

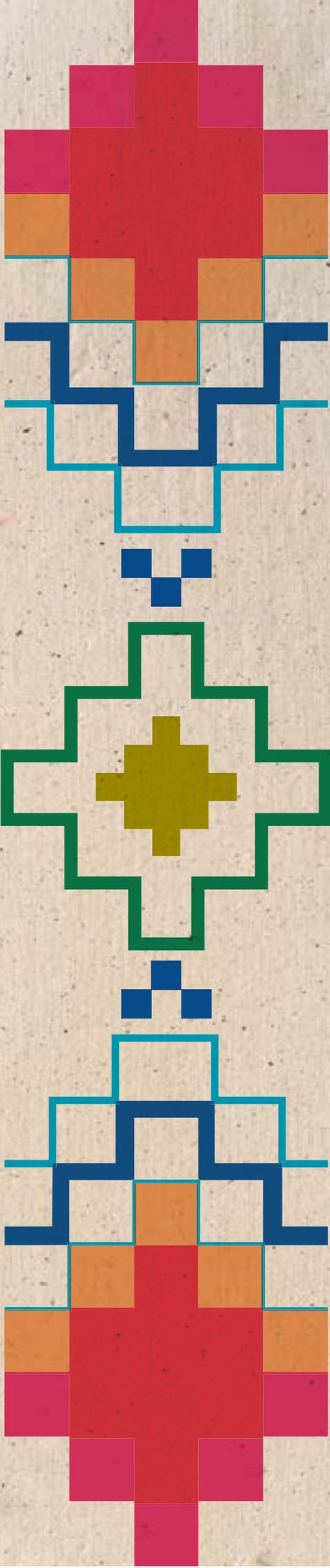
Código postal: 5000

Nº 10 | Vol. 7 | Año 2020

e+e

**Pueblos,
comunidades y
organizaciones
indígenas:**

encuentros y articulaciones
desde y en la extensión
universitaria



Contactos

Secretaría de Extensión
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Pabellón Brujas - Ciudad Universitaria
Córdoba (5000)- Argentina
Teléfono: (0351) 5353610 int. 50300 / 50035
Correo electrónico: revistaemase@gmail.com
<https://ffyh.unc.edu.ar/extension/>

Diseño

Sofía Morón

Corrección

Georgina Ricardi



ISSN 1853-8088

Licencia Creative Commons

La Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades por Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

e+e

Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas:

encuentros y articulaciones desde
y en la extensión universitaria

Comité editorial

Andrea Giomi (Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Carla Eleonora Pedrazzani (Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Celeste Maldonado (Escuela de Bibliotecología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Eduardo Mattio (Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Flavia Romero (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Georgina Ricardi (Secretaría de Extensión. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

José María Bompadre (Departamento de Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Lucía Robledo (Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Julia Monge (Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias Médicas y Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Liliana Pereyra (Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Marina Yazzi (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Sofía De Mauro (Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Marcela Carignano (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Comité académico-extensionista

Antônio Cruz (UFPeI, Brasil)

Carlos Santos (UdelaR, Uruguay)

Daniel Maidana (UNGS, Argentina)

Eugenia Aravena (AMMAR-Córdoba, Argentina)

Humberto Tommasino (UdelaR, Uruguay)

Lucas Crisafulli (NEISeD, UNC, Argentina)

Lucía Robledo (UNC, Argentina)

Marcela Pacheco (UNC, Argentina)

María das Dores Pimentel Nogueira (UFMG, Brasil)

María Inés Peralta (UNC, Argentina)

María Noel González (UdelaR, Uruguay)

Mario Barrientos (UNC, Argentina)

Néstor Cecchi (UNMdP, Argentina)

Olga Silvia Ávila (UNC, Argentina)

Susana Andrada (UNC, Argentina)

Valeria Grabino (UdelaR, Uruguay)

Viviana Macchiarola (UNRC, Argentina)

Comité de arbitraje

Aldana Calderón Archina (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana Carolina Hecht (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carolina Álvarez Ávila (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Corina Ilardo (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Iván Zigarán (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Jimena Massa (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Paloma Braverman (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Sebastián Pastor (Centro de Investigación y Transferencia de Catamarca, Argentina (CIT-CA-CONICET))

Simona Mayo (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

Equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión

Área de Comunicación y Publicaciones:

Georgina Ricardi

Área de Vinculación con la Enseñanza y la Investigación:

Flavia Romero

Área de Intervención y Acompañamiento Territorial:

Carlos Szulkin

Área de Formación Continua:

Marcela Carignano

Área de Cultura:

Paloma Braverman y Claudio Díaz

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Decana: Flavia Dezzutto

Secretaría de Administración

Secretaria: Graciela Durand Pauli

Coordinador técnico- administrativo: Oscar Donati

Secretaría Académica

Secretaria: Vanesa López

Sub-secretaria: María Luisa González

Secretaría de Coordinación General

Secretario: Leandro Inchauspe

Secretaría de Extensión

Secretario: José María Bompadre

Sub-secretaria: Virginia Carranza

Secretaría de Posgrado

Secretario: Andrés Sebastián Muñoz

Sub-secretaria: María Laura Freyre

Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica

Secretaria: Carolina Álvarez Ávila

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Secretaria: María Martínez

Subsecretaria: María Eugenia Gay

Prosecretaría de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales

Prosecretario: Guillermo Javier Vázquez

Oficina de Graduados

Coordinadora: Brenda Carolina Rusca

Secretaría Privada Decanato: Ramiro Pérez

Programa Universitario en la Cárcel

Directora: Beatriz Bixio

Coordinadora: Flavia Romero

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Candelaria De Olmos Vélez

Director Programa de Derechos Humanos: César Diego Marchesino

Coordinadorx Programa Género, Sexualidades y Educación Sexual Integral: Carlos Javier López

Coordinador del Área de Cultura: Claudio Fernando Díaz

ÍNDICE

■ **Presentación E+E**

Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas: encuentros y articulaciones -desde- y -en- la extensión universitaria

César Marchesino _____ 9

■ **Dossier**

Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas: encuentros y articulaciones desde y en la extensión universitaria

■ **Artículos / Dossier**

Comunidades indígenas en la UNC: diálogos y desafíos para crear nuevas prácticas antropológicas y museológicas

Mariela Eleonora Zabala y Mariana Fabra _____ 16

Del proyecto al compromiso: interculturalidad y agencias entre colectivos mapuche y políticas públicas en extensión universitaria

María Marcela Tomás, Malena Pell Richards, Hermelinda Tripailafken y Paula Inés Cecchi _____ 33

Pueblos originarios, arqueología y patrimonio en el extremo sur de las cumbres calchaquies

Dana Carrasco, Stefania Chiavassa Arias, Ignacio Espeche, Juan Montegú, Valeria Franco Salvi y Julián Salazar _____ 50

Perspectiva intercultural en la oficina de empleo: reflexiones en torno a una experiencia de articulación entre municipalidad y universidad en Bariloche

Lía Camila Díaz _____ 69

Pueblos indígenas y extensión: consideraciones para el trabajo desde el diálogo de saberes

José María Bompadre _____ 85



■ **Relatos de experiencias**

Hábitat, energía y diálogo de saberes. Cocinas de biomasa para la comunidad wichí de El Cocal (Salta: experiencias de extensión desde un horizonte intercultural)
Facundo David Francisco González, Nuria Macarena Rodríguez y Franco David Hessling Herrera _____104

Contextos de bilingüismo e interculturalidad y formación docente
Mónica Zidarich _____126

Encuentro y diálogo intercultural en una universidad del noreste argentino
Arón Milkar Bañay y Martín González _____150

■ **Conversaciones**

La universidad y la extensión en la apuesta por la diversidad. Entrevista con Gladys Canelo
Carolina Álvarez Ávila _____168

Los procesos de interculturalidad y su relación con los pueblos originarios en la producción del conocimiento. Entrevista con Francisco Tamarit
César Marchesino _____170

■ **Reseñas**

Buenos Aires Indígena. Cartografía Social de lo invisible
Valeria Elichiry y Selene Arislur _____174

Pangui ñi Pünon. Las huellas del puma
Virginia Lincan _____182

■ **Debates audiovisuales**

Imágenes en tiempos de extensión: “Esta es la universidad peñi”
Víctor Vargas Inostroza _____187



Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas: *encuentros y articulaciones -desde- y -en- la extensión universitaria*

César Marchesino | marchesino@gmail.com | Director Programa de Derechos Humanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Si nos proponemos elucidar los encuentros y articulaciones entre las prácticas extensionistas y los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, debemos asumir ciertas exigencias y condiciones que dicha tarea nos demanda. Se trata antes que nada de inscribir esta elucidación en una relación que desborda y excede los vínculos y relaciones específicos entre las comunidades y pueblos indígenas con la universidad. En esta línea de trabajo, necesitamos ampliar nuestra mirada hacia el mundo socio-histórico en el cual estos vínculos y relaciones se desarrollan, atendiendo a los imaginarios sociales que dan sentido, sostienen y reproducen dichos vínculos, así como también a sus condiciones materiales de existencia. En este sentido, podemos afirmar que la relación histórica entre los pueblos indígenas y el proyecto societario moderno/colonial se encuentra signada por la asimetría estructural que se evidencia en la aniquilación y exterminio de los primeros en pos de la expansión del segundo. De manera precipitada y con ritmos nunca vistos, en el contexto del capitalismo neoliberal de las últimas cuatro décadas, tal asimetría no se ha modificado, incluso podemos afirmar que se ha recrudecido en la forma que el geógrafo David Harvey denominó acumulación por desposesión, lo que se traduce en el avance sostenido sobre los últimos territorios en los cuales dichos pueblos y comunidades han quedado reclusos. Sin embargo, y aunque pueda resultar paradójico, el Estado argentino en pleno auge neoliberal y con la reforma constitucional de 1994, reconoce algunos derechos específicos de los pueblos indígenas (artículo 75, inciso 17) y se autoproclama como Estado multicultural, a la vez que asume “la obligación de reparar el daño causado a los pueblos originarios”. Este proceso a nivel estatal que someramente acabamos de describir, cobra sentido y debe entenderse en el marco de procesos globales, tales como el Convenio de la OIT, 1989 y la posterior Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007 a nivel de la ONU.

Estas transformaciones en el campo estatal, es necesario remarcarlo dada su invisibilización constante por parte de los poderes hegemónicos, son el resultado de la histórica resistencia de los pueblos indígenas, quienes, durante más de 500 años han sostenido, creando y recreando, diversas formas de lucha por la defensa del territorio. Frente a este escenario de luchas y resistencia, la universidad no ha permanecido ajena, por el contrario, ha jugado y juega roles muy diversos e incluso antagónicos en relación con las causas indígenas. Esta ambivalencia en el rol de la universidad es necesario entenderla y elucidarla teniendo en cuenta el papel central que ocupa la misma en el proyecto moderno/colonial y los procesos de transformación que al interior de la propia universidad operan desde la Reforma de 1918. En el caso particular de la extensión universitaria, los modos en que la misma ha sido concebida y practicada en relación a los pueblos y comunidades indígenas, ha oscilado desde un asistencialismo paternalista, y redentor en algunos casos, hasta un enfoque intercultural y de diálogos de saberes en los últimos tiempos, pasando por variantes “inclusivistas” y “dialoguistas” típicas del multiculturalismo neoliberal. En el caso particular de la UNC, debemos destacar la experiencia del Programa de Diversidad Cultural que funcionó en el período 2013-2016 como un ejemplo concreto de llevar adelante prácticas extensionistas desde el enfoque intercultural y el diálogo de saberes, y que lamentablemente fue interrumpido por el avance de las políticas neoliberales en el ámbito universitario en sintonía con las políticas implementadas por el gobierno de la alianza de Cambiemos, las cuales penosamente el Rectorado sostiene hasta la actualidad.

Atendiendo a esto último, traemos aquí parte del discurso que pronunció Boaventura de Sousa Santos en ocasión de la apertura de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en 2018. En su discurso inaugural, el lusitano nos interpelaba certeramente sobre el rol de la universidad en nuestro contexto globalizado y (des)organizado por el proyecto moderno capitalista, patriarcal y racista en su fase neoliberal. Nos gustaría rescatar en el marco del dossier que aquí presentamos, una de sus afirmaciones más contundentes: “Necesitamos llevar después de un siglo lo que llamo la extensión al revés. No es llevar la universidad para afuera, es traer el conocimiento no universitario para adentro, el conocimiento popular, el de las comunidades y de las periferias”. Si bien el desafío que nos plantea el sociólogo portugués habilita variadas lecturas sobre nuestras prácticas extensionistas, en relación al tema específico de este dossier, nos gustaría comentar algo en torno a dos posibles lecturas que pudieran servir de marco para abordar los textos que siguen. Particularmente, haciendo foco en la segunda de estas lecturas motivadas a raíz de las experiencias y reflexiones reunidas en esta publicación bajo la pregunta por los encuentros y articulaciones desde y en la extensión universitaria con los pueblos indígenas.

En primer lugar, y recalando en el uso de las referencias espaciales del “afuera” y el “adentro” de la universidad, se nos plantea una lectura que podríamos llamar literal. Allí surge la clásica

pregunta sobre quiénes están dentro y fuera de dicho *universo*, y aquí la palabra *universo* no resulta ni trivial ni inocente dadas las concepciones ontológicas-epistémicas-políticas que sostienen y dan carnadura al sistema universitario en sus tres funciones de docencia, investigación y extensión. En relación a esta pregunta, y ante la evidente exclusión de las grandes mayorías, entre las cuales los pueblos indígenas son un sector no menor, varias alternativas se han ido desarrollando y ensayando a lo largo del último siglo al calor del espíritu reformista. Abundan los ejemplos de sistemas de compensación, becas y cupos a los fines de garantizar la inclusión de lxs excludxs del sistema universitario. Sin la intención de menospreciar el valor de tales iniciativas, ya que entendemos que han sido reformas importantes de la academia, es necesario que estemos alertas sobre los riesgos de esta variante “inclusivista” respecto de la relación que desde la academia se establece con las alteridades ajenas al mundo de la academia tal como la plantean Joseph Estermann (2009), Jorge Viña (2008) y Catherine Walsh (2005), entre otrxs. Esta concepción “inclusivista” de las prácticas extensionistas la podemos encontrar incluso en aquellas modalidades que Gezmet (2014) reconoce como superadoras, nos referimos aquí al modelo “concientizador” y el del “desarrollo integral” de la extensión universitaria. En ambos casos, es plausible reconocer rasgos de colonialidad que necesitan de nuestra vigilancia y revisión crítica constante de nuestra parte.

Ahora bien, considerando esta última afirmación, quisiéramos ahora poner a consideración una segunda posibilidad de pensar esta relación entre los conocimientos producidos por afuera y por dentro de la academia, y repreguntarnos sobre el origen mismo de la distinción afuera/adentro, o, en otras palabras, hacernos responsables de la pregunta por la línea que los separa. Asumimos que esta tarea de elucidación es la posibilidad de avanzar en el proceso de descolonización de nuestras prácticas extensionistas. Y, para tal fin, encontramos que la noción de línea ontológica colonial que nos propone Madonado-Torres (2019), nos ofrece una herramienta muy potente en este sentido. ¿En qué radica la potencia de esa herramienta? Precisamente en visibilizar aquello que señala Maldonado-Torres como constitutivo de la línea ontológica colonial, se trata de la herencia de la ontología jerárquica consustancial a la “cadena del ser”, esta jerarquía nos remite más que a una relación espacial del adentro/afuera a una relación de verticalidad en la cual las referencias son más bien arriba/abajo, y que se mantiene intacta y conservada en la versión laica de aquella línea colonial. Según Maldonado-Torres a partir de la modernidad ya no se establece una separación entre Dios y el ser humano, sino que la escisión opera entre lo humano y lo no-humano, entre aquello que aparece como “condenado” (barbarie/naturaleza) para que otro pueda ser “salvado” (civilización/humanidad), mediante la aplicación de la lógica sacrificial del progresismo en cualquiera de sus versiones, la liberal o la socialista. De allí que Maldonado-Torres nos advierte: “La tarea para gestionar la línea moderno colonial para determinar cómo y qué velocidad pueden los sujetos marcados como condenados tener acceso y a qué área de la civilización es lo que hoy se denomina diversidad (en el plano de la sociedad civil y el Esta-

do-nación) y desarrollo (en el plano geopolítico)". Y luego agrega: "Es decir, la línea de color y otras formas de la línea moderna/colonial no son líneas de exclusión, sino líneas de condena, lo que significa que es un error categórico intentar contrarrestar la colonialidad con inclusión". Para rematar finalmente: "Diversidad, inclusión y desarrollo son términos clave en el evangelio de la modernidad colonialidad, en especial en sus expresiones liberal y neo-liberal" (Maldonado-Torres, 2019: 92-93).

Nos preguntamos entonces ¿En qué medida nuestras prácticas extensionistas reproducen la línea colonial sea cual sea su variante? ¿Cuáles podrían ser los métodos (los cómo) que nos permitan desmontar esa línea? ¿Quiénes en nuestras prácticas quedan de un lado y del otro de la línea?

En este sentido, y atentxs a los distintos posicionamientos y sus efectos, es que los textos reunidos en este dossier nos invitan a indagar y explorar sobre los alcances y limitaciones de las prácticas extensionistas en relación a los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas. ¿Cuáles son los encuentros y articulaciones, efectivos y posibles, entre la extensión universitaria y las luchas, demandas y resistencias de los pueblos indígenas? ¿En qué medida nuestras prácticas extensionistas habilitan la elucidación crítica de las mismas? ¿Cuáles son los intersticios que habilitan prácticas extensionistas desmarcadas del proyecto hegemónico moderno/colonial? ¿Qué aprendizajes podemos rescatar en la construcción del diálogo de saberes? Esperamos que la lectura de los textos que siguen se constituyan como un horizonte posible para atender a estos interrogantes.

Bibliografía

-de Sousa Santos, B. (2002) “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. En: El otro derecho, número 28, julio de 2002, Bogotá, Colombia, pp. 59-83.

-de Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder, Ediciones Trilce - Extensión Universitaria UDELAR, Montevideo, 2010.

-de Sousa Santos, B., Sena Martins, B. (editores) (2019). El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad, Ediciones Akal, 2019.

-Estermann, J. (2009) Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. En: Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate, III – CAB, La Paz, pp. 51-70.

-Gezmet, S. (2014) La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. En: Barrientos, Mario (Comp.). Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 23-29.

-Maldonado-Torres, N. De la colonialidad de los Derechos Humanos. En: El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de luchas por la dignidad, Ediciones Akal, 2019, pp. 83-107.

-Viaña, J. (2008) Reconceptualizando la Interculturalidad. En: Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación, III, La paz, pp. 295-343.

Walsh, C. (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En: revista Signo y pensamiento, N° 46, Volumen XXIV, enero-junio 2005, pp. 39-50.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

DOSSIER

*Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas:
encuentros y articulaciones desde y en la extensión
universitaria*

ARTÍCULOS

¿Qué encontrarás en esta sección?

Esta sección reúne contribuciones críticas, avances de proyectos e informes de diversas propuestas de extensión, y reflexiones sobre proyectos pedagógicos didácticos vinculados al campo de la extensión universitaria

Comunidades indígenas en la UNC:

diálogos y desafíos para crear nuevas prácticas antropológicas y museológicas

Mariela Eleonora Zabala¹ | mariela_eleonora@yahoo.com.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mariana Fabra¹ | marianafabra@ffyh.unc.edu.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 20/05/20

Aceptación final: 10/08/20

Resumen

En este trabajo buscamos socializar distintas instancias de encuentro generadas por o con participación del Programa de Arqueología Pública –PAP– junto a otros espacios de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba –Secretaría de Extensión, Museo de Antropología, carreras de postgrado en Antropología y cátedras del Departamento de Antropología– para trabajar junto a los pueblos indígenas de Córdoba sobre un tipo particular de materiales arqueológicos como son los restos humanos. Desde 2015 y hasta 2019 se generaron distintos espacios de diálogo y formación académica en los cuales participaron docentes, no docentes y estudiantes de grado y posgrado de nuestra universidad, así como docentes de otras universidades del país, junto a los miembros de los pueblos indígenas. Si bien las distancias geográficas y los costos económicos han sido limitantes para desarrollar este tipos de encuentros, este año se suma un nuevo desafío con la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (decreto presidencial 297/2020)

¹ Instituto de Antropología de Córdoba (CONICET)- Museo de Antropología y Licenciatura en Antropología FFyH-UNC, e-mail: mariela_eleonora@yahoo.com.ar, marianafabra@ffyh.unc.edu.ar

impuesta por la pandemia de COVID-19. Entendemos a la extensión como una *voluntad deliberada de la universidad para vincularse con la sociedad*, en este caso con los pueblos y comunidades indígenas de la provincia de Córdoba. Así, buscamos construir un tejido dinámico entre la universidad y la sociedad, generando instancias de comunicación, estimulando y acompañando en los procesos de construcción institucional y social sobre políticas de práctica antropológicas y museísticas. Queremos poner *las obviedades y lo que siempre se hizo así* sobre la mesa, para pensar respuestas prácticas y conceptualizaciones situadas, sin olvidar que en las prácticas también hay teorías y que asuman explícitamente compromisos políticos. Paulo Freire, el *educador de las obviedades*, nos invita a transitar las obviedades porque en ellas hay algo nuevo por descubrir. Para lograrlo buscamos crear una sinergia en las discusiones entre los niveles prácticos, teóricos y críticos de la antropología y la museología.

Palabras clave: arqueología pública, comunidades indígenas, diálogo de saberes, restos humanos

Abstract

In this work we seek to socialize different meeting instances generated or with the participation of the Public Archeology Program –PAP– together with other spaces of the Facultad de Filosofía y Humanidades of Universidad Nacional de Córdoba –UNC– Secretaría de Extensión, Museo de Antropología, postgraduate courses in Anthropology and Department of Anthropology– to work with the indigenous peoples of Córdoba on a particular type of archaeological material such as human remains. From 2015 to 2019, different spaces for dialogue and academic training were generated in teachers, non-teachers and undergraduate and postgraduate students of UNC as well as teachers of other universities in Argentina, along with members of indigenous peoples. Although geographical distances and economic costs have been limiting for developing these types of meetings, this year a new challenge is added with the situation of compulsory preventive social isolation (presidential decree 297/2020) imposed by the COVID-19 pandemic. We understand college extension as a *deliberate will of the university to link up with society*, in this case with the indigenous peoples and communities of the province of Córdoba. Thus, we seek to build a dynamic weave between the university and society, generating instances of communication, stimulating and accompanying the processes of institutional and social construction on anthropological and museum practices. We want to put *the obvious and what has always been done like this* on the table, to think practical answers and situated conceptualizations, not forgetting that there are also theories in practices, that explicitly assume political commitments. Paulo Freire, the

educator of the obvious, invites us to think about the obvious because there is something new to discover in them. To achieve this we seek to create a synergy in the difficulties between the practical, theoretical and critical levels of anthropology and museology.

Keywords: public archaeology, indigenous communities, dialogue of knowledge, human remains

Introducción

Las “colecciones de restos humanos” de origen arqueológico han sido en muchos casos los objetos fundantes y preciados de los museos universitarios, nacionales, provinciales y municipales, públicos y privados, durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. En los últimos cien años, la conformación de estas “colecciones”, su manejo o gestión, y las prácticas de conservación y exhibición se han visto moldeadas por las teorías y metodologías de la antropología y la museología, afectando en la gran mayoría de los casos, su integridad física y la información contextual respecto a los sitios de procedencia, colectores y materialidades asociadas. Este vacío de información que acompaña a los restos humanos y las distintas intervenciones a las que han sido sometidos contribuyeron al proceso de objetivación, de deshumanización, que se intenta revertir desde los nuevos paradigmas de la antropología y la museología.

Estos cambios no sólo fueron teóricos y metodológicos del campo disciplinar, sino también sociales y de políticas estatales. Para el caso de Córdoba, desde la década del noventa del siglo pasado con la conmemoración de los quinientos años de la conquista española, se comenzó un proceso de visibilización de los pueblos indígenas en espacios públicos; desde el año 2007 se iniciaron los procesos de comunalización y las demandas de personerías jurídicas de las comunidades; y en 2015 surgieron nuevas comunidades indígenas con una agenda de reclamos por la tierras y los problemas ambientales que los afecta.

En paralelo, el Gobierno de la Nación, en su reforma constitucional de 1994, artículo 75, inciso 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas en el actual territorio conocido como Argentina. En el año 2003 se promulgó la ley nacional N° 25.743 de protección del patrimonio arqueológico y paleontológico, en cuya elaboración no tomaron parte las comunidades y su contenido no contempló las razones históricas de las mismas a la hora de decidir sobre estos bienes y lugares de valor patrimonial. Esta situación generó el rechazo indígena, manifestado abiertamente con el apoyo de arqueólogos e investigadores

en la Declaración de Río Cuarto del año 2005. Esta tuvo lugar en el marco del “Primer Foro Arqueólogos - Pueblos Originarios” donde se solicitó promover los mecanismos pertinentes para la revisión integral de dicha ley y su posterior modificación después de un proceso de debate entre todos los interesados que no fueron consultados al momento de su elaboración (Declaración de Río Cuarto 2005).

Con respecto a “la restitución de restos mortales aborígenes” está vigente la ley nacional N° 25517. A esta ley adhirió la Provincia de Córdoba a través de la ley 10317. Además, se crea por ley 10316 el Registro de Comunidades de Pueblos Indígenas y el Consejo de Pueblos Indígenas en su artículo 6.

Si bien desde hace veinte años mantenemos contactos con distintas comunidades locales del interior de la provincia (Zabala y Fabra, 2012; Fabra y Zabala, 2019), la demanda por el derecho a participar de las investigaciones y de los espacios de formación de las comunidades y pueblos indígenas se ha generado en la última década. Estas piden ser informadas de los hallazgos, asistir/participar de los trabajos de exhumación, conocer donde serán resguardados sus antepasados una vez exhumados, sea en la Reserva Patrimonial del Museo de Antropología u otro espacio patrimonial, conocer los resultados de los estudios realizados y participar de los espacios de formación. Esto ha implicado un viraje en la gestión del conocimiento poniendo el foco en el diálogo y las negociaciones ante estas demandas concretas y situadas.

Este nuevo modo de generar conocimientos multivocales nos interpela a reflexionar sobre las implicancias complejas de los procesos donde intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas que hacen a la configuración de los procesos de formación en prácticas socioterritoriales. Como señala Petz, hay que establecer un vínculo que exprese un necesario compromiso, al tiempo que un necesario distanciamiento, a fin de superar la empatía emocional y la distancia prejuiciosa. Este es un trabajo en proceso que lleva tiempo (Petz, 2015: 3)

A continuación presentamos distintas actividades en territorio y de formación universitaria, organizadas por o de las que fuimos invitadas a ser parte como Programa de Arqueología Pública (PAP), de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 2015 y 2019. De estos espacios participaron docentes, no docentes y estudiantes de grado y posgrado de nuestra Universidad así como docentes de otras universidades del país junto a los miembros de los pueblos indígenas.

Las actividades desarrolladas

V Taller de discusión sobre restitución de restos humanos de interés arqueológico y bioantropológico

Entre los días 16 y 17 de julio de 2015 la ciudad de Córdoba fue sede del *V Taller de discusión sobre restitución de restos humanos de interés arqueológico y bioantropológico (V TaDiRH)*, iniciado en 2011 con el objetivo de informar a la comunidad académica acerca del alcance del Decreto 701/10 que reglamenta la Ley nacional 25517 y debatir sus implicancias en la práctica profesional (Endere et al., 2013). En esa oportunidad se sumaba la necesidad de discutir los siguientes temas: el rol de los/as antropólogos/as y de agentes estatales; la consideración de las particularidades de cada caso de restitución de restos humanos; el desarrollo de estrategias comunicativas; la necesidad por parte de la comunidad científica de protocolos que contemplen distintas escalas y ámbitos de aplicación, así como la consideración de la co-gestión de estos procesos.

Entre los objetivos del encuentro se plantearon presentar, proponer, discutir y acordar protocolos básicos de acciones a llevar a cabo en distintos casos de tratamiento de restos humanos, en general, y restituciones en particular; abrir una instancia de comunicación con la Dirección de Afirmación de los Derechos Indígenas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, órgano de aplicación de la Ley Nacional N° 25.517. También fue la intención repensar la práctica y la investigación antropológica a partir de la emergencia de pueblos/comunidades indígenas como actores legítimos de demandas, así como ante la normativa nacional. En este sentido, se propuso reflexionar y recrear políticas de investigación, conservación y gestión de las colecciones de restos sensibles en los espacios patrimoniales, como por ejemplo los museos.

La dinámica de participación se estructuró en torno a cuatro mesas de trabajo, con vistas a elaborar protocolos de trabajo en torno a consentimientos previos, libres e informados (coordinada por los doctores Mónica Montenegro y Darío Demarchi), trabajo de campo (coordinada por los doctores Rafael Goñi y Julieta Gómez Otero), manejo de colecciones prehispánicas (coordinada por la Lic. Claudia Aranda y Mgter. Mirta Bonnin) e históricas, en el marco de procesos de restitución (doctoras Silvia Ametrano y Diana Lenton).

A las dos jornadas asistieron un total de 166 participantes, de los cuales 99 eran estudiantes de carreras de grado y postgrado de la Universidad Nacional de Córdoba; el resto, egresados, docentes, investigadores y miembros de comunidades indígenas (FIGURA 1A). Interesa destacar que por primera vez fueron invitados y participaron activamente miembros de las comunidades Wichi, Mocovi, Mapuche tehuelche Ceferino Namuncura-Valentin Sa-

yhueque, OTePOC Organización Territorial de Pueblos Originarios de Córdoba, Pueblo de la Toma, Quizquisacate, Taku Kuntur, Macat Henen, Aravela, Ckatacuna, Comunidad Coya de Córdoba, entre otras (Figura 1B).

El documento final que resume los principales puntos que sintetizan los debates daba cuenta de la necesidad de entender la complejidad de los procesos involucrados en la elaboración de protocolos, la necesidad de flexibilizarlos considerando las particularidades de cada caso, mejorar los canales de comunicación entre los interesados en estos procesos –personas, instituciones, Estado–, exigir la presencia del Estado en estos encuentros, la creación de mesas de trabajo regionales, entre otras cuestiones.

La sede del evento fue el Museo de Antropología/ Instituto de Antropología de Córdoba – IDACOR (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba / CONICET), y las directoras del PAP formaron parte de la comisión organizadora.

FIGURA 1.



- A)** Participación de pueblos indígenas en el V *Taller de Discusión sobre Restitución de Restos Humanos de interés Arqueológico y Bioantropológico*. Fotografía: Mariana Minervini
- B)** Mesa de trabajo *Protocolos para el trabajo de campo*. Fotografía: Mariana Minervini
- C)** *Conversatorio Arqueología pública como espacio de colaboración intercultural en la gestión del patrimonio*. Fotografía: Mariana Fabra
- D)** *Espacios “entre”: desde la bioarqueología al entramado con otras trayectorias*, Fotografía: PAP
- E)** *Voces desde y sobre los pueblos indígenas: Conversatorio sobre los modos de vincularnos entre miembros de comunidades originarias y científicas en relación a los restos humanos*”. Fotografía: PAP
- F)** *Conversatorio con comunidades indígenas de Córdoba: procesos y experiencias de restitución de restos humanos y materialidades asociadas*. Fotografía: Irina Moran

Conversatorio “Arqueología pública como espacio de colaboración intercultural en la gestión del patrimonio”

Este conversatorio se enmarcó en el Día Internacional de los Museos del año 2017, bajo el lema *Museos e historias controvertidas: decir lo indecible en los museos*. Se realizó los días 31 de agosto y 1 de septiembre, y estuvo a cargo de la Dra. Mónica Montenegro (Centro Regional de Estudios Arqueológicos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy). Esta actividad estuvo organizada y coordinada por las responsables del PAP. Participaron quince alumnos del Departamento de Antropología y los indígenas Mario Tulian, Cristina Soto y Eva Ruiz. (Figura 1C).

Hasta mediados de la década de 1990, la práctica arqueológica en Argentina desarrolló una exclusiva vinculación con las investigaciones sistemáticas; sin embargo en la actualidad, se ve obligada a reposicionar y/o modificar sus prácticas en función de una profesionalización que permita dar respuesta a problemáticas emergentes que trascienden la investigación para centrarse en la gestión patrimonial. En este conversatorio interesaba compartir con los estudiantes y miembros de los pueblos originarios aproximaciones conceptuales a nuevas problemáticas. Desde el campo de la Arqueología Pública se trabajó con activaciones patrimoniales que se implementan desde instituciones transnacionales, y los debates giraron en torno a la importancia de formar arqueólogos/as profesionales con habilidades y/o capacidades profesionales para promover espacios de colaboración intercultural.

Esta actividad fue planteada de carácter extensionista, ya que contribuyó, desde un espacio de docencia, a la promoción de análisis críticos y dinámicas reflexivas sobre la práctica profesional de la Arqueología en diálogo con los miembros de los pueblos originarios de Córdoba. Invitamos especialmente a la colega Mónica Montenegro por su experiencia de trabajo como arqueóloga jujeña con las comunidades indígenas de dicha provincia. Como reflexionó Jimero (2004) es una característica de las antropologías latinoamericanas ser co-ciudadanos, el antropólogo y sus sujetos de estudio.

Además, Montenegro también había participado del V TADiRH, entonces pudimos retomar el diálogo sobre temas que habían quedado abiertos entre los estudiantes y los miembros de comunidades originarias acerca de las prácticas arqueológicas relacionadas con la gestión del patrimonio que, en general, no suelen ser contempladas dentro de los contenidos de los planes de estudio de carrera de grado en las universidades de nuestro país.

Espacios “entre”: desde la bioarqueología al entramado con otras trayectorias

En el mes de octubre de 2018 se brindó un curso de postgrado en el marco de la Maestría en Antropología (FFyH, UNC), dictado por el Dr. Ricardo Guichon, y las responsables del PAP como docentes invitadas. Nos interesaba en esta oportunidad generar un ámbito donde fuera posible presentar y discutir nuevas aproximaciones al estudio de restos humanos, superando dicotomías o disociaciones entre disciplinas y saberes, integrando la docencia, la investigación, la extensión y la gestión de este tipo particular de restos sensibles. Todo como partes de un mismo proceso, transitado en conjunto con los pueblos originarios, las comunidades locales y los entes gubernamentales. También, promover un espacio de diálogo que recuperara las tensiones y posibilidades en torno a la producción y comunicación de conocimientos antropológicos, así como la gestión de espacios, “colecciones” y restos óseos sensibles. La reflexión acerca de las implicancias de producir conocimiento “de otros” y “con otros” sobre las materialidades sensibles era otro de los objetivos propuestos, al igual que el diálogo acerca de problemáticas emergentes en el trabajo de campo, el laboratorio, la escritura y la restitución de “colecciones” y “personas”. Finalmente, y recuperando los temas trabajados en el V TADiRH, fue interesante considerar, en relación a los cuerpos humanos, los modos de ingreso a colecciones comparativas, la generación de estandarizaciones, protocolos y prácticas disciplinares. Invitar a la exploración de nuevas configuraciones y cartografías, modos y espacios de articulación en la generación de conocimientos pluriversal fue una meta propuesta.

Además, fue de gran importancia recuperar y seguir dialogando temas ya tratados en los encuentros previos en torno a los restos humanos, estudiados tradicionalmente desde la

perspectiva biocultural en bioarqueología (Larsen, 2002), pero reclamados como ancestros por las comunidades indígenas. El “valor” que poseen estos restos por la información única que brindan sobre la historia de poblaciones humanas en el pasado los ha convertido en “patrimonio”, tanto para la comunidad científica como para comunidades locales que pretenden su conservación, cuidado gestión e investigación. Sin embargo, por tratarse de restos óseos y dentales humanos, intervienen otras valoraciones, significaciones y sentidos, otorgados por los pueblos indígenas. En este contexto, se cuestionaba y problematizaba: ¿cómo se pueden generar nuevos saberes y modos de gestión de estas materialidades desde una perspectiva multivocal? ¿Cómo integrar distintas valoraciones, significados y sentidos en propuestas educativas y de divulgación/extensión universitaria/difusión científica? ¿Qué pueden aportar los bioantropólogos en la gestión y la creación de normativas para la custodia, conservación y documentación de estas materialidades? ¿Podemos acordar metodologías y protocolos de trabajo sobre estas materialidades? ¿Cómo dar cuenta de este diálogo de saberes y trabajos conjuntos en las publicaciones? ¿Qué pasa con las autorías?

Por otra parte, la modernidad ha dado lugar a formas de generación de conocimiento donde la compartimentación de saberes generó y genera importantes resultados. La disciplina Bioarqueológica puede ser vista como parte de esos saberes generados en el marco de la modernidad. Como señala Morín “la ciencia clásica se fundó bajo el signo de la objetividad, es decir, de un universo constituido por objetos aislados (en un espacio neutro) sometido a leyes objetivamente universales...” (Morín, 1977:117). Sin desconocer o dejar de valorar los importantes aportes que realizan las ciencias sociales y humanas para el conocimiento de las poblaciones humanas, y en particular, la Antropología y la Bioarqueología, interesó recuperar (hacer visibles) algunas experiencias y trayectorias que atraviesan la prácticas disciplinares, salir de espacios dicotómicos y explorar “pasillos” lugares en algún punto “incómodos” haciendo foco en procesos y no únicamente en resultados. Como señala Elliot (1978) “¿dónde está el conocimiento que hemos perdido con la información? ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido con el conocimiento?

En esta ocasión interesó abordar esta problemática desde las perspectivas de la complejidad (García, 2006; Sotolongo et al., 2006; Najmanovich, 2007). Por ejemplo, los espacios tensos, conflictivos, que interpelan las diferentes miradas sobre la otredad y están atravesados por trayectorias disciplinares en Antropología Social, Biológica o Arqueológica. Donde lo singular y lo común atraviesan las fronteras porosas, y donde somos parte y todo (dependiendo en qué hagamos foco) de sistemas dinámicos, complejos y abiertos. Esto implica también la posibilidad de incorporar otros focos. Nuevos escenarios fuera del control disciplinar con otros actores sociales como los miembros de comunidades indígenas, vecinos y entes gubernamentales. No hay recetas para ingresar a este entramado de relaciones en el que estamos implicados.

Este curso de postgrado nos invitó a ponernos en diálogo entre nosotros y con algunos textos. Las contradicciones y puntos ciegos de nuestras prácticas, técnicas y teorías pueden ser vividos y pensados como espacios que nos interpelan. En algunos casos nos promueven a “explorar” y “habitar” otras posibilidades y cartografías de generar conocimientos sobre modos de vida pasados.

Participaron veintiún alumnos de postgrado y alumnos avanzados de grado en Antropología, en encuentros que fueron sumamente movilizantes por sacarnos de lugares de comodidad académica e invitarnos a pensarnos inmersos en prácticas situadas y complejas de intercambio de saberes. (Figura 1D)

“Voces desde y sobre los pueblos indígenas: conversatorio sobre los modos de vincularnos entre miembros de comunidades originarias y científicas en relación a los restos humanos”

Vinculado al curso de postgrado, y organizado conjuntamente con la Maestría y Especialización en Antropología Social, la Secretaría de Extensión y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se ofreció este espacio de diálogo el 25 de octubre de 2018. A este conversatorio fueron invitadas personas e instituciones interesadas en la temática para compartir saberes, puntos de interés y acuerdos de trabajo. Entre ellos, el Consejo de Pueblos Indígenas de Córdoba, comunidades originarias que no forman parte del Consejo, programas y equipos de investigación sobre temáticas indígenas en Córdoba, Poder Judicial de la Provincia de Córdoba, Reserva Patrimonial del Museo de Antropología, representantes locales del Instituto de Asuntos Indígenas, museos públicos del interior de la provincia de Córdoba, Instituto de Culturas Aborígenes, Facultad de Filosofía y Humanidades y el Área de Arqueología de la Dirección de Patrimonio Cultural de la Agencia Córdoba Cultura S.E. Por su parte, las comunidades indígenas que participaron fueron Aravela, Toco Toco, Mampasacat y Comehingón Timoteo Reyna.

La propuesta tuvo un doble objetivo: por un lado, retomar los espacios que desde 2015 se ofrecían en el ámbito de la FFyH-UNC con el objetivo de discutir y analizar los modos de producir conocimiento sobre los pueblos indígenas, ayer y hoy, desde distintos posicionamientos así como desde diversas cosmovisiones; por otro lado, compartir la realidad de los pueblos indígenas hoy y aquí en Córdoba, por ejemplo sus agendas de trabajo, para pensar posibles acciones conjuntas.

Para los estudiantes de grado y posgrado se ofreció el espacio con el fin de que hicieran trabajo de campo para aproximarse a la agenda de trabajo de los pueblos indígenas de Córdoba

y mapear las instituciones integradas por estos pueblos así como los equipos de investigación que pesquisan estas problemáticas.

Esta fue una oportunidad para reunirnos en torno a una mesa con comida compartida para conocernos personalmente, para poner rostro a muchos nombres a los cuales sólo les elevamos notas y a reconocer personas con instituciones. En este ambiente de comensalidad transcurrieron las conversaciones (Figura 1E).

