones violentas, gritos, imprecaciones; en otras palabras, transgresión a todo, “desde la estampa física habitual hasta el orden jerárquico político y social”. Pero allí estaban, agazapados “los enemigos del juego: el trabajo, la eficacia, el orden burgués quejoso de los días perdidos, la indisciplina social generalizada, la irrespetuosidad hecha norma”.

⁸⁵ Entrevista a docente (Yolanda). Yacuy. 2002.

La fiesta da inicio en la casa del *dueño* del carnaval, que dispone de abundante chicha. Allí se instala el estandarte, en torno al cual gira la ronda de los bailarines. El *pin-pin* consta de varias coreografías, sin embargo las principales son la ronda colectiva y la danza en pareja. Significa, de acuerdo a Meliá (1991:47) la unión de todos, la participación y la euforia de estar juntos. La primera es preferida por los adultos y ocasionales participantes criollos, quienes bailan tomados de la mano en una gran rueda. La otra involucra principalmente a los jóvenes y niños, que danzan abrazados en parejas, una detrás de la otra, conformando una hilera doble que recorre bailando todo el espacio dispuesto para la celebración (Vergara, 2003:213). En estos corros de danza no hay ningún rastro de jerarquía.

Los invitados irán llegando poco a poco y se instalarán alrededor del patio de tierra y la chicha correrá de boca en boca buscando encender la alegría placentera y liberadora. La aparición de los *aña-aña* encargados de animar a los concurrentes y molestar al *toro* y al *tigre* azuzándolos para hacerlos entrar en lucha, los *enmascarados* vestidos de distintas maneras y que realizan piruetas grotescas, jugando entre ellos y entreverándose con los bailarines, las rondas de las mujeres, los jóvenes luciendo pesadas botas y los mamelucos que les entregan las empresas petroleras a los operarios que mandan a devastar el *kaa* con sus estridentes colores desgastados, los hombres travestidos de mujeres y los niños disfrazados con guardapolvos blancos⁸⁶, danzando al compás del ritmo de los tambores, en esa cadencia monótona y perpetua, desnudan algo del orden del simulacro, allí donde la dura existencia gasta bromas al orden establecido y lo impensable se vuelve práctica corriente y tolerada.

El ritual de la *lucha del toro y el tigre* pone en escena, a través de sus ingeniosas refriegas, jugarretas, choques, encuentros, riñas y escaramuzas, una acrobacia lúdica original, expresión de un lenguaje de grotescos, superposiciones e incrustaciones: la resistente anarquía e igualdad que fundamenta la libertad guaraní. La *lucha del toro y el tigre*, acto final del *arete* materializa la yuxtaposición brutal y la imbricación forzosa que la conquista en América ha producido y por otro, la extraordinaria capacidad de los pueblos de inventar rituales, de improvisar a diario, modos de coexistencia para sobrevivir.

E.: -¿A qué se debe el llanto en el entierro del carnaval? ¿Por ejemplo, yo estuve el año pasado cuando fueron a botar, o sea, había mucha gente que se puso triste ¿Usted dio las palabras ese día?

Hijo: -¿Adónde?

E.: -En la quebrada.

Abuelo: -(Se expresa en Guaraní)

E.: -Ah...

Abuelo: -(Se expresa en Guaraní)

Hijo: (traduciendo) -Mi viejo te contó la parte de la historia que vos decís por el tema del llanto, porque en el momento del entierro llora esta gente. Dice no todo el año lo podemos ver, es un espejo, porque el año próximo pueda ser que se pierda una o dos personas de las que uno ama o, sino los

⁸⁶ Una docente relataba que chicos venían a la escuela sin guardapolvos, cuando ellas les preguntaban porque no usaban los guardapolvos que la escuela les había entregado enviados por el Ministerio, los niños no contestaban o balbuceaban algunas respuestas en idioma que ellas no llegaban a interpretar. Grande fue la sorpresa cuando encontraron que los chicos lucían en el arete, los guardapolvos blancos como disfraces.

amigos inseparables. Por eso dice que lloran las personas a la gente que van a ser la despedida: estamos bailando el Carnaval, en el momento del entierro estamos nosotros ahí, quizá yo me muera antes del año próximo, para el Carnaval, quizás yo me pierda, Vos vas a estar bailando y te vas a acordar de eso.

E.: -Y ¿todos se bañan? Yo también ese día me estaba bañando.

Hijo: -Sí, muchas veces dicen por eso, por el llanto, por la despedida. Y no le entienden al Carnaval”⁸⁷.

Bebiendo los últimos restos de chicha, los celebrantes van recorriendo las casas. Según argumenta Vergara (2003:225-225) antiguamente este recorrido bailando y bebiendo, tenía un sentido propiciatorio, pues se buscaba compartir la posible abundancia con todas las familias que habitaban la aldea. Actualmente y por influencia de la iglesia católica, este significado cambió, adquiriendo un carácter exorcista, es decir, se recorren las casas para ahuyentar al diablo, para que se vaya con el carnaval. Del mismo modo la incorporación de los términos “entierro” y “desentierro” del carnaval pareciera referirse a una concepción propia de los criollos andinos. En el caso de los guaraníes, sacan el carnaval del monte y de la misma manera lo “botan” fieles a su tradición de origen selvático:

“Hijo: -¿Vos nunca has visto la película titulado “Ni tan blanco, ni tan negro”? Yo veía esa película que fue grabada aquí, en Yacuy y ahí representa todo el llanto que vos decís, de los indios. La gente bailaba toda la tarde, en el momento del entierro. Ya cuando ha vuelto del río, hay algunos que están llegando”⁸⁸.

El recorrido por las casas culmina al atardecer, y de allí, acompañados por toda la comunidad, los celebrantes se dirigen por un camino hacia las afueras del pueblo. Es el momento de mayor dolor, en los rostros se observa la tristeza. Cuando el sol muere detrás de las sierras llegan hasta la orilla del río y allí arrojan las mascararas, las flores, el estandarte de *taperigua* y algunos se dan un baño purificador. Se prohíbe a los niños levantar las mascararas arrojadas, porque al colocárselas en la cara podrían tener visiones terribles:

“E.: -Eso he notado, hasta a mí me pasó. Todos están contentos, bailando, saltando. Pero es increíble el silencio, todos vienen callados, pensativos.

Llegué a mi casa así, bueno hasta el año que viene. Pero muy lindo.

Abuelo: -A ver si hacemos este año otra vez”

E.: -Dios quiera que llegemos todos”⁸⁹.

Tristeza y esperanza. Deseos de encontrarse vivos para el próximo arete y celebrar nuevamente la fiesta.

“Hijo: -Y ya están hablando de la organización. El año pasado lo hicimos lindo, mucha gente nos vino a visitar. Porque dice que nunca...(....) Nosotros hemos participado del corso en el '82, ese tiempo estaba el padre David Segundo y mi viejo también. Yo era changuito, tenía doce o

⁸⁷ Entrevista a familia. Yacuy. Abril, 2003.

⁸⁸ Entrevista a familia. Yacuy. Abril, 2003.

⁸⁹ Ídem.

trece años y en ese tiempo yo sabía lo que era el Carnaval. Iba al corso y mi viejo participaba ese tiempo. Participaba Basilio Soria, Eduardo Soria, todos los profesionales, digamos, muchos mascaritas salieron, inclusive llevaron en el '82, tres máscaras de aquí a Salta y ese son las que están en el Cabildo [de la ciudad de Salta]. De ese año al año pasado no participamos del corso.

*E.: -Este año fue un acontecimiento. Se pasaron... Yo tenía ganas de ir a bailar con las chicas. Yo cuando las vi,... dije "¡No puede ser Yacuy! ..."*⁹⁰

Miles de imágenes y sensaciones nos produce la sucesión ininterrumpida de la fiesta a los que, de algún modo, y en nuestra actitud de "estar ahí"⁹¹ no nos dejamos abandonar a esa confusión de experiencias y temporalidades que trastoca la existencia, instaurando un alucinante interludio, entreacto: choque de las memorias y de los tiempos (Gruzinski, 2000:73). Liturgia ancestral cuyos procedimientos se repiten, aunque en su condición de espacio irreal, simulado, se repiten para jugar cada vez con otras fronteras y otros imaginarios. Experiencia colectiva que fusiona, amalgamando espacios y tiempos, desde una memoria aún llena de reminiscencias antiguas y que en su acontecer, a costa de equívocos y deformaciones continuas, dibuja un paisaje complejo, lleno de rupturas, transformaciones. **Una selva de invenciones.**

3. Recorriendo el barrio

Se entra al barrio por una calle asfaltada con losetas (las descubrí después) cubiertas de tierra, que nace en la ruta nacional 34, ubicada a unos metros del puente Guandacarenda que conecta con el centro de la localidad de Profesor Salvador Mazza más conocido como Pocitos⁹² Argentino. Es una arteria que no cuenta con ninguna señalización. A una cuadra se cruza la vía del tren, que forma una pequeña lomita pronunciada. A la derecha las vías desembocan en un puente oxidado de acero sobre el río. El sol se esconde detrás del enramado. Hacia el margen derecho, erigida sobre un pasaje lateral se encuentra una edificación que ocupa casi una manzana, cercada por rejas que esconden en su interior un jardín tupido y exuberante, con muchas plantas y árboles de distintos tipos, donde se observan varios tucanes que revolotean libremente. También un mono chiquito. No puedo contenerme ante la exhuberancia y novedad del lugar. Me acerco y curioseo por entre las rejas, los sonidos aumentan, siento la humedad que emana del ambiente, inhalo aromas penetrantes, mientras oigo sonidos discordantes. Bajo la espesura hay una hamaca y mesas pequeñas. Se entra a través de un portón grande de chapa y rejas que abre a un sendero delimitado por arena y piedras pequeñas. El portón habla, es, en cierto modo, una bisagra entre el espacio interior y todo lo que está fuera.

Continuando por la calle se ven casas de material, edificadas en terrenos de mediano tamaño con ventanas vistosas y pintadas de diferentes colores, algunos llamativos, otros claros y discretos. Otras casas son de madera y material, más pequeñas, con

⁹⁰ ídem.

⁹¹ En el marco de la investigación se produjeron filmaciones a lo largo del *arete guasú* y de manera particular en la última jornada.

⁹² Se denomina Pocitos atendiendo a que los aborígenes chiriguano chané- en su transitar por las quebradas de la comunidad, cavaban pequeños pozos o "pauros" de donde extraían el agua necesaria para su subsistencia. Herrero, S (2000) Pág.11

construcciones a medio hacer, algunas de dos plantas. Los frentes son de material pero atrás se visualizan habitaciones de madera muy precarias. La división entre los terrenos es por medio de cercos de madera, otros, los menos, con tapias de ladrillos. Se observan muchas edificaciones sin terminar, algunas muy deterioradas y otras directamente abandonadas. La mayoría de las casas o construcciones tienen rejas, o de algún modo, están cerradas al exterior, sin embargo, también se notan espacios abiertos, a los costados de las viviendas y en la parte de atrás de las casas, donde se descubren pasajes que comunican entre los patios, en algunas de ellas se reconocen letrinas al fondo. Hay casas que combinan, una parte de material y otra de adobe con techos de paja, o de chapas, otras totalmente de adobe que exhiben un modo de apropiación del espacio propio de las comunidades aborígenes, varias edificaciones alrededor de un patio común. En los patios hay hornos de barro y se huele a fuego de leña. Hay algo paradójico en los modos de apropiación del espacio, por un lado un esfuerzo constante por ocupar y clausurar, haciendo inviolables al ojo externo los espacios interiores, aquellos de la intimidad familiar, del vivir cotidiano; por otro, infinitos espacios intersticiales que comunican, conectan, exhiben, confundiendo el interior con el exterior, lo familiar y lo vecinal, lo público y lo privado.

Avanzando uno se topa con un terreno, especie de triángulo con dos lados casi iguales, cuyos vértices son curvados que forman una figura curiosa, delimitada por un cordón cuneta de cemento. Parece ser una especie de plaza. Está cubierto por un césped color verde claro aunque en algunas partes se lo ve amarillento y seco. No hay plantas de ninguna especie, tampoco árboles. Este espacio contrasta si uno levanta la vista y afronta el paisaje -muy cercano- de los cerros que se levantan hacia el fondo del barrio, cubiertos por el monte espeso, que varía entre un follaje -según lo ven mis ojos- de colores azul oscuros, verdes tonalizados, unos brillantes, otros más opacos. Vegetación cerrada y selvática, típica de las yungas del norte salteño. Todas las calles del barrio parecen dirigirse a esos cerros, o por el contrario descender de ello, me descubro caminado cuesta arriba.

Sopla un tenue viento que levanta la arenisca y hace revolotear las bolsas de nylon y los papeles que se encuentran desparramados sobre las veredas. Sobre los charcos de agua servida revolotean insectos. En las calles aledañas se expande una arquitectura irregular, no hay veredas, aunque las viviendas ocupan terrenos amplios, se amontonan desordenadamente y producen una sensación de brutal hacinamiento. Contrastan casas construidas con distinción y refinamiento, de dos pisos, con detalles suntuosos, propias de un barrio residencial de prestigio, o hasta de un country y otras de extrema precariedad. Se patentizan solapamientos.

Transitan pocas personas. Solo unos chicos jóvenes, morochos, vestidos con shorts, remeras descoloridas y usando gorras con las viseras al revés. Van en bicicletas -tipo cross- con aspecto de descuidadas o muy baqueteadas. También dos *mujeres de polleras*, cholitas, con sus elegantes sombreros y trenzas, caminando apresuradamente en dirección a la ruta, con bolsas de gran tamaño vacías. Circulan autos viejos y medios destartados en direcciones inversas. Pasan algunos hombres y niños arrastrando carros. Son los que se usan en el Puente Internacional para pasar las mercaderías a Bolivia: bolsas de harina, azúcar, cajones de cerveza o de vino, también muebles, colchones, depende del momento y de la circunstancia; o por el contrario para hacer pasar los bolsos de los "turistas" de Bolivia a Argentina. Acá van vacíos, o acarreado

niños, otro con una garrafa, boliviana, se la reconoce por los colores. Todos enfilan para la salida del barrio, hacia la ruta.

Al terminar la segunda cuadra se visualiza un edificio de proporciones importante. Es la escuela. Ocupa toda una manzana, tiene forma rectangular y está deslindada del exterior por una tapia con rejas. Se ingresa por un portón de chapa y barrotes, que termina en forma de arco y que abre a un camino de cemento -a cuyos costados se erige un jardín muy cuidado- que lleva hasta al edificio central que consta de una amplia galería y de varias habitaciones. Se escuchan sonidos suaves, voces de niños a lo lejos. Huele a limpio y el ambiente se siente fresco. Se encuentran varias mujeres que lucen guardapolvos. El recinto está en muy buenas condiciones y todo el edificio se ve muy cuidado. El jardín está totalmente demarcado, cada planta está rodeada por un círculo de piedras pintadas de color blanco. Denota mucho esmero y hace ostensible una textura singular, más allá de sus formas y de sus materias, parece revelar significados, metáforas, ficciones de la cotidianidad de la escuela y del barrio. En algún sentido el edificio rompe lo cotidiano, inaugura un orden diferente.

De improviso, cambia el panorama, se aprecian distintos olores y aromas, ya el aire huele a grasa y frituras. Se ve más gente transitando, niños, personas mayores, autos que van y vienen. La mayoría de los vehículos son taxis, todos muy arruinados. Ofrecen llevarme al centro de Pocitos. Algunos niños juegan en el frente de una casa. Otros lo hacen en los patios. Hay hombres trabajando en las obras. Se ven jóvenes con uniformes, y carpetas debajo del brazo. La calle desemboca en una zona repleta de comercios, ferretería, gomería, mercadito, verdulería, kiosco, librería, un locutorio y puestos callejeros. Se encuentran numerosos talleres mecánicos y carpinterías, algunos con instalaciones importantes y con instrumental apropiado. Hay muchos carteles colgados en los frentes de las casas que anuncian que se arreglan motos, calzados, "destranco cloacas", otros de venta de ropa usada, se ofrecen servicios de plomería, pintura, herrería, costurera. Uno supone una actividad artesanal y de oficios febril. También se encuentran avisos del Hospital sobre charlas para mejorar la calidad de vida, sobre prevención de enfermedades.

En la cuadra siguiente está la plaza, rodeada por muchos árboles, casi todos del mismo tamaño. Es cuadrada. Hay mujeres y varones debajo de los árboles, algunos más en las esquinas, se respira un aire agradable y húmedo. Después continúa, una construcción, pegada a la plaza. A través de las ventanas cubiertas con cortinas con motivos infantiles, se pueden ver paredes decoradas, da la impresión que fuera un jardincito o una guardería infantil. De pronto empiezan a salir niños y niñas pequeños con mujeres que los llevan de la mano. A mi lado pasan un grupo de cuatro hombres y cuatro mujeres hablando animadamente, llevan machetes y escobas. Sin dudas son empleados municipales o pertenecen al Plan Jefe y Jefas y están realizando actividades de desmalezamiento y limpieza.

El barrio se desparrama a ambos lados de la calle, en la parte izquierda va bordeando la quebrada siguiendo un trazado caprichoso. En esta zona el río corre muy abajo y se levantan a ambos lados paredes de tierra colorada que se unen a través de un puente colgante. Es el paso al otro lado de la quebrada, a Pocitos por atrás de la vía. El paisaje es turbador, imagen conmovedora del desamparo. Hay casas construidas casi al borde, todas cercadas con listones de maderas. El río parece haber comido el terreno, por lo que se ven patios abiertos hacia la quebrada, medios derruidos. Se observa también un

inmenso basural, donde perros y algunos chanchos hurguean en busca de comida. Hay un bullicio continuo, de las casas salen sonidos de radio, música de cumbia, se escuchan voces y gritos. Mientras uno camina advierte que los desagües de las casas salen todos a la calle, se hacen como pequeños arroyos donde corre agua jabonosa y servida. En algunos patios hay parcelas sembradas con maíz y verduras, también gallineros. Por las ventanas se ven televisores encendidos que están transmitiendo programas de Bolivia. El aroma a comida es penetrante.

3.1. *El Barrio Ferroviario: la memoria relatada*

Los lugares de memoria son, en primer lugar, restos. Los lugares de la memoria nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea, que hay que crear archivos, que hay que mantener los aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres, levantar actas, porque estas operaciones no son naturales (Pierre Nora, 1984: 7-8). Los lugares de la memoria cobijan sentimientos, pensamientos, preocupaciones, necesidades, inquietudes, miradas, en fin, tramos de vida, en entrelíneas.

Como expresa Lorenz (2004:4) desde el sentido común, es posible reconocer a la memoria como el ejercicio mismo de “recordar”, pero así también el pasado mismo que se recuerda. La memoria como un mandato es pues tanto un ejercicio subjetivo y cívico (recordar) como un legado (aquello que debe recordarse). Cuando hablamos entonces de la “memoria” en relación a determinados hechos, en este caso la historia del Barrio Ferroviario nos estamos refiriendo a un ejercicio de recordación, “de memoria”.

Reminiscencias colectivas por el cual experiencias individuales y privadas se transforman en públicas. Proceso complejo de circulación en el cual los recuerdos individuales encuentran un contexto social en el cual reconocerse, “pues la memoria no existe por fuera de los individuos, pero al mismo tiempo nunca es individual en su carácter: está condicionada, informada y conformada por el contexto histórico y social” (Lorenz, 2004:5). Memoria como proceso activo de creación de significados, y elemento esencial en la construcción de la identidad, tanto individual como grupal. En este sentido Jelin (2000:98) afirma que “la memoria tiene un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en sí mismos (especialmente cuando se trata de grupos oprimidos, silenciados y discriminados)”.

Catalogo de cicatrices y también de olvidos -es necesario olvidarse, en algún momento de la vida, de quién es uno, de donde venía y adónde se iba-, de añoranzas y recuerdos que instaura el olvido, que juzga, condena, disuelve y quiebra el pasado para poder vivir. Escritura, además que no es el “relato” de las experiencias vitales de otros: ella misma es una experiencia de vida y como tal da cuenta de un ejercicio de memoria y olvido, en el que es posible percibir que lo que acontece, lo que constituye y lo que apropia desapropiando, se “produce” en el “entre”.(Cragolini, 2000:107-113)

Marta⁹³, mujer, de arriba de 50 años, de ascendencia boliviana, integrante de una de la familias originarias de Barrio, incluso propietaria de los terrenos sobre el cual se ha erigido Ferroviario, según manifiestan los vecinos, relata que

⁹³ Nombre ficticio de la entrevistada. Los nombres han sido modificados para mantener el anonimato de los entrevistados.

*“la llegada del ferrocarril en 1942 fue un acontecimiento de suma importancia porque permitió no solo la integración al mundo sino también la llegada de diferentes personas con culturas distintas: kollas de las minas del Altiplano, gente del sur, lo que permitió que la población creciera y se organizara”*⁹⁴.

Herrero⁹⁵ por su parte expresa que la construcción del tramo ferroviario entre Aguaray – Prof. Salvador Mazza demandó cerca de 20 años. El montaje del Ferrocarril Internacional General Belgrano, iniciado en el año 1942, se inauguró cuatro años después, señalando que “muchas familias radicadas en la localidad de Aguaray, se trasladaron a Pocitos dedicándose a la explotación maderera y consecuentemente con la ampliación de las vías de comunicación, la actividad comercial fue creciendo de manera agigantada”. Asimismo revela que “la llegada del ferrocarril significó el avance de poblaciones criollas hacia la frontera en busca de recursos forestales impulsados por compañías como La Forestal, produciendo también la desaparición forzada de algunas localidades al no pasar el ramal por ellas, tal el caso de Campo Durán”.

Quizás resulta interesante confrontar estas expresiones con lo que se debatía fuertemente en esos años a nivel nacional: la nacionalización de los servicios públicos y de manera particular, el destino de los Ferrocarriles y su vinculación con el desarrollo regional y nacional. Scalabrini Ortiz (1898-1959) se preguntaba entonces *¿Cómo es posible que en un país como la Argentina, productor de carnes y cereales, haya hambre?* Y desnudaba paso a paso la historia nefasta: *“que los ingleses trajeron capitales ínfimos, que aguaron esos capitales a través de revaluaciones contables dirigidas a inflar los beneficios, concedidos como porcentajes fijos sobre el capital, que quebraron todo intento de comunicación interna que no fuese a dar a Buenos Aires, que subieron y bajaron las tarifas, según sus conveniencias, para boicotear a las industrias nacionales que compitiesen con la mercadería traída de Londres, que obtuvieron miles de hectáreas de regalo junto a las vías, que no cumplieron función de fomento alguna en las provincias pobres, que hundieron unos pueblos y levantaron otros torciendo el trazado de las líneas según sus intereses y los de sus socios: los oligarcas”*⁹⁶.

Herrero nos cuenta asimismo que *“la conformación del microcentro de Pocitos se fue poblando con familias criollas e inmigrantes especialmente, descendientes de españoles y bolivianos y a partir de la década del '50 con la llegada de los sirio-libaneses, quienes comienzan a radicar sus almacenes de ramos generales hacia el este de la estación de trenes originando un área comercial, denominada «zona industrial»”*⁹⁷. El trazado de las vías del ferrocarril junto a la resolución de que no se podía construir *“nada con ladrillos”* en la franja lindante a la salida hacia Bolivia por razones de seguridad “nacional”, provocó que las pocas viviendas que se erigieron en esa superficie fueran construidas enteramente de madera. Se delimitaron fronteras,

“el ferrocarril en forma caprichosa incidió en el trazado del pueblo más

⁹⁴ Entrevista a familia, realizada en Barrio Ferroviario. Salvador Mazza, 2003.

⁹⁵ Herrero, Sergio, oriundo de Profesor Salvador Mazza, Profesor de Historia y Geografía que hace años viene trabajando en la elaboración de una historia de la región, a quien agradezco su generosa colaboración aportando datos y fuentes.

⁹⁶ AA.VV. *Los Malditos en la Historia Argentina. Scalabrini Ortiz a 100 años de su nacimiento*. Centro Cultural “Enrique S. Discépolo”. Ed. Digital en <http://www.discepolo.org.ar>

⁹⁷ Herrero, Sergio (2000). *Diagnostico Profesor Salvador Mazza*. Inedito. (Cfr. Anexo)

*que unir dividió a la población en dos zonas bien diferenciadas*⁹⁸.

Por cierto, patrón de segmentación del espacio común en todo el país. Donde pasó el ferrocarril dejó siempre un “acá” y un “del otro lado de la vía” o “pasando la vía”.

En cuanto a la propiedad de la tierra, Herrero sostiene que en los orígenes, allá por el 20 los títulos de propiedad eran bolivianos, debido a que aún no existía la demarcatoria definitiva de los límites entre ambos países. Después de la firma del Tratado de Internacional del 9 de julio de 1925, se estableció el respeto de ambas naciones respecto a los bienes raíces. Sin embargo hasta la década del '40 las posesiones se efectivizaban en base a “*la palabra*”. Lo que hoy se define como Sector V, franja situada a la vera de la quebrada, límite con Bolivia, era la única zona habitada de lo que actualmente es Salvador Mazza.

*“El valle era todo monte y las sierras cuyo suelo poco permeable permitía la formación de pastizales en sus laderas, aptos para la alimentación del ganado. Las primeras casas eran de adobe, pues la madera solo se usaba como combustible”*⁹⁹.

Marta en relación a la tenencia de la tierra en el Barrio Ferroviario relata que en general

*“se dio por la ocupación de las tierras fiscales, es decir mediante la apropiación y la instalación de asentamiento azarosos”*¹⁰⁰.

Refiere que:

*“las primeras familias que llegaron y se asentaron en el barrio fueron la mía, Ibáñez, Ortiz, Pacheco, Rivas, Rivero, Gómez, Morón, Salinas. En esa época los dueños de estas tierras eran los Ortiz, Ibáñez y nosotros. Toda la zona era monte, excepto algunos lugares que se usaban para sembrar. Las primeras familias se asentaron a los costados de la línea del ferrocarril hasta lo que es actualmente la escuela EMER¹⁰¹. El primer almacén pertenecía a nuestra familia”*¹⁰².

Herrero distingue cinco ciclos de actividad económica en Profesor Salvador Mazza, a saber: ciclo del caucho (1930-1945); ciclo de la madera (1940-1970 y 1995 - continúa); del petróleo estatal (1950-1990); del petróleo privatizado (1990- continúa) y del comercio (1940- continúa). En relación al primero destaca que la necesidad de obtener caucho brasileño por parte de los países beligerantes durante la Segunda Guerra Mundial, produjo un movimiento económico importante. Las familias que se habían instalado en el valle formado por la Sierras de Tartagal y de Ipaguazú se dedicaron a traer caucho de contrabando desde Bolivia, estableciéndose todo un sistema de transporte con depósitos, balanzas y transportistas.

Comenta que:

⁹⁸ Ídem.

⁹⁹ Herrero, Sergio (2000)

¹⁰⁰ Entrevista a Marta. Salvador Mazza, 2003.

¹⁰¹ Escuela creada por el Proyecto de Expansión y Mejoramiento de Escuelas Rurales

¹⁰² Entrevista a Marta, Salvador Mazza, 2003.

“un servicio de diablos y carreros conocedores de pasos internacionales, recorrían el lugar periódicamente por la llamada “ruta del diablo” (que corría paralela a la actual Ruta Nacional N° 34) utilizando como posta la “Bajada de Zuñiga” que atravesaba la Quebrada de Guandacarenda¹⁰³ donde descansaban, se abastecían de agua y alimentaban a los animales. Estos participaban del tráfico de caucho proveniente del norte Bolivia y el sur de Brasil, en la región del Beni y del Matto Grosso con los fines de exportación a Europa, vía Buenos Aires”.¹⁰⁴

Esta actividad se realizó durante el período de entreguerras y finales de la Segunda Guerra Mundial, transformándose en un trabajo prácticamente legal. Como consecuencia del tráfico de caucho el poblamiento se extendió aceleradamente y prácticamente toda la comunidad estaba de un modo u otro involucrada. Igualmente el desarrollo urbanístico de la localidad se realizó de acuerdo a los requerimientos de esta actividad: espaciosos galpones y amplios espacios vacíos donde se almacenaba la mercancía y se estacionaban los carros y animales para su posterior transporte. Los transportistas eran denominados “diablos” porque usaban carros arrastrados por bueyes a los que llamaban “diablos”. Otros viejos pobladores sostienen que tal nombre proviene de la “ruta del diablo” (actual RN 34) por donde transportaban el caucho.

Marta por su lado evoca que el agua llegó al Barrio Ferroviario en el año 1954

“por la preocupación y el trabajo que llevaron a cabo estas primeras familias y también la familia Pacheco, trayéndola desde el Barrio Aserradero, que era propiedad de los Aparicio, pasando por la Quebrada de Guanacarenda. En ese tiempo no existía el puente sobre la ruta 34. Recién en el año 1956 llega la luz, que se encendía desde las 7 de la tarde hasta las 1 de la mañana porque la usina funcionaba a motor”¹⁰⁵

Lentamente “arguye” Herrero la economía de la población se fue orientando del caucho hacia la explotación de la madera y al comercio con Bolivia, que cada vez demandaba más productos alimenticios básicos. De ese modo, los *diablos* y los *carreros*, se convirtieron en transportistas de madera, comestibles y otros productos. La madera tenía como destino final el sur del país, como complemento de la explotación forestal en la zona del monte santafesino y chaqueño, lugar de emplazamientos de obrajes ingleses.

Se destinaba a la construcción de viviendas y mueblerías; el ferrocarril por otra parte, era un gran consumidor, pues requería quebracho para sus durmientes. En razón de ello se instalaron en las tierras aledañas al ferrocarril los primeros aserraderos. Don Ernesto Aparicio fue el dueño del primer aserradero de Salvador Mazza. La explotación de la madera se realizaba con los árboles característicos de la zona: curapai, cebil, urundel, palo amarillo, perilla, quina, cedro... cuyo tamaño oscilaba entre 25 y 40 m. Se realizaba en tres etapas: primero en el obraje o monte, donde se rollea y trocea los árboles; luego se efectúa el transporte de la madera en tractores o camiones al aserradero; y por último

¹⁰³ Lugar de los zapallos o zapallar-en lengua chiriguana

¹⁰⁴ Herrero, Sergio (2000).

¹⁰⁵ Entrevista a Marta. Salvador Mazza, 2003.

la comercialización de acuerdo a las demandas del mercado (Córdoba, La Pampa, Bs.As.).

La presencia de los aserraderos cambió la fisonomía del pueblo como también la infraestructura y los servicios. Se reconoce a Don Ernesto Aparicio como un pionero visionario: instaló una caldera a leña que proveía de energía a un motor generador de electricidad con la que abastecía por varias horas de luz a una parte de la población ubicada en el sector comercial y al predio donde estaba emplazado su aserradero y vivienda. Asimismo, ante la falta de agua corriente y la necesidad de conseguirla en forma continua para alimentar la caldera del aserradero, ideó un sistema de canales de madera que unidos llegaban hasta el pie del cerro donde brotaba una vertiente y desde allí la trasladaba. El agua recorría unos dos kilómetros y los pocos pobladores de esa zona se beneficiaban con el valioso líquido. Después se usaban "chulengos" (tanques de metal arrastrados por un tractor) para repartir en el resto de la población el agua recogida en la toma de agua, lugar que fue bautizado como "La Toma". En la década del '60 en dicho lugar se construyeron unos piletones decantadores para luego bombear hacia una cisterna y así abastecer al resto de la comunidad.

El ciclo del petróleo estatal -como lo nomina Herrero- comenzó en 1951 para el caso de Profesor Salvador Mazza, aunque es posible referir una historia regional más abarcadora, con la nacionalización de YPF durante la presidencia de Juan D. Perón (1946-1952) en la cual se proyecta el aprovechamiento de la reserva de Campo Durán, al ser descubiertos los pozos de Aguara Güe, Ramos, Palmar Largo, Madrejones y Bermejo, y se proyecta la construcción de una Destilería en Campo Durán, que se concreta en 1958.

La exploración y explotación de este mineral combustible en la zona y la construcción de la destilería requirió de: mano de obra, aunque la calificada provino de otras provincias; infraestructura de transporte y comunicación, en razón de lo cual se inició la pavimentación de las rutas nacionales y se abrieron rutas provinciales y municipales para conectar los pozos con la Destilería; y por otro lado, la construcción de poliductos y gasoductos, así como la provisión de agua, que se obtiene en un primer momento de una planta abastecida por el Río Caraparí (a la altura de Campo Durán) mediante un sistema de bombeo y sin control de efluentes, mientras se inician los estudios para la construcción de un dique.

La explotación del petróleo del pozo de Madrejones que entró en funcionamiento en 1951 significó una importante fuente de trabajo, y la consiguiente llegada de un numeroso contingente de nuevos habitantes. Como consecuencia de la escasez de infraestructura, YPF en ese año inició la construcción de un campamento para sus trabajadores compuesto de pabellones de madera y techos de chapas a dos aguas para oficinas y viviendas, un club deportivo donde funcionaba un comedor y una cancha de basquet. También se dotó al campamento de una enfermería y una proveeduría de mercaderías de consumo diario en donde los empleados y sus familias podían comprar mercaderías de todo tipo a precios inferiores al del mercado local.

Para ingresar a las viviendas del personal jerárquico había que trasponer un portón custodiado por un guardia que permanecía en una garita. A medida que se ampliaba la explotación, crecía el campamento en instalaciones y viviendas. Además de todos estos beneficios, los empleados contaban con transporte dotado por la empresa que los

recogía diariamente de sus hogares o de una garita y eran trasladados a su lugar de trabajo en los pozos, los talleres o en la administración que se encontraba en Mosconi o en Campamento Vespucio. Herrero advierte que esta situación de tan marcadas diferencias entre los empleados de YPF y el resto de los pobladores generó recelos y desconfianzas que tardaron varios años en superarse.

Sin embargo, la explotación del petróleo no era la principal actividad productiva de Salvador Mazza, el comercio en realidad constituía la base económica de la localidad. Se había desarrollado de manera lenta e incesante en la medida que las necesidades del pueblo boliviano iban aumentando. Los requerimientos generalmente se remitían a productos alimenticios en bruto o elaborados como ser: harina de trigo, grasa vacuna, derivados del trigo, jabón, aceites, entre otros. Entre las décadas del '50 y del 70, el intercambio comercial con Bolivia no se realizaba en camiones de exportación sino que se pasaba la mercadería "al hombro", de allí la denominación de *bagayero* (bagayo: carga) o también llamado "contrabando hormiga".

La incesante actividad del traslado de las mercaderías era llevada a cabo por pobladores bolivianos en su mayoría y en un porcentaje menor por argentinos. Esto se debía a que el *modus operandis* consistía en comprar la carga en los negocios del pueblo, en las puertas de los mismos comercios se la distribuía entre los *bagayeros* que debían hacer la cola en el "portón"¹⁰⁶, allí era controlada por el personal de la aduana y posteriormente era llevada hasta el fondo de la quebrada donde esperaba el "piloto"¹⁰⁷ para su traslado definitivo. Se hacían largas colas donde se generaban siempre peleas entre los pasadores, los que eran sometidos a continuos atropellos por parte del personal de gendarmería.

Este procedimiento generalmente estuvo manejado por los comerciantes bolivianos que eran los que contrataban a los *piloteros* y éstos a los *bagayeros*, siempre bolivianos, salvo excepciones, que se manifestaban por la alta demanda y era necesario contratar más personas. La expulsión de los mineros del Altiplano motivados por el cierre de las minas, produjo migraciones constantes de familias Kollas que se convirtieron en los "pasadores" de la frontera, gracias a una resolución de la Administración Nacional de Aduanas (ANA) que permitía "*pasar la mercancía que el cuerpo pudiera transportar*".

A raíz de esta disposición el desarrollo del comercio se incrementó notablemente pero en determinados productos esenciales como; arroz, harina y aceite, lo que obligó a la ANA a disponer un cupo por cantidad y persona. Para evitar estas limitaciones, se recurrió al fraccionamiento de las bolsas de harina de 50 kg. y consecuentemente, la imposición en el mercado hacia Bolivia del envase de 1 kg. La incesante demanda hizo que el comercio creciera de manera exagerada y consecuentemente, la localidad se convirtió en un polo de atracción para muchos comerciantes de diferentes lugares del país, que vinieron y permanecieron en el lugar mientras duró la euforia de la venta hacia Bolivia.

Las obras del Puente Internacional que actualmente une Argentina con Bolivia comenzaron en 1974 y se terminaron en 1978, lo que favoreció la actividad comercial

¹⁰⁶ Se denomina "portón" efectivamente a un gran portón de madera que servía de límite entre ambos países. Era controlado por fuerzas de gendarmería y personal de aduana.

¹⁰⁷ Se denomina piloto al encargado de ingresar la mercadería en el lado boliviano y trasladarla a su destino final, generalmente Santa Cruz de la Sierra.

de la frontera, sin embargo como destaca Herrero, la relación comercial con el vecino país no siempre fue estable, hubo algunos periodos en que predominaban las importaciones y otros las exportaciones, coincidiendo éstos con el valor de la moneda nacional. Según él expresa, en la vida cotidiana esta relación funciona del siguiente modo:

“cuando su moneda esta baja, nosotros les compramos porque nos sale mas barato y cuando nuestra moneda está baja, ellos vienen a comprar aquí” (Herrero, 2000)

Volviendo al “Barrio”, Marta recuerda que en 1978 se inaugura el primer monumento en honor al Mundial '78 que se halla a la entrada del barrio y a partir de este año se empieza a urbanizar poniendo número y nombre a las calles, todas referidas a las distintas líneas ferroviarias: Urquiza, Mitre, San Martín, Belgrano, Sarmiento, etc. En este año se inaugura también, la cancha del club Atlético, pero en el '80, aproximadamente, se ocupa el predio de la cancha para la construcción de la Escuela EMER (Proyecto de Expansión y Mejoramiento de Escuelas Rurales). Igualmente en este tiempo se abrió la salita de primeros auxilios y la Iglesia Nuestra Señora del Rosario al frente a la escuela.

Rememora que las festividades que se celebraban (y aún se hoy se ofician) en el barrio son las de la Pachamama el 1^a de agosto y el 16 del mismo mes en honor a San Roque, patrono de los perros, las fiestas de adoración en navidad en distintas casas y la del *Pin Pin* en carnaval.

“-La celebración de la Pachamama la empezamos a realizar en el año 78, a causa de un problema de salud que tení en ese momento y porque al dedicarse mi familia a la agricultura y cría de animales, la tierra merecía ser agradecida por los favores y milagros que ella nos había realizado, convirtiéndose en una promesa, que era acordarse y celebrar cada año en el mes de agosto un ritual: cavar un pozo todos los años en un mismo lugar e ir poniendo los mejores frutos de la cosecha, batata, mandioca, poroto, naranja, pomelo, limón, maíz, quinoto, sandia, mango mandarina, palta, papaya y otras verduras y los primeros platos de comida que se han preparado para todos los invitados que asisten, vino, hojas de coca y por ultimo se acompaña con un sahumero compuesto de mirra, incienso, romero, laurel, ruda, que tienen diferentes finalidades, por ejemplo: la ruda es purificante del alma y el cuerpo. Una vez entreverados todos estos elementos se riega el pozo con agua bendita y los que asisten a la celebración pueden pedir deseos. Agradecemos a la tierra por todo que nos dio en este año...todo es cuestión de fe,... porque hoy en día nada es igual, las costumbres se fueron perdiendo”.

1.2 La representación del presente. Los migrantes ferroviarios

En razón que los discursos valen como signo de consentimiento, de rebelión o de resistencia y denuncian los enunciados de quienes hablan, en toda comunidad, se producen diversas condiciones de clausura de unos discursos y de despliegue de otros, sabemos *“que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa”*. Se

elabora entonces una suerte de estrategia que otorga un repertorio de sentidos y configura los relatos posibles de la comunidad.

Los datos estadísticos brindados por el Programa de Atención Primaria de la Salud del Hospital de Salvador Mazza nos informan que la población total del barrio es de aproximadamente 813 familias, de las cuales 210 son *indígenas*. El barrio como objeto de observación y práctica sanitaria, se encuentra dividido en dos sectores: "Ferro A y B, con el fin de cubrir toda la población con las acciones de prevención y promoción de la salud. El Ferro A se subdivide en 3 sectores y el B en cuatro sectores, cada uno está a cargo de un agente sanitario que aproximadamente cubre 100 familias las cuales son visitados normalmente cada tres meses, pero si la familia se encuentra en estado crítico dos veces por ronda o más si fuera necesario". Según refiere el personal de enfermería del barrio:

"Las enfermedades más comunes que se presentan son la toxoplasmosis, Chagas Mazza, desnutrición infantil y las enfermedades sociales¹⁰⁸ como el hacinamiento, la desnutrición y el analfabetismo"¹⁰⁹

Singular modo de *patologizar* lo social. La desigualdad resulta así un padecimiento "natural". Eduardo Galeano, escritor uruguayo, autor entre otras obras de las Venas Abiertas de América Latina, afirma que en nuestras latitudes:

"(...) las desgracias se disfrazan de fatalidades del destino y dicen ser naturales. ¿Es natural que un país condene a sus hijos más pobres a jugarse la vida y a perseguir la esperanza al precio de la humillación y el desarraigo? En toda América Latina, los filántropos del Fondo Monetario y del Banco Mundial han multiplicado las exportaciones de carne humana. ¿Emigrantes o expulsados? Muchos de los idos, los llamados mojados, caen en el camino, por sed o por bala, o regresan mutilados a sus pueblitos de origen. Los que sobreviven y llegan al prometido paraíso, se desloman trabajando en lo que sea y como sea, día y noche, para que sobrevivan, allá lejos, en el país que los expulsó, sus familias despojadas de tierra y de comida" (Galeano, 2005)

Aunque no se cuenta con datos estadísticos del movimiento migratorio un agente perteneciente al equipo de salud que trabaja en el barrio refiere que:

"- existen las denominadas poblaciones golondrinas que viven en el lugar uno o más meses, estas personas que realizan asentamientos provisorios utilizando carpas y palo, son personas que vienen de Bolivia en su mayoría buscando mejorar su nivel de vida que lo logran si encuentran trabajo (...) población inestable en cuanto a su residencia"¹¹⁰

Cabe tal vez comenzar a interrogarse sobre que significa vivir y trabajar en la frontera. El "control" es una actividad -una experiencia- que desborda la existencia fronteriza. La Gendarmería, Aduana, los funcionarios de migraciones, la "barrera sanitaria", en términos oficiales, se encargan de ejercer el "control". Sin embargo en los "paso de frontera" como es Profesor Salvador Mazza y San José de Pocitos y el barrio

¹⁰⁸ El sobremarcado es mío

¹⁰⁹ Entrevista efectuada a personal de enfermería de la Sala del Barrio Ferroviario. 2002.

¹¹⁰ Idem

Ferrovionario, en particular, la palabra “control” es poco utilizada. Los funcionarios prefieren hablar de “verificar”, “chequear” o “semblantear”. Estas actividades son puestas en práctica principalmente de dos maneras: en primer lugar, a través de la mirada, y luego a partir de preguntas ¹¹¹ (Badaró, 2002: 29).

“(…) por eso el agente sanitario realiza un censo cada tres meses”¹¹²

El “control” es ante todo una actividad perceptiva basada en el reconocimiento visual y la valorización de ciertas características de las personas que llegan a la “frontera”. Los gendarmes argentinos utilizan una palabra que resume los atributos que ellos remarcan al momento de “chequear” una persona: “*la pinta*”. El control, argumenta Badaró (2000: 29-35) siguiendo a Goffman (1974) constituye en realidad un acto de clasificación y jerarquización social que se ejerce a partir de la observación y la interpretación de los comportamientos y de las características físicas que van a conformar “*la pinta*” de una persona.

Este es el aspecto que va a justificar, por parte de los funcionarios, la atribución a las personas de una identidad social particular, así como el tratamiento que éstas van a recibir en el “Paso de Frontera”. Según algunos gendarmes, “*la pinta*” de una persona sirve también para estimar los motivos de la entrada o la salida del país, “*uno los mira y se da cuenta enseguida adonde van, quiénes son y de dónde vienen*”, (Badaró 2000: 31). La noción de “pinta” evoca “el rostro social” que nos habla Goffman (1974) o del estigma de la *portación de rostro*.

Para el caso del “control” sanitario, el tiempo y modo de residencia marcarán los límites y posibilidades de los migrantes

“(…) Si la familia fija su residencia por tres meses tiene el derecho a la asistencia medica o enfermería, como también a la acreditación de que vive o reside en el barrio, por más que sea de otro país, tengo o no documentos, dando prioridad a los estados críticos en que se encuentra la persona, como por ejemplo, las embarazadas, desnutridas y tuberculosos. Cuando la persona o familia emigra a otro sector de la ciudad o provincia se produce la baja y en caso que sea prioritario se da la liberación¹¹³ mediante el extendido de una derivación con historia clínica”¹¹⁴.