Diálogo sobre el pasado y el presente indígena de Córdoba a partir de las investigaciones del PAP

En el marco del día Internacional de los museos, y bajo el lema “*Los Museos como ejes culturales: el futuro de la tradición*”, el 13 de mayo de 2019, el PAP co-organizó un conversatorio junto a la comunidad indígena del Chavascate, la comunidad Comechingón Timoteo Reyna y la comuna de Cerro Azul, para dialogar en torno a las investigaciones realizadas desde el programa y sobre los intereses de las propias comunidades indígenas de recuperar un espacio territorial, vinculado a esos restos y las tensiones generadas en torno a los intereses en juego, por parte de distintos actores, así como la posibilidad de solicitar la restitución de los restos y las materialidades asociadas. También acerca del pedido del lugar de ser declarado “reserva patrimonial” por el Estado Provincial. Participaron más de treinta personas, entre vecinos de las localidades cercanas, agentes inmobiliarios de la región y miembros de las comunidades indígenas.

Jornada de formación y conversatorio con comunidades indígenas de Córdoba: procesos y experiencias de restitución de restos humanos y materialidades asociadas

Cuando en el siglo XIX se crearon muchos museos de Antropología o de Historia Natural, se buscaba, desde una mirada científica, reproducir un ordenamiento del mundo a través de la exhibición de las sociedades del pasado o de aquellas geográficamente distantes. La naciente Antropología, según esos paradigmas, buscaba crear una “enciclopedia de las razas humanas”, para lo cual se formaron colecciones científicas compuestas por restos humanos y objetos de la cultura material tal como mencionamos al comienzo de este artículo. Éstos han sido considerados por la comunidad científica como una fuente de información que permite construir diferentes relatos sobre la vida y la evolución; tomando así el carácter de patrimonio que debe ser resguardado para las futuras generaciones.

Estas concepciones entraron en crisis en la última década del siglo XX y las primeras décadas del XXI, ya que numerosos pueblos indígenas a lo largo de todo el mundo comenzaron a reclamar la restitución de dichos restos a sus territorios o comunidades, obligando a los

museos a introducir numerosos cambios en sus prácticas y propósitos. Son pocos los países que han avanzado plenamente en estas políticas. En Argentina, el Museo de La Plata es una institución paradigmática que refleja esta transición. Desde esta experiencia, las responsables del PAP junto a la Dra. Marina Sardi (Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata) se propusieron aportar elementos para comprender las problemáticas y desafíos que representan los restos humanos en las instituciones científicas y reflexionar desde las prácticas de restitución sobre la ética de la investigación, la reemergencia y mantenimiento de la identidad cultural por parte de los pueblos indígenas, así como sobre el reconocimiento de sus derechos. También se buscó generar la posibilidad de conocer la complejidad cultural e históricamente situada de los procesos de restitución, considerando sus enlaces con la historia, la coyuntura política, los derechos ciudadanos, la agenda de trabajo indígena y el conocimiento científico y sus instituciones de actuación. Asimismo, indagar sobre la relevancia del trabajo museológico en la toma de decisiones frente a los distintos tipos de demandas procedentes en los procesos de restitución.

Estas Jornadas se llevaron adelante los días 1 y 2 de agosto de 2019, con el objetivo de propiciar el debate en torno a las significaciones, denominaciones, recuperación, conservación, custodia y restitución de los restos humanos sensibles de interés arqueológico.

Esta actividad ofreció dos espacios de encuentro: uno con los estudiantes, y otro con los miembros de comunidades originarias de Córdoba acerca de la práctica profesional de la museología, relacionados con los restos humanos sensibles de valor arqueológico, tema poco abordado en la currícula de las carreras de grado vinculadas a la arqueología o museología. Entre los contenidos que se presentaron estuvo el de los tipos de colecciones y sus mecanismos históricos de formación, las prácticas museológicas y tipos de intervención para la obtención de restos humanos, catalogación, conservación, exhibición e investigación, documentación y conservación preventiva de los restos humanos. También, la problemática de los pueblos indígenas en torno a este tema, en un marco legislativo local e internacional. Finalmente, se abordaron, a través de casos de restitución, los aspectos sociales, políticos y científicos de dichos procesos.

Por otra parte, consideramos que estas Jornadas debían pensarse desde la extensión universitaria, dado que no sólo son un espacio de investigación-docencia, sino también de promoción para análisis críticos y dinámicas reflexivas sobre la práctica profesional de la museología en diálogo con los miembros de los pueblos originarios de Córdoba, universitarios y personal de museos. Participaron cincuenta y dos estudiantes de grado y postgrado en Antropología, Historia, Filosofía y Psicología, la Asociación de amigos del patrimonio histórico de Ansenuza, Suquía y Xanaes (A.P.H.A), el Instituto de Culturas Aborígenes, trabajadores del Museo de la Democracia (Plaza de las Mercedes, Córdoba), el Museo Provincial

de Ciencias Naturales y el Museo de Antropología, entre otros. Las comunidades indígenas que participaron fueron: Aravela, Mampasacat, Comechingón Timoteo Reyna y Ramón Cabral. Algunas de ellas participan del Consejo de Pueblos Indígenas de Córdoba. Nos acompañaron autoridades del Museo de Antropología, de la Secretaría de Extensión y el Decano de la FFyH-UNC (Figura 1F).

Algunas reflexiones

Partimos de considerar a la extensión universitaria como un espacio que favorece el desarrollo de prácticas sociales *compartidas* y *colaborativas* que posibiliten interpretar, comprender y ofrecer respuestas a problemas sociales (Rafaghelli, 2013: 23, subrayado nuestro). En este marco, las actividades presentadas en este artículo fueron pensadas, desde el inicio, como espacios en el marco del diálogo de saberes (Merçon et al. 2014) que permitieran la conversación con las comunidades indígenas en ámbitos universitarios, así como la posibilidad de articular la docencia, la extensión y la investigación universitaria, en un desafío constante, desde el compromiso y la gratuidad.

Como mencionamos anteriormente, desde 2015 se gestaron de manera ininterrumpida estos espacios de diálogo entre comunidades indígenas, universitarios y trabajadores de museos. Sin embargo, este año los canales tradicionales para el encuentro y la escucha se vieron drásticamente alterados debido a una crisis sanitaria sin precedentes a nivel mundial, y suspendidas la totalidad de las actividades que implican la presencialidad². De esta forma, debimos pensar en nuevas estrategias para trabajar en terreno, esta vez desde la virtualidad: videollamadas o mensajes de audios vía *Whatsapp* para llevar adelante entrevistas con colaboradores de museos de La Para y Miramar, en el noreste cordobés, para avanzar con las investigaciones sobre los restos humanos recuperados en la región, sus sentidos y significaciones³. También desarrollar formularios de *Google Forms*, *Blogs* o participar con entrevistas vía *Zoom* y otras plataformas interactivas para continuar en contacto con miembros de pueblos indígenas, vecinos, docentes, alumnas de Institutos de Formación Docente y Museo de la localidad de Villa del Rosario para avanzar en la recuperación de saberes en torno a las plantas nativas del este cordobés⁴. Esta etnografía *online* o virtual conlleva pensar nuevas fronteras y desafíos teórico-metodológicos, así como adecuaciones al trabajo etnográfico

2 A modo de reflexión sobre la propia experiencia, comentar que habíamos sido invitadas como Programa por primera vez por el Consejo de Pueblos Indígenas de Córdoba, a brindar en conjunto un ciclo de capacitación docente en el Noreste de la provincia de Córdoba. El ciclo y la posibilidad de concreción no tiene fecha concreta de realización en el mediano plazo.

3 En el marco de la beca de extensión universitaria 2020 de la alumna María Eva Stefania Ferreyra

4 En el marco de la beca de extensión universitaria 2020 de la alumna Alfonsina Muñoz Paganoni

tradicional (Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015), para los cuales nos estamos preparando como Programa en el propio trabajo en terreno (virtual, propiamente dicho!).

Retomando el tema de las actividades extensionistas presentadas en las páginas anteriores, interesa destacar la intención de articular dos instancias de formación superior que muchas veces son transitadas de manera escalonada, como espacios independientes, sin contacto y reflexividad mutua, como son el grado y el posgrado de distintas carreras, no excluyentemente vinculadas a la Antropología. Fue un interés desdibujar fronteras disciplinares, construidas y creadas por la academia, entre Antropología Social, Arqueología y Bioarqueología, a través de la propuesta de un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Acordamos con Cornejo y Roble (2019:78) en el reconocimiento académico que debe adquirir la extensión universitaria, tanto para los docentes como para los estudiantes que participan en estos proyectos. O como plantea Rafaghelli (2013), la necesidad de resignificar la extensión universitaria, considerando también las características y relevancia que tiene para la formación de los estudiantes la participación en proyectos extensionistas. La extensión debe ser una forma de conceptualizar a la educación y a la integralidad de la universidad. Sin los estímulos y reconocimientos debidos, tanto concretos como simbólicos, la extensión seguirá siendo una actividad con escaso grado de organización.

Como desafíos pendientes, queda la posibilidad de replicar estos encuentros en territorio, a partir de la propia organización de las comunidades, para discutir temas vinculados con restos humanos, el trabajo con arqueólogas/os y antropólogas/os u otras problemáticas que surjan como interés o demanda social. También, avanzar en el establecimiento de marcos comunes de trabajo con los pueblos indígenas y sus organizaciones, en escenarios social, cultural y políticamente fluctuantes.

Agradecimientos

A las comunidades indígenas de la provincia de Córdoba, por la confianza, la apertura al diálogo y la participación en las actividades del PAP. También al Consejo de Pueblos Indígenas, a la Agencia Córdoba Cultura y al Poder Judicial de la Provincia de Córdoba. A las autoridades de distintas dependencias, carreras de grado y postgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en sus distintas gestiones por el apoyo. Al Museo de Antropología, al Instituto de Antropología (IDACOR-CONICET), al Museo de Ciencias Naturales Aníbal Montes de la localidad de Miramar, Asociación de amigos del patrimonio Histórico de Ansenuza, Suquía y Xanaes (A.P.H.A), al Instituto de Culturas

Aborígenes, trabajadores del Museo de la Democracia (Plaza de las Mercedes, Córdoba) y Museo Provincial de Ciencias Naturales.

Bibliografía

- Cornejo, J. y Roble, M. (2019). Articulación e integración del sistema educativo argentino: el rol de la extensión universitaria. *E + E: estudios de Extensión en Humanidades*. Vol. 4 n° 4 (4). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/15147>
- Eliot T.S. (1978). Poesías reunidas. Trad. y prólogo de José María Valverde. Alianza Editorial.
- Endere, M., Flensburg, G., González M., Bayala, P., Chaparro, M., Berón, M., y Dubois, C. (2013) III Taller de Discusión sobre Restitución de Restos Humanos de Interés Arqueológico y Biantropológico. *Revista del Museo de Antropología*, 7 (1).
- Fabra, M. y Zabala, M. (2019). Recuperar, estudiar, gestionar, dialogar: nuevas estrategias desde la Arqueología Pública con restos sensibles. En M. Dantas y G. Figueroa (eds.) *Una arqueología entre todos. Perspectivas y casos de estudio en el centro y noroeste de Argentina*, CONICET- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- García, R. (2006) Sistemas complejos Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España Recuperado a partir de: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Garcia,%20Rolando%20%20Sistemas%20Complejos.pdf>.
- Jimero, M. (2004) La vocación crítica de la antropología latinoamericana. *Maguaré*, Universidad Nacional de Colombia. n°18.
- Larsen, C. (2002). Bioarchaeology: The Lives and Lifestyles of Past People. *Journal of Archaeological Research*, Vol. 10, No 2.
- Merçon J.; A. Camou; C. Núñez y M. Escalona. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa más allá de lo que sabemos. *De-cisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, 38: 29-33
- Morin, E. (1977) *El Método*, Tomo 1. Ed. Cátedra.
- Najmanovich, D. (2007) El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12 (38): 71 - 82

-Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes de Extensión*. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. n°1.

-Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: A. Camilloni, M. Rafaghelli, M.E. Kessler, G. Menéndez, M. Boffelli, S.Sordo, E. Pellegrino, D. Malano *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*, Universidad Nacional del Litoral, CLACSO.

-Ruiz Méndez, M.R. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época III. Vol. XXI. Número 41.

-Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. Capítulo IV. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>

-Zabala, M. y Fabra, M. 2012. Estrechando vínculos entre “comunidades” en torno al patrimonio arqueológico. Las prácticas extensionistas desde un programa de Arqueología Pública. En *Revista de Arqueología Pública*, NEPAM/UNICAMP, vol. 6.

Leyes y decretos

Reforma Constitucional 1994. Art. 75. Inc. 17.

Ley Nacional 25743 Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico

Ley Nacional 25517 sobre Restitución de Restos Humanos de los Pueblos Originarios

Decreto 297/2020 Aislamiento social preventivo y obligatorio.

Ley de la Provincia de Córdoba 10316 Registro de Comunidades de Pueblos Indígenas y el Consejo de Comunidades de Pueblos Indígenas

Ley de la Provincia de Córdoba 10317 Adhesión a la Ley Nacional n° 25517 (Restitución de Restos Mortales de Aborígenes)



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 internacional.

Del proyecto al compromiso: *interculturalidad y agencias entre colectivos mapuche y políticas públicas en extensión uni- versitaria*

María Marcela Tomás¹ | mtomas@unrn.edu.ar | Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Malena Pell Richards² | pellmalena@gmail.com | Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Hermelinda Tripailafken³ | hermelindatripailaf@gmail.com | Integrante del trokin che Inan Leufú Mongeñ

Paula Inés Cecchi⁴ | paulainescecchi@gmail.com | Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Recepción: 29/06/20

Aceptación final: 18/08/20

1 Docente investigadora. Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa). mtomas@unrn.edu.ar

2 Becaria doctoral. Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). pellmalena@gmail.com

3 Integrante del *trokin che Inan Leufú Mongeñ*. hermelindatripailaf@gmail.com

4 Becaria doctoral. Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios en Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). paulainescecchi@gmail.com

Resumen

En este artículo presentamos reflexiones sobre el trabajo que vienen realizando organizaciones, grupos de estudio y comunidades mapuche e integrantes de la Universidad Nacional de Río Negro en torno al proyecto de extensión “Promoción, sistematización y visibilización de experiencias de transmisión de la cultura, memoria y lengua del pueblo *mapuche* en Viedma, Patagones y Bariloche como espacios de construcción intercultural: *Müley iñ mishawael kimün*⁵”. El proyecto se propuso fundamentalmente propiciar la participación de las y los participantes en espacios de aprendizaje del *mapuzugun*, y visibilizar la importancia y complejidad de estos procesos al interior de la Universidad.

A partir de esta experiencia, planteamos en primer lugar que la participación implicó no sólo aprendizajes de la lengua, sino recuperación y fortalecimiento de vínculos como pueblo. Esto da cuenta de que la revitalización lingüística no constituye sólo un proceso técnico de aprender una lengua, sino social y también espiritual para el pueblo mapuche. Este fortalecimiento de vínculos se expresó en circunstancias cotidianas pero también excepcionales, particularmente ante la agresión vivida por la comunidad Buenuleo, participante en el proyecto, en el contexto de la recuperación territorial que llevan adelante. Esta situación movilizó a las y los integrantes del proyecto en las distintas localidades desde las que participan y constituyó un acompañamiento importante para la *lof*.⁶ Desde esa lectura, se solicitó al proyecto que convocara a autoridades universitarias para participar de una reunión en la que se discutirían las necesidades de cuidado de las niñas y los niños de la comunidad. Frente a la falta de respuesta por parte de las autoridades, reflexionamos sobre los límites de esta experiencia para interpelar a la concepción de la práctica extensionista como constitutiva de la agencia universitaria, desde la línea denominada extensión crítica.

Palabras clave: pueblo *mapuche*, recuperación del *mapuzugun*, recuperación territorial, extensión universitaria

Abstract

In this article we will introduce our thoughts on the work we have been carrying out with mapuche organizations, study groups, *mapuche* communities and members of the Universidad

5 El nombre en *mapuzugun* del proyecto significa: debemos todo/as compartir el conocimiento

6 Utilizaremos la palabra en *mapuzugun lof* para referir a las personas que integran a una comunidad mapuche o a la comunidad mapuche en sí, haciendo referencia tanto a la gente como al territorio.

Nacional de Río Negro about the Extension Project named “Promotion, systematization and visibilization of transmissions of *mapuche* culture, memory and language experiences in Viedma, Patagones and Bariloche as spaces of intercultural work and elaboration: *Müley iñ mishawael kimün*”. The project was fundamentally proposed to propitiate the participation of its members in *mapuzugun* learning spaces in order to bring light to the importance and complexity of those processes within the University.

Based on our experiences, we pose how this participation implied the learning of the *mapuche* language, and also the reclaiming and strengthening of the bonds shared as a People. This strengthening of the social bonds was expressed on daily circumstances and in the face of the physical and violent aggression experienced by the Buenuleo Mapuche Community -participant of this project- in the context of their land reclaiming struggles. This situation mobilized our project participant from different places and constituted a relevant accompanying to the *lof*. From this understanding, the community solicited the project that we take on the work of summoning the University authorities to attend a meeting where they would discuss their needs regarding how to look after the community’s children amidst the violence suffered. Faced to the lack of response given by the University authorities, we reflect on the boundaries of this experience to put a question to the University as an institution and, proposing a correlation to it conceiving the extension practices more as an assistance conception rather than a transforming one.

Keywords: *mapuche* people, *mapuzugun* reclaiming, land reclaiming, university extension

Introducción

Este artículo constituye una reflexión sobre el desarrollo del proyecto de extensión denominado “Promoción, sistematización y visibilización de experiencias de transmisión de la cultura, memoria y lengua del pueblo *mapuche* en Viedma, Patagones y Bariloche como espacios de construcción intercultural: *Müley iñ mishawael kimün*” en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Comenzó a desarrollarse en julio del año 2019 y seguirá vigente hasta finales del año 2020. Su finalidad es promover y generar instancias de fortalecimiento de vínculos, trabajo conjunto y sistematización de experiencias de producción y transmisión de la cultura, memorias y lengua *mapuche*. Hasta el momento, el trabajo se ha realizado entre el

7 Resolución CSDEyVE N° 008/2019.

equipo de la UNRN, la comunidad *Waiwen Kürruf*⁸ (Viedma), el grupo *Inan Leufu Mongeñ*⁹ (Carmen de Patagones) y la organización *Pu Pichike Choike*¹⁰ (Bariloche), que a su vez se vincula con varias comunidades que dieron su aval¹¹ y participan de modo más indirecto en el proyecto. Los tres colectivos llevan a cabo actividades relacionadas con el propósito antes descrito, como parte de las numerosas experiencias que el pueblo *mapuche* ha desarrollado históricamente para preservar su lengua, el *mapuzugun*.

Enmarcado en las áreas temáticas “Promoción de derechos humanos, sociales, culturales, políticos y económicos” y “Promoción del arte y la cultura” propuestas por la institución, el proyecto se propuso como un espacio desde donde acompañar el fortalecimiento de esa lucha y demanda política, a través de la articulación con otros sujetos y ámbitos, así como de saberes provenientes de distintas experiencias. Asimismo, se planteó generar espacios dentro del ámbito universitario en los que propiciar estos diálogos y proyectos, a partir de una lectura común que suele quedar por fuera de los ámbitos educativos formales y legitimados. Entre las actividades que se realizaron en el marco del proyecto se incluyen el acompañamiento en el dictado de talleres de transmisión de cultura, memoria e idioma *mapuche* a niño/as y adultos/as. Los mismos ocurren en Bariloche, en dos barrios del “alto” de la ciudad.

Con más de siete años de trayectoria, estos estaban orientados a niño/as pero en los últimos dos años se comenzaron a dictar a personas adultas, la mayoría padres o madres de dicho/as niño/as. Los talleres en cada barrio ocurren una vez por semana y tienen una duración de tres horas, donde además de realizar juegos o actividades en torno a la adquisición del *mapuzugun* también se les provee la merienda. Estos se han complementado con la realización de dos *koneltun*¹² o internados de inmersión al *mapuzugun*, que son espacios de aprendizaje novedosos respecto al *mapuzugun*. A su vez, son lugares que devienen clave para la reunión de distintas personas que se suman a estos procesos. También se llevó a cabo el registro en

8 La comunidad *mapuche Waiwen Kürruf* se conformó en la ciudad de Viedma en el año 2015. Vienen desarrollado numerosas experiencias de socialización y recuperación de la cultura, la lengua y la espiritualidad del pueblo *mapuche*.

9 El *txokinche* o grupo de estudio *Inan Leufu Mongeñ* se conformó en 2015 en la ciudad de Carmen de Patagones. Ese año fue registrado y reconocido como entidad de Bien Público Municipal n° 497, por Decreto Municipal n° 273/15. Desarrolla semanalmente un taller de Idioma y cultura *mapuche* y ha participado y organizado diversas actividades vinculadas a la revitalización. Junto con *Waiwen Kürruf* e *Inan Leufu Mongeñ* han participado previamente en proyectos de extensión en la Universidad Nacional del Comahue.

10 La organización *Pu Pichike Choike* surgió como iniciativa para la enseñanza y transmisión del idioma y cultura *mapuche* a jóvenes y niño/as. Lleva más de seis años trabajando en la realización de talleres de idioma y cultura en los barrios Frutillar y Pilar II para niños/as y adultos y ha organizado internados de inmersión lingüística en *mapuzugun*.

11 Además del aval de las organizaciones copartícipes, contamos con el aval de la comunidad *mapuche* Buenuleo y la comunidad *mapuche* Maliqueo.

12 La palabra en *mapuzugun* “*koneltun*” ha sido la elegida para nombrar este tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje ya que en su significado queda implícito el ser parte o formar parte; otra forma de comprender la inmersión.

audio de hablantes de *mapuzugun*, a partir de los que se elaborarán podcast y la participación en las Jornadas de Cultura Mapuche organizadas por el proyecto de extensión “*Taiñ zungun, taiñ admonguen*” de la Universidad Nacional del Comahue en Viedma. Con énfasis específicos, cada una de estas actividades ha estado dirigida al pueblo mapuche, hacia la población en general y hacia la población universitaria.

Los lineamientos metodológicos y epistemológicos del proyecto son resultado de la confluencia de aportes provenientes de las formas de producción de conocimiento y comunicación propias del pueblo mapuche, de la antropología colaborativa y de la interculturalidad como perspectiva transversal orientada a transformar las relaciones de desigualdad y colonialidad que valorizan a determinados grupos y sus conocimientos por sobre otros (Fuller, 2002, Walsh, 2006, Briones, 2008). Consideramos a la interculturalidad como un marco para producir conciencia histórica entre quienes se encuentran, para poner en valor los lugares de enunciación y de acción que van ocupando colectivamente las personas indígenas (creando pisos de interacción más simétricos y de respeto) y para dar relevancia a sus historias a la hora de tomar decisiones o fundamentar reclamos en las arenas públicas.

Esta perspectiva no sólo opera reorganizando los espacios de diálogo entre mapuche y no mapuche, sino que también lo hace en los espacios más privados o íntimos del movimiento mapuche (Pell Richards, 2019). Aquí la interculturalidad propicia la comunicación y la transmisión de saberes, así como la actualización permanente del *mapuche kimün* (conocimiento mapuche). Partimos de la postura de que estos conocimientos son centrales para la construcción de una sociedad más igualitaria y respetuosa de las personas, el entorno y sus relaciones. En el pueblo mapuche, *kimün* es concebido como una producción colectiva que es lo que le da valor. Nuestro proyecto se amolda a esta concepción puesta en acto por las organizaciones copartícipes de “*kimeluwün*”: enseñanza-aprendizaje de manera recíproca. La interculturalidad, por lo tanto, promueve la cita permanente de los conocimientos que los abuelos y las abuelas han insistido en transmitir — y han luchado por defender.

Por su parte, la antropología colaborativa (Rappaport, 2007) apunta a construir de manera conjunta los proyectos e instancias de producción de conocimiento entre los investigadores y los sujetos sobre cuyas experiencias sociales se investiga. Es la producción colectiva de conocimientos y el sentido situado —político— que se les da, lo que la vuelve una práctica válida en términos científicos. En tal sentido, este intercambio de saberes y conocimientos mapuche y académicos y la co-teorización que implica, es parte de un proyecto político intercultural. Anclado en las memorias y los recuerdos, se propone reconceptualizar nociones hegemónicas para disputar el reconocimiento, los derechos y las visibilidades del pueblo *mapuche*.

A partir de las experiencias desarrolladas hasta el momento en el marco del proyecto, en este artículo planteamos, en primer lugar, que esta participación implicó no sólo aprendizajes de la lengua, sino recuperación y fortalecimiento de vínculos como pueblo. En el primer apartado explicamos que esto da cuenta de que la revitalización lingüística no se reduce a un proceso técnico -abordaje con el que suele pensarse la enseñanza/aprendizaje de una lengua- sino social y —en el caso específico del pueblo *mapuche*— también espiritual. Este fortalecimiento de vínculos se expresó en circunstancias cotidianas pero también excepcionales, particularmente ante la agresión vivida por la comunidad Buenuleo, participante en el proyecto, en el contexto de la recuperación territorial que llevan adelante. Esta situación, que describiremos en profundidad en el segundo apartado, movilizó a las y los integrantes del proyecto en las distintas localidades, constituyendo un acompañamiento importante para la *lof*. Desde esa lectura, se solicitó al proyecto que convocara a las autoridades de la sede universitaria a una reunión en la que se discutirían las necesidades de cuidado de los/as niños/as de la comunidad y se extendió la invitación a funcionarios que ocupan puestos jerárquicos de la Universidad. En todos los casos las autoridades respondieron a esta invitación después del evento¹³. Esto nos condujo a reflexionar sobre los límites de esta experiencia para interpelar a la institución universitaria, cuya práctica en la ocasión mencionada vinculamos con la vigencia de una concepción de la extensión como práctica asistencialista más que transformadora. Contrastivamente, la universidad sí participó de modo activo cuando la convocatoria fue realizada desde el Ministerio de Seguridad de la Nación¹⁴ y el de la Provincia. El análisis se basa en reflexiones y diálogos entre las y los integrantes del proyecto así como en documentos generados en ese marco.

Escuchas profundas. Encuentros, memorias, relationalidades y eventos: lo que propicia la lengua

En este apartado relatamos algunas experiencias orientadas a la revitalización del *mapuzugun* en las que participó el proyecto. A partir de ellas reflexionamos sobre la vinculación entre la recuperación de la lengua y el fortalecimiento de vínculos como pueblo. Historizaremos el marco desde el cual se han construido experiencias de revitalización y recuperación de saberes *mapuche*, para comprender en profundidad el recorrido al que nos sumamos.

¹³ La convocatoria era para el 9 de ese mes. Las respuestas a la no-asistencia finalmente llegaron el 13 de mayo.

¹⁴ Ver nota publicada en la sección Noticias de la página de la Universidad: <https://www.unrn.edu.ar/noticias/Bariloche-se-firmo-un-importante-acuerdo-entre-Seguridad-y-Justicia-con-pueblos-origina-rios-1462> [fecha de consulta 29 de mayo de 2020].

La descripción sobre los recorridos en el campo de la revitalización ha sido detallada e incluida en el proyecto de extensión bajo la categoría propuesta por el lenguaje propio del extensionismo: la “problemática inicial”. La problemática en que se inscribe el proyecto está definida por los procesos históricos de subalternización y alterización del pueblo *mapuche* por parte del Estado nacional argentino y los Estados provinciales a partir de las campañas militares de fines del siglo XIX conocidas como “Conquista del desierto”, y las políticas genocidas destinadas a los pueblos originarios (Delrio, 2005, Delrio et. al., 2015). Con posterioridad al genocidio y para evitar la discriminación y estigmatización, las generaciones mayores desarrollaron prácticas de autocensura, de interrupción en la transmisión, o de transmisión en circunstancias acotadas y en ámbitos privados de estos conocimientos hacia los y las más jóvenes, silenciando a la par sentidos que respondían a marcos ontológicos propios del pueblo *mapuche* (Malvestitti, 2005, Golluscio, 2006). La situación actual del pueblo *mapuche* sólo puede entenderse como resultado de estas políticas y de posteriores procesos de desarticulación y asimilación tendientes a disolver sentidos de pertenencia, vínculos, conocimientos y prácticas *mapuche* como condición para su incorporación a la ciudadanía. Esto se manifiesta en dificultades para ejercer autónomamente su forma de vida, sus prácticas culturales y espirituales.

En las últimas décadas, a partir de su organización y visibilización pública, el pueblo *mapuche* —y en términos más amplios los pueblos originarios— ha sido reconocido a nivel internacional, nacional, provincial y municipal, como sujeto colectivo de derechos, en virtud de su preexistencia a los estados a la vez que se ha producido una creciente ponderación de la diversidad cultural como valor a ser promovido. Es en este marco que la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró al 2019 como “Año internacional de las lenguas indígenas”. Si bien las normativas identifican al Estado como responsable del cumplimiento de estos derechos, las responsabilidades que implican son delegadas a las posibilidades de autoorganización de los pueblos originarios. Así, estas experiencias se encuentran con numerosas dificultades producto de la ausencia de políticas públicas y financiamiento que garanticen el acceso del pueblo *mapuche* a sus derechos. Al momento de elaborar el proyecto, la autogestión de los talleres y espacios de encuentro se volvía cada vez más difícil, en un contexto de crisis económica que afecta sobre todo a los sectores más empobrecidos. A las dificultades económicas se suman las que resultan del recrudecimiento de las acciones discriminatorias, represivas y violentas hacia el pueblo *mapuche*¹⁵, que afecta la disponibilidad de tiempo y energía para desarrollar estas experiencias, así como —desde su propia ontología—, el

15 Nos referimos aquí al contexto de agresión intensificado a mediados del año 2017, tomando como referencia la represión en *Pu Lof* Resistencia de Cushamen, Chubut y la desaparición, seguida de muerte de Santiago Maldonado en el marco de ese operativo a manos de Gendarmería. Y, la represión en la *Lof Winkul Mapu* en San Carlos de Bariloche Río Negro, en noviembre, donde el Grupo Albatros de Prefectura asesinó a Rafael Nahuel. También referimos a la desinformación mediática de la situación mapuche.

equilibrio de fuerzas necesario para fortalecer los vínculos como pueblo y como sociedad intercultural y respetuosa de las formas de vida de *wallmapu* (territorio ancestral *mapuche*).

Es en este marco que las organizaciones *Pu Pichike Choike*, *Waiwen Kürruf* e *Inan Leufu Mongeñ*, apuestan a la transmisión y revitalización del *mapuzugun*, la cultura, las memorias y la espiritualidad *mapuche*. Las organizaciones garantizan lo que las normativas promulgan en relación con el fortalecimiento de sus procesos de identificación, no sólo debido a la ausencia en muchas circunstancias del Estado, sino a su voluntad de ser ellas mismas quienes proponen y promueven diversas maneras de garantizar sus derechos en la zona, como aspecto central de su autonomía. A partir de la recuperación de lo transmitido por las personas mayores, forman a nuevos hablantes a través de procesos de enseñanza-aprendizaje abordados desde una perspectiva mapuche, el *Kimeluwün*, y al hacerlo reafirman la presencia del idioma en Viedma, Patagones y Bariloche.

Los talleres, internados y encuentros de trasmisión de saberes y cultura *mapuche* se han vuelto espacios de fortalecimiento y encuentro entre personas *mapuche* y no *mapuche* de toda la provincia. Algunos de estos encuentros han sido los *koneltun mapuzugun mew* o internados de inmersión lingüística en *mapuzugun*. Un *koneltun* es un encuentro pensado y organizado para un aprendizaje-enseñanza del *mapuzugun* de manera intensiva. Desde el año 2018 se comenzaron a realizar en *puelmapu*¹⁶, gracias a las articulaciones entre la organización *mapuche Mapuzuguletuaiñ*, a cargo de la enseñanza, y otras organizaciones y comunidades regionales¹⁷. Allí, alrededor de cincuenta personas conviven entre cinco y quince días para aprender *mapuzugun* en un contexto de inmersión. Los *koneltun* motivan un tipo de aprendizaje diferente a otros ámbitos de estudio ya que el contexto de inmersión promueve el uso del *mapuzugun* cotidianamente y extiende esos aprendizajes que ocurren en los talleres a todas las horas del día, al mismo tiempo que reconoce que para que la transmisión ocurra se deben garantizar los marcos de interpretación propios. Al respetar los tiempos y conocimientos del Pueblo *mapuche*, contemplar conversaciones, historias, silenciamientos y la espiritualidad, estos espacios no sólo propician el aprendizaje y fortalecimiento del *mapuzugun*, sino la creación de lazos hasta entonces impensables con la lengua y con las personas que allí coinciden.

El proyecto de extensión participó en la organización de dos *koneltun*: en julio de 2019 en Bariloche y en enero de 2020 en Pichileufu. La organización de ambos *koneltun* estuvo a cargo de *Pu Pichike Choike* y de la comunidad *mapuche* Buenuleo. Para el primero también se sumaron otras dos organizaciones *mapuche*. El proyecto permitió un financiamiento parcial de ambos encuentros y la participación de integrantes en los mismos. En este lugar, algunos

16 *Puelmapu* es la manera en la que se nombra la zona del Este (ubicada ahora en Argentina) del territorio ancestral mapuche (*wallmapu*).

17 En *Puelmapu* (desde 2018) se han realizado en: Zapala, Pichi Leufu, Bariloche, Malleo y San Martín de los Andes.

de los y las integrantes del proyecto se conocieron y comenzaron a nutrir vínculos personales y afectivos cuya base fue el reconocerse como parte de los procesos de recuperación y revitalización de la lengua *mapuche* junto con otros conocimientos y aspiraciones políticas, como la vuelta al territorio. Carla Ruiz y Hermelinda Tripailafken, integrantes de *Inan Leufú Mongeñ* y del proyecto de extensión en Viedma, participaron por primera vez en un *koneltun* en el marco del proyecto, y a partir de esa experiencia volvieron a participar en el siguiente. Ambas se expresaron sobre la importancia de esos espacios:

“La experiencia del primer *koneltun* posibilitó conocer a otros estudiantes y hablantes de *mapuzugun*, intercambiar conocimientos, experiencias y poder conocer cuáles son sus proyectos y trabajos de fortalecimiento de la cultura y lengua mapuche dentro y fuera de sus comunidades. A su vez, puso a prueba todo el *kimün* que nosotros desde *Inan Leufu Mongeñ* veníamos construyendo como *txokinche*, poder compartir nuestras experiencias, proyectos y aprendizajes. Pero lo más importante fue poder entablar y sostener una conversación con estudiantes/hablantes y lograr que nos entendieran y nosotras a ellos. No sólo porque ponía a prueba nuestro trabajo de aprendizaje-enseñanza, sino por la diversidad y complejidad del *mapuzugun*. Hubo intercambio de regionalidades y se discutió sobre la forma de aprender y enseñar ese *kimün*, logrando así poner en valor la diversidad del idioma y las distintas formas de aprender-enseñarlo. La convivencia durante esos días posibilitó entablar vínculos estrechos con otros *lamngen*, comunidades y organizaciones, enriqueciendo el intercambio aún finalizada la experiencia de *koneltun*” (Carla Ruiz, comunicación personal, 22 de junio de 2020).

“Este proyecto al estar integrado por gente de distintos espacios territoriales, ámbitos de trabajo, estudios, distintas edades y dedicaciones, posibilitó participar en inmersiones lingüísticas, *koneltun*, tanto en *Furilofche* [San Carlos de Bariloche] como en Pichileufu, encuentros que requieren mucho esfuerzo personal tanto de quienes asistimos a aprender, como de quienes enseñan. [...] Estos espacios no sólo propician el aprendizaje y fortalecimiento del *mapuzugun*, nuestro idioma, sino que generan vínculos personales, mayor compromiso al tener con mayor claridad cómo es la realidad de cada *lof*, *txokinche*, recuperaciones territoriales” (Hermelinda Tripailafken, comunicación personal, 23 de junio de 2020).

A partir de los *koneltun* fue posible contar con más herramientas que socializar en los espacios de *kimeluwün* en que Carla y Hermelinda participan. A la vez, establecieron nuevos vínculos que posibilitaron convocar a hablantes de *mapuzugun* a coordinar talleres de *mapuzugun* en Viedma, en los que participaron personas que no habían podido viajar a los *koneltun*. Como expresa Carla, pudieron reflexionar con mayor profundidad sobre la diversidad lingüística al interior del *mapuzugun*, generando aprendizajes de ida y vuelta con quienes participaron del *koneltun* como *kimeltufe* (enseñante). Estas reflexiones nutrieron las discusiones entre las integrantes del proyecto y orientaron otras tareas como el registro de eventos de habla elaborados por hablantes locales, que dan cuenta de las particularidades regionales.

Los encuentros en los *koneltun* hicieron posible el fortalecimiento del pueblo mapuche en otras dimensiones que ponen de manifiesto la integralidad de estos espacios de *kimeluwün*. La lengua se constituye en ellos no como un instrumento, sino en medio y forma, a través de la que se producen y fortalecen vínculos entre las personas que participan con el territorio y con el entorno. Durante el funcionamiento del proyecto, algunos de sus participantes protagonizaron acontecimientos vinculados a un proceso de recuperación territorial a partir de los que se pusieron de manifiesto estas dimensiones de lo realizado en los *koneltun*. Los acontecimientos ocurridos interpelaron fuertemente a quienes integramos el proyecto y, aunque pueda haber pasado desapercibido, también a la Universidad.

Solidaridades, interpelaciones y limitaciones de la extensión en torno a la lucha territorial de la *lof* Buenuleo

Como presentamos en el apartado anterior, la revitalización de la lengua se acompaña de otras recuperaciones, como la del territorio, de prácticas de cuidado y salud *mapuche*, de vínculos colectivos, entre otras. Ese fue el caso de la *lof* Buenuleo, que en septiembre de 2019 inició un proceso de vuelta al territorio ancestral. Lo novedoso en el marco del proyecto de extensión fue por un lado la fuerza de la solidaridad expresada entre quienes se habían conocido en los *koneltun* ante la recuperación y las posteriores acciones violentas sufridas por la *lof* Buenuleo. Por otro lado, en el marco del proyecto, se produjo una interpelación a la Universidad para que interviniera en el resguardo de los derechos promocionado durante la convocatoria a proyectos de extensión en 2019. En este apartado describiremos cómo nos vimos movilizadas quienes integramos el proyecto por la recuperación territorial de la *lof* Buenuleo, y posteriormente reflexionaremos sobre la respuesta de la Universidad a esta

interpelación. Creemos que es una situación clave para comprender lo que distintos actores —aún dentro de una misma institución como la Universidad— entendemos por extensión.

El 10 de septiembre de 2019 se inició un proceso de recuperación territorial por parte de la comunidad Buenuleo en el territorio que la familia ha habitado ancestralmente. Las tierras habitadas por la *reñma* (familia) Buenuleo en la zona del Cerro Ventana, a 8 kilómetros hacia el sur de Bariloche fueron tempranamente reconocidas por el Estado argentino. A pesar de esto, el *Logko* Antonio Buenuleo, cedió parte de las tierras que tenía a su resguardo para la creación de los barrios Pilar I y II, como así también el predio donde se emplazó la Escuela 329, el centro de salud y un salón comunitario para toda la zona. En 2014, a partir de que falleciera el *Logko*, Emilio Freiderich y Víctor Sánchez ingresaron al territorio argumentando haber obtenido un boleto de compra-venta por las 90 hectáreas en disputa, que desde la comunidad denuncian como falso. El 29 de abril de 2020, las situaciones de violencia desmedida que la comunidad *mapuche* Buenuleo había estado viviendo desde que inició la recuperación de su espacio territorial llegaron a un tope máximo. Ese día, la “patota de Vera”, empleados de los privados que intentan adueñarse de sus tierras, —acompañados por su abogada Laura Zanoni—, ingresaron al territorio de la comunidad, hirieron gravemente con un arma blanca a uno de sus integrantes, golpearon a las mujeres que intentaban resguardar a los niños y las niñas, además de agredirlos a ellos y a ellas también.

Para ese entonces las redes de solidaridad ya habían sido tendidas entre las y los integrantes del proyecto, luego de haber compartido dos experiencias de *koneltun* en julio del 2019 y enero del 2020. Al evidenciar la violencia ejercida a integrantes del proyecto de extensión, colectivamente se elaboró un comunicado, ya que ese era el pedido expresado por la comunidad *mapuche* para presionar al Ministerio Público Fiscal de Río Negro que se negaba a asistir al territorio a raíz del contexto sanitario condicionado por la pandemia COVID-19. Allí entonces, expresamos nuestro más profundo repudio al violento ataque sufrido por la *lof* Buenuleo. Compartimos algunas de las palabras que constituyeron al comunicado:

“La *lof* Buenuleo trabaja en la promoción de la cultura, memoria y lengua del pueblo *mapuche*. Su participación como integrante de este proyecto es una expresión más de esa apuesta por el fortalecimiento del pueblo *mapuche* y la construcción de una sociedad que valore y respete el diálogo intercultural como práctica para el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones. La revitalización de la cultura, la memoria y la lengua del pueblo *mapuche* constituyen dimensiones centrales de su autonomía y no objetos folclóricos, y la recuperación territorial que lleva adelante la *lof* Buenuleo es parte de ella. Acciones como esta abren caminos en el ejercicio de de-

rechos y nos involucran a todes, en la apuesta por construir una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa de la diversidad” (Comunicado público del proyecto de extensión, abril 2020).

Este comunicado fue nuestra primera producción textual colectiva. En cierto punto, esto nos llevó a reflexionar dos cuestiones. Por un lado, aquella que da cuenta de los contextos en los cuales se sitúan las recuperaciones de conocimientos *mapuche*. Pese a los reconocimientos internacionales y los acompañamientos institucionalizados, este proyecto de revitalización no deja de encontrarse en una posición subalterna. Los hechos de violencia ejercidos y la criminalización¹⁸ del proceso de recuperación de la *lof* Buenuleo de su territorio ancestral e idioma, se entraman, conforman y confirman la problemática que enunciarnos en la formulación de nuestro proyecto de extensión. Por otro lado, esta situación trajo a nuestras discusiones planteos que comenzaron a cuestionar y repensar la práctica extensionista, que se resumen en la pregunta: ¿cómo se entiende un proyecto de extensión despojado de la vida?

Luego de las agresiones sufridas, la *lof* Buenuleo emprendió diferentes estrategias articuladas con distintas organizaciones e instituciones, principalmente para asegurar el cuidado de sus niños y niñas. El 7 de mayo de 2020 se propuso desde la comunidad *mapuche* extender a la Universidad una invitación a participar de la “Reunión de la Comisión por la niñez y la infancia” que se estaba organizando en el territorio de la comunidad. Para entonces, la Universidad se encontraba al tanto de los graves ataques a integrantes de la comunidad. Había repudiado públicamente la violencia y participado en una reunión realizada en sus instalaciones con autoridades, funcionarios y funcionarias del gobierno provincial y nacional y la comunidad *mapuche*. A partir de poner en valor el involucramiento de la Universidad y reconocerla como una institución clave debido a su trayectoria y presencia en espacios de resolución de conflictos, la comunidad Buenuleo solicitó al proyecto de extensión que invitara a participar de la reunión mencionada a las autoridades de la Sede Andina de la Universidad. Esperaban compartir el estado de situación de los niños y niñas a organizaciones e instituciones que trabajan en pos de garantizar los Derechos de la niñez y adolescencia y continuar aunando compromisos que garantizaran su resguardo. Sin embargo, no se contó con su presencia en dicha reunión.

Por ello, en el informe técnico de avance presentado a finales de mayo de 2020 sugerimos a la gestión que se realiza desde la Subsecretaría de Extensión que se reconozca la oportunidad que la Universidad ha tenido y tiene para acceder a demandas comunitarias cuando

18 A integrantes de la comunidad mapuche Buenuleo y militantes mapuche que acompañaron ese día al *lofche* les fueron formulados cargos por parte del Ministerio Público Fiscal de Río Negro por el delito de usurpación.

las mismas son planteadas por las propias comunidades, grupos u organizaciones que ya se encuentran participando dentro de los proyectos de extensión. Retomamos allí el caso de la comunidad mapuche Buenuleo, ya que en el marco del proyecto veníamos acompañando sus procesos desde un paradigma que busca garantizar sus derechos, y por ello fue que denunciábamos la violencia que sufrieron (física, psicológica y espiritual), la criminalización de sus proyectos de revitalización y recuperación en su territorio y la desprotección por parte de otras presencias estatales.

Y aquí comenzamos a delinear los interrogantes que conforman las reflexiones finales. Reconociendo los alcances, pero también los límites de la apertura y valorización de saberes históricamente definidos como otros y subordinados nos preguntamos: ¿qué se valora en la extensión universitaria? ¿Cuál es el lugar de sus destinatarios/as e integrantes?

Reflexiones finales

Para poder abordar algunos de nuestros interrogantes y primeras reflexiones, argumentaremos nuestras posturas basándonos en dos ejes. Por un lado, nuestro proyecto de extensión se elaboró respondiendo a la demanda planteada por la organización mapuche *Pu Pichike Choike* para —parcialmente— suplir las dificultades con las que se encontraban para reunir los fondos necesarios para realizar los *koneltun*. Posteriormente, y en la búsqueda de generar articulaciones más amplias, se sumaron como copartícipes *Waiwen Kürruf e Inan Leufu Mongeñ*. Estas organizaciones ya venían garantizando lo que promulgan las normativas legales y estatales en relación con el fortalecimiento de sus procesos de identificación y de su derecho a la educación bilingüe.

Los ataques sufridos por la *lof* Buenuleo y la rápida urgencia con la que debimos actuar integrantes del proyecto para acompañar y colaborar en el ejercicio pleno de sus derechos nos ha mostrado con claridad los obstáculos que atraviesan en la participación los integrantes externos. Al sumarse a luchas de recuperación que le preceden, el proyecto se enmarca en esos contextos, que continúan envueltos en violencias sistemáticas. Entre estos procesos se desarrollan nuestras actividades y responsabilidades, que se profundizan para quienes asumen cotidianamente la enseñanza y aprendizaje del *mapuzugun*. No es anecdótico mencionar que estas actividades en ningún caso son remuneradas, ni son acreditadas formalmente por el Estado como instancias de formación. Esta condición de precariedad implica para ellos y ellas redoblar sus esfuerzos productivos sosteniendo otros trabajos por los que perciben ingresos económicos, así como estudios que sí puedan acreditar formal-

mente. De este modo se perpetúa una brecha epistemológica con efectos económicos entre los conocimientos *mapuche* y los reconocidos por el Estado, que es el principal obstáculo a la participación de los integrantes externos, pero además, uno de los principales ejes que buscamos transformar desde nuestra práctica extensionista con perspectiva intercultural y colaborativa.

En este sentido, podemos afirmar que la realización del proyecto aportó recursos económicos que ayudaron a sostener estos proyectos y permitirán que el tiempo y energía de quienes los llevan adelante se aboquen mayormente hacia el trabajo específico de planificación y realización de los talleres, aunque no soluciona la falta de reconocimiento salarial de su trabajo. Por otro lado, cuando comenzamos con el proyecto, considerábamos que el aval de la Universidad implicaría un posicionamiento de peso a la hora de contrarrestar el contexto de hostilidad y hostigamiento hacia el pueblo mapuche. En la práctica no podemos evitar tener una mirada crítica en lo que respecta a este aspecto de nuestras primeras aspiraciones.

La planilla diseñada desde la Universidad para elaborar un proyecto de extensión utiliza una serie de términos que dan cuenta del posicionamiento respecto de la práctica extensionista, que contradice lo planteado por la institución en otro tipo de documentos. En este sentido, la planilla refleja una mirada tradicional de la extensión, que hace ya tiempo cuestionara Paulo Freire (1998). En un nivel más general esa perspectiva parte de una asimetría entre extensionistas y población. Quienes realizan las actividades de extensión son sujetos activos que dan algo a sujetos pasivos que reciben. Esta asimetría implica negar la agencia de la población con la que trabajan los y las extensionistas, quienes buscan dar “respuestas” a los sujetos que componen la población “meta”. En nuestro caso, como vimos, las diversas actividades favorecieron formas de participación y organización horizontales. Los problemas afrontados por las comunidades, así como las diversas acciones y recursos se resolvieron respetando las formas de las comunidades *mapuche*.

Desde la perspectiva denominada Extensión Crítica (Tommasino y De Hegedüs, 2017), un análisis de la trayectoria de la UNRN en lo que hace a las actividades de extensión (Eckert, 2018) permite ver que la misma no se encuentra articulada con lo que cotidianamente viven estudiantes y docentes. En este sentido, Eckert cita el informe de autoevaluación institucional 2009-2015 el cual explicita su postura frente a la extensión:

“La UNRN concibe a la ‘Extensión Universitaria [...]’, como parte de la estrategia y el ‘estilo de desarrollo’ de la institución; promoviendo una real y activa participación con las fuerzas sociales y políticas del territorio; reconociendo que el conocimiento no es monopolio de la universidad y que los

saberes de la sociedad constituyen aportes sustantivos para la solución de los problemas de desarrollo territorial, comprometiendo la participación de toda la organización universitaria en este emprendimiento”(Eckert, 2018: 7).

Sin embargo, y como vimos en el caso que retomamos, en la práctica estas funciones muchas veces recaen en la voluntad de quienes las emprenden, ya sea por su falta de planificación estratégica como por el poco reconocimiento en el recorrido de los actores universitarios (Eckert, 2018). Creemos que construir una sociedad intercultural implica abrir un diálogo y formas de hacer que cuestionen las jerarquías entre los pueblos, sus conocimientos y formas de ver y ser en el mundo y, al mismo tiempo, permita desnaturalizar las propias, conocer y construir otras posibles. Se vuelve necesario pensar en los proyectos de extensión universitarios no como un débil brazo académico que se extiende hacia el afuera, tratando de llevar algo a la población, sino como un modo de construir relaciones entre pertenencias diversas para aprender otros modos de percibir la vida, de construirse en vida, de construir y compartir saberes y formas de hacer, de respetar y valorar esos otros y otras en el encuentro, sin pretender que todo quepa y se adecue a los moldes institucionales. La Universidad tiene algunos saberes pero entendemos que quizás pudiera plantearse que no todo lo conoce. De allí la necesidad de realizar una reflexión respecto de la extensión hacia adentro de la misma institución que contemple, por ejemplo, formas de diseñar proyectos y evaluarlos de modo situado, atendiendo a quienes forman parte de esta articulación desde el mismo diseño de formularios, en los cuales, en vez de acápites con espacios a completar en abstracto, se deje lugar a intervenir en ellos mediante propuestas de los participantes. Hay otros saberes que se construyen en espacios como los de las *pu lof*, *pu txokinche*. Saberes culturales que deben considerarse aportes con la misma importancia que aquellos que la institución educativa valida.

Bibliografía

- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad. ¿De qué estamos hablando? En C. García Vázquez (comp.) *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes* (pp. 35-58). Prometeo.

- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes

- Eckert, V. (2018). *Proyecto Plan de Gestión- DGE-REC 043*.

- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

- Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Golluscio, L. (2006). *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Biblos.

- Lenton D., Delrio W., Pérez, P., Papazian, A., Nagy, M.; et al. (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. *Conceptos*, 90(493), 119-142.

- Malvestitti, M. (2005). *Kiñe Rakizuam. Textos mapuche de la Línea Sur*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Pell Richards, M. (2019). *Las subjetividades políticas mapuche y la interculturalidad: lenguajes y contiendas en el contexto de San Martín de los Andes*. Tesis de Licenciatura para la carrera Licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación Sociocultural de la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina (San Carlos de Bariloche, Río Negro) <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/3925>

- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología*, 43, 197-229.

- Tommasino, H., & De Hegedús, P. (2006). *Extensión: Reflexión para la intervención en el medio urbano y rural*.

-Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. García Linera (comp.) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (pp. 21-70). Ediciones Del Signo.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Pueblos originarios, arqueología y patrimonio en el extremo sur de las cumbres calchaquíes

Dana Carrasco¹ | danaacarrasco@gmail.com | Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Stefania Chiavassa Arias² | stefaniachiavassaarias@gmail.com | Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Ignacio Espeche³ | especheignacio@gmail.com | Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Juan Montegú⁴ | juanmontegu@unc.edu.ar | Facultad de Cs. Físico, Matemática y Naturales, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Valeria Franco Salvi⁵ | vfrancosalvi@ffyh.unc.edu.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Julián Salazar⁶ | juliensalazar@ffyh.unc.edu.ar | Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 20/05/20

Aceptación final: 13/08/20

1 Laboratorio de Estudios Materiales de la Historia, Escuela de Historia. Universidad Nacional de Córdoba. danaacarrasco@gmail.com

2 Laboratorio de Estudios Materiales de la Historia, sede CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. stefaniachiavassaarias@gmail.com

3 Becario BITS. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. especheignacio@gmail.com

4 Departamento de Geología, Facultad de Cs. Físico, Matemática y Naturales, Universidad Nacional de San Luis. Becario Conicet. Laboratorio de Estudios Materiales de la Historia, sede CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba juanmontegu@unc.edu.ar

5 Laboratorio de Estudios Materiales de la Historia, sede CIFFyH. Conicet. Universidad Nacional de Córdoba. vfrancosalvi@ffyh.unc.edu.ar

6 Laboratorio de Estudios Materiales de la Historia, Universidad Nacional de Córdoba. IEH. Conicet. juliensalazar@ffyh.unc.edu.ar

“Ponerse a disposición no implica partir de la imposición de ideas y perspectivas, sino escuchar y entender lo que los pueblos originarios piden a la ciencia y, a partir de esto, entrar en un diálogo intercultural equitativo, siempre enfocándonos en el reclamo indígena y no en lo que los académicos creen que es mejor para los pueblos originarios” (Acuto y Flores 2019:23).

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo comunicar los avances del proyecto de socialización del patrimonio cultural que desarrollamos a partir de un acuerdo entre la Comunidad Indígena del pueblo Diaguíta del valle de Tafí (Pcia. de Tucumán) y el Equipo de Arqueología del Sur de las Cumbres Calchaquíes (UNC-CONICET). Se pretende explicar el origen y trayectoria de esta experiencia, destacando las estrategias implementadas para proteger el patrimonio, incorporarlo a la experiencia práctica local y acercarlo a observadores remotos. El proceso de trabajo implicó tareas de carácter interdisciplinario que puso en diálogo diferentes conocimientos tanto de investigación como de saberes indígenas. Como resultado, se realizó un relevamiento arqueológico exhaustivo, se socializó el proyecto en la comunidad, se publicaron dos libros de difusión, se construyó un circuito comunitario en el sector Norte del cerro Ampuqcatao (valle de Tafí) y un museo de sitio virtual. Los circuitos son gestionados por la comunidad y fueron generados con la meta de incluirlos en la currícula de las escuelas de la zona, así como para hacer visible y reforzar la identidad e historia del Pueblo Diaguíta.

Palabras clave: pueblos originarios, arqueología pública, circuitos arqueológicos

Abstract

This paper communicates the progress of a project on cultural heritage socialization that we developed upon an agreement between Comunidad Indígena del pueblo Diaguíta del valle de Tafí (Pcia. de Tucumán) and Equipo de Arqueología del Sur de las Cumbres Calchaquíes (UNC-CONICET). The aim is to explain the origin and trajectory of this experience, highlighting the strategies implemented to protect heritage, incorporate it into local practical experience and bring it closer to remote observers. The work process involved interdisciplinary tasks that brought into dialogue different knowledge from both research and indigenous knowledge. As a result, an exhaustive archaeological survey was carried out, the project was socialized in the community, two diffusion books were published, a community circuit was

built in the northern sector of the Ampuqcatao mound (Tafí valley) with a virtual free access tour. The circuits are managed by the Community and were generated with the goal of including them in the curricula of the local schools, as well as making visible and reinforcing the identity and history of the Diaguita People.

Keywords: indigenous/native peoples, public archaeology, archaeological tracks

Introducción

Desde la década de 1960 se desarrolló una arqueología en consonancia con un paradigma de ciencia que buscaba crear una narrativa unívoca, universal, global (Trigger 1993). Este modo de hacer arqueología evitaba las disonancias y discursos alternativos: la otredad era subsumida y englobada en categorías creadas dentro del discurso hegemónico de Occidente, provocando como consecuencia un proceso de subalternización de las minorías y de sus visiones cosmogónicas (Gnecco 2016).

En las últimas cuatro décadas la arqueología se ha transformado, por una variedad de razones, externas e internas a la disciplina. Las influencias de diversas corrientes de pensamiento (desde el marxismo hasta el postmodernismo) permitieron el reconocimiento de la contingencia histórica del trabajo arqueológico y la valoración de múltiples interpretaciones sobre el patrimonio cultural. Por otro lado, los cambios también han sido impulsados desde fuera de la disciplina, por reivindicaciones de los pueblos indígenas y otros sectores previamente excluidos con el fin de tener una voz en el estudio e interpretación de sus propios pasados (Merriman 2004).

Ante la insubordinación de historias locales y ante la crisis de las formas modernas de legitimación del saber, la disciplina se ha visto forzada a relajar el control que tuvo sobre la producción de sentidos históricos a partir de los objetos, estableciendo estándares éticos, viéndose limitado por las prescripciones legales o siendo desbordado por el activismo indígena (Gnecco y Ayala Rocabado 2010, 25).

El objetivo principal de este trabajo es transmitir cómo fue construido el circuito arqueológico comunitario emplazado en el sector Norte del cerro Ampuqcatao o Pelao (valle de Tafí) (Figura 1) y cómo este proceso culminó en la configuración de un museo de sitio virtual en la web. Nuestro punto de partida se definió a partir de la concepción de una arqueología que rechaza el pensamiento que considera a los pueblos indígenas como sumisos y que, por el

contrario, los sitúa como sujetos políticos activos (Acuto y Flores 2019).

En el marco del convenio de colaboración firmado entre nuestro equipo de arqueología y la Comunidad Indígena del Pueblo Diaguita del Valle de Tafí, miembros de esta última, especialmente los delegados de base de la Banda, requirieron nuestra asistencia técnica para identificar, proteger y poner en valor los vestigios arqueológicos y lugares sagrados distribuidos en el cerro Ampuqcatao. Cabe aclarar que hasta ese momento este espacio no comprendía nuestra área de estudio, sino que fue a partir de esta solicitud que iniciamos nuestra labor allí.



Figura 1: 1 República Argentina. 2 Localización del Valle de Tafí. 3 Captura de Google Earth Pro de los límites del Valle de Tafí. 4 Punto panorámico en donde se aprecian los cerros Ñuñorco, Pelao y Tafí del Valle

Durante el proceso de construcción de este plan, los miembros de la comunidad participaron con distintos roles y en diferentes actividades, acompañando en prospecciones, asistiendo a talleres, discutiendo los avances y direcciones tomadas por el proyecto, hasta que el mismo se cristalizó en la meta de construir un circuito arqueológico comunitario que demarque espacios de interés, los incluya en un recorrido-relato organizado y genere información complementaria.

En ese sentido, nos pusimos a disposición de la comunidad indígena de Tafí y fuimos participando en un proyecto que, en concordancia a su ideología y necesidades, plantea a los circuitos como dispositivos de identidad y memoria. Específicamente, nos solicitaron que emprendamos investigaciones arqueológicas para obtener a través de nuestros métodos de estudio información acerca de la variabilidad de sitios, diacronía de ocupación del cerro, realización de planimetrías, análisis arquitectónicos, y otras actividades que ellos conocen y las conciben útiles para sus objetivos como comunidad.

¿Patrimonio de los pueblos originarios como herramienta?

La Comunidad Indígena analizó estrategias para fortalecer sus objetivos relacionados con sus reclamos políticos y jurídicos. En ese marco, la base de la Banda construyó un plan para conservar el cerro Ampuqcatao: ocupar efectivamente las tierras recuperadas en su lucha territorial, contener el avance del desarrollo inmobiliario descontrolado, evitar el daño al patrimonio cultural y natural por parte de prácticas turísticas desreguladas e invasivas, y revalorizar el pasado originario local en la educación primaria y secundaria. Para atender a estas necesidades se pusieron metas de trabajo: 1. que la investigación arqueológica no quede exclusivamente en producciones científicas aisladas y que los datos generados se conviertan en una herramienta para la comunidad; 2. proteger y poner en valor el patrimonio cultural de Tafí a los fines de reforzar su identidad y memoria; 3. comunicar la situación actual de la comunidad (esto es, sus reclamos políticos y jurídicos) en el marco de la difusión de los circuitos.

Sobre esos puntos en común construimos las bases del proyecto “*Valoración y Socialización del Patrimonio Histórico Comunitario del cerro Ampuqcatao*”⁷. Los ejes fundamentales se centraron en (a) reproducir la memoria del pueblo indígena, reforzar la identidad Diaguita y posicionar en el valle de Tafí la presencia de pueblos preexistentes al Estado Nacional, (b) la integración (social, económica y cultural) de los comuneros a través del desarrollo de actividades que ellos coordinan y gestionan sin intervención de otros agentes de poder.

En definitiva, este proyecto se ha concebido como una herramienta para la defensa de los derechos a la tierra del pueblo tafinista, la protección del patrimonio local y el fortalecimiento de la identidad comunitaria. Los circuitos permiten revalorizar la historia prehispánica del valle, con un fuerte énfasis en su relación con el presente a través del pueblo originario. Por otro lado, se apuntó a resguardar el patrimonio cultural y ambiental del desarrollo turístico

7 El plan de trabajo fue avalado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba y posteriormente financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación, y la Fundación Toyota, de Japón. El proyecto marco se titula “Circuitos Arqueológicos para la generación de turismo sustentable y la protección del patrimonio en las Cumbres Calchaquíes”.

e inmobiliario que avanza de forma continua y sin medidas efectivas por parte del Estado⁸, siendo ello la base de una crisis local de degradación del paisaje del cerro. Finalmente, los comuneros y comuneras, como gestoras/res del plan de circuitos, son los beneficiarios por medio de actividades directas e indirectas.

Durante el proceso de trabajo vale recalcar que hubo ciertas disidencias con algunas líneas de pensamiento provenientes de la academia postmoderna (Haber 2017). Esta línea de pensamiento viene planteando que en cierto punto, las comunidades indígenas no deben generar este tipo de iniciativas ya que están poniendo como mercancía a consumir a su propia identidad ingresando en la lógica capitalista. A raíz de este planteo -muy discutido en congresos y artículos científicos de carácter occidental y moderno- nosotros nos preguntamos ¿qué autoridad tenemos como equipo de investigación de plantearle a la comunidad que no pueden hacerlo e ignorar sus demandas? En ese sentido, nos pusimos a disposición de la comunidad indígena Diaguita de Tafí del valle y fuimos construyendo un proyecto que en concordancia a su ideología y necesidades plantea circuitos como dispositivos de identidad y memoria. Específicamente, nos solicitaron un trabajo de investigación arqueológica para que a través de nuestros métodos de estudio les brindemos información acerca de la diacronía de ocupación del cerro, realización de planimetrías, análisis arquitectónico, y otras actividades que ellos conocen y las conciben como útiles para sus objetivos como comunidad.

Durante el proceso de construcción de este plan los miembros de la comunidad fueron seleccionando la información que pusimos a disposición. Eligieron, de acuerdo a su perspectiva, qué les parecía pertinente y que no para agregar en el circuito. En definitiva, fue una secuencia en la que ellos discutieron los datos construidos desde la arqueología y los interpelaron constantemente.

Agentes en diálogo

La Comunidad Indígena de Tafí del Valle involucra a varios miles de personas, se conforma por numerosas bases territoriales que se organizan a través de asambleas, y que tienen representación en el Consejo, órgano directivo que acompaña al Cacique, autoridad unipersonal elegida periódicamente por el voto de los comuneros. Nuestro trabajo se dio en términos generales con toda la comunidad, en acuerdo con las autoridades en este nivel y

8 Nota periodística: Irene Benito (2020). “La urbanización descontrolada erosiona el Cerro Pelao”. La Gaceta. Recuperado de: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/834256/actualidad/urbanizacion-descontrolada-erosiona-cerro-pelao.html>

específicamente con las bases de La Banda, que incluye el extremo Norte del Cerro Ampuqatao, y de Santa Cruz, que contiene el sitio homónimo.

El equipo de arqueología está integrado por un grupo de investigadores que comprende desde doctores en Historia y actuales profesores de la UNC, doctorandos, licenciados, hasta estudiantes avanzados de las carreras de Historia y Antropología. Desde hace varios años el equipo trabaja en distintos lugares de las Cumbres Calchaquíes llevando a cabo investigaciones centradas en arqueología del paisaje, cultura material prehispánica, arqueología de la alimentación, arqueología de los espacios domésticos, agricultura prehispánica y arqueología pública (Molar 2015, Franco 2019, Montegú 2019, Franco Salvi y Molar 2018, Salazar 2017, Vázquez y Salazar 2018, Franco Salvi 2019).

A través del desarrollo del proyecto se fueron incorporando otros agentes, como integrantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Pcia. de Tucumán, instituciones educativas del Valle (como las escuelas Agrotécnica E.M.E.T.A., la N° 28 y la Media de La Costa de los Cuartos), y funcionarios del Ente Cultural de la provincia de Tucumán (Figura 2).



Figura 2. Mónica Méndez (miembro de la base de “La Banda”) e integrantes del equipo de arqueología socializando el proyecto con estudiantes de las escuelas de la zona

Trayectorias del proyecto

Aportes desde la investigación arqueológica

En dos campañas realizadas en julio de 2014 y mayo de 2016 se realizaron prospecciones y relevamientos, seguidos por excavaciones arqueológicas en el sector Norte del cerro Ampuqcatao (Figura 3).



Figura 3. Trabajo de campo. Tareas de excavación y relevamiento

Estas investigaciones tuvieron el objetivo de realizar un acercamiento inicial a las ocupaciones arqueológicamente identificables, reconocer la diversidad tipológica y funcional de las instalaciones, proponer una cronología relativa y un modelo de ocupación humana en el área de estudio. Para ello se implementaron diferentes herramientas como son el registro en fichas con información sobre las coordenadas de las estructuras, su relación con otros rasgos superficiales, tipología, cronología y dimensiones; además cada una de las estructuras fue mapeada mediante brújula y cinta métrica, a partir de lo cual se generaron planimetrías en AutoCAD, y se tomaron fotografías (Figura 4).

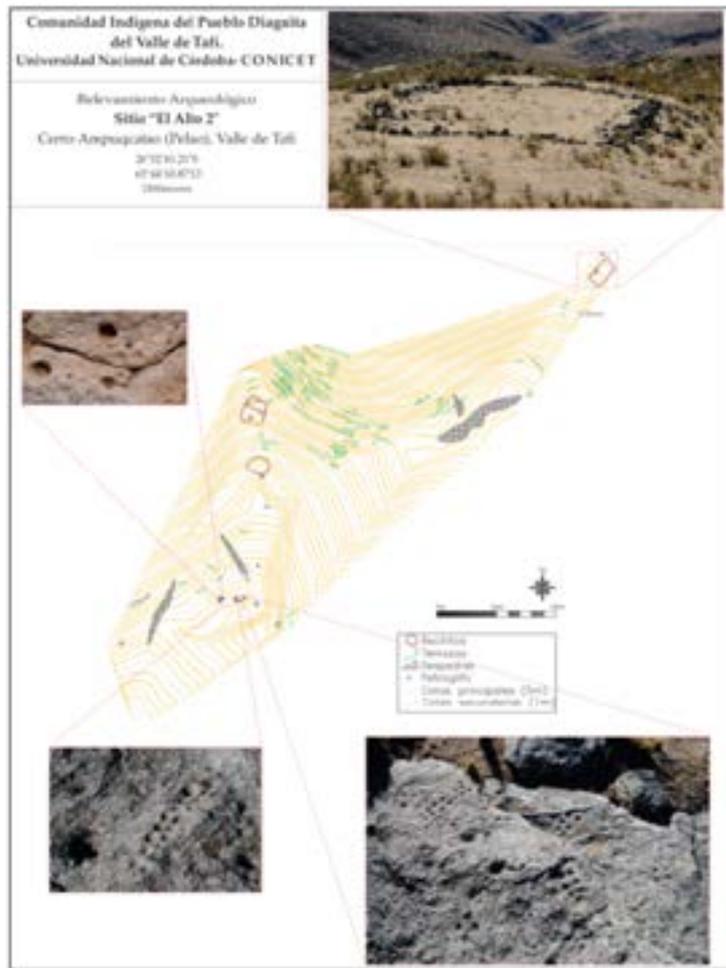


Figura 4. Sitio “El Alto 2”. Instalación productiva, posiblemente correspondiente al Período de Desarrollos Regionales (1000 d.C.-1450 d.C.), que incluye ladera aterrazada, estructuras rectangulares y circulares de grandes dimensiones, montículos de despedre y grabados en el afloramiento que domina el lugar

De los trabajos iniciales realizados en la porción Norte del cerro, podemos concluir que, a diferencia de las expectativas de modelos arqueológicos previos, este espacio fue construido, transformado y habitado por numerosos pobladores durante miles de años.

El registro arqueológico detectado muestra instalaciones relacionadas con la vida cotidiana, la producción agrícola, el pastoreo, la caza y el ceremonialismo. Podemos apreciar, en primera instancia, cierta cantidad de estructuras residenciales potencialmente correspondientes al primer milenio de la Era Cristiana, entre ellas grandes recintos circulares o semicirculares, potencialmente corrales, que se distribuyen en zonas de laderas y cumbre. Por otra parte, se observan áreas aterrazadas a las cuales se asocian espacios ceremoniales demarcados por afloramientos rocosos, los mismos poseen grabados que combinan cavidades circulares y

surcos lineales. Si bien consideramos que estos rasgos corresponden al Periodo de Desarrollo Regionales, en valles cercanos se encuentran otros similares que han sido denominados “Maquetas” y otros colegas lo asocian a la llegada del Inka a la región (Williams et al. 2005).

La diversidad e intensidad de las ocupaciones permite pensar que este espacio no fue sólo usado de manera esporádica para tareas específicas (como caza, recolección o pastoreo), sino que fue habitado, cultivado, y transformado por numerosos habitantes a lo largo de muchos siglos hasta la actualidad. En el presente, este cerro es utilizado mayormente para pastoreo llevado a cabo por miembros de la comunidad, además, se usa con fines ceremoniales en momentos específicos del año.

Planificación y diseño de los circuitos

Inicialmente se planificaron tres circuitos que involucran distintas exposiciones, grados de extensión y dificultad física (*Figura 5*). Hasta el momento uno se encuentra concretado y en funcionamiento para ser visitado en grupos pequeños de escuelas locales, mientras los otros dos están en proceso de implementación. Aquí se detalla la organización lograda con el primero y los lineamientos de los que se encuentran en construcción.

El circuito en funcionamiento se denomina *Panorámicas del Viscolar*, nombre que hace referencia a la planta del viscol, la cual según los comuneros es un arbusto que crecía en la zona y les permitía obtener combustible para sus hogares. El circuito corresponde a un recorrido corto sin grandes dificultades físicas, con una duración aproximada de 2 horas y consta de 4 estaciones donde se brindan saberes comunitarios, información arqueológica, histórica y natural. La caminata se inicia en el ingreso del territorio recuperado por la comunidad tras un largo proceso de lucha por el reconocimiento de su preexistencia, donde se contextualiza geográfica e históricamente al cerro Ampuqcatao y se narra parte de la historia de la comunidad. Este relato fue construido en base a diversas entrevistas con los protagonistas de tal proceso, como Santos Pastrana, Marcos Pastrana, Santiago Mamani, entre otros.

Luego se pasa a la primera estación, la cual se ubica en un Centro Ceremonial de la comunidad; en este punto se describen las actividades que se realizan actualmente, incluye las festividades del calendario originario (tales como la celebración de la Pachamama y el Inti Raymi) así como reuniones sociales o liberaciones de cóndores. El lugar retoma estructuras arqueológicas de más de mil años de antigüedad, involucra también apachetas actuales; desde allí se tiene vistas únicas del cerro el Negro, el cerro Muñoz y el Abra del Infiernillo.

Luego el circuito pasa por el sitio arqueológico El Alto, con dos estaciones donde se pueden apreciar algunos de los milenarios vestigios de las ocupaciones originarias: por un lado, espacios dedicados a rituales, constituidos por afloramientos de rocas que presentan grabados de cavidades circulares, las cuales forman patrones de damero, lineales o en zig-zag. La estación sirve para informar sobre la cosmovisión interpretada en el registro arqueológico pero también para transmitir la cosmovisión actual de la comunidad; por otro lado, se realiza una visita a estructuras arqueológicas recientemente excavadas, las cuales son recintos de planta circular, construidas con sólidos muros de piedra, que habrían dado estacionalmente cobijo a trabajadores que estaban a cargo de la instalación agrícola y pastoril. También se pueden apreciar aquí estructuras agrícolas (andenes) que corresponden al segundo milenio DC, sirviendo la estación para contar también sobre el uso productivo actual que se desarrolla en el cerro por parte de la comunidad a través del pastoreo.

En cuanto a los circuitos en proceso de construcción, uno es el circuito *La subida de los Puestos*, con un trayecto mediano con cierto esfuerzo físico necesario para su realización debido a que duraría tres horas aproximadamente. Se iniciaría con una exigente caminata en subida para ganar altura, en cuyo trayecto se atraviesan puestos de familias de pastores que han criado sus animales en este lugar por muchas generaciones, lo cual permite aprender de sus vivencias en el valle y de sus tradiciones. Luego se recorren las estaciones mencionadas en el circuito anterior.

Finalmente, el circuito *Camino del Llastay* sería el de mayor extensión, con grandes esfuerzos físicos y una duración aproximada de cinco horas para su recorrido completo. Se empezaría con una importante subida por la llamada “Cuchilla Larga”, hasta llegar al Morro Negro, desde donde se tienen vistas únicas de todos los sectores del valle, desde su extremo sur, el Cerro Panacao (Ñuñorco) hasta el extremo Norte, en El Infiernillo. Luego el circuito continuaría con la caminata más prolongada por el cerro, la cual permite contemplar los paisajes naturales y culturales del mismo. Por último, después de atravesar numerosos sitios arqueológicos, con antiguos corrales, viviendas milenarias y estructuras de cultivo, se llegaría a la “maqueta”, un gran afloramiento granítico absolutamente tallado y pulido para formar parte en ceremonias destinadas a la fertilidad y el agua.

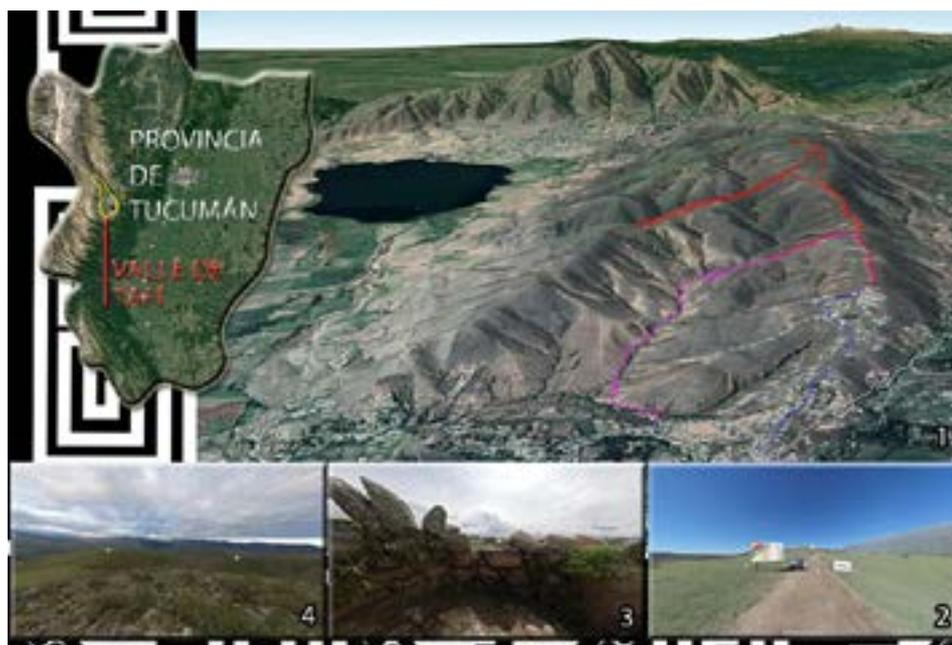


Figura N°5. Diseño de los circuitos

Materialización de los circuitos

El primer circuito llevado definitivamente a terreno fue materializado en la colocación de 4 carteles metálicos (Figura 6) cuyo contenido se imprimió en láminas autoadhesivas cubiertas por material transitable. Dichos carteles, que miden 50 centímetros de alto por 70 centímetros de ancho, fueron fijados a postes de quebracho colorado. Paralelamente a ello, se llevó a cabo la elaboración e impresión de folletos informativos que ofrecen una explicación complementaria a la de la cartelería respecto al saber indígena y el conocimiento obtenido a través de la arqueología; a su vez se pretende que contribuyan a la difusión del circuito ofreciendo medios de contacto (telefónico, página web, e-mail) con los comuneros a cargo.



Figura N°6. Folletería y cartelería del proyecto

Socialización del proyecto

Durante la ejecución del proyecto y para dar sustento a charlas institucionales, se elaboró material de difusión “Una Historia de la Tierra contada desde la Tierra. Los Pueblos originarios del Valle de Tafí y sus Territorios” que fue entregado en el año 2014 a las distintas bases de la comunidad y las escuelas. También a lo largo de 2015 se dictaron numerosas charlas en los colegios primarios y secundarios del valle de Tafí, difundiendo el conocimiento obtenido producto del trabajo arqueológico. Como parte de la vía no formal, en la misma comunidad, se realizaron exposiciones en reuniones con delegados y comuneros para informar sobre los avances de los trabajos arqueológicos.

En mayo de 2017 se planteó una instancia participativa en la base de Santa Cruz, en la que se invitó a un curso de 4° año y dos representantes de cada uno de los cursos restantes de la escuela Agrotécnica E.M.E.T.A. para participar en todo el proceso del trabajo de campo arqueológico, interviniendo en tareas de laboratorio y de excavación de una estructura arqueológica cercana al predio de la escuela. En mayo de 2018, los mismos alumnos prepararon una charla para sus compañeros explicando sus experiencias y lo aprendido y, en octubre del mismo año, fueron colaboradores en una ponencia en las jornadas Ñaupá Amaicha, en la que dieron cuenta de su relación con la arqueología y sus raíces originarias, así como sus experiencias con “los-otros-no-originarios”.

Entre octubre y noviembre de 2018, se divulgó el circuito constituido a través de la visita guiada de alumnos primarios y secundarios de establecimientos educativos locales. La experiencia se llevó a cabo con grupos de entre 15 y 20 estudiantes y educadores. La visita

estuvo a cargo de dos miembros de la comunidad y de un arqueólogo, que interactuaron en la transmisión de la información ancestral y científica.

Con parte del proyecto concretado, surgió la necesidad de una instancia de formación por parte de miembros de la comunidad interesados en la labor de ser guías de los circuitos arqueológicos, la cual se llevó a cabo en abril de 2019, en una semana de jornadas- taller en las que se dictaron clases teóricas acompañadas de la entrega de un pequeño apunte bibliográfico (*Figura 7*). Además, contó con la presencia de idóneos de la comunidad, que aportaron desde la ancestralidad y conocimientos locales. También se realizaron visitas al cerro en donde se puso en práctica el saber aprendido.



Figura 7. Jornadas de capacitación de guías

Los circuitos más allá del sitio...

Procurando que el conocimiento académico y ancestral tuviera una difusión más amplia, se desarrollaron algunas herramientas virtuales para un mayor acceso y alcance, entre las cuales se encuentra una página web (<https://arqueologiatafi.com/>) (*Figura 8*), allí no sólo se busca divulgar los circuitos arqueológicos, sino también los avances de investigaciones académicas, conocimientos ancestrales y testimonios que los sabios de la comunidad quieren compartir.



Figura 8. Página web del proyecto

Circuito virtual

Dentro de la página web se presenta, en una de las pestañas que da acceso a los circuitos, un mapa con la delimitación de cada uno de ellos acompañado de una descripción con información útil, testimonios, recursos didácticos descargables, etc. A su vez, es posible acceder a un paseo por el museo del sitio virtual que se define como una plataforma digital interactiva compuesta de imágenes en 360° vinculadas entre sí.

El museo brinda la posibilidad a los usuarios de posicionarse en distintos sitios arqueológicos de Tafí, Anfama y La Ciénaga para recorrerlos de acuerdo a sus intereses personales, cada persona es libre de crear su propio recorrido. Durante el paso por las distintas imágenes/esferas en 360°, los visitantes pueden acceder a información de carácter académico y ancestral, la cual se encuentra disponible en distintos formatos digitales, imágenes, textos, videos y enlaces a páginas webs.

Entre los sitios arqueológicos que se pueden visitar se encuentran los circuitos arqueológicos comunitarios. Estos pueden recorrerse completamente y, a su vez, ampliar la visita accediendo al material anexado.

Si bien actualmente el recorrido virtual se encuentra desarrollado en gran proporción, aún presenta un gran potencial por explorar y, en ese sentido, la comunidad seguirá trabajando en nuevas ideas e inquietudes que se traducirán en este espacio.



Figura 9. Capturas de pantalla de imágenes en 360 y filminas informativas de los recorridos virtuales

Algunas reflexiones

A partir de las actividades desarrolladas junto a miembros de la Comunidad Diaguita del Valle de Tafí sostenemos que es factible una arqueología relacional, participativa, en la que por medio de un diálogo de saberes, el pasado puede ser construido entre “la academia” y “el otro”. Al mismo tiempo, el saber producido por la primera puede ser de verdadera utilidad para estos sectores subalternizados que buscan reinsertarse en la sociedad pero principalmente sostener la lucha por sus derechos, sobre todo, su identidad y territorio.

Además, consideramos necesario resaltar la importancia del desarrollo de herramientas virtuales que permitan acercar a un mayor número de personas el patrimonio arqueológico comunitario, dando lugar no sólo a la difusión a un público en general, sino también haciendo hincapié en la posibilidad de que los propios comuneros que por cuestiones de edad y/o físicas no puedan realizar el recorrido tengan acceso a su patrimonio. Asimismo, cabe resaltar el rol primordial que cumplen estas herramientas para promover las visitas a los circuitos.

Por último, nos resulta imprescindible resaltar, una vez más, que este proyecto se llevó a cabo atendiendo a las necesidades señaladas por la comunidad, se buscó fomentar un proceso de comunicación entre las partes, poniendo en práctica la función social del desarrollo académico.