¿Extraña coincidencia? de acuerdo a la jerga utilizada por los gendarmes argentinos, las personas que ya han acreditado su identidad mostrando su documento y han cumplido con los tramites migratorios y aduaneros ya han sido “liberadas” y pueden “salir” del país (Badaró, 2000:35). Para aquellos que hemos vivido épocas de dictadura, las expresiones tales como *liberación* y *zona liberada*, nos remiten a recuerdos trágicos y discordantes.

El tema de la “intencionalidad” de las personas que llegan a la frontera y al Barrio en particular parece ser también una característica relevante y que marca posibilidades o la cierra. Los funcionarios del control fronterizo alegan que ellos se fijan como viene

¹¹¹ En el caso de las actividades realizadas por Gendarmería y Aduana se refuerza con el control de bolsos, valijas y baúles e incluso con revisiones de tipo corporal.

¹¹² Entrevista efectuada a personal de enfermería de la Sala del Barrio Ferrovionario. 2002

¹¹³ El sobremarcado es mio

¹¹⁴ Entrevista efectuada a personal de enfermería de la Sala del Barrio Ferrovionario. 2002

vestida, la forma de caminar, “si a la persona le transpiran las manos”, también que calzado usa: ojotas, zapatillas, si está nerviosa o apurada”. Si encuentran que la persona trae algo guardado, escondido, que no es permitido pasar, entienden que es sospechosa, que *ahí, hay intención, entonces ya es distinto...*

Con los habitantes más permanentes de la zona se establece una suerte de “confianza”, aunque un mínimo atisbo de *mala intención*, rompe el acuerdo tácito. De cualquier modo como claramente expresa Badaró (2000:34) “no se trata aquí de una confianza recíproca, puesto que se establece en función de la asimetría de poder que existe entre los funcionarios y las personas que cruzan la frontera”. En efecto, son los primeros quienes deciden los límites prácticos de la “confianza”, es decir, en qué momento y de qué modos las personas serán o no controladas.

Las estrategias de los *recién llegados* al Barrio se vinculan a que siempre hay *otros* que los convocan, que los llaman

“estas familias nuevas llegan al lugar porque su familia residente en el barrio las trae o las llaman para que puedan trabajar, es decir, vienen en busca de nuevas oportunidades de vida”¹¹⁵.

Una especie de reciprocidad en los empeños y aspiraciones, en los modos de cubrir necesidades sociales en una sociedad que los discrimina, como manera también de paliar una situación de extrema fragilidad, manteniendo una relación fuerte con sus parientes y amigos

Estrategia que a veces solo es paso, errancia y *vuelta*

“ existen familias que emigran por trabajo a Mendoza, Buenos Aires, Neuquén, Tucumán y que pasado un periodo de tiempo regresa al barrio, estas ausencias pueden ser mensuales, anuales y en general son las familias completas que se van o a veces hombres únicamente quedando el resto de la familia o a la abuela a cargo de la casa”¹¹⁶.

Es importante no obstante no olvidarse de los “plurales”. Hay que aclarar, a la sazón, que los migrantes y las familias no son una categoría unívoca. Existen situaciones y ciclos diversos que se vinculan con el lugar de origen y el de llegada así como con las formas en las que se movilizan.

Un maestro¹¹⁷ que trabaja en la escuela desde el año 1986 cuenta que

“(...) la escuela se inauguró en el año 1985 y acá asisten muchos alumnos de nacionalidad boliviana, todos con documentación argentina y un bajo porcentaje de aborígenes, la mitad pertenece al barrio y la otra a distintos barrios de Pocitos”.

Según explica un empleado del consulado de Bolivia en Yacuiba que fuera entrevistado en relación con los trámites de radicatoria, no todos los migrantes hacen los trámites

¹¹⁵ Entrevista efectuada a personal de enfermería de la Sala-del Barrio-Ferrovionario. 2002

¹¹⁶ Idem

¹¹⁷ Entrevista realizada durante el año 2002

para residir en Argentina, “algunos hacen 15 años que están y no lo han hecho”, muchos “entran por otro lado”, porque es un trámite costoso. Refiere que

“(...) en algún momento las escuelas empezaron a requerir documentos a los niños y las autoridades acordaron otorgar un pasaporte internacional con el cual se los aceptaba por unos meses...En cambio ahora tienen que tener documento argentino, se lo piden, pero el 90% de los chicos es nacido aquí”¹¹⁸

Expresa asimismo que hay más de 500.000 bolivianos en la Argentina,

“todos quieren venir, les decimos que no hay trabajo para nadie, pero insisten. Hay muchísimos indocumentados, situaciones ilegales, tuvimos muchos casos de que querían pasar con documentos de otros”¹¹⁹.

Esta situación alude al ingreso ilegal, pero también al negocio que lucra con las necesidades de la gente. La mención de los “punteros” desnuda la existencia de organizaciones, argentinas y bolivianas, que los “hacen” entrar, les consiguen documentos truchos, les prestan plata, incluso a menores de edad. Los “punteros” también practican el “ojo entrenado” para reconocer a los migrantes por zona, distinguir a los del Altiplano, de los otros

“les hacen conexiones, les prestan dinero, a cambio de un porcentaje (10%) para mostrar cuando pasan por el puente, ya que les piden \$ 50 por cada día de su estadía acá, generalmente hacen los trámites por 15 días, -visa turística-, en Tartagal o Pichanal, les devuelven el dinero, los dejan sin nada, muchos terminan presos”¹²⁰

Sin embargo según afirma uno de nuestros entrevistados

“La llave para entrar son los gendarmes”¹²¹

Dicho de otro modo, las distinciones simbólicas que se establecen en el momento del cruce de la frontera -por la quebrada en sus infinitos pases-, como “nativo” o “extranjero”, pueden ser remarcadas y reforzadas por los gendarmes en diversos momentos y situaciones. Son ellos, argumenta Badaró (2000:21) “quienes determinan dónde y cuándo esto puede ocurrir. La carga material y simbólica de la frontera puede así ser trasladada en el cuerpo y las prácticas de los gendarmes más allá de la frontera territorial. Aquellos que no han sido controlados “correctamente” pueden encontrarse obligados a entrar o salir simbólicamente del país una segunda vez, al tener que presentar nuevamente sus documentos y autorizaciones de residencia o trabajo a los gendarmes, en algún lugar de la “zona fronteriza”.

Sin dudas la “nacionalidad” es un aspecto que permite establecer divisiones entre categorías migratorias, es decir, entre personas “autóctonas” y “extranjeras”. Dentro de la categoría de “no residentes” se encuentran las de “extranjero en tránsito”, “turista”,

¹¹⁸ Entrevista empleado 1 Consulado Boliviano. 2002

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Idem

¹²¹ Entrevista empleado 2 del Consulado Boliviano.2002

“estudiante”, “refugiado político”, “trabajador temporario”, entre otras. Cada categoría tiene distintos derechos a la permanencia en Argentina. (Badaro, 2000:11)

Otro empleado del Consulado Boliviano¹²², que se refiere a sus compatriotas desde una distancia extrema, como si fueran extraños, foráneos, aún sin haberse ido, afirma que

“(...) el sueño de ellos¹²³ es venirse a la Argentina. ¡Es la Meca! Los parientes le dicen... vení vas a ganar bien. El asunto es entrar...se quedan y después se vuelven más porteños que Maradona (...) a ellos les gusta Argentina, verse con Tinelli, Susana Giménez, los exitosos...(...) se vendieron muchas entradas para el Festifron¹²⁴ por Soledad¹²⁵, a ellos les gusta, viene gente de Santa Cruz, Tarija.”¹²⁶

En cuanto a los modos de obtener la residencia en Argentina relata que

“El tramite que hacen es sacar certificado de residencia que otorga la policía argentina, llevando dos testigos, con eso, en el consulado tramitan el certificado de Nacionalidad, que va con foto. Ellos consideran que ya está y no hacen nada más, no inician la radicatoria.... Pero es mucho lo que piden, es duro para que lo hagan. Para iniciar el trámite necesitan \$200, en total les sale \$1000, además les piden datos de cuit, aportes y generalmente están trabajando en negro...La verdad, el convenio es duro, es más fácil la otra, que hacerlo legalmente”¹²⁷.

Vivir y trabajar en la frontera requiere estar dispuesto y sujeto a múltiples intervenciones y poner a jugar también, estrategias ingeniosas

“Permanentemente vienen al Consulado para que el Cónsul intervenga, ya que Gendarmería no les quiere dar la visa de turista, dicen que se van a Bermejo¹²⁸, pasan y ya está, no vuelven mas, se van a Buenos Aires, se mezclan, se quedan (...) Todos ya conocen a alguien, generalmente tienen familiares. De aquí hasta Tartagal debe haber más de 2000 bolivianos...algunos ni siquiera tienen cedula boliviana”¹²⁹

“Mienten, piden visa de turista, como migraciones no se los da, vienen al consulado...mienten. La otra vez le dimos a 80, no volvió ninguno. Gendarmería los rechaza...también...dicen que vienen a hacer turismo con el balde y la cuchara en la mano...a mayoría de ellos deja parientes en Bolivia...Hay un monto de \$ 300.000.000 que giran para acá”¹³⁰

“(...) ellos se pisan y caen en los punteros...Los que mas vienen son los coyitas, de las zonas deprimidas, de las minas, del Altiplano, Potosí, Oruro,

¹²² Relata haber vivido en Córdoba varios años y que su esposa es argentina

¹²³ El es de origen boliviano sin embargo parece no poder reconocerse en aquellos bolivianos que cruzan la frontera.

¹²⁴ Festival de la Frontera. Festival de música folclórica que se realiza todos los años en Septiembre en Yacuiba.

¹²⁵ Cantante folclórica argentina

¹²⁶ Entrevista empleado 2 Consulado Boliviano. 2002

¹²⁷ Idem

¹²⁸ Limite con Bolivia cercano a la ciudad de Orán.

¹²⁹ Entrevista empleado 2 Consulado Boliviano.2002

¹³⁰ Idem

*Cochabamba. (...) pasan y hacen lo que pueden para quedarse, se hacen hinchas de Boca, de River, se camuflan*¹³¹

Por otra parte en palabras del maestro, estos migrantes que se afincan provisoriamente o que se quedan en el Barrio y que son los padres de sus alumnos, se asumen como indiferentes, desafectos

*"(...) Lo más notable es el desinterés de los padres, toman a la escuela como una guardería, muy pocos se acercan a la escuela, no saben quien es el maestro, a veces ni en que grado está, no hay apoyo en la casa, así como guardan el cuaderno lo traen al otro día. La escuela les debe dar todo, no pagan cooperadora, no van a las reuniones, por ahí participan en lotas o rifas. Los chicos están solos todo el día porque los padres trabajan. La mayoría en changas, bolseo, algunos son agricultores, que siembran maíz, maní o algo de hortalizas. Muchos de los chicos trabajan en el bolseo*¹³²“

Los datos oficiales revelan, no obstante, que se observa un elevado analfabetismo entre la población del Barrio.

Los profesionales del Gabinete Psicopedagógica¹³³ por su parte, refieren que en la composición de las familias, es posible advertir que en algunas, los jefes de hogar, son mujeres, muchas de las cuales viven con sus hijos en la casa paterna, junto a sus padres y hermanos. Cuando conviven parejas -padre y madre-, la responsabilidad del hogar y de los hijos recae, generalmente sobre la mujer; el hombre aparece más vinculado al afuera (trabajo, salidas y reuniones con grupo de amigos), y suele tener menor participación en las decisiones familiares y en la educación de los hijos. A veces los abuelos tienen una activa participación en la crianza de los hijos, especialmente cuando se trata de madres jóvenes, solteras.

En el caso de madres solas, el rol del padre suele ser desempeñado por el abuelo o por algún tío; las abuelas quedan a cargo de los niños, especialmente cuando las madres trabajan. Es frecuente que las madres deleguen parte del cuidado y crianza de los niños, en otras personas, niñeras, tías o abuelas, esto varía de acuerdo al nivel socio-económico; en familias de menores recursos los niños quedan solos, o a cargo de los vecinos, o de los hermanos mayores mientras sus padres trabajan. En estos casos, la responsabilidad recae sobre alguna de las niñas mayores, verdaderas “pequeñas madres” que cuidan de los hermanos, los alimentan, los llevan a la escuela e incluso, son las responsables del cuidado de su salud, prestándoles la atención necesaria, buscando asistencia médica cuando estiman que esto es necesario¹³⁴.

En relación al nivel de ocupación y a las tareas que se desempeñan, varios vecinos consultados refieren que prácticamente el 95% de la población del barrio tiene trabajos precarios o son desocupados, el mayor ingreso lo constituye el *bagayeo* y en voz baja hablan del **narcotráfico**. Cuando se indaga en la Comisaría N° 40¹³⁵ o en el

¹³¹ Idem

¹³² Registro de entrevista a docentes de la Escuela del Barrio Ferroviario.2003

¹³³ En la localidad funciona un Gabinete Psicopedagógico que atiende en la escuela.Especial.....

¹³⁴ Datos aportados por una profesional del Gabinete Psicopedagógico de la localidad

¹³⁵ Perteneciente a la Policía de la Provincia de Salta.

Destacamento de la Policía Federal¹³⁶ sobre cuales son los delitos más frecuentes afirman que en el período 1995-2000, se ha producido un incremento del accionar delictivo en la jurisdicción, agudizado por las influencias geopolítica del área de frontera, por la visita de personas que vienen a realizar compras en el vecino país, se producen numerosos hurtos, robos a mano armada. Califican sin embargo como delitos más comunes lo que se vinculan con: tenencia y tentativa de contrabando de estupefacientes; adulteración de documento público; resistencia a la autoridad y contrabando de mercadería.

La falta de trabajo, genera miles de desocupados, la frontera no logra dividir a los pobres de Argentina y Bolivia que apresurados cruzan el puente internacional para pasar una bolsa de harina, o de maíz, que el patrón del momento comercializa hacia Bolivia. La *Revista Viva* del Diario Clarín¹³⁷ manifiesta que por resolución ministerial estos trabajadores ya no se denominan *bagayeros* sino son “los nuevos usuarios del régimen de tráfico vecinal fronterizo que los gobiernos de Argentina y Bolivia han establecido conjuntamente para controlar el tráfico fronterizo de mercancía”. En los controles fronterizos las clasificaciones utilizadas para identificar a los “extranjeros”, ilegales, turistas, pasadores, tienden a fundarse, a pesar de su aparente neutralidad, en juicios “morales”, esto es, la puesta en práctica de taxonomías y clasificaciones sociales como forma de ejercicio del poder.

Don Antonio Estrada, según refiere la citada publicación, es el presidente de la Asociación de bagayeros de San José de Pocitos boliviano y en una entrevista concedida a ese medio en el lugar donde se efectúa el acopio de mercaderías que pasan de Argentina a Bolivia manifiesta:

“Bienvenidos al chiquero, es el nombre de este lugar...las personas que usted esta viendo, son cargadores que utilizan una franquicia otorgada por el gobierno Argentino, nosotros cargamos la mercadería que se compra en su país. Los comerciantes Argentinos y Bolivianos, son los que deben tributar, nosotros no tenemos responsabilidad, somos cargadores”.

Don Antonio, como se aclara, es un reconocido luchador social de la zona, quien además agrega

“la franquicia es el resultado de la lucha al gobierno Boliviano y Argentino, para contrarrestar la desocupación en aumento en ambos países”.

3.2.1 Actividades cotidianas de las familias migrantes

En nuestros *vagabundeos* hemos observado que muchos niños de las familias de Barrio Ferroviario, acompañan a sus madres, padres y otros adultos, en las ocupaciones propias de la subsistencia familiar, ligadas en general al ejercicio del comercio legal e ilegal. A partir de conversaciones, casuales, informales, con vecinos y conocidos, de nuestra actitud de “*estar ahí*” mirando, percibiendo, sintiendo, pensando y escuchando, hemos

¹³⁶ El destacamento fue creado en el año 1985. La jurisdicción abarca todo el departamento San Martín. Al igual que Gendarmería tiene la función de prevención y represión de delitos de índole Federal. Otra función asignada es de la expedición de Pasaportes y Cédulas.

¹³⁷ Diario de tirada Nacional

distinguido variaciones vinculadas a lo que designamos como la practica del *contrabando cotidiano*

Bagayeo es la denominación más general para significar el tráfico clandestino, significa cargar con el "bagayo" (bulto), transportando grandes bultos de mercadería en las espaldas, para un lado y de otro de la frontera entre Argentina y Bolivia en lo que se conoce usualmente como *contrabando hormiga*. El *Bolseo* implica la actividad de "hacer pasar" mercadería desde Bolivia para Argentina, evadiendo los distintos controles de gendarmería y aduana, a través de diferentes sectores de la frontera. Se trabaja en grupos donde participan distintos miembros de una familia y vecinos: adultos, jóvenes y niños. Una gran mayoría son mujeres, que trabajan con sus hijos, si son de brazos ayudan a que la madre pase antes por los diferentes controles, si caminan pueden llevar bolsas.

Los niños desde muy pequeños offician de "pasadores", primero como simples recipientes al que se le colocan remeras, pantalones, camperas, sobrepuestos, unos encima de otras, luego como *depósitos* que quedan a la guarda de los bultos, mientras los adultos espían cuales son los funcionarios -gendarmes, aduaneros- que están controlando el paso, después como *auténticos* pasadores, buscando a sus propios clientes entre los "turistas" que esperan su turno para pasar por la Aduana.

El *Monteo* alude a meterse en el monte, antes de los resguardos fronterizos de la gendarmería o ante la presencia de controles sorpresivos en la ruta, burlando de este modo las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas que conciernen la entrada y salida de por los puntos de frontera. Las mujeres suelen descargarse de los ómnibus, aun en movimiento e internarse en la espesura para evitar ser registrada, sus hijos continúan viajando en el colectivo, para reencontrarse luego de varias pasadas, una vez que el peligro del control ha pasado. El *Monteo* también incluye el tráfico de la hoja de coca.

Las *ventas callejeras* son la actividad más habitual tanto del lado boliviano como argentino. En este último se venden los productos adquiridos en Bolivia e introducidos a Argentina, en su mayor medida a través del bolseo, y se comercian en el centro de Pocitos y en los distintos barrios y también en las localidades aledañas, tales como Aguaray, Tartagal, Mosconi. En el caso boliviano se vende lo adquirido a través del bagayeo. Para los niños los lugares de las ventas se constituyen en su entorno diario, allí comen, duermen, juegan. Podríamos afirmar que los niños desde bebés acompañan a sus madres como *observadores participantes* -en el sentido de Rogoff¹³⁸- del movimiento y la dinámica de la frontera.

Si se observa atentamente la "danza" de movimientos, tiempos, inercias, artilugios, enredos, que conforma el trabajo cotidiano en la frontera, parecidos a un juego de ingenio en el que cada movida apunta a descolocar a su oponente y en donde cada escaramuza *produce* más conocimiento acerca del terreno y del comportamiento de los *otros* y de las propias posibilidades, lo que habilita progresivamente a anticipar cada vez con mayor destreza y agilidad, situaciones; podemos entrever que estamos frente a *fondos de conocimientos*, en su sentido de "pasos", "fugas" de la supervivencia".

¹³⁸ "participar" significa tanto "tomar parte" como "ser parte". Rogoff, R (1997)



VI. OPAETE REVE TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*): la invención de pedagogías fronterizas

El proyecto OPAETE REVE TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*) se gesta en el marco de la convocatoria realizada por la Fundación YPF para el Concurso Educación para Jóvenes 2001¹, recuperando la experiencia en Educación Bilingüe Intercultural que venía realizando la Escuela N° 4100 San José de Yacuy en forma conjunta con la comunidad, y el trabajo interinstitucional que desde 1990 convocaba a distintas instituciones tales como: ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen); Escuela Provincial N° 4736 San Miguel Arcángel, Tuyunti; Programa de Educación Bilingüe Intercultural (E.B.I.), Camiri, Bolivia; ADE (O.N.G. Asociación para el desarrollo) y la Universidad Nacional de Salta a través de Proyectos de Investigación, dependientes del Consejo de Investigación de dicha casa de estudio.

El objetivo fundamental del Proyecto OPAETE REVE TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*) se orientaba a *mejorar la calidad educativa de las escuelas con población aborígen guaraní* a través del fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Concebía que uno de los desafíos más importantes con que se enfrentan los docentes es el de atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos y alumnas de nuestras escuelas, particularmente, de aquellas ubicadas en los márgenes del sistema social y educativo, y que este reto educativo y político, en el Departamento San Martín de la provincia de Salta, implicaba responder a las necesidades educativas de los niños y jóvenes aborígenes, situación que desafiaba a los sectores indígenas y no indígenas y al Estado a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no investigadas.

A pesar de que existe por parte de los pueblos indígenas, una demanda fuerte a recibir una educación bilingüe e intercultural, y aunque desde una perspectiva legal la Constitución Nacional en su Artículo 75, inciso 17, establece, entre otros, el derecho de los pueblos indígenas a la educación bilingüe intercultural y por su parte, la Ley Federal de Educación en el artículo 5° y Capítulo VII, dispone que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa, respetando el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y la enseñanza de su lengua y la Ley de ratificación del Convenio 169 de la OIT N° 24071, implanta en su parte VI que... *“Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena...”*.

Que la cuestión indígena desde el punto de vista educativo ha sido preocupación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación que estipula que *“la Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales*

¹ Los objetivos del concurso estaban dirigidos a fortalecer y apoyar experiencias existentes que apuntan a la retención escolar en escuelas de EGB 3 y/o Polimodal que atienden a jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos. Los proyectos debían: focalizarse en la retención escolar mediante estrategias educativas concretas que permitan, al finalizar el proyecto, evaluar su impacto en la/s escuela/s participante/s; crear, a raíz de esta experiencia, un modelo que pueda ser sustentable y factible de ser replicado en contextos socio-económicos similares.

distintos” y problemática de ocupación específica del Plan Social Educativo (PSE) a través del Proyecto 4 denominado de “Atención a las necesidades educativas de las poblaciones aborígenes”. Que asimismo los Contenidos Básicos Comunes refieren en el apartado de Lengua, que debe alfabetizarse en la lengua materna y que los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en el Apartado 8 determinan los principios generales para el tratamiento de la diversidad y que desde el año 2004 se ha implantado en el ámbito Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Desde 1994 la educación bilingüe e intercultural es en Argentina uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas. Sin embargo “en un país donde la educación pública universal ha sido mecanismo central en la homogeneización de la nación (Segato 1991) y donde parte de la oposición cívica actual a los efectos del modelo económico neoliberal se atrinchera en defender el sistema de educación pública que ese modelo pone en peligro, la conceptualización y la implementación de este derecho generan distintos desafíos y no pocos desacuerdos acerca de lo que debiera comportar la convivencia/ tolerancia bi-, multi-, o inter-cultural” (Briones, 2004:2)

Del mismo modo y aún a pesar que la promoción de la enseñanza bilingüe constituye una prioridad para la política educativa de la provincia de Salta, era dable observar “la ineficiencia del sistema educativo para incluir dicha población”², y que las acciones que se venían desarrollando resultaban insuficientes. Que si bien claramente hay un mandato constitucional y experiencias dispersas, resulta necesario avanzar en el camino que va desde la norma jurídica-política a la instalación de la EBI “como estrategia de igualdad educativa”³ como un código común, en lo legislativo, lo didáctico, la gestión pedagógica e institucional, la formación docente, de modo tal de transformar y mejorar los procesos de escolarización de los niños y jóvenes aborígenes.

Aunque en la región se registraban algunas experiencias de educación alternativa aparecía como indispensable fortalecer y ampliar la Educación Bilingüe Intercultural (EBI)⁴ como modo de garantizar una mejora sostenida en los procesos de escolarización de las comunidades aborígenes, grupos sociales afectados sistemáticamente por la exclusión educativa y que se evidencia fundamentalmente en: alumnos que abandonan

² <http://www.me.gov.ar/dnpc/compensatorios/edintercultural.html>. Educación Intercultural

³ Así la define el Proyecto EIB del Ministerio de Educación, Ciencias y Técnica de la Nación

⁴ Algunos la denominan EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Inicialmente, a principios de la década de los años treinta, se comienzan a desarrollar experiencias de utilización de la lengua materna en la enseñanza primaria, como en las escuelas “Warisata” de Bolivia, que vienen a contrarrestar las nefastas consecuencias de la escuela castellanizante. Así comienza a imponerse en las comunidades indígenas latinoamericanas la necesidad de una educación bilingüe, que tiene también sus primeros antecedentes en las experiencias llevadas a cabo en Puno, Perú, y en las del Instituto Indigenista de México. La educación primaria bilingüe -tanto para niños en edad escolar como para indígenas adultos- alcanzó un notable auge en la década de los años cincuenta. Más tarde se empezó a hablar de educación bilingüe bicultural y desde hace unos diez años, en la década de los ochenta, se abrió paso el concepto de educación bilingüe intercultural. Fernández, W. E., (1994) *Pluralidad cultural social de Iberoamérica. El papel de la educación bilingüe intercultural* Revista Iberoamericana de Educación Número 4. Enero – Abril. En el caso argentino en el tratamiento legislativo de las cuestiones relacionadas con la población indígena se han puesto en juego una serie de valores que han sufrido cambios y desplazamientos en la medida que se modificó el lugar de los indígenas en la sociedad. Así primero fue *conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión al catolicismo*. La reforma de la Constitución Nacional de 1949, en su Art. 68, inc. 15 dispone *que no se pueden establecer distinciones raciales ni de ninguna clase, entre los habitantes del país*. Esta época se conoce como la de la “argentinización” de la población indígena. En la segunda mitad de este siglo, la noción de “reparación” aparece en el discurso y apunta a una compensación material y valorativa. A partir de la instalación democrática en 1983 se comienza a legislar sobre la base del respeto a sus valores culturales. *Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina*. Plan Social Educativo. 1999. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

la escolaridad obligatoria y tienen dificultades de acceso al Nivel Polimodal; falta de un currículum específico para la Educación Bilingüe Intercultural; carencia de asesoramiento técnico y materiales didácticos, entre otros.

En el caso de la comunidad de Yacuy y de la Escuela N° 4100 se reconocían avances en el intento de generar una propuesta de Educación Bilingüe Intercultural⁵. Se era consciente no obstante, que a pesar de existir un marco legal que garantizaba el derecho a la EBI, la misma se encontraba casi en exclusividad sostenida por instituciones escolares, auxiliares bilingües designados e iniciativas de Organización No Gubernamentales (ONG) y estaba reducida a unas pocas instituciones escolares que no guardaban relación con la cantidad de población aborigen existente en la región.

Aparte que, el desarrollo de la EBI estaba vinculado a la definición de políticas educativas coyunturales que no aseguraban un esfuerzo sostenido por parte del Estado, y como consecuencia, no existían dependencias ministeriales permanentes que atendieran esta problemática y tampoco capacitaciones sistemáticas en EBI destinadas a docentes indígenas y docentes criollos. Igualmente se apreciaba carencia de materiales didácticos para trabajar en EBI, ni experiencia pedagógica sistematizada. Como expresa Hirsch (2005:282) a pesar que la educación es pública y es un deber de Estado, es notable su ausencia.

Firmemente en Yacuy se expresaba una demanda comunitaria y de algunos docentes en particular, acerca de la necesidad de consolidar y ampliar las experiencias que la escuela venía desarrollando⁶, extendiendo al mismo tiempo, la capacitación a un número mayor de instituciones que trabajaban con poblaciones aborígenes y que pretendían desarrollar proyectos en EBI. Pretendiendo avanzar por una parte, en la sensibilización y toma de conciencia acerca de las dificultades que afrontan los niños y niñas indígenas para completar su educación primaria: muchos de ellos experimentan varias veces a lo largo de su escolaridad la frustración de la repetición, otros abandonan directamente la

⁵ La experiencia dio comienzo en el año 1990, en la Escuela N° 4100 de Yacuy, con el nombramiento de un auxiliar bilingüe, paralelamente a la constitución del Departamento de Educación del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), que nuclea y capacita a agentes que pretenden trabajar en Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural. Los Objetivos propuestos estuvieron referidos a la: Capacitación de maestros aborígenes y no aborígenes, demanda de formulación de políticas educativas que abordaran integralmente los problemas educativos de los pueblos aborígenes; acompañamiento a los pueblos indígenas en el reclamo y la concreción del derecho constitucional de la EBI (Educación bilingüe intercultural), según el artículo 97, inc. 17 de la Constitución Nacional. Las principales actividades realizadas fueron: 1990 en la Escuela de Yacuy, el Ministerio de Educación nombra al primer auxiliar bilingüe; 1991 se llevan a cabo capacitaciones interprovinciales y zonales, a través de ENDEPA; 1992 se llevan a cabo capacitaciones a través el Programa E.B.I. Bolivia de los auxiliares guaraníes (ENDEPA); 1993 Capacitaciones a docentes y auxiliares del personal de las Escuelas de Tuyuntí y Yacuy; 1994 Especialistas en lengua guaraní y técnicos de la EBI de Paraguay y Bolivia (Escuela de San José de Yacuy y Aguáray, ENDEPA); 1997 Capacitaciones EBI con auxiliares y personal de la escuela de Yacuy con profesores de la experiencia del CISFMA (Chaco) y especialista de educación de Salta (ENDEPA, ADE, Escuela de Yacuy); 1998 Gestión y puesta en marcha del Proyecto de Becas para alumnos/as secundarios de Yacuy (ADE); 1999 Renovación del proyecto de becas; Equipo de promotores en EBI, en cinco comunidades aborígenes (ADE); 2000 Capacitaciones en Lengua guaraní, con técnicos de la EBI de Bolivia para docentes, e investigaciones en el contexto del CIUNSA. (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta).

⁶ Entre los resultados obtenidos hasta la fecha, se pueden señalar: a) docentes y auxiliares aborígenes sensibilizados y medianamente capacitados para el trabajo en escuelas con población guaraní. b) Experiencia interinstitucional. c) Aprovechamiento de la experiencia política y educativa del Programa de Bolivia. d) Mejora en la calidad educativa de las escuelas con proyecto EBI (en este sentido cabe señalar, que de las evaluaciones realizadas, a través del operativo Nacional de Evaluación, la escuela de Yacuy se encuentra entre los mejores promedios de la Provincia de Salta durante 2002). e) concreción del derecho constitucional a la EBI; f) Fundaciones y ONG que ofrecen apoyo y asesoramiento técnico; g) aumento del número de jóvenes interesados en continuar estudios en EGB3 y en el Nivel Polimodal; h) material didáctico recogido, sin sistematizar; i) Familiares y padres que toman conciencia de las ventajas de la EBI, entre otros.

escolaridad obligatoria y los que logran transitarla tienen dificultades de acceso y/ o permanencia en el Nivel Polimodal, casi ninguno accede a la educación superior.

Por otra, en la necesidad de generar reales procesos de desarrollo curricular que posibiliten regionalizar los contenidos y que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades indígenas, reconociendo además imprescindible desarrollar nuevas orientaciones en la formación docente, de modo tal, que habiliten a los maestros a reflexionar y analizar sus prácticas pedagógicas, al mismo tiempo, de capacitarse para investigar los conocimientos previos (*fondos de conocimientos*) que usan sus alumnos, apreciando los procesos de socialización primaria de los niños que asisten a la escuela, así como las determinaciones socio culturales de las comunidades indígenas en las que se desempeñan.

Lo que significaba en consecuencia repensar el oficio docente ya no como una práctica exclusiva de transmisión de conocimientos, sino como una experiencia que requiere develar, investigar, apropiarse y producir conocimientos propios de cada contexto escolar y comunitario, y además supone, revisar *el modo como nos vemos en el mundo y como nos dijeron que estamos en el mundo*, reclama *repensar-nos*, a nosotras mismas como enseñantes, en nuestras limitaciones y posibilidades, en nuestras aptitudes de convertirnos en "*acontecimientos humanos*" tomando la acertada expresión de Bruner (1988)⁷, maestros que invitan a mantener vivas las preguntas y hacen sentir que el aula puede ser un lugar de aprendizaje, de ensayo.

*"(...) ¿Qué mejor que escuchar los consejos de un sabio abuelo alrededor de una tinaja de algarrobo? Cuando este, haciendo uso de las fantasías más sagradas, transmite los conocimientos a sus nietos."*⁸

Mundo de la maravilla y la ocurrencia, territorio de imaginación, de inquietud e interrogantes. Espacio de construcción de comprensiones compartidas y en oposición, de discusión y de extrañamiento.

Sin embargo en este contexto, las preguntas que más nos inquietaban eran: ¿como es posible pensar sobre los indígenas, adultos, niños y niñas, también sobre otros grupos tales como niños y niñas de la calle, jóvenes, negros, mestizos, desempleados, ciegos, etc, sin esconderse detrás de la máscara discursiva de la natural pluralidad, de la natural diversidad, de la natural democracia, en donde viven también esos otros? La lista de los excluidos es cada vez más extensa, inacabable, mayoritaria, nos advierte Skliar (1998), resulta de una producción histórica y lingüística, "de la invención de esos Otros que no

⁷ Jerome Bruner nos brinda esta caracterización acerca de su Srta. Orcutt: "*Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: "Resulta muy curioso no que el agua se congele a los 0 grados, sino que pase de un estado líquido a uno sólido". Luego siguió dándonos una explicación, (...) expresando un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad por todas las cosas a las que dirigía mi atención, asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que sigue viajando hacia nosotros aunque su fuente se haya apagado. En efecto, ella me invitaba a ampliar mi mundo de maravilla para abarcar el de ella. No estaba sólo dándome información. En cambio, ella estaba negociando el mundo de la maravilla y de la posibilidad. Las moléculas, los sólidos, los líquidos, el movimiento no eran hechos: habían de usarse para reflexionar e imaginar. La señorita Orcutt era la excepción. Era un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión. No se trata de que mis otras maestras no marcaran sus actitudes. Se trata, en cambio, de que sus actitudes eran inútilmente informativa* (Bruner, 1988). Agradezco al Profesor Daniel Valdez que me ayudara a descubrir esta potente metáfora de Bruner en su clase del Postgrado de Constructivismo y Educación de FLACSO. Valdez, D. (2004) Clase 12 *Relaciones Interpersonales y comunicativas en el aula*. Diplomatura en Constructivismo y Educación. FLACSO. Pág.2-3. El subrayado es mío.

⁸ Registro V Taller de Capacitación. Julio 2003

somos, en apariencia, nosotros mismos, pero que utilizamos para poder ser nosotros mismos”.

El discurso de la *diversidad* afirma Skliar (1998:9) retrata una estrategia conservadora que contiene, obscurece, el significado político de las diferencias culturales. En la misma línea de razonamiento Scott (1995:3-12)⁹ afirma que: “*la diversidad se refiere a una pluralidad de identidades y es vista como una condición de la existencia humana y no como el efecto de un enunciado de la diferencia que constituye las jerarquías y las asimetrías de poder*”.

Algunas marcas que posibilitan la comprensión de las diferencias serían que “no son una obviedad cultural ni una marca de “pluralidad”; se construyen histórica, social y políticamente; no pueden caracterizarse como totalidades fijas, esenciales e inalterables; *las diferencias son siempre diferencias*; no deben ser entendidas como un estado no deseable, impropio, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad. De igual modo las diferencias dentro de una cultura deben ser definidas como diferencias políticas -y no simplemente como diferencias formales, textuales o lingüísticas-; no son fácilmente permeables ni pierden de vista sus propias fronteras y su existencia es independiente de la autorización, de la aceptación, del respeto o del permiso otorgado desde la normalidad. (Skliar, 1998: 9)

Pensar entonces en acompañar una propuesta de Educación bilingüe Intercultural suponía enfrentar la conflictiva de los Otros que, llamados diferentes, son aquellos que, –cualquiera sea el déficit instituido– desequilibran y denuncian las dificultades de las relaciones políticas, pedagógicas, educacionales, culturales, etc. En este sentido, algunas de las preocupaciones sobre las que habitualmente retornamos en nuestros encuentros entre saberes practicados en los cotidianos escolares, y, con relación a la cuestión de la inclusión, eran los vinculados a como generar posibilidades de tejer un espacio de reflexión sobre nuestras propias prácticas político-pedagógicas y las sensaciones, sentimientos, miedos y responsabilidades que las situaciones escolares inclusivas nos proporcionan.

“(...) y yo veía a un chico que era el único creo que estaba, tapiete¹⁰ era el muchacho eso realmente creo que su mundo debe ser inconmensurable con estas presentación que logro hacer, pero, o sea, a partir de las preguntas..., el registro que quedó de lo que el pudo hacer fue casi nulo”¹¹.

“(...) de que he notado en los chicos esta dificultad de que pueda tener cualquier persona que hable otro idioma, que hablan bien el castellano pero el tono de su voz se nota. O sea este hecho de haber vivido siempre en (...) y uno naturaliza muchas cosas, digo que la persona que se acercaba a tu casa, con esa tonada era como alguien que podías menospreciar o vos decías ahí viene el pamperazo...”¹²

⁹ Citado por Skliar, C. (1998) Pag.9

¹⁰ Tapiete es la nominación de una etnia indígena

¹¹ Registro de reunión de equipo de investigación. 2001

¹² Idem

“En nuestra escuela, la realidad aborígen tiene una cultura debilitada porque está rodeada de barrios criollos”¹³.

Lo que presume abordar varias tensiones: la de los riesgos de la *exclusión dentro de la inclusión*, Skliar (1998:9) argumenta que en todas las definiciones e indefiniciones sobre inclusión/exclusión aparece siempre la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, y no como un proceso cultural, social y relacional. El discurso de la inclusión parece operar lo menos, en dos niveles diferenciados: por un lado, un nivel supuestamente progresista, se habla de la obligación de la escuela pública de aceptar, contener y trabajar con la diversidad, pero por otro lado, “parece surgir un nivel totalitario, a través del cual continúa reproduciéndose el continuum de sujetos deficientes -sin dejar espacio para un análisis diferenciado de los procesos y de los efectos de tales prácticas para/sobre cada uno de ellos”.

Las tensiones vinculadas a las *identidades culturales*¹⁴, que plantea como fortalecer la *educación en las diferencias*: de los niños y niñas indígenas, de los jóvenes y auxiliares bilingües y de los maestros, que una vez más, tienen que dar cuenta de una situación que viene causando dificultades, soledad y sentimientos de impotencia con relación a la propia formación profesional y, al rol que socialmente les fue adjudicado. Contemplando fundamentalmente que el proceso de construcción identitaria es de carácter *relacional*: al mismo tiempo que establece un “nosotros” define un “ellos”:

Los modos en que los seres humanos piensan y, en particular, en cómo se piensan a sí mismos y a “los otros” son de naturaleza histórica. Las identidades no dependen, entonces, de lo que uno piensa de sí mismo sino que debe ser validada por los actores con los que entramos en contacto; es decir, “las identidades son producto de las relaciones sociales”(Luna y Hirmas, 2004:1) y entra en juego una tercera dimensión clave de toda identificación: la producción de la diferencia es constitutiva de toda *relación de desigualdad*. Es decir, no hay identidades fuera de *relaciones de poder*.

Tensión que enfrenta también la necesidad de evitar caer en la homogeneización y por el otro, en el enclaustramiento cultural que lleve al repliegue de una comunidad sobre sí misma y a su rechazo del resto del mundo (Luna y Hirmas, 2004:1); y por último, la urgencia de atender las desigualdades escolares que experimentan las comunidades indígenas, tanto a su ingreso al sistema educativo como durante su permanencia en él, que implica necesariamente la responsabilidad de repensar radicalmente todas las categorías que utilizamos en el campo educativo.

Pero cuando hablamos de inclusión, ¿de qué estamos hablando? pregunta Ribeto (2003:4) “fundamentalmente de un nuevo paradigma que considera la diferencia como acontecimiento irreductible del ser humano” (...) “el proceso inclusivo pensado no como un simple sustantivo o cosa, sino como verbo, como proceso que se está haciendo, que está siendo. Skliar (1998:4) por su parte, supone que lo que debe ponerse en discusión es, por una parte, cuales son los argumentos que fundamentan las propuestas

¹³ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

¹⁴ Considerando que no se debe hablar de “identidad” sino de “identidades”, que implica evitar la conceptualización de algún tipo de identidad unificada o centrada.

de inclusión y, por otro lado, cual es la política de significados y las representaciones que se producen y reproducen en esa propuesta.

En tanto partíamos del convencimiento que los problemas de las personas, surgen de sus propias experiencias cotidianas y en consecuencia, no procede *descubrirlos ni describirlos* al margen de cómo se viven y cómo se interpretan estas experiencias, entendimos que el desafío del Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI era propiciar una educación inclusiva (intercultural, bilingüe) que no signifique **limar las diferencias**, haciendo *del otro un otro de la mismidad*, sino por el contrario plantear, la necesaria negociación de sentidos acerca de las escuelas posibles y dignas para cada persona. (Ribeto, 2003:5).

Lo que significaba darse cuenta que la preocupación por el *contexto local* debía estar en el centro de cualquier actividad que se propusiera. Para que las escuelas, los docentes y las comunidades puedan enfrentar nuevas exigencias y desafíos, es necesario proporcionarles ayudas y apoyos pero *“la estrategia tiene menos que ver con la importación de ideas de otros sitios que con hallar modos de hacer un mejor uso de los conocimientos presentes en el lugar de que se trate”* (Ainscow, 2001)¹⁵.

Por consiguiente en primer lugar el compromiso se orientaba a motivar y sensibilizar a toda la comunidad escolar para que adquiriera mayor confianza y experiencia para *repensar* las escuelas¹⁶ de forma que pudieran dar respuestas a las necesidades de sus alumnos y docentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje más rico y poderoso, lo que implicaba un cambio de posición¹⁷ con respecto al modo de considerar las escuelas, el currículo y la forma de incluir a los alumnos indígenas.

La idea que atravesaba todo el proyecto se refería *“a la importancia de reflexionar sobre la experiencia y aprender de ella”* lo que significa partir de los “saberes en uso”¹⁸ y prácticas de docentes, escuelas y comunidades para recuperarlos, analizarlos y enriquecerlos. En lugar de insistir en la idea de elaborar estrategias para *acomodar* a los alumnos considerados “especiales”¹⁹ dentro de un sistema escolar, el cambio consistía en *reinventar* las escuelas -como *espacios de producción cultural*- para avanzar hacia la promoción del aprendizaje de los niños guaraníes.

¹⁵ Citado por Siquiera, I., (2003)

¹⁶ Es necesario considerar que el sistema educativo sigue, hasta hoy en día, condicionado por el mandato que la escuela tuvo en sus orígenes, es decir lo que algunos autores definen como el “programa de la modernidad”. La escuela pública moderna nació con una función civilizatoria y un sentido político en gran medida antipopular, en cuanto a su pretensión de homogeneizar la diversidad social y cultural. *“Desde el poder se buscó a través de ella adaptar a los sujetos sociales a los parámetros de la República oligárquica, sostenida como proyecto desde la constitución del Estado Nacional. El modelo de país que se intentaba imponer implicaba la eliminación de aquellos sujetos sociales que eran juzgados como “imposibles de adaptar” -indios alzados y gauchos montoneros - e implicaba también la formación de los sectores populares de acuerdo con un paradigma social funcional al modelo oligárquico liberal. Por esto, nuestro sistema educativo nació negando las diversas culturas originarias que habitan nuestro suelo, buscando homogeneizar la diversidad social y cultural”*. Fernández, W. E., (1994) Op. Cit.

¹⁷ Que demanda mirar lo que habitualmente no se mira, lo que queda fuera del lenguaje, nombrar lo innombrable, aquello donde se quiebran los sentidos, donde se resquebrajan las lógicas, donde hacen agua las identidades.

¹⁸ “Esquemas, rutinas, teorías, creencias, conocimiento práctico, o esa mezcla de saberes científicos, tradiciones escolares, elementos culturales, saber hacer y teorías personales sobre la realidad del aula” Malglaive, 1991, citado por Feldman, D. (2004) Clase 18. *El pensamiento del profesor*, Postgrado en Constructivismo y Educación, FLACSO. Pág. 6

¹⁹ Indios, no hablantes del español, pobres, ignorantes, vagos, sucios, con pautas culturales que desde el ámbito escolar se visualizan como inapropiadas, incultas, propias de la cultura de la barbarie.