Agradecimientos

A la Comunidad Diaguita del valle de Tafí por habernos permitido ser parte de este proyecto, por su hospitalidad y confianza para brindarnos espacios participativos. A nuestros colegas del Equipo de Arqueología del Sur de la Cumbres Calchaquíes, por el trabajo y constante disposición para llevar adelante actividades. Este trabajo fue avalado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, financiado por Toyota Foundation (公益財団法人トヨタ財団) [TYTID: D16-R-0718] y por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Bibliografía

- Acuto, F. y Flores, C. (2019). Patrimonio y pueblos originarios. Patrimonio de los pueblos originarios. *Colección Bitácora argentina*, Universidad de La Matanza.
- Conforti, M.E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología*, 11, 103-114.
- Franco, F. (2019). La práctica alfarera en El Sunchal durante el primer milenio d.C. (Anfama, Tucumán). Aportes a la tradición cerámica sud calchaquí. *La zaranda de ideas*, 17:1, 19- 37.
- Franco Salvi, V. y Molar, R. (2018). Paisajes agrarios del segundo milenio de la era en el sector norte del Valle de Tafí (Tucumán, Argentina). *Estudios Atacameños*, 57, 45-63.
- Franco Salvi, V. (2019). Autonomía doméstica en un mundo complejo (valle de Tafí, Argentina). *Boletín de Arqueología PUCP*, 24, 55-76.
- Frodred Green, L., Green, D. y Góes Neves, E. (2010). Conocimiento indígena y ciencia arqueológica. Los retos de la arqueología pública en la reserva Uaçá. En C. Gnecco y P. Ayala Rocabado (Comps.), *Pueblos Indígenas y arqueología en América Latina* (pp. 301-336). CESO, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. Bogotá.
- Gnecco, C. (2002). La indigenización de las Arqueologías Nacionales. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 9, 27, 133-149.
- Gnecco, C. (2009). Caminos de la Arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências humanas*, 4, 1,15-26.
- Gnecco, C. (2016). La arqueología (moderna) ante el empuje decolonial. En: N. Shepherd, C. Gnecco y A. Haber, *Arqueología y decolonialidad* (pp. 46-89). Ediciones del Signo.
- Gnecco C. y Ayala Rocabado P. (2010). ¿Qué hacer? Elementos para una discusión. En C. Gnecco y P. Ayala Rocabado (Comps.), *Pueblos Indígenas y arqueología en América Latina* (pp. 23-47). Bogotá: CESO, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.
- Haber, A. (2017). Al otro lado del Vestigio. Políticas del conocimiento y arqueología disciplinada. *Editorial del Signo*.
- Manasse, B, y Arenas, P. (2015). Antropología y arqueología en contextos de nuevas luchas

por la tierra. En B. Manassa y P. Arenas, *Arqueología, tierras y territorios: conflictos e intereses* (pp. 394-419). Barco Edita, 394-419.

-Merriman, N. (2004). *Diversity and dissonance in public archaeology*. En: N. Merriman (editor), *Public Archaeology* (pp. 1-17), Routledge.

-Montegú, J. (2019). *Cambios y continuidades de la tecnología lítica en el piedemonte tucumano entre el primer y segundo milenio de la Era*. XX Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.

-Molar, R. (2015). *Alimentación y reproducción social: Biografía de alimentos en contextos aldeanos tempranos del Valle de Tafí (200 AP - 1000 AP)*. *La Zaranda de Ideas*, 13, 41-62.

-Salazar, J. (2017). *The yungas of the South Andes and their key role for the onset of early pre-columbian villages*. En Allen, Casey *The Andes, geography, diversity, and sociocultural impacts*. Nova Science.

-Shepherd, N. (2016). *Arqueología, Colonialidad, Modernidad*. En: N. Shepherd, C. Gnecco y A. Haber, *Arqueología y decolonialidad* (pp.7-45). Ediciones del Signo.

-Trigger, Bruce (1992). *Historia del pensamiento arqueológico*. Crítica.

-Vazquez Fiorani, A. y Salazar, J. (2018). *Nuevos datos sobre ocupaciones tardías en la vertiente oriental de las Cumbres Calchaquíes: el sitio Casa Rudi 1 (Anfama, provincia de Tucumán)*. *Relaciones de la SAA*, 43 (2), 287-296.

-Williams, V.; M. P. Villegas; M. S. Gheggi & M. G. Chaparro, (2005) *Hospitalidad e intercambio en los valles mesotermiales del Noroeste Argentino*. *Boletín de Arqueología de la pucp* 9: 335-373.

-Zabala, M., Fabra, M., Aichino, G. y De Carli, M. (2016) *Reflexiones en torno a los aportes que realiza la Arqueología Pública en la construcción de memorias e identidades locales en el NE de la provincia de Córdoba (Argentina)*. *Revista E+E, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades*, 4, 4, 8-22.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Perspectiva intercultural en la oficina de empleo: reflexiones en torno a una experiencia de articulación entre municipalidad y universidad en Bariloche

Lía Camila Díaz¹ | acamiladiaz@gmail.com | Universidad Nacional de Río Negro

Recepción: 28/06/20

Aceptación final: 20/07/20

Resumen

En el año 2015 la ciudad de San Carlos de Bariloche fue declarada municipio intercultural mediante ordenanza. Sin embargo, este reconocimiento de derechos no se tradujo en una intención política de materializarla. Esto no significa que no se hayan desarrollado o estén desarrollando iniciativas para “interculturalizar” ciertas herramientas o áreas del municipio. La ordenanza de interculturalidad se ha puesto en marcha en ciertos sectores o instancias del Estado local a partir de iniciativas y experiencias impulsadas “de abajo hacia arriba”, es decir, por trabajadoras y trabajadores del municipio y/o por demanda de organizaciones, comunidades o personas mapuche. En este trabajo me propongo retomar una de esas experiencias para profundizar en sus características y, a partir de este caso en particular, reflexionar sobre dos cuestiones. Por un lado, propongo analizar los sentidos en relación a lo indígena, la interculturalidad y las relaciones culturales que entran en disputa en esta experiencia, teniendo en cuenta cómo entran en juego las lógicas burocráticas, las dinámicas institucionales, los saberes académicos, entre otros. Por otro lado, a partir de estas discusiones propongo reflexionar acerca del rol de los y las antropólogas (formados y en formación)

¹ Estudiante y tesista de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas en la Universidad Nacional de Río Negro. Dirección de correo electrónico: liacamiladiaz@gmail.com.

y de la Universidad en el trabajo de la gestión, atendiendo a la complejidad de la práctica antropológica y sus compromisos disciplinares.

Palabras clave: interculturalidad, antropología, Universidad, gestión

Abstract

In 2015, the city of San Carlos de Bariloche was declared an intercultural municipality by ordinance. Nevertheless, this recognition of rights did not translate into a political intent to materialize them. This doesn't mean that initiatives regarding the "interculturalization" of certain tools or areas of the municipality hasn't or aren't being developed. The ordinance has been implemented in certain local State sections or instances based on initiatives and experiences fomented "from the bottom up", by municipal workers and/or demands from mapuche individuals, organizations or communities. In this paper, I analyze one of those experiences and its characteristics and, based on this case, I reflect on two topics. On the one hand, I analyze the meanings in relation to the indigenous, the interculturality and the cultural relations that engage in conflicts, taking into account how the bureaucratic logic, the institutional dynamics, the academic knowledge, among other factors, come into play. On the other hand, I reflect about the anthropologists role (trained and in formation) and of the university in state management work, attending to the complexity of anthropological practice and its disciplinary commitments.

Keywords: interculturality, anthropology, university, state management

Introducción

Las reflexiones volcadas en el presente escrito constituyen una de las derivas de una labor reflexiva previa, desarrollada junto con dos compañeras en relación al análisis de la (in)materialización de políticas públicas interculturales en la ciudad de San Carlos de Bariloche, tras la declaración de interculturalidad del municipio en el año 2015². En dicho trabajo³ afirmamos que existe, hasta la actualidad, una discrepancia entre discursos y prácticas por parte del Municipio de Bariloche, dado que si bien la ciudad posee una amplia normativa en materia de reconocimiento de la interculturalidad y de derechos indígenas, esto no se traduce en una intención política de materializarla, por ejemplo, adecuando las dependencias municipales, destinando presupuesto en esa línea o capacitando a su personal en la temática de manera sistemática. Sin embargo, esto no quiere decir que no se hayan desarrollado o estén desarrollando actualmente iniciativas para “interculturalizar” ciertas herramientas o áreas del municipio. En ese mismo trabajo explicamos que la ordenanza se ha puesto en marcha en ciertos sectores o instancias del Estado local, pero que estas iniciativas y experiencias no derivan de decisiones políticas concretas y orientadas, sino que son impulsadas “de abajo hacia arriba” por trabajadores del municipio y/o por demanda de organizaciones, comunidades o personas mapuche.

En este trabajo me interesa retomar una de esas experiencias “de abajo hacia arriba” para profundizar en sus características y, a partir de este caso en particular, reflexionar sobre dos cuestiones. Por un lado, propongo un análisis sobre los sentidos en relación a lo indígena, la interculturalidad y las relaciones culturales que entran en disputa en esta experiencia en particular, teniendo en cuenta cómo juegan las lógicas burocráticas, las dinámicas institucionales, los saberes académicos, entre otros. Por otro lado, a partir de estas discusiones planteo reflexionar acerca del rol de los y las antropólogas (formados/as y en formación) en el trabajo de la gestión, atendiendo a la complejidad de la práctica antropológica y sus compromisos disciplinares.

2 A través de la Ordenanza N° 2641-CM-15, el Concejo Deliberante estableció que la Municipalidad de San Carlos de Bariloche se reconoce como Municipio Intercultural.

3 Guiñazu, S., Pell Richards, M., y Díaz, L. C. [en prensa]. De discursos y prácticas estatales. Un análisis sobre la (in)materialización de políticas públicas interculturales en el Municipio de San Carlos de Bariloche. Revista Estado y Políticas Públicas, FLACSO, Argentina.

La problemática intercultural en la Oficina de Empleo y la articulación con la Universidad

En este primer apartado expondré la experiencia de trabajo en la Oficina de Empleo, área municipal dependiente de la Dirección de Trabajo⁴, y sus principales características. Como explicaré más adelante, participé de esta experiencia en tanto estudiante de la carrera de antropología en Bariloche y el material expuesto y analizado fue construido a partir de esa participación.

La interculturalidad como temática emergió y comenzó a ser problematizada en la Oficina de Empleo en el año 2017, a partir de que una comunidad mapuche de la ciudad acudiera a la dependencia municipal con el objetivo de acceder a un proyecto orientado a “beneficiar” a pueblos originarios, propuesto en la folletería del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Si bien, como mencioné anteriormente, existe en Bariloche desde 2015 una ordenanza que declara a la ciudad Municipio Intercultural, esto no se traducía, ahora refiriéndome a esta área en particular, en un interés y accionar concretos. Fue recién en el momento en el que se puso en marcha una demanda concreta y explícita hacia una dependencia estatal que comenzaron a moverse recursos (principalmente recursos humanos) para abordar la cuestión (inter)cultural e indígena. En este marco de problematización de la interculturalidad y de emergentes preguntas por “lo diverso” y “lo otro”, integrantes de la Oficina de Empleo y de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) nos articulamos para dar lugar a un Proyecto de Trabajo Social⁵ titulado *Implementación de la Perspectiva Intercultural en la Oficina de Empleo*⁶. Este proyecto fue impulsado por dos empleadas de la Dirección, ambas con formación en antropología, tras haber identificado tensiones (y oportunidades) en el diálogo con personas pertenecientes al pueblo mapuche. De esta manera, estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la UNRN nos in-

4 La Dirección de Trabajo, perteneciente a la Secretaría de Producción, Innovación Y Empleo de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, ofrece servicios que orientan a fortalecer las competencias para la empleabilidad de los y las trabajadores en relación de dependencia y trabajadores independientes. Dicha Dirección contiene al dispositivo “Oficina de Empleo” del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y es a través del mismo que se centralizan en territorio programas de índole nacional para el fortalecimiento de los sectores productivos de la ciudad y los trabajadores ocupados/subocupados/desocupados inscriptos en el mismo.

5 La Universidad define un Proyecto de Trabajo Social (PTS) como una actividad de responsabilidad social universitaria, que tiene el propósito de acompañar la resolución de problemas de la comunidad, en particular de los sectores más vulnerables, compartiendo y transmitiendo conocimientos. Es obligatoria como requisito para la graduación y debe realizarse después de haber cumplimentado el 50% de la carrera. Pueden ser formulados como un PTS directamente o como parte de un Proyecto de Extensión.

6 Como menciono en el artículo, este PTS en particular surge de la articulación entre estudiantes universitarias y empleadas municipales y fue formulado en el marco de la materia Antropología de las Instituciones y la Gestión, dictada en ese año (2017) por la Dra. Laura Kropff. El proyecto fue dirigido por la Dra. Claudia Briones, monitoreado por la Dra. Samanta Guiñazu y conformado por las estudiantes Paz Argel, Celeste Navarro, Lía Camila Díaz y Malena Pell Richards.

corporamos al desarrollo del proyecto, en principio, con el objetivo de construir insumos etnográficos que permitieran implementar una perspectiva intercultural con un anclaje local, contextual y atendiendo a las vivencias de quienes son “beneficiarios” de las políticas implementadas por la Dirección de Trabajo. Así, nuestros interlocutores fueron, en una primera instancia, dos comunidades mapuche situadas en el ejido urbano de la ciudad. El objetivo que nos planteamos en ese entonces, fue conocer otras nociones y prácticas respecto al trabajo y el empleo que tienen las personas pertenecientes a estas comunidades, con el fin de idear mecanismos que permitieran incorporarlas a las dinámicas de la Oficina de Empleo. Sin embargo, en el transcurso del proyecto terminó siendo central conocer las nociones, sentidos e imaginarios que se ponen en juego en el cotidiano de la gestión estatal, aparte de la interacción con las comunidades. De esta manera el proyecto giró en otra dirección. A partir de entonces, el foco no estuvo puesto en trabajar con las comunidades, sino en generar un espacio de reflexión al interior de este área municipal, conociendo el trabajo de los y las empleadas y así problematizar y poner en tensión los sentidos sobre lo (inter)cultural, lo indígena y “lo distinto” a partir del quehacer cotidiano de la Oficina de Empleo. En lo concreto, el proyecto se materializó en la realización de talleres sobre la temática intercultural y la construcción de material didáctico que permita a quienes trabajan en el área poner en marcha lo que fuimos construyendo como “perspectiva intercultural”.

En el próximo apartado propongo dar cuenta de algunos de los diversos sentidos frente a lo (inter)cultural y sobre lo indígena, que se pusieron en juego en esta experiencia en particular. Pretendo atender a las lógicas burocráticas y estatales involucradas, las dinámicas de producción y administración de las diferencias dentro del orden nacional y de los marcos globales, así como también los corrimientos producidos a partir de la interlocución con los discursos y compromisos de la antropología como disciplina. Para dar cuenta de los sentidos puestos en juego realizaré, en un primer momento, el análisis de una de las políticas desarrolladas por el Ministerio y puesta en marcha por la Oficina Municipal, el Seguro de Capacitación y Empleo (ScyE). Es a través de este Seguro que hasta ese entonces esta área municipal se vinculaba con la población indígena. Además, elegí tomar esta política porque nos permite ilustrar (al menos en partes) con qué herramientas materiales y simbólicas trabaja el personal de la Oficina de Empleo. Finalmente, me centraré en los desplazamientos de sentido que se produjeron a partir de la intervención del proyecto de trabajo social.

Lo (inter) cultural en arena de disputas

“Ideas de personas” y sujeción al vocabulario estatal: el caso del SCyE

Renoldi (2016) explica que el Estado transforma experiencias de vida “problemáticas” en “problemas” de interés público y objeto de la política estatal. Las políticas públicas producen los fenómenos que enfrentan y sostienen “ideas de personas” al tiempo que uniformizan, homogeneizan, nivelan y reducen la complejidad de los fenómenos, con tal de imaginar respuestas abarcadoras y generales. Desde su perspectiva, esta simplificación implica que las construcciones estatales acostumbran estar alejadas de las experiencias reales de las personas en cuestión. Como explica Renoldi, esto deriva, entre otras cosas, en que existan subjetividades y experiencias que quedan aparte de las acciones estatales. Un ejemplo del potencial homogeneizador de las políticas públicas son los denominados “programas enlatados”. Esta expresión es utilizada en ámbitos estatales de gestión de políticas para dar cuenta de aquellos planes o programas que se formulan de manera centralizada a nivel nacional y que luego se trasladan para su aplicación a niveles locales, sin posibilidad de modificación para atender a las particularidades de cada caso (Guiñazú, 2017). Autores como Guiñazú, señalan que estos programas universalistas y homogeneizadores son consecuencia de una matriz de relacionamiento entre Estado y sociedad entendida como “estado-céntrica”. En ocasiones, los “enlatados” suelen combinarse con políticas asistencialistas a través de otra noción clave: la de focalización. La focalización implica, en líneas generales, la delimitación de poblaciones “objetivo” de determinadas políticas. La combinación entre los enlatados y las políticas de focalización dan como resultado políticas orientadas a una población en particular que es definida desde una visión esencializada, des-historizada y que niega la diversidad de trayectorias sociales que involucran experiencias e identificaciones mucho más variadas.

La Dirección de Trabajo Municipal, dentro de la cual se encuentra la Oficina de Empleo, trabajaba en ese entonces con diversos programas “enlatados y focalizados” del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. En palabras de una de las empleadas de la Oficina, este espacio “tiene poco lugar para acciones propias al margen de los programas de Nación”. Una de las políticas desarrolladas por el Ministerio es el denominado Seguro de Capacitación y Empleo (ScyE). El ScyE brinda capacitaciones, una suma en dinero y prestaciones para que quienes buscan activamente trabajo “consigan un empleo de calidad”. El ScyE está orientado a grupos de personas desocupadas, a quienes el Ministerio define como “vulnerables”. Entre las poblaciones “objeto” o “beneficiarias” de esta política se encuentran las personas víctimas de violencia de género, refugiados, ex detenidos, personas que posean alguna discapacidad, y pertenecientes a pueblos indígenas. En el año 2017, momento en el que iniciamos el proyecto de implementación de la perspectiva intercultural en la Oficina

de Empleo, era a través de este tipo de programas, y en estos términos, que las poblaciones indígenas podían tener relación con dicha dependencia estatal.

Continuando con el caso del ScyE, hasta el momento en el que se realizó el proyecto, para acceder al mismo la persona debe reconocerse a sí misma como perteneciente a un pueblo indígena y ser representada por una institución, organismo público o comunidad que haya firmado un convenio con la Secretaría de Empleo. Las instituciones, asociaciones o comunidades inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI) o en los registros provinciales con personería pueden presentar una solicitud en la Gerencia de Empleo y Capacitación (GECAL) para firmar un convenio que las habilite a presentar proyectos y participantes. Las personas que se reconozcan pertenecientes a algún pueblo originario pero no estén representadas en una comunidad registrada no pueden acceder a la prestación. De esta manera, el Estado, mediante las lógicas y dinámicas del Ministerio de Trabajo, define quienes “encajan” en la categoría de “pueblos indígenas” y quiénes no, a partir de su vinculación a una comunidad registrada. Las personas que no cumplan con este requisito no son reconocidas por el Ministerio como pertenecientes a un pueblo originario y, consecuentemente, no pueden acceder a la prestación. En este caso, la “comunidad” actúa como una categoría de interlocución a partir de la cual se define el modo válido de “ser indígena” para el Estado, suponiendo que las personas pertenecientes a pueblos originarios necesariamente deben vivir en comunidades y tener vinculación con determinados organismos. La categoría “comunidad” encorseta la experiencia indígena, la homogeneiza, moraliza y simplifica. Este mecanismo puede encuadrarse en lo que Alcida Ramos (1994) denomina la “fabricación del Indio perfecto”. La autora utiliza la expresión “Indio hiperreal” para explicar el modo en el que algunos organismos e instituciones crean un “modelo de indio” romantizado y esencializado, que se ajusta a determinadas necesidades éticas e ideológicas.

Estructuras burocráticas y gestión de la otredad

Las lógicas homogeneizadoras no son características únicamente de las políticas públicas diseñadas y ejecutadas por el Estado. La burocratización presente en otros espacios, como las ONGs o las agencias multilaterales, también funciona diluyendo la heterogeneidad. En su artículo sobre el cosmopolitismo y el transnacionalismo en el Banco Mundial, Lins Ribeiro invita a reflexionar acerca de las estructuras burocráticas y su potencial homogeneizador. Según relata el autor, el Banco Mundial se presenta discursivamente como un espacio que resguarda la heterogeneidad y ve con buenos ojos la diversidad. Sin embargo, Lins Ribeiro (2001) describe el modo en el que esta agencia multinacional disuelve la heterogeneidad a

través de operaciones de la racionalidad instrumental y burocrática. Según el antropólogo, en el Banco Mundial la diversidad parece estar simplificada a través de normativas genéricas que guían a las personas en su comportamiento adecuado. El cosmopolitismo existe como una ideología universalista y la cultura se transforma en una tecnología de intervención de la realidad. La cultura funciona como un principio organizativo que, como afirma Lins Ribeiro para el caso del BM, permite enfrentar la diversidad que no promueve. Asimismo, y en esta línea, Siffredi y Spadafora (2000) explican cómo ciertos organismos como las ONGs y las agencias multilaterales reconocen las diferencias al costo de ecualizarlas para volverlas asequibles a nuestra mirada. Las autoras afirman que si bien esto supone un avance en la visibilización de la población indígena, también favorece la reproducción de estereotipos que tergiversan la realidad y los intereses de los pueblos indígenas. Las instituciones, estatales o no, tienden a forjar afirmaciones sobre los “otros” que constituyen representaciones de estrategias culturalmente distorsionadas. Siffredi y Spadafora retoman a Augé (1993), quien sostiene que algunas agencias promueven una omisión selectiva de aquellas prácticas y representaciones del “otro” que puedan resultar nocivas a ciertos fines. La idea de ecualización de la diferencia de Siffredi y Spadafora resulta interesante para ilustrar el modo en el cual muchas instituciones, estatales o no, gestionan la diversidad cultural. En esta línea y refiriéndose específicamente a las políticas indigenistas, Diana Lenton (2016) sostiene que el Estado administra y dispone de una parte de sus ciudadanos, caracterizados como aquellos “otros”, vinculándolos a una trama de significados morales. Las políticas públicas, a través de sus categorías y el uso de determinadas palabras, evocan mundos y tejen sentidos anclados en universos morales.

Este análisis de la racionalidad burocrática como factor homogeneizador puede pensarse también en el caso de las políticas del Ministerio de Trabajo. Al determinar que únicamente las personas que estén representadas por una comunidad registrada pueden acceder al SCyE, la política pública homogeneiza la experiencia indígena de manera que sea inteligible a la racionalidad institucional. De esta manera, construye sus interlocutores válidos ética y políticamente, y habilita (o no) determinados espacios sociales para la interacción.

Gestión de la diversidad cultural: el orden nacional y los marcos globales

Briones (2017) explica que, históricamente, Argentina se caracterizó por su falta de políticas estatales para indígenas. La nota más distintiva de la política estatal del país ha sido la falta de programas de acción explícitamente dirigidos a los indígenas como sector diferenciado.

Según la autora, la carencia y omisión en relación al tema indígena caracterizó a la política Argentina durante muchos años. Es recién desde mediados de los noventa que el derecho a la diferencia cultural se reivindica, al menos discursivamente, como derecho humano inalienable tanto nacional como internacionalmente (Briones, Cañuqueo, Kropff y Leuman 2007). Los/as autores/as afirman que en la actualidad se acepta como sentido común global que ningún Estado tiene derecho a asimilar o integrar a sus poblaciones originarias, invisibilizándolas. Las reformas de la Constitución Nacional, y de algunas constituciones provinciales propias de esos años, abrieron en Argentina el paso al reconocimiento de una ciudadanía indígena diferenciada, con derechos especiales (Briones et.al., 2007). A grandes rasgos, las garantías constitucionales de los pueblos indígenas devienen en la configuración histórica que Guiñazú (2017) entiende como “horizonte instituido de lo posible”. La autora explica, siguiendo debates de la antropología del Estado, que cada contexto político y social configura los límites y posibilidades de acción, conforma lógicas y habilita espacios sociales. Los contextos de los que Guiñazú da cuenta tienen que ver con la configuración históricamente situada de la relación entre Estado, sociedad e indígenas. En ese sentido, la contextualización y la identificación de dicha relación nos permiten entender porqué la cuestión indígena está “socialmente problematizada”. Cabe aclarar también que la relación entre Estado y sociedad no sólo depende de las formas de interpelación estatal, sino también de la agencia de los individuos, en este caso los pueblos indígenas. Estos procesos no son producto únicamente de la voluntad política de ampliación de interlocutores, sino también del accionar de la agencia indígena y sus demandas (Guiñazú, 2017).

Las lógicas del Ministerio de Trabajo pueden encuadrarse dentro de estos “derechos especiales” para indígenas que revelan ciertas dinámicas de la relación entre Estado y sociedad, y en especial de la relación entre Estado y pueblos indígenas.

Construcción de la perspectiva intercultural

Cuando comenzamos a reunirnos estudiantes de la UNRN, docentes, investigadoras y empleadas del municipio, las primeras preguntas que nos formulamos fueron las siguientes: ¿En qué consiste la perspectiva intercultural para nosotras? ¿De qué manera podríamos “bajar” las reflexiones teóricas de nuestra formación disciplinar para que sean útiles para los y las empleadas de la Municipalidad en sus acciones e interacciones cotidianas? ¿Cómo podemos articular el “conocimiento académico” con el conocimiento que emerge en el contexto de trabajo en la gestión? Como mencioné anteriormente, gran parte del trabajo del PTS consistió en instancias de talleres propuestos por nosotras en conjunto con los y las trabajadoras. Los mismos tenían como objetivo principal responder a los interrogantes an-

tes mencionados: llevamos nuestras propuestas y definiciones, más bien “teóricas” para que los y las empleadas las problematicen y pongan en tensión en función de su trabajo del día a día. El resultado de los dos talleres fue el desarrollo de material didáctico, específicamente cuadernillos, en donde se relevaron definiciones y estrategias para la implementación de la perspectiva intercultural en instancias de trabajo concretas.

A continuación describiré brevemente tres puntos que fueron los pilares de la definición de “perspectiva intercultural” en el marco de este proyecto y que fueron el resultado del trabajo reflexivo de los talleres y de las reuniones de quienes formamos el equipo del PTS. En primer lugar, consideramos a la interculturalidad como una perspectiva dialógica, es decir, que es el resultado de un “diálogo igualitario”. En este caso en particular, esta concepción implicó trabajar con los y las empleadas en el reconocimiento de que el Estado y los sentidos, vocabularios y valores que circulan en el mismo son también construcciones culturales, de la misma manera que lo son las de las personas mapuche, por ejemplo. Esto supuso también el reconocimiento de las relaciones históricas de desigualdad y poder del Estado con otras construcciones culturales y el racismo derivado de estos vínculos asimétricos. De esta manera, de la noción de “diálogo” derivó la necesidad y la obligación de cuestionar los propios marcos culturales e institucionales de trabajo para producir otras elaboraciones, más críticas y menos clausurantes de la heterogeneidad. En segundo lugar, coincidimos en que la perspectiva intercultural consiste en una forma de ver y actuar cotidiana que depende de los contextos y situaciones particulares. En el trabajo en los talleres, llegamos a la conclusión de que “no hay recetas”, sino que es cuestión de ver, pensar y actuar desde un lugar que dé lugar a la diversidad. En esta línea es que una de las principales instancias que problematizamos en clave intercultural son las situaciones de entrevistas a quienes se acercan a registrarse a la Oficina de Empleo. La interculturalidad se convierte en este contexto en una forma de preguntar con la menos cantidad de presuposiciones posibles y generando un diálogo más abierto a la diversidad de trayectorias identitarias, laborales, espaciales, de vida, etc. Para terminar, la “tercera pata” de la noción de interculturalidad que fuimos construyendo tiene que ver con entender a la misma como un derecho y una obligación. Anclándonos en el marco normativo nacional y local, reconocemos que no se trata de una “opción”, sino que el respeto a la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo son derechos y obligaciones de todos y todas y, en especial, para los y las empleadas del Estado. Transversalmente a estos puntos y por detrás de los mismos existen concepciones de “cultura” e “identidad” como proyectos, como procesos dinámicos, no unificados y con tensiones internas.

Esta construcción de la interculturalidad se acerca a lo que Walsh (2012) denomina “interculturalidad crítica”. Según la autora, la misma busca problematizar las bases de las desigualdades operantes en el contexto local e invita a desafiar los marcos y generar compromisos más emancipatorios o plurales (Briones, 2014). Desde el proyecto, construido y desarrollado

en forma conjunta entre estudiantes, docentes y empleados/as, consideramos indispensable cuestionar los modelos de gestión de la diversidad que normalizan las diferencias para hacerlas aceptables e inteligibles para las instituciones. Asimismo, cuestionamos que las personas y las demandas sean vistos como problemas, para verlas como oportunidades para revisar los fallidos de los acuerdos vigentes (Briones, 2014).

La antropología en la gestión

La antropología y sus compromisos

En este trabajo parto de la premisa de que el tratamiento de la problemática intercultural al interior de ciertas áreas municipales se vincula directamente, por un lado, con las demandas y los reclamos indígenas, sus agencias e intervenciones hacia los diferentes estamentos estatales, y por otro con la intervención de trabajadores del Estado formados en la disciplina antropológica. Lazzari (2002) al preguntarse por la memoria de la disciplina antropológica en Argentina sostiene que el indigenismo argentino, con el objetivo de transformar al “otro cultural” en carne y hueso, añade la defensa taxativa del antropólogo como nexo entre cualquier proyecto de desarrollo e integración verdadero y las “culturas indígenas” cuyas “categorías de pensamiento, signos, actitudes y estructuras de vida” él estudia mejor que nadie. Por su parte, Lenton (2016) afirma que la disciplina antropológica está necesariamente comprometida con la búsqueda de realidades sociales diversas, mientras que Renoldi (2016) explica que el trabajo de la etnografía es siempre el de reconocer y nombrar las posibilidades y los mundos emergentes. Según la autora, en la antropología las prioridades se recolocan en función de lo que la vida significa para las personas con las que nos encontramos.

Retomo a dichos antropólogos y antropólogas para afirmar que las personas que nos formamos o estamos formando en este campo nos vemos interpeladas en nuestra práctica, sea en ámbitos de gestión, investigación u otro, por distintos compromisos político-disciplinarios en todo momento, pero en especial cuando se trata de temáticas vinculadas a lo indígena. Por un lado, el bagaje teórico que adquirimos en nuestra formación está fuertemente permeado por esas temáticas. Como sostiene Lazzari, el “indio” es el “otro” a estudiar por excelencia. Por otro lado, fuera de las aulas, también esto forma parte del sentido común. La experiencia en la Oficina de Empleo junto con otra instancia de la que participé (en otra área municipal)⁷, me permitieron observar que quienes ocupan las jefaturas de las

7 Durante el periodo 2017- 2018, al mismo tiempo que participaba del PTS, realicé una pasantía en el área de Promoción Social de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche. Las pasantías educativas son una extensión del sistema de educación superior de la Universidad en empresas u organismos, públicos y/o privados. Mediante su implementación y a través de prácticas programadas y supervisadas, se pretende que el/la

dependencias estatales suelen recurrir a quienes están formados en antropología cuando se encuentran con demandas indígenas (no tanto así cuando se trata de reclamos por parte de otras “poblaciones”). Finalmente los y las antropólogas tenemos cierta potestad de reclamar por la presencia y la valoración de los aportes de aquellos “otros” (Lenton, 2016), en especial cuando se trata de poblaciones indígenas o problemáticas “culturales”.

Investigación e intervención ¿prácticas separadas?

Como sostiene Guiñazú (2016), y de manera que es posible observar en la ciudad de Bariloche, en la última década la disciplina antropológica se ha tornado cada vez más visible, lo cual ha derivado en un aumento del interés de diversas instituciones, programas y organismos (estatales y/o privados) en la contratación de profesionales de la antropología para insertarse en diferentes contextos laborales⁸. Esta situación revive las discusiones sobre la intervención antropológica en ámbitos estatales, ajenos al sistema científico tecnológico, la disyuntiva entre “antropología académica” y “antropología aplicada” (Guiñazú, 2016) o entre “investigación” e “intervención” (Merenson, 2014). Uno de los supuestos que se encuentra en el telón de fondo de esta discusión es la presunción de que la antropología académica, investigativa, científica, consiste en una práctica profesional objetiva, neutra, separada de la política, rigurosa y sofisticada. En muchos casos se sostiene que la práctica antropológica debe apartarse de las agendas estatales y que el ejercicio de la disciplina en ámbitos de gestión estatal es simple, sin complejidades teóricas ni metodológicas. En mi incipiente tránsito por el sistema científico tecnológico he escuchado y yo misma pensado que quienes trabajan en el Estado se “burocratizan” y pierden cierta distancia crítica. Por otro lado, quienes defienden el trabajo de las ciencias sociales “aplicadas” suelen sostener que la práctica académica no tiene efectos, está alejada de la realidad y no es más que mera reflexión. Como escuché en repetidas ocasiones en mi paso por la Municipalidad: los y las científicas viven en “el mundo de las ideas”.

Tras la experiencia del Proyecto de Trabajo Social en la Oficina de Empleo Municipal puedo afirmar que, en ocasiones, “investigación” e “intervención” como prácticas separadas son ficciones o modelos ideales. Todas las antropólogas o estudiantes de antropología que

estudiante potencie su formación e intereses académicos, científicos y/o profesionales. Particularmente en la Carrera de Antropología las pasantías suelen realizarse en distintas áreas de la Municipalidad.

⁸ La Universidad Nacional de Río Negro se fundó en el año 2007. En el 2009 comenzó a dictarse la Carrera de Antropología en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Sede Andina de la UNRN. Desde entonces, estudiantes y graduados/as se han insertado laboralmente tanto en el ámbito científico tecnológico como en ámbitos de docencia y gestión estatal.

participamos del proyecto transitamos o hemos transitado tanto por el sistema científico tecnológico como por las instituciones de gestión estatal. Somos y/o fuimos estudiantes universitarias, investigadoras, tesistas, becarias, docentes, pero también personal técnico, pasantes, asesoras, etc. Investigadoras profundamente interesadas en el trabajo en contexto de políticas públicas; técnicas que en su cotidianeidad vuelven a revisar las bases teóricas y metodológicas de la disciplina. A veces de manera simultánea, otras con un margen de tiempo en medio. De todas maneras, todas nosotras rescatamos y ponemos en valor los conocimientos adquiridos y puestos en práctica en todos los ámbitos de trabajo. Para poder llevar a cabo este proyecto fue clave reunirnos a pensar, a compartir experiencias y ayudarnos mutuamente a despejar “los grises” que nuestro ámbito de pertenencia en ese momento y las particularidades del mismo nos ponía en frente. Retomo nuevamente el trabajo de mi compañera Samanta Guiñazú (2016), quien opta por utilizar el término “práctica antropológica” con el objetivo de deconstruir y abandonar la dicotomía entre el trabajo antropológico en gestión y la práctica investigativa dentro del sistema científico tecnológico. Este término generalizado de “la práctica antropológica” permite, según la autora, entender a la antropología como una práctica que es posible ser efectuada en diferentes contextos laborales (instituciones, gestión, academia, ONGs, docencia, OMDs, etc.) con diferentes objetivos, efectos y métodos. Guiñazú explica, entre otras cosas, que tanto la práctica en investigación como la práctica en gestión implican un ejercicio reflexivo, ambas son sofisticadas, implican posicionamientos políticos y producen efectos.

Palabras finales

A lo largo de este trabajo y en primer lugar, mi interés estuvo puesto en destacar la importancia de la participación de personas formadas o en formación en antropología en el ámbito de la gestión estatal. El bagaje teórico y metodológico de este campo disciplinar puede y debe contribuir a desarrollar estrategias institucionales menos clausurantes de la heterogeneidad, críticas de sí mismas y de las relaciones socio históricas de poder que las constituyen. Me interesó reflexionar acerca de que los y las antropólogos no podemos ni debemos ignorar las lógicas, instancias y vocabularios institucionales ni ver a los mismos como simples mecanismos opresivos. Por el contrario, tenemos la posibilidad de tomar los instrumentos y pensarlos como espacios de tensiones y disputas (Merenson, 2014). Asimismo, no olvidar que tenemos también el deber disciplinar de poner en discusión las agendas estatales a partir de la escucha de la pluralidad de experiencias que podemos ayudar a emerger (Renoldi, 2016), el deber de tomar la “vocación de escucha” de la antropología (Lenton, 2016) y entender las demandas y reclamos no como simples problemas, sino como oportu-

nidades para repensar los propios marcos y los acuerdos vigentes (Briones, 2014). En el caso particular que describí a lo largo del trabajo, la participación de las empleadas- antropólogas emerge como crucial para que un proceso de demanda concreto no quede “atrapado” entre las lógicas burocráticas esencialistas y universalistas que admiten la diversidad solamente en los términos que permiten que la misma sea aceptable y legible.

Por otro lado, esta experiencia, en conjunto con otras, me permitió reflexionar acerca de la aparente distancia entre “investigación” e “intervención” en la práctica antropológica para comprender que dicha distinción no siempre es tan tajante y mucho menos en nuestro entorno local. Quienes nos formamos o estamos formando como antropólogos y antropólogas transitamos diversos espacios y los articulamos sin dejar de lado los posicionamientos disciplinares y las particularidades críticas de la mirada antropológica. Estos “dobles roles” constituyen una oportunidad para que la práctica antropológica se constituya como una profesión mediadora (Infantino, 2012) que brinde herramientas para intervenir en el debate público, poniendo en valor las prácticas de los sujetos con los que trabajamos así como para incidir en el diseño de políticas públicas que contemplan las lógicas y demandas de sus destinatarios pero también de quienes las ponen en marcha. Acuerdo con Infantino cuando sostiene que la finalidad de la producción de conocimiento tendría, entre sus objetivos, la posibilidad de promover canales de diálogo entre instituciones y los actores sociales con los que trabajamos.

Finalmente, me interesa destacar que se trató de una experiencia gestada en el marco de una práctica universitaria. Considero que la misma ha sido muy enriquecedora en mi formación académica de grado por diversas razones. En primer lugar, por su contribución a pensar el rol político y social de la Universidad en nuestra comunidad. En segundo lugar, por permitirnos poner en tensión nuestros propios aprendizajes universitarios al ser interpelados por los aprendizajes producidos por otros actores sociales extrauniversitarios. Finalmente, por darnos la posibilidad de realizar aportes críticos y dialógicos en un ámbito estatal concreto.

Bibliografía

- Augé, M. (1993). El genio del paganismo. Barcelona: Muchnic Eds.
- Briones, C; Cañuqueo, L; Kropff, L. y Leuman, M. (2007). Escenas del multiculturalismo neoliberal. Una proyección desde el sur. En, A. Grimson (comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 265-299). CLACSO.
- Briones, C. (2014). Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos. *Cuadernos de antropología social*, n° 40 (pp. 49-70)
- Guiñazu, S. (2017). La performatividad de las políticas públicas: modalidades de interacción e interpelación entre Estado, sociedad e indígenas en el proceso de ejecución de una política pública indigenista. *Revista Estado y Políticas Públicas*, n° 9 (pp. 145- 167). FLACSO.
- Guiñazu, S. (2016). La práctica antropológica en ámbitos de gestión de procesos y problemáticas sociales: supuestos, reflexiones y desafíos. *Estudios en Antropología Social Nueva Serie*, v. 1 (pp. 105-119)
- Guiñazu, S., Pell Richards, M., y Díaz, L. C. [en prensa]. De discursos y prácticas estatales. Un análisis sobre la (in)materialización de políticas públicas interculturales en el Municipio de San Carlos de Bariloche. *Revista Estado y Políticas Públicas*, FLACSO.
- Infantino, J, (2012). Reflexiones en torno a la participación, el compromiso y la devolución en el trabajo antropológico. Ponencia presentada en las Jornadas *La práctica profesional de la antropología en la gestión*. Colegio de Graduados en Antropología en Antropología, Buenos Aires.
- Lazzari, A. (2002). Indio Argentino, Cultura (Nacional): del Instituto Nacional de la Tradición al Instituto Nacional de Antropología (1943-1976). En Guber y Visacovsky (eds.) *Historias y estilos de trabajo de campo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia (pp. 153-201).
- Lenton, D. (2016). Tensiones y reflexividad en la aproximación antropológica a la política indigenista. *Estudios en Antropología Social Nueva Serie*, v. 1 (pp. 5-13)
- Lins Ribeiro, G. (2001). Diversidad étnica en el planeta Banco. Cosmopolitismo y transnacionalismo en el Banco Mundial. *Nueva Sociedad*, n° 178 (pp. 70-88)
- Merenson, S. (2014). Escuchar en la “intervención”, desoír en la “investigación”. Notas so-

bre la implementación de políticas públicas en una zona rural del Uruguay. En S. Merenson y D. Betrisey Nadal (comps.) *Antropologías contemporáneas. Saberes, ejercicios y reflexiones*, (pp. 157 - 168). Buenos Aires: Miño y Davila.

-Ramos, A. (1994). The Hyperreal Indian. *Critique of Anthropology*, 14 (2) (pp. 153-171). Traducción de Clara Otaola.