Desde el Proyecto se partía del supuesto que los jóvenes indígenas²⁰ con experiencia de auxiliares bilingües por haber participado en otros programas de apoyo escolar o de índole comunitario, y que se encontraban fuera del sistema educativo, resultarían un recurso valioso a la hora de reunir y nuclear alumnos desertores y con dificultades de aprendizaje, como modo de favorecer la retención e inserción de alumnos/as a la escuela. Esta estrategia requería, sin embargo, la implementación de acciones de capacitación pedagógica específica para ayudar a los jóvenes indígenas bilingües en la organización y desarrollo de los Talleres de apoyo escolar

El Proyecto OPAETE REVE TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*) suponía que la capacitación y perfeccionamiento de los docentes que se desempeñan en las escuelas con población indígena, la formación general y pedagógica de los auxiliares bilingües²¹ y de otros jóvenes indígenas, la sistematización de estrategias pedagógicas que se desarrollan en las escuelas y que evidencian procesos de mejora e innovación, la producción de recursos didácticos específicos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños/as y jóvenes aborígenes, eran cuestiones importantes a resolver.

Consiguientemente y respondiendo a la convocatoria de la Fundación YPF²², el Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI (*Todos juntos vamos por el camino nuevo*) tuvo como objetivo fundamental contribuir a la retención y/o reinserción escolar y acrecentar la calidad educativa de las escuelas con población indígena guaraní mediante el fortalecimiento de la Educación bilingüe Intercultural (EBI), habiendo sido seleccionado entre los cinco proyectos finalistas.

Los Objetivos específicos del proyecto respondían a:

- Capacitar maestros, auxiliares bilingües y jóvenes indígenas, con experiencia como auxiliares bilingües, para intervenir en la Educación Bilingüe Intercultural. (EBI).
- Evitar el desgranamiento y la deserción escolar en las escuelas con población aborígen guaraní, a través de actividades de apoyo escolar y tutorías para alumnos de EGB de las escuelas N° 4100, auxiliares bilingües y jóvenes bilingües que cursan estudios superiores.
- Documentar experiencias curriculares y producir materiales didácticos en soporte gráfico y multimedia para Educación Bilingüe Intercultural. (EBI).

²⁰ Con estudios secundarios concluidos y actualmente desarrollando trayectos de formación superior no universitaria y con experiencia como auxiliares bilingües, desde fuera del sistema educativo, en tanto han participado como "maestros de apoyo", a cargo de la atención de la biblioteca comunitaria, o en otros proyectos organizados e implementados por ONG para contribuir a la retención y reinserción de alumnos en el sistema educativo.

²¹ En algunas escuelas del Departamento San Martín, donde hay numerosa población cuya lengua materna no es el español, comparten su trabajo los maestros y los auxiliares docentes bilingües, los cuales son muy valorados por las comunidades especialmente porque pueden comprender la situación de los niños aborígenes. Los auxiliares bilingües son de origen indígena y su tarea es de vital importancia para la integración de los niños con lengua materna distinta del español y para acompañar a los niños y jóvenes bilingües durante los procesos de escolarización.

²² <http://www.fundacionypf.org/educacion/educacion>. Este programa apunta a fortalecer estrategias de retención escolar en EGB 3 y polimodal. Alienta el trabajo en conjunto entre escuelas y organizaciones de la comunidad e Institutos de Educación superior. Es una un programa trianual (2001-2003) implementado en asociación con la Internacional Youth Foundation (www.iyfnet.org) con fondos de la Fundación Lucent de Nueva Jersey, EEUU. Se orienta a fortalecer y apoyar experiencias existentes que apuntaran a la retención y/o reinserción escolar. La organización y administración la realizó la Fundación YPF. Actualmente se convocan a escuelas de todo el país y también a instituciones como organizaciones de la comunidad, institutos de formación docente, etc., a presentar estrategias de retención de jóvenes en el sistema educativo. Es un concurso para escuelas-que-atienden a alumnos de sectores sociales de bajos recursos. Las bases y el formulario se dan a conocer en marzo de cada año. Las propuestas son seleccionadas por un jurado independiente y son subsidiadas por 2 años de implementación.

Reunía además de la Escuela N° 4100 San Jose de Yacuy a otras seis escuelas situadas sobre la Ruta Nacional N° 34:

- Escuela N° 4736 San Miguel Arcángel de Tuyunti
- Escuela N° 4168 Che Sundaro de Tartagal
- Escuela N° 4707 Sub Teniente Rodolfo Berdina de Tranquitas
- Escuela N° 4738 Indígena Juan XXIII de Pichanal
- Escuela N° 4167, 12 de Octubre Día de la Raza de Tartagal
- Escuela N° 4511 Manuel Dorrego de Tobantirenda

En consecuencia el Proyecto, con una duración estimada de dos años, implicó la articulación de varias instituciones: Fundación YPF, Escuela N° 4100, San José de Yacuy, Asociación para el Desarrollo y la Universidad Nacional de Salta, a través del Programa de Investigación CIUNSa N° 900 y el Proyecto N° 977. Se estimaba como continuación de un proceso de trabajo interinstitucional que había venido funcionando en beneficio de una población en riesgo educativo como es la de los niños y jóvenes aborígenes guaraníes.

En este sentido la articulación de actividades con las escuelas y las organizaciones civiles se fundaba en la colaboración mutua y horizontal, desde las funciones específicas de cada una de ellas:

- las escuelas proporcionaba la experiencia de sus docentes y de la comunidad guaraní en la atención de niños y jóvenes a través de la propuesta de EBI.
- la Universidad aportaba su experiencia en el ámbito de la capacitación, investigación y transferencia en el marco de los estudios vinculados a las problemáticas del aprendizaje de niños indígenas y de la formación docente en contextos multiculturales, a través de un programa de investigación²³.
- las organizaciones civiles proporcionando apoyatura técnica y recursos materiales en tanto organismos que trabajan específicamente con poblaciones rurales indígenas y en el desarrollo de programas de intervención social y educativa.

Se entendía que las acciones de formación de maestros, auxiliares bilingües y jóvenes indígenas, debían orientarse a la necesidad de construir una nueva cultura escolar. “Fuimos educados durante siglos que igual combina con igual. (...) Orden y justicia son definidas como igualdad, y buscamos esa igualdad en todos los contextos cotidianos de vida. Nos sentimos bien cuando todos se parecen. Bien seguros. Nos identificamos por la semejanza y por la negación de la diferencia. Aprendimos temprano a discriminar” (Ribeiro, 2003.5)

Estas nociones se vivencian cotidianamente dentro de las escuelas, van tomando vida en nuestras formas de hacer, en nuestras maneras de estar y de sentir, de nombrar a otros y de ser nombradas, en los modos de comunicarnos, de decir, de andar y mirar. Se van tejiendo en una intrincada trama de conocimientos, venidos de tiempos y geografías diferentes, por donde vamos transitando. *Fondos de conocimientos* y re-conocimientos, maneras de ser y hacer, distinciones, sinsentidos, discrepancias, incomodidades,

²³ Programa CIUNSa N° 900 dirigido por la Prof. Ana María de Anquín. Educación y Estrategias de sobrevivencia de Adolescentes-jóvenes. Un estudio de casos sobre el aporte educativo en la vida y el trabajo en los márgenes, en el marco del cual se desarrollaba Proyecto de Tesis: *Aprendiendo de alumnos y familias. Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera*, bajo mi responsabilidad. Consejo de investigación. Universidad Nacional de Salta. 1 de Enero del 2000

razones, incoherencias, teorías entendidas como realidades o meras suposiciones, saberes practicados que se entrelazan y combinan componiendo una red apretada que traspasa lo cotidiano.

Feldman (2004:9) nos ha advertido que los maestros presentan una forma de pensamiento análoga a la del artesano o la del artista, que “piensa con sus manos”²⁴ y que este tipo de conocimiento no es inmediatamente accesible y requiere de múltiples procesos de distanciamiento objetivación y reflexión sobre la práctica. Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar y en sus actividades cotidianas usan y ponen en práctica diversos saberes y disposiciones adquiridos en sus trayectorias personales y escolares.

Por ello los hilos que fuimos enredando con los auxiliares docentes bilingües y los jóvenes indígenas intentaban producir un movimiento en cierta medida *inverso*. Si la escuela, en general y la argentina particular, se constituyó en el molde de la homogeneidad, materializando una ideología única e universal, *una* escuela, la misma en todos lados y para poblaciones tan distintas, pretendíamos instalar una “distancia”, una *zona intermedia* entre dos espacios que tenían dificultades de encontrarse y reconocerse²⁵: la *cultura indígena* y la *cultura escolar*. Colocar “mediadores bilingües y biculturales”, jóvenes guaraníes que han transitado y “sufrido” la experiencia de la *extranjería* escolar y a partir de esa historia hecha *cuerpo* y de su permanente cuestionamiento, la posibilidad de creación de contextos y estrategias de enseñanza para la posibilidad de los niños indígenas.

Contextos y estrategias de enseñanza que surgieran de la reflexión conciente acerca de cuándo, cómo y por qué utilizarlas, que vincularan el qué y cómo enseñar, y también el *quien*, con qué actitud, con capacidad para implicar a los demás en un mundo hasta el momento desconocido, contemplando las destrezas y habilidades de aprendizaje que los niños indígenas ponen en juego, conociendo que caminos le ayudan mejor en su aprendizaje, enseñándoles a su vez, *estrategias* y *tácticas* (De Certeau, 1996: 40-45) que a los propios auxiliares bilingües y jóvenes indígenas, les hubieran resultado productivas en su tránsito escolar, para que otros niños las utilizaran en sus experiencias de aprendizaje. Que atendieran a los signos de las temporalidades y los espacios que interpretan las culturas indígenas -no del tiempo del calendario ni el cronológico, tampoco el espacio de la distribución geográfica de territorios, sino de la *vivencia*²⁶, de los *cruzamientos de movilidades* y *lugares practicados*-, de las sinfonías y compases del aprendizaje de los niños, así como de los artefactos materiales y simbólicos que utilizan.

Conforme con ello el proyecto incluía el desenvolvimiento de Talleres de Apoyo Escolar para los niños de la Escuela N° 4100, que a criterio de los docentes de la institución presentarían *dificultades de aprendizaje* a cargo de los jóvenes indígenas.

²⁴ Sostenida por Tabachnick y Zeichner, (1988) citados por Feldman, D., (2004) Pag. 10

²⁵ Escuchemos atentamente al auxiliar bilingüe Clemente, quien a través de una descripción, de la cosmovisión guaranítica, da cuenta de lo conflictivo de esta relación: (...) *La escuela, la religión, el puesto sanitario son instituciones que se encuentran fuera de la cosmovisión guaraní. La religión ha servido para generar conflictos, separaciones. “Se ha tomado lo peor de la cultura de los karai”*(...) *La metáfora: “un vaso que contiene aceite y agua”, revela la vivencia que tienen algunos guaraníes respecto al conocimiento que proviene de la escuela y al conocimiento propio de la comunidad “no se pueden juntar nunca”*. Entrevista a Clemente Soria, auxiliar docente de la escuela N1 4100, 2002.

²⁶ “*Los chicos, hace 4 años que se golpearon y en la conversación es como si ayer se golpearon*”. Entrevista docente 2002.

Paralelamente los jóvenes indígenas compartirían un espacio de capacitación pedagógica y de *tutorías* como andamiaje y acompañamiento a sus propios procesos de aprendizaje como estudiantes, por parte de alumnos universitarios y del nivel superiores no universitarios en su condición de *practicantes*²⁷.

En consecuencia, la propuesta tomaba como destinatarios a la totalidad de los actores participantes, los docentes *en servicio*, los investigadores, los jóvenes indígenas de la comunidad, los alumnos de la escuela y los técnicos provenientes de las organizaciones civiles, comprometiendo a todos en una experiencia de *aprendizaje de la diversidad*²⁸, promoviendo el intercambio permanente y estableciendo compromisos interinstitucionales, con la pretensión de *aprender a vivir la existencia según la cara que le es propia* (Crespi, 1996: 53-54)²⁹, desde una invitación a *re-crear* los sentidos y condiciones del presente, abriendo los *posibles* del porvenir.

Se planteaba la idea del aprendizaje en su sentido “de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia³⁰, en círculos intercomunicantes recíprocos, que entrañaba formas diversas, tomando el notable aporte de Barcena Orbe (2000: 9-33) que imagina el aprendizaje desde distintas figuras e imágenes poético-literarias. Aprendizaje como modo de experiencia que crea *novedad*, que lejos de ser una actividad orientadora, a menudo desorienta y coloca a la deriva, porque *da a pensar* de un modo radical, *impensable*: entendiendo que *da a pensar* lo que no puede ser concebido dentro del rango de alternativas posibles, que pervierte todas las respuestas, porque desafía los términos a partir de los cuales se formulan las preguntas (Lopez Segrera, 2002) probablemente por eso, el aprendizaje, se trate de un asunto de *atención*. De prestar atención a lo relevante.

Aprendizaje además de *la civilidad*, de los modos de reconstruir la *ciudadanía*, apelando a la memoria, coincidiendo con Arendt que la ciudadanía hoy es *el derecho a tener derechos*. Es decir la vigencia de un derecho que es previo a todos: *el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común*. Perspectiva conectada con la experiencia de los guaraníes, que un día tuvieron

²⁷ Alumnos cursando la asignaturas de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura del Profesorado en Letras y Práctica y Residencia en el Profesorado de Biología

²⁸ Reconocer la diversidad no asegura el respeto y la diferencia, si no se incorpora la perspectiva del conflicto y la desigualdad social. No es suficiente ver la diversidad como una meta sino que debe ser afirmada en una política institucional y en un compromiso con la justicia social, comprendiendo que la diferencia se forma en las historias desgarradas por relaciones de poder diferencialmente constituidas; es decir, los conocimientos, las subjetividades y las prácticas sociales se forjan en “esferas culturales asimétricas y desproporcionadas”. Maclaren, P. (1997) Op.cit., pag.156. Skliar por su parte argumenta que la forma de denominación de la diferencia, primeramente en términos de *deficiencia* y hoy como *diversidad* “forma parte del problema y de la lucha en torno de los significados políticos”. Skliar, C., (2003) *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. Programa de Posgraduación en Educación. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, UFRGS.FLACSO. De cualquier modo las transformaciones sociales y discursivas no son, como afirma Korinfel (2001) procesos lineales; las paradojas y contradicciones se van construyendo simultáneamente con el avance de un discurso que va dejando atrás formas de pensar y de ubicar socialmente a “los diferentes” Korinfel, D., (2001) *Desafíos para una escuela inclusiva*. Revistas ensayo y Experiencias N° Novedades Educativas.

²⁹ Citado por Barcena Orbe, F. (2000) Pag.11

³⁰ Seguimos a Barcena Orbe que entiende que “(.....) Aprender no es incrementar ni acumular. La experiencia que se «hace», a diferencia de la experiencia que se «tiene», no se resuelve en la mera *repetición*. «Tener experiencia» es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos de algún modo en lo *mismo*. Pero *hacer una experiencia* significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en *otro*. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— estalla delante de nosotros”. Barcena Orbe, F. (2000) Pag.14

voz y un espacio en el que podían libremente existir y ya no lo tienen. “(...) *Si antes no había fronteras para los campesinos, hasta el Paraguay tenía mucha familia, así que no había frontera, antes. Cuando viene este libertador Simón Bolívar, entonces ellos vinieron peleando, así, gente campesina iban matando. Entonces cuando ganaron pusieron una persona para hacer una nación entonces no había problema, había frontera ya. Así que eso fue (...)*” (Hirsch, 200:178)

Aprendizaje también como *casualidad*, de lo imprevisto, del des-orden de la vida y como *decepción*, de la inevitable inexperiencia y de la ineludible comprensión subjetiva, que produce sufrimiento, que erosiona nuestra inocencia, y nos obliga a exponernos y también a hacer silencio; que comporta ofrecer algo de lo vivido por *nosotras mismas* y por muchos *otros* en esa porción de tiempo que es la vida humana. En último término, *aprendizaje como relación*, solo posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Entre uno y otro, «entre dos», en esa distancia “entre” siempre desde un *encuentro*³¹.

“*A lo largo de todo el proyecto siempre he sentido la tensión de esos ojos que nos miran...*”³². Aprendizaje que permita pensar, no obstante, que aquello que se ofrece no necesariamente es lo que los otros quieren o están dispuestos a recibir y que además impone soportar que no quieran nada de lo que tenemos para ofertar, ni nuestra forma de vivir, ni nuestras elecciones, ni nuestra moral; y sin embargo, tengamos que quedarnos ahí, *desconcertadas*, y, pese a ello, permanecer atentas y sentirnos responsables. Aprendizaje entonces, no solo de la *diferencia* sino imperiosamente de la *deferencia*, como acogida y hospitalidad del otro (Melich, 2000: 129-142).

³¹ En su artículo Barcena Orbe replantea la idea del aprendizaje como forma de acontecimiento ético. Para ello, el autor inscribe sus reflexiones dentro de un marco de interpretación estructurado por dos ideas principales: *a*) la *tradición*, como re-creación de sentido (M.A. Ouaknin); y *b*) el tiempo humano, como un *tiempo narrado* (P. Ricoeur) que es posible pensar desde la memoria, desde la atención y desde la posibilidad. El aprender, así, entraña formas diversas de hacer experiencia bajo las cuales el aprender supone una *relación de aprendizaje* que crea novedad (H. Arendt). Lejos de ser una actividad orientadora, el aprender humano a menudo desorienta y coloca a la deriva, porque *da a pensar* de un modo radical. En este sentido, el aprender se puede imaginar desde distintas figuras e imágenes poético-literarias: el *aprendizaje de la civilidad*, como aprendizaje de los modos de perderse y reconstruir la ciudad como territorio de la memoria (W. Benjamin); el *aprendizaje como casualidad* (J. Saramago); el *aprendizaje como decepción* (G. Deleuze). En último término, el *aprendizaje como relación* y como encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza. Barcena Orbe, F. (2000) Pag. 9-33

³² Registro reuniones de equipo.2003. Este comentario hacía mención también a que siempre en las distintas actividades que se desarrollaban en el marco del proyecto había personas que aunque no estuvieran involucrados en las actividades, merodeaban y exploraban lo que estaba ocurriendo, participaban *mirando y escuchando*. Es común ver a los niños y también jóvenes curioseando por las ventanas. Lo público y lo privado se rigen por otras claves. Lo que acontecer en los espacios abiertos o comunitarios es susceptible de reconocimiento y participación de cualquiera, por lo que muchas veces veíamos gente parada en la puerta mirando y escuchando el desarrollo de las clases, o como espectadores de conversaciones y encuentros.

Presentándonos: El proyecto “cara a cara”

A los siete talleres de Capacitación programados asistieron aproximadamente más de cien personas, entre docentes y alumnos³³ guaraníes y criollos y miembros de la comunidad de Yacuy interesados en la experiencia. Los talleres fueron desarrollados tratando de responder a los propósitos concebidos, y respetando la metodología y actividades previstas. En el primero se presentó y socializó el Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI a todos los actores, brindándose la mayor información posible, de modo tal de promover la sensibilización y motivación para la propuesta. Se pretendía que el Proyecto obtuviera la aprobación de todos los actores para favorecer la participación voluntaria y entusiasta, así como la asunción de compromisos sostenidos.

Se dividió al auditorio en pequeños grupos para facilitar el análisis y discusión del proyecto, centrando el debate en la exploración de las necesidades de los participantes y de las escuelas con población indígena bilingüe, así como del estudio y valoración de las alternativas propuestas. Se examinaron igualmente la definición de prioridades atendiendo a criterios de importancia e urgencia, de acuerdo a la percepción de los destinatarios, poniendo énfasis en el establecimiento de modificaciones y reajustes al proyecto inicial, y en la celebración de acuerdos entre los participantes

Luego de profundos debates a nivel de los pequeños grupos se procedió a la exposición general de las consideraciones que se habían desarrollado en cada uno de ellos. La utilización de esta metodología de trabajo aspiraba a provocar preguntas, de tal forma que permitiera abrir el análisis a la diversidad y singularidad de las percepciones. Trataba asimismo que los interrogantes ayudaran a develar aquello que era obvio, pero sin embargo, por inercias y prejuicios, no era visto como de importancia en las prácticas educativas. Nos imponíamos el desafío de hacernos cargo de una diversidad de condiciones, capacidades e intereses de los participantes para trabajar con ello a lo largo del proyecto.

Lo primero que emergió tuvo que ver con las tensiones, angustias y malestares que se habían producido durante la gestación de la iniciativa, por cuanto muchos de los destinatarios desconocían el proyecto en el cual se esperaba que participaran;

“Finalmente el proyecto estuvo listo y se envió en el tiempo estipulado. Había que esperar... Yo casi no esperé. Llegaron las vacaciones y otras actividades del verano. Recién a fines de febrero nos encontramos y tuvimos noticias de que el proyecto había sido pre-seleccionado, teníamos indicaciones para hacerle unos reajustes y esperar a una evaluadora. Había que esperar... (...)La Evaluadora llegó, la esperamos y preparamos su visita. El marco de la Escuela, los auxiliares, el clima de “arete” (carnaval) típico de la comunidad de Yacuy, en esa época, la impresionó. (...) Logramos el impacto que deseábamos.”³⁴

³³ Alumnos universitarios y del nivel superior no universitario

³⁴ Ficha de Evaluación. Jalil, M. (2003) *Un enojo reciclado*. Fundación YPF

Como se mencionara entre sus líneas de acción el Proyecto planteaba optimizar e enriquecer el trabajo del auxiliar bilingüe titularizado³⁵ poniendo en funcionamiento estrategias de formación general y pedagógica que posibilitaran que los auxiliares bilingües avanzaran en la culminación de estudios secundarios y/o terciarios, paralelamente a su formación pedagógica. Los auxiliares bilingües aunque manifestaron su acuerdo y beneplácito con el proyecto:

- "Para los maestros que trabajamos guaraní fue muy positivo porque cuando fuimos titularizados ya fue palabra mayor... debíamos hacer las capacitaciones y justo surgió este proyecto y nos vino muy bien"³⁶,

declararon la necesidad de que se les otorgara la "palabra técnica".

"(...) Coincidimos con estos puntos que se han estado discutiendo pero se necesita más tiempo para discutir este tema.... nosotros fuimos más específicos, más objetivos, con la consigna y puntualizamos: estar capacitados para elaborar proyectos PEI y PCI; conocer las normas de la escuela; aprender la palabra técnica; armar un paquete de propuestas para implementar en la escuela; intercambio de experiencias con los docentes.... La educación bilingüe no pasa por la lengua, la cultura es muy amplia; se puede hablar de costumbres, tradiciones y la relación del indígena con la naturaleza"³⁷.

Visualizaban que si se "les enseñaba la palabra técnica", haciendo referencia a los saberes propios del ejercicio de la docencia, siendo uno de ellos la "lectura de los libros"³⁸ y otro "el como hacer proyectos", podrían apropiarse de un lugar y un hacer original y único:

"El problema es el proceso de enseñanza- aprendizaje. Es necesario que el auxiliar tenga una continuidad (...) que no se queden en 1º año y que contengan un espacio específico en el que participen tanto los criollos como aborígenes."³⁹

"Para eso, los auxiliares tienen que tener una preparación. Tienen que figurar en el PEI."⁴⁰

Los auxiliares bilingües guaraníes como "inteligentes arriesgados" (Valls, 1990)⁴¹, tomando en cuenta las variables de su situación, solicitaban la enseñanza de la palabra

³⁵ En algunas escuelas del Departamento San Martín donde hay numerosa población cuya lengua materna no es el español, comparten su trabajo los maestros y los auxiliares bilingües. Durante el año 2001 algunos de ellos han sido "titularizado" como personal de planta permanente. Los auxiliares bilingües son de origen indígena, en su mayoría han completado la escolaridad primaria, los menos la secundaria y solo muy pocos refieren educación superior no universitaria sin concluir. Aunque la tarea de los auxiliares es de vital importancia para la integración de los niños y jóvenes con lengua materna distinta del español, la falta de formación pedagógica, la indefinición de su rol en la estructura escolar y las actitudes discriminatorias generan situaciones que impiden trabajar sobre la compleja dialéctica entre cultura local y escolar; *conocimiento locales* al decir de Geertz y conocimientos académicos.

³⁶ Registro I Taller de Evaluación. Diciembre 2003

³⁷ Registro Primer Taller de Capacitación Abril 2002.

³⁸ Los CBC, los DCJ, los PEI, los PCI y toda la inédita y novedosa producción bibliográfica impuesta por la Reforma Educativa

³⁹ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002.

⁴⁰ Idem

técnica, entendiendo que era el camino “estratégicamente mejor, más útil, más económico y más rentable” en función de los objetivos que pretendían y de las características del contexto en el que actuaban:

“*Mi objetivo es revalorizar la cultura*”⁴²;

“(…) *La titularidad*⁴³ *en el cargo a uno le da más seguridad y más compromiso*”⁴⁴

“(…) *Como docentes, ellos (los auxiliares bilingües) nos hacen de apoyo pero no sé si es su función. Ellos cumplen en la medida que pueden...*”; “(…) *creo que la función que tienen no la cumplen. No hay un horario, el bilingüismo no figura como una carga horaria.... yo creo que aparece, no sé, pero en la práctica no hay nada...*”⁴⁵

Estas asunciones por parte de los *otros*, de los no auxiliares, de los no guaraníes, y las demandas y urgencias institucionales planteadas por los propios auxiliares bilingües, decidieron que las acciones de capacitación se orientaran especialmente a la formación pedagógica como modo de favorecer los procesos identitarios de los auxiliares guaraníes como agentes educadores, sin olvidar no obstante, que hablamos en términos de *identidades*, de carácter *relacional*: es decir, producto de relaciones sociales y teniendo siempre presente que no hay identidades fuera de *relaciones de poder*.

“*La función que le dábamos al auxiliar era que los ayudara a los chicos de primer grado con el idioma, pero ellas (auxiliares bilingües mujeres) nos colaboran, nos ayudan cuando necesitamos. No tienen un espacio*”⁴⁶

Tensión que marca lo que los *otros* atribuyen y lo que resulta posible de apropiación. La capacitación debía entonces ayudar a instituir un lugar

“(…) *el problema pasa porque se desconoce la planificación del auxiliar bilingüe y su rol. No está difundido*”⁴⁷

Afirmación de la posición de los auxiliares bilingües como recursos indispensables para el desarrollo de propuestas de “buena enseñanza” para la EBI, entendidas como una relación *de producción de sentido*, que por un lado, transmiten algo valioso, tanto en cuanto a conocimientos escolares y saberes sociales relevantes, como desde un sentido ético-social, es decir, enseñanzas que se aprenden siempre en un “entre dos”, que producen ligazón, que inscriben en la sociedad y la(s) cultura(s), y por otro, en el reconocimiento de la *autoridad cultural y pedagógica* de los auxiliares bilingües como sujetos portadores de saberes desconocidos, apreciables y legítimos; como transmisores⁴⁸

⁴¹ Citado por Solé, I. (1996) Pág.3.

⁴² Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁴³ La titularidad significa la estabilidad en el cargo docente, la inclusión permanente en la planta funcional de la institución.

⁴⁴ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁴⁵ Idem

⁴⁶ Idem

⁴⁷ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁴⁸ Entendida la transmisión no como una reproducción idéntica e incesante de lo mismo, sino como un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo, coincidiendo con el sentido que expresa

de saberes y relatos que dan sentido de pertenencia a los niños, que los ayuda a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia.

Por su parte los jóvenes indígenas solicitaron la realización de una reunión con las autoridades de la Comunidad, Consejo Comunitario, para ponerlos al tanto de su participación en el Proyecto y de las actividades en las que se comprometerían.

*"...Necesitamos ayuda en la forma en que nos dirigimos a los chicos...como tutores tenemos que ayudar a los chicos que están atrasados."*⁴⁹

Plantearon la dificultad que tienen los niños para internalizar los conocimientos en castellano y que

*"se lo vamos a explicar en guaraní, porque queremos mejorar la educación y que la comunidad se inserte"*⁵⁰.

Otro pedido fue realizar una reunión con los directivos de la Escuela de Yacuy, para dar a conocer el tipo de trabajo que realizarían, horarios, uso de espacios escolares, información al resto del personal de la Escuela sobre esta nueva actividad.

Solicitudes que van delineando una composición inaugural, que anuncian la exploración de otras posibilidades para el aprender, que significan también un acto de inscripción de autoridad *cultural y pedagógica*, que conlleva la responsabilidad de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo. Gesto, solidario y comprometido, que debe justificarse ante otros, dar cuenta o responder por los propios actos y por sus consecuencias.

Las voces de las coordinadoras del proyecto, desde la posición de sostén y responsabilidad, hicieron evidente quiebres, dudas

*"(...) nosotras cuando pensamos en el proyecto lo hicimos desde nuestra visión. Esto es una cosa que hay que pensarla entre todos y debemos plantearnos ¿cuáles son nuestros roles frente a esta situación?"*⁵¹

*"(...) quizás debemos partir todos desde la ignorancia porque me pongo en el lugar de los chicos que nos hablan en guaraní y no los entiendo. Me parece que con esto vamos a redefinir el proyecto"*⁵². (...)

el psicoanalista Jacques Hassoun que señala: "Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido". Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ed. de la Flor, pp. 15 y 16

⁴⁹ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁵⁰ Idem

⁵¹ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁵² Idem

“A mi lo más interesante que me ocurrió en este proyecto es descubrir que se juegan los intereses profesionales que tiene cada miembro con los intereses del proyecto que se va a realizar”.

“(…) Yo me sentí muy al filo de estas cosas, fue muy fuerte...en medio del debate surgen preguntas como ¿que es lo importante? ¿Qué es lo que esperamos y lo que queremos? ¿Cuál es el interés en común?...⁵³

También temores y expectativas:

“(…) me da miedo las expectativas que puedan tener sobre lo que el proyecto pueda generar. Dentro del proyecto se pueden reacomodar cosas pero no nos podemos acomodar a otras, por ejemplo que hayan más recursos o que el auxiliar tenga su espacio. Pero sí se puede generar que se gestionen cosas.... Creo que esas variables hay que tenerlas en cuenta, los procesos educativos son así, se tira la semilla como la parábola del sembrador.... La EBI es una utopía⁵⁴

2. Despliegues de la diferencia

Los Talleres de Capacitación para docentes, auxiliares bilingües y jóvenes indígenas tenían por objetivo sensibilizar y motivar a los participantes acerca de la problemática educativa indígena. Se instalaban en un terreno complejo -el vínculo de los docentes en la cultura y la *cultura docente*, que nos introducía sin más en la cuestión curricular, entendida en un sentido amplio, como el campo donde se procesa y condensa⁵⁵ la relación entre la educación y la sociedad, y también por ello, lo que se *hace* en las escuelas, lo que se *enseña* y *aprende realmente*, y lo que nos hacen *ser* las escuelas.

Éramos medianamente conscientes que se trataba de desarrollar un modelo de *formación y de trabajo* interinstitucional e intersubjetivo. Nos parecía relevante considerar, en primer lugar, que cualquier proceso de formación reviste un carácter complejo (*nos forma, des-forma o trans-forma y pone en cuestión aquello que somos* (Larrosa, 2003:5) e implica un monto de transformación importante de la vida institucional, como de la propia vida de los sujetos involucrados. Ninguna institución y ninguna persona pueden dejar de ser lo que han sido de un día para otro, aunque las apariencias tiendan a querer hacernos pensar lo contrario, siempre permanecen determinados sentidos, aunque se los reconstruya y aparecen otros nuevos, pero **nunca se parte de cero**. “Bien al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar *totalmente* de nuevo. Este *inicio* es el producto de las *relaciones* que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición” (Melich: 2005)

⁵³ Idem

⁵⁴ Idem

⁵⁵ Procesar en el sentido de ubicar las demandas sociales. La escuela no se relaciona con la sociedad en su conjunto, sino que lo hace con una comunidad de padres, en una localidad particular, con las autoridades locales. Así, la escuela y la sociedad se relacionan a través de múltiples mediaciones y desde estas es que tiene que ser examinado el vínculo entre ambas. Condensar en cuanto a niveles de análisis. En el primer caso estamos en un nivel relativo a las decisiones y a las relaciones que abarcan a sistemas, estructuras, grupos o sujetos colectivos. En el otro, estamos en el nivel micro que se refiere a relaciones situadas localmente, organizaciones, relaciones interpersonales. Clase 1: Presentación Postgrado de Curriculum en Contexto. FLASCO. Pág. 3-4

“Este trabajo es muy largo, no se pueden ver los resultados de un día para el otro. No se puede evaluar mañana lo que se enseñó hoy, yo estoy hace más de 20 años en la escuela y aún hoy se siguen descubriendo cosas, (...) este es un proceso largísimo que quizás no veremos finalizar nosotros...”⁵⁶

De igual forma resulta, vitalmente necesario, mantener *puntos de apoyo*, marcos de referencias *históricamente situados* y reivindicar experiencias pasadas, sin los cuales no se pueden resemantizar los nuevos desafíos que se presentan. Creíamos por ello que para hacerse cargo de la problemática de la educación bilingüe intercultural debíamos como, primera tarea, **recuperar** saberes y experiencias, porque es a partir de allí desde donde es posible apropiarse de lo que aparece como novedoso.

“Queremos comentar nuestra experiencia al hacer el taller bilingüe intercultural. Lo estamos implementando desde hace 10 años y durante este tiempo hemos pasado por aspectos positivos y negativos. Hemos trabajado con tercer año, participaron los padres de los niños y eso fue muy positivo porque son protagonistas directos del aprendizaje de sus hijos”⁵⁷

“Nosotros estamos haciendo un seguimiento de los chicos de 1º año, hacemos un seguimiento de los roles de la familia dentro de la comunidad. Cuando tratamos por ejemplo el tema de la medicina tradicional entrevistamos directamente a los ancianos. El que enseña es el anciano, nosotros somos el nexo entre él y los niños. Como resultado vemos que lo que nos enseñan los ancianos es muy útil porque a veces no tenemos acceso a los medicamentos. Asimismo también trabajamos con las abuelas que enseñan cocina. Vemos que esto nos es muy provechoso”⁵⁸

“Aprendimos bastante de los maestros blancos. Si nos ayudamos entre todos podemos salir adelante”⁵⁹

“Gracias a la capacitación que tuvimos en otros lugares nos enriquecimos como personas. Creo que con el apoyo de las instituciones y los profesores llegaremos a lograr la meta que nos propusimos”⁶⁰

La apuesta más difícil la constituía, en realidad, el poder generar modos de trabajo colectivo que permitieran pensar y hacer distintos a partir de la reconstrucción personal e institucional: *que hiciera sonar de otro modo la experiencia*, o mejor aún el *par experiencia/sentido* (Larrosa, 2003). En conclusión que posibilitara sobre todo preguntarnos *por qué somos lo que somos o cómo hemos llegado a ser lo que somos y,*

⁵⁶ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto. 2002

⁵⁷ Idem

⁵⁸ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

⁵⁹ Idem

⁶⁰ Idem

sobre todo, *cómo podemos convertirnos en otros*, cómo podemos llegar a ser otros y *cómo tenemos que orientar nuestras vidas* (qué «sentido» darles).

Los Talleres de Capacitación para docentes, auxiliares bilingües y jóvenes indígenas convocaron a distintos especialistas del Teko Guarani de Camiri Bolivia, de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y de Salta, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, entre otros, los cuales desarrollaron distintos núcleos de contenidos y respondieron a la organización que puede leerse en el Cuadro N° 1.

Los Talleres pretendían conjugarse en *espacios de palabras* en los cuales los saberes y *haceres ordinarios*⁶¹ de los participantes dieran a pensar, no desde afuera, a través de un modo de enunciación que, en forma de interpretación y/o de prescripción, expresara cómo es o cómo debería ser la educación bilingüe intercultural, sino a partir de dialogar y analizar los distintos modos de *practicar la enseñanza*, entendiendo que esos modos expresan una forma particular de pensar la docencia, llevarla a cabo y producir saber sobre ella.

*“Algunos conciben la educación bilingüe como un paso para salvar un obstáculo, que el niño hable en guaraní es un obstáculo que será superado cuando aprenda a hablar castellano. Pero la Educación Bilingüe Intercultural tiene que ver con la diversidad cultural, estamos hablando de rechazo, de derechos... La educación bilingüe no es una cuestión pedagógica, sino que este es uno de sus aspectos, es una cuestión ideológica”*⁶²

*“Entonces, hablar de bilingüismo es mucho más que hablar de derechos humanos, tampoco es cuestión de bondad o maldad, sino que aquí se juega un partido que involucra a todos y depende que bando escojamos, meteremos un gol en uno u otro equipo”*⁶³.

Los talleres se realizaron en su totalidad en Yacuy, algunas veces en la escuela, otras en la capilla y algunas en el *Jemboaty* todo dependía de la cantidad de asistentes, como los participantes fueron en aumentando de taller en taller, en realidad terminamos haciendo uso de todas las instalaciones disponibles, en uno de los recintos se desarrollaba el Taller y mientras tanto se preparaba el salón de la escuela o el *Jemboaty* para servir el almuerzo, o se reservaba para los trabajos en comisiones. Los talleres se desarrollaron en días viernes y sábados. Se trabajaba desde la mañana, almorzábamos todos juntos, y luego continuábamos hasta la caída del sol, el sábado se repetía la misma rutina, pero cerrábamos la actividad un poco más temprano, aunque después continuáramos, en pequeños grupos disfrutando de la charla amigable y distendida.

⁶¹ Saberes se encuentran, despliegan y circulan en el hacer escolar y diario de los maestros, más que en su reflexión sistemática. Saberes que circulan en la vida hablada de las escuelas pero que no encuentran formas ni tiempos para ser pensados, interpelados, confrontados, transformados.

⁶² Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

⁶³ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

La recepción de los profesores de cada Taller, así como de los invitados especiales⁶⁴ y de los participantes a cada taller se convirtieron en tareas que exigieron mucha preparación y en donde participaron distintos integrantes de la comunidad. En el marco de la coordinación del proyecto se había estipulado que todos los recursos necesarios para la implementación del mismo debían generarse en la propia comunidad y en la gestión y organización de estas actividades tuvieron un desempeño particular los docentes auxiliares guaraníes y los jóvenes bilingües, como todo el personal de la escuela y miembros de la comunidad de Yacuy. Siempre había agua caliente para un termo, biscochitos para la merienda, una sonrisa y muchísima disposición ante cualquier solicitud.

Se estimaba que la capacitación representaba un paréntesis y también ciertos desplazamientos en un proceso que ya venía desarrollándose desde antes, en cada una de las instituciones involucradas, aunque a niveles diferenciados.

“En la escuela los chicos no conocen el lenguaje, y el papel de los auxiliares es de apoyo. Queremos que incorporen el idioma y por eso es distinta la realidad de esta escuela”⁶⁵.

“(...) hay distintos niveles de trabajo en las escuelas, por ejemplo en la nuestra, hay también distintos niveles de trabajo en las aulas, hay aulas donde se trabaja como a lo mejor se trabajaría en cualquier zona rural y hay aulas en las que se trabaja con el auxiliar, con una sensibilidad del docente diferente y también hay escuelas... Es decir, hay escuelas que tienen una trayectoria de trabajo diferente, yo reconozco que hay maestros que tienen una trayectoria de trabajo específico, es que la escuela”⁶⁶.

“(...) no significa que todos los maestros de la escuela, que todos los directores estén...”⁶⁷.

“En nuestra escuela hay niños chanés y de la zona, el porcentaje de los niños wichi es menor. Los maestros somos todos titulares. Tenemos muy en cuenta las pautas culturales del niño, tanto en la literatura que se trabaja, como en las comidas y bebidas típicas y la recolección de los frutos, etc. Se trabaja muy bien con la gente de la comunidad, son muy abiertas, y siempre hay comunicación entre los padres de los chicos y los maestros. Los trabajos que se realizan con los chicos no son simplemente tareas en cuadernos, sino que armamos cartillas”⁶⁸.

El inicio de la capacitación no debía significar “*borrón y cuenta nueva*”, sino implicarse en los inciertos *¿que-haceres?* de las escuelas.

⁶⁴ Alumnos de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salta en proceso de definición de temas de tesis. Profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Sede Central Salta y de la carrera de Letras de la Sede Regional Tartagal Sacerdotes, alumna tesista de la Universidad de Alcalá de Henares, seminaristas franciscanos, cura párroco de Aguaray, profesores del Teko Guaraní de Camiri Bolivia, integrantes de distintas ONG, investigadora de FLACSO y del CIUNSA.

⁶⁵ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

⁶⁶ Entrevista a docente. 2004

⁶⁷ Idem

⁶⁸ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

“Nuestra escuela está ubicada en el cruce a Pichanal, tiene una población de 1400 alumnos, de los cuales el 10 % son criollos. Nuestra comunidad, al estar muy relacionada con el pueblo, fue perdiendo poco a poco su identidad, esto fue un proceso muy largo. Luego de 20 años llegó la nueva directora de la escuela y nos dijo que debemos incorporar esto ya que los chicos están castellanizados. Hace 6 años estamos trabajando en recuperar la identidad de la comunidad por ello empezamos a enseñar guaraní....la directora anterior decía NO al bilingüismo, por eso nos apoyamos tanto en la nueva directora que dice SI al bilingüismo, nos sentimos muy conformes con este trabajo porque tratamos de ver la realidad de nuestros niños”⁶⁹.

Por ello interesaba rescatar lo pensado y las acciones realizadas

“muchos maestros no se ponen en el lugar del aborigen, yo empecé a trabajar dentro de la cultura aborigen y he descubierto que es una experiencia muy rica. Debemos ponernos en el lugar del niño, nosotros le hablamos en castellano y ellos no logran comprendernos, me pregunto que pasaría si ellos me hablan en guaraní... yo no lograría entenderlos”⁷⁰

recuperando y otorgando movimiento y nuevos sentidos a la experiencia y seguridad a la capacidad de reformulación del pensar y el hacer, lo que significa abrir posibilidades constantes de transformación

Presuponía de igual modo que el eje de las acciones de capacitación se organizara en torno a los **problemas** de la educación bilingüe intercultural, que las escuelas y las personas dentro de ellas designaban como tales,

“Es muy difícil para nosotros mantener nuestras costumbres, queremos recuperar algo que se fue perdiendo hace mucho”⁷¹

“En nuestra escuela, la realidad aborigen tiene una cultura debilitada porque está rodeada de barrios criollos. Nosotros queremos revalorizar su cultura, recuperar el idioma”⁷².

“Para nosotros, lo intercultural sería importante, recuperar esa cultura, que el maestro tenga una hora o media hora para hablar de la cultura. Los auxiliares recién están empezando, no sabían como era el trabajo del auxiliar con el docente”⁷³

“Nos interesa la capacitación de los auxiliares pero que sea real. Antes, como las chicas, nos preguntábamos cuál era la función del auxiliar, pero a eso ya lo superamos. En la escuela tenemos un auxiliar que no es

⁶⁹ Idem

⁷⁰ Idem

⁷¹ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

⁷² Idem

⁷³ Idem

*titular y un solo auxiliar no es suficiente para toda la escuela.-Cuando se capacita es para 1° y 2° grado y si la escuela tiene un jardín, el auxiliar tiene que estar ahí. En 3° grado no tiene auxilio. Falta capacitación en la lengua guaraní*⁷⁴.

*“Quizás, la comunidad tiene que decirle a la escuela como quieren que salgan sus hijos. Nosotros nos planteamos objetivos que ni los niños lo esperan. Yo me siento mal enseñando la cultura guaraní aunque no hablen el guaraní. Yo creo que esa diversidad ofrece muchos contenidos”*⁷⁵

*“Trabajar la interculturalidad de la escuela. Chicos criollos y guaraní deben ser capacitados en su lengua. Si la lengua no se puede dar porque no trabajar la interculturalidad. En 2° grado se corta todo, se debe concienciar a los docentes de los otros ciclos porque los concientizados son los del primer ciclo. Eso tendríamos que trabajar desde el nivel inicial hasta 8° o 9°.”*⁷⁶

*“Esto se podría trabajar por niveles. Además, se podría crear otros para los que recién se inician. Las estrategias son para los docentes que ya vienen trabajando hace 14 años. Lo que quieren hacer las chicas (...) se puede lograr, se necesita el apoyo de la comunidad”*⁷⁷.

*“Con respecto al tercer taller, el currículo en la EGB, para que sea de mayor provecho, que sea separado porque las escuelas que ya estamos trabajando queremos avanzar. Se podría trabajar el 2° ciclo. Trabajamos juntos, auxiliares y docentes, para el 1° ciclo pero el 2° siempre queda colgado, además para el 1° ciclo hay material”*⁷⁸.

Se infería que los problemas definidos por los sujetos, directivos, maestros, auxiliares bilingües, jóvenes guaraníes, investigadores y profesores, se constituirían en el *punto* de encuentro y de generación de un espacio de construcción común, que emergería a partir de rastrear saberes, experiencias y prácticas y de la recuperación de acciones anteriores significadas como ineficaces en relación al problema planteado.

*“...Yo me acuerdo que una mujer le pide a mi hija que pongan el nombre de un animal en castellano, y mi hija pone “anguya” (rata), y la maestra le pone un regular. Yo, como auxiliar bilingüe, para mí estaba bien, busco a la maestra y le explico que anguya significa rata y me dice “¡¡ah!! Le puse regular porque yo no entendía”*⁷⁹

“la educación es integral, la escuela no debería ser un espacio donde “se aprende” sino un espacio donde se “encuentran los conocimientos”. Quiero contar una anécdota que me parece muy significativa: “un niño guaraní concurre a la escuela todos los días, pasa varias horas al día

⁷⁴ Idem

⁷⁵ Registro Primer Taller de Capacitación.. Abril 2002

⁷⁶ Idem

⁷⁷ Idem

⁷⁸ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁷⁹ Idem

aprendiendo lo que le enseñan en la escuela. El niño debe ir a la escuela porque es obligación, hay leyes que dicen que así debe ser. Pero el tiempo que pasa en la escuela no le permite estar en su casa aprendiendo a cultivar la tierra, a cazar, en fin a instruirse dentro de sus costumbres, esto hace que dentro de su comunidad sea inútil porque no sabe nada. Cuando termina la escuela no se le permite continuar con sus estudios, es discriminado para entrar a la universidad. Entonces se convierte en inútil en uno y otro lado. Fue a la escuela, pero no sabe nada... ”⁸⁰

El análisis de los efectos producidos en los intentos realizados previamente y la ubicación de las restricciones y contrariedades, permitirían ir gradualmente definiendo situaciones, como límites y posibilidades de una acción o una decisión. Se favorecería, de este modo, la incorporación de la teoría como herramienta, que posibilita pensar la realidad como una multiplicidad compleja, teniendo siempre como recaudo fundamental la necesidad de explorar todas las voces y perspectivas, recordando que en las instituciones, *los que hablan, piensan, hacen, son las personas* y no las organizaciones.

“(...) si no es ciencia es ignorancia. Los saberes que no son “ciencia” son descalificados, son “ignorancia”. Es lo que ocurre con el saber indígena, se descalifica como saber válido”⁸¹.

“En nuestra sociedad existe una separación cada vez más neta entre educación y vida. La escuela no libera, tapa los ojos en vez de abrirlos. Nuestra sociedad es una escuela de muerte porque la vida no le interesa, si hay guerras o no, no importa, siempre se enseña lo mismo”⁸².

Plantear de modo interinstitucional la problemática de la *educación bilingüe intercultural* hacía visible intereses y preocupaciones teóricas y prácticas, disímiles e incluso contradictorias, sin embargo esto no debía objetar el compromiso de todos a asumir posturas y proponer acciones frente a las situaciones de desigualdad social y diferencias étnicas, favoreciendo la reflexión acerca de las complejas relaciones entre educación y cultura y a repensar el lugar de la escuela como espacio de producción cultural

“la escuela no quiere “entrometerse” porque es “neutral”. Los valores de la escuela son de tipo impositivo; “haga esto”, “tiene que hacer”, pero los valores no entran por la cabeza sino por el pecho”⁸³

“al currículo lo define el poder, no nace de abajo sino que es según la conveniencia de los de arriba. Deberíamos lograr un currículo que venga de abajo”⁸⁴

Requería, en un primer momento, desplegar una mirada histórica que examinara las condiciones socio-históricas que dieron lugar al surgimiento de la escuela y las

⁸⁰ Registro Cuarto Taller de Capacitación. Octubre 2002

⁸¹ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002.

⁸² Idem

⁸³ Idem

⁸⁴ Idem

particularidades con las que se presentara en Argentina en relación a las poblaciones originarias específicamente; comprometía igualmente, a sondear las transformaciones culturales relevantes, que llevan hoy a la escuela a “situaciones de crisis”. Crisis, entre otras, en el sentido de haber perdido la legitimidad de escuela homogénea, con una propuesta de cultura uniforme para todos, pero al mismo tiempo exponía, a reconocer la necesaria práctica social de transmisión cultural a las jóvenes generaciones, conscientes que, sin transmisión, como afirma Dussel (2004:3), “no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros”

Apelar a la historia entonces, para ir reconstruyendo los sentidos de lo que *somos hoy*, como comunidades pluriétnicas, multiculturales, rompiendo con una visión del pasado estereotipada, construida a partir del *mito del origen*, que en el caso de la historia *oficial* argentina se liga a la constitución del Estado-Nación. Inversión de sentidos que posibilitara el reconocimiento de la presencia anterior en la región de grupos indígenas ancestrales, nómades, tales como: *Guaraníes, Tobas, Wichis, Chorotes, Chanés, Chulupíes y en menor proporción Kollas y Aymaras*.

Pueblos originarios que habitaban estos espacios intermedios, ambiguos, desplegando un modo de ser *-teko-*, una forma de *practicar* el espacio, incomparable, al que con posteridad establecerá la voluntad demarcatoria del Estado, a través de las “campañas militares” y las fronteras. Dispositivos supremos de marcaje de la territorialidad y que en este caso, allá por 1925, determinarán la “argentinidad” de la región a través Tratado Internacional firmado entre Argentina y Bolivia en la ciudad de la Paz.

Recorridos y reflexiones que nos posibilitaran ser testigos, de todo un proceso de transformaciones acerca del sentido de las instituciones educativas en las comunidades indígenas, revisando los principios educativos modernos y percatándonos que la educación como dispositivo, por excelencia, del proyecto modernizador, ha tenido por función específica el asignar a los ciudadanos una “identidad nacional” basada en un patrón cultural homogéneo que suponía reconocerse en una única tradición, en una lengua nacional, en un territorio, en un origen étnico y, en algunos momentos, en una religión. La escuela, en su utopía de “*hacer uno de muchos*”, asentada en distintos mecanismos de legitimación y de exclusión. Ser “indio” en la escuela creada bajo el imperio de estos principios, ha implicado, procesos de permanente negación y clausura de la identidad cultural.

Sin embargo conviene no olvidar que “sólo hay pueblos indígenas en contextos donde los estados-nación modernos son fruto de procesos de descolonización. El hecho de que en estos casos lo nacional tuviera que construirse no simplemente por oposición a un *otro metropolitano* sino fundamentalmente en relación con un *otro autóctono* ha representado un singular problema ideológico (...) porque ese *otro autóctono* podía acreditar la ocupación anterior y quizás continua de una tierra que la nación necesitaba construir como “patria”, (...) lo indígena ha sido entonces “materia prima inexcusable pero ambigua para la simbolización de lo nacional y de sus fronteras sociológicas y territoriales, (...) en todo caso, un elemento crucial para la producción cultural de la nación”(Briones, 1996)

Ser argentino⁸⁵, en consecuencia, exigía que *todos fueran iguales*, pero igualdad definida en términos de abstracción jurídica, “todos somos iguales ante la Ley” y también porque “todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos los mismos lenguajes, tengamos los mismos héroes, y aprendamos las mismas cosas”. Lo indígena entonces, será percibido como un peligro para esta identidad colectiva en tanto lo encarnarán sujetos inferiores, *bárbaros*, que aún no han alcanzado el grado propio de la civilización.

Según Dussel (2003) “la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo *mismo y lo otro* dejaron de ser conceptos móviles y contingentes, para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles”. La diversidad será vista, entonces como la supervivencia de etapas anteriores, atrasadas, primitivas.

Pensar una propuesta Educación bilingüe intercultural comprometía entonces, el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas dentro de un territorio, consideración que obligaba a advertir asimismo que no hay ningún mundo ideal, monolítico, autónomo, prístino ni aborígen, que pueda ser entendido fuera de las formaciones sociohistóricas.

“Yo en un principio tuve la idea de que era mejor que se quedaran ahí, que vivieran esta visión antropológica medio de zoológico, viste, que más vale que se queden ahí, que conserven lo suyo, que no se..., después yo fui cambiando este modo de ver”⁸⁶.

En las instituciones educativas se materializa esta realidad multicultural que obliga a privilegiar las relaciones entre culturas; una educación intercultural va más allá de pensarla en términos estrictamente bilingües.

“Entonces, hablar de bilingüismo es mucho más que hablar de derechos humanos, tampoco es cuestión de bondad o maldad, sino que aquí se juega un partido que involucra a todos y depende que bando escogamos, meteremos un gol en uno u otro equipo”⁸⁷.

La cultura se refiere, en términos de Bauman (2002:22), tanto “a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la

⁸⁵ Chiaramonte (1997) señala que en las primeras décadas del siglo XIX, antes y después de la Independencia, el término "argentino" significaba "porteño". Eventualmente, en algunas ocasiones los términos argentino o argentina fueron usados como "calificativos del resto del territorio rioplatense, en la medida en que los supone dependencias de aquella ciudad". El término es utilizado por primera vez, en 1602, por Martín del Barco Centenera en el poema "Argentina y Conquista del Río de la Plata". El significado es "rioplatense". El uso ampliado del término después de la Independencia es un modo de expresar la tendencia hegemónica de Buenos Aires sobre el conjunto de las ciudades y provincias de un territorio aún sin nombre definido. Chiaramonte afirma que constituye un "antecedente de las primeras tendencias centralistas" para las que "la nueva nación debía ser una dependencia de esa ciudad: tendencias resistidas por la mayoría de las ciudades del Río de la Plata". Chiaramonte, Juan Carlos (1997) *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1810 - 1846)*. Buenos Aires, Ariel. Citado por Grimson, (2003). *Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la "cultura nacional"*. Diplomatura en Curriculum en contexto. FLACSO.

⁸⁶ Entrevista a docente. 2004

⁸⁷ Registro Cuarto Taller de Capacitación. Octubre 2002

reproducción, a lo inesperado como a lo predecible. También es necesario advertir el conflicto, entendiendo la *diferencia* como producto de la historia, el poder y la ideología. Reconocer la diversidad no asegura el respeto a la diferencia si no se incorpora la perspectiva del conflicto y la desigualdad social.

“La educación refleja la división social. Es decir, hay una educación para ricos y otra para pobres. La ignorancia de los pobres es conveniente para los ricos porque como educarse es invertir para un futuro se restringe el acceso a la educación, esta es una injusticia enorme. Los que estudian se aprovechan de un bien que es de todos, porque la educación es pagada por el estado. Todos estamos pagando para que unos pocos se aprovechen de los beneficios de la educación, conseguir status, trabajo bien remunerado, etc.”⁸⁸

“¿Sabes que quiere decir biodiversidad? Biodiversidad se refiere a la diversidad de la vida. La fuerza del espacio está en el hecho en que existan diferentes elementos que se relacionan. La biodiversidad es esencial a la vida. En la sociedad ocurre lo mismo, existen diferentes culturas, si destruimos esta diversidad destruimos un principio básico, esencial de la vida. El maestro puede convertirse en un principio de muerte de la biodiversidad⁸⁹”.

La gramática de la escuela es un concepto desarrollado por dos investigadores, David Tyack y Larry Cuban (2002) en el estudio de una serie ininterrumpida de reformas educativas impulsadas a lo largo de un extenso período. La *gramática escolar* se refiere, en términos generales, al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza.

Hablar de gramática puede producir un cierto escepticismo sobre las posibilidades de los cambios educativos y sobre el poder de los maestros y profesores para modificar la práctica escolar. Sin embargo, su uso nos ofrece un marco explicativo y de análisis para entender cómo se generan y despliegan las transformaciones en las escuelas a partir de modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo y de otros que inesperadamente introducen quiebres y nuevos sentidos; en definitiva como el cambio escolar es producto de una combinación de continuidades y rupturas.

Este concepto guarda semejanzas con el de *cultura escolar* que se emplea para entender la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e invenciones de la vida cotidiana, las prácticas y la realidad educativa de las escuelas y de las aulas en su confrontación con las teorías y la legalidad educativa. Se podría afirmar que existen universos simbólicos particulares que están ligados a experiencias históricas que construyen significados compartidos y prácticas cotidianas. Por lo tanto, con ciertos recaudos, podemos aplicar esta noción a los docentes, en tanto grupo de personas que desempeñan una misma actividad profesional, y comparten un repertorio común de

⁸⁸ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto. 2002

⁸⁹ Idem

significados, de formas de pensar, de evaluar, de definir qué está bien y qué está mal, etcétera, en definitiva, comparten una *gramática*

Pérez Gómez (1998:162-179) argumenta que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional. La define como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. Para comprenderla afirma es necesario indagar las reglas explícita y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.

No sostenemos sin embargo, la noción convencional de la existencia de una *cultura escolar* en tanto advertimos que la “homogeneidad” supuesta en el modelo de la escuela como agencia que trasmite una cultura oficial uniforme desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales. Como expresa Rockwell (1997: las escuelas reales son heterogéneas y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea. Abordar la cuestión de los *sujetos*, es decir de los agentes educativos -los docentes como actores principales de la transmisión escolar- significa reconocer que los maestros en sus actividades cotidianas usan y ponen en práctica diversos saberes y competencias adquiridos en sus trayectorias personales y escolares.

Aunque es posible perfilar varios conjuntos de conocimientos acumulados históricamente que corresponden a tradiciones específicas que han tenido importancia en la constitución de la vida escolar en determinados contextos y momentos o que han formado parte importante de la formación de ciertas generaciones de maestros, los docentes “lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten “la cultura de la sociedad” se constituyen en “sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar” (Rockwell, 1997:42) en genuinos “artesanos del bricolage” (Grimson, 2002:5) social y cultural, articulando sus conocimientos a la configuración particular de cada escuela, las cuales en su ordenamiento social abren o cierran posibilidades de *aprender y producir cultura*.

Por mucho tiempo las escuelas que se instalaron en las comunidades aborígenes priorizaron una misma cultura, una misma lengua, una misma religión, establecidas de modo homogéneo y hegemónico, cumpliendo fielmente su mandato fundacional. Valorar esta situación nos llevó a analizar la importancia de problematizar los diferentes sentidos de las nociones de cultura, aculturación, endoculturación, de culturas dominantes y culturas subordinadas, conceptos controvertidos, que refieren implicancias ético-políticas y cuya enseñanza no han formado parte de los currículos de la formación docente.

La antropóloga Silvia Hirsch (2005:272-273) una de las especialistas convocadas a trabajar estas cuestiones en la capacitación comentaba

“el curso que fui invitada a dictar en la comunidad me brindó la posibilidad de presentar aquellos conceptos antropológicos que tantas veces impartimos como docentes en nuestros cursos en las universidades

y que damos por sentado como conocidos y compartidos por todos en este ámbito. Durante la preparación de las clases reflexionaba respecto del abordaje de conceptos como cultura, cambio cultural, relativismo, discriminación, racismo e interculturalidad y me preguntaba sobre la utilidad que estos conceptos podrían tener para maestros que trabajan en escuelas con población indígena. ¿Qué aportes concreto y empírico puede hacer la antropología a la problemática cotidiana que viven los directivos de escuelas, los maestros y auxiliares bilingües que día a día enfrentan en el aula el ausentismo, la repitencia, la deserción escolar, los problemas de aprendizaje y socio-económicos del estudiantado”?

En este sentido, el proyecto de capacitación fue un intento congruente de plantear la problemática de la educación desde una perspectiva intercultural, a través de distintas voces de capacitadores y participantes -*guaraníes y criollos*-⁹⁰. Se reconocía la necesidad de mantener un *permanente ejercicio de reflexión* sobre nuestros discursos, nuestros actos, y las concepciones sobre los sujetos, la cultura y el aprendizaje que sostenemos. Entendiendo además que no se trata de disminuir la heterogeneidad, porque eso es imposible, sino permitir la construcción de una enseñanza que sea intercultural y bilingüe; que los chicos sientan que su cultura o su lengua materna son tan nobles como la lengua y la cultura dominante de los *Karai* y que los docentes, los promotores, los investigadores comprendamos que no hay que tener más miedo de la heterogeneidad; al contrario, la lucha es a favor de la diferencia y en contra de la desigualdad.

La experiencia fue mostrando que para apoyar este complejo proceso de *metamorfosis*, se debían propiciar y sostener espacios de **formación y capacitación** que permitieran conocer más a fondo las culturas originarias y la propia cultura, en especial, reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de los pueblos indígenas. Desde la perspectiva histórico-cultural, la relación entre educación y sociedad se ve atravesada por tensiones, que desafían la idea misma de lo que se concibe por educación.

La formación docente se ha pensado generalmente para contextos monoculturales, se intentaba en cambio, producir experiencia en la construcción de condiciones de posibilidad apropiadas para elaborar distinciones específicas en el ámbito de las relaciones entre culturas y educación y también en cuanto a la autorreflexión de la institución educativa articulada con la tarea educativa misma. No solo en lo atinente al desarrollo de aspectos específicamente pedagógicos, sino fundamentalmente en la conceptualización y comprensión de la diversidad sociocultural. En otras palabras sólo si la escuela se piensa a sí misma podrá asumir la pretensión de instalarse en la “actualidad”.

Por otra parte cabe tener en cuenta la total ignorancia de los docentes (*y de muchos en general*) acerca de la historia indígena en el territorio que hoy llamamos Argentina. La ausencia de datos en los libros de textos escolares sobre los pueblos originarios o su aparición solamente durante el periodo precolonial y colonial, dando por sentado que en la actualidad han desaparecido, no colabora a que los docentes puedan reconstruir los

⁹⁰ Guaraníes: Miguel Aruchari (APG) Angel Yandura, Elio Ortiz García (Teko guarani), Marcelo Soria, Clemente Soria (Escuela N1 4100). Criollos: Ana de Anquin (UNSa), Silvia Hirsch (UBA-FLACSO); Adriana Malvicino y Adriana Lopez Figueroa (Ministerio de Educación Provincia de Salta), Ivan Nassini (Teko guarani) Sergio Reyes (unas), Sandro Sassatelli (ADE)

procesos históricos teniendo en cuenta la complejidad y riqueza de interrelaciones entre diferentes planos sociales, políticos, económicos y cultural.

Asimismo el pueblo guarani, como otros pueblos indígenas, han desarrollado sistemas específicos de conocimiento local en relación a la agricultura, la estética, una concepción religiosa singular, además del manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales sin que se agote la capacidad de regeneración de la naturaleza. Sin embargo, esos conocimientos no han sido considerados históricamente por el sistema formal de educación produciéndose así una forma de exclusión sociocultural de los indígenas.

En este sentido merece destacarse el impacto de la capacitación específicamente en las cuestiones vinculadas a la historia, cosmovisión y cultura guarani, dentro del contexto de la frontera argentina boliviana. Conocimientos indispensables para los procesos educativos, ya que significa reconocer, valorar y hacer intentos por recuperar los saberes previos de los niños que asisten a la escuela y con ello favorecer la construcción de procesos cognitivos que no sean mecánicos, sino sostenibles, con raíces socioculturales en los procesos socio económicos que viven las comunidades y que pueden producir mejoras reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, más allá de estas nociones trabajadas en el ámbito de la capacitación existió una tendencia en el grupo de mantener una concepción de la cultura bastante esencializada, a partir de considerar la pertenencia a una cultura específica, distinguible de modo claro y tajante de todas las demás, lo que lleva a la búsqueda de generar una identidad cristalizada. Por otro lado una mirada "idílica" del mundo indígena, donde el *karai* (blanco) sería el responsable de todos los males y como contraparte, una mirada *criolla* donde se considera que el "indio está como está porque no le gusta trabajar". (Bazan y Quiroga, 2003:6)

En este sentido en los talleres comenzamos a reconocer y documentar algunos *fondos de conocimientos* que circulaban entre los maestros, permitiéndonos anticipar que éstos no eran exclusivos de las familias, sino también identificables en las actividades cotidianas de los maestros. *Fondos de conocimientos docentes* como maneras específicas de hacer, conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana escolar, mediada por la experiencia vital de los maestros, que moviliza contenidos, imágenes, ideas, que codifican y categorizan la realidad educativa y las situaciones escolares diarias, atribuyéndole ciertos significados.

Conocimientos que ponen en evidencia concepciones acerca de la propia cultura y la de otros, que implican apreciaciones acerca de los *sujetos* destinatarios de la educación intercultural bilingüe y de manera particular inherentes a la percepción del "indio".

*"Dentro de todo lo que los niños aborígenes deben aprender también, es muy importante respetar su cultura y origen, porque dentro de todo es un ser humano, una persona"*⁹¹

*"... Algunos maestros blancos cuando reciben a un niño guaraní tienen la impresión de encontrarse con una "Kamala"*⁹², es decir, piensan "éste

⁹¹ Ficha de evaluación individual. IV Taller. 2003. El sobremarcado es mío

*niño no habla, no participa, no pregunta, no reacciona, no hace las tareas, éste es un Kamala*⁹³

Los docentes no constituyen una totalidad homogénea y sus condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales; no obstante se puede inferir que en sus trayectos de formación ha imperado una concepción monocultural en la cual no se les han brindado posibilidades de reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la experiencia histórica de los pueblos originarios y de otros grupos marginales. De igual modo, en el caso de los auxiliares bilingües, es necesario considerar que “no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ello” (Serrano Ruiz, 1998:8), de lo contrario no se podrá ser “abridor de mundos”.

Así mismo y en coincidencia con Zoppi (2000) que afirma que “la docencia es una profesión de itinerancias”, descubrimos que casi ninguno de los maestros que participaron de los talleres, -salvo los auxiliares bilingües- estaba en el mismo sitio en el que había iniciado su práctica docente, todos habían recorrido un largo camino, jalonado por sucesivas estaciones, lo que permitiría inferir la puesta en juego de ciertas estrategias de búsqueda y elección de los ámbitos institucionales de desempeño, así como también una apreciación valorativa acerca de las posibilidades de “aprender en el camino y en el cambio” por la riqueza de experiencias, de desafíos de adaptación y de diversidad de contactos sociales que implica.

Por otra parte los maestros consideran que gran parte de las dificultades de los alumnos se relacionan con la falta de compromiso y de responsabilidad de los padres en el sostenimiento de la escolarización de sus hijos. “De algún modo vivencian una ruptura del pacto entre familia y escuela en el proceso de formación de niños y jóvenes”⁹⁴. La falta de cuidado, atención y apoyo de los padres a los hijos es una afirmación recurrente entre docentes y en algunos casos, esta *mirada* sobre la falta de “responsabilidad” y “compromiso” se articula con cuestionamientos a su forma de vida y los hábitos de las familias.

Los maestros señalan que las situaciones de pobreza de las familias indígenas tienen gran incidencia en los problemas de las trayectorias escolares. Expresan que las difíciles condiciones de vida obstaculizan el sostenimiento de la escolaridad de los niños y adolescentes en forma regular y continua. Sin embargo, desde la perspectiva de los niños y jóvenes bilingües, el contexto familiar promueve su continuidad en la escuela; la mayoría considera que para sus padres y familias la escuela es importante y la escolaridad de los niños resulta fundamental para la comunidad -en nuestro caso se evidencia por el fuerte respaldo de las autoridades comunitarias al proyecto y en la participación de los jóvenes guaraníes en la implementación de distintas estrategias de retención escolar, tales como los Talleres de Apoyo Escolar.

⁹² El profesor a cargo del Módulo había leído un texto en donde se relataba la historia de Kamala, la niña recogida en la India por los pastores evangélicos ingleses. Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto.2002

⁹³ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto 2002

⁹⁴ Proyecto.-DINIECE.-UNICEF Seguimiento y monitoreo para el alerta temprano Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología. 2004

Los *fondos de conocimientos docentes*, se ligan del mismo a ciertas percepciones sobre quienes son ellos como docentes, percibiéndose a si mismos como portadores de rasgos identitarios particulares y quienes son los “demás”.

“hemos nacido docentes”⁹⁵

“(...) es decir uno no sabe, yo aprendí a leer mi propia cultura justamente a partir de estar en medio de otra cultura diferente, aprendí a relativizar, aprendí a..., se me cayeron muchos dogmas, de la cuestión que todo es muy relativo, relativo al lugar, al momento.”⁹⁶

“ (... (una cosa era el chico dentro del aula, era la chica dentro del aula, y vos notabas que ese chico y esa chica eran totalmente diferentes fuera del aula”⁹⁷,

“(...) que nunca debe olvidarse en función de quien se esta trabajando”⁹⁸

En algunos casos en la apreciación del “otro” hacían ejercicio de una *sensibilidad* que los posicionaba como *diferentes* y asumiendo actitudes interesadas y de interrogación.

“ (...)es decir el indígena no es hoy en día un objeto de museo, o sea uno conoce las luchas indígenas, las ve por televisión, o sea hay otro... este, y nosotros también, en el mundo blanco hace 10 años en Endepa decíamos, bueno, hay que trabajar a dos niveles, en el mundo blanco y en el mundo indígena, pero bueno, este, yo creo que ahora el argentino medio digamos, sabe que el indígena no es un personaje de manuales que existió y que tiene plumas y todas esas historias, sino que es un habitante. Ahora, que ese sujeto que de pronto está delante nuestro y yo tenga que darle clases, es otra historia, no?”⁹⁹

Manifestaban el manejo de conocimientos acerca de las historias de las comunidades y de comprensión de algunas de las dimensiones de la cosmovisión de los guaraníes, y de otros pueblos aborígenes, conocimientos que los habían ido construyendo a partir de la interacción con distintos actores de la comunidad.

“E.- ¿Vos entraste a este mundo aborígen por el guarani o como entraste?”

M.- Y yo entre, vieron lo que les dije, yo fui a conocer el mundo indígena, yo me refiero, yo digo mundo indígena, yo me refiero a todas las familias indígenas. Yo me doy cuenta que hay aborígenes cuando llego acá, en realidad cuando llego a la zona, cuando llego a Tartagal.

⁹⁵ Registro Primer Taller de Capacitación. Abril 2002

⁹⁶ Entrevista a docente. 2004

⁹⁷ Ficha de evaluación individual. V Taller. 2003

⁹⁸ Ficha de evaluación individual. V Taller. 2003

⁹⁹ Entrevista a docente. 2004

Pero vos te das cuenta que no es lo mismo y a mi lo que mas me impresiono fue la yuxtaposición de culturas como que es una cultura, al lado de la otra, que yo no alcanzaba a dimensionar la mezcla de cultura, como se van mezclando y una a otra se prestan cosas. Pero yo me refiero al mundo indígena cuando vos te das cuantas que hay otras culturas que son autóctonas. Acá hay varios pueblos, no es uno solo los mas numerosos son el Guarani, el mas numeroso del Guarani es el Wichi, por ejemplo, en la zona que son pueblos chaqueños, son pueblos que vienen del chaco. Pero tenés también los Chulupies, los Coyas, son muy numerosos, bueno ellos no se identifican mucho como indígenas, vieron que ellos es una cuestión... ahí que no se sabe bien, ellos se declaran una Nación, pero que no quieren aparecer hermanos de otros pueblos mas chicos”¹⁰⁰.

Distinguen la necesidad de utilización de estilos lingüísticos y estrategias de comunicación oportunas a distintos interlocutores.

“(...) para mi sería indispensable conocer medianamente los pilares de la cultura, ya sea guaraní si uno está entre guaraníes, ya sea wichi si uno está entre wichis, después hay códigos que no pasan por la lengua, códigos de comunicación que no pasan solamente por la lengua, digamos, sino que pasan por otro lado, y yo los tuve que ir descubriendo, es decir cómo me comunicaba yo con mis alumnos sin saber hablar guaraní, tenía que aprender los códigos de comunicación”¹⁰¹.

En otros docentes se observa la tensión entre modos de conocimientos paradójales, en algunas situaciones se posicionan desde una concepción jerárquica, aceptando la creencia de la existencia de un modelo cultural *superior* que todos debemos alcanzar y se percibe al niño aborigen como fruto de la *carencia*, es un sujeto definido por lo que no tiene: falta de estímulo, falta de higiene, falta de afecto, etc. En otros momentos argumentan la necesidad de la *tolerancia*, entendida particularmente como *inevitabilidad de lo diferente*, que hay que “soportar”, “aguantar”; el “otro” representa algo positivo siempre y cuando se mantenga distante o idealizado.

“Aprendí a conocer un poco más, costumbres, creencias de nuestros aborígenes, también que no es bueno discriminar ni discriminarse, ya que “lamentablemente” teóricamente como iguales”¹⁰²

De ahí la necesidad de tematizar que *ser maestro de frontera* participe de prácticas educativas denominadas *bilingües e interculturales*, representa un modo de producción subjetiva, así como condiciones prácticas e históricas de posibilidad de dicha experiencia.

“(…), nunca llegaremos a pensar en guaraní, este es un proceso largísimo que quizás no veremos finalizar nosotros...”¹⁰³

¹⁰⁰ Entrevista a docente.2002

¹⁰¹ Entrevista a docente.2004

¹⁰² Registro Quinto Taller de Capacitación Julio 2003

¹⁰³ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto. 2002

“El maestro actúa como un elemento de ruptura, es en este caso un destructor de un sistema en vez de un constructor, funciona como elemento perturbador de un sistema, desde adentro hacerlo revivir o florecer lo está destruyendo y lo que muchos maestros, que trabajan en el campo, piensan de sus alumnos es esta palabra maldita “mis alumnos son brutos, ignorantes”...”¹⁰⁴

El docente, sujeto subjetivado, que es a la vez productor y productivo. En palabras de González Rey (2003:206) “el sujeto representa un momento de subjetivación de los espacios sociales en que actúa y, simultáneamente, es constituido dentro de estos espacios en la propia procesualidad que caracteriza su acción dentro de ellos, la cual está siempre comprometida directa o indirectamente con innumerables sistemas de relación”¹⁰⁵

“Somos parte de un sistema, de un modelo que nos inculcan desde niño, pero debemos revelarnos, revolucionarnos”.¹⁰⁶

“El riesgo es que la educación haga lo que le falta hacer al sistema social, es decir, el sistema social oprime al pueblo aborígen quitándole la tierra, marginándolo etc. entonces el sistema educativo se encarga de “la parte ideológica” que es hacer creer al aborígen que “así debe ser”¹⁰⁷.

Las prácticas pedagógicas, como espacios de producción subjetiva, impacta sobre los sujetos como mecanismos de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones, posibilidades y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.

“...en la escuela te dicen “tu abuelo es un sonso porque no sabe nada es un ignorante”, en cambio en la familia te dicen “respeta a tu abuelo, es el que sabe”...”¹⁰⁸

“Me acuerdo que un guaraní una vez dijo en una reunión “el que no ha tenido abuelos es medio huérfano”, el abuelo tiene una importancia básica, también hay otros personajes como el sabio, o como dicen en guaraní “el dueño de la sabiduría” tiene una palabra especial, cumple un rol definido, pero no más...”¹⁰⁹

“Todos lo que han conocido un guaraní, habrán escuchado esta frase: “mi abuelo me dijo”, yo por ejemplo no me acuerdo nada de mi abuelo...”¹¹⁰

Sostenemos la hipótesis de que en las escuelas en contextos multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema del norte del país, se están constituyendo modos de subjetividad –maestros constituyéndose en maestros- niños guaraníes constituyéndose en alumnos,

¹⁰⁴ Idem

¹⁰⁵ González Rey, (2003)

¹⁰⁶ Registro Tercer Taller de Capacitación Agosto. 2002

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ Idem

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Registro Tercer Taller de Capacitación. Agosto. 2002

resultado de un complejo proceso histórico de fabricación, en el que se entrecruzan discursos y prácticas que regulan su comportamiento..

“Pero debemos darnos cuenta que tenemos derecho a ser diferentes, tenemos derecho a crear nuestro propio sistema educativo”¹¹¹.

La *cuestión curricular* aparecía indefectiblemente con toda su complicación y *politicidad*

“Oculto quiere decir tapado, que está debajo. No significa que no actúa sino que no se lo ve. Al elegir ciertos temas para un currículo, por debajo siempre hay una intencionalidad (esto es el “para que”). El currículo transmite valores. (...) el currículo oculto es lo que nos inculcan desde niños sin decirlo. Por ejemplo: las mujeres no aparecen en los libros de historia y los niños aprenden que la historia está hecha por los hombres. (...)Lo mismo ocurre con los indígenas, no se los nombra, entonces como las mujeres “no sirven”, cuando se los nombra es cuando ocurre una revolución, entonces son criticados. De esto se trata el currículo oculto, sin decirlo nos hacen creer que “esto es así...”¹¹²

“el currículo tiene que ser a la fuerza regionalizado, lo que nos interesa es lo “nuestro, nuestra tierra”. La teoría de Vigotski demostró que el aprendizaje es social, es social la forma que utilizó para aprender y es social el conocimiento. Cuando el niño llega a la escuela ya ha pasado por un proceso de aprendizaje, ya ha aprendido a hablar.”¹¹³

Una clave fundamental era la vinculada a la diferente valoración del contenido y al desconocimiento de los objetos culturales que circulan en la cultura guaraní. El reto de avanzar en la construcción de un curriculum intercultural, de sistematizar experiencias pedagógicas relevantes y la elaboración de materiales didácticos, nos fue situando en una maraña de problemáticas que es urgente abordar, por un lado las posibilidades y restricciones de la *escolarización* de los conocimientos propios de la cultura guaraní, en tanto permitiría la incorporación de conocimientos significativos de la cultura de la comunidad al curriculum formal, brindándole legitimidad y estatuto de saber significativo, pero que puede producir paralelamente un fuerte proceso de descontextualización y pérdida de sentido.

Interrogantes tales como ¿Cuál es el rol de la escuela y cuál es el de la comunidad respecto de los *fondos de conocimientos familiares y comunitarios*? ¿Qué fondos de conocimientos pueden ser escolarizados? ¿Cuál es el tratamiento que se dará en la escuela a la ritualidad y religiosidad que rodea y es parte constituyente del pensamiento indígena? ¿Cuáles serán los nuevos espacios y formas de aprendizaje? ¿Cómo se distribuirán los tiempos de aprendizaje para un conocimiento que no es especializado sino mantiene una integralidad inherente que algunos investigadores han denominado holístico? (Prada Ramírez, 2002: 4) ¿Cómo introducir elementos de las dos culturas en el currículo escolar y en las diferentes materias? Son preguntas todavía no resueltas y

¹¹¹ Registro Cuarto Taller de Capacitación. Octubre. 2002

¹¹² Idem

¹¹³ Idem

que nos han comprometido a continuar problematizando la *diferencia* entre culturas –la occidental, aparentemente de naturaleza científico-técnico y la guarani, correspondiente a una tradición metafísica y religiosa- también el sentido de los saberes que circulan en ellas.

Según lo expresado en el primer Taller de evaluación, los participantes señalaron que

“(...) esta experiencia nos ha dado otra visión de las cosas, es muy enriquecedor”.

“Esta experiencia es bastante interesante y productiva en cuanto nos ayuda a dialogar y cambiar la cosmovisión”.

“(...) para nosotros el proyecto es educativamente importante y políticamente importante”. “(...) entonces como institución nos interesa tener cada vez más proyectos pero el hecho de que haya cada vez más auxiliares bilingües es políticamente beneficioso. Como una forma de reflexión podemos decir que a la institución este tipo de proyectos nos obliga a corrernos un poco a hacer algo que no hacíamos antes”.

“Podemos decir que la capacitación fue positiva; el contenido de las capacitaciones nos sirvió”.

“(...) la experiencia del taller fue creciendo de a poco, eso fue sumando”. “(...) Hay maestros que están más interesados en apoyar a los auxiliares”.

“(...) Los contenidos nos sirvieron y se fueron adecuando a los requerimientos de los auxiliares bilingües”.

“La capacitación fue muy productiva, podemos volcarla en el aula”.¹¹⁴

“logré comprender la cosmovisión guarani para luego trabajar con el niño”¹¹⁵

“Fortalezas que percibí: transmisión y conocimiento de las costumbre, formas de vida, valores, mitos de la cultura guarani para entenderlos y tomarlas como base para la regionalización de contenidos”.¹¹⁶

“Fortalezas que percibí: Descubrir la riqueza guaraní, desde el punto de vista cultural y educacional”¹¹⁷

“Fortalezas que percibí: conocer la cosmovisión guarani y la forma de transmitir en la practica áulica esos valores que hasta ahora desconocíamos”¹¹⁸

¹¹⁴ Registro Primer Taller de Evaluación. Abril 2003

¹¹⁵ Ficha de evaluación individual del V Taller. 2003

¹¹⁶ Ficha de evaluación individual del V Taller. 2003

¹¹⁷ Ficha de evaluación individual del V Taller. 2003

“(…) aprendí que existen otras culturas diferentes, que son diferentes, que piensan diferente”¹¹⁹

Comentarios todos, que enuncian itinerarios, tránsitos colectivos, que trazan fronteras, componen espacios, multiplican encuentros e interacciones, que convierten la quimera en experiencia actuante, *caminante*.

3. Escenificando en el límite. La experiencia de los Talleres de Apoyo Escolar y de la co-formación con los jóvenes indígenas

Otra línea de acción del proyecto que resultó “desafiante”¹²⁰ fue la de los Talleres de Apoyo Escolar a cargo de seis jóvenes indígenas de Yacuy¹²¹ y destinado para un total aproximado de 100 chicos/as alumnos/as de la escuela de Yacuy con dificultades en sus trayectorias escolares¹²², seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios¹²³:

- ✓ Alumnos con dificultades de aprendizaje, registrados por la escuela por un período de dos años.
- ✓ Alumnos con dificultades en la lectura y la escritura debido al uso castellano como segunda lengua.
- ✓ Alumnos que presentan discontinuidad en la asistencia a clases y *repetencia*
- ✓ Alumnos afuera del sistema educativo¹²⁴.

El funcionamiento de seis talleres simultáneos de Apoyo Escolar, orientados a la retención e incorporación de alumnos/as que mostraban dificultades de aprendizaje definidos al interior de la escuela como alumnos en situación de riesgo educativo o fuera del sistema –de la escuela-¹²⁵ era una de las estrategias más relevantes del proyecto y la que requirió para su concreción, de distintos niveles de análisis y de variados procedimientos para valorar su pertinencia. Fue fruto de un proceso gradual de definición, organización y sistematización. Lo más delicado y en cierta medida lo que implicó más tiempo, mediante reuniones y entrevistas, fue la distribución de los grupos de alumnos/as, en cada taller, espacios y horarios¹²⁶.

¹¹⁸ Ficha de evaluación individual del V Taller. 2003

¹¹⁹ Ficha de evaluación individual del V Taller. 2003

¹²⁰ La coordinación estuvo a cargo de la docente Maria Luisa Jalil, docente de la Escuela N° 4100 e integrante de la ONG ADE y de este modo calificaba la experiencia en el marco del Informe Final presentado ante la Fundación YPF. 2004

¹²¹ Seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: Jóvenes guaraníes bilingües con estudios secundarios concluidos; experiencia en trabajo como auxiliares bilingües; estudiantes del nivel Superior o con expectativas de estudios superiores. Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI. Cuadro Lógico. 2002.

¹²² Hablábamos de trayectorias escolares dado que dicho concepto permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar que experimentan los alumnos, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere “poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001)

¹²³ Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI. Cuadro Lógico. 2002.

¹²⁴ Entraban en este rango los nominados como desertores

¹²⁵ Entendemos que estamos usando un tipo de etiquetamiento que no es neutro. El hecho de alcanzar o no el “nivel adecuado” que la escuela exige está estrechamente ligado al origen social y étnico de los alumnos

¹²⁶ Bazan, M., Quiroga, A. y Jalil, M. (2003) Informe Primer Año Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI. presentado ante la Fundación YPF. Pag.

Primeramente se llevaron a cabo reuniones con los directivos de la escuela para establecer los criterios, disponibilidad de espacios escolares, horarios, modalidades, autorización para entrevistar a los maestros, selección de alumnos/as para los talleres, etc. Estas entrevistas y acuerdos eran parte de la información que se socializaba en cada reunión con los jóvenes bilingües, donde a su vez surgían sugerencias, propuestas y se tomaban decisiones según las posibilidades, disposición y capacidades de cada joven. Se previó además la disponibilidad de dos jóvenes para la atención de alumnos/as que en razón de la sobriedad, no estaban concurriendo a la escuela¹²⁷.

Como investigadoras intuíamos que era un espacio de *valor fronterizo*. Su fabricación como *zona intermedia*¹²⁸, en su condición de territorio sin discurso, *aún*, que organizara las maneras de pensar en maneras de hacer-, tenía potencialmente capacidad para mostrar alteridades y "resistencias". Las investigaciones de Luis C. Moll y James B. Greenberg (1993) que nos habían servido de base para nuestras exploraciones, consistían en tres actividades principales interrelacionadas, llevadas a cabo simultáneamente como parte de un sistema de investigación/enseñanza:"a) un análisis etnográfico de la transmisión del conocimiento y las habilidades entre hogares en una comunidad hispanica de Tucson; b) la creación de un laboratorio extraescolar donde los investigadores y los maestros usan la información de la comunidad para experimentar con la alfabetización y c) observaciones en el aula, en las que se examinan los métodos de instrucciones existentes, explorando como cambiar la instrucción aplicando lo que aprende en la situación extraescolar".(Moll y Greenberg, 1993:372).

Suponíamos entonces que los Talleres de Apoyo Escolar se constituían en nuestros *teatros extraescolares*. Denominarlos como teatros, en lugar de laboratorios, implicaba evitar el riesgo de pensar la enseñanza como una actividad de naturaleza técnica, susceptible de manipulación y control, por el contrario nos habilitaba a concebirla como *arte*, acontecimiento creativo, producto de la puesta en juego y combinación de múltiples saberes y haceres, abierta a la infinita posibilidad de *actuaciones*, atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad, con sensibilidad, con cuerpo, experiencia a la que se le *pone el cuerpo*.

Escenificaciones donde los jóvenes indígenas, de modo conjunto con la docente a cargo de la coordinación, los investigadores y algunos docentes de la escuela interesados en participar de los Talleres¹²⁹, se reunían para *hacer* experiencia con la *enseñanza*, es

¹²⁷ Bazan, M., Quiroga, A. y Jalil, M. (2003)

¹²⁸ Sin duda es clara la influencia del concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo. No entendemos sin embargo la zona solamente como una característica del niño o de la enseñanza, porque es del niño incluido en actividad colaborativa con ambientes (discursos) sociales específicos. En este análisis el foco de estudio gira alrededor del sistema sociocultural con el cual los niños aprenden, partiendo de la comprensión de que este sistema es mutuo y activamente creado por maestros y alumnos, para lo cual la zona de desarrollo proximal es de naturaleza colectiva. Alzamora, S. (2000) *Lecturas que se han realizado, en la década del '90, sobre la obra de Vigotski*. Dubosvsky, S. (2000)(comp). Op. Cit. Pag. 51-59

¹²⁹ Las capacitaciones pedagógicas que recibieron los jóvenes bilingües estuvieron a cargo en un primer momento de las dos Prof. Adriana Quiroga y María Dolores Bazan de Sacchi quienes ofrecieron al grupo principios metodológicos para el trabajo de apoyo escolar en los talleres. También oficiaron como capacitadores los directivos de la Escuela N° 4100 San José de Yacuy que estuvieron siempre atentos al funcionamiento de los talleres y brindaron capacitación, en Matemática, la Directora María Edelmira Ortiz y en el área de Ciencias Naturales el Vice Director, Fredi Oscar Marín, el que participó también en varias reuniones quincenales de coordinación con el grupo de auxiliares, del mismo modo alumnos universitarios de la carrera de Letras de la UNSA realizaron capacitaciones en Lengua. Una experiencia altamente positiva y capacitadora para el grupo de auxiliares, fue la visita que realizaron al programa de EBI en Camiri, Bolivia, invitados por la institución TEKO-GURANÍ, con la cual el Proyecto se relacionó con

decir compartir una exploración, ir *en busca de lo desconocido*, cuyo resultado era imprevisible, concibiendo este ámbito como una “estructura mediatizadora” entre los sujetos, que capacitaba a ocupar nuevos lugares y facilitaba las relaciones estratégicas - los senderos múltiples- entre el aprendizaje y la enseñanza, entre familias y escuela, entre la *cultura indígena y la cultura escolar*.

Aunque la selección de los alumnos que participarían en los talleres de apoyo escolar había sido formulada en términos de *problemas de aprendizaje*, por el contrario, y en tanto el proyecto pretendía crear una zona *intermedia* y producir un movimiento *inverso*, con los jóvenes bilingües se empezaba a pensar en clave de *problemas de enseñanza*. Siguiendo a Valdez (2001:128) nos interrogábamos acerca de “¿cuántas veces los llamados problemas de aprendizaje encubren otro tipo de problemáticas relativas a contextos sociales desfavorables, pobreza, imposibilidad de acceso a bienes materiales o simbólicos de la cultura? ¿Por qué se hace referencia con mayor frecuencia al “alumno - problema” que a los *problemas del alumno*? Según Gouin, “los taxonomistas suelen confundir la invención de un nombre con la solución de un problema”¹³⁰.