Renoldi, B. (2016). Mundos en emergencia. Conversación entre la antropología y las políticas públicas. *Estudios en Antropología Social Nueva Serie*, v. 1 (pp. 24-32)

-Siffredi, A. y Spadafora, A. (2001). Nativos y Naturaleza. Los infortunios de la traducción en las políticas de la sustentabilidad. *ILHA Revista de Antropología*, v. 3, n° 1 (pp. 101-119)

-Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala Ediciones/ICCI.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Pueblos indígenas y extensión: *consideraciones para el trabajo desde el diálogo de saberes*

José María Bompadre' | jomabom@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 01/07/20

Aceptación final: 28/08/20

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo problematizar nuestras prácticas extensionistas con pueblos indígenas, sus alcances y límites, las incomodidades que atravesamos y los desafíos a la hora de converger en proyectos donde muchas veces se intersectan modalidades de ser y estar en el “mundo” diversas.

En estas coordenadas, propongo situar la extensión en contextos históricos precisos, desde donde se pueden identificar dispositivos biopolíticos que territorializan a los pueblos indígenas en planos de subordinación y subalternización. A través del reconocimiento de diversas modalidades de autoadscripción y lucha, que visibilizan las capacidades de agencia que ponen en juego en sus prácticas cotidianas, me focalizo en explicitar algunas consideraciones que atienden a visibilizar la construcción histórica de alteridades por parte de las disciplinas científicas y agentes estatales, a la vez que discusiones epistemológicas y ontológicas a tener en cuenta en la praxis extensionista desde el diálogo de saberes.

Palabras clave: pueblos indígenas, extensión, alteridades históricas, discusiones epistemológicas y ontológicas

1 Antropólogo (FFyH/ICA). Secretario de Extensión FFyH. jomabom@yahoo.com.ar

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre como problematizar nossas práticas extensionistas com os povos indígenas, seus alcances e limites, os incômodos por que passamos e os desafios na realização de projetos onde muitas vezes se cruzam modalidades de ser e estar no “mundo” de diversidade.

Nessas coordenadas, proponho situar a extensão em contextos históricos precisos, a partir dos quais é possível identificar dispositivos biopolíticos que territorializam os povos indígenas em planos de subordinação e subalternização. Através do reconhecimento de várias modalidades de autorreferência e luta, que tornam visíveis as capacidades de agência que colocam em jogo em suas práticas cotidianas, procuro explicitar algumas considerações que tendem a tornar visível a construção histórica de alteridades por parte das disciplinas científicas e agentes estaduais, bem como discussões epistemológicas e ontológicas a serem levadas em conta na práxis de extensão a partir do diálogo de saberes.

Palavras-chave: povos indígenas, extensão, alteridades históricas, discussões epistemológicas e ontológicas

Introducción

Al mapear las prácticas extensionistas en las universidades públicas de nuestro país, se observa una ausencia paradigmática de proyectos con comunidades y organizaciones indígenas, a excepción de casos puntuales, muchas veces articulados con proyectos de investigación.

Un punto de partida necesario para problematizar al respecto, refiere a genealogizar e historizar las economías políticas de producción de la diversidad cultural a nivel global y local, atendiendo a los mecanismos de constitución de alteridades históricas (Segato, 2007) situadas, en las que las universidades ocupan un papel significativo, a través de sus agendas extensionistas, de investigación o bien de su curricularización en los planes de grado y posgrado. En estas coordenadas, las universidades muchas veces contribuyen a la visibilización y reconocimiento de los pueblos indígenas, pero también participan en complejos procesos

de otrificación, coadyuvando a la producción de borramientos o producción de ausencias (Santos, 2010) en tanto sujetos políticos de derechos.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo problematizar las prácticas extensionistas con pueblos indígenas, sus alcances y límites, las incomodidades que se revelan en los relacionamientos y los desafíos a la hora de converger en proyectos donde muchas veces se intersectan modalidades de ser y estar en el “mundo” diversas. Importa señalar que establecer conexiones permanentes entre reflexión teórica y extensión, me permiten definir inicialmente que no estamos estudiando una “cultura”, una comunidad o grupo, sino que esta forma de conocer y saber, se estructura(n) como problema(s) social(es) (Lenoir, 1993), o sea no de un colectivo que “existe” *a priori*, sino en relación a las complejas formas en que la aboriginalidad se entreteje en prácticas, discursos y representaciones, coexistiendo en territorios y temporalidades múltiples, cada uno con sus propios desafíos.

Biopolítica y alteridades históricas

Las problemáticas vinculadas a los pueblos indígenas son fundacionales en la historia disciplinar de las ciencias sociales en general y en particular en la antropología desde la segunda mitad del siglo XIX. En el marco de los enfoques evolucionistas, los pueblos no europeos se constituyeron como su “objeto de estudio” a partir de procesos complejos de alterización por las diferencias (Boivin, M; Rosato, A. y Arribas, V., 2004), siendo clasificados racialmente como “primitivos”, “bárbaros”, “salvajes” –entre otras denominaciones- y ubicados en un estadio de inferioridad, próximo al de la naturaleza. Esta relación de alteridad o de reconocimiento de “otros”, en base a criterios de superioridad (hombres blancos, heterosexuales, racionales *versus* indios irracionales, sodomitas, salvajes) constituyó una de las claves para definir las lógicas de las relaciones sociales coloniales (Quijano, 2000; Lander, 2000). A su vez, fueron el fundamento para la constitución de clasificaciones sobre la humanidad, dando como resultado una tipología de colores a partir de la noción de “raza”, que habitualmente conocemos como blanca, negra, amarilla y colorada.

Esta racialización implicó la naturalización de que la humanidad se compone de razas, y en la cúspide, se encuentra la denominada “blanca”. Al respecto, Aníbal Quijano (2000) afirma que

“La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. (...) Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (p. 202).

Estos saberes coloniales y euromodernos (la forma de vida de los europeos se hegemoniza como el modelo “natural” a seguir), se consagran como el patrón de poder mundial (Quijano, 2000), pero también del saber/poder sobre los otros (Lander, 2000) que justifica la diferencia colonial².

A modo de ejemplo, propongo observar detalladamente la tapa del libro *Zoológicos humanos*, que recupera fotografías de indígenas de finales del siglo XIX, los que fueron retratados, expuestos, animalizados y racializados en el Jardín d’Acclimatation de París, como salvajes y antropófagos.

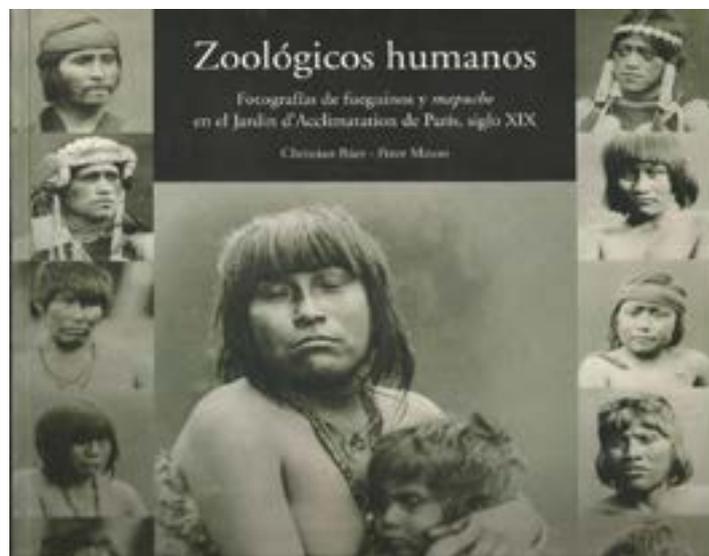


Figura n° 1. Indígenas fueguinos y mapuches³

2 Al respecto, Mignolo afirma que la colonialidad del poder “remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis)” (2010, p.12).

3 En la clasificación utilizada por los autores, se distingue la categoría autoadscriptiva *mapuche* en cursiva, en relación y contraste a “fueguinos”, impuesta por las fuentes coloniales. Al respecto puede consultar: Baez, C. y Mason, P. (2006). *Zoológicos humanos. Fotografías de fueguinos y mapuches en el “Jardín de Acclimatation de París”, siglo XIX*. Pehuén Editores, Santiago, Chile

Estas producciones de saber/poder eurocéntrico, implicaron una tipologización racial de la humanidad, en cuyas clasificaciones reconocemos diferentes formas de subordinación. Aún cuando en las distintas etnografías producidas desde el siglo pasado se los designa como “indígenas”, también se observa que se los nombra de acuerdo a sus propias autoadscripciones (Azande, Nuer, Guaraní, Mapuche), con categorías impuestas por los colonizadores (Comechingon, Matacos, Araucanos) o bien, incluso, desde el sentido común, como “indios”⁴.

En estas coordenadas, importa considerar que en las prácticas extensionistas resulta fundamental reconocer las modalidades de autoadscripción que utilizan los grupos con los que trabajamos. El autorreconocimiento implica garantizar el derecho político a la identidad, aún cuando este dispute sentidos con las formas de denominación estatales o producidas en ámbitos académicos. Al respecto, Bartolomé (2006) advierte sobre las operaciones históricas de nominación y clasificación social a tener en cuenta, atendiendo a la superposición de denominaciones a lo largo del tiempo:

“No existían entonces en el pasado las ‘naciones’ wichí o toba del Gran Chaco, mapuche en el sur de los Andes, aymara del altiplano boliviano, nahua de México o tupí-guaraní de las selvas tropicales, tal como lo entenderían las ópticas nacionalistas decimonónicas, sino grupos etnolingüísticos internamente diferenciados en grupos étnicos organizacionales” (p. 199).

Otro aspecto importante a señalar al emplazar propuestas extensionistas, refiere a reconocer los usos indistintos de las nociones que se ponen en juego: indígenas, aborígenes, originarios e “indios”. Al respecto, el siguiente cuadro puede aclarar esta complejidad:

4 Si bien la categoría colonial “indio” se usa habitualmente, importa considerar que los grupos kataristas de Bolivia la han resignificado en sus luchas contemporáneas a partir de recuperar los trabajos de Fausto Reinaga. En este sentido, afirman: “como indios nos esclavizaron y como indios nos liberamos” (Cruz, 2013).



Figura n° 2: Indios, indígenas, aborígenes y pueblos originarios⁵

Pueblos indígenas en contexto

En el mundo y particularmente en América Latina, podemos reconocer una coyuntura de visibilización y reemergencia de los pueblos indígenas, al menos desde la década de 1970. Las distintas explicaciones sobre estos procesos, sugieren identificar las interrelaciones existentes entre los planos globales y los contextos nacionales y regionales diferenciales, en donde se territorializan dinámicamente las alteridades históricas y las identidades políticas (Briones, 2005; Segato, 2007), metodología que advierte *a prima facie*, la tarea de no generalizar para todos los territorios, los análisis respecto a las políticas indigenistas y las formas variadas de organización y movilización social.

5 Bompadre, J. y Equipo de Producción de Materiales en Línea. (2019). P. 7.

Si bien distintos países reconocen la existencia de pueblos indígenas en su componente poblacional, los mismos no son igualmente alterizados por las políticas estatales o la población no indígena. Al respecto, Claudia Briones afirma que “las condiciones de reproducción material y existencia de los Pueblos Indígenas varían de país a país, no sólo en términos socioeconómicos sino también de reconocimiento, re-presentación política y simbólica, o juridización de su alteridad” (2004, p. 73).

En los relatos historiográficos de la Argentina del siglo XX se observa la escasa presencia, o bien la ausencia del componente sociocultural indígena (Lenton, 2010; Delrío, 2005). En las explicaciones de tales procesos, cobra centralidad el discurso hegemónico de la Argentina blanca, “hija de los barcos”, como obturación a cualquier narrativa que sostenga una presencia contundente de aboriginalidad.

Al analizar el caso argentino, Segato sostiene que la identidad cultural homogénea de la narrativa fundacional del Estado como nación, es resultante de un proceso de fabricación de la identidad nacional a partir de “la vigilancia cultural de las élites” y de la imposición de un “terror étnico” ante el pánico a la diversidad. La identidad hegemónica, en este caso, portadora de una supuesta neutralidad étnica, se consolidó a partir del accionar de “máquinas de aplanar” las diferencias como lo fueron la escuela, el ejército o las oficinas de salud (2007:51-62). Estas operaciones de borramiento, realizadas a partir de complejos procesos de “blanqueamiento”, “mestización”, “pérdida de rasgos fenotípicos y culturales” o bien “campesinización” (Bompadre, 2015, p. 22) no sólo (re)clasificaron las formas de pertenencia nacional y provinciales, sino que vertebraron modalidades de organización de la alteridad en el marco de diseños políticos de identidad. En este sentido, “las formaciones nacionales de alteridad” (Segato, 2007; Briones, 2005) implicaron e implican un proceso de construcción discursiva y de praxis política de (re)ubicación permanente de la otredad indígena en los relatos sobre el origen y constitutivos nacionales.

A partir de estas consideraciones, un punto de partida necesario para el trabajo extensionista, requiere por un lado reconocer el trabajo disciplinar de producción histórica de alteridades, pero también las lógicas biopolíticas de los Estados nacionales y provinciales en ellos al definir su política indigenista.

Al respecto Diana Lenton denomina como política indigenista:

“A toda política de Estado referida a los que hoy llamamos Pueblos Originarios, independientemente de su contenido axiológico. En este sentido, la política indigenista argentina abarca no sólo las últimas normativas reconocedoras de derechos colectivos de los Pueblos Originarios, sino tam-

bién, por ejemplo, las históricas leyes 215/1867 y 947/1878 que autorizaron la llamada “Campaña del Desierto”. De esta manera, evito llamar política indígena a la política de Estado (pese a que suele ser el término utilizado por el discurso estatal), para diferenciarla de la política indígena en tanto política de representación y estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de los Pueblos Originarios” (2010, p. 58).

En estas coordenadas, resulta importante focalizarnos en las relaciones y modalidades en que el Estado como nación definió, representó y propició políticas para los pueblos indígenas hasta el presente, enmarcando las mismas en discusiones varias, entre otras aquellas que discurren en la continuidad del negacionismo y el genocidio (Lenton, 2014).⁶ De esta manera, importa señalar que interesa reconocer, por un lado, las modalidades de alterización de los pueblos indígenas en la historia argentina y en los territorios provinciales, pero también, visibilizar la políticas que los constituyeron como “otros internos” (Briones, 2004), y que conjugan tanto las lógicas de exterminio, como de animalización, inferiorización, proletarización y racialización.

A modo de ejemplo sobre los procesos de racialización y subordinación de las agencias estatales, reproducimos una página de un texto de zoología utilizado en escuelas primarias de nuestro país durante la primera mitad del siglo pasado, adaptado a los programas de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria) donde pueden observarse procesos de alterización por las diferencias, de animalización y de “re-presentación simbólica”, que reconocemos siguiendo a lo precedentemente mencionado por Briones.

6 Al respecto se puede consultar el facebook de la Red de Investigadorxs en Genocidio y Política Indígena <https://www.facebook.com/RedDeInvestigadoresEnGenocidioyPoliticaIndigena/>. También se puede consultar el dossier sobre genocidio de la *Revista Corpus*, Vol 1, No 2 (2011), Julio/Diciembre. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus/issue/view/51/showToc>



Figura n ° 3: Fauna Argentina: EL INDIO⁷

Ontologías en juego en el diálogo de saberes

Al inicio de este trabajo hice referencia a la escasa presencia de propuestas extensionistas vinculadas a pueblos indígenas. A su vez, las existentes, muchas veces se articulan con interrogantes derivados de proyectos de investigación, que sostienen –entre otras cuestiones– propuestas políticas de visibilización de sus prácticas y saberes, a la vez que los desafíos de reconocerlos como potencialmente significativos para la transformación social.

La creciente visibilización pero también el creciente interés por reconocer las formas de vida de los pueblos indígenas encuentran explicaciones de diferente tipo. Una de ellas señala los límites explicativos provenientes de la teoría social moderna (Escobar, 2012) especialmente ligados a la preservación de los equilibrios ecológicos ante el avance del capitalismo extractivista de alcance global (Ishizawa, 2016), el que se asocia también a la representación exotizada de que estos grupos son los custodios naturales de la biodiversidad, sin considerar las históricas formas de despojo de sus territorios y su subordinación, en algunos casos, a contextos de pobreza.⁸

7 Ricotti, R. *Cartilla elemental de zoología*. Crespillo Editor. P. 46-47.

8 Al respecto, puede consultar los alcances de las investigaciones de Astrid Ulloa (2004), sobre la construcción de la noción de “nativo ecológico” por parte de movimientos ambientalistas en Colombia.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos afirma que “tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y la fraternidad persisten con nosotros. Pero las soluciones modernas no son para nosotros” (2010, p. 20). Esta afirmación refiere a la caracterización del conocimiento euro-moderno como un pensamiento abismal⁹, en tanto concede a la ciencia el monopolio de la distinción entre lo que es verdadero y falso, o sea, en las arenas de la discusión epistemológica, enfatiza que la ciencia tiene el reconocimiento de la validez universal de las explicaciones sobre el mundo, por sobre cualquier otra. En ellas, los conocimientos indígenas no tienen nada que aportar a la hora de transformar la realidad.

Estas consideraciones ponen de relieve los desafíos a tener en cuenta cuando las relaciones que se construyen desde la extensión, se desplazan desde una perspectiva asistencialista, a otra emplazada en el diálogo de saberes.

Un buen punto de partida para identificar los desafíos del diálogo de saberes lo podemos reconocer en la utilización de la noción “lo impensable”¹⁰ que recuperan Mario Blaser y Marisol De la Cadena (2009, p. 3)), para comprender los alcances de los “términos conceptuales” necesarios que intentan explicar las lógicas políticas en los movimientos indígenas contemporáneos. Al respecto, señalan la existencia de límites explicativos en las disciplinas científicas a la hora de dar cuenta de modalidades de ser y estar en el mundo de estos colectivos, lo que muchas veces se muestra o traduce en desconcierto, rupturas y conflictos para quienes quieren comprenderlas y explicarlas.

En estos señalamientos, los autores identifican que habitualmente se utiliza la noción “cultura” para describir prácticas específicas que los constituyen como diversos o diferentes del resto de la población. Esto presupone que nuestros interlocutores en las prácticas extensionistas tienen distintividades discretas que los distinguen de nosotros y, en el desafío para avanzar en el diálogo de saberes, implicaría reconocerlas. Esta mirada relativista sobre culturas diversas que se encuentran y reconocen en proyectos extensionistas, bien vale ser examinada, a la luz de las perspectivas que vengo señalando.

Como sostuve en la primera parte de este trabajo, el pensamiento moderno occidental eurocentrado, se caracteriza –entre otros aspectos– por establecer un sistema clasificatorio sobre la realidad a partir de dicotomías, las que no están exentas de valoraciones y jerarquías

9 El pensamiento abismal moderno se basa en la construcción de distinciones entre formas de conocimiento y en la radicalización de las mismas. Su visibilidad hegemónica genera como contraparte la invisibilidad de los saberes no académicos, los que habitualmente son degradados como opiniones, magia, idolatría o simplemente comprensiones subjetivas e intuitivas, usadas como materia prima para la investigación científica.

10 Les autores la recuperan del antropólogo haitiano Michel Rolph Truillot (1995) para explicar los desafíos y alcances en la comprensión de las lógicas políticas indígenas.

en las que unas aparecen subordinando a otras. Entre las más reconocidas encontramos civilizados/primitivos, hombre/mujer, cuerpo/alma, religión/magia, naturaleza/cultura. Los límites de estos binarismos han sido ya señalados por investigadores y movimientos sociales, entre ellos los movimientos LGTB, queer y transfeministas, quienes cuestionan los alcances clasificatorios de femenino/masculino.

En lo que respecta a los pueblos indígenas, y a los efectos de avanzar sobre las conflictividades y los desconciertos señalados, me interesa centrarme en el binarismo naturaleza/cultura, en tanto punto de inflexión para establecer algunos límites y desafíos del diálogo de saberes.

En esta línea “el concepto de cultura obtiene significado en oposición al concepto de naturaleza y la dicotomía que estos dos términos organizan es central a la ontología moderna” (Blaser y De la Cadena, 2009, p. 7) o al pensamiento moderno eurocentrado como hemos afirmado. No obstante, bien vale señalar que, en particular, los pueblos indígenas no siempre son y están siendo en el mundo a partir de esta dicotomía.

En el pensamiento moderno se concibe la existencia de un mundo único, también denominado universo (Escobar, 2012) que se basa en la unicidad de la naturaleza y su existencia empírica *per se*. El universo en tanto referente empírico, es comprendido y explicado desde las diferentes lógicas disciplinares que reconocemos genéricamente como ciencias. Pero más allá de los distintos enfoques teóricos que reconocemos en dichas disciplinas, subyace en ellos la misma matriz epistémica dicotómica configurada en la modernidad: un mundo o naturaleza (animales, plantas, fenómenos meteorológicos, montañas, ríos, etc.) y diversas culturas (prácticas humanas).

Esta epistemología hegemónica ha comenzado a interpelarse desde diferentes perspectivas, entre ellas las provenientes de discursos descolonizadores/críticos¹¹, como también desde un movimiento teórico y metodológico nacido en el campo de la antropología en la década de 1990, denominado el “giro ontológico”¹² (González Varela, 2015) u “ontología relacional” (Blaser y de la Cadena, 2009).

11 Uno de los más importantes en América Latina es el grupo Modernidad/Colonialidad integrado por Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Lander, Aníbal Quijano, entre otros, quienes proponen un enfoque crítico decolonial a las de las alternativas de la modernidad eurocéntrica, especialmente desde una mirada epistemológica transdisciplinaria que reconoce como relevante el aporte de los saberes históricamente subordinados, como lo son los de los pueblos indígenas, afrodescendientes y feministas.

12 Esta mirada reconoce diferentes vertientes y discusiones, entre otras los aportes del antropólogo francés P. Descola y el brasileño E. Viveiros de Castro. Al respecto se puede consultar el texto de Gonzalez Varela (2015).

En esta perspectiva, los planos humanos, biológicos, físicos y supranaturales se relacionan entre sí, co-construyendo relaciones permanentes mediadas por jerarquías, las que van más allá de las concebidas por la tradición moderna donde los humanos están por encima de todo lo que existe. A su vez, les actuantes de esas relaciones se conciben con agencia, o sea, con la capacidad de incidir, transformar y operar en esa realidad, más allá de si son humanos, o bien cerros, lagos o entidades. Se trata de sujetos sintientes que se relacionan a través de protocolos específicos y situados para cada territorio/contexto.

Un principio clave de esta mirada, siguiendo a Escobar (2012) es que la realidad está hecha de entidades que no pre-existen a las relaciones que las constituyen, o sea, que sólo existen a partir de las relaciones que formalizan en su devenir. Esta dimensión relacional constituye una comunidad epistémica que comparte la idea de que tanto los cerros, las piedras, los manantiales y los humanos, “todos saben” (Ishizawa, 2015, p. 143). En estas relaciones, se configuran diferentes mundos o universos (y no ya sólo uno), de allí la importancia de reconocer las diversas formas de relacionalidad que distinguen –no sin conflictos- la interacción de los mundos, denominada pluriverso (Escobar, 2012).

En esta mirada, las ontologías indígenas son relacionales. Lo humano no está separado de lo no-humano, ni la cultura lo está de la naturaleza. Por lo tanto, la comprensión no pasa por aislar y analizar objetos, nociones o prácticas (cuerpos, cultura, economía, etc.), ya que estos no tienen existencia por sí mismos, sino en el devenir de las relaciones que se co-constituyen comunitariamente en los mundos, revelando a su vez lo que acontece en esos mundos. En estas relacionalidades es posible entonces reconocer saberes que operan en el estar siendo (Kusch, 1999) cotidianos, de allí que en algunos territorios, por ejemplo, determinados animales, cerros o entidades comunican acontecimientos. Tal es el caso de algunas comunidades indígenas del área andina, en las que “cuando llueve y las gotas hacen burbujas al caer en los charcos o las aves se mojan, significa que habrá más lluvia” (Pari Rodríguez, 2006, p. 113), conocimiento fundamental para garantizar las prácticas agrarias. O bien, en relación a las lógicas de género en comunidades *mapuce*, Cristina Valdez afirma:

“Existen conceptos *mapuce* que permitirían caracterizar el género, tales como: dualidad, complementariedad y reciprocidad. Estos caracterizan las relaciones de género pero no le son específicos, dado que sirven para hablar de las relaciones en general en las que están incluidas las personas o *ce* y los demás *newen* (fuerza) que conforman el *waj mapu* (territorio)” (2017, p. 4).

En estas complejidades, no son menores los conflictos ontológicos devenidos de las prácticas extractivistas que afectan los equilibrios ecológicos, a la vez que a humanos y no humanos que en ellos habitan. Dichos conflictos explicitan las diferencias ontológicas (y sus relacionalidades), en tanto un cerro, por ejemplo, se constituye para el pensamiento moderno como un recurso a ser explotado, mientras que para una comunidad indígena, es una entidad sentipensante, con la cual se relacionan sus miembros por generaciones.¹³

El gráfico siguiente nos orienta a distinguir las distintividades de la ontología moderna occidental y las relacionales:

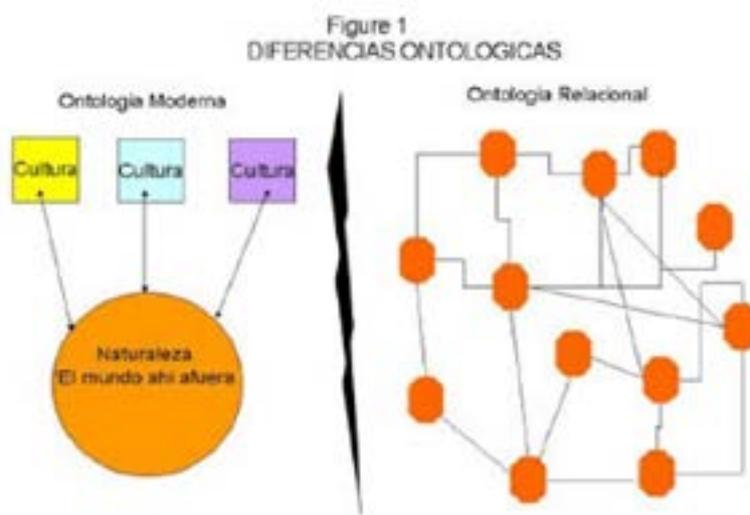


Figura n° 4: Diferencias ontológicas¹⁴

A partir de lo expuesto, el desafío de las prácticas extensionistas con pueblos indígenas desde el diálogo de saberes implica repensar las condiciones dialógicas entre los conocimientos provenientes de las ciencias y aquellos devenidos de las ontologías relacionales. En este sentido, la mutua escucha y la disposición al aprendizaje colectivo, se constituyen como punto de partida (Ishizawa, 2016).

A su vez, otro aspecto no menor a atender en el diálogo de saberes lo constituyen las modalidades de comunicación que, en general, caracterizan a los pueblos indígenas. En ellas,

¹³ Al respecto, y para ilustrar lo referido, sugiero consultar el trabajo de Marisol de la Cadena (2009) donde analiza un caso de explotación minera en el Perú, del cerro Ausangate. La autora refiere que “es una entidad sensible, la fuente de vida y muerte, de riqueza y miseria, que dependen de mantener relaciones adecuadas con él y sus alrededores, otras montañas, entidades menos sensibles” (p. 151). Los indígenas lo llaman Apu, que refiere a “divinidad” o “señor” en lengua quechua.

¹⁴ Recuperado de Blaser y De la Cadena (2009, p.7)

importa considerar los alcances de oralidad, tanto en lo que respecta a no condicionarla a las lógicas de la escritura académica, como también a las problemáticas de la traducción de nociones que se ponen en juego, especialmente cuando en las lenguas hegemónicas no hay conceptos que sí existen en las indígenas, o viceversa.

Las lenguas indígenas son orales, y aunque reconozcamos la existencia de gramáticas y gramafemarios, los mismos se han realizado a partir de las lenguas hegemónicas, entre otras el castellano. En muchas de ellas existen categorías y nociones que refieren a saberes específicos, y que no siempre reconocemos en nuestras prácticas cotidianas, por lo que el desafío se inscribe en la comprensión del alcance de las mismas y de las relacionales a las que remiten, entre las que no están eximidos los pensares, sentires e intuiciones que se ponen en juego en esas relaciones.

A modo de ejemplo, Ishizawa nos comparte su experiencia con comunidades indígenas andino-amazónicas, a partir de la pregunta “¿Qué debe saber el profesional formado en el diálogo de saberes?”. Al respecto afirma:

- “Saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña (desprofesionalización);
- saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado para reflexionarlo con los colegas y con los que acompaña (descolonización);
- tener conciencia de que se mueve constantemente entre cosmovisiones radicalmente distintas y que esta situación exige saber en cada situación desde qué cosmovisión se encuentra actuando y cuáles son las consecuencias de las elecciones conscientes o inconscientes que está haciendo” (2016, pp. 163-164).

Conclusiones

Como afirmé al inicio de este trabajo, el mismo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo problematizar nuestras prácticas extensionistas con pueblos indígenas, sus alcances y límites, las incomodidades que atravesamos y los desafíos a la hora de converger en proyectos donde muchas veces se intersectan modalidades de ser y estar en el “mundo” diversas.

En este sentido, y como punto de partida para pensar nuestras prácticas extensionistas, explicité algunas coordenadas que nos sirven para emplazar a los pueblos indígenas como sujetos históricos y políticos. En ellas podemos reconocer genealogías sobre los procesos de alterización resultantes de relaciones coloniales de alcance mundial, el papel de las narrativas estatales en la producción de borramientos sobre el componente indígena nacional, y las operaciones de racialización que refuerzan imaginarios y prácticas de animalización e inferioridad de estos colectivos.

La inscripción de la perspectiva del diálogo de saberes en tanto desafío no exento de rupturas e incomodidades, no puede desagendar estas formas históricas de subordinación. A su vez, debe contemplar los alcances y límites de los conocimientos y modalidades que se ponen en juego en los desencuentros entre las epistemologías que reconocemos en las tradiciones disciplinares resultantes del pensamiento euromoderno, con aquellas que caracterizamos desde las miradas de las ontologías relacionales.

La escucha y el aprendizaje mutuo tiene como horizonte revisar permanentemente las condiciones dialógicas en que se emplaza dicho diálogo. Estas vigilancias implican desaprender colectivamente y avanzar en acuerdos permeados por las maneras en que lidiamos con las diferencias, diversidades y desigualdades emergentes de los proyectos extensionistas, a la vez que con las normalizaciones disciplinares que naturalizan la existencia de un mundo, donde es posible separar analíticamente los planos de la naturaleza y la cultura.

Resulta oportuno en el epílogo de este trabajo, abrir el juego de los desafíos por venir, recuperando las palabras de Stavenhagen:

“Se puede decir con razón que las organizaciones indígenas, su liderazgo, objetivos, actividades e ideologías emergentes, constituyen un nuevo movimiento social y político en la América Latina contemporánea, cuya historia y análisis detallados quedan por hacerse” (2010, p. 39).

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2006). Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. Siglo XXI.

- Blaser, Mario y De la Cadena, Marisol (2009). Introduction. En *World Anthropologies Network (WAN)*. (pp.3-10). Red de Antropologías del Mundo (RAM), N° 4.

- Boivin, M; Rosato, A. y Arribas, V. (2004). Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología social y cultural. Eudeba.

- Bompadre, J. (2015). (Des)Memorias de La Docta. De barbudos miscegenados a comechingones comunalizados: procesos contemporáneos de emergencia étnica en Córdoba. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Ciencias Antropológicas, FFyH-UNC.

- Bompadre, J. y Equipo de Producción de Materiales en Línea. (2019). Clase 2. Módulo: Espacio, tiempo y sociedad. Pasado y presente de los pueblos originarios de Córdoba. Especialización Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Briones, C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. En *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin* 68, pp. 73-90.

- Briones, C. (2005). Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. *Antropofagia*.

- Cruz, G. (2013). Los senderos de Fausto Reinaga, filosofía de un pensamiento indio. CIDES-UMSA y Plural editores.

- Delrío, W. (2005). Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, (1872-1943). Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

- De la Cadena, M. Política indígena: un análisis más allá de “La Política”. *World Anthropologies Network (WAN)*. Red de Antropologías del Mundo (RAM). Electronic journal, No 4 January/Enero 2009. Pp. 139-171.

- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. En Walekeru, Revista de Investigación de Cultura y Desarrollo, 2. Pp. 8-29.
- González Varela, S. (2015). Antropología y el estudio de las ontologías a principios del siglo XXI: sus problemas y desafíos para el análisis de la cultura. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época III, Vol. XXI: 38-64.
- Ishizawa, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. En Delgado, F. y Rist, S (eds.). Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo (pp. 137-168). Plural editores.
- Kusch, Rodolfo. América profunda. Biblós.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.(pp. 1-23). CLACSO.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En Champagne, P.; Lenoir, R.; Merllie, D. y Pinto, L. Iniciación a la práctica sociológica. (pp. 57-102). Siglo XXI.
- Lenton, D. Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico* [Online], 1 | 2010. URL: <http://journals.openedition.org/aa/781>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.781>
- Lenton, D. (2014). Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios. En Lanata, José (comp.). *Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en Perspectiva Transdisciplinar*. (pp. 32-51). Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio. Bariloche.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.
- Pari Rodriguez, A.(2006). Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta yachay”. En Yapu, M. Memoria y pensamiento descolonizador. (pp. 105-118). PIEB.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (pp. 201-246). CLACSO.

- Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce Extensión Universitaria.
- Segato, R. (2007). La Nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Prometeo.
- Stavenhagen, R.. Los Pueblos Originarios: el debate necesario. Clacso.
- Trouillot, M. (1995). Silencing the Past. Power and the Production of History. Beacon Press.
- Ulloa, A. (2004). La construcción del nativo ecológico: Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y ambientalismo en Colombia. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, (25), 174-176. [Fecha de consulta 29 de junio de 2020]. ISSN: 1390-1249. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=509/50918253016>
- Valdez, M. Aportes *mapuce* para pensar el género, Corpus [En línea], Vol. 7, No 1 | 2017. Publicado el 30 junio 2017. URL: <http://corpusarchivos.revues.org/1825> ; DOI : 10.4000/corpusarchivos.1825



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

El objetivo es socializar experiencias extensionistas realizadas en el marco de propuestas de instituciones educativas y culturales, gubernamentales y de organizaciones sociales, programas y proyectos de extensión y/o prácticas impulsadas desde diferentes cátedras.

Hábitat, energía y diálogo de saberes.

Cocinas de biomasa para la comunidad wichí de El Cocal (Salta: experiencias de extensión desde un horizonte intercultural)

Facundo David Francisco González¹ | facundoinenco@gmail.com |
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Nuria Macarena Rodríguez² | nuria.macarena.rodriguez@gmail.com |
Universidad Nacional de Salta, Argentina

Franco David Hessling Herrera³ | francodavidhess@gmail.com | Uni-
versidad Nacional de Salta, Argentina

Recepción: 28/06/20
Aceptación final: 13/08/20

Resumen

Este artículo aborda una experiencia de trabajo de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) con el pueblo *wichí* de El Cocal, en el marco de un proyecto de extensión para la mejora del hábitat denominado “La Misión-Rivadavia: diagnóstico e intervención sociotécnica para la mejora del hábitat de comunidades originarias *wichí* en el Chaco salteño”. El mismo se centró en la instalación de cocinas a base de energía de biomasa en el comedor de la escuela de esa comunidad. El Cocal está ubicada en la zona del Chaco salteño, a quince

¹ Doctor en Estudios Sociales de América Latina. Instituto de Investigaciones en Energía No Convencional (INENCO) perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y a la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Correo electrónico: facundoinenco@gmail.com

² Profesora en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y a la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Correo electrónico: nuria.macarena.rodriguez@gmail.com

³ Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Correo electrónico: francodavidhess@gmail.com

kilómetros al norte de Rivadavia Banda Sur (Departamento de Rivadavia). La financiación de este proyecto provino de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación y se ejecutó durante el año 2018. La experiencia parte de un proyecto de extensión/transferencia de una universidad nacional argentina y emerge como espacio que permite revisar la (re) producción de sentidos de hábitat y otras cuestiones vinculadas la interculturalidad. A partir de una operación meta-sociológica, identificamos y reconocimos rasgos en la producción de monoculturas del saber y del rigor y la emergencia de ecologías que desracionalicen la producción de hábitat en un territorio que resiste a los regímenes del Modelo Civilizatorio Moderno Colonial en sus facetas de colonialidad/colonialismo y de capitalismo.

Palabras clave: hábitat, wichí, interculturalidad, monoculturas, ecologías

Resumo

Este artigo trata de uma experiência de trabalho da Universidade Nacional de Salta (UNSa) com o povo *wichí* de El Cocal, no âmbito de um projeto de extensão para melhorar o habitat denominado “La Misión-Rivadavia: diagnóstico e intervenção sociotécnica para o melhoria do habitat das comunidades nativas *wichí* no Chaco de Salta”. Teve como foco a instalação de cozinhas à base de energia de biomassa no refeitório da Escola daquela comunidade. El Cocal está localizado na região do Chaco de Salta, a 15 kms. ao norte de Rivadavia Banda Sur (Departamento de Rivadavia). O financiamento deste projeto partiu da Secretaria de Políticas Universitárias da Nação e foi executado durante o ano de 2018. A experiência se baseia em um projeto de extensão / transferência de uma universidad nacional argentina e surge como um espaço que permite rever a (re) produção de significados de habitat e outras questões relacionadas à interculturalidade. Partindo de uma operação meta-sociológica, identificamos e reconhecemos traços na produção de monoculturas de conhecimento e rigor e o surgimento de ecologías que desracionalizam a produção de habitat em um território que resiste aos regimes do Modelo da Civilização Colonial Moderna em suas facetas. da colonialidade / colonialismo e do capitalismo.

Palavras chave: habitat, *wichí*, interculturalidade, monoculturas, ecologías

Introducción y precisiones conceptuales

Las formas lineales de regulación social y la anulación de la imaginación como instancia de producción de formas de ser y de estar en el mundo debilitan y permean el Modelo Civilizador Moderno Colonial. En ese marco, cómo se vive y en qué condiciones, son interrogantes que permiten reflexionar sobre la reinstalación de utopías latinoamericanistas, contrahegemónicas y situadas. No hablamos, sin embargo, de utopías originarias, pues creemos que la historia del vínculo colonial es una característica en la construcción del proyecto latinoamericano decolonial enclavado en el Sur Global⁴, apoyado en la propuesta de Epistemología del Sur⁵, como un pensamiento posabisal⁶ (Santos, 2018).

El proyecto de raigambre latinoamericano con alcance global⁷ no pretende abolir las expresiones de la razón indolente a la que Santos (2009) comprende como modelo de racionalidad del Modelo Civilizador Moderno Colonial y que determina formas de concepción del espacio y del tiempo, entre otras. Su pretensión es abonar al espacio para una interacción respetuosa y una ecología⁸ de prácticas, a través de la cuales cada una de las comunidades, convocadas a sumarse, pueda habitar su territorio de una forma distinta, diferente, trascendiendo las lógicas de producción de monoculturas sostenidas por el Modelo Civilizador Moderno Colonial, que producen formas únicas o unívocas de existir (Santos, 2009). Este sistema axiológico proporciona claves para el establecimiento de categorías que dan cuenta de nuestras realidades desde una perspectiva que necesariamente es intercultural, orientada al diálogo de saberes y apoyada en la traducción intercultural.

El conocimiento sobre cómo viven las personas en contextos de diversidad cultural, en territorios marcados por tensiones entre actores que conciben el ser y estar en el mundo de

4 Insertamos nuestra posición decolonial como parte de la propuesta de Boaventura de Sousa Santos en Epistemologías del Sur (2009). Sin embargo, no desconocemos las críticas a la propuesta de Santos. No obstante, consideramos esto una sutileza en el marco del entendimiento de que ambas propuestas son complementarias y abonan el terreno para pensar por fuera de los regímenes del ser, el saber y el poder hegemónicos.

5 Santos (2009) caracteriza a las Epistemologías del Sur como un conjunto de indagaciones sobre la construcción y validación del conocimiento nacido en la lucha, de formas de saber desarrolladas por grupos y movimientos sociales como parte de su resistencia contra injusticias y opresiones sistémicas causadas por el Modelo Civilizador.

6 El pensamiento posabisal presupone una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico occidental que produce lógicas de monocultura (Santos, 2009).

7 Desde la perspectiva decolonial (Opción Decolonial para Zulma Palermo, Giro Decolonial para Walter Dignolo, Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad para Arturo Escobar o Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad para Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel) se esboza una posición crítica al paradigma vigente, sugiriendo alternativas de construcción de un proyecto latinoamericano alternativo al Modelo Civilizador Moderno Colonial dominante.

8 Santos (2009) entiende a una *Ecología* como la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y homogéneas o monocultura.

formas diferentes y -a veces- contradictorias, con vinculaciones coloniales históricas, constituye un elemento de particular interés para nosotros. Para estudiar este tipo de escenarios nos basamos en el abordaje conceptual de la sociología de las ausencias -proveniente de la propuesta de epistemologías del sur- que busca restituir presencias en la experiencia social en conexión con una sociología insurgente, que dé cuenta de los procesos a partir de los cuales “lo que no existe, es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (Santos, 2006, p. 23). Finalmente, desde el abordaje conceptual de la sociología de las emergencias (Santos, 2009) buscamos reconocer y contribuir a la ampliación de las expectativas sociales de quienes habitan determinado territorio, permitiendo: “Abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro” (Santos, 2006, p. 23).