Recontextualizar el tema implicaba en la expresión de Valdez (2001:129) cambiar el foco de la mirada, centrada en el individuo para enfocarla sobre los sistemas sociales. “Los llamados “problemas de aprendizaje” o “problemas de conducta” no pueden ser descriptos, analizados y comprendidos fuera del dispositivo en que se generan. No se trata de “un sujeto que no aprende”, sino de un sujeto educativo que en un aula, junto a otros compañeros de clase y su maestra/o, se apropia -con mayor o menor nivel de dificultad- de determinados contenidos curriculares, en las condiciones específicas de trabajo que la escuela impone”.

En nuestro caso hablar en términos de *dispositivo escolar*, implicaba asumir una perspectiva *histórica* sobre la constitución de las prácticas escolares y sus sujetos, evitando así sostener una mirada naturalizada sobre los procesos de desarrollo y constitución subjetiva. Suponía en primer término, reconocer que la escolaridad como una práctica histórica se ha cristalizado en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido a múltiples propósitos. La historia de la educación tradicional, y aún la revisionista, ha presentado a la escuela como la culminación de una evolución en favor de la libertad y de la ilustración colectiva. “Se ha dicho, no sin algo de razón, que los pedagogos y políticos educativos, desde Comenio y su ideal pansófico hasta los planes educativos de la Revolución Francesa, han proclamado la necesidad y la importancia de garantizar el acceso de todos los individuos a la educación, enfrentándose a los sectores de privilegio que pugnaban por no extender sus beneficios” (Dusell, (2003:3)

Autores como (Donald, 1992; Hunter, 1998; Popkewitz, 1994,1998) argumentan, no obstante, que las nociones de “libertad” e “igualdad” fueron definidas de tal forma que han llevado a la obediencia y la exclusión sociales, por ello, si se pretende cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente se deba interrogar este “relato sobre la inclusión”. Concebir nos sugiere Popkewitz

motivo de las capacitaciones a los docentes. Esta visita la realizaron las cinco auxiliares de los talleres y un auxiliar bilingüe titularizado de la escuela N° 4100: Clemente Soria Aramayo. Jalil, M.L.(2003).

¹³⁰ Citado por Valdez, D. (2001)

(1994)¹³¹ que la *inclusión* como uno de los principios fundantes de la escuela moderna, quizás sea el “crimen” que debemos investigar.

Implica admitir por otro lado, que los sujetos, -niños o adultos- ocupan un emplazamiento específico dentro del dispositivo escolar: están posicionados como *alumnos*, es decir como *infante* en el sentido de los procesos de constitución de la infancia moderna, relativamente independiente de la edad de los sujetos, “(...) ellos se quejan mucho de que los han maltratado como si fueran niños, (...) ellos se han quejado mucho, viste... como los testimonios de la colonia, los que eran colonizados, los que eran tratados como niños como seres inferiores, seres discapacitados.”¹³²

Aún cuando el discurso pedagógico suela proclamar la necesidad de un desarrollo autónomo de los sujetos, la lógica del propio dispositivo escolar propone posiciones de fuerte dependencia, en parte, por la naturaleza inevitablemente asimétrica de los formatos escolares, lo que advierte acerca de los riesgos de ciertas miradas psico-evolutivas que pueden considerar naturales las posiciones de heteronimia subjetiva en la niñez y, por extensión, en las situaciones de aprendizaje en contextos de enseñanza. (Baquero 2005:1) “(...) es decir, no aprenden porque son chicos aborígenes y eso implica una discapacidad, es decir, te lo dicen como diciendo son diferentes pero en realidad lo que quieren decir, traducir son discapacitados, ¡es terrible!”¹³³

Algunas de las características específicas del dispositivo escolar según Baquero (1995:11) pueden enunciarse como:

a) *El aprendizaje pedagógico* tiene una conformación histórica particular, con rasgos político-institucionales particulares: su carácter es obligatorio, masivo y graduado. Lo que en el caso de los guaraníes significa reconstruir el “mapa” de luchas y conflictos que han ido adquiriendo los procesos de escolarización de las poblaciones indígenas, en América Latina, en Argentina y en el norte de Salta en particular. Los modelos educativos históricamente implementados, de acuerdo con Yañes Cossio (1988:) ha atravesado en América Latina cuatro fases: castellanización, transicional, bilingüe bicultural y bilingüe intercultural.

La castellanización ha sido la más duradera y tuvo lugar durante las primeras décadas del siglo XX, siendo su objetivo la asimilación e incorporación de las pautas occidentales y de la lengua castellana. Las repercusiones de este proceso aún persisten en la Argentina en donde las imposiciones del sistema educativo y de las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado sujetos las poblaciones indígenas ha producido la desvalorización de las tradiciones y la eliminación del uso de sus propias lenguas nativas. “Es decir, una educación impuesta, traída de afuera, que nos enseña cosas dañinas y a odiar a nuestra cultura...” “Ñemboe ketigua, ñanemo ambuae vae, pichii vaere ñenemboe jare ñadeipi reta jeko guiroirouka ñandeve...” (Ortiz, 2003:7)¹³⁴

La segunda, transicional, fue utilizada particularmente en México y los países andinos, e implicó la utilización de maestros indígenas y la lengua indígena como forma de

¹³¹ Citado por Dussell, I. (2003). Pág.2

¹³² Entrevista docente.2002

¹³³ Entrevista a docente.2002

¹³⁴ El profesor Elio Ortiz en el marco del V Taller nos comentaba que estas palabras las había pronunciado Guayari, líder de los guaraníes de Tentayapi, (Bolivia) donde hasta ahora no han permitido el ingreso de una escuela

integrar los pueblos nativos a la sociedad nacional. La lengua indígena fue utilizada por favorecer la castellanización, los maestros operaban como *traductores*. La fase bilingüe-bicultural, característica de fines de los 60 y la década de los 70 promueve el respeto hacia la cultura y lengua de los pueblos originarios, aunque no se producen modificaciones en las políticas curriculares y la didáctica sigue respondiendo a concepciones científicas occidentales.

El modelo bilingüe intercultural surge en la década del 80, a partir de una mayor presencia de las organizaciones indígenas y las luchas por sus reivindicaciones étnicas, culturales y territoriales. Comienza la capacitación de indígenas como maestros, auxiliares y monitores de la Educación bilingüe, la elaboración de materiales didácticos y la revalorización del conocimiento indígena y su incorporación a la currícula escolar. Como expresa Hirsch (2005: 273) “la educación bilingüe intercultural implica tanto un cambio radical en los programas académicos y en la didáctica, como una nueva manera de entender y transformar las tensiones y conflictos de las relaciones interétnicas, (...) es un proceso por alcanzar, pero está planteado como una posibilidad educativa”.

Es importante considerar asimismo que las relaciones entre el Estado argentino y las comunidades indígenas han experimentado un cambio notable en las últimas décadas que es posible rastrear en las definiciones de la política educativa y en las normativas promulgadas, tanto a nivel nacional como en el ámbito de la provincia de Salta. En este sentido el Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI, se entrama en una larga historia de tensiones y conflictos interétnicos, de discriminación y marginación de la población nativa no solo en los espacios públicos laborales, sino también en los establecimientos educativos, que en Salta se hace visible en los 90, en que se nombró el primer auxiliar bilingüe en la escuela de Yacuy. “Es a partir de este momento que se comenzó el nombramiento de auxiliares en comunidades guaraníes, quienes sin embargo no tenían formación docente, trabajaban sin materiales didácticos y sin tener en claro un proyecto educativo” (Hirsch, 2005:278)

Continuando con el análisis de las características del dispositivo escolar, como afirma Perrenoud (1990), en el aprendizaje pedagógico los niños se hallan en una situación restrictiva, ya que no pueden elegir libremente respecto de su escolaridad. En ellos debe encarnar un proyecto de los adultos, quienes tienen la intención de educarlos y pretenden que deseen aprender aquello que la escuela quiera enseñar, cuando lo quiera enseñar, como lo quiera enseñar y en condiciones impuestas. Los guaraníes sin embargo, experimentan esta situación de modo particular: “(...) porque acá por ejemplo el padre respeta al chico, es una pauta cultural esa, por ejemplo, el chico no quiere ir a la escuela el padre lo deja, respeta su decisión... no importa la edad que tenga¹³⁵. La educación, para los guaraníes, tiene un profundo sentido de libertad y hay una ausencia de premios y castigos (Ortiz, 2003:8). Podemos inferir que la relación orden-obediencia es ajena a los guaraníes. Saignes (1990: 12)¹³⁶ coincide, “la exigencia de libre iniciativa individual...rige los lazos políticos... cada uno es rey, y nadie, ni siquiera el líder o el chaman, puede hacer ejecutar algo a alguien que no lo desea excepto en tiempo de guerra.”

¹³⁵ Entrevista docente guaraní.2004

¹³⁶Saignes, T. (1990) *Ava y Karai. Ensayos sobre la frontera chiriguano*. La Paz: Hisbol. Citado por Yapuchura X. (2004) *El poder-político en la sociedad-tupi-guaraní de los siglos XV-XVI*. Boletín IFP. Mundo Indígena. Año 1. N° 7. Pag. 26-28 Junio 2004

E.-. Tenés algún comentario, algún recuerdo de tu primaria?

M.- Sí, por ejemplo el gran recuerdo que tengo, es que por aquella época no hacíamos tanto alboroto como hacen ahora los chicos, como te decía que antes nosotros éramos pasivos, tranquilos, entrábamos al aula nos sentábamos y escuchábamos al maestro y nada más, o sea, o será porque tenía un puntero o algo para pegar, que lo usaba, o a veces la penitencia con la punta del pie, parados, o arrodillarse sobre unas piedritas, o cosa así... eso era el castigo... eso me quedó marcado como negativo digamos.

E. Y recuerdos positivos?

M. Y positivos sería... o sea que nunca... (se pone a pensar), prácticamente castellano no conocíamos en esa época, o sea que la única lengua que hablábamos era la lengua materna.

b) La organización del trabajo escolar: en la escuela, hacer un buen trabajo consiste – según Perrenoud (1990: 224-226)- en realizar una tarea no remunerada, impuesta, que el alumno no ha elegido y por la que no tiene porqué sentir mayor interés; un trabajo a veces repetitivo y estereotipado; constantemente supervisado por la mirada del maestro y también, por la de otros compañeros. “(...) (los niños) pasan la infancia entre juegos. Poco a poco el niño empieza a ayudar a sus padres en cosas pequeñas como traer agua, leña, amarrar los animales domésticos, pescar, etc. Bajo la dirección de los padres, las chicas aprenden a tejer, hilar, hacer recipientes de barro, preparar la chicha. Todo lo aprenden por imitación. Los muchachos persiguen a los pajaritos en las proximidades de la aldea y así aprenden el uso de las armas. Los niños acompañan a sus padres a pescar y a los trabajos del chaco. Aquel que acompaña a su padre de cacería se siente muy orgulloso y valiente cuando puede volver a la casa con una presa “común”. Los niños miran y aprenden...La otra educación es distinta ya que se basa en el espionaje y la denuncia...Los niños que han caído en mano de ellos se ven lúgubre y reservados, ellos han probado ya algo de los niños blancos, aprender: educación y comienzos de “civilización”. “Tu debes...”, “tu no debes...”¹³⁷

Con frecuencia, continua Perrenoud ((1990: 224-226) los alumnos se preocupan por cumplir con tales rutinas tratando de “adivinar” cuáles son los contenidos que el maestro se propone transmitir y luego evaluar. Es importante advertir esta situación específicamente entre sujetos que hablan lenguas distintas y que refieren a cosmovisiones diferentes. En ocasiones, la activa participación en estos “rituales” asegura la aceptación de los pares y del docente.

E. Y los docentes que estaban en estas escuelas eran del lugar?

M. No, no, eran de afuera.

E. Y cómo se comunicaban?

M Y no se como se comunicaban porque ni bilingüe había en esa época, y eso si que no me explico (se ríe)¹³⁸.

¹³⁷ Registro del V Taller de Capacitación. Julio 2003. El Prof. Elio Ortiz leyó e voz alta este texto del etnólogo Erland Nordenskjöld quien a principios del siglo XX describía los modos de aprendizaje de los niños chane chiriguano, en contraposición con los impuestos por la escuela.

¹³⁸ Entrevista docente guaraní. 2004.

Como expresan Edwards y Mercer (1988) comprender la lógica de estas dinámicas pedagógicas y “seguirles el juego” puede posibilitar, llegado el caso, ser evaluado positivamente respecto del trabajo escolar: cumplir con el *ejercicio calificado del oficio de alumno*, señalando que *ser buen alumno* significa actuar en un contexto escolar conforme a las expectativas de la institución

E. Alguna vez repetiste algún grado de la primaria?

*M. No, no. Era abanderado, era un alumno sobresaliente hasta en la secundaria.*¹³⁹

c) *La práctica pedagógica como actividad “culturalmente organizada”*: el propio dispositivo escolar genera un universo de relaciones interpersonales específicas (personal directivo, maestros, alumnos), que va definiendo subjetividades particulares atravesadas por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes específicos.

E. Algún recuerdo de tu secundaria?

(....)

M. Lo bueno es que pude conocer otra cultura, algunas veces me tenía que quedar callado porque había una cultura dominante ahí, y para colmo era un colegio privado y tenía que estar metido yo entre los hijos de los abogados, de los grandes personajes... y bueno, a veces lo malo es que había discriminación en los colegios, que siempre los hijos de los obreros por un lado y lo que más llevaban las cosas eran los hijos de los profesionales...

Los escenarios socioculturales -constituidos de tal modo- van conformando procesos discursivos y psíquicos (Wertsch, 1993). La configuración de los criterios de educabilidad se entrama de modo particular con la complejidad de los saberes y las prácticas docentes, así como con las prácticas de evaluación en la escuela.

*“En el mundo guaraní se practica la reciprocidad, el compartir con el otro lo que se tiene, sea éste un elemento económico o ideológico (lo que se sabe), en el sentido espiritual conocido como mborerekua, generosidad,(...) hay un fuerte sentido de unidad, cualquier trabajo o bienestar material y espiritual debe ser beneficio de todo un grupo.....o todos tenemos, o nadie tiene nada”*¹⁴⁰

d) *Las prácticas pedagógicas como “gobierno”*¹⁴¹ *de los niños*: Si se prescinde del análisis de las prácticas institucionales de poder, no es posible comprender por qué y en qué condiciones la escuela pretende transmitir un currículum determinado, en la dirección que indica una política de gobierno. Como expresa Baquero (2004: 234) “no puede obviarse el papel normalizador de las prácticas escolares. La actividad escolar prosee reglas de trabajo muy peculiares y si redujéramos su función al arribo de

¹³⁹ Entrevista docente guaraní.2004

¹⁴⁰ Registro V Taller de Capacitación. Julio 2003

¹⁴¹ Entendemos *gobierno* en el sentido que lo plantea Foucault, articulación entre saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto. Binomio saber/poder, elaborado primeramente en términos de disciplina, luego de bio-poder y finalmente en términos de gobierno; desplegado históricamente en el campo político, en relación al “arte de gobernar y-a-la-policia”, en el campo moral, vinculado al “gobierno de uno mismo”, en el campo-pedagógico-al-“gobierno de los niños”, en el campo pastoral, al “gobierno del alma, de la conciencia y de la vida”.

“comprensiones compartidas” o a la “apropiación de contenidos culturales puntuales”, no podríamos explicarnos la función cognitiva de llevar el pelo corto, presentarse aseado, mantener silencio en clase con excepción de ser interpelado por el docente, o el hecho de perder un año de estudios, aunque se hayan obtenido buenas calificaciones, si se exceden cierto número de falta disciplinarias”.

Existe la seria sospecha de que las instituciones escolares no se han organizado solo en torno al eje de la “distribución” del conocimiento. El currículum y selección de contenidos, no implica sólo una formulación de objetivos educativos y una serie de contenidos escolares a enseñar, sino también un conjunto de normas, valores y pautas de convivencia enmarcados en racionalidades específicas. *“(en el mundo guarani) la confianza absoluta es depositada en los amos de la sabiduría Arakua, ancianos dotados del “don de la palabra”, quienes tienen el privilegio de poseer la verdad, y como tales ellos son los que orientan el destino de su pueblo”“(...)El conocimiento singular de su medio ambiente, las propiedades curativas de las plantas, el manejo del tiempo, del espacio y la lectura e interpretación de lo trascendente es una verdadera ciencia, no considerada como tal en la educación llamada “formal” porque según dicen, “no son demostrables”...si eso fuera cierto el pueblo guarani ya hubiese sido historia hace siglos”.*

Pensar en problemas de enseñanza conjuntamente con los jóvenes indígenas significaba comprometerse en la propia definición del problema, su análisis, su comprensión y las posibles alternativas a seguir. Implicaba ponderar particularmente el carácter productivo de las prácticas escolares, en tanto significa afirmar que producen según la expresión de Baquero (2004:229) “cierto tipo de desarrollo cognitivo en los sujetos constituidos en sus prácticas”. “Conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscriben en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seducen, facilitan o dificulta....siempre es una manera de actuar sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar” (Foucault, 1987:15).

Se intentaba resignificar los “problemas de aprendizaje” en términos de educabilidad entendida como la delimitación de las condiciones, los alcances y los límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas (Baquero 2001:71). Partíamos de los recorridos “vigotskianos”, asumiendo que la escuela pone en juego una variedad de mecanismos, dispositivos de trabajo, estructuras discursivas, modalidades culturales, etc., que colocan en desventaja relativa a niños provenientes de determinados sectores sociales. Mecanismos operando en forma anónima y sumamente sutil, desde una trama no visible.

Disponer jóvenes indígenas como “mediadores bilingües y biculturales”, como abridores de cultura retomando la perspectiva de Vigotski, para quien el aprendizaje tiene lugar en colaboración entre los niños y los adultos que le proporcionan herramientas-mediadores simbólicos y le enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas, nos dirigía a abrir los posibles, montar una zona de desarrollo, un espacio socialmente construido, que favoreciera la reconstrucción de nuevas “novelas de aprendizaje” atendiendo a que la experiencia pedagógica, el enseñar y el aprender, se desarrollan en el vínculo: tienen una dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva.

Relación donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza; distancia entre lo que los

niños pueden resolver solos, de aquello que les demanda la escuela y lo que pueden resolver con ayuda de los demás, en este caso, los jóvenes indígenas que han transitado y “sufrido” la experiencia escolar y a partir de esa historia hecha cuerpo- normalizada- pero también del análisis de las resistencias¹⁴² y de su permanente cuestionamiento, la posibilidad de creación de contextos y estrategias de enseñanza para la posibilidad de otros niños indígenas.

Zona de interacción, de construcción (Newman, Griffin y Cole, 1989) donde los mediadores, se posicionen:

- como guías y soportes, ayudando a que los niños puedan preguntar y explicar sus dificultades, tratando de trabajar con las dos lenguas y las dos culturas. Reconsolidando los usos de la lengua materna, llevando y motivando a los chicos a dos tipos de uso del idioma: el relato, es decir, recordar lo que se acaba de hacer, y el proyecto, hablar de lo que se va a hacer, organizar la acción (Herbrand, 2003:10)
- como participantes activos en el aprendizaje, aprendiendo junto con los chicos, mediante demostraciones, preguntas, indagaciones. Teniendo siempre presente que los niños aprenden jugando, por imitación, participando con otros.
- como facilitadores, a través del uso de diferentes tipos de medios culturales (Moll, 1993)¹⁴³, incorporando el género dramático y mucha simbología en las narraciones, apelando constantemente a la imaginación, “(...) los guaraníes nunca han renunciado a los principios básicos y esencias culturales aprendidas de sus ancestros, tales como: hablar con los “dueños” de los animales cuando salen a cazar, enterrar a sus muertos “mirando al naciente” y sostener que muchos de las muertes no son naturales, sino provocados por algún mbaekua”¹⁴⁴.

En un principio pudimos solamente establecer algunos principios de procedimientos¹⁴⁵ para el trabajo con los niños, en términos de:

- *las actividades deben orientarse a potenciar las posibilidades de los chicos/as, invitándolos a desempeñar papeles activos, que les permitan desenvolverse con éxito a diversos niveles de habilidad;*
- *las actividades deben propiciar el trabajo compartido para fortalecer la cooperación entre pares y con el adulto.*
- *las actividades deben favorecer el trabajo que los alumnos desarrollan en la escuela, acompañando y apoyando su participación en la misma”¹⁴⁶.*

El esfuerzo permanente –imposible- de traducción en *actos* de los principios de procedimiento significó la realización de múltiples tareas por parte de cada joven indígena: la atención de los talleres que funcionaron en el término de una o dos horas diarias en contraturno a los horarios escolares; visitas e información a las familias de

142 Siguiendo a Foucault en el sentido de que para entender de que se tratan las relaciones de poder, es necesario investigar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones.”Para usar otra metáfora, consiste en usar la resistencia como un catalizador químico, de forma de traer a luz las relaciones de poder, ubicar su posición, encontrar sus puntos de aplicaciones y los métodos usados. Más que analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, consiste en analizar relaciones de poder a través del antagonismo de estrategias”. Foucault, M. (1987) Op. Cit. Pag. 6.

¹⁴³ Citado por Dubrovsky, S.(2000) Op. Cit. Pag. 65

¹⁴⁴ Resigstro V Taller. Prof. Elio Ortiz. 2002.

¹⁴⁵ En el sentido de conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto.

¹⁴⁶ Bazan, M. y Quiroga, A. (2002) *I Taller de Capacitación Pedagógica-para-jóvenes-guaraníes: “Hacia una Educación Bilingüe Intercultural”* 03-05-02.

cada uno/a de los/as alumnos/as asistentes a los talleres; entrevistas con directivos de la escuela, con los/as maestros/as de los alumnos/as, participación en capacitaciones quincenales, asistencia a reuniones de coordinación y evaluación; presentación de informes a Vice Dirección de la Escuela sobre los avances de los/as alumnos/as. (Jalil, 2003:2)

Las capacitaciones pedagógicas específicas que recibieron los jóvenes bilingües se organizaron en función de las necesidades que se fueron planteando en la dinámica cotidiana de los talleres. A los primeros principios de procedimiento se agregaron otros que permitieran orientar la tarea con los docentes cuyos niños/as asistían a contraturno a los talleres, tales como: “ayudar a reconocer los intereses de los chicos; establecer vínculos entre los intereses y lo que se enseña (y se aprende) en la escuela; colaborar para instalar una relación estrecha entre docentes y alumnos; atendiendo a que los docentes comunican las problemáticas, los jóvenes bilingües ayudarán a indagar sobre las posibilidades de los chicos y ambos trabajarán en forma conjunta a partir de la tarea escolar cotidiana” (Bazan y Quiroga, 2002:2)

Para el caso de niños/jóvenes que habían abandonado la escuela y para los cuales los talleres pretendían *inventar* un lugar que los convocara, se sugería tener siempre presente “que el que aprende tiene una historia, una biografía en la que no queda, sin embargo, encerrado, incapaz de superar” (Barcena Orbe, 2000:30); por eso resultaba relevante “trabajar desde los intereses de los participantes; centrar la tarea en el contacto de los chicos/jóvenes con el conocimiento, aunque en una primera instancia, se sugería no presentarlos en una versión escolarizada, es decir evitando los “*saberes de escritura*”¹⁴⁷; excluir prácticas evaluativas; seleccionar actividades que ayudaran a la comprensión de la vida cotidiana de la que participan los niños y jóvenes, desde una perspectiva compleja; y presentación de tareas, que requieran para su resolución la puesta en juego de saberes ordinarios¹⁴⁸” (Bazan y Quiroga, 2002:2). Se pretendía sustituir la «pedagogía de las causas» por la «pedagogía de las condiciones». Es decir, no se puede adoptar por otro la decisión de aprender, pero sí se puede incidir en las condiciones para invitar a que el otro aprenda¹⁴⁹.

Uno de los informes realizados durante el primer año daba cuenta que en el caso de niños/as que durante el año 2.002 no concurren a la escuela pero sí, participaron en los talleres de apoyo escolar, al ingresar nuevamente como alumnos/as regulares se les administró una prueba de competencia, a fin de evaluar si se los podía promover de año. Los resultados fueron altamente positivos ya que los niños demostraron un buen nivel de competencia que les permitió reingresar como alumnos/as regulares sin necesidad de repetir el curso en el que habían abandonado la concurrencia como alumnos/as regulares el año anterior¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Chartier, A.M. (2005) *Enseñar a Leer y Escribir. Una aproximación histórica*. Introducción. Fondo de Cultura Económica. Pag. 6. Saberes de excelencia que la escuela impone, según la autora; que no son ya literarios, sino científicos y técnicos y exigen casi siempre el uso de la computadora.

¹⁴⁸ En el sentido que los define A M. Chartier saberes que orientan la acción en los oficios, en las prácticas cotidianas, pero sobre los cuales los sujetos no dan cuenta y sobre los que la investigación debiera comenzar a mostrar. Chartier, A. M. (2000) “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”, en *Educação e Pesquisa*, Nro. 26, Brasil, julio-diciembre 2000

¹⁴⁹ Merieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes. Citado por Barcena Orbe (2000) Op- Cti. Pag. 35

¹⁵⁰ Informe

Esta *puesta en escena* extraescolar operó en un doble sentido, por un lado, en cuanto al planteo y análisis de "ficciones estratégicas" al decir de Newman, Griffin y Cole (1989:12), tareas a realizar por los chicos en los talleres en su condición de montajes, guiones, planes deliberados, para ayudarlos a que fueran capaces de afrontar y resolver sus actividades escolares y organizar sus pensamientos. "*Tema obligado era comentar las experiencias recientes en los talleres (...). En este momento todos/as teníamos de qué hablar y todos el interés de escuchar*". En la socialización se compartían diferentes modalidades y estrategias que iban buscando para asumir la tarea, problemas con los que se presentaban, logros que no alcanzaban, (...) los nuevos vínculos que iban creando los/as alumnos/as de los talleres, con la institución Escuela: con los directivos y los/as maestros/as de los alumnos/as que concurrían a los talleres"¹⁵¹.

Uno de los impactos que produjo la mediación cultural de estos jóvenes guaraníes fue la introducción –pausada– en la institución escolar de una nueva *mirada* sobre los alumnos/as calificados como "en riesgo"¹⁵². Mirada que se producía en el marco de otras coordinadas, "(...) cosas tontas pero que tienen mucha importancia como el tono de voz"¹⁵³ y desde un posicionamiento en cierto modo contrapuesto al de los docentes de la escuela, "*esas cosas nadie te las dice pero sabes que hay una maestra gritona y te vas a quedar con la mitad de los alumnos....(...) o una maestra que tiene conductas agresivas (...) pero que inciden totalmente en el aprendizaje de los chicos eso es notable, cosa que en otros ámbitos quizás no incide tanto, en la ciudad, a lo mejor, donde el grito no significa más que otra forma de comunicarse cotidiana...para ellos es más*"¹⁵⁴. Que se afirmaba en el reconocimiento legítimo -de los chicos y de ellos mismos- a ser diferentes y que quedaba registrado –escrito– en observaciones de acompañamiento que los jóvenes realizaban y entregaban como documentación a la Escuela.

El otro sentido de esta *puesta en escena* se produjo al interior del propio grupo de jóvenes indígenas, en los múltiples actos y ritos pequeños que ordenaron la vida, la experiencia creadora que instalaron en forma recíproca con la docente coordinadora: "(...) una situación de la que siempre tenía que reponerme, era la que provocaba al consultarlos sobre alguna opinión, estrategias, modos de organizarnos, etc. Tras mi pregunta sucedía un intercambio de varios minutos de consultas en guaraní, del que quedaba totalmente ajena,....no faltaban risas y gestos de los que muy pocas veces podía participar, (...) al final una de ellas me comunicaba lo que resolvían u opinaban... esto se resumía en breves frases que anteriormente y en guaraní había provocado largos diálogos y hasta breves tertulias"¹⁵⁵. Acto de enunciación –de habla–

¹⁵¹ Jalil, M. L. (2004) *Aproximación a la animación de grupos de trabajo de jóvenes guaraníes*. Capitalización de experiencias Taller de Evaluación Proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI.

¹⁵² El término "en riesgo" nos señala Popkewitz (2003) apareció en la educación estadounidense en los años '70, como una forma de describir a los estudiantes que no alcanzaban logros satisfactorios en la escuela, y como parte de un esfuerzo consciente de reemplazar rótulos tales como "culturalmente desfavorecidos" y "socialmente desfavorecidos", dado que estos términos parecían tener un componente ideológico que culpabilizaba a la víctima. El término "en riesgo" es usado para describir a ciertos grupos de alumnos que están en programas gubernamentales que buscan hacer progresar a la gente que ha sufrido económica, social y educacionalmente. Es una categoría de evaluación que los académicos y burocracias han convertido en slogan para clasificar a las poblaciones y para prescribir medidas que promoverían el bienestar social a través de la escuela. La ventaja del término "en riesgo" es que parece ser neutral, y no aparece asociado a las dificultades políticas e ideológicas de intentos anteriores de clasificar a los estudiantes pobres y a las minorías étnicas y raciales ("pobres", "desfavorecidos", "privados cultural y económicamente", etc. Popkewitz, T. (2003) Clase N° 9 Infancia

¹⁵³ Entrevista a docente.2004

¹⁵⁴ Entrevista a docente 2004

¹⁵⁵ Jalil, M.L.(2004) Pag. 2.

que operaba en un campo colectivo, “que pone en juego una *apropiación* o una reapropiación de la lengua a través de los locutores; instaura un *presente* relativo a un momento y a un lugar; y plantea un *contrato con el otro* (el interlocutor) en una red de sitios y relaciones” (De Certeau, 2000: XLIV). Insatisfacción también, con el lenguaje *recibido*, búsqueda minuciosa de un lenguaje *negociado*, en el que las cosas puedan aparecer de otro modo.

Zona de construcción de significados compartidos, de apropiación de las comprensiones del otro, “(...) *si bien aquí se liberaban los problemas con los que se encontraban, no faltaba la anécdota graciosa que nos distendía en manojos de risas del que nos costaba salir para continuar con la reunión*”¹⁵⁶. “(...) *¿Qué aprendí?... (...) cosas que favorecieron a la animación del grupo de jóvenes indígenas auxiliares de los talleres de apoyo: el ritmo cíclico de los tiempos...*”¹⁵⁷. Tanto el tiempo como el espacio son dimensiones inseparables dentro de la cosmovisión guaraní. El tiempo guaraní, a diferencia de la visión occidental, no es abstracto, no puede ser tratado separadamente. La mínima expresión de esta perspectiva temporo-espacial se resume en la palabra ARA (a+ra), “*ara piau, quiere decir literalmente “día nuevo” refiriéndose al nuevo año que comienza cuando al iguopei (algarrobo) le retoñan las primeras hojas (entre septiembre y octubre) (...) uno de los árboles míticos marca el inicio de un calendario que irá vistiéndose de diversos matices hasta completar un ciclo*”¹⁵⁸.

Pinceladas cotidianas que ponen foco en instancias claves del proceso de estructuración del conocimiento de los guaraníes, “*así cuando termina el ciclo del iguope iARA, el guaraní buscará apropiarse de cualquier árbol referencial para no interrumpir su sistema y su lógica de medir el tiempo*” (...) *pero lo más importante de esta relación del guaraní y su medio radica en la forma como estos componentes naturales inciden y modifican su sistema de vida y comportamiento. Esto explica su felicidad cuando observa florecer los algarrobales porque sabe en pocos meses estarán participando de un tipo de convite importante llamado ivaiyeu “la fiesta del algarrobo”. (...) Decir iguopeiti(algarrobal) implicaba toda una serie formas de interpretación en un espacio y tiempo determinado. El cazador sabe que en los algarrobales encontrará las pavas, el caminante sabrá que en épocas de tormenta no caminará por esos algarrobales, porque temerá ser sorprendido por un descarga eléctrica*”¹⁵⁹. El medio ambiente y el espacio son los que modifican el comportamiento y la organización del tiempo, y no al revés. “Cuando se intenta imponer lo contrario, se produce un desequilibrio existencial”. (Ortiz, 2003:12)

Con los jóvenes indígenas que más aprendimos (...) *los espacios bien definidos y con tareas concretas a resolver y asumir*” porque “cada propósito tiene su tiempo y espacio bien definido: tiempo y espacio de aprendizaje de las técnicas, otro para conocer y perfeccionar el conocimiento sobre la naturaleza, otro para aprender valores, otro lugar y tiempo especial de reflexión espiritual (mitos y cuentos nocturnos). Esquemas bien definidos y establecidos acorde a las necesidades de la colectividad y como fruto de un acuerdo implícito común, no es rígido, puede sufrir alteraciones y modificaciones” (Ortiz, 2003:12) “(...) *en el primer momento el acuerdo sobre el objetivo y los temas a tratar para ampliarlos, corregirlos, acordar (...) esto favorece al aprovechamiento del*

¹⁵⁶ Jalil, M.L.(2004) Pag. 2

¹⁵⁷ Jalil, M.L.(2004) Pag. 2

¹⁵⁸ Registro V Taller de Capacitación. Julio 2003. Profesor Elio Ortiz. Teko Guaraní.

¹⁵⁹ Idem.

tiempo y la búsqueda conjunta de lo acordado. El momento lúdico: bromas, chistes, risas... favorecen la integración, el conocimiento y funcionamiento del grupo, distiende y amplía espacios de trabajo y participación. La socialización de experiencias de los miembros del grupo, ya sea como interrogación, evaluación, como comunicación de aprendizajes, de estrategias, como desahogo de problemas, como fuente de risa, como diagnóstico de situación”¹⁶⁰.

Intercambios comunicativos que fueron desplegando nuevas posiciones, que producen rupturas en los modos de tratar los problemas de enseñanza, juego permanente de negociaciones interpersonales. Aunque “el ámbito del conocimiento escolar prefiere el imperativo y el indicativo, y se inclina reverencial ante ciertos adverbios: “ciertamente”, “rigurosamente”, “claramente”, “indudablemente” (Valdez (2004:16), se trabajaba entonces para evitarlos desde la “conciencia (...) que la construcción del espacio es de todos/as los que de alguna manera se relacionan con el. (...) En este sentido creo que háy que estar atentos respecto a qué puede aportar cada uno/a desde el rol que desempeña en el Proyecto, en la escuela y en los talleres”¹⁶¹.

Apertura al mundo de la posibilidad, el pensamiento flexible y reflexivo, “(...) registro de los espacios en breves actas” que (...) “resultan como memorias *de las que se puede echar mano en situación de revisión, de compartir experiencia, de hacer una evaluación*”¹⁶², que en lugar de ser marcadores de clausura y certeza, se convierten en expresiones de incertidumbre, de afirmación de las dudas, de formulación de hipótesis esquivas.

En el mundo real de los adultos -y de los niños-, la duda, la curiosidad, el humor y la sorpresa no requieren visa de extranjería.

4. El poder de la palabra “técnica”*

En este apartado focalizamos el relato específicamente en los Talleres de Capacitación Pedagógica para Auxiliares Bilingües titularizados. Como ya se mencionara desde la definición del Proyecto se partía del supuesto de que los auxiliares bilingües, resultaban un recurso fundamental para una mejora sostenida de los procesos de escolarización de los niños y niñas indígenas, razón por la cual esta línea de acción orientada a la formación pedagógica se organizó mediante encuentros de frecuencia quincenal.

Al principio el lugar de desarrollo de las jornadas era en las instalaciones de la Escuela Nº 4100 San Jose de Yacuy, sin embargo rápidamente, los auxiliares bilingües sintieron la necesidad de trasladar los encuentros a las distintas escuelas. *Itinerarios, recorridos*, que hacían visible, *permitían un ver*, particularmente al personal directivo y a los colegas criollos, de encuentros, de nuevos modos de circulación del saber, “que escapa

¹⁶⁰ Jalil, M.L.(2004) Pag. 2

* Para la redacción de este apartado se toman fragmentos del trabajo de Bazan, M. y Quiroga, A., *El poder de la palabra técnica*. 2^{do} Congreso Internacional de Educación “*La formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo*.” 20, 21-y-22 de octubre de 2004.

¹⁶¹ Jalil, M.L.(2004) Pag. 3

¹⁶² Jalil, M.L.(2004)Pag. 3

de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban”(Barbero, 2003:2)¹⁶³.

En estas travesías la capacitación fue desplegando una modalidad *ambulante* a lo largo de la ruta 34. Una vez en Tranquitas¹⁶⁴, otras en Tobantirenda¹⁶⁵, en Misión Cherenta¹⁶⁶ y así hasta que cada escuela recibió a los auxiliares bilingües en su apuesta de formación pedagógica y en su comprometida búsqueda de sentidos para un *oficio* y una *identidad docente*, que ansiaba instalarse fuera de marcos ritualizados o idealizados, y quizás desde un límite, que pusiera coto al mandato estatal civilizatorio y modernizador que ha impregnado la formación docente, e incluso introduciendo desconfianza frente a una insinuada *identidad confiscada* a la enseñanza de la lengua, del guarani.

Cada auxiliar bilingüe se encargaba de preparar su escuela para recibir y atender a sus colegas, en la mayoría de ellas, los directores demostraron buena disposición y gratificación por las acciones emprendidas en el proyecto. De las instancias de capacitación participaban los auxiliares bilingües, alumnos del profesorado de Letras de la Sede Regional Tartagal de la Universidad de Salta, en su condición de alumnos practicantes y docentes de EGB en servicio que hubieran manifestado interés de participar en un proceso formativo continuo “con”, “junto” a los auxiliares bilingües. Importaba crear una experiencia paradójica, culturalmente desconcertante, de deslocalización de saberes y emborronamiento de las fronteras, de articulación de saberes, experiencias sociales y memorias colectivas, que fraguara contextos de aprendizaje compartidos, que horizontalizaran y democratizaran las relaciones pedagógicas.

La “enseñanza de palabra técnica” materializaba la demanda de los auxiliares bilingües guaraníes dirigida a los pedagogos y maestros. Según Ferrer (2005:1) la *palabra técnica* es muy antigua y una de las más complejas de la cultura humana, tan compleja como las palabras Justicia, Verdad, Dios, Música, Fiesta, Juego, Bien y Mal. Sostiene además que hasta tanto no se acepte a la palabra técnica en toda su complejidad poco avanzaremos en el conocimiento de nuestra actualidad.

Para analizarla, sostiene seguidamente es preciso realizar varias operaciones cognitivas: la primera consiste en *diferenciar técnica de tecnologías*. Las tecnologías que habitan nuestro entorno diario son numerosas pero la accesibilidad a ellas no quiere decir que su significado lo sea. Las tecnologías no hablan por sí solas: son construcciones lingüísticas de los seres humanos. Todo objeto tecnológico argumenta Ferrer, nos está proponiendo una *pedagogía*, pero además una *erótica*: nos seduce, nos atrae y nos coloca en una relación con ellas de nuevo tipo.

La segunda operación cognitiva reside en la *historización de los acontecimientos*. Cada objeto, cada acontecimiento tiene una historia que nos conecta con la memoria social y nos enseña asimismo, a problematizar el futuro. La tercera operación prosigue Ferrer se

¹⁶³ En ocasión de llegar a una de las escuelas situadas en la ruta 34, oímos por lo bajo el siguiente comentario que una directora le dirigía a una maestra: “- *miralas a éstas...dándoles cursos a estos plumones*. El calificativo de *plumones* hacía alusión a las plumas que los indígenas suelen usar en los disfraces que usan en los carnavales. Registro de campo.2002.

¹⁶⁴ Escuela N° 4707 Sub Teniente Rodolfo Berdina de Tranquitas

¹⁶⁵ Escuela N° 4511 Manuel Dorrego de Tobantirenda

¹⁶⁶ Escuela N° 4168 Che Sundaro de Tartagal

asienta en *desnaturalizar los productos de la organización técnica del mundo*. Las tecnologías se nos presentan como naturales, como si fueran útiles, lógicas. Sin embargo no solamente tienen una historia, sino que en cada una de ellas está impresa la historia de luchas sociales y cuyos desenlaces momentáneos han forjado éste, nuestro mundo. (Ferrer, 2005:2)

De modo que la elucidación de los secretos y las facetas que se ocultan tras la palabra “técnica” es quizás una de las tareas teórico-críticas más complejas de la actualidad. A esa faena nos convocaban los auxiliares bilingües. La *palabra técnica* representaba para ellos los saberes propios del *oficio* de la docencia, lo que nos imponía como investigadoras a prestar atención a estas tres operaciones cognitivas: reconocimiento de los dispositivos de formación y actuación propios de la docencia, develando la *erótica* de la profesión; la historización del acontecimiento de la enseñanza y el aprendizaje y sus intrincables relaciones con las luchas sociales que han forjado nuestro presente educativo

Y eso desde el convencimiento de que las palabras, como afirma Larrosa (2005: 7) producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. La palabra técnica para los auxiliares guaraníes tenía *poder*, hacia cosas con los otros y también podía hacerlo con ellos. Las palabras determinan el pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestra palabra. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa (Larrosa, 2005:7).

Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos. Por esto, la solicitud de la palabra técnica, era en concreto, invitación a interpelar la vida de los maestros (*y por ende nuestra propia vida*), al sentido que le asignan a su trabajo, a las representaciones sobre la profesión, a las imágenes sobre sí mismos como docentes y a los modos de concebir los diversos aspectos de la vida y el oficio de enseñar¹⁶⁷. Tratando como expresa Remedi (1992:6) “de observarlos en la soledad de su aula, en los encuentros esporádicos con alumnos o con sus pares en los pasillos de la institución, en sus prisas y sus demoras, dando cuenta de la práctica real que realizan, de la experiencia que han ido acumulando a lo largo del tiempo”. “Entendiendo además que

¹⁶⁷ De hecho el equipo se encuentra actualmente desarrollando el proyecto de Investigación: Fondos de conocimientos y subjetividad docente en contextos bilingües y multiculturales, como proyecto asociado al Programa: “Procesos formativos y transformación de prácticas sociales. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en contextos multiculturales de frontera. CIUNSa. 2005. En tanto que uno de los principales objetivos que nos hemos propuesto consiste en indagar sobre los procesos de construcción de la subjetividad docente al interior de las relaciones en que se estructura la práctica pedagógica en las escuelas en contextos multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema del norte del país, algunas de las preguntas que orientan la investigación son: ¿Cómo se definen estos docentes a sí mismos? ¿Cómo viven sus experiencias de ser docentes en escuelas en contextos multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema del norte del país? ¿Que características se atribuyen como docentes que enseñan a poblaciones pluriétnicas, multiculturales y en contextos de pobreza extrema? ¿Que características les atribuyen los otros (docentes, marco jurídico, político) como docentes que enseñan a poblaciones pluriétnicas, multiculturales y en contextos de pobreza extrema? ¿En que condiciones laborales se constituyen como docentes? ¿Cuáles son los fondos de conocimientos escolares que usan en sus prácticas cotidianas de enseñanza? ¿A que prácticas escolares y familiares previas hacen referencia? ¿Cómo los aprendieron? ¿De qué forma estos saberes definen los modos de ser docente en estos contextos de frontera? ¿Qué conocen acerca de la experiencia histórica de las comunidades en las que trabajan? ¿Qué disposición muestran los docentes a incorporar los fondos de conocimientos familiares en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué estrategias metodológicas utilizan para la enseñanza de los fondos de conocimiento familiares y de la diversidad cultural? ¿Qué disposición muestran los docentes a integrar el bilingüismo en sus prácticas de enseñanza y como responden a las posibilidades de “bilingüización” de su alumnado?

la docencia no es un trabajo que se desarrolla en la asepsia; por el contrario es un oficio donde se comprometen perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, compromisos, ocupaciones, deseos que dan cuenta de una situación biográfica particular y de una historia social. Reconocimiento que obliga a verlos, a observarlos en sus espacios, en sus lugares y sus tiempos: rastrearlos en su *habitat*".