Este trabajo aborda una experiencia de trabajo de la Universidad Nacional de Salta, con la comunidad indígena *wichí* de El Cocal. El proyecto de extensión denominado “La Misión-Rivadavia: diagnóstico e intervención sociotécnica para la mejora del hábitat de comunidades originarias *wichí* en el Chaco salteño” se localizó en una de las zonas catalogadas como dos de las más pobres del país (INDEC, 2018). Esta región, además de caracterizarse por su diversidad cultural y ambiental presenta indicadores de desnutrición, salud, educación y acceso a la energía negativos. En el Chaco salteño existe una de las tasas de mortalidad infantil más alta. Además, las disputas por la propiedad de la tierra y el avance de la frontera agropecuaria atentan y avasallan las formas de habitar de estas comunidades.

El Estado -en vinculación con el mercado- aborda estas situaciones desde una visión occidental que no ha dado resultados positivos, pues la situación resulta cada vez más preocupante. De esta forma, la extensión del Modelo Civilizatorio Moderno Colonial ha expulsado a las comunidades de sus tierras y las ha obligado a adoptar nuevas formas de habitar, además de reconfigurar su vinculación con el ambiente, los criollos y otras comunidades. En este sentido, creemos que es posible encontrar elementos que den cuenta de ese proceso de colonización e imposición colonial y la consecuente incorporación al orden capitalista. Así, encontramos como “de repente” el pueblo *wichí* es noticia por las muertes de niños por desnutrición “por cuestiones culturales” o que los caciques son asesinados “por invadir propiedad privada”, sin considerar que el avance de la frontera agropecuaria los expulsa del monte profundo⁹.

9 Ver: “Justifican la Muerte de Niños *Wichí*” en https://fmnoticias881.com/noticias/id-1354_Justifican-la-muerte-por-desnutrici-n-del-ni-o-Wich- / “Acá si matan a un indio no hay justicia” en <https://rnma.org.ar/fr/noticias/18-nacionales/3669-aca-si-matan-a-un-indio-no-hay-justicia>, “Siete Niños *Wichí* mueren en menos de un mes en Salta” en <http://www.saltalibre.net/Siete-ninos-wichis-mueren-en-menos-de-un-mes.html>, “Mueren por abandono crónico del Estado y la Sociedad” en <https://www.lagacetasalta.com.ar/nota/60614/sociedad/mueren-abandono-cronico-parte-Estado-sociedad.html>.

Somos conscientes de que el registro de experiencias es una manera de aproximarse al reconocimiento de las marcas del Modelo Civilizatorio que hegemoniza las formas de habitar nuestro territorio y que puede ejemplificarse en los modos de producción de la ciudad/hábitat urbano; creemos esencial la comprensión de las formas de hábitat de comunidades no urbanas, que no se enmarca en la forma binaria de pensar lo urbano/rural. Las comunidades indígenas expresan un ejemplo paradigmático de resistencia al Modelo Civilizatorio desde los inicios de la colonización. Aunque esto no implica que los pueblos indígenas permanezcan inmutables –como tampoco los colonizadores– desde el momento de la colonización (González, 2020).

En este marco, si entendemos hábitat como una territorialidad marcada por la experiencia de habitar, concebido desde el ejercicio de producción y reproducción de sentidos que cristalizan en dimensiones supra e infra hábitat, entonces el hábitat se configura en este trabajo como un objeto doblemente descentrado¹⁰ (González, 2020).

Se subraya el carácter no dado del hábitat, la experiencia de habitar y, en ese sentido, el enfoque comunicacional de producción de sentidos nos permite ingresar desde una perspectiva privilegiada a ese proceso de construcción de territorio/hábitat (González, 2020). Dada la especificidad de la experiencia que se analiza/relata, la perspectiva de las epistemologías del sur, el enfoque de Comunicación¹¹ desde la interculturalidad (Walsh, 2010) y más específicamente la propuesta de diálogo de saberes (Fals Borda, 1987) nos permite entender el interjuego de producción de sentidos supra e infra hábitat que componen la experiencia de habitar esos territorios (González, 2020).

Así, la comprensión de los procesos de construcción de sentidos sobre hábitat de una comunidad implica pensar –como ya se mencionó– desde tres planos:

1) Sociología de las Ausencias (Santos, 2009): el plano de las ausencias y la producción de la no existencia como modo disciplinante del Modelo Civilizatorio Moderno Colonial, sostenido a partir de la razón metonímica¹² que (re)produce lógicas de monocultura. Aquí se plantea como ejercicio de disputa de sentidos el empleo de la sociología de las ausencias y las ecologías de saberes, tiempo, reconocimiento, escalas y productividad.

10 Lo supra hábitat refiere a los designios del Modelo Civilizatorio Moderno Colonial, expresado en lógicas de producción de monocultura y formas de pensamiento abisal (Santos, 2009). Mientras que la dimensión infra representa elementos del hábitat asociados a la memoria y a la resistencia, posibles de visualizar mediante el trabajo de traducción intercultural y el diálogo de saberes.

11 Para fines didácticos-expresivos aclaramos que hablamos de Comunicación –con mayúscula– para referirnos al campo de estudio de la Comunicación y la distinguimos del fenómeno concreto.

12 Como una versión de la Razón Indolente, la *Razón Metonímica* comprende el mundo a partir de una operación dicotómica y está obcecada por la idea de una totalidad bajo la forma de orden. Rige la producción de lógicas de monocultura (Santos, 2009).

2) Sociología de las Emergencias (Santos, 2009): en el plano de las emergencias y la imposibilidad de construir expectativas alternativas al orden de la razón proléptica¹³ y el progreso moderno se presenta la sociología de las emergencias y la construcción de proyectos de hábitat alternativos.

3) Intelectual de Retaguardia (Santos, 2006): planteamos el trabajo intelectual a partir de la idea de intelectual de retaguardia, preocupado y comprometido con las luchas de los movimientos contrahegemónicos.

El proyecto de extensión

El Proyecto de Compromiso Social Universitario denominado “La Misión-Rivadavia: diagnóstico e intervención sociotécnica para la mejora del hábitat de comunidades originarias *wichí* en el Chaco salteño” -aprobado mediante Res. -2016-2371-E-APN-SECPU#ME- se diseñó durante el segundo semestre del año 2016 y se presentó a la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias de ese año.

La formulación fue producto del contacto de miembros del Instituto de Investigaciones en Energía No Convencional (INENCO) con comunidades de la zona, ya que anteriormente habían desarrollado proyectos de *destiladores de agua solares*¹⁴ para comunidades indígenas y criollas en el territorio del Chaco salteño durante los años 2010 al 2015¹⁵. Este vínculo, que permitió que el INENCO sea reconocido como una institución de ciencia y desarrollo tecnológico en esa región, sirvió para que el cacique *wichí* de la comunidad La Misión se comunicara, mediante un “amigo”, con personal del INENCO. Joaquín, militante social y sociólogo radicado en la zona, desplegó la estrategia de vinculación con el Instituto y acercó

13 La razón proléptica es la forma de la razón indolente que concibe al tiempo de forma lineal, ordenando las expectativas de futuro a partir de la idea de historia que tiene sentido y dirección conferidos por el progreso infinito (Santos, 2009).

14 Los destiladores solares de agua son sistemas que constan de una bandeja oscura donde se vierte el agua contaminada con sales, sobre la cual se coloca un techo de vidrio a dos aguas. La superficie que ocupa el equipo es de un metro cuadrado y se pueden colocar varios equipos de manera contigua, según el tamaño de la población que requiera el servicio y el espacio disponible en el lugar de instalación. Estos destiladores funcionan por radiación solar, que atraviesa el techo de vidrio y es absorbida por el agua depositada en la bandeja, que se calienta y comienza a evaporarse. A través de este proceso, las sales quedan concentradas en el fondo, el agua evaporada se condensa en la cubierta de vidrio y comienza a escurrirse por allí. Posteriormente, el agua es recogida en unas canaletas que la conducen a un recipiente donde se la recolecta ya desalinizada (Franco, 2015).

15 Una de las limitaciones principales para el acceso al agua es la contaminación natural o artificial salina de las fuentes de agua dulce, lo que desencadena afecciones en la salud y bienestar de la población. En el Noroeste Argentino (NOA) se evidencian con claridad problemas asociados al exceso natural de sales en el agua (en algunos casos con arsénico). Esta situación se da particularmente en las regiones chaqueña y puneña.

las inquietudes a diferentes grupos de trabajo del INENCO. Su acercamiento a algunos de los integrantes del grupo de trabajo *Planificación Energética y Gestión Territorial (Peyget)* del INENCO incluyó comunicación vía correos electrónicos, mensajes de textos y reuniones. Transmitió que la comunidad deseaba contar con luz en sus viviendas durante la noche y que la cocina de la escuela bilingüe demandaba más leña de la que podían costear -ya que el Estado no se hace cargo de este insumo- para la cocción de las cuatro comidas de los niños que allí asisten.

La directora del Peyget se mostró interesada en la posibilidad de trabajar con esta comunidad en particular y delegó en su equipo la búsqueda de potenciales líneas de financiamiento. Es así como, en septiembre de 2016, el grupo se postuló a la convocatoria para Proyecto de Compromiso Social Universitario proponiendo un diagnóstico e intervención sociotécnica (González, 2019) que permitiera mejorar condiciones del hábitat de la comunidad. El proyecto fue formulado por parte del equipo del grupo Peyget debido a la premura -cierre de la convocatoria-, las distancias y la brevedad del formulario para la postulación. Como los



Figura N°1: Prototipos de cocinas a base de biomasa presentadas a la comunidad. Fuente: propia, 2018.

fondos máximos posibles a otorgar eran de cuarenta mil pesos, por una cuestión de costos se decidió -en acuerdo con el cacique de La Misión- que se comprarían como bienes transferibles a la comunidad tres cocinas a base de biomasa¹⁶ para la escuela de El Cocal, con

¹⁶ La biomasa es un tipo de energía renovable procedente del aprovechamiento de la materia orgánica e inorgánica formada en algún proceso biológico o mecánico, generalmente, de las sustancias que constituyen los seres vivos, o sus restos y residuos. La energía a través de la biomasa es la utilización de materia orgánica como fuente energética. Esta materia orgánica es heterogénea.

el objetivo de hacer eficiente el uso de la chamiza¹⁷ que rodea la comunidad, creando así biomasa para producir energía. Las cocinas se instalaron en la escuela de esa comunidad, ubicada en la zona del Chaco salteño, a quince kilómetros al norte de Rivadavia Banda Sur, departamento de Rivadavia. Esta zona, además de caracterizarse por su diversidad cultural y ambiental, presenta indicadores de desnutrición, salud, educación y acceso a la energía negativos (INDEC, 2019). También, las disputas por la propiedad de la tierra y el avance de la frontera agrícola atentan y avasallan las formas de habitar de estas comunidades.

La convocatoria, de tinte transferencista¹⁸, demandaba un acta-compromiso¹⁹ por parte de la comunidad y que ésta estuviera registrada jurídicamente. Por este motivo, el proyecto lleva el nombre de La Misión, que contiene la comunidad con la que trabajamos y otras dos: La Misión y Fiscal 30, nucleadas en *Amtena*²⁰. Además, la formulación demandaba procesos formativos entre los estudiantes y profesionales participantes y “la generación de una conciencia social universitaria al servicio de la comunidad”. En un intento de superar esta forma vertical de entender la ciencia y los vínculos entre la comunidad y la universidad se incluyeron en el proyecto instancias de talleres de capacitación para todos los miembros del proyecto a modo de coproducción de tecnologías de hábitat. Sin asumirlo o expresarlo de manera totalmente consciente, intentábamos cruzar la línea abisal (Santos, 2009) para producir lo que llamábamos “hábitat respetuoso”, es decir, que atiende a la diversidad de modelos invisibilizados por el Modelo Civilizatorio. Más adelante, en instancias de discusión del grupo de trabajo arribaríamos a enunciados y categorías que expresarían de forma más clara cómo entendemos la producción de tecnologías sociales y de hábitat.

Por parte de la UNSa participaron miembros del INENCO y colaboradores, entre ellos físicos, comunicadores, antropólogos, ingenieros en recursos naturales y medio ambiente, personal técnico del INENCO, sociólogos y licenciados en energías renovables. Aportaron desde diferentes campos del saber científico occidental con el compromiso de colaborar en la transformación social, intentando que eso no devenga en un abandono de las formas de hacer y saber de las comunidades.

17 La chamiza es un tipo de leña que genera el ecosistema del monte a partir de las ramas y hojas de los chañares, palos santos y algarrobas. Normalmente no es posible encender fuego con este tipo de leña, pero las cocinas diseñadas por el INENCO aprovechan este insumo. El empleo del equipo tecnológico es sencillo y su procedimiento es idéntico al empleado por quienes encendían fuego para cocinar en la escuela de El Cocal.

18 Cuando aludimos al sentido transferencista referimos a que pre establece una jerarquía y legitimación de saberes y otras lógicas de producción de sujetos e instituciones de la modernidad que se adosan a la resolución de múltiples “problemas sociales”, negando tanto la capacidad de agencia de los actores considerados destinatarios como la necesidad de interacción.

19 En este caso, el acta compromiso firmada por el cacique de la comunidad y la directora del proyecto establecía los términos de colaboración para el desarrollo del proyecto, comprometiéndose cada uno a realizar las acciones que le correspondieran.

20 *Amtena*, que significa “Hola” en *wichí*, es la organización civil de la comunidad de La Misión.

El proyecto, que en su formulación era absolutamente viable, durante el proceso adquirió pretensiones más complejas por parte de quienes intervenimos en su ejecución, como la intención de producir “hábitats respetuosos”. Así pues, vemos cómo la “transferencia” de cocinas de biomasa se presentó como un medio para poder acercarnos a la comunidad y pensar junto a ellos formas de producir tecnologías sociales para el hábitat. Sin expresarlo en el proyecto, estábamos construyendo un puente que nos ayudaría a repensar nuestras prácticas como académicos al momento de diseñar tecnologías de hábitat (equipos tecnológicos, formas de intervención, etc.), al mismo tiempo que empezábamos a construir con la comunidad herramientas que les permitieran disputar los sentidos de las tecnologías que otros actores les ofrezcan en el futuro.

Cocinas de “chamiza”

De los seis viajes realizados a la zona del Chaco salteño, los dos primeros tuvieron como objetivo entablar un vínculo con la comunidad de El Cocal y acordar algunas acciones relacionadas con el interés de esta comunidad. El equipo colaboró con tareas de mantenimiento de redes de agua y estructura de las viviendas. Acompañamos a los hombres en la búsqueda de leña y en la pesca. El equipo de investigación asistió a las mujeres en el uso del combustible para optimizar su desempeño y nos involucramos en asuntos asociados a la formulación de propuestas de la comunidad para representantes legislativos.

Este comportamiento tuvo como objetivo generar un trato de confianza que apoyara las acciones conjuntas. Muchas de las tareas domésticas y de organización de la comunidad de las que participamos se reservarán a la intimidad de quienes participamos de las mismas, sosteniendo el lazo de respeto mutuo que asumimos.

Registro de primeros viajes al Chaco salteño

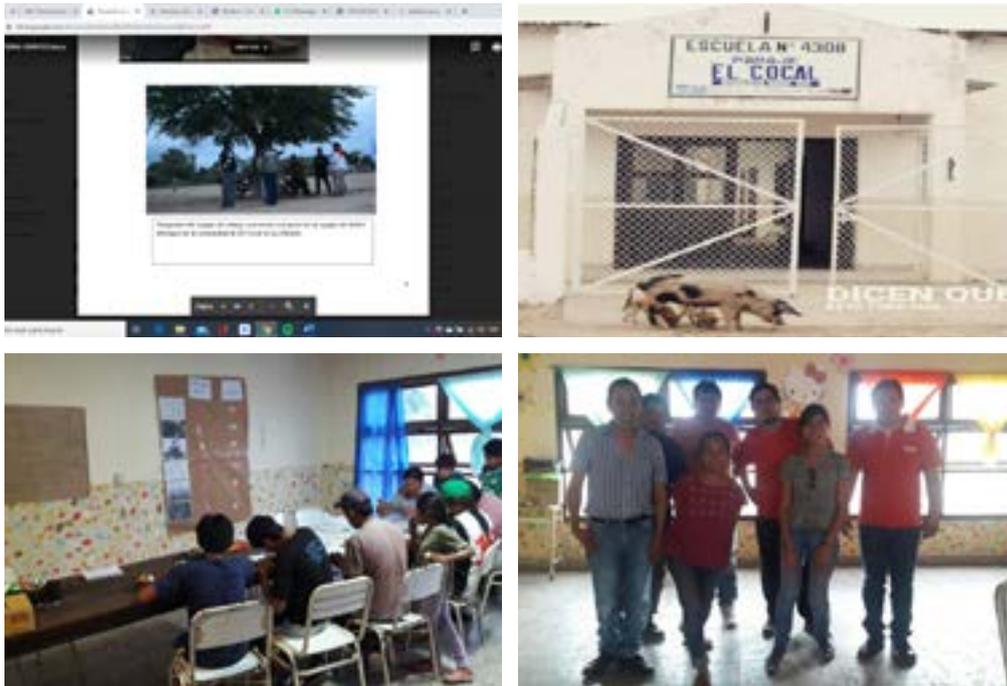


Figuras 2, 3, 4 y 5 (de izquierda a derecha y de arriba abajo): Vecindario de la comunidad de El Cocal. Fuente: Proyecto El Cocal, 2018.

En el tercer y cuarto viaje desarrollamos talleres para profundizar las experiencias y expectativas de hábitat de la comunidad. En este punto, la constitución de género del equipo colaboró en la facilitación de las tareas y de varias acciones. Las mujeres de la comunidad no entablaron un vínculo de confianza y fluidez con los hombres del equipo, pero sí con las mujeres. Así, las miembros femeninas del equipo coordinaron el taller destinado a mujeres, mientras que los miembros masculinos trabajaron con el taller de niños y hombres. Esta particularidad en el diseño y desarrollo de los talleres está relacionada a la forma de vinculación que establecen las mujeres *wichí* con los hombres criollos: no acostumbran a relacionarse a menos que hayan entablado un vínculo producto de la permanencia en el territorio. Esta cuestión de género implica un análisis más profundo que no se llevará adelante en este artículo, pero que resulta necesario exponerla²¹.

21 Brevemente podemos describir que en la comunidad existe una distribución del poder que no se asocia necesariamente a una jerarquía de género, pues las mujeres pueden ser caciques, líderes y encabezar diferentes procesos y roles en la organización comunitaria. No obstante, algunos hechos recientes de abusos, violaciones y acoso contra mujeres de la comunidad de La Misión por parte de criollos, han hecho que la comunidad restrinja la vinculación de sus mujeres con extraños. Vemos cómo en la cultura *wichí* el patriarcado avanza y provoca situaciones de vulnerabilidad y violencia de género.

Registro de talleres en El Cocal



Figuras 6, 7, 8 y 9: Desarrollo de talleres, incluyendo a los facilitadores junto al director de la escuela y referentes wichí de El Cocal. Fuente: Proyecto El Cocal.

Durante la quinta y sexta visita compartimos con la comunidad la sistematización audiovisual y escrita de los viajes anteriores, y se probó y capacitó a los adultos interesados -incluidos los docentes de la escuela- en el uso del prototipo de cocina a base de biomasa que se compró y entregó en el séptimo viaje. Este último encuentro incluyó el registro comparativo del uso de leña y/o chamiza respecto de una cocina tradicional a base de leña. Es decir, se buscó evaluar el desempeño del equipo diseñado por el INENCO en la optimización del uso del recurso con los consecuentes ahorros en los costos de obtención del recurso leña.

Registro de últimos viajes a El Cocal



Estas Figuras (10, 11, 12 y 13) muestran momentos compartidos entre parte del equipo del INENCO y miembros de la comunidad de El Cocal: recorriendo parte del Río Bermejo y compartiendo comidas durante los viajes.

Fuente: Proyecto El Cocal.

Esta última serie de figuras (de la 10 a la 13) intenta reflejar el resultado de la construcción de un vínculo de confianza que emerge, no consolidado, pero sí como un principio de lazo para nuevos proyectos y procesos de producción de hábitat con la comunidad. Sería deshonesto decir que construimos un vínculo fuerte, pues aún éramos “parte de los criollos”, representando un extrañamiento propio de las relaciones iniciales, aunque sí se logró trabajar con mucha tranquilidad. Los referentes de la comunidad intentaron hacernos sentir cómodos y que nos familiarizáramos con aquellas prácticas y costumbres que estaban dispuestos conscientemente a compartir.

Monocultura del saber y el rigor. Conocimiento y saber: “Ustedes son los que saben”

La razón metonímica (Santos, 2014) plantea una doble idea de las dicotomías y jerarquías, por lo que resulta imposible pensar por fuera de la totalidad: no hay sur sin norte, no hay mujer sin hombre ni esclavo sin amo. Pero estas dicotomías que se presentan como relaciones de contraposición guardan una jerarquía explícita: norte sobre sur, hombre sobre mujer y amo sobre esclavo. En este sentido, la creación de los modos hegemónicos de producción de hábitat genera no existencias, ausencias muchas veces latentes en comunidades. Esas ausencias latentes en los modos de habitar el territorio y de producir hábitat están invisibilizadas, ocultadas, denigradas o prohibidas en el caso del pueblo *wichí*.

La forma colonial y capitalista impuso un modo legítimo -y legal- de producir hábitat a partir del Estado y del mercado.

La colonización del pueblo *wichí* del Chaco salteño se llevó adelante en gran parte del proceso por el incipiente Estado argentino hasta principios del siglo XX. Las llamadas por la historiografía de las clases dominantes como “campañas del desierto” comenzaron en el último cuarto del siglo XIX, durante la predominancia del régimen conservador que cobró forma en el Partido Autonomista Nacional y se extendieron hasta bien entrado el siglo XX. Primero se libraron avances del Estado nacional en las zonas del sur del país, donde las comunidades originarias ofrecieron una resistencia bélica mayor, y recién en la última etapa de esas campañas -ya en el siglo XX- el avance fue en las provincias del norte. Menos habituados a los confrontamientos que las comunidades del sur o que los propios *diaguitas* y *calchaquíes* -hoy apostados en el suroeste de Salta-, los *wichí* fueron desplazados -cuando no ajusticiados- hasta las inhóspitas zonas del monte chaqueño, para luego ser empujados a convertirse en mano de obra esclava o muy barata en los emprendimientos agropecuarios de la zona, principalmente en los ingenios azucareros.

Las condiciones climáticas y la resistencia del pueblo *wichí* fueron factores de retardo para la colonización. No obstante, esto derivó en condiciones de terror que violaron cualquier régimen de dignidad humana acabando con la vida de quienes no cedían sus territorios y asumían la nacionalidad argentina.

Esa desigualdad que se plasmó ya en los embrionarios momentos de aquel Estado nacional argentino, que desde el punto de vista decolonial podría verse como la creación de la periferia de la periferia, persiste hasta hoy. Desigualdad que estratifica a los pobladores del Chaco salteño entre criollos e indígenas:

“Los trabajadores indígenas tienen menos posibilidades de obtener un empleo estable que incluya beneficios sociales tales como seguridad social, seguro de salud, fondos de jubilación y otras competencias de ley. Incluso, si un indígena cuenta con educación superior su remuneración podría diferir sustancialmente de aquella que percibe una persona no indígena con las mismas calificaciones. Además, los pueblos indígenas no se han beneficiado equitativamente del crecimiento exponencial y la producción y circulación de sentidos en la configuración de las dimensiones supra e infra hábitat democratización de nuevas tecnologías” (Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas de 2014 citada por González, 2020, p.109).

Tal cual los testimonios recogidos en la experiencia relatada en este artículo, niños y mujeres fueron separados de los hombres que fueron asesinados o expulsados del territorio:

“Aquí el monte nos ayudó mucho, yo sé que luchamos porque no nos sacaran todo, pero no pudimos, mirá ahora, todo lleno de soja y sin árboles” (José, El Cocal, 2018).

Un ejemplo paradigmático del modo en que opera e invisibiliza los saberes indígenas el Modelo Civilizatorio Moderno Colonial es la anécdota que relata Juana de El Cocal. La *wichí* cuenta:

“La amiga de mi hija estudia Enfermería en Santa Victoria y cuando hace las prácticas tiene que mentir porque atiende a un niño que tiene vómitos y le tiene que dar pastillas, aunque sepa que está asustado y le hace falta tirar el cuerito” (2018).

La carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Salta, que se dicta en Santa Victoria Oeste, fue creada en 2013 por iniciativa del entonces rector, como modo de dar respuesta a la problemática de fallecimiento de *wichís* y *guaraníes* de la zona. Además, puede pensarse esta medida como una estrategia para materializar el discurso de la institución universitaria involucrada y comprometida con las diversas realidades de las comunidades locales. Esta carrera se centra en la atención a la salud desde la medicina occidental. De manera que no sería aceptado que un profesional de la salud realice prácticas por fuera de dicha lógica y que, por ejemplo, indique “empacho por estar asustado” o se recomiende “tirar el cuerito”.

Estas prácticas pueden ser consideradas modos de disciplinamiento desde la imposición de un saber único y también pueden verse reflejadas en otros ámbitos, como las instituciones educativas. En la escuela se les proporciona un modo de comprensión del mundo que para los jóvenes de El Cocal implica una negación de su identidad:

“La señorita nos dice que hay que ser civilizados, que no podemos ser como antes porque ahora hay cosas nuevas que nos ayudan a vivir mejor, entonces a mí me da ganas de tener luz y aire acondicionado y por eso le hice un banquito para que me diera un celular” (Juan, El Cocal, 2017).

La maestra le enseña -e impone- una forma de comprender el mundo que no sólo degrada la suya, sino que pretende anularla.

La Educación Intercultural Bilingüe, con sus respectivos auxiliares indígenas, se implementó como una contemplación a las características culturales indígenas. Pero el auxiliar nativo tiene dos requisitos para convertirse en docente empleado por el Estado provincial: poseer conocimientos mínimos -es decir que logre entender- de las lenguas indígenas locales y cursar una capacitación docente tradicional. Este modelo de educación tradicional no es inclusivo -pues no contempla saberes de la comunidad- ni tolerante -porque reprime y/o niega el rigor de los saberes *wichí*-.

Otro componente que reconocemos como un sentido presente en la experiencia es el asociado al valor occidental del trabajo. Los *wichí* vienen de una tradición que el Modelo Civilizador Moderno Colonial asociaría a lo rural o economía de subsistencia. La expulsión de sus territorios les redujo las posibilidades de recolección y caza y los arrinconó a la conversión a empleados rurales. Quienes poseían saberes en la gestión de sus territorios fueron convertidos en obreros del capitalismo.

Lo que algunas comunidades no conservan, pero sí el *wichí*, es su lengua:

“Nosotros les enseñamos a nuestros hijos nuestro idioma original, aunque eso después hace que les cueste la escuela, o que en el hospital nos reten porque los chicos no entienden a la enfermera” (Alberto, El Cocal, 2018).

La conservación, de manera resistente, de la lengua *wichí* en casi todas las comunidades de este grupo dota a la comunidad de un acervo de resistencia cultural. No obstante, esto es considerado un dialecto por la escuela tradicional y las maestras le adjudican la causa de los problemas en las trayectorias escolares de los estudiantes *wichí*.

Respecto de la alimentación, continúa teniendo un componente asociado a la caza y la recolección, pero de acuerdo con las leyes vigentes estas prácticas representan actos delictivos por lo que allí se presenta una contradicción compleja entre tradición indígena y norma estatal moderna. Aunque algunas comunidades lo sostengan, cada vez son más los *wichí* que migran a la agricultura de subsistencia y adoptan formas occidentales de entendimien-

to de la nutrición. Esto no ha provocado que bajen los índices de mortalidad de niños *wichí* por malnutrición, ya que se les prohíbe cazar y recolectar, pero no cuentan con todos los nutrientes para reemplazar lo que aportaban cazando y recolectando en la inmensidad del monte.

Un caso emblemático es el consumo de la hoja de coca, que en la región norte de Argentina es socialmente legítimo, pero en el resto del país no. En El Cocal se usan, por ejemplo, hierbas para la potencia masculina en el acto sexual o para interrumpir embarazos, sin consecuencias negativas:

“La mezcla de palo santo, chañar y hierbas rojas hace que no nazcan los bebés, aunque bueno, eso está mal para Dios” (Clementina, El Cocal, 2018).

Estas expresiones señalan, por un lado, el reconocimiento de ciertos saberes por parte de la comunidad y, al mismo tiempo, la intensificación del disciplinamiento de saberes no occidentales. Estas prácticas tienen su materialización en la medicina occidental y las conocemos a partir del *viagra* o del *misoprostol*.

Una dimensión significativa para la construcción del hábitat de las comunidades es la expansión de la frontera agrícola a partir del boom de la soja en la década de 1990. En el Chaco, dicha expansión ha impuesto una suerte de laberinto para las comunidades:

“Hay montes que no tienen que tocarse porque son sagrados, hasta Dios sabe, y se enoja y después viene el río y nos lleva todo. Tenemos que cuidarlo así nos cuida y nos da lo que necesitamos” (José, El Cocal, 2018).

José no sólo relata, sino que también evalúa y analiza, en esta hibridación entre lo indígena y su vinculación con la Iglesia Anglicana, un conocimiento sobre la relación entre desmontes e inundaciones. La promesa de progreso infinito no contempló en sus inicios las consecuencias de la tala de árboles y los ciclos de extracción de los frutos de la naturaleza, algo que el pueblo *wichí* sabe de antaño. Sus conclusiones permiten afirmar el carácter necesario de la incorporación de las mentalidades locales para el diseño de estrategias e intervenciones en la producción del hábitat.

La ciencia occidental en general ha ido borrando, desde la degradación hasta la anulación, otras formas de intervenir en las experiencias y prácticas sociales. Así, en las primeras reuniones con las comunidades, el silencio expectante dominaba la escena cuando preguntábamos cómo íbamos a hacer algo -desde ir a pescar al Bermejo hasta recolectar leña- y la respuesta era casi siempre la misma:

“Y, no sé ¿Ustedes no vienen a traer algo?”.

“Nosotros los esperábamos para que nos ayuden a tener agua caliente, ustedes son los que saben”.

Aunque hicimos esfuerzos en presentarnos como pares, la institución nos precedía siempre y las comunidades no quedaron excluidas de la concepción de que en la universidad residen los profesionales que poseen el saber válido. Pese a ello, trabajar en la horizontalidad y diálogo de saberes (Fals Borda, 1987) fue un horizonte permanente en nuestras conciencias. La producción de monoculturas del saber y del rigor (Santos, 2009) es quizás la forma más clara del establecimiento de una línea abisal entre quienes forman parte del mundo moderno y del progreso y quienes no.

Hacia una ecología de saberes y sentidos sobre las tecnologías

El diálogo de saberes que aquí proponemos no implica una desacreditación de las ciencias occidentales, en base a las cuales nos hemos formado. Lo que intentamos es hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica: ese es el horizonte de nuestra propuesta y modo de hacer extensión. Entonces, proponemos entender ciencias, ese conocimiento que tiene sus campos y sus arenas transepistémicas, como una ecología más amplia de saberes, y hacer dialogar el saber científico con el *wichí*. Esto no significa que todos los saberes sean iguales, superar la línea abisal no implica relativización, pero rechazamos las jerarquías de saberes a priori, abstractos o por principio. La ciencia y el conocimiento occidental no son las únicas formas de saber. Las experiencias de este caso dan cuenta de eso.

En el sentido de lo expuesto, llevamos adelante el proyecto de extensión desde el diálogo de saberes como forma de intervención en lo real. La experiencia en un proyecto de investigación-extensión permite afirmar que los aportes de las comunidades no son saberes menores o complementarios, asistenciales. La precisión manejada por los integrantes de la comunidad respecto de cuándo anochece, amanece y demás posiciones solares -información importante para determinar los niveles más altos de exposición al sol y las horas aproximadas- sorprendieron a todos los técnicos. Además, el reconocimiento del comportamiento de los animales -gallinas, cabritas, cerdos- asociados al pronóstico de tormentas de viento, que con nuestros ojos occidentales no percibimos hasta que empezaron a volar ramas y se avistaron grandes montañas de tierra, resultó significativo para el equipo.

En El Cocal, el mantenimiento de su idioma los ha ayudado a conservar tradiciones y saberes: reconocen cuándo pescar y cuándo no, a partir del color y el comportamiento que asumen los peces al ser pescados:

“Los ojos de los pescados, si están abiertos y asustados nos dicen que viene sucio el río, que tiraron algo o que se están acabando y que hay que parar de pescar” (Juan, El Cocal, 2018).

Algo similar sucede cuando detectan que las gallinas empollaron o la cabra está preñada; reconocen rasgos en sus comportamientos que les permiten hacer estas determinaciones. Lo mismo pasa con la forma de encendido del fuego para cocinar. Aunque nos agradecieron muy cordialmente la incorporación de las cocinas a base de biomasa para la escuela, advirtieron que en sus hogares sostendrían la cocción de sus alimentos a base de leña:

“Es difícil conseguir diariamente la cantidad de leña para la escuela, ahí cocinan con el maestro, pero en mi casa a mi marido y a mí nos gusta el saborcito que le da el bracero que prendemos a la madrugada, a veces diferentes leñas, mi marido sabe prenderla” (Evelia, 2018).

Por otro lado, para los hombres de El Cocal es muy importante la relación con el río Bermejo, es sagrado y en él depositan confianzas y expectativas:

“El río nos dice cuándo van a venir las tormentas, cuándo van a parir las mujeres y cuándo hay que cambiar los chiqueros porque están negros y traen mal agüeros. El Bermejo, como le dicen ustedes, es un padre que da pero que quita si hacemos cosas contra el monte. Mire las inundaciones, es porque están acabando el monte” (cacique La Misión, 2017).

A diferencia del cristianismo, que tiene ciertas deidades como Dios o Jesucristo, esta comunidad siente al río como parte de su familia, no hay una relación de sujeto que manipula la naturaleza como el hombre moderno. A algunas personas les puede resultar ininteligible esta forma de interacción, pero lo cierto es que de los “diálogos” de la comunidad *wichí* con el Bermejo hemos observado cómo anunciaban tormentas sin ninguna nube en el cielo o cómo el cambio de chiquero hacía que los animales se reprodujeran a los días. Respecto a las inundaciones, es clara la coincidencia con el saber occidental: el monte talado es un terreno fértil para las inundaciones. Aunque eso no detiene el avance de la soja.

Por otro lado, en relación con la medicina, las mujeres *wichí* reconocen en el florecimiento de las diferentes plantas y árboles locales propiedades curativas: determinado color de la

flor del chañar limpia los dolores de la panza, el fruto de este árbol ayuda a curar lastimaduras simples, mientras que la quema del palo santo hace que insectos, roedores y alimañas se alejen. También, el fruto del algarrobo enano ayuda a calmar las migrañas y posee nutrientes similares a los frutos secos, algo que combatiría la desnutrición según Evelia:

“Nosotras estamos atentas al florecimiento de las plantas, tenemos con qué curarnos y qué comer, el monte nos da. La cosa pasa que ya casi no nos podemos meter al monte, nos sacan a escopetazos. Es difícil vivir así, encima no hay trabajo y cuando vamos al pueblo [Rivadavia] nos tratan mal, de vagos y nos retan que tenemos los chiquitos flacos, pero si lo que le tendríamos que dar no podemos tener” (mujer de El Cocal, 2018).

Esta mujer de la comunidad *wichí* señala la importancia que representa el monte para ellos: de allí deberían obtener la subsistencia. Pero se volvió propiedad privada un componente que es comunal en su construcción de territorialidad. A su vez, el capitalismo moderno los considera improductivos por no seguir una cultura del trabajo asalariado.

La concepción de la naturaleza a partir de un vínculo que entendemos como familiar -del pueblo *wichí* de El Cocal en el Bermejo como padre- y no como un recurso natural para la explotación, explica gran parte de la conservación de la biodiversidad donde se asientan estos pueblos. Esto contrasta con las representaciones de la sociedad moderna occidental que no concibe a la naturaleza con esa familiaridad.

Un último elemento en esta ecología es la representada por la discusión suscitada hacia el interior del equipo INENCO y compartida posteriormente con algunos referentes de la comunidad de El Cocal: “¿Es válido aprender la lengua *wichí* para ‘ayudarlos?’” No llegamos a un acuerdo en esa discusión, pues el grupo se dividió en dos: 1- quienes creen que es una forma de colonización y 2- quienes creen que lograrían un mejor entendimiento de las problemáticas *wichí*. Para intentar avanzar a una conclusión, recurrimos al cacique de La Misión:

“[muchos suspiros] Mirá, para hablar *wichí* ya están los anglicanos que nos hicieron un alfabeto y que bueno, se supone que nos va ayudar, algunos de ellos hablan *wichí*. Yo no sé, si querés hablar *wichí* vive un tiempo como *wichí*, y si te gusta esa vida aprendetelo” (2018).

Aprender y dominar idiomas diferentes es muy valorado en occidente y representa capacidades y conocimiento del mundo, aunque no se haya viajado. No necesariamente vivimos en Francia para hablar francés, hablamos inglés sin haber vivido en Inglaterra o podemos aprender japonés y ni siquiera conocer Japón. Pareciera que habitar el ecosistema del idio-

ma no fuera un requisito para dominarlo. Por el contrario, la experiencia de investigación e intervención pone de manifiesto una mayor importancia en conocer y habitar el pueblo *wichí*, más que en hablar su lengua.

Conclusiones

En lo que atañe específicamente a la implementación de los equipos tecnológicos, se analizaron las prácticas sociales, como procesos de producción de sentidos a partir de la dinámica de campos de experiencia de los distintos actores puestos en diálogo. Para esto asumimos que los escenarios de comunicación que contienen los diálogos entre saberes están constituidos por trayectorias específicas que atraviesan cada uno de los participantes de los proyectos, reproduciendo órdenes dominantes o transformándolos.

La definición de las situaciones para el desarrollo de los talleres específicos para la implementación de las tecnologías plantea una dislocación que demanda el ejercicio de producir conocimientos y experiencias desde unas dimensiones que exceden el saber técnico científico. Planteamos esto desde la crítica a la producción de lógicas de monoculturas del saber y del rigor, a la colonialidad del saber (Lander, 2000) y a la forma transferencista de producir tecnologías de hábitat. Es decir, ontológicamente planteamos una producción de hábitat desde actores, prácticas y campos de experiencias que usualmente son invisibilizados por el Modelo Civilizatorio Moderno Colonial.

Una forma de invisibilización de esas otras ecologías de producción del hábitat está dada por los requerimientos de las convocatorias de proyectos como el que presentamos en este trabajo. La convocatoria Compromiso Social Universitario de la línea de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación establecía entre sus requisitos que: “Los proyectos a seleccionar deben cumplir con el proceso de producción de tecnologías [entendidas como equipo tecnológico] o procesos con comprobado rigor científico y que den cuenta de un abordaje disciplinar que procure resolver problemas sociales de la comunidad” (Convocatoria SPU 2016).

Podemos observar el rasgo claramente transferencista de la institución que dirige las políticas universitarias en el orden nacional. Este sentido transferencista pre establece una jerarquía y legitimación de saberes y otras lógicas de producción de sujetos e instituciones de la modernidad que se adosan a la resolución de múltiples “problemas sociales”, negando la capacidad de agencia de los actores que forman parte de ellos o la necesidad de interac-

ción. Esta forma se reproduce también en la dimensión de temporalidad que proponen las convocatorias: “Los proyectos tendrán una duración de máximo 12 meses sin la posibilidad de prórroga de los mismos. La continuidad de un proyecto está sujeta a la disponibilidad de fondos y convocatorias afines” (Convocatoria SPU, 2016).

Los procesos extensionistas ideados por esta convocatoria pretenden ajustar los procesos sociales a un período de tiempo que no siempre es coincidente. En términos reales, se pretende ajustar la temporalidad de los procesos externos a la universidad a los tiempos de la burocracia universitaria a partir de protocolos de rendición de cuentas. Pero esto se agrava aún más cuando la liberación de giros de fondos no se produce, aunque se haya cumplido con los requerimientos de informes de rendición.

El primer aspecto que podemos destacar es la complejidad que implica la organización burocrática de los proyectos y su rendición. Se le agrega el faltante de fondos que potencia el incumplimiento general de los plazos. Ante esta situación, el actor se agencia y adopta prácticas que permiten la continuidad de los proyectos, ya que se advierte que la contraparte requerida en el proyecto -los actores externos a la universidad- empieza a entablar un vínculo que debe sostenerse.

Los miembros de los proyectos señalan críticas hacia el sentido extensionista universitario que habilita temporalidad, saberes y representaciones que no consideran la generación de relaciones estables y horizontales con la comunidad a la que debe resolver sus “problemas sociales”.

A modo de cierre, advertimos que no hemos producido hasta la fecha experiencias con las comunidades que representen proyectos concretos, acabados, alternativos al occidental. Pero, lo que sí revisamos juntos, comunidad y equipo técnico, es la presencia de ecologías, a través de memoria colectiva, resistencias, capacidad de agencia, (re)asignación de sentidos y producción de sentidos sobre el hábitat y sus tecnologías de manera alternativa al modelo moderno colonial capitalista.

Bibliografía

- Gonzalez, F. (2020) Producción y circulación de sentidos en la configuración de las dimensiones supra e infra hábitat.Experiencias de producción de hábitat en la Puna y en el Chaco salteños a partir de proyectos de extensión con la comunidad Kolla de Hurcuro y el pueblo Wichí de El Cocal (Salta, 2017-2018) (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

- Fals Borda, O. (1987) Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos. Carlos Valencia Editores.