En el marco de los primeros encuentros descubrimos que uno de los saberes que peticionaban los auxiliares bilingües era el de la "lectura de los libros", es decir de los CBC¹⁶⁸, DCJ¹⁶⁹, PEI¹⁷⁰, PCI¹⁷¹ y toda la parafernalia de documentos que se han producido en el marco de la Reforma Educativa¹⁷² y que infiltran y saturan la vida cotidiana de las escuelas. Textos escritos donde parecieran residir las formas del saber y del pensar que dominan el mundo escolar, que funcionan como dispositivos de control del saber y del lenguaje y por consiguiente, de nuestra relación con el lenguaje, es decir, de nuestras *prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar*. Problematicación en realidad acerca de las políticas de la verdad dominantes en el mundo educativo que imponen determinados modos de hablar, leer, escribir y excluyen otros.

En el marco de la Reforma los docentes fueron ubicados como destinatarios, receptores, lectores de documentos curriculares. El Estado como agencia legítima creó una nueva jerga para renombrar las prácticas educativas (Ziegler, 2003: 660). Refundó en el acto de dar nombre y bautizó a las nuevas prácticas, *estrategia* desde el poder que reposicionó lo legítimo en el campo escolar. Los documentos curriculares proporcionaron a los docentes una nueva *enciclopedia*. Los auxiliares bilingües como aprendices *-astutos-* de docentes buscaron apropiarse del nuevo lenguaje que aparecía como requisito necesario para autorizarse para el ejercicio de la docencia. Arte del débil, que desde su lugar, *subordinado*, utiliza la ocasión para actuar, aumentar lo propio, buscar alternativas.

Los CBC, los DCJ, los PEI, los PCI y toda la inédita y prolífica producción bibliográfica de la Reforma Educativa representan textos que poseen una cierta estructura, siguen una cierta lógica. Maclaren y Giroux (2003:67) afirman que "el exceso de lenguaje nos alerta con respecto a las maneras en las que el discurso está intrincablemente unido no sólo a la proliferación de sentidos, sino también a la producción de identidades sociales e individuales a lo largo del tiempo dentro de condiciones de desigualdad. El lenguaje, como ítem político, opera como sitio de lucha entre diferentes grupos que por diversos motivos controlan sus fronteras, significados y ordenamiento. El lenguaje empleado no es neutral, la terminología incluida en los materiales curriculares representa el resultado de luchas por el significado, siendo dicho lenguaje la arena en que se dirimen distintas posiciones políticas e ideológicas (Ziegler, 2003: 669).

Otra palabra *técnica* cuya enseñanza intimaban los auxiliares bilingües era el "*como hacer proyectos*", requerimiento que nos resultó familiar, por cuanto desde el año 1997

¹⁶⁸ Documento Curricular Oficial: Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Educación de la Nación

¹⁶⁹ Documento Curricular Oficial: Diseño Curricular Jurisdiccional. Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones (Provincias)

¹⁷⁰ Proyecto Educativo Institucional. Documento curricular elaborado en cada institución escolar

¹⁷¹ Proyecto Curricular Institucional. Documento curricular elaborado en cada institución escolar

¹⁷² Es de destacar que el contenido de la Reforma se ha vehiculizado a través de documentos curriculares confeccionados por cuerpos de especialistas e impresos en el marco de las gestiones educativas provinciales y nacional que fueron distribuidos masivamente.

y a través de una Propuesta de Capacitación que denominamos: “*Proyectos Educativos. Tensión entre posibilidades y urgencias*” que llevamos a cabo en Tartagal como actividad de extensión de la Sede Regional Tartagal de la Universidad Nacional de Salta, habíamos tratado de andamiar y acompañar los procesos de construcción de los proyectos educativos institucionales y de los proyectos áulicos en las escuelas de la región.

Conocíamos de la angustia y desazón de los directores y docentes cuando fueron conminados a *escribir proyectos*. Expresamos por aquellos años, “*advertíamos con preocupación, que la irrupción de lo “curricular” en las escuelas está generando reacciones contradictorias. En algún sentido se ha instalado como “fantasma” (...) “Docentes y directivos son urgidos a trabajar por proyectos inscribiéndose como sentido común escolar, la convicción de que no se es “buen docente” si no se trabaja por proyectos. Situación que pone en crisis la propia identidad*” (Bazan y Quiroga 1998:3). La escena parecía repetirse, pero los demandantes hoy eran los auxiliares bilingües guaraníes.

En esa época también éramos conscientes que muchos de los requerimientos y demandas que se formulaban e imponían a las escuelas, como había sido la exigencia de elaboración de Proyectos Institucionales en un plazo determinado, se vinculaban con la “ecología de la Reforma”, es decir con prácticas sociales y políticas que funcionaban como mecanismos de regulación y organización social de la escolarización. (Bazan y Quiroga, 1998: 1-13). Como expresa Ziegler (2003:662) así la estrategia estatal fue la creación de un discurso curricular y la definición de los lugares de concreción del mismo.

Brito (2003:1-21) por su parte, en el análisis acerca de las prácticas de lectura y de escritura de los maestros, refiere que el *proyecto* es una forma de escritura pedagógica cuyas huellas se remontan al cambio en el discurso curricular oficial de fines de los 70 y la década de los 80, que tuvo fuertes improntas en la práctica de enseñanza, particularmente en los modos de pensarla y comunicarla por parte de los maestros. Su antecesor lo constituye la *planificación didáctica* que es la forma de escritura pedagógica que se instala casi con exclusividad en las prácticas cotidianas de enseñanza.

Aunque el *proyecto* constituye un tipo renovado de escritura que bajo títulos abarcadores, a veces referidos a contenidos específicos y otras recurriendo a metáforas, organiza la enseñanza a través de un trabajo de composición que selecciona contenidos de los distintos ejes o ideas básicas a través de las cuales se estructuran los diferentes campos del conocimiento en la normativa curricular, sin embargo, la adopción de esta forma no logra despegarse de la rígida estructura clasificatoria retomada en las planificaciones didácticas.

Las peticiones de los auxiliares bilingües referidos a la lectura de los libros y a la escritura de proyectos nos sitúan en la relación entre *lectura, escritura e identidad*. La lectura y la escritura son prácticas sociales con “pasado, presente y futuro” y los verbos “leer” y “escribir” no tienen una definición inmutable y tampoco designan actividades homogéneas sino por el contrario, son construcciones sociales a las cuales cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos (Ferreiro, 2000:1). Si además “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era

una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía, por lo que leer y escribir, tienen el poder de definir “que todos los niños –y no solo ellos- lleguen a ser *ciudadanos* de la cultura escrita (Chartier y Hébrand, 2000), no cabía duda tampoco de la importancia que revestía la petición efectuada. Sospechas inteligentes y arriesgadas de los auxiliares bilingües acerca del camino más adecuado que hay que tomar, y mucho más teniendo en cuenta las expectativas puestas en su tarea como maestros “de” y “en” guaraní, pero para que los chicos aprendan mejor “el” y “en” castellano los contenidos escolares.

Considerar a los auxiliares bilingües guaraníes como lectores y escritores de documentos curriculares puede ser interpretado, por un lado, desde el análisis del analfabetismo, en tanto en la región no se ha asegurado todavía un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes¹⁷³ y por otro, desde la concepción del *iletrismo*, es decir la incapacidad de “leer y escribir” al nivel requerido por la vida actual, porque a pesar de haberse asegurado ese mínimo de escolaridad básica no se han producido lectores y escritores en sentido pleno, lo que instaura la necesidad de instrumentar acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización¹⁷⁴ de la población, a partir del reconocimiento que estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana.

La “lectura de los libros”, de los CBC, DCJ y proyectos institucionales, planteaba cuestiones complejas para los auxiliares bilingües guaraníes y para todos aquellos lectores no familiarizados con estos tipos de textos y cuyos códigos se nos escapan y a los cuales no se puede llegar a interpretar. Textos curriculares *incompletos* en busca de “el otro”/“los otros” que le darán completud (Ferreiro, 2000:4), que no pueden realizarse como objetos culturales hasta que no encuentran lectores interpretantes. Ya Chartier (1993:80) ha advertido que “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído”, centrando su análisis en la *materialidad* de los textos –su soporte-, así como en las *maneras de leer* que caracterizan a cada época y contexto, que a su vez reflejan *creencias* arraigadas y rebasan el dominio de la escritura al desembocar en diversos géneros de discurso oral.

“Comprendemos -argumenta Sole (1996:32)- porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. Sin embargo, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando, etc.”. En cualquier material impreso nos agrega Chartier (1993:8) se encuentra un perfil del “lector deseable” y un protocolo de lectura. Comprendemos entonces también, “porque el texto se deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible”.

¹⁷³ Cabe consignar que la mayoría de los auxiliares bilingües que participaban del proyecto habían completado solamente la escuela primaria, unos pocos la secundaria y solo dos tenían iniciados estudios terciarios sin concluir.

¹⁷⁴ Coincidiendo con la autora que expresa que la alfabetización (en el entendido que “literacy”) designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta, y dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia. Ferreiro, E. (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante* CINVESTAV-México. Pág. 4

http://carreraedicion.com.ar/materias/int_act_editorial/leer_escribir_mundo_cambiante_emilia_ferreiro.htm.

Coincidimos con Brito y Finocchio (2005: 15) que las prácticas de leer y escribir, nos identifican con otros docentes en lo que se entiende por “ser maestro”, así como el guardapolvo, el pizarrón, la tiza, un libro o un cuaderno, una pluma o un lápiz constituyen elementos que componen la definición de un docente. Pensar en la escritura y en la lectura de los maestros implica considerar, entonces, las condiciones materiales del trabajo de los docentes. Si algo arma una identidad profesional, o al menos dibuja escenarios para su construcción, es la disposición de las posibilidades y de las limitaciones del campo material de acción.

La petición de *enseñanza de la palabra técnica* formulada por los auxiliares bilingües puede ser desentrañada, en un sentido general, en alusión a la cuestión de la *identidad docente*. El reconocimiento de la función, y de los *otros* acerca del propio quehacer cotidiano -*otros* en términos no solo de colega docente sino también de institución- aparecía permanentemente en los encuentros y se presentaban posiciones divergentes. Múltiples demandas se entrecruzan en el quehacer específico al sostenerse entre requerimientos de alumnos, autoridades, pares y comunidad. Los auxiliares bilingües se encontraban en situaciones de alta dependencia frente a las demandas que recibían.

Aunque se percibía que los *otros* docentes -los criollos, los titulados, los legítimos- o la institución en su conjunto, suponían que los auxiliares bilingües tenían asignado un rol, una tarea: “*reivindicar la cultura aborígen*” mediante la enseñanza de la lengua materna, también mostraban, sin pudor, un profundo desconocimiento y confusión acerca de la función que debían desempeñar (de hecho desempeñaban) dentro de las escuelas y un susceptible -casi mezquino- reconocimiento de sus condiciones docentes.

La capacitación se percibía, por parte de los auxiliares bilingües, como un espacio *propio, específico* para ellos. Se constituía, no en fin, sino en un medio; una *estrategia* de mediación, una acción que definía un lugar, articulando la voluntad colectiva de un grupo de sujetos, en su dura tarea de *existir* en la escuela, de conformar un modo de ser, de *devenir* no ya auxiliares, subalternos, sino actores principales, *maestros*, a través de un movimiento de perspicacia. Los espacios donde se disputan y confrontan diferentes visiones y políticas educativas se construyen discursivamente y están delimitadas a su vez por las acciones estratégicas de los actores sociales involucrados (Long, 2002)¹⁷⁵. Por su parte los actores sociales tienen su propia visión de la capacidad y alcance de sus acciones, su modo de dar sentido a su experiencia del mundo.

La capacitación encarnaba una presencia, legalizaba un hacer; pero también un movimiento, que juega con lo inevitable de los acontecimientos y los tiempos, que saca provecho de fuerzas que le resultan ajenas; *tácticas* de ir haciendo propio un territorio ajeno *astucias de cazadores* que manipulan ocasiones y persuaden poderes. Se podría aducir que en última instancia, los auxiliares carecen de poder, que frente a los maestros criollos y a los directivos ellos no tienen capacidad de gestión y autonomía, sin embargo *el poder de los auxiliares radica en el capital cultural y simbólico que posee, el conocimiento de la lengua y la cultura, el hecho de trabajar en las comunidades* (Hirsch 2005:284)

¹⁷⁵ Citado por Hirsch, S. (2005) Pag. 284.

Los encuentros quincenales con los auxiliares bilingües, fueron trazando trayectorias de intereses y deseos que permitieron el despliegue de múltiples producciones, algo como un arte de inventivas, cruces e intersecciones, que entreveraban la enseñanza y la experiencia, en una permanente provocación al pensamiento, se fue entretejiendo. En un comienzo los auxiliares bilingües titularizados, varones y mujeres, se situaron en el lugar de los aprendices -de alumnos- que solicitaban a los docentes criollos la "palabra técnica" -los relatos de las partidas, de las combinaciones-¹⁷⁶ para sentirse habilitados en el *juego* de las acciones relativas a la enseñanza; paulatinamente y al volver a jugar las partidas, al contarlas, al reconocer el repertorio de esquemas de acciones, la configuración cambió radicalmente; los docentes criollos sentimos la innegable necesidad de ponernos "en" alumnos, para aprender de los docentes guaraníes, para que nos enseñaran a mirar de otra manera, a pensar de otro modo, a hablar con nuevas palabras, a ensayar otras jugadas, tácticas posibles, en un espacio de excepción y aislado de las competencias cotidianas, desde la convergencia de múltiples historias culturales: espacio de lo maravilloso, del pasado, de los orígenes.

Se compusieron entonces propuestas *plurales* ¿bilingües, interculturales?, con dos maestros inventando artificios en guaraní y castellano, con dos maestros enseñando, uno guaraní y otro criollo, compartiendo y fabricando recursos, practicando el *oficio de palabras* (Larrosa, 2004:2)¹⁷⁷. Habíamos comenzado pensando en castellano¹⁷⁸ y nos abríamos al guaraní, pretendíamos cuestionar fronteras, ampliando el ámbito de lo pensable y decible, abordando realidades ajenas, con intención de encontrar vecindades, en lugar de resaltar distancias. Finalmente nos entusiasmó la posibilidad de la *heteroglosia*, donde se entrecruzaban nuestras múltiples voces, convicciones y saberes divergentes.

¹⁷⁶ en el juego de naipes

¹⁷⁷ Según Larrosa nuestro oficio en la academia "es, básicamente, un oficio de palabras. Lo que nosotros hacemos, cada día, es escribir y leer, hablar y escuchar". Larrosa, J. (2003) Pág. 1.

¹⁷⁸ Aunque podríamos decir en argentino, o quizás en salteño o tal vez en chaqueño. "No hay lengua pura y el pensamiento no tiene más remedio que pensar en una lengua natural". Larrosa, J. (2003) Pag. 12.

VII. El derecho a la metáfora y de las posibilidades de un locus de enunciación diferencial

“...siempre una antropología de los Kalabari por el hombre blanco, nunca la antropología del hombre blanco por los Kalabari”
(Chatterjee, 1986)¹⁷⁹

“Había que renunciar a la pretensión de representación (por no decir de “interpretación”) de una cultura por miembros de otra cultura dominante. Había que intentar desarrollar una ‘epistemología’ nueva, no occidental y no epistemológica. Había que pasar de la representación a la “evocación”
(Don Robotham 1996)

Hemos recorrido una larga travesía, como resultado, nuestra investigación ha terminado –o comenzado en realidad- en otra ubicación social, histórica, cultural que aquella de donde partimos. La experiencia nos ha *transformado*, somos *otros* –distintos- a los que empezamos. Si no fuera así, no habría tenido ningún sentido. Lo que no significa necesariamente que estamos en un sitio seguro, cierto, inequívoco, por el contrario la sensación es que transitamos por un territorio ambivalente, contingente, finito, ligado a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, siempre en estado de traducción, de opacidad creciente, que nos enfrenta permanentemente a la confusión de la vida, al desorden y la indecisión.

En la introducción, ya anunciábamos de algún modo que este trabajo de tesis constituía un *intermedio*, “in between”, acto de enunciación, en tanto proceso dialógico de comunicación, no como manifestación individual sino *intersubjetiva*, en tanto pone en correlación presente, actual, un *nosotros*, fruto de un encuentro interinstitucional –inédito- de investigación. Experiencia además que revelaba la fragilidad de las fronteras no solo sociales y culturales, sino particularmente disciplinarias. Sugeríamos ya entonces que este trabajo componía un primigenio intento de documentar los *fondos de conocimientos* de alumnos y familias de dos *comunidades de frontera*, *Yacuy* y *Pocitos*, situadas en la zona limítrofe con la República de Bolivia y, a la vez que pretendía, oficializar un discurso, una práctica investigativa y un género de pensamiento, fundado en la conciencia imperiosa de la necesidad de conocer la realidad educativa local y la urgencia de generar *pedagogías* que respetaran y articularan las diferencias que configuran los espacios socioculturales de nuestras comunidades.

Sosteníamos que los *fondos de conocimientos como problema de investigación* hacían explícito la preocupación fundamental originada en la pretensión de practicar *pedagogías multiculturales*. Pedagogías críticas, de los *lenguajes y las experiencias*, “fronterizas” que permitieran comprender como las experiencias construidas socialmente se sitúan en “la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia”,

¹⁷⁹ Citado por Don Robotham (1996) Pag.7

lo que encarnaba disponerse al interior de un campo relacional de producción de conocimiento, configurado alrededor de *pedagogías y culturas*, poniendo en foco un núcleo clave: *pedagogías y diversidades culturales/desigualdades*.

Pedagogías entendidas desde un sentido amplio, que se interesan no *solo* acerca de los procesos de transmisión o reproducción del saber, sino también en su *producción*. Diversidades culturales que no aseguran el respeto y la diferencia, si no incorporan la perspectiva del conflicto y la *desigualdad social*, comprendiendo que la diferencia se forma en las historias desgarradas por relaciones de poder diferencialmente constituidas. Argumentado incluso junto a Skliar (2003:9) que la forma de denominación de la diferencia, hoy como *diversidad*, pero primeramente en términos de *deficiencia*, forma parte del problema y de la lucha en torno de los significados políticos.

Los fondos de conocimientos como *problema a investigar* nos introdujeron en el develamiento de una serie de relaciones entre cultura, historia, sociedad, nación, estado, educación, escuela, aprendizaje, enseñanza, subjetividades, delimitando a la vez formas de involucramiento en prácticas cotidianas protagonizadas por familias, niños y jóvenes, docentes, directivos, alumnos, comunidades, escuelas, universidad, que nos fueron obligando a repensar las distinciones entre *venir de, estar en y ser de*, incitándonos a reconocer la conexión entre el *lugar* de la teorización y el *locus* de enunciación (Mignolo, 1996:112).

La perspectiva *histórico cultural*, planteada originariamente como tributaria de la tradición rusa representada principalmente por su creador Liev Semiónovich Vigotski y discípulos, y por otra, de los aportes de los teóricos de la escuela sociocultural actual, tales como Wertsch, Cole, Rogoff, Moll, Greenberg, Kozulin, Bruner, entre otros, nos fue abriendo a la necesidad de vislumbrar espacios intelectuales ambiguos, surgidos de la intersección entre marcos teóricos dispares, que comenzaron a advertirnos de la necesidad de un cambio radical en la producción teórica e intelectual, exigiéndonos orientar la búsqueda en distintos campos disciplinarios, como modo de recuperar la heterogeneidad de las culturas reales y reconocer los procesos sociales, en su movimiento y permanentes cambios, conflictos, contradicciones, pugnas, luchas y alianzas.

De ahí la necesidad de *historizar* los conceptos, particularmente el de *cultura* para situarnos en la crítica de los modelos heredados, reconceptualizando la cultura a partir de la *producción cultural*, entendida como proceso de construcción de significados y donde el concepto de *apropiación* se vuelve central, en tanto produce una ruptura radical con la noción de tradicional de *socialización* en el sentido durkheimiano, al entenderse como relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos.

Apropiación como actividad de los sujetos y que supone procesos continuos que ocurren dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana y que permiten invertir la mirada centrada en la estructura social o en las instituciones, trasladando el foco a la acción de los sujetos y a la relación de influencia recíproca entre ambos, relación en la que no caben significados y prácticas unívocas, ni identidades perfiladas de una vez y para siempre. *Apropiación* como experiencia que siempre transforma, agrega un plus en tanto excede lo que recibe, que se vincula con el uso

activo de los recursos culturales y que convierte a los sujetos en “*apropiadores activos*”.

Por consiguiente la cultura desde una visión *emergente*, de cambio permanente, alejada del “inmovilismo como del evolucionismo”, como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Cultura emparentada con el arte social del juego, que abre una serie de lugares y un conjunto de reglas, que crea itinerarios, infinita “proliferación de invenciones en los espacios de la construcción”. El presente, *lo que hoy somos y hacemos*, como resultado de una serie de transformaciones que han tenido lugar en el pasado y que es preciso reconstruir para comprender que hay de inédito, de contemporáneo, en nuestra vida social.

Lo que nos has prevenido en nuestro estudio de evitar caer en la tentación de una mirada esencialista e idealizada de la cultura indígena guaraní, en el caso de Yaçuy, o de los migrantes bolivianos para el Barrio Ferroviario. Una perspectiva esencialista de la cultura, por su naturaleza ahistórica, corre el riesgo de ignorar los profundos y acelerados cambios que viven las comunidades indígenas y de frontera y particularmente los niños y los jóvenes, rechazando la problematización de las tradiciones culturales que pueden haber perdido vigencia en el presente; así como el debilitamiento actual y las transformaciones que experimentan las prácticas de crianza y protección de los niños en las familias y comunidades.

Pensar a los niños, jóvenes y adultos guaraníes y migrantes bolivianos como *apropiadores activos* implica reconocer el proceso laborioso mediante el cual los sujetos interiorizan y reconstruyen el mundo social, por el cual construyen identidades culturales y también reaccionan y se rebelan contra esas mismas identificaciones. Procesos de constitución subjetiva que van más allá del aprendizaje de la lengua, de costumbres, valores, formas de ser y pensar, sino que encarnan experiencias por el cual los sujetos acceden a otros mundos posibles y efectúan selecciones activas de visiones y prácticas nuevas, tanto en su universo tradicional como en las otras posibilidades a las que tienen acceso.

La arena en el capítulo I y el capítulo IV titulado *la geografía de lo eliminado* son un esfuerzo por presentar la *frontera*, como sitio institucional –político–, que interpela, que nos instala en el extremo, en un dominio demarcatorio –concreto o imaginario– entre algo que conocemos y que en cierto sentido nos pertenece, y algo que desconocemos, extraño e inexplorado que apremia a disputar sentidos. Ámbito en cual se encarnan las equívocas relaciones entre “nación”, “estado” y “cultura”. Espacio heterogéneo de entrecruzamiento infinito de destinos, soledades y desamparos.

Frontera donde se manifiestan las acciones y los símbolos del poder estatal así como espacio que simultáneamente separa y une Estados-nación diferentes, en nuestro caso Argentina y Bolivia, pero también maniobras y quimeras de sitios preexistentes. Representaciones institucionales del estado –Aduana, Prefectura, Servicio de inmigraciones, Senasa¹⁸⁰, Gendarmería– que tienen como objetivo establecer distinciones políticas, culturales, económicas y sociales con relación al territorio y que expresan en forma cotidiana, la voluntad de mantener la congruencia entre territorio,

¹⁸⁰ Servicio Nacional de Sanidad

organización política y cultura¹⁸¹. Entidades que reproducen una imagen de la frontera definida como lugar *inviolable*, que establece una ruptura entre el *orden* y la *pureza*, entre Argentina y el resto: el *excedente*, Bolivia, Perú, consideradas zonas subdesarrolladas, atrasadas, envilecidas y peligrosas; también con lo *indígena*, sinónimo de incultura, ignorancia, servilismo.

Militarización de la vida cotidiana bajo el imperio del “control integrado”¹⁸². La frontera nacional puede “aparecer” en todos lados y en diferentes momentos, no se define exclusivamente en términos territoriales. Las distinciones simbólicas que se establecen como “nativo” o “extranjero”, pueden ser remarcadas y reforzadas por los gendarmes -*centinelas de la patria*- en diversos momentos y situaciones. Son *ellos* quienes determinan dónde y cuándo esto puede ocurrir. Control como progresión de actos, materializados *a través de la mirada*, y luego a partir de *preguntas* que se refuerzan con el control de bultos, bolsos, valijas, incluso mediante inspecciones “corporales”, en el marco de relaciones violentas, de conflicto, en tanto suponen relaciones de dominación, de vigilancia perpetua, pero también de “muda” resistencia, de *antidisciplina*.

Frontera como sitio político de legitimación de una historia oficial y la negación de otras, la primera inscrita por y para el Estado nación, y otras ocultas, subterráneas y clandestinas; negadas pero que buscan reivindicar historias “locales”, de pueblos indígenas subordinados, de sectores sociales marginados (Arrueta, 2003:1). La Argentina compuso cuidadosamente, como afirma Segato (1991:150) a lo largo de su existencia como nación, su imagen como país blanco, difusamente europeo, sin fracturas o discontinuidades interiores, militantemente homogénea en lo que respecta a su “ser nacional”. Cualquier minoría que amenazase con mostrarse idiosincrásica, fue presionada a diluirse en un concepto unitario de argentinidad.

Sin embargo también frontera como espacio de combinatorias transfronterizas y de lógicas locales de disputas interfronterizas¹⁸³. Para los guaraníes de Bolivia y Argentina la frontera constituyó desde siempre un espacio poroso que no presenta demasiadas restricciones y que no perciben como obstáculo para el mantenimiento de vínculos simbólicos y de parentesco a lo largo de más de medio siglo. Hirsch (2000:291) expresa que resulta útil visualizar la frontera como zona de convergencia transnacional, como una zona que se define, específicamente en el caso de los guaraníes, en su relación binacional. También para muchos otros, varones, mujeres, jóvenes y niños que cruzan la frontera a diario, es un espacio de cruce laboral, que les permite participar en la trama

¹⁸¹ Según Ernest Gellner, el principio nacionalista sostiene que debe haber congruencia entre la unidad política y la unidad nacional (1994:13). Asimismo, este autor afirma que “el estado existe allí donde agentes especializados en esa conservación, como la policía y los tribunales, se han separado del resto de la vida social. Ellos *son* el estado. [...] Si no hay estado, nadie, evidentemente, puede plantearse si sus fronteras concuerdan o no con los lindes de las naciones” (Pág. 17, cursiva en el original). Citado por Badaro (2002). Pag. 29

¹⁸² Según relata Badaró en 1993 funcionarios militares y especialistas de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay se reunieron a fin de discutir y redactar un proyecto de acuerdo marco sobre los características de organización y funcionamiento de los «controles fronterizos integrados» en el Mercosur. El resultado fue el «Tratado de Recife». En el mismo se define que el control integrado se trata de la “verificación por parte de las autoridades competentes de la realización de todas las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas que conciernen a la entrada y salida de personas, mercaderías y medios de transportes de personas y cargas por los puntos de frontera. Actividad efectuada en uno o muchos lugares utilizando procedimientos administrativos y operativos compatibles y similares, de modo secuencial y, en caso de ser posible, simultáneo, por los funcionarios de los países que intervienen en el control”. Badaro (2002). Pag. 29

¹⁸³ En nuestro caso fundamentalmente entre argentinos y bolivianos

del *contrabando cotidiano* como modo de obtener una fuente de ingresos para sus familias.

Frontera que instala una serie de “interrogantes de época” Grimson (2000:1) acerca de las relaciones entre lo local, lo nacional, lo regional y lo global. Y en la que resulta necesario recuperar la dimensión de *agencia* de las propias poblaciones (Grimson, 2000:5), en las que se revela una dialéctica entre “arriba” y “abajo” y desde el “centro” hacia la “periferia”, donde las comunidades fronterizas se constituyen como actores de cambios sociopolíticos significativos, más allá de su localidad e incluso más allá de su estado. Cada espacio fronterizo, en su proceso histórico de delimitación, va conjugando relaciones distintas con las instituciones del estado por eso para comprender el proceso de construcción y definición de las fronteras políticas, es necesario analizar los complejos vínculos entre el Estado y los pobladores de las fronteras

En el caso de los primeros guaraníes de Yacuy es relevante destacar que dado que la mayoría provenía de Bolivia las nociones de “argentinidad” y su adscripción a la nación eran borrosas. Para la generación mayor el sentido de pertenencia está íntimamente ligado al lugar de origen, al de los antepasados. En este sentido afirma Hirsch (2000:283-284) se produce un quiebre identitario generacional, por el cual la generación nacida y criada en la Argentina va a desarrollar un sentido de pertenencia distinto al de sus padres y abuelos. Es en este aspecto donde la escolarización va a jugar un rol fundamental, porque a través del aprendizaje del castellano y de los símbolos de la nacionalidad, surge entre los guaraníes una identidad más “bicultural”, que se apropia de elementos de la cultura regional.

La “nacionalidad” -tener documento argentino- para los migrantes, en cambio, es una condición afanosamente buscada, en tanto garantiza el derecho a la permanencia en Argentina y al libre tránsito por el territorio. Requiere -siempre- primero, de *otros* que convocan, especie de reciprocidad de base en los empeños y aspiraciones. Incluye informaciones y conocimientos relativos a los procesos de naturalización, legalización o legitimación de la ilegalidad, expresados en una batería de artilugios legales, que circulan entre familias y parientes y que posibilita formalizar la estancia en el país, a través de su inclusión en distintas instituciones: escuelas, hospital, mediante la ocupación de tierras fiscales, entre otros. La “argentinidad” es de algún modo, fruto de una laboriosa simulación, impostura que luego se hace forma, contextura “*se vuelven más porteños que Maradona*”

Grimson y otros autores nos advierten, que en el Cono Sur se están produciendo, combinaciones peculiares en la relación estado/nación/frontera. Según estas investigaciones en nuestras localidades, como en otras zonas de frontera del norte argentino, parecen delinearse dos tendencias complementarias: mientras el Estado renueva y fortalece los controles y regulaciones, por considerar la situación de esta región “crítica”, paralelamente, hay un sistemático abandono de toda política activa y de desarrollo social de la región. Sin embargo como expresa Grimson (2000:10) el Estado llega con fuerzas renovadas a las fronteras a partir de la “integración”. Ejerce “un control inédito sobre algunas poblaciones fronterizas, desconociendo o tratando de anular las historias y tradiciones locales. Pobladores de espacios fronterizos, con libre intercambio de productos durante décadas, ven aparecer refuerzos en los puestos

aduaneros o de gendarmería¹⁸⁴. Percibe nuevos controles migratorios”. Lo que significa que las fronteras están siendo redefinidas. El Estado, lejos de desaparecer, se transforma y modifica su relación con el territorio y con la población.

La frontera entonces, paradójicamente, como zona de expansión y de límite, que se reconfigura permanentemente y en la cual se condensan dinámicas interculturales singulares, que plantean la tensión entre la “pérdida de identidad” nacional y por otro, procesos que tienden a resignificar y recrear las noción de frontera y de las “identidades fronterizas” en el marco de los discursos y políticas de “integración regional” y las dinámicas de globalización y regionalización. La “*mercosuridad*” (Recondo, 1997)¹⁸⁵ como nuevo referente identitario que se constituye sobre la base del acuerdo de libre comercio del Mercosur, pareciera estar reclamando un proceso de invención. Así como las ciencias sociales -sociología, antropología, historia, geografía y pedagogía- han tenido un rol clave en la construcción de las naciones y de las identidades nacionales, la identidad *mercosureña*, asociada con figuras tales como Latinoamérica, Sudamérica o Iberoamérica, bajo la pretensión de una “historia común”, está en proceso de construcción.

Fronteras también “huecas” (Reboratti, 1990:13) donde la dinámica depende más de los condicionantes externos que de los internos, que se moviliza por el motor económico y no por el impulso social: se acelera al vaivén de los precios y las oportunidades, buscando siempre la obtención de beneficios rápidos y a bajo costo, sobrepasando -sin reparos de ninguna índole- la capacidad “natural” de producción/regeneración de los recursos, en una región fértil pero extremadamente frágil. Fluctuación que al moverse va utilizando y luego descartando franjas de tierra y multitudes de pobres, que al perder rendimiento y utilidad, se abandonan, trazando cinturones de desigualdad, exclusión y devastación.

La ruta 34, Yacuy y el Barrio Ferroviario como espacios fronterizos específicos, heterogéneos, *productivos*. En ellos conviven poblaciones que supuestamente adscriben a nacionalidades diferentes e iguales, y en los que se materializan acciones categóricas de intervención del poder estatal. Son *lugares*, en el sentido de *espacios practicados*, que permiten comprender la confusión de la vida, en donde la complejidad, lo imprevisto y la aleatoriedad se muestran como dimensiones inherentes a mundos que están completamente separados y se enfrentan brutalmente. Límites en los que una multiplicidad y mixtura de *trayectorias* vitales, personales, colectivas, se cruzan y exponen una disparidad de herencias culturales, distinciones y conflictos; sensación persistente de interferencia de temporalidades. Confines que se muestran porosos, infinitamente recorridos en sus cruces y empalmes, pero, densos e impenetrables en las luchas de poder que encubren y en los estigmas persistentes que se silencian.

La ruta 34, Yacuy y el Barrio Ferroviario como fronteras “espontáneas” que resultan del “hambre por la tierra”, y que posiblemente constituyan los movimientos fronterizos más importantes, tanto por el área que cubren como por la cantidad de población que involucran (Reboratti, 1996:13). En su condición de *Mbporenda* (ambapo: “tejer”,

¹⁸⁴ Son cada vez más frecuentes los relatos de los “chaqueños”, pequeños productores, que transitan por la ruta 34, desde un paraje a otro, para ir a visitar a los parientes o en razón de haber sido invitado a un convite, o simplemente porque traen una atención algún “compadre” o llevan lo obtenido en el “cerco” para compartir con la familia y sus productos -“chanchitos”, “pollitos”, “quesito -chaqueño!”- son decomisados por Gendarmería/ Senasa, porque no cumplen con las normativas en vigencia.

¹⁸⁵ Citado por Grimson,(2000) Pag.2

“trabajar”, renda: lugar) -el lugar donde hay trabajo-. *Mbporenda-Argentina* o también la *Meca*, construido en el imaginario guarani y en los migrantes bolivianos, como un lugar casi idílico -utópico-, sin embargo, no abstracto, sino concreto, “espera-esperanza de un mundo mejor”, como posibilidad de transformar la situación existente para encontrar un lugar mejor que las previas circunstancias de vida. Utopía como una dimensión de lo posible, que no es la mítica Tierra sin Mal de los guaraníes, sino la tierra con menos mal (Hirsch, 1999:9).

Ordenes, relaciones, luchas y contradicciones emergen en las fronteras, mientras son establecidas y constantemente traspasadas. Hablamos en términos de *geografía de lo eliminado*, tomando prestadas las palabras de De Certeau (1994:63-67) para pensar en las fronteras, más allá de lo que se dice, y precisamente por lo que se calla, por lo que permanece ausente, haciendo alusión a trazos minúsculos de las frágiles y dramáticas vidas que transcurren en el norte, en la ruta, en el paraje, en el barrio. La frontera como *locus* de enunciación diferencial. Diferencial que significa un desplazamiento de los conceptos y de las prácticas, que desaloja la pregunta del quiénes somos “nosotros”, al interrogante político: ¿quiénes no somos nosotros? o ¿qué otros dicen qué y cómo somos o debemos ser? (Díaz, 2003: 1-10).

En el seno de las familias en comunidades de frontera se despliega una complicada serie de actividades que requieren el uso y la circulación de *conocimientos específicos de importancia estratégicas para la sobrevivencia*. Conocimientos que no se pueden concebir como una propiedad, sino como “relaciones activadas” que vinculan a los hombres a los procesos sociales de producción y reproducción. Por eso el interés en poner en “acto” los *fondos de conocimientos* de las *Tétamí* guaraníes y de las familias migrantes bolivianos, que se reconocen en sus *actividades cotidianas* y en las cuales la participación de los niños y jóvenes adquiere una importancia fundamental.

Cada una de estas actividades, desde la cotidianeidad del *Téta* que no puede ser tratada de manera aislada sino a partir de la comunidad, pasando por las actividades diarias en el *Oka* y también los convites con los otros grupos familiares, la preparación para el ingreso al *Koo Renda*, adonde el niño, a partir de los diez años acompañará a su padre y aprenderá el oficio de trabajar la tierra y en el que se practica el *mborerekua*, la tan arraigada reciprocidad guarani, hasta la entrada al *templo a campo abierto*, que constituye el *Kaa Guasu*.

Así como la fiesta guaraní -*el Arete Guasu*-, en su condición de ceremonial y como *práctica* concreta de una economía de reciprocidad, que se rige por principios de distribución igualitaria, según los cuales la obligación de dar supone la obligación de recibir, y recibir se torna a su vez obligación de dar. Fiesta experimentada como dialogo social, mediante el cual lo que más circula es el prestigio de quien sabe dar y la alegría de quien saber recibir, que radica en la justicia de una buena distribución y los fundamentos de una relación entre personas, alegres y esperanzadas. Fiesta que *produce*.

Fondos de conocimientos referidos también a la producción: como el cultivo del cerco, en particular del maíz, que define procesos de producción, ocupación y comercialización de los cultivos. Conocimientos que articulan procesos de racionalización del espacio y el tiempo y de *urbanización de la ruralidad* mediante el despliegue de concepciones arquitectónicas de naturaleza comunitaria y el uso de

técnicas de construcción de las viviendas singulares, además del manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales que afirma una conciencia ambientalista y un sentido mutualista de la experiencia natural y social.

Como sistemas específicos de conocimiento en relación a la estética, una concepción religiosa singular que reúne múltiples formas: la palabra, el nombre, la oración, el canto, la invocación medicinal, la profecía, la exhortación política-religiosa, todos modos de “decirse”. *La palabra guaraní se dice y se hace*. De ahí también la importancia del bilingüismo como valor comunitario, expresión de una política lingüística, que mientras conserva y enriquece una lengua propia, se apropia del castellano lo mejor que se pueda, *articulación de una táctica con una estrategia* al decir de De Certeau (1994:130-131), la lengua guaraní no es un fin, sino un medio, una táctica, en función de la *autonomía* que pertenece al orden de la estrategia.

Del mismo modo que los gendarmes y aduaneros apostados en la frontera hacen gala de un saber que se adquiere en el oficio del “semblanteo”: *tú lo miras y sabes enseguida dónde van, con eso basta, porque acá uno conoce todo*¹⁸⁶; los niños y jóvenes que participan a la par de otros miembros de sus familias del *contrabando cotidiano*, que conocen y dominan la lógica de la frontera, porque la aprendieron, a través de su participación, ponen en acto *fondos de conocimientos* que se vinculan al reconocimiento y uso del espacio geográfico en sus distintas variantes; expresión de una afinada percepción y observación de los movimientos, ritmos, del empleo de los tiempos: formas de ejercer la anticipación y el dominio de situaciones adversas o peligrosas. Destrezas motoras que comprenden agilidad, vivacidad, soltura y contradictoriamente inmovilidad, que se expresa en el “*estar*” por largo periodos de tiempo hasta pasar desapercibido, entrenamiento en una actitud paciente, mezcla de sumisión y obediencia que inesperadamente invisibiliza y que evidencia practicas de simulación y ocultamiento originales.

Las ocupaciones del *contrabando cotidiano*, con sus múltiples malabarismos, escamoteos, violencias, astucias, requieren para su ejecución de una serie de conocimientos compartidos, cierta *corporeidad* impuesta del control y una sutil capacidad perceptiva, de observación e interpretación. Conocimientos fundamentalmente “mudos” en el sentido de que las reglas no son susceptibles de ser axiomatizadas ni tampoco enunciadas y donde entran en juego elementos imponderables, tales como el olor, el color, la postura. Conocimientos conjeturales, fruto de relaciones y vínculos provisionales, temporales, que se asemejan a posibilidades, pistas, indicios, oportunidades. Intuiciones puestas a jugar ante la necesidad vital de desentrañar los problemas que la “frontera” -el mundo real- presenta día a día.

Como nos han enseñado Moll y Greenberg, el punto clave de los fondos de conocimiento es que se manifiestan a través de hechos o *actividades*, no son posesiones o peculiaridades de los miembros de la familia, sino propios de la “gente que realiza una actividad”. Las ocupaciones de los *Tetami* guaraní y del *contrabando cotidiano* de las familias migrantes bolivianas, constituyen un repertorio, casi infinito, de tácticas¹⁸⁷,

¹⁸⁶ Citado por Badaró (2002).

¹⁸⁷ Al modo que las define De Certeau “un movimiento que no tiene más lugar (de acción) que el del otro, no dispone de un espacio donde capitalizar sus ventajas y batallas en su haber; al contrario, debido a su no lugar, depende del

modos de significación, codificación y decodificación de escenarios, de órdenes, destrezas y habilidades.

Conocimientos “intangible”, es decir, bajo la forma de valores éticos y estéticos - latentes, sigilosos, ocultos, silenciosos- o por el contrario expresado en “tangibilidades”, por ejemplo mediante rituales, costumbres, rutinas, formas observables que se despliegan en las actividades cotidianas como parte de la *producción* familiar. Conocimientos que circulan y también se reservan para transmitirlos y enseñarlos a otros, cuando estén en situaciones similares, raramente triviales teniendo en cuenta que se ligan con la viabilidad de la propia existencia. El conocimiento es reconocido no tanto por su almacenamiento en el cerebro sino por su aplicación práctica, como por ejemplo en la producción de comida o en las curaciones de relaciones “malas” con el mundo espiritual.

Si pensamos la frontera como *milieu* social específico, contexto de transmisión de intuiciones, conocimientos, habilidades, astucias, invenciones, engaños, así como también de sentimientos, aflicciones, valores y normas culturales, si situamos además, a las familias indígenas y migrantes bolivianas -en lugar de desinteresadas, indiferentes, incivilizadas- en su condición de *zonas de desarrollo*, utilizando la nominación vigotskiana, como espacio social de la existencia cotidiana, ancladas en el diálogo, el “encuentro” pero también en la disputa y el conflicto; en la interacción con otros, dentro de un esfera común de significados compartidos y de negociaciones sobre los significados, en el que varias personas se ocupan de problemas, que al menos una de ellas, no podrían resolver solas, podríamos empezar a distinguir como los adultos - abuelos, padres-, los jóvenes, “las pequeñas madres”, los niños en sus actividades cotidianas se *apropian* y *dominan* conocimientos relevantes e indispensables para la vida.

Por otra, como en el marco de las actividades familiares -vagar por el monte distinguiendo los incontables gorjeos de los pájaros, escuchar los relatos del abuelo en el *Oka*, ayudar a preparar la chicha, decir plegarias a los dueños del monte antes de cazar o recolectar miel, danzar, cuidar los bultos, *semblantear* a los gendarmes y a los posibles “turistas”, aprovechar el instante de negligencia, llevar a los hermanos más chicos a la salita- se construyen *matrices socioculturales*, en el sentido de “conjunto de prácticas y expectativas que se interrelacionan en una red de significados, valores, percepciones constitutivas y constituyentes de las interacciones desplegadas por los sujetos al interior de determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”.

Asimismo como a través de innumerables intercambios, no necesariamente verbales, pero siempre recíprocos, sociales- los adultos construyen “andamio” o soporte alrededor de los chicos y jóvenes, que les ayuda a realizar beneficiosamente una tarea determinada. Desde bebés los niños acompañan a sus madres como *observadores participantes* -en el sentido de Rogoff¹⁸⁸- del movimiento y la dinámica de la frontera. Para los guaraníes el *Oka* es la primera *zona de desarrollo*, espacio social de “reciprocidad emocional” donde convergen y se interconectan acciones e intenciones y

tiempo, de las *ocasiones*, de aprovecharse de ellas. Lo que gana no lo conserva y siempre debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas: es la práctica del *débi*”. Se trata de modos de aprovechar la ocasión, de “*buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de «cazadores», movi­lidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros*”. Cfr. DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. XLIX-LI y 42-43.

¹⁸⁸“participar” significa tanto “tomar parte” como “ser parte”. Rogoff, 1997

se generan constantemente contextos para el aprendizaje compartido. Dimensión pedagógica, recreativa, cultural, económica, social y religiosa, donde los niños aprenden la lengua, los valores y son los ancianos quienes enseñan, por que son los tienen una comprensión detallada del monte, del río y de los animales y espíritus que viven allí, son los guardianes y transmisores del conocimiento ancestral.

El *Koo Renda* constituye una segunda *zona de desarrollo*, en la cual se despliega la existencia de los niños, con una valencia cultural de índole más económica, aunque los aspectos socio-culturales y religiosos son los que priman en la regulación de los usos de esta área tan importante para la subsistencia de las familias guaraníes. Se trata del espacio donde se siembra y cosecha -el cerco- y en el cual los niños aprenden los primeros rudimentos del trabajo agrícola y donde enseñan los padres. Conocimiento por experiencia, oportunidad para aprender también los primeros rudimentos de la cacería y su habilidad como observadores del monte.

El *Kaa Guasu*, es la tercera dimensión del mundo guaraní, espacio repleto de objetos materiales y simbólicos (herramientas, signos, sistemas de conocimientos) construidos culturalmente, que representa el lugar donde el guaraní se reencuentra con los principios filosóficos de su existencia y en donde los jóvenes aprenden que los espíritus son una importante fuente de conocimiento. Por tal motivo deben ir aumentando lentamente su habilidad para contactarlos cada vez más estrechamente, respetando un mundo donde todo está cuidadosamente ordenado, siendo su obligación mantener ese equilibrio.

Los niños como *observadores participantes*, también *sufrientes*, desde muy pequeños offician de "pasadores", primero como simples recipientes al que se le colocan remeras, pantalones, camperas, sobrepuestos, unos encima de otras, luego como *depósitos* que quedan a la guarda de los bultos, mientras los adultos espían cuales son los funcionarios -gendarmes, aduaneros- que están controlando el paso, después como *auténticos* contrabandistas buscando a sus propios clientes entre los "turistas" que esperan su turno para pasar por la Aduana. A esta altura conocen y dominan la lógica de la frontera, la aprendieron, al igual que los niños guaraníes, en sus excursiones por el monte acompañado de sus padres, a través de su participación en estas actividades sociales.

Manifiestan algo parecido a lo que el historiador Ginsburg (1980) paradigma indiciario, conocimientos en términos de signos, huellas, pistas, que prioriza lo irreplicable; lo singular; lo original; lo sorprendente. El origen de este modo de conocer según el autor, se remontaría a la época en que la humanidad vivió de la caza. Los cazadores en algún momento aprendieron a reconstruir el aspecto y los movimientos de una presa invisible, a través de sus rastros: huellas en terreno blando, ramitas rotas, excrementos, pelos o plumas arrancados, olores, charcos enturbiados, hilos de saliva. Aprendieron a observar, a dar significado y contexto a la más mínima huella. Sucesivas generaciones de cazadores enriquecieron y transmitieron este patrimonio de saber. Ginsburg incluso distingue como aspectos constitutivos del paradigma indiciario un "saber venatorio" propio de los rastreadores-cazadores y un "saber adivinatorio", señalando que ambos requieren un exámen minucioso de lo real, para descubrir huellas de acontecimientos que el observador no puede experimentar directamente. Excrementos, pisadas, pelos, plumas, en un caso; vísceras de animales, gotas de aceite en el agua, astros, gestos involuntarios, en el otro.

Kozulin (2000:121-152) preocupado por el bajo rendimiento escolar de los niños inmigrantes etíopes que se incorporaban en el sistema educativo israelí, ha demostrado en sus investigaciones, que estos chicos no presentaban diferencias en sus capacidades cognitivas comparados con los israelí, sino que sus dificultades estaban vinculadas con sus diferentes *fondos de conocimientos* en relación a la cultura mayoritaria. Por ejemplo el concepto de color presenta características diferentes para los etíopes, no tiene un sentido abstracto y universal, “marrón se emplea para designar el color del café, pero no se puede emplear para describir el color de la piel humana y viceversa”. Lo que implica que todo dependía en “como” y en “cuales” contextos se utilizaban las capacidades, no en que sean *deficientes*. Por otra parte, se ha puesto en evidencia como una serie de materiales de aprendizaje que se utilizan en las aulas y que emplean una gran cantidad de recursos grafico-simbólicos que intentan facilitar la representación y la manipulación de datos, tales como: tablas, gráficos, diagramas o planos no tienen nada de “natural”.

Cuestiones todas que muestran como la “cognición se incrusta en el mundo social y cultural” y que nos compromete seriamente a dejar de buscar las razones del fracaso escolar de los niños en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del alma, sino en los procesos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana, situadas en “la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia”.

De ahí que instaladas en la necesidad de generar *pedagogías* críticas, fronterizas y convencidas de la urgencia de atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos y alumnas de nuestras escuelas, particularmente, de aquellas ubicadas en los márgenes del sistema social y educativo, que sufren cotidianamente los efectos de la exclusión y frente a estas evidencias y cavilaciones nos hemos visto obligadas a formular nuevos interrogantes. ¿Qué hacer para lograr el reconocimiento y legitimidad de los conocimientos producidos por las familias, niños y jóvenes de estas comunidades? ¿Cómo lograr legitimación en el ámbito escolar y en el campo curricular específicamente? ¿Cuáles son los fondos de conocimientos que pueden ser introducidos en los procesos educativos en las escuelas y cuáles son aquellos que deben ser mantenidos en la comunidad y en manos de sus actores tradicionales? ¿Estando orientada la educación a la reproducción hegemónica de un capital cultural, es posible pensar en un diálogo con lo estatal-nacional en el campo educativo? ¿Cómo transformar las prácticas educativas a sabiendas que es el Estado el que las regula? ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para introducir los conocimientos locales en el aula? ¿Cómo lograr que en la construcción curricular se respete y mantenga la cosmovisión de las comunidades indígenas y no se produzca la fragmentación del saber en disciplinas como ocurre en la educación formal?

El proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI cuya denominación estaba escrita en lengua guaraní y que significaba *todos juntos vamos por el camino nuevo*, ha sido precisamente expresión de un esfuerzo por propiciar una educación inclusiva (intercultural, bilingüe) que no signifique **limar las diferencias**, haciendo *del otro un otro de la mismidad*, sino por el contrario plantear, la necesaria negociación de sentidos acerca de las escuelas posibles y dignas para cada persona. Por otro, abordar la cuestión de los *sujetos*, es decir de los agentes educativos -los docentes como actores principales de la transmisión escolar-. Comprensión también de dos mundos culturales -el familiar y el escolar- a partir de «hacer» una experiencia, en círculos intercomunicantes,

reconociendo y construyendo la lógica de los guaraníes y de los docentes que enseñan a niños guaraníes, creando *novedad* para evitar el desencuentro entre escuela y experiencia vital de los niños y jóvenes.

Sensibilización y confianza para *repensar* las escuelas de forma que pudieran dar respuestas a las necesidades de los alumnos y docentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje más rico y poderoso, lo que implicó profundos cambios de posición con respecto al modo de considerar las escuelas, el currículo y la forma de incluir a los alumnos indígenas. Exigiéndonos enfrentar los discursos de la diversidad como resultado de una producción histórica y lingüística, “de la invención de esos Otros que no somos, en apariencia, nosotros mismos, pero que utilizamos para poder ser nosotros mismos”.

Experiencia que a nivel de los docentes de las siete escuelas asociadas y del equipo de investigación significó la participación en una práctica de *formación y de trabajo* interinstitucional e intersubjetivo que preconizó modos de trabajo colectivo, espacios de palabras, en los cuales los *saberes* y *haceres* ordinarios de los participantes dieron a pensar, no desde afuera, sino a partir de desgarrar prejuicios, dialogar y analizar los distintos modos de *practicar la enseñanza*, entendiendo que esos modos expresan una forma particular de pensar la docencia, llevarla a cabo y producir saber sobre ella. Por ello la tarea más ardua y *que continua*, supone enfrentar la conflictiva de los Otros que, llamados diferentes -cualquiera sea el déficit instituido- desequilibran y denuncian las dificultades de las relaciones políticas, pedagógicas, educacionales, culturales.

El eje de las acciones de formación se organizaron en torno a los *problemas* de la educación bilingüe intercultural, considerando que los problemas definidos por los sujetos, directivos, maestros, auxiliares bilingües, jóvenes guaraníes, investigadores y profesores, se constituían en *puntos* de encuentro y de generación de un espacio de construcción común, que hacían visible intereses y preocupaciones teóricas y prácticas, disímiles e incluso contradictorias, y que exigieron recorridos y reflexiones acerca del sentido de las instituciones educativas en las comunidades indígenas, revisando los principios educativos modernos y la función de negación y clausura de la escuela en su utopía de “*hacer uno de muchos*”.

Cada uno de los apartados del capítulo VI es un intento por seguir pensando *políticamente*, por no renunciar a la construcción de *pedagogías fronterizas*, forjadas por fuera/dentro, “entre” los dominios materiales y discursivos de la escuela. El análisis se desliza siempre hacia lo incierto, que prolifera en los intersticios del espacio escolar, que escapan a la planificación, capaz de crear composiciones de lugar, que permitan nuevas circulaciones, que los inerve de itinerarios innumerables. Por un lado una *gramática escolar* que alude a lo que permanece, que se “apila en el espesor de las mentalidades, de las evidencias y de las ritualizaciones, vida opaca, testaruda y enterrada en los gestos cotidiano” (Certeau, 1994:194); por otro las irrupciones, las desviaciones, hilos que se van enredando en los márgenes de una inventiva que traza inéditas posibilidades, producen un movimiento en cierta medida *inverso*. Si la escuela, en general y la argentina particular, se constituyó en el molde de la homogeneidad, materializando una ideología única e universal, *una* escuela, la misma en todos lados y para poblaciones tan distintas, instaurábamos una “distancia”, una *zona intermedia*, una operación colectiva, aunque fuera apenas un indicio de una *interrogación*, entre dos espacios que tienen dificultades de encontrarse y reconocerse: la *cultura indígena* y la

cultura escolar.

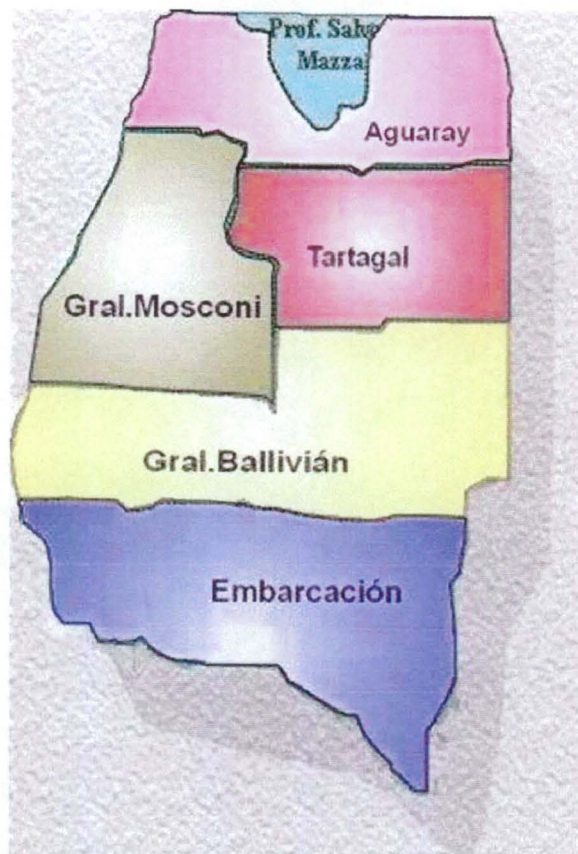
Cuando el proyecto OPAETE REVE YA TAPE IPIA ROPI concluyó, la escuela San José de Yacuy presentaba una fisonomía particular, sus paredes estaban cubiertas de dibujos y mensajes en guaraní. Este gesto constituye, sin lugar a dudas, un distanciamiento en relación con las prácticas anteriores. Es también un acto *productor*, que señala un pasaje de la comunidad y de la escuela, de los docentes, alumnos y familias. *Tránsito de un orden a otro*, que representa un riesgo, insinúa un desborde, un exceso, y por eso mismo hace evidente una abertura en el sistema del cual recibe su soporte y sus condiciones de posibilidad. Es la señal de una convocatoria social, *metáfora* de un acto de afirmación colectiva, destinado a retumbar en mil rumores y a permitir otras transformaciones insospechadas, que alteren, corroan y cambien poco a poco los equilibrios montados sobre las "naturales" desigualdades sociales.

ANEXO I

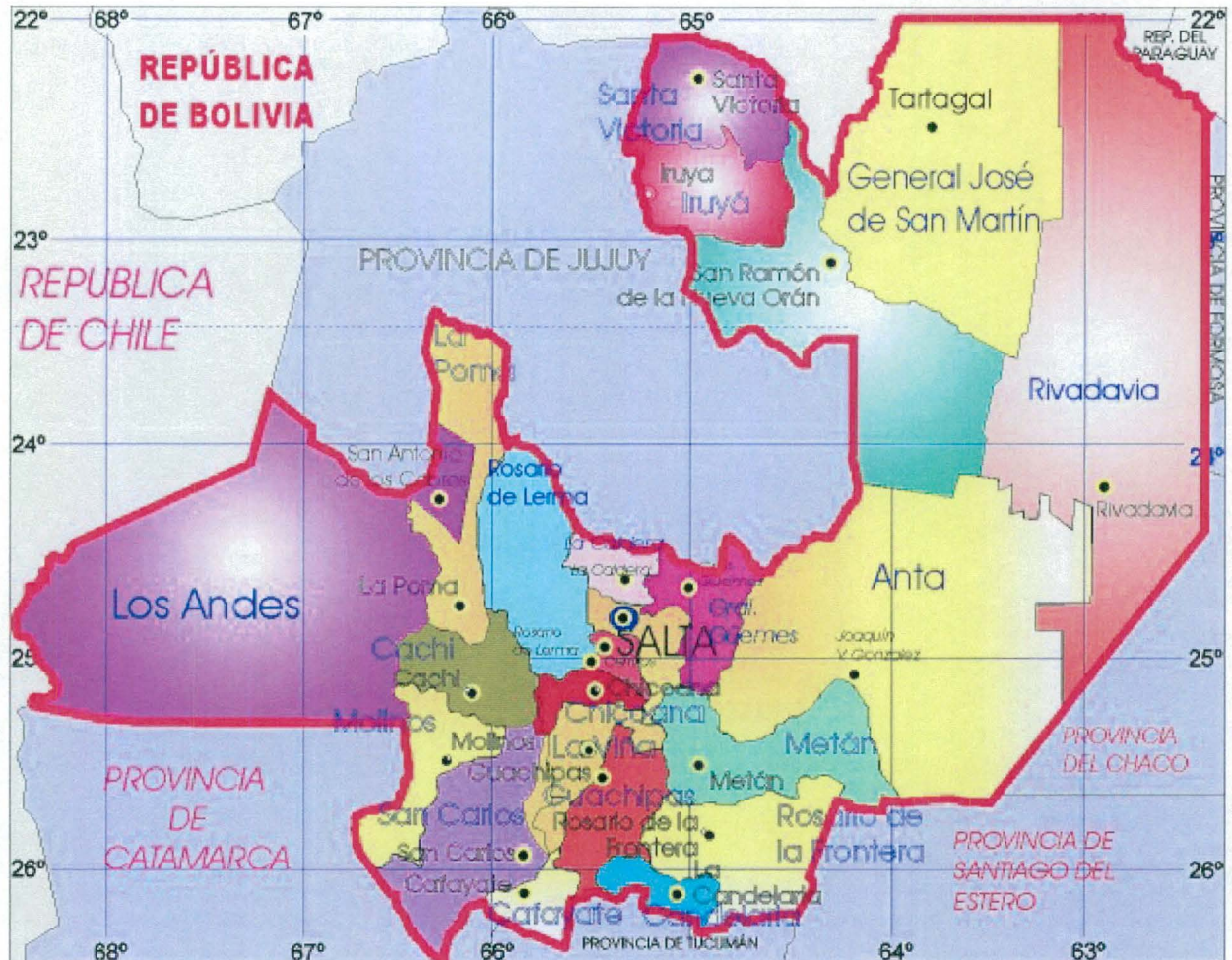
MAPAS:

- Departamento San Martín, Provincia de Salta
- Provincia de Salta

Mapa Político del Departamento San Martín, Provincia de Salta



Mapa Político de la Provincia de Salta



ANEXO II

REGISTRO DOCUMENTAL:

- Agenda de Trabajo
- Protocolo Diagnostico Sociocultural de Profesor Salvador Mazza
- Extractos de entrevistas
- Esquema de interpretación de entrevistas
- Relatos acerca de la experiencia de investigación

Trabajo de Investigación: Aprendiendo de alumnos y familias. Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera

Agenda de Trabajo

Actividades	Responsables	Cronograma de reuniones
1.1. Aceptación formal de cada uno de los integrantes 1.2. Incorporación de nuevos miembros 1.3. Conformación del equipo total División en dos grupos atendiendo a las unidades de análisis 1.4. Definición de Agenda de Trabajo 1.5. Elaboración de cronograma de reuniones de equipo total y de los respectivos grupos: Salvador Mazza y Yacuy	Directora	
2.1. Lectura del diseño 2.2. Aproximación al marco teórico básico 2.3. Planteo de revisiones en relación a la dimensión epistemológica. Resignificación y teoría. 2.4. Evaluación de la estrategia general 2.5. Organización 1º reunión	Directora Co-directora	1º reunión del equipo 22/06/2001 Hora: 19 Lugar: Aguaray
Actividades	Responsables	Cronograma de reuniones
3.1. Proceso de revisión de selección de casos	Responsables	Cronograma reuniones
3.2. Elaboración de instrumentos de recolección de datos	Directora Co-directora	Cada grupo reuniones quincenales a confirmar
3.3. Elaboración de orientaciones para la administración de los instrumentos de recolección de datos	Equipo Salvador Mazza	
3.4. Identificación de otros datos: 3.4.1. Diagnósticos socioculturales 3.4.2. Datos demográficos o de archivo	Equipo Yacuy	2º reunión del equipo 27/07/2001
3.5. <i>Trabajo en terreno:</i> 3.5.1 <i>diagramación o vagabundeo</i> 3.5.2 <i>Entrevistas</i> 3.5.3 <i>Observaciones</i> 3.5.4 <i>Visitas familiares</i>		3º reunión del equipo 31/08/2001
3.6. Registro y documentación		Hora: 19 Lugar: Aguaray
4.1. Desgrabado de entrevistas		
4.2. Pasado en limpio de registros, notas de campo, percepciones, intuiciones	Directora Co-directora	
4.3. Elaboración de relatos sobre la experiencia del trabajo de campo		
4.4. Esbozos de categorías analíticas.	Equipo	

Protocolo Diagnostico Sociocultural Profesor Salvador Mazza

Aspectos	Variables	Indicadores
Ubicación geográfica:	Localización	Limites
	Aspectos físicos	Clima Suelos
	Recursos Naturales	Vegetación, fauna minería
Historia	Datos fundación	Inserción histórica de cada comunidad
Población:	Datos demográficos	Cantidad de población: migraciones Distribución de la población: edad, sexo Escolaridad Localización: Barrios o sectores Servicios básicos: Salud, educación Infraestructura Cantidad de familias
Aspectos Económicos	Actividades productivas	Cultivos, ganadería
	Actividades comerciales	ventas y compras
		ocupaciones tareas
Aspectos sociales	Organizaciones	Tareas Gestión y funcionamiento Problemas relevantes
	Familias	Estructura Composición Roles y funciones Escolaridad Ocupaciones actuales y pasadas
Aspectos culturales	Idioma	Habla en cada comunidad y familia
	Celebraciones, fiestas	Participantes Espacios Tiempos Actividades

Extractos de entrevistas

APRENDIENDO DE ALUMNOS Y FAMILIAS FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES DE FRONTERA.

Entrevista a docente de la Comunidad de Yacuy.

Entrevistada: Lu

Entrevistadoras: Lo y Adri

Lu:- Y había unos problemas en la comunidad que no te permitía que se festejaran y este año lo han festejado un montón. Así que ustedes pueden darse una vuelta para ver....

Lo:- El resto de los maestros hacen un poco lo que haces vos, por ejemplo, vos me contabas me mostrabas este texto, en los otros grados...

Lu:- Hay una Maestra Dora Carrizo sobre todo del primer ciclo que hace bastante que esta aquí, ha hecho una investigación en la comunidad, sobre todo en el primer ciclo, tienen en cuenta estas cosas. Los conocimientos de los chicos, la cultura, lo que no tenemos muy registrado, no tenemos las experiencias registradas y el material que tenemos es poco, así, por ejemplo, la lectura que les mostró hoy era un trabajo que venía haciendo con los chicos 7º grado y fuimos recopilando cosas y después hubo una época que trabajamos con un equipo de auxiliares que no fueron nombrados en la escuela y que por medio de Al conseguimos unos planes trabajar y con eso lo agrupamos, de distintas comunidades y empezamos a recoger materiales, a recolectar, incluso material que ya teníamos y ahí está para que en cualquier momento pueda ser editado.

En la facultad hay un grupo de profesores que nos apoyó con capacitación, la señora Torino, ellas están trabajando pero en castellano un grupo de cuentos y leyendas.

Lo:- Van a tener alguna participación ahora por que en agosto se hace como se llama.....

A:- El segundo encuentro de lenguas aborígenes.

Lu:- ¿Ese que van a hacer aquí?

A:- En Tartagal.

Lu:- Bueno sí, ahí va a presentar el mundo aborígen con estos contenidos pero nos dejaron a nosotros lo trabajamos en castellano por que en Guaraní.....

Lo:- El Guaraní es una lengua que se escribe o ustedes han hecho....

Lu:- Es una lengua que se escribe. En Bolivia hay muchos trabajos, incluso hay muchas ediciones hechas en guaraní boliviano. En realidad el guaraní es una familia lingüística inmensa y no es el mismo en Paraguay. Hay muchos trabajos y están registrados, la lengua y todos lo demás, pero no es la misma lengua que se habla acá, ni tampoco la lengua que se habla en Misiones ni el guaraní en Formosa. Así que imagínate vos....

Lo:- ¿Vos entraste a este mundo aborígen por el guaraní o como entraste?

Lu:- Y yo entre, vieron los que les dije yo fui a conocer el mundo indígena, yo me refiero, yo digo mundo indígena, yo me refiero a todas las familias indígenas. Yo me doy cuenta que hay aborígenes cuando llego acá, en realidad cuando llego a la zona, cuando llego a Tartagal. Pero vos te das cuenta que no es lo mismo y a mí lo que más me impresionó fue la yuxtaposición de culturas como que es una cultura al lado de la otra que yo no alcanzaba a dimensionar la mezcla de cultura, como se van mezclando y una a otra se prestan cosas. Pero yo me refiero al mundo indígena cuando vos te das cuenta que hay otras culturas que son autóctonas. Acá hay varios pueblos, no es uno solo los más numerosos son el Guaraní, el más numeroso del Guaraní es el Wichí, por ejemplo, en la zona que son pueblos chaqueños, son pueblos que vienen del chaco. Pero tenés también los Chulupies, los Coyas, son muy numerosos, bueno ellos no se identifican mucho como indígenas, vieron que ellos es

una cuestión... ahí que no se sabe bien, ellos se declaran una Nación, pero que no quieren aparecer hermanos de otros pueblos mas chicos. En este momento vamos a tener una invasión de Coyas, porque vieron que tantos en Bs. As., en Rosario, acá mismo, vos tomas el colectivo y esta lleno de Coyas que vienen.

Lo:- ¿Y tendrían características culturales diferenciales?

Lu:- Estos son selváticos, en realidad poco tienen de agricultores, tienen muchas características de ser recolectores, por ejemplo: la agricultura que hacen... con lo que va estudiando por ahí uno se llena de ideología la mirada y no permite por ahí... y después la experiencia te va mostrando que bueno, no puedes decir son agricultores, por que en realidad si fueran agricultores se permitirían otro tipo de agricultura que hubieran cambiado la estructura de vida. Pero evolucionan muy poco en el sentido de incorporar cosas que le permiten una mejor producción.

Lo:- ¿Generalmente este proyecto de intervenciones han apuntado a ese tipo de trabajo?

Lu:- Con muy pocos resultados, por ahí, otras diferencias de afuera como puede llegar a ser arrendar la tierra para hacer todo tipo de cultivo tienen mas éxito, supónete, en cuanto a la explotación que ellos han arrendado tierras para poroto, sorgo...

Lo:- ¿Y si lo han arrendado a quien?

Lu:- La comunidad la ha arrendado a los criollos.

Lo:- Para que hagan este tipo de sembrado que no sería....

Lu:- Porotos.

Lo:- Después del tiempo que vos vivís acá, digamos las estrategias no serían de agricultores específicamente, tendrán una practica de la agricultura, tendrán una práctica de agricultores porque esa le ha constituido ciertas estrategias de supervivencias. ¿Cual te parece a vos que han sido otro tipo de estrategias?, la agricultura como una mas de otra, recolección en una época donde la selva era mas prodiga.

Lu:- Tenían mas selva. Y el otro es el intercambio o la venta, el comercio, es decir, lo que nosotros llamaríamos comercio dentro de nuestra cultura, pero para ello es el intercambio.

Lo:- ¿El cambio de un producto por otro producto?

Lu:- Supónete vos, ellos venden el producto y obtienen cierto dinero que después, traen dinero a la comunidad. En realidad, traen carne arroz, verduras, papas, para cocinar, para llenar la hoyo. Y alguna cosa para vestirse y después el tema de Bolivia que eso lo hacen las mujeres. Por eso yo les decía que en este momento hay un alto riesgo, hay mucho más riesgos, en la comunidad. El sector mas vulnerable son el de las mujeres, las que pasan a Bolivia, las mujeres son las que van a la ciudad, o sea no es que vendan el producto, venden, comercializan lo que traen de Bolivia.

Lo:- ¿Compran y venden lo de allá?

Lu:- Lo mas importante es la venta de cigarrillos, la venta de coca, la venta de golosina y después todo lo que la gente le encarga; zapatillas, cosas de la escuela ellas tienen su clientela.

Lo:-¿En la propia comunidad?

Lu:- No, afuera y cuando es tiempo de producción llevan el producto si no compran te digo que están comprando a gente de Jujuy choclo...

Lo:- Eso me habían dicho en la feria que los choclos no eran producidos acá.

Lu:- No, en este momento si por que hay producción, pero en otra época cuando es muy grande de Jujuy, Ledesma, entonces traen y le compran a muy bajo costo..En realidad el tema es el tipo de trabajo, la noción de trabajo para nosotros es muy distinta y ellos cuanto menos puedan trabajar y con menos esfuerzo hagan y con más libertad que lo puedan hacer. Ellos estar bajo patrón es muy jodido, si están bajo patrón quieren estar tranquilos, que no lo jodan.

Lo:- Esta libertad, lo que vos decís que se dedican a tiempos de estar en casa, a fiestas, para...

Lu:- Para estar tranquilos.

**APRENDIENDO DE ALUMNOS Y FAMILIAS
FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES DE FRONTERA.**

Visitas familiares a realizar por docentes que trabajan en la comunidad

Fecha: 2 de abril de 2003

Familia: Soria

Comunidad: Municipio: Aguaray

Entrevistadora: M.D

Entrevistado: Abuelo; Traductor: Hijo (del abuelo)

Hijo: -El más conocimiento que tiene de la historia de Yacuy es Santo Soria, porque son los primeros que vinieron acá y son los primeros que vinieron acá y ellos son los que formaron la comunidad.

E: -¿La familia Soria?

Hijo: -Claro, o sea, cuando ellos se instalaron acá, recién llegó mi viejo.

E: -Y ¿A los cuántos años?

Abuelo: -Año '52, vine Yo de allá.

E: -¿Jovencito era usted?

Abuelo: -Sí.

E: -¿Cuántos años tenía?

Abuelo: -Catorce, quince años... por ahí, entonces ya está Yacuy viejo, por al lado de la ruta.

E: -¿Muchas cosas han cambiado? Incluso me decía la directora de que antes cuando ella visitaba las casas eran caminitos. Para llegar a las casas dice que eran plantas grandes y separadas... no como ahora que hay calle. Yo le cuento lo que Yo sé, Usted me corrige.

Hijo: -Aquí, mi papá conoce muy poco la historia de mis bisabuelos. Muchas veces él me cuenta a mí, de lo que han contado antes, cómo eran los guerreros.

E: -¿El Pueblo Guaraní era muy guerrero?

Hijo: -Sí.

E: -¿Cómo es la guerra Kuyuruti, la última lucha? ¿En Bolivia?

Hijo: Hijo: -Ah...

E: -¿A qué se debe el llanto en el entierro del carnaval? ¿Por ejemplo, yo estuve el año pasado cuando fueron a botar, o sea, había mucha gente que se puso triste ¿Usted dio las palabras ese día

Hijo: -¿Adónde?

E: -En la quebrada.

Abuelo: -(Se expresa en Guaraní)

E: -Ah...

Abuelo: -(Se expresa en Guaraní)

Hijo: (traduciendo) -Mi viejo te contó la parte de la historia que Vos decís por el tema del llanto, porque en el momento del entierro llorã esta gente. Dice no todo el año lo podemos ver, es un espejo, porque el año próximo pueda ser que se pierda una o dos personas de las que uno ama o, sino los amigos inseparables. Por eso dice que lloran las personas a la gente que van a ser la despedida: estamos bailando el Carnaval, en el momento del entierro estemos nosotros ahí, quizá Yo me muera antes del año próximo, para el Carnaval, quizás Yo me pierda, Vos vas a estar bailando y te vas a acordar de eso.

Esquema de interpretación de entrevistas

APRENDIENDO DE ALUMNOS Y FAMILIAS.

FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES DE FRONTERA.

Entrevista a docente trabajan en la comunidad

Fecha: 2 de abril de 2003

Docente: Yolanda

Comunidad: Municipio: Aguaray

Entrevistadoras: Maria Dolores Bazán y Adriana Quiroga (Lu: Yolanda: A: Adriana; Lo: Loly)

Elaboración de categorías analíticas: Maria Dolores Bazan

Registro Textual	Categorías analíticas
<p>.....</p> <p>Lu:- Los chicos, hace 4 años que se golpearon y en la conversación es como si ayer se golpearon. Entonces esto si no lo tenemos en cuenta como enseñar historia...</p> <p>A:- Eso me interesa a mi, justo el tema del conocimiento ¿no?</p> <p>Lo:- Perdón, lo que estoy escuchando son parte..... ¿imitan los sonidos de los animales?</p> <p>Lu:- No es un grito de Ustedes saben una cosa que a mi me costo muchísimo, vieron que ahora en el 7º año, se han incorporado el tema de las edades -ah!- no se imaginan lo que luche con el grupo del año pasado. Yo no podía hacerles entender al comparar los tiempos. Bueno una de las cosas que yo les habré repetido para incorporarlos. Ellos quieren capacitarse, quieren seguir en otras escuelas, vos le das las herramientas para que se sientan menos perdidos, todavía lo que le implica a ellos de por si, están perdidos por que están en un ambiente distinto. Entonces mi gran preocupación siempre ha sido como darles los elementos para que ellos sean ellos, pero a su vez tengan elementos para poder dialogar, para poder entender otras cosas que van encontrar en otros ambientes. Entonces es difícil, muy difícil.</p> <p>Lo:- Usted, por ejemplo ¿intenta en esto de las ciencias sociales pero remitiéndose a la propia historia de las comunidades?</p> <p>Lu:- ¡Claro! Es decir, hay que hacer permanentemente esto que de alguna manera los C.B.C, la reforma, es decir, siempre remitiéndose a la experiencia de los chicos, al conocimiento del chico, el de su propia cultura. Es decir, como estudiar una comunidad prehistórica neolítica, paleolítica, entonces tenés que hacer permanentemente el análisis, es decir, como se organizan políticamente, socialmente, como se organizan como. Es difícil este proceso que va de la prehistoria a nuestra comunidad y es esa la metodología que usamos. Demoras un montón, porque los chicos vienen sin ensayar el castellano. Yo permanentemente estoy haciendo la reunión de maestros: ustedes no se preocupen tanto por la cantidad de contenidos, asuman los ejes. Pero a su vez tener que hacer la traducción porque por ejemplo acá no es que esta todo..... esta es lo económico, lo social, esta todo pegado; esa percepción también tienen que estar. Entonces, no podes agarrar el cuerpo, no es la religioso, los colonizadores, dicen que mataban a esta gente, no tenían religión. Esta todo muy pegado en realidad en nuestra cultura también esta todo muy pegada, lo que pasa que tenemos una cultura tan racionalizada que nosotros la hemos despegado: por un lado esta la inteligencia, por otro lado, están los sentimientos, por otro esta la voluntad... y en realidad somos una sola cosa. Es el racionalismo maldito que nos hace, entonces somos lo que somos nosotros y ellos de alguna manera también quieren ser como nosotros en una determinada oportunidad....Entonces, vos tenés el sistema que tienen que hacer, facilitarle eso, pero a su vez protegerlos de que no pierdan sus rasgos que son, y de alguna manera yo creo que lo estamos logrando. Por lo menos en la escuela se esta haciendo un aporte, el hecho que los chicos se alfabetizan en idioma, ellos como que se valorizan muchísimo y después hay otros motivos en este año -¡ah!- esto me olvidaba de contarles, ellos participaron en el simposio de Tartagal y obtuvieron el premio. Entonces esto quiere decir que han trabajado la palabra autóctona, originaria.</p> <p>Vos sabes que los chicos, hay dos : Leo y Julio poroteros, ellos participaron, fueron con las mascararas que ellos mismos hicieron . Así que ... ¡dios mio!</p> <p>Lo:- Bellísimas las máscaras que han hecho.</p> <p>Lu:- ¡ ah! No sabes los que es, unas cosas... eso también lo ancestral es distinto como</p>	<p>Concepciones acerca del tiempo. ¿Cómo se experimenta el tiempo?</p> <p>Relación tiempo/edades de la vida</p> <p>Expectativas de los jóvenes</p> <p>Necesidad de referentes. ¿Perdidos?</p> <p>La influencia del contexto ¿Riesgo ghetizacion?</p> <p>La experiencia propia de la cultura ¿Se puede conocer no siendo miembro de la cultura? ¿Qué se puede transmitir siendo extranjero?</p> <p>Un historia. ¿Cuáles serán las divisiones históricas de la cultura guarani? Temporalidades y especialidad ¿Evolucionismo?</p> <p>La problemática de la lengua, el manejo del castellano. El bilingüismo o el problema del aprendizaje de una segunda lengua? ¿Qué se traduce? Traducción=Traicion ¿Quién puede traducir? Esteriotipos.</p> <p>Racionalidad occidental. Dualismos</p> <p>Los riesgos inevitables de la reproducción social y cultural</p> <p>Alfabetización en guarani y su relación con identidad guarani</p> <p>¿Cuál es la palabra autóctona, originaria?</p>

nosotros, cada uno es distinto y no menos bello, unas cosas...

A:- ¿El tiempo de su enseñanza lo tenés organizado de alguna manera previamente?. Me gustaría escucharte en una clase tuya en Ciencia Sociales.

Lu:- Para el viernes podemos trabajar, Pero no crean. Yo hay veces que asumo cosas, hay veces que me la bajan como nuevas.

A:- Eso le decís a Loly que me había impactado, justo venía haciendo otra investigación (Proyecto extra) que justamente unas de las cosas que nos impacta primero son los 12 libros con los que los alumnos terminan el nivel primario y le digo a Loly me voy con una categoría y que le pondría los 12 libros de un nivel y los 25 de una clase. La diferencia que hay ¿no? Entre lo que es esta enseñanza a distancia y este conocimiento bien comprimido. Ustedes se van a la computadora y pensaba en el (disco...) viste en la computadora que te comprime pero después el (disco) te libera todo.

Lu:- ¿Qué es (...)?

Lo:- Es un programa de computación que a veces te puede mandar un archivo que es muy grande, te ocupa mucho espacio. Entonces este programa te lo condensa, te lo comprime y vos lo recibís, pero después vos lo podés abrir y ves todo. Pero claro está y vos lo abris.

Nos interesaba, la verdad que queríamos ver, después nos vas dar uno de los libros que los niños han leído.

Lu:- Son todos los que manda el plan social.

A:- ¿Son cuentitos cortos?

Lu:- Son cuentitos cortos y además las letras grandes, les encanta. Mira como se enganchan es tan reenganchados.

A:- Yo no quería pedirselo porque me parecía lo mejor, queríamos permanecer quietitos.

Lu:- Este grupo nada que ver con el otro grupo, este es reinteligente en todo se engancha, les encanta leer. En realidad yo traje los libros por que lo que a mi, lo que a mi me preocupa es dejar un diagnóstico bien claro. Entonces, si fuera por mi yo no intentaría saber, por que yo ya conozco mi grupo pero quiero dejar un diagnóstico documentado. Y ellos me dijeron vamos a leer cuantos. Bueno lo que pasa es que la directora es muy celosa de los materiales. Así que sería lindo tener la guía a mano, pero no hay libros que ya están en el armario de 5º grado, hay cosas bien interesantes en los manuales, hay cosa bien interesante. Por ejemplo: el aspecto de la población indígena en Argentina tales, con características muy diferentes a las de aquí, viste, una mirada con mucho más respeto, una reivindicación, hay una reivindicación. Así que yo los hablo con menos riego de... y por otro lado porque negarles la posibilidad, aparte la necesitan, el manejo de texto, manejo de los libros y más si les gustan.

A:- Yo creo que una de las cosas que me importo en la investigación que venía haciendo, o sea, sobre estrategias, o sea, el tema era esto de la reforma educativa, el curriculum, el saber que ni está preservado a los jóvenes marginales y me encuentro en este proyecto pero este proyecto no remitía a ningún texto. Al ser un sistema a distancia todo está condensado, o sea, la selección de textos que se hace en el mismo, digamos, información general. No remitía a ningún otro a buscar información, a abrir el panorama, para nada, y suponte vos toda la parte de historia esta representada la mayor parte con (...). Estas son las cosas que a mi me llamaron la atención, no se como es el proyecto, lo que de alguna manera estaba planteado para las comunidades, es decir, un chico con toda la riqueza de contenidos, de conocimientos, de enfoques, ubicación desde la cultura puede asumir esto que ya viene como empaquetado, los riesgos que puede implicar...

Lu:- ¿Solamente ese material maneja? Yo mira para el aspecto social lo que he visto en los manuales de...

A:- No solo te hablo del manual sino de unos libros especiales en los cuales los chicos hacen los ejercicios y ahí nomás, van terminando entregan y reciben las acreditaciones del certificado. O sea, tiene cosas interesante en el sentido de que el tiempo, cada uno maneja el tiempo que considera y yo veía a un chico que era el único creo que estaba, Tapiete era el muchacho eso realmente creo que su mundo debe ser inconmensurable con estas presentaciones que logro ser, pero, o sea, a partir de las preguntas..., el registro que quedo de lo que el pudo hacer fue casi nulo. Eso era lo que un poco me llamaba la atención, yo le preguntaba a la docente que era pasar de ser maestro a Tutor, era una cosa... era como perder un régimen protagonista, de ser un simple distribuidor de materiales.

Lu:- ¿Y la corrección también la hace?

A:- Y la corrección también la hace, bueno ahí hay un pequeño espacio, pero viene en clave de corrección ¿Qué es lo que está correcto y que no?

Lo:- Y además se presenta, con todo, esta cuestión de colores e impresiones e imágenes. Impone mucho atractivo, incluso para los propios maestros y directivos que nos han pasado esto. Cuando hemos preguntado sus opiniones acerca del proyecto (...) son

El arte. Valoraciones

¿Qué es lo distinto?
La estética de lo distinto

Criterios de enseñanza. Imprevisibilidad.
Contextualización

Selección bibliográfica

Hacer uno de muchos.

Los textos como discursos y en su materialidad

Categorización. Inteligencia escolarizada.
Lectura y escritura.

Representaciones y esquemas prácticos de los docentes

Pautas de uso del material

Presentación del contenido en los manuales

Perspectiva ideológica de los textos.
Selectividad/Censura

fantásticos.

Lu: -Si yo tengo esa visión.

A:- Claro, si vos usas eso como un elemento más en el aula me parece interesante, pero como única(...)

Lu:- ¡No!, no puedes, no puedes.

Lo:- Me preguntaba un poco también sobre que valores, normas, que de alguna manera impone la escuela, y los valores y normas que plantea un poco la comunidad, algunos nos imaginamos en contradicción o no?

Lu:- Bueno, viste que hay cuestiones tácitas y explícitas. Nosotras acá en la escuela muy pocas normas nos hemos planteado hace un tiempo atrás. Por ejemplo te digo, los chicos salían a cualquier hora de la escuela a su casa, no había ningún drama si el chico no quería ir al baño de la escuela podía ir a su casa o a buscar su plato, su cuchara. Esa es una cuestión (.....) en este momento nos pusimos firmes: "acá entra o sale", cosa que es bastante drástica. ¿Porque razón?, porque antes a la comunidad entraba muy poca gente y no había tanto movimiento. En este momento si y hay momentos en que es peligro, gendarmes andan por acá y no solo gendarmes, el paso de drogas....es un riesgo. .

Además, viste un chico sale de la escuela y que respuesta das vos cualquier cosa que le pasa, los riesgos aumentan.

Después el otro tema que nosotros tampoco teníamos, el tema de la comida. Antes les dejamos que lleven la comida, ahora vemos que tienen que comer, los chicos que se quedan a comer es por que necesitan comer..

A:- ¿Todos se quedan?

Lu:- No todos se quedan, por elección de ellos o también porque antes le dábamos el plato o por fijos o por no traerlos o por que a veces no lo tienen lavado. Entonces, viste...

Lo: ¿Como se pueden higienizar? ¿ Tienen agua corriente?.

Lu:- Si, si

Lo.- Por ejemplo estas normas de higiene ¿las enseñan en la escuela?

Lu:- Tienen un relación con el agua muy distinta a nosotros, por ejemplo el cuerpo es una cuestión que siempre tienen que estar limpio en la vida y la muerte, porque a los muertos los bañan. Entonces la relación del agua y el cuerpo es una cuestión, se bañan mucho, la ropa la lavan mucho, las mujeres lavan y lavan, lavan todo el día. Son limpios, son relimpios, podrán tener piojos a roletes, pero se bañan mucho y ellos no se presentan así nomás, se presentan limpios, ropa limpia, al Arete, no van sino con ropa limpia y nueva si es posible. Entonces hay un sentido de la divinidad, hay una cosa distinta a nosotros, originariamente el Guarani al levantarse iba al río, al mediodía se iba al río a bañarse y a la noche antes de acostarse se bañaba. Es como el dinamismo del día. Ahora por ejemplo, los chicos míos a la tardecita me preguntan: ¿ Ya se baño? Ahí vos te das cuenta que es una costumbre.

Ahora el tema es la incorporación de los descartables de los plásticos, esa cosa porque viste... Ahora vos ves las cosas muy limpias así pero en los alrededores llena de mugre: bolsas, basura, y ellos no tienen hábitos de cuidar el ambiente en donde están, por que siempre hay alguien que lo limpia, entonces tiran por ejemplo, tienen por costumbre comen tiran el hueso por la ventana o tiran al suelo, viste cosas así. Ahora es como que vamos imponiendo, igual que este limpia el aula.

Lo:- ¿Estas normas de respeto, de cortesía...?

Lu:- También, por ejemplo se han ido perdiendo porque antes estaba la cortesía ligada a lo servil, al cumplido, al otro superior, que yo tengo que servir, entonces buenos días....Después estas generaciones como que ni te saludan, después tenían muy de costumbre terminar de comer y dar las gracias y ellos en la casa le dan las gracias a la que cocina. Terminan de comer y le dan gracias a Mamá, "gracias Mamá", los que conservan estas costumbres, otros no aparte que ni comen con la madre o con los abuelos, pero nosotros hemos advertidos esas cosas.

Después esta todo el tema de la demanda porque tenemos... como la escuela tienen ciertos recursos en determinados momentos da ; cuadernos, lápices, entonces esta la demanda medio prepotente, dame hoja, quiero lápiz, no tengo hoja, no tengo carpeta, dame carpeta. Entonces nosotros advertimos eso y vamos a poner las cosas en claro.

Entonces estamos exigiendo salud, estamos exigiendo que den las gracias. Son gente que antes no se corregían en el sentido en la forma que dicen, entonces aprovechamos ahí que lo digan bien.. ¡Dame hoja! No así no se dice, aprovechamos para enseñarles. Ya ahora estamos para el tema de la lengua castellano, que lo digan bien

Lo:- ¿Estas enseñanzas vuelven a las familias porque vos has hablado en algún momento

Valores comunitarios y educativos. Asimetría en las decisiones

Lo tácito y lo implícito.

La problemática de las normas. Relación familia, comunidad, escuela. Pautas de convivencia familiar y escolar
Disciplinamiento escolar

¿Las fuerzas del orden? Las practicas de narcotráfico como riesgo

Seguridad, la responsabilidad de la escuela

Pautas familiares. El sentido de la comida escolar o en familia

La decisión de quedarse o no ¿Qué lo define? ¿Esteriotipos?

El sentido del agua.

Concepciones acerca del cuerpo. ¿Cómo lo experimentan?

Normas de higiene familiares y comunitarias

La presentación de la persona en la vida cotidiana

La presentación de la persona en las fiestas comunitarias

Practicas de cuidado de cuerpo, de si mismo?