- Franco, J. (2015) Tecnologías para la desalinización de agua. Experiencias en el NOA. En el XXV Congreso Nacional del Agua. CONAGUA 2015. Paraná, Entre Ríos.

- Lander, E. (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO.

- Santos, B (2005) Foro Social Mundial. Manual de Uso. Icaria.

- Santos, B. (2006) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.

- Santos, B. (2009) Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI. CLACSO.

- Santos, B. (2014) Reflexiones para la construcción de un intelectual de retaguardia. Conversaciones con Boaventura de Sousa Santos. Estudios del ISHiR, 9, 2014, pp. 75-97.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Contextos de bilingüismo e interculturalidad y formación docente

Mónica Zidarich | monicazidarich@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Salta, Argentina

Recepción: 28/06/20

Aceptación final: 11/08/20

Resumen

En este texto sistematizamos siete viajes que realizaron estudiantes de tres ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) de la ciudad de Córdoba a escuelas y comunidades con población originaria de la provincia de Salta. Entre 2009 y 2012 viajaron veinticuatro alumnos y egresados de los ISFD René Trettel, ICA (Instituto de Culturas Aborígenes) y ENSAGA (Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla).

El texto recoge la voz de algunos de ellos en el momento en que se formaban como docentes y en la actualidad, que ejercen su rol en distintas modalidades del Sistema.

El acercamiento a ese contexto modificaría miradas fundamentales de los futuros docentes, no porque hubiera que prepararlos para desempeñarse en aquella realidad, sino porque toda situación social implica planteos pedagógicos originales y porque la diversidad está presente en todas las realidades educativas y debe ser atendida con respuestas didácticas situadas. Esas experiencias fueron reconocidas como valiosas para la formación docente y los atravesaron como seres humanos.

Summary

In this text we systematize seven trips made by students from three ISFDs in the city of Córdoba to schools and communities with a native population in the Province of Salta. Between 2009 and 2012, 24 students and graduates of the ISFD René Trettel, ICA and ENSAGA traveled.

The text gathers the voice of some of them at the time who were trained as teachers and currently, who exercise their role in different modalities of the System.

The approach to this context would modify fundamental views of future teachers, not because they had to be prepared to perform in that reality, but because all social reality implies original pedagogical approaches and because diversity is present in every educational situation and must be addressed with didactic responses located.

Those experiences were recognized as valuable for teacher training and went through them as human beings.

Palabras clave: formación docente, interculturalidad, contextos multilingües, enseñanza, aprendizaje, comunidades originarias

Contextos de bilingüismo e interculturalidad y formación docente

“Lo diverso se hizo infinito y el mundo mucho más grande” (Ignacio Touseda, estudiante de magisterio del ISFD Trettel)

Introducción

“Gente calma; de mirada transparente y silenciosa.

Mirada ancestral, del color de la tierra.

Mirada que ha visto la barbarie, el despojo, y el olvido.

Mirada que perdura en el correr de los siglos”.

(Nicolás A. González, estudiante del ISFD ENSAGA)

En este texto intentamos sistematizar siete viajes que realizaron estudiantes de tres ISFD de la ciudad de Córdoba a escuelas y comunidades con población originaria de la provincia de Salta.

El objetivo principal de la propuesta fue que tomaran contacto con la multiculturalidad y multilingüismo propio del Este de la provincia de Salta, como realidad de identidades y lenguas originarias vigentes en nuestro país, desde una mirada escolar y pedagógica, considerando nuevas dimensiones de la diversidad.

Cada una de las experiencias tuvo características particulares, tiempos, espacios y encuentros propios, pero es posible encontrar también marcas comunes que fueron calando en los asombrados futuros docentes.

Estas visitas, más bien intervenciones construidas en cada ocasión, en territorios de lenguas y culturas en contacto, han sido para todos nosotros instancias profundísimas de formación docente y humana.

Se iniciaron en 2009, año en el cual asumí con el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta un proceso de capacitación docente destinado a todas las escuelas con población originaria del Este de esa provincia. Realizaron la capacitación 400 maestros de los cuales poco más de la mitad eran originarios pertenecientes a los pueblos guaraní, tapiete, wichí, qom, chorote, chulupí y chané. Entre 2009 y 2012 continué desarrollando capacitaciones

en la misma zona. Viajaba entre dos y cinco veces al año a las diferentes sedes (Rivadavia Banda Sur, Embarcación, Tartagal, Aguaray y Santa Victoria Este).

Intuí que a algunos estudiantes podía interesarles acercarse a esa realidad pedagógica, social, cultural y lingüística, de modo que decidí compartir mis viáticos e invitar a algunos. En 2009 fueron tres que estaban formándose como maestras de nivel primario en el ISFD René Trettel y que, por la conmoción y fascinación de sus reflexiones, muchas veces compartidas, me hicieron pensar en la necesidad de abrir y ampliar la posibilidad de participar en este tipo de experiencias a más estudiantes.

Entre 2009 y 2012 viajaron 24 alumnos y egresados del Instituto Superior de Formación Docente René Trettel, del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) y de la escuela Nacional Superior Alejandro Garzón Agulla (ENSAGA).

Intentamos infructuosamente escribir colectivamente un texto que comunicara la experiencia. Probablemente no fue posible porque pertenecían a diferentes cursos, instituciones, cursaban distintas etapas de su formación y muchos no se conocían entre sí. Fue muy difícil reunirnos con regularidad, por lo cual decidimos que lo escribiría sola, tomando una imagen de Germán Cantero: construir el texto “a modo de un vitreaux”, en el que cada uno fuera aportando los cristales que le fueron quedando de la experiencia vivida y sumándolo al de los demás, armando una imagen que dé cuenta, aunque sea de manera incompleta y parcial, de la intensidad, visiones, emociones y resignificaciones conceptuales a partir de lo vivenciado.

A diez años de esas experiencias, retomé la comunicación con algunos de ellos y ellas, siendo ya todos docentes en ejercicio, con el objeto de indagar cómo había decantado esta experiencia y si de alguna manera les había influido en el ejercicio de su rol docente.

En este artículo recupero las voces de muchos de los y las estudiantes que atravesaron la experiencia en un intento de mostrar el impacto inmediato, algunos supuestos que llevaban, sus reflexiones posteriores al viaje y cómo esta experiencia decantó en su práctica actual.

Con el objeto de poner en contexto, lo inicio con un desarrollo sintético de la situación sociolingüística de Salta, luego pongo el foco en la escuela, como espacio complejo de construcción de (inter)acciones para la (inter)culturalidad. Recupero algo de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en nuestro país y en Salta en particular y pongo en ese contexto la formación docente. Tomo textualmente lo escrito espontáneamente por los y las estudiantes organizado con títulos tomados de sus propios textos. Para cerrar,

transcribo las palabras de dos de aquellos estudiantes, ya ejerciendo el rol docente, a diez años de haber vivido la experiencia. Las palabras finales quedaron a mi cargo.

Para empezar a conocer algunas dimensiones de la diversidad

En la provincia de Salta la diversidad lingüística y cultural adquiere máximas dimensiones en relación al resto de las jurisdicciones del país.

Los pueblos wichí, chorote, chulupí, ava guaraní, chané, tapiete, qom y coya, coexisten en el territorio salteño con vigencia de sus propias lenguas y culturas, aunque con diferentes grados de vitalidad.

Todas estas lenguas actualmente tienen escritura producidas por grupos externos a estos pueblos y generalmente religiosos. En términos generales, los pueblos originarios las han asumido como propias. Oralmente, todas estas lenguas son utilizadas en intercambios sociales entre los miembros de la misma comunidad de hablantes, es decir, se trata de lenguas que se encuentran en plena vigencia, pero con diferente grado de vitalidad. Algunas se encuentran más relegadas que otras a usos únicamente familiares o religiosos. Es decir, en algunas comunidades la diglosia es más fuerte que en otras. Algunas lenguas, como el wichí y el chorote constituyen la lengua materna (es decir la lengua en la que la mamá enseña a hablar a sus hijos) mientras que otras lenguas originarias se adquieren como lenguas segundas entre los miembros de los pueblos originarios; es el caso de algunas comunidades ava guaraní y chané.

La coexistencia lingüística implica siempre una disputa en la cual, inexorablemente la lengua hegemónica va desplazando con mayor o menor disimulo a las lenguas originarias. No porque sean lenguas “superiores” o más completas o complejas, sino porque son habladas por pueblos que han ganado batallas económicas y políticas. Los hablantes de las lenguas de los pueblos vencidos van resignando su uso a ámbitos privados, asumiendo frecuentemente que las suyas son lenguas inferiores, incompletas, incluso vergonzantes por la identidad de quien la habla.

Esto sucede también con las variedades dialectales del español más distantes del estándar. Esta variedad, considerada “la norma”, descalifica a las otras como variedades legítimas de comunicación, por considerarlas dialectos “inferiores”. Es frecuente que se las asocie a “falta de cultura”, en el sentido de que representa una identidad local, lejana a la idea de “cultura” que proponen los medios masivos de comunicación y los significados propios de

la cultura euro-occidental, considerada superior. Dicho de otra manera, ningún dialecto del español, ni de ninguna lengua es superior o inferior a otro. Hay uno, el estándar, que por ser el utilizado en los textos escritos, se considera la norma y toda distancia de él se interpreta como “error”. Y en verdad, ese es el error: considerar al estándar “la manera correcta” de hablar una lengua.

Esto ocurre a tal punto que, por estas percepciones, algunos pueblos originarios deciden no enseñar su lengua a sus hijos, sosteniendo que enseñarles español como primera lengua les facilitará su inserción escolar, social y laboral. Pierden de vista en estos casos el costo cultural, social y también individual que conlleva.

Los pueblos originarios del norte de nuestro país desarrollan su vida en condiciones de extrema pobreza, quedando muchas veces excluidos del acceso a servicios básicos como salud, agua potable, alimentación suficiente y vivienda digna. Enfermedades como la tuberculosis son causa de muerte frecuente. La desigualdad, producto de un destrato histórico del Estado hacia estos pueblos, es una condición que marca el presente de todos ellos.

Para empezar a conocer la relación entre las escuelas y estas diversidades

En la escuela esta situación sociolingüística se reproduce a otra escala con crueles estigmas para los chicos hablantes de lenguas originarias o de dialectos del español distantes del estándar. Las connotaciones que a veces los docentes asocian al silencio de los niños originarios, al uso de su propia lengua para la comunicación entre compañeros, la incorporación del español como una segunda lengua no enseñada, sino aprendida a fuerza de presiones y de fracasos, las limitadas posibilidades de interactuar con textos en español construidos en contextos sociales desconocidos, entre otras observaciones, contribuyen a la construcción de valoraciones despectivas respecto al desempeño de los y las estudiantes indígenas. Al iniciar la escolaridad, se espera muchas veces desde la escuela el fracaso en sus aprendizajes, los “desajustes” en el uso del español oral y escrito, obrando como verdaderas biografías escolares de autocumplimiento. Marcas de desprecio, marcas de fracaso, marcas de “desajuste” en la producción de sus textos orales y escritos. En el lenguaje escolar esto se traduce frecuentemente como fracaso: aplazo, repitencias y exclusión.

No sólo la lengua de la escuela, sino todos los contenidos que en ella se transmiten, explícita o implícitamente, hablan de una institución que excluye las culturas, las identidades, los

saberes y las creencias que no pertenezcan a la cultura hegemónica. Esto ocurre sin dudas con las culturas de los pueblos originarios.

Sin embargo, esta característica de la escuela, cuyo mandato fundacional en nuestro país fue homogeneizar a partir del modelo euro-occidental, se ha venido fisurando. Desde la década del ochenta (1980), en el marco de corrientes sociales y políticas que comenzaron a visibilizar presencias y vigencias de pueblos y lenguas originarias de nuestro país, la escuela se vio fuertemente interpelada.

A partir de la recuperación de la democracia, y en el marco de movimientos que abarcaron a otros países de América Latina, sobre todo los andinos, fue que en nuestro país se fueron sancionando en varias provincias (Formosa, Chaco, Salta, Río Negro) leyes provinciales del aborígen. Constituyeron conquistas que dieron marco legal a procesos que ya se venían perfilando en las comunidades. Sus artículos abarcan aspectos relacionados con el derecho a la tierra, a la salud y a la “educación bilingüe”.

Algunos docentes junto a esas comunidades nos dispusimos a profundizar en las fisuras del Sistema Educativo. En 1985, siendo maestra de primaria y profesora en ciencias de la educación, me fui a vivir y ejercer la docencia en una pequeña población del impenetrable chaqueño, Sauzalito (Sipohi, en lengua wichí). La realidad misma se encargó de impactar sobre mi formación académica que, por otro lado, valoraba entrañablemente. Me sentí impulsada a repensarme y a buscar, junto a otros compañeros, maneras de adecuar la escuela y nuestras prácticas a ese contexto social, cultural y lingüístico. Nos permitimos discutir sobre lo que emergía como un fuerte supuesto: la inclusión de las lenguas originarias y sus saberes volvería a la escuela al menos, “amigable” para ellos y sus padres. Sin embargo, no nos conformamos sólo con la incorporación de contenidos propios de lengua y cultura, sino que además consideramos a las y los chicos capaces de construir experiencias escolares interesantes: descubrir, pensar, discutir, hablar, opinar, investigar, publicar. Así, muchas escuelas fueron tomando una identidad distinta, recreándose a sí mismas, intentando acercarse a lo que comenzamos a llamar Escuela Bilingüe Intercultural.

La escuela del paraje Carboncito, a 30 kilómetros al Este de Embarcación, Salta, es una de ellas. Con un equipo de docentes titulares y una gran capacidad de trabajo en equipo; con apertura, coraje y sostenidos años de búsqueda han logrado mostrar que “es posible”, en el marco de la escuela pública, en un contexto de pobreza material, en una comunidad originaria; la puesta en marcha de un proceso educativo que dé cuenta del respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural, como así también de las capacidades de las y los chicos y el valor central del protagonismo en los aprendizajes y en la gestión institucional.

Para empezar a plantearnos maneras de interacción una escuela situada y la formación de docentes

Durante cuatro años llevamos a cabo la experiencia de viajes a comunidades y escuelas con población originaria del este de Salta. No formaron parte de actividades previstas en la planificación de espacios curriculares, sino del currículo como cúmulo de experiencias reconocidas como valiosas para la formación docente.

Yo estaba convencida de que el acercamiento a este contexto modificaría miradas fundamentales de los futuros docentes. No porque hubiera que prepararlos para desempeñarse en aquella realidad, sino porque toda realidad social implica planteos pedagógicos originales y porque la diversidad está presente en toda situación educativa y debe ser atendida con respuestas didácticas situadas.

La diversidad cultural y lingüística propia de las escuelas de las comunidades a las que nos referimos, coloca a todo docente frente al tremendo desafío de ensayar respuestas nuevas y a la escuela frente a la posibilidad de resignificar sus sentidos, de abandonar el mandato civilizador y homogeneizador y de generar modelos no sólo de aceptación, sino más bien, de valoración y desarrollo de lo diverso.

Estos jóvenes ya nunca más harán referencias teóricas o descarnadas a esa realidad, porque habrán podido construir nuevas representaciones. Frecuentemente, para un docente cordobés, las representaciones del mundo originario suelen ser estereotipadas, algunas cargadas de idealizaciones y otras, de estigmas.

La intensidad con la que trabajan algunos docentes de aquellas escuelas, merece ser vista, percibida y sentida por estos pichones de maestros. También como manera de reconocimiento y estímulo para quienes día a día amanecen en esforzados e invisibles intentos, año tras año en la trinchera de la educación pública.

Estaba convencida de que esta experiencia nos iba a modificar a todos: a las y los estudiantes, a las y los docentes de allá, a mí y a nuestro regreso, a algunos otros que pudiéramos contagiar de asombro y nuevas reflexiones.

¿Y por qué Salta?

Sencillamente por mis propios recorridos previos. Viví veinte años en el Impenetrable Chaqueño, trabajé como maestra y directora en escuelas en comunidades wichí, en la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes, en capacitaciones destinadas a docentes en función, en elaboración de materiales didácticos para la alfabetización en contextos de diversidad lingüística, en los procesos de estandarización de las escrituras de las lenguas originarias y participé en distintos períodos en los equipos coordinadores de EIB a nivel nacional y provincial. Desde 1998 he trabajado en capacitaciones en distintas comunidades y escuelas de Salta, generalmente con docentes y auxiliares bilingües del nivel primario, pero también he capacitado a supervisores, directores y docentes de nivel medio, en algunos casos de toda la provincia, y en otros, de los departamentos del este, siempre en torno a la temática de la EIB.

La propuesta que les hice a los y las estudiantes de los ISFD consistió en acompañar algunas de las capacitaciones y visitar escuelas y comunidades de las diferentes zonas. Cada viaje tuvo características particulares. Una experiencia nunca fue igual a la otra. Todas increíblemente ricas.

“A veces, lo que la vida nos muestra es sólo como la tapa de una revista” (Belén Suarez, estudiante de magisterio del ISFD ENSAGA).

“Cuando nos planteamos expresar qué es la interculturalidad, surgen innumerables respuestas: es una modalidad dentro del Sistema Educativo, un criterio analítico, una práctica social, un contenido curricular, un marco metodológico, un proyecto político, una ideología, una forma de ser y estar en el mundo; pero probablemente la respuesta más acertada sea la suma de todas las anteriores, sólo que algunos pondrán énfasis en un punto u otro.

Lo cierto es que en los últimos años parece que todo lo que haga referencia a lo intercultural está de moda y nos apropiamos de esta categoría, discutimos críticamente con y sobre diferentes teóricos, y hasta construimos nuestra propia conceptualización, que muchas veces se transforma no sólo en nuestra carta de presentación sino también en nuestra bandera de lucha. Nos acostumbramos a repetir nuestro discurso con bastante ligereza, muchas veces sin detenernos a analizar ni reflexionar críticamente sobre el verdadero contenido de lo que estamos reproduciendo, sin olvidar además que el mismo, generalmente, es producto de una combinación entre el discurso académico, con marco

histórico y sustento teórico por un lado y el relato popular, por otro, impregnado de subjetividades y también de percepciones estereotipadas de la realidad. Pero si uno tiene oportunidad de conocer y vivenciar una experiencia concreta de construcción colectiva de conocimientos a partir de la interculturalidad, descubrimos otro mundo ya que comenzamos a visibilizar todo aquello que no está presente en los textos científicos ni en los académicos”.

En estos párrafos, Julio Olmos (estudiante del ISFD ICA de los Profesorados de Historia y de Antropología) nos hace pensar acerca del bagaje conceptual y de los interrogantes que manejaba previo al viaje y cómo descubre en la interacción, que en la construcción de la interculturalidad emergen tensiones, contradicciones y síntesis verdaderamente creadoras de nuevos órdenes.

“Debido a la formación que se imparte en las escuelas en general y a la que yo recibí, donde se continúa valorando el concepto de civilización articulado a lo europeo y el desprecio a lo americano y autóctono... a la información seccionada que nos transmiten los medios de comunicación y a mi falta de curiosidad, durante un tiempo creí que los pueblos originarios habían desaparecido por completo”
(Fernanda Zamora, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

Los estudiantes llevaban preguntas acerca de las características de aquel contexto social y cultural y también representaciones más o menos idealizadas de las comunidades originarias y del ejercicio de rol docente en contextos rurales:

“Si bien muchas veces había escuchado hablar de los pueblos wichí o guaraní, de que su vida no es como la presentaban manuales escolares de primario (con plumas y taparrabo), de que había que defender su derecho a la tierra y demás, nunca me había puesto a problematizar concretamente qué representación estaba yo manejando” (Paloma Contrini, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel y de Letras Modernas de la UNC).

“A partir del viaje de dos compañeras (Palo y Caro) y al comentarnos cómo había sido su experiencia, despertaron en mí todas las preguntas y curiosidades. ¿Cómo serán esas escuelas? ¿Cómo serán esas comunidades? ¿Cómo es la vida actual allí, en cuanto al trabajo, la educación, la salud?” (José Pedermera estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Carboncito tiene una población 100% wichí, lo cual fue una novedad para mí. Salí de Córdoba pensando que en el norte quedaban “algunos” aborígenes; hoy me avergüenzo de mi falta de información. Reconozco que la falencia está, entre otras cosas, por la ausencia en las currículas escolares, reconozco la importancia de incluirlo” (Carolina Richard, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Allí en Salta, más adentro, Embarcación; más, más adentro, Carboncito; me encontré con otra realidad. Realidad que convive (aunque distante) con la nuestra. Allí me sentí muy alumno y disfruté ser alumno. Aprendí de la comunidad, que nos recibió con un caluroso afecto (que tanto escasea hoy en día); aprendí de los niños. Cómo olvidar su entusiasmo, el color de sus risas, su simpleza, su alegría de ir a la escuela. Debo confesar que nunca había visto de cerca a un sector tan vulnerable de nuestro país. Lugar olvidado, muchas veces por el Estado y por aquellos actores que lo formamos” (Nicolás A. González, estudiante de magisterio del ISFD ENSAGA).

“Yo pensaba que el sistema de creencias de los pueblos (originarios) era completamente distinto, que había resistido a la colonización y circulaba intacto entre los habitantes. ¿Pensaba entonces que estos pueblos serían iguales a los pueblos precolombinos? Posiblemente. ¿Pensaba entonces que los habitantes de estos pueblos vivirían aislados con sus propios sistemas de creencias y de producción? Pareciera que sí. No había considerado la posibilidad de que la mayoría de estas comunidades habrían sido ya evangelizadas y que fueran, en efecto, profundamente religiosas. Los pueblos originarios hoy no son iguales después de la devastadora colonización” (Paloma Contrini).

“El ideal del aborígen indefectiblemente luchador existe como ideal. Según lo que yo percibí. Los miembros de las comunidades de los pueblos indígenas de Salta no son todos luchadores, no son todos políticamente fuertes y formados, como se imagina desde Córdoba” (Carolina Richard).

“Uno comienza a plantearse dónde está parado y desde dónde enunciamos nuestro discurso y construimos nuestras prácticas y comenzamos a plantearnos cómo deconstruir ciertas estructuras básicas, esquemáticas, elaboradas y sostenidas a través de la historia por distintos sectores hegemónicos, como si fuera la única forma de construir conocimientos” (Julio A Olmos).

“A pesar de haber escuchado las experiencias de los compañeros que fueron a Salta en los primeros viajes, no lograba dimensionar la realidad social de estos pueblos, ni mucho menos comprender la lógica de funcionamiento de las escuelas insertas en ese contexto”
(Fernanda Zamora).

“Al abrir la revista nos encontramos con miles de cosas”
(Belén Suarez).

“Después de viajar toda la noche, llegamos por la mañana a Salta. Ya no había sueño ni hambre, sino ganas de llegar... entramos por el camino de tierra y debíamos recorrer 30 kilómetros hacia adentro, pero para mí ya habíamos llegado, el camino formaba parte del viaje, del paisaje, de la comunidad, sus casas, las viejas vías de tren... hasta que llegamos” (José Pedernera estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Un paisaje agreste. Terreno abrupto de vegetación salvaje. El espeso verde, surcado por caminos de tierra, reviste la belleza del Gran Chaco. En el interior del interior, encontramos esas casitas dispersas; de humilde simpatía. Construidas por manos de carpinteros”
(Nicolás A. González).

“El camino es un poco pedregoso y no hay mucha gente en los alrededores, pero sí muchos pájaros, entre ellos cardenales” (Bárbara González, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Me dijeron que los niños de la comunidad wichí son hijos del pueblo. Los vi en la escuela de Carboncito, inquietos, con ganas de ir a la modesta institución; los escuché en otra lengua cantar canciones; y se agolpaban para contarte todo lo que están aprendiendo. Vi sus dibujos. Dibujos que cuentan el mundo de la comunidad. Bocetos de los árboles, los animales y las aves” (Nicolás A. González).

“También pude ver niños descalzos, sin suficiente abrigo, sin una buena alimentación, sin una buena higienización. Sentí que la pobreza había sido naturalizada por quienes conviven con ellos en esa realidad. No era notorio ver un niño en remera de mangas cortas mientras nosotros teníamos campera. Sus maestros ya se habían acostumbrado a ese panorama. Fue impactante” (Carolina Richard).

“El puñado de docentes le hace eco al pedazo de territorio. Gente comprometida, que viaja desde la ciudad más próxima (30 km) todos los días. Los de sol y los de lluvia. Los brillantes y los grises. Maestros dignos de ser llamados como tales; ya que entienden su

tarea como un acto de amor y como un acto político” (Nicolás A. González).

“Nos distribuimos para compartir en las aulas las clases del día, yo crucé la calle y frente a la escuela, en un aula con techo de chapa, se encontraba el maestro Eduardo, junto a la maestra de religión, era 4º grado, los niños cantaban una hermosa canción, cantaban en castellano, pero entre ellos se comunicaban en su lengua el wichí” (Gabriela Bustos, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Tuve la suerte de compartir dos grados. Por un lado, 1º grado junto a Norma, donde jugamos a la lotería de palabras, y...iiCómo se aprende... luna, wel´a, - loro, ele, - nubes, pule...!!Lo disfruté muchísimo. El otro grado fue 4º, junto a Rolo y José. Trabajo en conjunto, maestro y auxiliar, fue una clase dinámica, trabajando desde la vida cotidiana de los chicos, revalorizando su lengua, su cultura” (José Pedernera).

“En algunas de las escuelas que visitamos la falta de compromiso del docente repercute negativamente sobre la formación de los niños. Permanentemente se hace alusión a sus condiciones precarias de trabajo, y a las características negativas de sus alumnos, justificando la no acción frente a las problemáticas que vivencia la sociedad y se refleja en la escuela.

Pero en otras escuelas, a pesar de las condiciones donde se desarrollan los quehaceres educativos, pude ver que existen docentes comprometidos con su formación: concurren a talleres; elaboran materiales didácticos recuperando la cultura de los alumnos; realizan proyectos conjuntamente con los niños, logran una mejor calidad de educación para sus alumnos porque les permite ser creadores de sus propios conocimientos. Esta labor no se efectuó espontáneamente, sino que llevó todo un proceso de adaptación de los directivos, maestros y de la propia comunidad” (Fernanda Zamora).

“En la escuela de Carboncito nos esperaban desde temprano, estaban tan ansiosos como nosotros por el encuentro. Fuimos presentándonos y cada uno se fue con un docente a las aulas. Me quedé con Rolo, uno de los maestros, quizás uno de los de mayor antigüedad allí. Recorrimos la escuela, mientras me contaba la historia de la misma y de la comunidad. Visitamos el espacio donde funcionaba la huerta, proyecto que había sido trabajado con los niños y sus familias. iiiEn ese momento sentí una felicidad de estar allí!!! Ví en él la proyección de aquel sueño de algunos años atrás...me dije... ‘iiSí es posible cambiar la realidad que vivimos por una mejor!!’.

Fuimos a las aulas, allí quedé sorprendido de las producciones, de los materiales didácti-

cos, cuentos, fábulas, juegos.... *iii*Qué trabajo!!! Los árboles, las plantas, las esteras, todo estaba escrito en wichí y castellano. Cada cosa estaba en su lugar y a disposición de todos, no había ningún candado para guardar los cuadernos, lápices, juegos. Todo quedaba en la escuela. ¿Alguien se había imaginado una escuela así? *iii*Acá está!!! Tuve la suerte de presenciar una clase de Ciencias Naturales en 4º grado, me gustó cómo trabajaban, reconociendo a cada uno de los animales de la zona, su comportamiento, y su historia. Me llamó la atención cómo los clasificaban: si cantaba un pájaro o hacía su aparición: venían visitas; si cantaba otro: llovía, venía viento o frío. ¡Me encantó ese reconocimiento!!!

En el grado se encuentran el maestro que habla castellano y un auxiliar bilingüe que pertenece a la comunidad... más que ‘auxiliar’ yo diría ‘Maestro’ enseñando a los niños en su lengua, el wichí. Me resultó llamativo y admirable: el tono, las pausas con las que dialogan, comunicándose no sólo desde la oralidad, sino también con la mirada, con el cuerpo...” (José Pedernera).

“Terminamos de desayunar y con calma, pasos cortos, lentos, un poco dormidos algunos, otros más despiertos, fueron llenando muy lentamente el patio los chicos. Sin esperar que llegaran todos, izamos la bandera y Silvia, la directora, los saludó. De a poco y a un ritmo muy propio fueron entrando a las aulas.

Pasé a conocer primer grado. Sus cuadernos, sus bancos, sus carteles, sus materiales y juegos didácticos. Me emocionó ver un armario lleno de juegos didácticos. Deseé que algún día mis alumnos tuvieran esa posibilidad, deseé que todos los alumnos la tuvieran. Gracias al trabajo en pareja pedagógica de José, el auxiliar bilingüe, y Norma, la maestra, ese armario contaba con juegos de todo tipo y tamaño para ser aprovechados en el aula. Era notorio cómo los maestros ponían mucho esfuerzo para dejar entrar la interculturalidad a la escuela, para darle lugar y potenciarla (visible esto en el proyecto institucional, en los juegos y materiales didácticos, en los cuadernillos de trabajo, en los carteles, en cada rincón de Carboncito).

Me senté y contemplé la clase. Durante los primeros 20 minutos llegaron por lo menos 10 niños y, con total naturalidad se acomodaron en su banco. La diferencia de ritmo de los chicos y maestros me dejó boquiabierto. Venía de haber observado en Córdoba clases en un cuarto grado en donde los retos y gritos por hablar, levantarse, llegar tarde del recreo, comer en clase, ser desprolijo, etc, etc, etc. Llenaban las clases de principio a fin. Ver frente a mis ojos este respeto por los tiempos de cada uno fue sumamente emocionante” (Carolina Richard).

“En la escuela de Carboncito, lograron consolidar un proyecto educativo y una metodología de trabajo conjunta entre los docentes y el auxiliar bilingüe. Además, la escuela cuenta con variados materiales didácticos que intentan recuperar la cultura de los estudiantes y han sido elaborados conjuntamente con ellos en su lengua materna y en castellano” (Fernanda Zamora).

“Conocí sobre su territorio, sus trabajos, (carpintería, caza, pesca) las creencias y tradiciones, también la lucha que mantienen por defender su territorio del avance indiscriminado de los desmontes, que modifica y altera el hábitat de los animales, comenzando a verse amenazadas algunas especies. No hay un control al respecto, las políticas quedan una vez más, sólo para algunos” (José Pedernera).

“Al haberme encontrado en las comunidades, a mí, me pasaron miles de cosas, estaba impactada” (Belén Suarez).

“En el primer viaje visité varias escuelas de distintas comunidades: Carboncito, Yacuy y Aguaray; todas ellas diferentes en su estructura, en sus tiempos y ritmos, en sus modalidades, etc. Pero algo tenían en común que me impactó y que sin duda abrió más de estos interrogantes que no tenía en mente al comienzo del viaje: la religión. En todas ellas había alguna imagen de una cruz, un Cristo, o una oración a la hora del almuerzo. Así fue como apareció una de esas representaciones que había construido yo sobre los pueblos originarios. ¿Por qué me impactaba tanto la presencia de la religión cristiana o anglicana en estos espacios?” (Paloma Contrini).

“Llegué en un día de festejo: el día de la entrega de tierras. Festejaban que años atrás la Iglesia les había entregado los papeles legales de posesión de las tierras a los integrantes de la comunidad. Me pareció terrible festejar eso... me molestó agradecer la entrega de algo que ya les pertenecía, que históricamente les ha pertenecido... La tierra no debería tener dueños y ese día los tenía, ‘gracias a la solidaridad y a la movilización de la Iglesia’ (Carolina Richard).

“Viéndolos rezar antes de comer y luego de asistir al acto me brotó una incomodidad muy grande por el rol que la Iglesia jugaba en esa zona (y claro que en muchas otras) siendo que la Iglesia históricamente se ha impuesto sobre las culturas originarias declarándolas inferiores, incapaces de sobrevivir en el mundo ‘civilizado’. Está muy presente la religión católica en Salta y están cada vez más ausentes, según contaban maestros y auxiliares, las creencias, cosmovisiones y costumbres aborígenes” (Carolina Richard).

“Durante las capacitaciones percibí gente con mucho interés, motivación, intenciones de aprovechar la formación (que al parecer no es muy común en aquellos lados), ganas de darle un lugar a la interculturalidad en el aula (sin saber muy bien cómo). También noté que había quienes iban por obligación, o para sacar provecho de los viáticos. No los juzgué, pero sí me impactó bastante. También fue notorio el sentimiento de superioridad que tienen muchos docentes con respecto a los auxiliares bilingües, de desprecio” (Carolina Richard).

“Y la verdad que lo viví fuerte a todo, en mí significó muchísimo, fue algo importante para mi vida” (Belén Suarez).

“Sin duda esto fue uno de los aprendizajes más grande de los viajes: que somos todos parte de la cultura de estos pueblos, y también, responsables de mantenerla viva” (Paloma Contrini).

“A cada escuela que visitamos la describo como un oasis, en medio de la pobreza y el olvido. Allí dentro sentí la calidez de un hogar, sostenido por docentes valientes, que cargaban al hombro mucho más que la tarea de enseñar... la lucha por los derechos de la comunidad. Parece que allá lejos se hace más cuesta arriba” (Katya Brian, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“El maestro propuso ir a visitar a una familia que había encontrado un yacaré, mi emoción era fuerte, no sólo estaba teniendo el privilegio de compartir esa clase, sino que podría recorrer las casas de esos alegres y especiales alumnos...iba feliz, esos niños, me tomaban de la mano, se ofrecían para llevarme el abrigo, seguían jugando y sonriendo, llegamos a la casa, vi al yacaré, a una pequeña corzuela, el horno de barro esperando los panes que luego eran vendidos. Estaba alucinada” (Gabriela Bustos).

“De aquel viaje, conservo las fotos, casi intactas en la memoria y en un pedazo no poco importante del corazón”(Nicolás A. González).

“Reconocí lo valioso de la experiencia desde antes de salir de Córdoba y ni bien volví eso se multiplicó” (Carolina Richard).

“Nos fuimos prometiendo volver... una sensación de plenitud desbordaba en mí...me sentía tan feliz de haber conocido Carboncito!!! Una comunidad aborígen, con su historia y particularidades, su escuela, su gente, sus

niños...

iiTengo muchas sonrisas grabadas en mí y esas ganas contagiosas de vivir... los maestros comprometidos con la educación, entregando amor sin mezquindad, educando con el ejemplo!!!” (José Pedernera).

“El pasaje de creer que los pueblos originarios habían sido exterminados por completos a poder saber que aún existen y sobre todo poder ir a una comunidad, a sus escuelas, conversar con sus maestros e intercambiar algunas palabras y miradas con los niños fue sumamente significativo y gratificante como futura docente y como parte de la sociedad a la que pertenezco” (Fernanda Zamora).

“Con respecto a mi rol como docente creo que sería muy rico que durante nuestra formación tuviéramos oportunidades como éstas, porque nos quedamos en la lectura y en la mayoría de los casos nos perdemos la realidad, lo concreto, lo palpable, lo visible. Es muy pobre la formación que tenemos con respecto a los pueblos aborígenes de nuestro país y de nuestro continente, lo cual casi inevitablemente, produce que nuestros alumnos ignoren todo lo relativo a las culturas originarias. Forma parte de nuestro territorio e inclusive de quienes somos, de nuestros orígenes y de nuestro presente y aun así no lo sabemos” (Carolina Richard).

“Maestros que entienden a la educación como una práctica de libertad. Maestros que creen que desde el interior del interior se puede gestar un cambio. Que lo olvidado debe ser recordado. Que el acto de educar, debe ser respetuoso de los pueblos. De la manera en que éstos entienden el mundo” (Nicolás A. González).

“Entonces uno reflexiona críticamente y se plantea por qué estas experiencias no forman parte de la capacitación docente en todos los IFD. Pero de ahora en más, nuestro compromiso y desafío es, por un lado, fortalecer el vínculo construido y por el otro socializar estas experiencias, de las cuales nos sentimos parte” (Julio A. Olmos).

La yapa

“Una tarde recibí una clase magistral. Observé a un anciano pacientemente trabajar la tierra; a unos metros lo acompañaba una mujer, también de avanzada edad, quizá su compañera. La casita, humilde y pobretona tenía de techo un cielo hermoso y más allá la vegetación salvaje, le hacía de medianera.

Me quedó la imagen del hombre trabajando, surcando la tierra, preparándola pacientemente. Para sembrarla. Y para esperar a su tiempo los frutos” (Nicolás A. González).

Actualmente todos los que participaron de estas experiencias son docentes en ejercicio. José Pedernera y Carla Cotta sintetizan claramente las huellas que estas experiencias dejaron, buceando en su presente como docentes de distintas modalidades del sistema educativo:

“Esos momentos han perdurado en el tiempo. Muchas de las prácticas docentes que allí viví, las continúo llevando adelante, en los juegos, en el aula, en la huerta, en el encuentro con el otro, en la mirada, en la escucha, en la vida.

Estas experiencias me han impactado de forma transversal, ya que me han ayudado a reafirmar mis ideales, mis valores y mis sueños, marcando así, el sendero hacia el camino de la educación rural.

Hoy, en la actualidad, tengo la suerte y agrado de estar en una Escuela Rural como personal único, trabajando con un plurigrado. Aquí y en el paso por diferentes escuelas, he compartido mis experiencias con mis alumnos, dando testimonio de las comunidades que viven al norte de nuestro país” (José Pedernera).

Algunas rupturas y continuidades de los viajes a Salta

“Escribir esto me permite un poco poder jugar con el tiempo: qué fue, de qué manera me marcó ...la experiencia de viajar a Salta y cómo creo que se manifiesta en el presente en mi labor como docente. Desde este juego con el tiempo, me pareció que podía ser útil contar sobre algunas rupturas en mi forma de pensar, sentir la docencia a partir de los viajes y también algunas continuidades que fueron aprendizajes, conceptos formulados que conservo, definiendo y creo que forman parte de mi manera de concebir la formación y el trabajo docente.

Una de las rupturas fundamentales a partir de los viajes a Salta fue poder asomarme a la diversidad educativa más allá del estrecho lente que nos permite nuestra propia experiencia. Como docentes nos imaginamos aulas en el campo o la ciudad muy parecidas a las de nuestras vivencias como estudiantes. Las escuelas en el monte de Salta proponen un espacio educativo totalmente diferente, en donde los límites entre la escuela

y la comunidad no están tan marcados. Recuerdo que cuando sonó el timbre en una de las escuelas en las que estuve las y los estudiantes salían de la escuela hacia sus casas a buscar algo o llevar algo que había sobrado del desayuno. Una escuela de puertas abiertas que en mi contexto no hubiera imaginado. Más allá del ejemplo puntual pienso justamente en que es importante poder concebir cada escuela como única para poder construir una propuesta educativa acorde a la realidad que esa comunidad necesita. La idea de una propuesta de enseñanza situada, me hizo recordar los libros que un grupo de docentes había elaborado para su escuela con palabras escritas en wichí y español, con dibujos realizados por un joven de la comunidad.

Después de algunos años, ya trabajando como docente de jóvenes y adultos pude utilizar ese aprendizaje para potenciar sus posibilidades e intentando reconocer sus necesidades específicas que, ciertamente son muy distintas a las que imaginamos cuando nos estamos formando. Varias veces pensé y luché contra ideas muy enraizadas de cómo 'debe ser una escuela', como si fuera un formato universal, para plantear que debe responder a las necesidades de las personas que la habitan. Abrir el abanico de escenarios educativos nos permite flexibilizarnos y crear un acto educativo único para cada contexto sociocultural y lingüístico. Eso era justamente lo que se habían animado a hacer algunas docentes en el monte de Salta, contextualizar la enseñanza para que ocurra el aprendizaje.

Me quedé con la idea de las parejas pedagógicas, porque para poder potenciar nuestro trabajo docente necesitamos a otras colegas que nos nutran, necesitamos de la comunidad, de lo propio, de sus saberes. Para que esto suceda hay que aprender en algún momento de la formación docente la importancia de trabajar con otros, reconociendo que el saber está en la escuela, pero también en la comunidad. Pude quedarme con algo de ese saber construido en los viajes.

A ser docente se aprende no solo en los libros, sino también viendo y estando con otros que desarrollan la profesión. En ese sentido no quería dejar de mencionar a quien nos convidó esta posibilidad de conocer lo desconocido que, con mucha solidaridad con el conocimiento, nos abrió las puertas de años de estudio y experiencia en el campo. Esta es una continuidad que me hace sentir muy conforme con mi formación ya que me enseñó que el trabajo docente es compartido y el conocimiento es solidario, público y horizontal. Otra ruptura, que podría calificar como estructural, se relaciona con un aspecto más ideológico. Estos viajes contribuyeron a que pudiera concebirme como docente inscrita en un contexto cultural e histórico. Nuestra formación, con todos los avances que le podamos conceder, sigue siendo principalmente descontextualizada y colonizada con un cúmulo de conocimientos que nos hablan muy poco de nuestra región, nuestro país y sus raíces desde una mirada crítica. Los viajes a Salta nos convidaron una parte de nuestra

historia negada, la vivencia de los pueblos originarios, así como el lugar marginal que aún tienen en nuestro país. La pobreza material extrema de la mayoría de las comunidades se ve reflejada en niñas y niños muy delgados, descalzos y desabrigados habitando las escuelas en un julio frío. Marginación y exclusión que se refleja en que por muchos años se enseñara a leer y escribir únicamente en español dejando de lado sus lenguas y sus culturas y negando el derecho de aprender la propia lengua para la transmisión de conocimientos. A partir de esos viajes pude ver lo poco que conocía sobre las lenguas que se hablaban en nuestro país, las que se van perdiendo y las lenguas muertas.