Practicas del cuidado de ambiente.

El descuido no estará en relación al cambio en el uso de recursos. Se tira lo que se sabe pertenece a la cadena alimentaria?.

La higienes del adentro y el afuera. Privado/publico. ¿Que se lo privado? Ojo Categoría occidental

La cortesía, la civilización. Socialidad

Cambios en los modos de la nuevas generaciones, Prácticas de sociabilidad.

que estos niños que tenés vos ahora son hijos de alumnos, que diferencia marcadas encontrás en estos primeros alumnos y estos hijos, vos ves cambios?

Lu:- Si muchos con alegría, pero por ejemplo, estos chicos participan, no tienen vergüenza, se enojan. Los otros nunca se enojaban, te faltan el respeto.

Lo:- Lo que yo notaba por ahí en algunos alumnetos es como una sonrisa media de artista. Uno cuando les habla, me pasó con uno de los muchachos que estaba cocinando y note esa sonrisa... también denota como cierta....

Lu:- Fabricada

Lo:-No se si fabricada, pero viste esta cosa, esa cosa servil, lo he visto en los chicos, en la Emeta; no lo he visto nunca.

Lu:- Claro, para ser aprobados, una cuestión para ser aprobados. No, yo una de las cosas que le adjudico... Uno a esto de la alfabetización en la misma dimensión y espacio que pueden explicitar esto de alguna manera que es diferente. Nosotros le permitimos de alguna manera explícita o implícitamente.

Lo:-Además remarcaron el juego esta mañana en relación a nosotros y fueron adquiriendo mayor soltura, hablaron en idioma y nosotros no entendíamos nada, se reían, como daban entender algunas alusiones.

Lu:- Son terribles, deben ser crueles, en ese sentido los padres de estos chicos tenían ya una postura mucho mas dura y reprimida, mucho mas reprimidos,

Estamos en un momento de mucha expansión de mucha diversión, también con el reino de la prepotencia y después que te echen culpa de que vos no tenés. Pero es un momento mucho mejor, creo que estamos en mejores condiciones en ese sentido.

A:- ¿ En que sentido?

Lu:- Claro! Porque mira nosotros somos los malos de la película, yo, mira hice una dramatización de la colonización, mira, libre interpretación- ¡ay dios mio! Yo no se, pero resulto que los vínculos reventaron allí. Esto te estoy hablando como 5 años atrás, era un grupo que le gustaba mucho la dramatización. Entonces yo le pedí que hicieran una dramatización de cuando Colon llegó a América y ellos, vos sabes hasta cohetes trajeron, fue interesantísimo, yo no lo arme, lo armaron ellos por que todo en idioma hablaron. Entonces, para ellos nosotros somos los malos de la película, y ellos han sido los malos de la película.

Lo:- No los malos los diferentes.

Lu:- Claro, en realidad ahora están explicitando toda esa reivindicación indígena, le ha dado espacio. Llega el momento en que te echan la culpa y hay de todo, porque Braide dice no hay peor opresor que el adinerado. Lo mas terrible que nosotros estamos viendo justamente entre ellos, siempre ha sucedido pero ahora se ve con mayor claridad entre ellos. Incluso ellos deciden que cosas y a quienes incorporar y que proyectos son los que se van incorporar.

A:- Fue justamente en esta comunidad cuando un día.. bueno deliberaron en idioma, bueno, le dijeron ; ingeniero usted llevo hasta acá... nosotros no queremos seguir en carrera y se termino, se termino el trabajo.

Lu:- Y decimos que se lo dijeran por que a veces te dicen que si y....

A:- Vos sabes que me decía Gustavo lo que le daba mas pena, que venga el delegado mas firme, con el salió el presidente del aparentemente.. digamos volvieron a hacer sus elecciones y que se yo y parece a como que yo le entendí que el presidente de la comunidad también cayo en la volteada, digamos ... debe haber sido en el 93, por ahí , mas o menos....

Yo le decía justamente a el que yo quería tener mucho cuidado con la entrada porque por ahí generas resistencias..esas cosas..

Lu:- Uno nunca, nunca.... el tema fuerte siempre sos de afuera, es uno de mis grandes conflictos personales porque uno de mis grandes problema es que yo me veo involucrada, tan implicada, tan comprometida, pero que nunca sos y eso lo veo desde uno.

Lo:- Bueno, pero te voy a dar un consejo porque no es solo en esta comunidad, tengo la misma problemática, siempre me suena a cordobés

Lu:- ah pero además en un determinado momento te expulsan y sos de afuera, te expulsan.

Bueno, después está todo el tema de lo que ha trabajado para la autogestión, es decir, en definitiva nosotros justamente todo el tema de la capacitación en cuanto a la producción de la reforma de la constitución, esto es trabajo de endepa(equipo de pastoral aborigen). U no de los temas es la autogestión, ahora vos te preguntas la autogestión para que... porque si vos decís la autogestión es para gestionar proyectos de determinados grupos

Posicionamientos. Del servilismo a la prepotencia. ¿Está permitido que demanden? Modos de interpelación a la escuela.

Imposiciones. Asimetrías. Son gente ¿Qué somos nosotros? Diferencia/desigualdad

Reproducción/producción escolar

Simulaciones

Me presento como el otro quiere verme. Simulacro

La aceptación del otro, superior

La diferencia

Juegos de poder. Interpelación a los otros

¿Crueles? ¿Qué será lo cruel? Mostrar indignación Cambios en las costumbre ¿Cómo inciden en las practicas familiares y comunitarias?

Identidad cultural, critica a la colonización

¿Qué historia se enseña?

¿No hemos sido los malos de la película? O por lo menos no nos hemos aliado a los vencedores.

Posicionamientos. ¿Hasta donde es permitido que el otro reconozca su historia?

Autodeterminación. ¿Autonomía? ¿Autogestión?

¿Es pensable que los aborígenes decidan su destino con la prescindencia de los blancos?

Procesos políticos. Ejercicio del poder. Modos de circulación y distribución del poder. ¿La escuela que papel cumple? ¿Qué poder ejerce?

La entrada a la comunidad.¿A quienes está permitido el acceso?

La problemática de la identidad. Ser extranjero.

dentro de la comunidad para reventar a los otros, viste entonces ¿donde estamos?. Entonces vos te das cuenta que de adentro o afuera o desde cualquier lado, uno tienen que hacer su apoyo y con los riegos que implica, es decir, implícita o explícitamente vos te asocias a este movimiento con una posición y es muy poco lo que se puede hacer. Yo creo que incluso la escuela que es una institución así que parece tan poderosa, es muy poco lo que se puede hacer.

Hace 4 años que esta la escuela y todavía enseñando castellano y ellos siguen hablando Guaraní. Entonces no hay escuelas que allá borrados los cimientos, nosotros al menos yo desde lo personal digo creo que hay movimiento que ayudan a vivir, hay instituciones que ayudan a vivir, hay momentos... que ayudan a vivir. Uno se podrá incorporar a ese movimiento y desde lo que tienen, desde lo que es de lo que puede llegar a soñar ser la institución, puedes asociarte; incorporarte y hacer tu aporte, yo creo que desde ahí es válida. Bueno después ver lo que vos misma tenés que respetar. Acá yo soy una persona igual que vos y a mi me pedís la hoja como corresponde, yo te trato bien, yo entro a tu casa así nomás, yo golpeo, entonces vos golpeas también para entrar. Cosas así yo creo, mira nosotros llegamos a un acuerdo desde lo religioso, tampoco puedes tener en común digamos una misma..., es difícil, entonces tengamos en común la vida, lo que nos ayuda a vivir. Entonces a partir de ahí como que se van iluminando cosas y vos ahí puedes iluminar cosas que fueron importantes para ellos y es importante que las recuperen, poder iluminar también cosas de nuestra cultura que son tan importantes para ellos, es importantes que las incorporen. A partir de ahí para nosotros, desde nuestra postura religiosa, lo importante es la vida, la vida toda, la vida de todos los días. Lo que ocurre es que la incorporación es tanto de muerte... nuestro sistema cada vez es un sistema de propuesta de muerte

A:- Desde la hipótesis de Gustavo en esto el nos decía el que piensa ahora con este sistema terrible. El del capitalismo y de esa cosa tan exacerbada, me parece que la gente de las comunidades están mejor que la del pueblo, porque han desarrollado estrategias de sobrevivencia que la gente del pueblo no las tiene, modos de vida, un poco..pobre en este momento es ser mas pobre y tienen menos elementos e estrategias de sobrevivencias en un pueblo ante Aguaray o ante una ciudad que la gente de las comunidades siempre ha sobrevivido.

Lu:- Ha observado por ejemplo que mucha mas vida en ese sentido hay en las comunidades que están en el cerro, ahí en el paraje. El me comentaba de Campo Largo, Acambuco, las comunidades Guaraníes, como que es mas singular. Esta lucha y este rebusque por la vida y valerse por los recursos que se tiene para vivir se ve mucho en el aborigen. La precario, como de lo precario se vive una gran fiesta, una gran fiesta, es decir, se puede que se yo, así como las grandes fiestas se pasan el polvito blanco, acá se pasan la coca, el vino, la cerveza, pero llegan al éxtasis con mucha precariedad.

Mira, acá esta de por medio la solidaridad, el como corre, digamos el bien, como va corriendo este es bueno tomar, es bueno macharse, como que es bueno macharse? Porque nos libera, nos hace vivir un momento de éxtasis pero no esta reservado al que tienen plata y aparte vos te arriesgas a cualquier cosa.

Pero, bueno, disfrutas yo disfruto porque justamente... ahí además te das cuenta que es un pueblo que esta libre, tiene ganas de vivir y es un aporte de los antropólogos que a mi me ha valido muchísimo.

Lo:- Vos sabes que mi hija estuvo haciendo una entrevista a Marta de la Loma y casualmente algo así le decía a ella, mi hija le contaba que había estado en Humauca como le llamaban a los animadores. Marta le decía que ellos habían tenido fiestas antes, pero ya todo eso se perdió

Lu:- Si, yo creo también que en nuestra comunidad la fiesta es una suerte de síntesis.

Lo:- Ahora yo creo tomando nuestra sociedad, vos los ves a los españoles y los españoles tienen fiestas, lo escuchas a Serrat cantar y decis quisiera bajar por esa escalera... Nosotros somos negados para la fiestas y creo que la sociedad argentina no tenemos... salvo a pie este sentido de la fiesta.

Lu:- El fin de año con todo los ritos y toda la gente y toda la congoja y que se yo... es loable y los deseos nuevos. Es otra mentalidad por eso dije, creo que circulen... pero conservan metas muchos mas humanas, creo que están flor de piel, cosas muchos mas humanas, ver el tema de los aspectos, esta mezcla de... Nosotros personalizamos muchos las cosas y no liberamos el aspecto, ellos no son muy afectivos en el sentido de que nosotros como gente que se yo... Pero hay otro tipo de liberación como ser el tema de la contención, el tema de cómo viven, como los varones dejan que las mujeres los quieran.

Lo:- Dirá este profesor Ortega, que...el habla precisamente que de la locura se vuelve

El par inclusión/exclusión en la comunidad ¿y en la escuela?

Contradicción entre autonomía/dependencia.
¿Quiénes definen las posibilidades y límites de la autogestión?

Posición ingenua. ¿Es posible la neutralidad?

Relaciones de poder ¿Qué las define?

Identidad comunitaria fuerte. Memoria colectiva.
Sentido de pertenencia a un linaje

La escuela como institución de vida.

Posicionamiento personal, ideológico.

¿Creación de un espacio social común?

¿Iluminación? ¿Quién tiene la luz?

Interculturalidad

El sentido de la vida en un sistema de muerte

Sistema capitalista y estrategias de sobrevivencia.
El lugar de los fondos de conocimientos
Estrategias de sobrevivencia de las comunidades campesinas.
El riesgo de la naturalización de la pobreza y la desigualdad.

La solidaridad como práctica comunitaria.
El goce está permitido.
Lo que libera circula. La igualdad del goce. No depende de jerarquía sociales

El sentido de la libertad y el deseo de vivir
La fiesta como síntesis

El sentido de la fiesta en occidente. Mixtura con los conquistadores.

Relatos acerca de la *experiencia de investigación*

1 . Por Rosana Durán

Cuando me invitaron a participar de este proyecto, contesté sin dudar que sí, sin embargo, estaba consciente de que implicaba asumir un compromiso y un gran desafío, no sólo para mí sino también para mis compañeras del equipo de investigación.

Al inicio de la investigación, no tenía muy claro cuál era el objeto que íbamos a investigar. A medida que pasaron los días y con la ayuda y explicación de nuestra profesora de la cátedra, que constituye nuestra guía y con la bibliografía que la misma nos proporcionó, se me fueron aclarando de a poco las ideas. De este modo empecé a comprender la tarea que tenía que llevar a cabo en conjunto con el equipo de investigación.

Si bien los conceptos de Investigar e Investigación tienen amplios significados, según el campo en el que se encuentre, en nuestro caso creo y sin temor a equivocarme, que nuestra actividad está centrada en intentar conocer o describir nuevos modos de transmitir conocimientos dentro del ámbito de lo familiar.

Dentro de los posibles "conflictos" que surgieron en el transcurso de la investigación y que surgen en cualquier tipo de actividad que tiene como punto de referencia la búsqueda de información, fue el hecho de que en algún momento se nos dificultó un poco el acceso a dicha información. Con respecto a otros aspectos, como son las relaciones interpersonales, fue muy positivo, ya que favoreció intercambiar opiniones diversas y conocer un poco más a los demás integrantes del equipo.

Al comenzar mi relato, hago referencia a que, para mí, en el plano personal, investigar los Fondos de Conocimientos, implicaba un gran desafío, en particular desde los roles que me toca desempeñar en distintos ámbitos, que a continuación hago mención.

Desde mi rol como alumna, me brindó la oportunidad de relacionarme con profesoras que cuentan con gran trayectoria y experiencia. En lo personal, destaco y agradezco la buena voluntad y predisposición al disponer de su tiempo y brindarme contención y orientación en momentos difíciles e importantes que hacen a nuestro objetivo.

Deseo que sepan que a pesar del poco tiempo con que contamos para nuestros encuentros, es un placer compartir junto a mis compañeras, además de risas, conocimientos y alguno que otro cambio de opinión "fuerte".

Como futura docente, considero muy importante el aporte de esta investigación, ya que constituye parte de nuestra formación permanente y nuestro desarrollo profesional. También forma parte de una estrategia para el cambio y la innovación de nuevas formas de enseñar y aprender.

Como habitante y nativa de la zona de frontera, al comienzo, me causó cierta sorpresa que se quisiera conocer e indagar acerca de la vida socio-cultural y demás aspectos de mi pueblo, si bien se trata de aspectos que hacen a la vida de las personas comunes, como podría ser cualquiera de nosotros.

Sin embargo, si ahondamos un poco más en el tema, no resultan tan simples y comunes como aparentan, sino que son muy complejos y variados, que cada una de las familias se manejan con códigos propios y únicos que se transmiten de generación en generación, como la forma de comunicarse, lenguajes y conocimientos.

Como dije antes, si bien nació, crecí y me eduqué (y lo sigo haciendo) y formé mi familia, desconocía muchos aspectos de esta comunidad, en la cual resido, como así también a su alrededor.

Por último, digo que tengo muchas expectativas con respecto a nuestra investigación y estoy segura de que resultará muy positivo para todas.

Fue muy grato formar parte de este equipo de investigación y agradezco la posibilidad que nos brindan a todas.

2 . Por Daniela Quinteros

Mi experiencia en Fondos de Conocimientos ha permitido fundamentalmente plantearme acerca de la cultura, de la historia, pero principalmente, ha abierto ante mí un mundo nuevo, donde puede vislumbrarse la gente con otras historias y otras vivencias, deferentes a las que una acostumbra lidiar a diario.

Vivir casi veinticinco años en este pueblo (Salvador Mazza), ha hecho que me ocurra esto de la "naturalización" de las cosas. A uno se le hace "carne" esto de vivir rodeado de gente con vidas diferentes a las de uno y tratar (o no hacerlo) con ellos sin valorar en absoluto el bagaje cultural que llevan dentro de sí.

Al escuchar en nuestras reuniones de investigación a las licenciadas hablar acerca de las experiencias de vida de otras personas, cosas que ya las conocía de vivir tanto tiempo en este lugar, me preguntaba: ¿cómo es posible que haya llegado a convivir con toda esa riqueza y no la haya tomado en cuenta?. Recién ahora presto atención a las cosas diferentes a mí que se encuentran a mi alrededor. Es ahora cuando considero formas diferentes de enseñar y aprender y las valoro por lo que son, por cómo se producen.

Al leer el trabajo de Moll, me llamó poderosamente la atención en donde se menciona a las madres y a su manera de criar a los hijos, en una zona que no conozco, que recuerda a una dimensión desconocida, en donde se vive, se piensa (¿se siente?) de forma tan distinta. Ahora me doy cuenta: ¡qué ignorante he sido al considerar mi forma de vivir o la de la gente que me rodea como la única posible!. Me causa gracia también (y como madre lo digo) el pensar que tomaba mi forma de criar a mi hijo como la única que existía y como la más perfecta e ignorar a las madres que llevan a sus hijos a cuestas, que los colocan en el piso, en cajas, sobre trapos o los hacen caminar largas distancias cuando salen a trabajar.

Trabajar en Fondos de conocimientos me ha abierto ampliamente a un mundo nuevo. Me ha permitido crecer como persona, me ha vuelto más humana al valorar positivamente esto de las culturas diferentes. Investigar también ha logrado hacer de mí una mejor observadora de todo lo que me rodea y detectar aquello que puede servir a los propósitos de esta investigación.

Como mujer, también me ha dado la oportunidad de ampliar mis expectativas. No soy sólo madre o hija o "mujer de", sino que , además puedo ser profesional, dedicarme a hacer cosas diferentes y a proponerme nuevos objetivos y estoy en la plena convicción de que todo este aprendizaje (hablando de esto de enseñar y aprender) surge del trato con personas porque, ante todo, somos seres sociales.

ANEXO III

REGISTRO FOTOGRAFICO





Familias



El Arete Guasu



Taller de maestros



Jóvenes guaraníes bilingües



La educación que viene



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Achilli, Elena, (1992) *La investigación socioantropológica en las sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos*; Serie 1; N°1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario
- _____ (1996.) *Practica docente y Diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social* Homo Sapiens. Rosario.
- _____ (1997) *La vida social de los tobas; propuesta para una curricula pluricultural desde la memoria grupal*. Ediciones AMSAFE, Santa Fe.
- _____ (1998) *Políticas Educativas y pobreza urbana. Los desafíos de una interculturalidad no excluyente*. II Congreso Nacional de Psicopedagogía y Aprendizaje. Fundación EPPEC. Mimeo.
- _____ (1998) *Enseñar y Aprender a Investigar hoy (Algunos interrogantes desde la práctica docente)*, (mimeo) Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario
- _____ (2001), *El proceso de investigación II. La construcción documental*. Modulo III, Metodología y Técnicas de Investigación, Postítulo en Investigación Educativa Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación
- _____ (2001) *Módulo III. Metodología y Técnicas de investigación*. Postítulo en Investigación Educativa. Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.
- Aikman, Sheila (2003) *El aprendizaje informal de los arakmbut*. Instituto de Estudios Peruanos / Lima, Perú
- Ainscow, (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, Amelia (Edit) (1997) *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Alvarez Uria F. y Varela, J. (1993) *Arqueología de la Escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Alliaud, Marcela y Duschatsky, Silvia (1992) *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Angulo Rasco, Félix y Nieves Blanco (coord.) (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Editorial Aljibe. Málaga.
- Apple, Michael (1986) *Ideología y curriculum*.. Akal. Madrid
- _____ (1997) *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- _____ (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós. Barcelona
- _____ (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Editorial Paidós. Barcelona.
- _____ (1997) *Educación y poder*. Editorial Paidós. Barcelona
- Aries, Philippe (1987) *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*, Taurus. Madrid.
- Ariza, Marina y de Oliveira, Orlandina (2000) *Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinamica* en Wainerman, Catalina (2000)(comp) *Familia, Trabajo y Genero. Un mundo de nuevas relaciones*. FCE
- Arrueta, J. (2004) *Capitales Culturales y Reproducción Cultural* PROEIB Andes Línea de investigación:
- Arfuch, Leonor (2002) *El Espacio Biografico. Dilemas de la subjetividad Contemporánea*. Fondo de Cultura Economica. Buenos Aires.
- Augé, Marc (1995) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*; Gedisa
- Autores Varios (1978) Cuadernos Franciscanos, "Los grupos aborígenes", cuadernos n° 49, Salta.
- Autores Varios (1986) *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta. Madrid

- Autores Varios (1995) *Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad*. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. Madrid
- Autores Varios (1995) *Volver a pensar la educación. Volumen II: Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. Madrid.
- Autores Varios (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Autores Varios (2000) *Familias y escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consenso*. Colección Ensayos y experiencias. N° 36. Novedades Educativas Buenos Aires
- Autores Varios (2002) *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Colección Ensayos y experiencias. N° 46. Novedades Educativas Buenos Aires.
- Autores Varios (1997) *de trás del árbol, la gente, experiencias y aprendizajes del proyecto desarrollo agroforestal en comunidades rurales del noroeste argentino*. Proyecto Desarrollo Agroforestal.(GmbH) Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.
- Autores Varios (2003) *Cuadernos del Tropicó. Letras Artes, Memoria*. N° 1. Orán. Salta.
- _____ (2004) *Cuadernos del Tropicó. Letras Artes, Memoria*. N° 4. Orán. Salta.
- Autores Varios (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Colección Ensayos y experiencias. N° 50. Novedades Educativas Buenos Aires.
- Ausubel, D.P., (1976) *Psicología Educativa*, Trillas, México
- Azcona, Jesús (1996) *Teoría y práctica en la antropología Social*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Badaró, Máximo (2002) *Una ventana al país. Etnografía de un Paso de Frontera entre la Argentina y Uruguay*. IDES, Buenos Aires, Argentina.
- Balandier, George (1969) *Antropología política*. Península. Barcelona
- Ball, Stephan (1993) *Foucault y la Educación*, Morata. Madrid.
- Batallan, Graciela (1992) *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*, en Alliaud, Marcela y Duschatsky, Silvia (1992) *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Baquero, R. (2004) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- _____ (2000) *Fracaso escolar, educabilidad y diversidad*. Revista Ensayos y Experiencias, N° 43.
- _____ (2001) *La educabilidad bajo sospecha* en Cuaderno de Pedagogía Rosario, año IV, N° 9, 71-85
- Barbero, M. (2002) *La Educación desde la Comunicación*, Grupo Editorial Norma.,
- Barnach-Calbó, E. (1997) *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación N° 13 Educación Bilingüe Intercultural. Enero-Abril 1997.
- Barran, José Pedro (1991) *La cultura "bárbara": 1880-1860. Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo I. Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo.
- Barth, Fredrik (1978) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica
- Bajtin, Mijaíl (2002) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Buenos Aires,
- Bauman, Zygmunt, (1999) *Turistas y vagabundos*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- _____ *Pensando Sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión .Buenos Aires
- _____ (2002) *La cultura como praxis*. Paidós. Buenos Aires.
- Bernstein, Basil, (1983) *Pedagogías visibles e invisibles*, en Sacristán, Gimeno La Enseñanza, teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- _____ (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- Boixados, Roxana y Palermo, Miguel, (1997) *Los guaraníes*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Bulibasich, Catalina y Rodríguez, Héctor (2001) *Organización Wichi y guaraní. Formas de Interpelación al Estado*. Cuarto Congreso Chileno de Antropología. CEPIHA/CIUNSA (Universidad Nacional de Salta

- Briones, Claudia (2002) *Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú / Lima, Perú.
- Brito, Andrea (2003) "Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de maestros" en Propuesta Educativa N° 26, Buenos Aires, Flacso – Ediciones Novedades Educativas.
- Bruner, Jerome. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha. Barcelona.
- _____ (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- _____ (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid
- _____ (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona
- _____ (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza .
- Bruner, Jerome y Haste, Helen (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós. Buenos Aires
- Blanco Garvia, Nieves (1994) *Los contenidos del currículum*, en Angulo Rasco y Nieves Blanco García (Comp.) "Teoría y desarrollo del currículum". Editorial El Aljibe. Málaga.
- _____ (1995) *El sentido del conocimiento escolar (notas para una agenda de trabajo)* en Autores Varios: *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Editorial Morata. Madrid.
- Blanck, G. (2000), *Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia*, en AA.VV., *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*, Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Laia. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Gedisa. Buenos Aires
- _____ (1995) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores. México
- _____ (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno
- _____ (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____ (1999) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica; Madrid
- _____ (2003) *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo; S.A.; México D.F. (2da. Parte)
- Bournissen, Germán José "Los pueblos indígenas de Argentina y la educación escolar". Ponencia en el Encuentro de Educación Escolar Indígena de América Latina. Dourados, Matto Grosso Do Sul, Brasil, (1998).
- Califano, Mario (1999) (coord.) *Mito, guerra y venganza en los wichí*. Ciudad Argentina. Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana. Buenos Aires.
- Carrazan, Cristina (2005) *Historias de Vida*. Municipalidad de Tartagal.
- Carretero, Mario (1993) *Constructivismo y Educación*. Aique. Buenos Aires.
- _____ (1996) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Aique. Buenos Aires
- Castro Gómez, Santiago (2002) *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. Policopiado. Instituto de Estudios Sociales y Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- _____ (1998) *Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano: la crítica al colonialismo en tiempos de globalización* Editorial Sentido / Caracas, Venezuela
- Castorina, Antonio y Ferreira, Emilia (1996) "PIAGET-VIGOTSKY: contribuciones para replantear el debate". Paidós Educador. Buenos Aires.
- Castorina, J., Lenzi, A. y Aisenberg, B. (1997) *El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 4(11): 21-30.

- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires.
- Censabella, Marisa (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba. Buenos Aires
- Cole, Michael (1999) *Psicología cultural*. Morata. Madrid.
- Coll, Cesar (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- Comenio, Amos (1982) *La Didáctica Magna*, Porrúa. México.
- Contreras, Domingo (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal. Madrid.
- Connelly, M y Clandinin, J (comp) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Chatterjee, Partha. (2000). *Comunidade imaginada por quem? In. Balakrishnan (Org). Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- Chartier, Roger (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Manantial.
- Chartier, Anne-Marie y Hébrand, Jean (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.
- Chiaromonte, Juan Carlos (1997) *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1810 – 1846)*. Buenos Aires,
- de Certeau Michel, (1994)(1999) *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires
- _____ (2000) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dasso, Maria Cristina (1999) *La máscara cultural*. Ciudad Argentina. Buenos Aires
- Deleuze, G. (1996) *Foucault*. Paidós.
- Diaz, Raul (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Davila
- Don Robotham (1996) *El poscolonialismo: el desafío de las nuevas modernidades* Universidad de West Indies, Kingston 7, Jamaica, W.I., email: drobot@uwimona.edu.jm.
- Dubrovsky, S. (2000) (comp) *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- _____ (2000) *El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar*, en AA.VV. *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2003) *La escuela y el tratamiento de la diferencia: sobre identidades y polemizas*. Diplomatura en Curriculum en contexto FLACSO.
- _____ (2003) *Clase 16 La escuela y el tratamiento de las diferencias: sobre identidades y polémicas*. Diplomatura en curriculum en contextos. FLACSO.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires
- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1988) *El conocimiento compartido*, Paidós. Barcelona.
- Elias, Norbert (1987), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura.
- Escobar, A.(2004) *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar :¿globalización o postdesarrollo?*. Traducción del original en inglés por Eleonora García Larralde Departamento de Antropología, Universidad de North Carolina.
- Famer Rocha, C. (2003) "Entre palabras y cosas... Infinitos controles", en Propuesta Educativa, año 10, N° 22, FLACSO. Argentina.
- Feldman, Daniel (1994) *Curriculum, maestros y especialistas*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Ferrarotti, Franco (1979) "Acerca de la autonomía del método biográfico" en J.Duvignaud: Sociología del conocimiento; Fondo de Cultura Económica; México
- _____ (1990) *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (1989) (coord) *Los hijos del analfabetismo*. Siglo XXI.
- _____ (1994) *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia* en Revista Lectura y Vida. 15, 3.

- _____ (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. México
- _____ (2001) *Pasado y presente de los verbos Leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, Michel (1986) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI. Madrid.
- _____ (1992) *El orden del discurso*. Tusquets. Buenos Aires
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva. Montevideo.
- _____ (1988) *La dimensión política de la educación*, cuadernos pedagógicos N° 8. CEDECO. Quito.
- _____ (1982) *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México
- _____ *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós. Barcelona.
- _____ (1994) *El conocimiento local*. Editorial Paidós
- _____ (1997) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Giarraca, Norma (2001) (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo CLACSO.
- Gianecchini, Doroteo (1996) *Historia Natural, Etnografía, Geografía, Lingüística del Chaco Boliviano 1898*. Editor P. Lorenzo Calzavarini. OEM. Fondo de Inversión Social-Centro de Documentación. Tarija. Bolivia
- Gimeno Sacristán, J. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal. Madrid.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Morata, Madrid
- Goffman, E. (1988) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires
- Gonzalez Rey, Fernando (1999) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación. La Habana
- Gore, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Morata
- _____ (2003) *Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórica cultural*. Thomson.
- Guber, Rosana (1991) (2004) *El salvaje metropolitano*. Paidós: Buenos Aires.
- Gutierrez, Alicia (1994) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina.
- Gutierrez, Rafael, Lotufo, Margarita y Vergara, Santos (2003) *Abordajes y perspectivas*. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Secretaria de Cultura. Dirección General de Acción Cultural.
- Ginzburg, C. (1989) *Mitos, emblemas e indicios*. Gedisa. Barcelona.
- Gragolini, Monica (2000)
- Grimson, Alejandro, (1999) *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba. Buenos Aires
- _____ (2000) (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Ediciones Ciccus - La Crujía. Buenos Aires.
- _____ (2002) *Interculturalidad y comunicación*. Norma. Buenos Aires
- _____ (2002) en *Clase 30*, Postgrado Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO
- Gruzinski, Serge (2000) *El pensamiento mestizo*. Paidós. Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvina (2001) (comp) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana. Buenos Aires.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*; Paidós Básica; Barcelona; Buenos Aires.
- Hannerz, Ulf: "Fronteras", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 154, UNESCO.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*; Editorial Península; Barcelona.
- Heller, Mario (2004) *Ciencia Incierta. La producción social del conocimiento*. Biblos. Buenos Aires.
- Herrero, Sergio (2000) *Diagnostico Sociocultural de Profesor Salvador Mazza*. Mimeo
- Hirsch, Silvia, (1996) *El don de la palabra. Un acercamiento al arte verbal de los Guaraní de Bolivia y Argentina*. Revista Antropos.91.

- _____ (1996) *Fronteras, organizaciones indígenas y construcción de las identidades. El caso de los guaraníes de la Argentina y Bolivia*". Policopiado.
- _____ (1999) *Mbporenda: El lugar donde hay trabajo. Migraciones guaraníes al noroeste argentino*. Etnohistoria, Noticias de Antropología y Arqueología. CD ROM.
- _____ (2000) *Misión, región y Nación entre los guaraníes de Argentina. Procesos de Integración y de re-etnización en zona de frontera*. En Grimson, A. (2000) (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*.
- _____ (2000) *Tirando el mal de otro lado de la frontera: brujería e identidad cultural entre los guaraníes de Bolivia y Argentina*. Revista de Investigaciones Folclóricas. Vol.15:35-41.
- _____ (2005) *Participación, reafirmación étnica y poder: la educación intercultural bilingüe entre los guaraníes del norte argentino*, en Isla, A. y Colmegna, P. (comp) *Política y poder en los procesos de desarrollo. Debates y posturas en torno a la aplicación de la Antropología*. Folios, Editorial de las Ciencias. FLACSO.
- Jackson, Philippe (1998) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid,
- Jelin, Elizabeth (2001) *Los trabajos de la memoria Siglo Veintiuno*. Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001) *"Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas"* en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 18. Miño y Dávila.
- Karmiloff - Smith, A (1994) *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- Kaufman, Alejandro (1996) *Desaparecidos*. Confines N° 3. Buenos Aires, Septiembre
- _____ (2005) *Cromañón, culpa y peligro*. Página 12, febrero de 2005.
- _____ (2005) *Crisis y cambio en la escuela, o cómo escuchar mejor*
www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/cepa/lecturas1c2005.php
- Kemmis, Sthepen, *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kosik, Karel (1967) *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo. México.
- Kozulin, Alex. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós. Buenos Aires.
- Larrosa, José (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Edu/causa. Ediciones Novedades Educativas, Caracas, Venezuela.
- _____ (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- _____ (2003) *El Ensayo y la Escritura Académica en Revista Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires
- _____ (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* Fondo de Cultura Económica
- _____ (2005) *Clase 1 Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas*. Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO.
- Leontiev, A.N. (1982), *Artículo de Introducción sobre la labor creativa de L.S. Vygotski*, en Vygotski, L.V. *Obras Escogidas*, Tomo I, Aprendizaje Visor, Ministerio de Educación y Ciencias.
- Lischetti, M. (comp) (1984) *Antropología*. Eudeba. Buenos Aires.
- Lois, M.C. (1999) *La invención del desierto chaqueño Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del chaco en los tiempos de formación y consolidación del estado nación argentino*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona N° 38,
- López, Luis Enrique (1996) *No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación*. CBC / Cusco, Perú
- Lopez Segre (2002) *Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?*
Policopiado

- Lorenz, Federico, (2004) *La memoria de los historiadores*. Lucha armada en la Argentina, Año I, N° 1, Buenos Aires, noviembre de 2004.
- Lundgreen, Ulf. (1997) *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Luke, C. (Comp). (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata
- Luna, L y Hirmas, C. (2004) "Enfoques Curriculares de Educación Intercultural en Chile: Análisis Para Una Propuesta De Convivencia" VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Santiago de Chile, 25-27 de Octubre.
- Magrassi, Guillermo (1969) *El complejo chiriguano chané*, Censo Nacional Aborigen.
- Mc.Laren, Peter (1993) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- _____ (1998) *Multiculturalismo revolucionario*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Malinowski, B. (1922) *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Planeta Agostini.
- Margulis, Mario (1996) (Editor) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos. Buenos Aires.
- Meliá, Bartolomeu (1988) *Los guaraní-chiriguano, Ñande Reko, nuestro modo de ser*, cuaderno de investigación n° 30, Ed. Centro de Investigación y Promoción de Campesinado (CIPCA), La Paz, Bolivia.
- _____ (1988) *El guaraní conquistado y reducido, ensayos de étno historia*, biblioteca paraguaya de antropología, vol. 5, Ed. Centro de estudios antropológicos, Universidad Católica. Asunción, Paraguay.
- _____ (1991) *El guaraní: experiencia religiosa*. Biblioteca Paraguaya de Antropología. Vol. XIII. CEADUC-CEPAG. Asunción. Paraguay.
- Melich, Joan-Carles (2000) *Narración y hospitalidad*. Anàlisi 25. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social.
- _____ (2000) *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* Enrahonar 31 Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social.
- Menendez, E. (1998) *Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?* Alteridades, año 9 Núm. 17, junio de 1999. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología. México
- Mignolo, Walter (1996) *Herencias coloniales y teorías poscoloniales*. Nueva Sociedad - Nubes y Tierra / Caracas, Venezuela
- _____ *Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos*. N° 3 Universidad Javeriana / Bogotá, Colombia. <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>
- Minujin, Alberto (1993) *Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*. Losada. Buenos Aires.
- Moll, Luis (1990) (comp) *Vygotsky y la Educación*. Aique. Buenos Aires.
- _____ (1997) *Vygotsky, la educación y la cultura en acción*. En Alvarez, A. (1997) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y aprendizaje
- Moll Luis y Grenberg, James (1993) *Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza*, en Moll, Luis (1990) *Vygotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.
- Montesinos, P. (2002) *Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar*. Revista Ensayos y Experiencias, N°43. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Montoya, V. (2001) *Sincronía*, ISSN 1562-384X Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.
- Morin, Edgar (1984) *Ciencia con consciencia*. Anthropos Editorial del Hombre. Barcelona
- Moscovici, S. *Psicología Social*. Paidós. Madrid.
- Neufeld, Maria Rosa (1984) *Crisis y vigencia de un concepto. La cultura en la óptica de la antropología*. En Lischetti, M. (comp) (1984) *Antropología*. Eudeba. Buenos Aires.

- _____ (1998) (comp) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Eudeba.
- _____ (2000) *Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social*. Revista Ensayos y Experiencias, Nº 36 Novedades Educativa.
- _____ (2001) *Teoría Social e Investigación Educativa*, Modulo II, Postitulo en Investigación Educativa a distancia, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Neufeld, María Rosa (1994) *Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología*. Lischetti, M., comp. *Antropología*. Eudeba, 1994.
- Neufeld, María Rosa y otros (2001) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. EUDEBA
- Newman, D., Griffin, P. Cole, M., (1989) *La zona de construcción del conocimiento*, Morata. Madrid.
- Nora, Pierre (1984) "Between Memory and History". En Pierre Nora (editor), *Realms of Memory. The Construction of the French Past*. New York, Columbia University Press. Volume I.
- Ortiz García, Elio (2003) *Toponimia*. Texto en elaboración. Policopiado
- Puiggrós, Adriana (dir) (1990). *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo 2, Galerna. Buenos Aires
- _____ (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo.* Homo Sapiens. Santa Fe.
- Pavlovsky, Eduardo, Kesselman, H, De Brasil, J.C.(2000) *Escenas Multiplicidad (Estética y Micropolítica)*. Busqued de Ayl. Policopiado.
- Pérez Gómez, Ángel (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Perrenoud, Philippe (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- Quijano, Aníbal (1993) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Lander. CLACSO / Buenos Aires, Argentina
- Remedi Eduardo (1992) *Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas, en Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago, PIIE/CIE.
- Reyes, Sergio (2000) *Etnicidad, Cultura y Sobrevivencia en el contexto de la pobreza. Estudio de caso de un grupo indígena guarani*. Yacuy. Argentina. Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana. Santa Maria de la Rábida.
- Ribetto, Amelice, *Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro*. Revista Polis.
- Robotham, Don, *El poscolonialismo: el desafío de las nuevas modernidades* Revista Internacional de Ciencias Sociales **Número:** Nº 153 **Editorial:** UNESCO / París, Francia. <http://www.cholonautas.edu.pe>
- Rockwell, Elsie (1980) *Antropología y educación: problemas en torno al concepto de cultura*. Mimeo. México.
- _____ (1985) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En Dialogando Nº8, Publicación de la RLICRE; Santiago; Chile.
- _____ (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- _____ (1997) *La dinámica cultural en la escuela*, En Alvarez, A. (1997) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y aprendizaje.
- _____ (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*, en Revista *Educação e Pesquisa*, Nº 1, Sao Pablo.
- Recondo, Gregorio (1997) (Comp.) *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*. Ciccus. Buenos Aires.
- Sacchi, Emiliano (2004) *Un Maldito Nombre y Actualización del Presente: El Piquete*. Cátedra: Sociología Política. Facultad de Ciencia Política y RR.II.UNR.

- Sacchi, Paulo (2004) *La protesta social en el Norte. Los piqueteros de la UTD de Mosconi*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Sagastizabal, María Angeles (2000)(Directora) *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*. Novedades Educativas
- Sartori, Giovanni (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.
- Segato, Rita (1998) *Alteridades históricas/ identidades políticas en Anuario Antropológico 197*. Brasilia.
- Siquiera, I., (2003) *Educación en la Diversidad en los Países del Mercosur*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas Año XIV N° 37
- Sinisi, Liliana (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización, en "De eso no se habla"... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- _____ (2000) *Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo*. Revista Ensayos y Experiencias Año 6, N° 32. Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (1997) *Taller de Investigación, Fichas I,II,III,IV, Maestría en Didáctica, UBA-UNSa*.
- Souto, Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Scavino, Domingo (1999) *La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina de fin de siglo*, Manantial. Buenos Aires.
- Stavenhagen, Rodolfo (1997) "Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina". Revista de la CEPAL
- Skljar, Carlos () *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*, en Propuesta Educativa, año 10, N° 22. FLACSO. Argentina
- Schutz, Adorno (1962) *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Schuster, Federico (1995) *Exposición*. Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación I.I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Svampa, Marisela (1994). *El dilema argentino. Civilización o barbarie*. El cielo por asalto. Buenos Aires.
- Suxo Yapuchura, Moisés (2004) *El poder político en la sociedad tupi-guaraní de los siglos XV-XVI*. Boletín IFP| Mundo Indígena. Año 1, Número 7. Perú.
- Schutz, Alfred y Natanson, Maurice (compilador) (1974) *El problema de la realidad Social*. Amorrortu editores. Buenos Aires
- Tanzi, Luis. *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Universidad Nacional de Rosario. Cátedra de Derecho Constitucional.
- Teubal, Miguel (2001) *Globalización y nueva ruralidad en América Latina* en Giarraca Norma, *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO
- Teriggi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Torres, Carlos A. (2001) *Democracia, educación y multiculturalismo*. México. Siglo XXI.
- Turaine, Alain (2000) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Sao Paulo. Fondo de cultura económica.
- Tyack, D., y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Valdez, Daniel (2000), "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar", en C. Chardon (comp.), *Psicología Educativa. Perspectivas e interrogantes*. Eudeba. Buenos Aires
- _____ (2001) *Problemas de aprendizaje/ problemas de enseñanza: hacia una recontextualización del problema*, Novedades Educativas, Año 13, N° 128.
- _____ (2001) *El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares*, en N. ELICHIRY (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Eudeba. Buenos Aires.
- Varela, Julia (1997) *Nacimiento de la mujer burguesa*. La Piqueta. Madrid.

- Vergara, Santos (2002) *Abordajes y Perspectivas*. Secretaria de Cultura. Direccion General de Accion cultural
- Vigotski, Lev (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- _____ (1982) *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos en Obras Escogidas*, T. I. Aprendizaje Visor. Madrid
- _____ (1960) *La conciencia como problema de psicología del comportamiento*, en Obras Escogidas, T. I Aprendizaje Visor. Madrid
- _____ (1991) *Obras Escogidas*. Tomo I, II, III, IV y V, VI, Aprendizaje Visor. Madrid
- _____ (1992) *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Fausto.
- _____ (1995) *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Tomo III, Visor, Madrid.
- Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- _____ (1990) *La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente*, en Moll, L.
- _____ (1990) (comp) *Vygotsky y la Educación*. Aique. Buenos Aires.
- _____ (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.
- _____ (1999), *La mente en acción*. Aique. Buenos Aires.
- Wainerman, Catalina (2002) *Familia, Trabajo y Genero. Un mundo de nuevas relaciones*. UNICEF. Fondo de Cultura Economica. Argentina.
- Wallerstein, Immanuel, (1998) *Impensar las Ciencias Sociales. Limites de los paradigmas decimononicos*. Siglo Veintiuno.
- Weinberg, Gregorio (1995), *Modelos educativos en la historia de América Latina*. AZ Editora Buenos Aires.
- Willis, P., (1980) *Notes on Method*. En Hall, S. Et al (eds) *Culture Media, Language*, Huthcinson, London. Pag. 88-95. Traducción del original realizado por Gabriela López. Postitulo en Investigación Educativa.
- Williams, Raymond (2001) *El campo y la ciudad*. Paidos. Buenos Aires.
- Yandura Arámayo, Miguel (2005) *La memoria del pueblo guarani Chapia, Apia o Piaguasu, 113 años de su muerte en Saucé*. Diario El Deber, La Paz, Mayo 29.

DOCUMENTOS (EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL):

- *Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina*. Plan Social educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1999.
- *Programa de participación de los pueblos indígenas (P.P.I)*. FORO NACIONAL. CONCLUSIONES FINALES. Buenos Aires. 1997
- López, Luis Enrique: *La educación intercultural bilingüe en América latina ¿Una respuesta frente a la multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo?* Fichas de trabajo.
- *Informe alternativo sobre el cumplimiento del Estado Argentino a las obligaciones asumidas por la ratificación del convenio número 169 de la O.I.T. relativo a los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. ENDEPA Y MEDH. 2003.
- *La educación bilingüe intercultural en Argentina frente a la transformación educativa y a la incorporación de los derechos indígenas en la constitución nacional*. ENDEPA. ÁREA EDUCACIÓN.

Otros Documentos oficiales.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA, *Documentos sobre Transformación Educativa: Educación regional de Calidad*, Febrero 1996. *Módulo de trabajo II/96: Marco Curricular y Modelo Pedagógico*.