Me sentí comprometida a seguir aprendiendo, seguir conociendo nuestra historia poco contada. Tirar de esos primeros hilos me llevó a otras preguntas: ¿qué enseñamos? ¿Para qué sirve y qué reproducimos? ¿A qué ideología y visión del mundo responde eso que enseñamos? (Carla Cotta, maestra y licenciada en Ciencias de la Educación).

Palabras de cierre

“No hay una sola manera de ser un buen maestro”, he dicho muchas veces a las y los estudiantes. La clave está en poder conectar con el otro, en ser capaz de escuchar las voces que lo rodean y en disponerse a construir una escuela a la medida de la comunidad, que responda a sus necesidades y expectativas. A la manera de un sastre, que no ofrece el mismo traje para todos, sino que se los hace a medida, considerando las necesidades y deseos de sus clientes, teniendo en cuenta cada detalle que hace que la prenda sea lo que realmente necesita. Por eso el sastre no puede decidir en soledad el modelo del traje, sino que lo hace escuchando el pedido del cliente.

Entre otras cuestiones, la formación docente debería incluir experiencias que garanticen que los futuros docentes comprendan la necesidad de construir la escuela en función de quienes la transiten. Para eso, es fundamental mostrar que eso es posible, que la escuela puede ser pensada y construida entre la comunidad, los docentes, respondiendo a expectativas, deseos y demandas particulares, reconociendo en la diversidad su propia y esencial riqueza.

Epílogo

“Es muy difícil sobrevivir a la propia vida, pero como docentes sí podemos sobrevivirnos cuando alguno de nuestros alumnos toma nuestros sueños, nuestros ideales y se compromete con ellos.

Mónica Zidarich, docente de estos alumnos, encontró la forma. Y me permite a mí que comencé en los ‘70, en el Chaco, un sueño que después continuó Mónica, saber que los sueños colectivos son los únicos que pueden sobrevivir”. (Marta Tomé, 84 años, docente, investigadora, formadora, especialista en juegos didácticos).

Anexo

Año	Alumno/s	IFD	Actividades
2009	Carla Cotta	Reneé Trettel	Registró las intervenciones docentes durante los días de la capacitación en Embarcación, Tartagal y Santa Victoria Este. Visitó la escuela de Carboncito.
	Carolina Richard	Reneé Trettel	Registró las intervenciones docentes durante tres días de capacitación en Embarcación. Visitó la escuela de Carboncito.
	Paloma Contrini	Reneé Trettel	Registró las intervenciones durante la capacitación en Tartagal y Aguaray. Visitó la escuela de Carboncito, Yacuy y Tuyunti. Visitó la comunidad de Yacuy durante dos días.
2010	Eliana Manzanelli Cecilia Campaña Miriam Aladio Bárbara González José Pedernera	Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Tuyunti.
	Gabriela Bustos Marcela Vélez Melania Diaz Fernanda Zamora José Pedernera Alejandro González	Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel ENSAGA	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Tuyunti y Piquirenda Viejo.
2011	Fernando Gaetán Juan Pablo Cuello Paloma Contrini Carolina Richard	ICA ICA Reneé Trettel Reneé Trettel	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Piquirenda Viejo, entrevistaron al cacique de la comunidad. Participaron en jornada comunitaria en Piquirenda.
	José Jacard Julio Olmos Belén Suarez Anahí Prado Aylen Lopez	ICA ICA ENSAGA Reneé Trettel ICA	Participaron con intervenciones en la capacitación, visitaron la comunidad de Yacuy y entrevistaron a Marcelo Soria (maestro guaraní) y a María Luisa Jalil ex directora de la escuela de Yacuy

Bibliografía

- Basurto, P. (1994). Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas. Revista Debate.
- Censabella, M. (1999). Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Eudeba.
- Citrinovitz, E. La alfabetización y la lengua de escolarización. ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?
- Ferreiro, E. (1989). El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños, un análisis cualitativo. Boletín de Aique N° 17.
- Ferreiro, E. (1995). El bilingüismo: una visión positiva. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Ferreiro, E. La alfabetización en lenguas indígenas. Fragmento del Artículo “La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina”. UNESCO.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). Los sistemas de escritura en el desarrollo. Siglo XXI.
- Gigante, E. y otros. Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada.
- Golluscio, L. (1989). Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística. Dirección Nacional de Educación Primaria.
- Golluscio, L. y otros. (1998). La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento Fuente sobre Lenguas Aborígenes.
- Iglesias, L. (1980). Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural.
- Mazchrzk, I. (1988). Cartas a Salomón. Gobierno del Estado de Tabasco. México.
- Lerner de Zunino, D. (1990). El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. Kapeluz.

- Rivera Pizarro, J. (1987). Una pedagogía popular para educación Intercultural y Bilingüe. Ediciones Abya Yala.
- Siguan y otros. Educación y bilingüismo. Aulas XXI. Santillana. UNESCO.
- Suñica, M. y otros. (1987). Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Santiago de Chile. UNESCO.
- Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela. Cincel. Kapelusz.
- Tomé, M. (1986). Juegos hilados a rueca. Centro de Estudios Cristianos.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Revista Hispanoamericana de Educación N° 17.
- Yañes Cossío, C. (1989). La educación indígena en el área andina. Corporación Educativa Macac. Ediciones Abya Yala.
- Zidarich, M. (1994). Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Encuentro y diálogo intercultural en una universidad del noreste argentino

Arón Milkar Bañay | aronmilkar@hotmail.com | Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Martín González | martinperuti@hotmail.com | Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
Miembro del pueblo mbya guaraní

Recepción: 20/05/20

Aceptación final: 20/08/20

Resumen

El “Encuentro y Diálogo Intercultural” consistió en un espacio de reflexión y debate organizado por estudiantes mbya guaraní de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). En el marco del Programa de Extensión “La extensión como herramienta de inclusión y articulación de la universidad pública con la región”, el encuentro de acceso abierto y gratuito a todo el público, tuvo lugar en el Salón de Usos Múltiples del Edificio “Juan Figueredo”, el 3 de octubre de 2019. La propuesta del *encuentro* consistió en la proyección de cortometrajes del archivo audiovisual de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, una línea de trabajo de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF); y de la producción audiovisual del colectivo de cine mbya “Ara Pyau” quienes presentaron el cortometraje “Somos de la Tierra”. Estas proyecciones se pensaron como motivadoras del posterior diálogo y reflexión acerca de su mensaje, como así también intercambios con los miembros de comunidades indígenas y afrodescendientes sobre las dificultades que atraviesan en la provincia de Misiones (Argentina), y en perspectiva, otros

miembros de estas comunidades del país, sobre su inserción y paso por el sistema educativo formal de la sociedad dominante¹.

Palabras clave: encuentro, interculturalidad, educación superior, pueblos indígenas, afro-descendientes

Intercultural encounter and dialogue at a university of Northeastern Argentina

The “Intercultural Meeting and Dialogue” consisted of a space for reflection and debate organized by Mbya Guaraní students from the Bachelor of Social Work of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Misiones (UNaM). Within the framework of the Extension Program “Extension as a tool for Inclusion and Articulation of the Public University with the Region”, the meeting was open and free of charge to all the public. Took place in the Multiple Use Room of the “Juan Figueredo Building”, On October 3, 2019. The proposal of the meeting consisted in the projection of short films from the audiovisual archive of the Initiative for the Eradication of Racism in Higher Education, a line of work of the UNESCO Chair “Higher Education and Indigenous and Afro-descendant Peoples in Latin America” (National University of Tres de Febrero - UNTREF); and the audiovisual production of the mbya film collective “Ara Pyau” who presented the short film “Somos de la Tierra”. These projections were intended as motivators for subsequent dialogue and reflection on their message, as well as exchanges with members of indigenous and Afro-descendant communities about the difficulties they are experiencing in the province of Misiones (Argentina), and in perspective, other members of these communities in the country, on its insertion and passage through the formal educational system of the dominant society.

Key words: encounter, interculturality, higher education, indigenous peoples, afro-descendant peoples

1 Pasajes de este artículo forman parte de mi proyecto de tesis doctoral.

Entretelones del encuentro

Lo que suele mencionarse de forma alegórica como “la cocina” de la actividad nos encontró en varias ocasiones, allí mismo, compartiendo mates² y alimentos. Sabido es entre estudiantes, que no se puede pensar sin tener antes el estómago lleno.

El caso es que por aquel entonces, Martín³ se encontraba cursando talleres de auto-capacitación colaborativa en análisis, diseño y promoción de actividades para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior⁴, en modalidad virtual y con frecuencia semanal desde el 15 de julio al 30 de octubre de 2019. Fue en ese período que comenzamos a encontrarnos en espacios como las cocinas de nuestras casas o de la Facultad, como casualmente “el buffet” o el Departamento de Antropología Social, para conversar de la experiencia del taller que estaba cursando, de la necesidad y de las posibilidades de generar actividades de diálogo y reflexión que permitieran “visibilizar” la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior. No pretendemos sugerir que estos espacios no se dieran en la Facultad, espacio plural y siempre abierto que apreciamos, valoramos y defendemos; sino que insistimos en la necesidad de aumentar la periodicidad de las actividades que tienen vínculo con pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, poco a poco, se fueron gestando una serie de iniciativas que confluirían en el “Encuentro y Diálogo Intercultural”.

Unos meses antes, en agosto, se desarrolló el III Foro “Pueblos indígenas y educación. Experiencias de educación intercultural en la Región del Norte Grande Argentino” que tuvo a nuestra Facultad como sede, recibiendo entre sus participantes a exponentes de las provincias de Chaco, Salta, Jujuy y Santiago del Estero. Este tipo de actividades son sumamente necesarias para el intercambio y discusión entre estudiantes universitarios de pueblos originarios, maestros bilingües o auxiliares docentes indígenas (ADI), especialistas del campo, docentes y tomadores de decisiones, y la comunidad; en los problemas comunes que se inscriben en los procesos formativos del campo de la educación. Así, los planteos y discusiones del Foro dieron pie para seguir pensando cómo las experiencias educativas de los pueblos indígenas están atravesadas por prácticas cotidianas donde el racismo, la discriminación y la intolerancia se hacen presentes.

El racismo, la xenofobia y la intolerancia son problemas frecuentes en todas las sociedades, por lo tanto todos y todas jugamos a diario un papel, ya sea contribuyendo o rompiendo los

2 Infusión de Yerba Mate (*Ilex paraguariensis*).

3 Martín González, coautor de este trabajo. Miembro del pueblo mbya guaraní.

4 Estos talleres estuvieron dirigidos a estudiantes, docentes, funcionarios y otros trabajadores (de cualquier rango y posición) de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina como parte de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, una línea de trabajo de la Cátedra UNESCO de la cual soy miembro colaborador.

prejuicios raciales y las actitudes intolerantes. Los problemas de discriminación -abiertamente reconocida o discretamente solapada, tan naturalizada “que no se ve”- no afectan sólo a las personas y los pueblos indígenas y afrodescendientes. A pesar de ello, suelen recibir escasa atención por parte de las instituciones públicas, los medios de comunicación y las Instituciones de Educación Superior (IES)⁵.

Si bien en las últimas décadas los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia estas personas y comunidades son cada vez menos habituales, existen desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales y algunas formas dominantes de sentido común, que continúan reproduciendo desigualdades. Estas inequidades, frecuentemente resultan imperceptibles para buena parte de la población. Los y las especialistas en el campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes refieren entonces, a expresiones tales como “formas no-visibles de discriminación racial”, “racismo oculto” y “racismo sistémico” para aludir a este conjunto de desventajas, mecanismos y formas de sentido común que -solapada o abiertamente- continúan horadando la pluralidad de nuestras sociedades (Mato, 2020; 2018; 2017; 2016).

El sistema educativo, entendido como las escuelas en todos sus niveles, hasta las universidades y otros tipos de IES, no escapa a estos problemas. No sólo afecta las posibilidades de que miembros de estos pueblos accedan a ellas y logren con mayores o menores vicisitudes graduarse en los lapsos esperables; sino que también afecta la calidad de la educación que imparten, la investigación que realizan y su papel en la formación de ciudadanos y de opinión pública (Mato, 2020). Además, en muchos casos, estas prácticas racistas y discriminatorias se reproducen en los procesos de formación docente, naturalizando así prejuicios de “sentido común” que luego se propagan por todo el sistema educativo. En este sentido, nos parece importante destacar lo señalado por Ana María Gorosito, cuando señala que:

“El problema de la diversidad en la Argentina no es pues producto de la heterogeneización tardía de nuestra conformación cultural, como en los países de inmigración reciente. Por el contrario, es producto del descubrimiento tardío de la diferencia cultural gestionada institucionalmente [...] la diferencia cultural inicial (por ejemplo, la particularidad cultural de segmentos de población a los que designamos como indios, gauchos, gringos, cabecitas negras, villeros, etc.), nunca fue abolida sino oculta por la universalización de esquemas de conducta, de habla, del vestido, del uso del cuerpo, etc., considerados ‘apropiados’, debidamente ‘cultos’, ajustados socialmente” (Gorosito, 2010:37).

5 Para el caso de Argentina, se considera IES a las Universidades e Institutos de nivel terciario o de educación superior.

Todo esto que venimos señalando nos perjudica como sociedad. No sólo a las personas y comunidades de esos pueblos de forma directa, sino también a otros sectores socialmente discriminados, que por la miríada de prejuicios que vamos acumulando, nos privamos de sus conocimientos, lenguas, visiones de mundo y contribuciones a la solución de importantes desafíos ambientales y sociales. Además de afectar la calidad democrática y la paz social en su conjunto (Mato, 2020).

Edificio Juan ‘el negro’ Figueredo. Toponimia del espacio

Observamos la necesidad de aumentar la frecuencia de actividades y lugares que propicien visibilizar la diversidad constitutiva de nuestras sociedades, en nada menos que el espacio universitario, espacio plural y diverso por antonomasia. Uno de los sitios más importantes que tiene *nuestra* Facultad para actividades de este tipo, de extensión y de vinculación social, es el Salón de Usos Múltiples (SUM) del Edificio Juan Figueredo⁶.

Mientras le dábamos forma a la propuesta, caímos en la cuenta de que estábamos considerando solamente la presencia de Auxiliares Docentes Indígenas (ADI)⁷, de líderes representantes de comunidades mbya guaraní y del Colectivo de Cine mbya “Ara Pyau”, pero... ¿y quiénes representan al colectivo de afrodescendientes? ¿Acaso en nuestra Facultad/ Universidad no hay presencia afro? ¿Cuántas personas de origen afrodescendiente viven en la provincia? Callados, entre mates, nos quedamos pensativos. Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2010), en Misiones 3.716 personas se reconocen como afrodescendientes y 13.006 personas se auto reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios. Luego de pensar en estos datos, y en la escasa presencia de estudiantes indígenas en nuestra Facultad⁸, nos preguntamos: “¿Y la

6 Fue un dirigente popular, secretario de la Juventud Peronista (JP), fundador de varios sindicatos en la provincia de Misiones, maestro de escuelas rurales y estudiante del Profesorado en Letras de la FHycS, detenido desaparecido por la dictadura cívico militar en diciembre de 1976.

7 La Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, incluida en la Ley de Educación Nacional N°26.206 fue sancionada en el año 2006, sin embargo en algunas provincias, desde varias décadas antes se desarrollaban experiencias de “escolaridad aborígen”. En la provincia de Misiones, desde el año 2004 fue tomando forma la MEIB desde el Ministerio de Educación provincial. La modalidad contempla la presencia y participación de un auxiliar docente indígena ADI en el espacio áulico, en Formosa se denomina M.E.M.A (Maestros Auxiliares para la Modalidad Aborígen), y en Chaco A.D.A (Auxiliares Docentes Aborígenes).

8 Son dos estudiantes avanzados, uno a la fecha desarrollando su tesis de grado, en la Licenciatura en Trabajo Social, otro en el Profesorado en Historia y un cuarto en la carrera de Guía de Turismo. En esta última, igual que en otras carreras como Antropología, hubo estudiantes mbya guaraní que por diversos motivos cursaron, se distanciaron, y al tiempo no volvieron a retomar, todos ellos varones.

presencia afro en nuestra Facultad? ¿Los y las conocemos/reconocemos?”. Y agregamos: “¿Se reconocen a sí mismos como afrodescendientes?”.

Durante nuestra búsqueda dimos con la Profesora de Portugués, Nélica Wisneke, quien es docente de nivel secundario y se formó en nuestra casa de estudios, pero además es referente de la Asociación de Afrodescendientes Misioneros⁹. Le manifestamos nuestros intereses y la invitamos a formar parte de este *encuentro*. Nos comentó que al militante popular y docente Juan Figueredo lo conocían como “el Negro Figueredo” y que en tiempos de la inauguración del edificio hizo observaciones hacia el mural que lo homenaja en el hall de acceso: “El Negro está blanqueado, todos lo conocíamos como el Negro por su fenotipo”¹⁰.

Además de compartir mates y charla con ella, permitiéndonos conocer su historia familiar, pudimos saber su opinión respecto a los datos oficiales sobre los afrodescendientes en la provincia: “Si bien en el censo de 2010 figura que somos alrededor de 3.700 afrodescendientes en Misiones, muchas personas no estaban enteradas, entre las cuales yo misma me incluyo. Pienso que somos un poco más, alrededor de unos 4.000 en la actualidad en Misiones, porque mucha gente no estaba enterada y no se autoproclamó”.

9 A partir de haber dictado un taller sobre afrodescendencia en el que participó una importante representación de este colectivo, precisamente en nuestra Facultad, entre 2014 y hacia fines de 2015 se creó la primera Asociación de Afrodescendientes en Misiones (Katanga). Luego, por varios motivos, esta primera agrupación se disolvió, conformándose posteriormente la Asociación de Afrodescendientes Misioneros. Además, la Facultad cuenta con el Proyecto de Extensión Centro Cultural Brasileño CACUBRA (desde 2008) y la Cátedra de Cultura Brasileña de la Carrera de Profesorado en Portugués.

10 Pueden encontrarse numerosas referencias al seudónimo de Juan Figueredo, recordado por amistades y compañeras y compañeros de militancia en: *Misiones: historias con nombres propios* / compilado por Amelia Rosa Báez. - 2a ed. - Posadas: Ministerio de Derechos Humanos de Misiones. Subsecretaría de Derechos Humanos, 2011 y en: *Los Oesterheld*. De las autoras Fernanda Nicolini y Alicia Beltrami. Buenos Aires: Sudamericana, 2016.

Los encuentros y diálogos para “el encuentro”

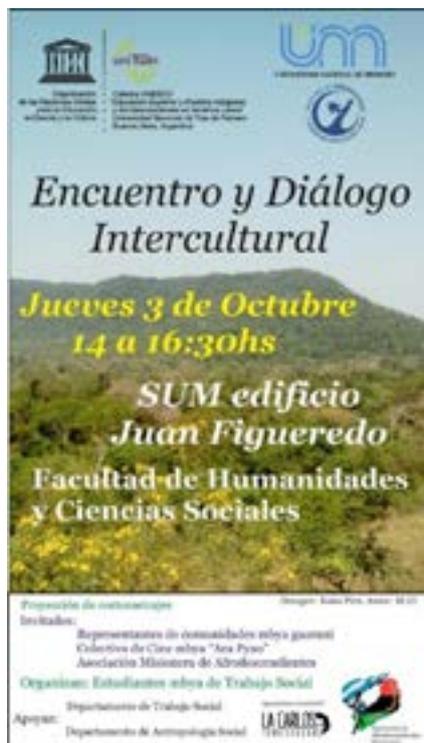


Figura N°1. Difusión

Casi tres meses previos al 3 de octubre de 2019, nos reuníamos con periodicidad semanal para conversar sobre la actividad, el taller de formación que cursaba Martín y los contactos y conversaciones por mensajes de texto que íbamos manteniendo con los posibles asistentes al *encuentro* ya que, tanto los miembros del Colectivo de Cine mbya, como representantes de comunidades, se encontraban a no menos de 150km de la ciudad capital, Posadas. Asimismo, con el tiempo, estudiantes de una agrupación estudiantil se sumaron a colaborar con la actividad, lo que aumentó nuestras posibilidades de difusión y organización de la logística. Sin el apoyo de las autoridades directivas de la Facultad y de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica hubiera sido más difícil para nosotros garantizar la presencia de los miembros representantes de comunidades mbya, de la zona del Valle del Kuña Pirú, en Aristóbulo del Valle, y de integrantes del colectivo de cine.

Al ser la Profesora Nélide Wisneke docente en el Centro Educativo Polimodal C.E.P N°36 de la ciudad de Posadas, y encontrándose a escasas cuadras de la Facultad, nos permitió articular la participación de los y las estudiantes de 4to y 5to año a su cargo, incluyendo la actividad como parte de una experiencia extra curricular que aportara además a su formación ética y ciudadana. No contar con una idea exacta de cuánta participación tendríamos, teniendo en principio la confirmación de al menos sesenta estudiantes secundarios nos ha-

cía dudar sobre la capacidad de las instalaciones, lo que fue resuelto eficazmente por la profesora: “Si falta lugar, que los jóvenes se sienten en el piso”, dijo.

El SUM es un espacio utilizado para conferencias, disertaciones y presentaciones de todo tipo y cuenta con un escenario. Esta situación “escénica” nos quitaba espacio e incomodaba a los anfitriones la idea de dirigirse al público desde el estrado. Preferíamos la conversación “en ronda” y a un mismo nivel. A pesar de ello, el uso de este espacio posteriormente resultó apropiado.

Incluso el volante para difusión, a pesar de nuestro limitado manejo de la edición digital, generaba importantes conversaciones con quienes apoyaron esta iniciativa y con sus miembros participantes. En la parte superior pueden verse los logotipos de la Universidad, de la Facultad y de la -actualmente- Cátedra UNESCO. La imagen de fondo es del valle del Kuña Pirú, a 150 km de Posadas, cercano al municipio de Aristóbulo del Valle, en la que se encuentran cinco comunidades mbya guaraní en una de las cuales vive actualmente Martín, quien tomó la fotografía. En la parte inferior figuran los distintos apoyos a la actividad, los Departamentos de Antropología y Trabajo Social de la FHycS, la agrupación estudiantil La Carlos Tereszecuk y el logotipo de la Asociación de Afrodescendientes Misioneros. Nos parece interesante destacar, como bien nos señaló la profesora Nélide, la figura de María Remedios del Valle (Buenos Aires, 1766-1847) afrodescendiente argentina, militar y enfermera del Ejército del Norte (Provincias Unidas del Río de la Plata).



Figura N° 2. Apertura

Figura N°3 Nélide y Martín

Antes de las dos de la tarde la profesora Nélide ya se encontraba en el SUM para acomodar los *banners*¹¹ de la Asociación de Afrodescendientes Misioneros. Mientras tanto, con Martín y Aníbal conversábamos sobre la posibilidad de que ‘Catri’ Duarte, *mburuvicha* (cacique) de la Comunidad Ka’aguy Miri Rupa y otros miembros que lo acompañaban nos ofrecieran un *Aguyjevéte* (saludo espiritual) para el inicio del *encuentro* pero, entre idas y venidas y al no contar con un *mba’epu*¹² ni otros instrumentos, se decidió que no. La apertura la realizaron Martín y Aníbal González¹³ sentados junto a una mesa de importantes dimensiones que se ubica en medio del escenario. Los acompañaba Isabel Rodrigues, mapuche del territorio del Neuquén y compañera del *mburuvicha* Catri Duarte; el cacique de la comunidad Tamandú de la localidad de 25 de Mayo, Samuel “Tini” Ramírez junto a otro integrante del Colectivo de Cine mbya, y el *mburuvicha* ‘Catri’ Duarte.

Martín comenzó a hablar un tanto nervioso, ofreció unas palabras de bienvenida en mbya guaraní. El salón estallaba de asistentes, había más de 80 personas, entre estudiantes secundarios y universitarios, y también muy atento, el Vicedecano. Continuó con la presentación en castellano: “El objetivo de este encuentro es generar un espacio de diálogo intercultural en la Universidad donde se pueda conocer y hablar sobre pueblos originarios y afrodescendientes y sus problemáticas para pensar y visibilizar...para escuchar lo que tienen para decir miembros de comunidades mbya y afrodescendientes”. Luego, mi breve aparición en escena como colaborador fue para comentar cómo sería la dinámica de la charla, moderar las intervenciones y comentar brevemente sobre los cortometrajes que íbamos a ver¹⁴.

Estos cortometrajes tuvieron el propósito de dar a conocer las diversas formas en que el racismo y la discriminación se expresan en la Educación Superior, así como los problemas que

11 En el principal de ellos podía leerse María Remedios del Valle “La Capitana”. Comisión Organizadora 8 de Noviembre “Día Nacional de las y los Afroargentinas/os y la Cultura Afro” Ley 26.852, provincia de Misiones. Decenio Internacional de las Afrodescendientes 2015-2024. Reconocimiento, Justicia y Desarrollo. Organización de las Naciones Unidas Resolución 68/237. En el segundo, Asociación Civil “Raíces Afro” Misiones. Ancestralidad y Espiritualidad, cuyos miembros se acercaron desde la localidad de Puerto Rico, distante a unos 140km. También presente el de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y, abarcando a lo largo del estrado, una pancarta tipo pasacalle Encuentro de la Cultura Afro. Así es como la cultura afro *estaba* allí, marcando una fuerte presencia en el escenario.

12 Instrumento para entonar canciones de alabanza. Como si fuera una guitarra, tiene su propia afinación y modo de digitación.

13 Hermano de Martín, estudiante avanzado de Licenciatura en Trabajo Social, en etapa de elaboración de tesis.

14 La grilla de cortometrajes fue la siguiente: 1) Introducción a los cortometrajes de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior. Daniel Mato (Director Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”) (Duración: 02’:23”). 2) Daniel Loncón. Pueblo Mapuche – Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Duración: 0:36”). 3) Libia Tujuyliya Gea Zamora. Médica Wichí. Centros de Atención Primaria de la Salud APS (4 y 20) Provincia de Buenos Aires (Duración: 04’:06”). 4) Virginia Unamuno. CONICET-Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires (Duración: 0:53”). 5) Anny Ocoró Loango. CONICET-Universidad de Tres de Febrero (Duración: 03’:34”). 6) Afroargentinos, la historia jamás contada (06’:53”). 7) Yvy regua meme’i “Somos de la tierra”. Ara Pyau colectivo de cine mbya (Duración: 03’:54”).

generan y los desafíos que plantean. Sin embargo, los que más intervenciones del público suscitaron fueron los referidos a los afroargentinos, al reconocer a varias personas que se presentaban allí como afrodescendientes e *Yvy regua meme'i* “Somos de la tierra”. En ambos casos, las respuestas eran provistas por los miembros de ambos colectivos (de cine mbya y afrodescendiente) con notable paciencia y serenidad.

En el caso de los miembros del colectivo afrodescendiente, podíamos notar en sus miradas y tono de voz, la profunda emoción que les despertaba compartir el encuentro. Siempre con agradecimiento por la oportunidad del espacio, no dejaban de ser críticos respecto a la discriminación y “ocultamiento” que experimentan aún en diversas áreas, así como los prejuicios todavía instalados y reproducidos por la opinión pública respecto a sus prácticas espirituales y religiosas. Las intervenciones, tanto del público asistente como de las y los anfitriones, resaltaban la necesidad de revisar de manera crítica o, por qué no, reformular aquellos relatos históricos que exaltan la construcción de la ciudadanía argentina como resultado exclusivo de la migración europea, a la par que invisibilizan a los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes. En este sentido, unos meses antes del *encuentro*, Arón señalaba en una contribución para la Colección Apuntes de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior:

“Se suele honrar la idea de que las sociedades latinoamericanas se han liberado del colonialismo. Aunque podemos observar que su herencia persiste de formas tan imperceptibles que aún inciden en el ‘sentido común’. Aún más cuando altos funcionarios estatales proclaman públicamente frases como ‘los argentinos descendemos de los barcos’ o mencionan un supuesto origen común con Europa a través de la ‘madre patria’; pasando por alto los tremendos episodios que conformaron la actual configuración territorial del Estado argentino. Se enfatiza sobremanera la participación de los inmigrantes europeos en la construcción del país, dando por sentadas ideas de despoblamiento y ‘territorio vacío’. Éstas y algunas otras nociones y preconceptos servirían de trasfondo para lo que los especialistas llaman ‘racismo oculto’, ‘sistémico’ o ‘estructural’. No se pretende negar la sacrificada historia de los contingentes de inmigrantes, el valor de su trabajo en la labranza de la tierra, y lo doloroso de la diáspora. Sólo se busca advertir que, desde que Argentina se constituyó como Estado, el valor de la inmigración siempre estuvo puesto en los orígenes principalmente europeos, mientras que la inmigración latinoamericana es presentada por la mayoría de los medios de comunicación masiva como un ‘problema’ (Bañay, 2019: 2-3).

Estas palabras cobran más fuerza cuando son dichas por quienes forman parte de estos colectivos y pueblos, en espacios estratégicos para la formación ciudadana y de profesionales como son las universidades e instituciones de educación superior.

Otro de los importantes temas abordados, fue el caso de una joven mbya, Miryam Bogado, de 19 años, detenida desde febrero a septiembre de 2019, acusada por el poder judicial de la provincia de Misiones de un hecho doloso (la muerte de su hija de 4 meses que había nacido con serias complicaciones de salud) negándole la participación de intérpretes y desconociendo todo derecho consuetudinario. Finalmente fue liberada unos días antes del *encuentro*, luego del extenso trabajo de la Mesa por la Absolución de Miryam Bogado, de su abogada Roxana Rivas, y del peritaje antropológico de Ana María Gorosito.

Situaciones tan dolorosas e injustas como ésta nutren de ejemplos concretos sobre la discriminación en el campo de la salud y los pueblos indígenas de parte de profesionales formados en universidades públicas nacionales y, en menor medida, en instituciones privadas, cuya formación profesional desestima los conocimientos de estos pueblos acerca de la salud como “medicina folclórica”, y casos como los de Miryam, que podríamos señalar como de “racismo judicial”.

A todo esto, el tratamiento de este tipo de casos en los periódicos digitales locales, y en redes sociales, merece igual atención a sus redacciones y los comentarios de nuestros comprovincianos hacia el pueblo mbya guaraní la mayoría de las veces asombran, ofenden e indignan.



Figura N°4. Sala llena

Jajochata (nos vemos)

Una despedida marcada por un “nos vemos”¹⁵ pronto. El *encuentro* permitió explicitar algunas inquietudes, entre ellas la de movilizar los cambios necesarios que permitan construir una perspectiva intercultural en el campo educativo para todos los niveles, tan necesaria como lo es la formación de profesionales con perspectiva de género, podría ser una vía para modificar prácticas que harto tiempo avasallan derechos.

Ahora, la interculturalidad no puede plantearse como una panacea que resolverá el centenar de años de omisión, de atropello de derechos e intercambios desiguales. Es una propuesta que escasamente se ha considerado, que no está ajena a disputas por construcción de sentido, usos, apropiaciones y que incluso se piensa aún, por ejemplo en el nivel educativo básico y medio, como una modalidad exclusiva para los pueblos originarios. Cabe destacar lo que señala Ana María Gorosito al referirse a “El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural” cuando dice:

“La interculturalidad puede ser sólo un término vagamente definido, un horizonte constantemente lejano, un repertorio de pequeñas experiencias locales. Sobre todo un enigma, ya que en los territorios del pensamiento único, de la cultura única, y en especial de la intolerancia autoritaria, no hay ambientes en los que se pueda producir el diálogo, los intercambios, las recreaciones, en síntesis, la fluidez de los estilos culturales que son los ámbitos de su florecimiento” (Gorosito, 2010:39).

En sus reflexiones al respecto, Martín afirma:

“La interculturalidad es algo que permite visualizar también el racismo, no sólo en la universidad, sino en todos los estamentos del Estado. Cuando se habla y se hace poco sobre las políticas interculturales, es claro que hay prejuicios y discriminación (...) la universidad puede generar facilidad para el ingreso universal -a la clase típica media baja- pero para nosotros es una deuda, una política de participación con nuestro pueblo, si no seguirá siendo una política de asimilación y desconocimiento”¹⁶.

15 Jajochata: término también empleado en el guaraní paraguayo para indicar que “nos vemos”, ante una despedida. Se pronuncia con “yé” (o como del francés “jé”) La lengua mbya es esencialmente oral, sin embargo en los últimos tiempos se ha estado utilizando la gramática del guaraní del Paraguay para su escritura.

16 Estas expresiones al respecto fueron tomadas en consideración en una publicación previa en el sitio web del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Bañay, Arón Milkar (23/03/2020) ¿Por qué ante el racismo también “nos lavamos las manos”? disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/23/por-que-ante-el-racismo-tambien-nos-lavamos-las-manos>

Atendiendo a lo que venimos señalando, y como señala Daniel Mato en *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”*:

“En ocasiones el llamado ‘diálogo de saberes’ no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y personas de conocimiento, ancianos o dirigentes de las comunidades. En algunos casos esta limitación se debe a que no ha sido pensado más allá de eso, sino que el uso del término se debe a que está de moda y suena interesante, y entonces ocupa un lugar muy accesorio, sino cosmético, dentro de una estructura universitaria que apenas se da por enterada [...] Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder ‘avanzar’ hacia formas sostenibles de colaboración mutua, que sean igualmente respetuosas y también equitativas. Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias sostenibles de producción y aplicación de conocimientos, para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de destrezas y competencias, y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales --no puede omitirse-- también benefician a las universidades” (Mato, 2016:81).

En este sentido, una importante cantidad de investigadores, docentes y estudiantes, de comunidades indígenas y no indígenas, señalamos con énfasis la recomendación de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba (CRES 2018) de que “las políticas y las IES deben contribuir proactivamente a *desmontar todos los mecanismos generadores de racismo y deben educar a la población en general*, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación” (destacado nuestro).

Siguiendo dichas recomendaciones, en junio de 2018 la cátedra UNESCO lanzó la “Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior” con un portal accesible con contenidos educativos en la web¹⁷. Si bien, al comenzar a organizar una actividad similar al

aron-milkar-banay/ FECHA DE CONSULTA: 08/05/2020

17 Su director, el Dr. Daniel Mato ha comentado que en breve plazo se logró “la adhesión de los rectores de más de veinte universidades de nueve países latinoamericanos, quienes actualmente conforman su Consejo Asesor, como también de un número semejante de centros de investigación, carreras y cátedras que se han incorporado a su ‘Coalición inter-institucional para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior’ y de más de sesenta colegas de diez países latinoamericanos que ya se han incorporado a su ‘Red de Colaboradores’”. La puesta en marcha de esta Iniciativa ya logró que se hayan organizado foros, mesas redondas y otros

encuentro y diálogo para la semana del 21 de marzo de este año, nos vimos envueltos en la consternación mundial que significó la propagación del virus SARS-COV-2, y ante las medidas de aislamiento y distanciamiento social priorizadas por el Estado para la preservación de la salud de la población, la Cátedra UNESCO a través de su Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, lanzó la *Convocatoria de Acciones en Internet*, dirigida exclusivamente a propuestas de acciones en Internet y/o en las llamadas “redes sociales” (espacio virtual que por cierto, en el contexto actual ha evidenciado un recrudecimiento de la violencia simbólica, fenómeno observado por analistas del campo de la comunicación). Con actividades diseñadas y a ser puestas en práctica por estudiantes, docentes, investigadoras/es, y otras/os trabajadoras/es (de cualquier rango y posición) de IES de América Latina, con el propósito de promover reflexiones y debates sobre las múltiples formas de racismo que aún persisten en las políticas, sistemas e instituciones de Educación Superior de América Latina, y contribuir a su erradicación.

Insistimos en que las universidades y las IES tienen un papel estratégico y fundamental en la formación de profesionales de todos los niveles y en todos los campos profesionales y juegan por lo tanto un rol destacado a la hora de promover los cambios sociales que reclamamos en pos de sociedades más igualitarias, más justas y democráticas. Allí, la Extensión Universitaria (discriminada a menudo de la consideración presupuestaria y de la valoración académica) tiene también un rol destacado. En este sentido, Mato señala “la resolución de necesidades sociales contribuye a que las universidades mejoren tanto su labor de generación de conocimientos, como las de la formación profesional que ofrecen” (2018:41).

Una observación al interior de nuestra propia casa, ya compartida con el secretario de Extensión, es la denominación de nuestra propia Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica, quizás más apropiada para las unidades académicas orientadas a las ciencias aplicadas, por lo que pensamos que se podría reorientar nuestra propia denominación al campo de las ciencias sociales y humanas como de *vinculación social*. Y esta vinculación social resulta fundamental para el tipo de proyectos que se desarrollan en la Facultad dado que:

“Tanto las propias preguntas de investigación como los modos de producción de datos dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a *visiones de mundo y posiciones éticas y políticas* que, a su vez, dependen, entre otros factores, del *tipo de relaciones que se sostiene o se aspira a sostener con actores sociales extraacadémicos*. Las posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y

tipos de actos para conmemorar por ejemplo, cada 21 de marzo, el Día Internacional de la Eliminación de la discriminación Racial y promover reflexiones y debates sobre el tema que, junto con la realización de talleres en Internet y campañas comunicacionales contribuyan a dinamizar las transformaciones institucionales recomendadas por la CRES 2018.

de las perspectivas teóricas de nuestras investigaciones, y así también de las preguntas y de los métodos. Las preguntas de investigación no son las mismas, ni tampoco los métodos, si lo que se pretende es ‘escribir’ estudios supuestamente ‘objetivos’ o si se quiere producir algún tipo de saber útil a los intereses de actores sociales extraacadémicos. De las respuestas a preguntas del tipo ¿para qué y para quiénes investigar? depende qué investigar, cómo, con quiénes, en el marco de cuáles relaciones, con cuáles propósitos” (Mato, 2018:48, destacado nuestro).

Para finalizar nos gustaría concluir con una cita de este mismo autor, donde relata la despedida que tuvo luego de almorzar con su amigo Mario Bustos, comunicador afro-quichua, por entonces a cargo de las comunicaciones de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE):

“Compartimos un sabroso almuerzo, conversamos larga y animadamente, y cuando ya estábamos por despedirnos, se me ocurrió preguntarle: ‘Dime, además de escribiendo, ¿cómo más podría colaborar con ustedes?’. A lo que Mario, con cariño de amigo, profundidad de sabio y fina ironía, respondió: Nosotros no estamos acá para resolver las angustias del hombre blanco” (Mato, 2017: 13).

Aunque el autor se extiende en una profunda reflexión epistemológica y metodológica que le produjo recibir este saludo, se nos vuelve oportuno al momento de recordar la despedida entre quienes compartimos el *encuentro y diálogo* y posterior charla (ie intercambio de mates y alimentos en el *buffet* de la Facultad!), al despedirnos como es habitual con *chee irunguery mbya* (mis amigos mbya) de la Facultad, y nuestros visitantes del valle del Kuña Piru “*¡jajoechata, jajoecha pave!*” entre risas y abrazos, “nos vemos, sí... ¡mientras tanto nosotros seguiremos en la lucha!”.

* Queremos agradecer las lecturas y aportes que recibimos a una versión previa del texto, en especial a Mariana Lorenzetti y a Álvaro Guaymás. También al reportero gráfico Marcos Otaño por permitirnos citar sus fotografías (<https://www.elreportero.info/>).

Bibliografía

- Bañay, A. M. (2020). '¿Por qué ante el racismo también “nos lavamos las manos”?' Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/23/por-que-ante-el-racismo-tambien-nos-lavamos-las-manos-aron-milkar-banay/> FECHA DE CONSULTA: 08/05/2020
- Bañay, A. M. (2019). "Ese pequeño argentinito que llevamos. Racismo oculto en los intersticios de la nación. Reflexiones desde el extremo nororiental". Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Colección Apuntes #6 [30-04-2019]. Disponible en: <http://unesco.untref.edu.ar/publicaciones> FECHA DE CONSULTA: 12/05/2020
- Gorosito Kramer, A. M. (2010). El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural. En: C. Bondar, (comp.) *II Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad*. (pp. 29-39). 1 ed. Posadas EdUNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). Cuadro P42-P. Provincia de Misiones. Población afrodescendiente en viviendas particulares por sexo, según grupo de edad. Año 2010. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P42-P_misiones.pdf FECHA DE CONSULTA: 10/05/2020
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). Cuadro P44-P. Provincia de Misiones. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares. Año 2010. Disponible en: <https://ipecmisiones.org/wp-content/uploads/2019/04/IPEC-Misiones-20-Poblaci%C3%B3n-ind%C3%ADgena-o-descendiente-por-sexo-seg%C3%BAAn-edad-en-a%C3%B1os-simples-o-grupos-quinquenales-de-edad-Censo-2010.pdf> FECHA DE CONSULTA: 10/05/2020
- Mato, D. (2020). Desafíos del racismo a la Educación Superior. Revista *Actualidad Universitaria*. Año XVIII N° 82 Marzo-Abril 2020. Publicación Bimestral Del Consejo Interuniversitario Nacional. ISSN 2346-8777 www.cin.edu.ar
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7837.
- Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias,

avances y desafíos. Revista +E versión en línea, 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. Accesible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/issue/view/652>

-Mato, D. (2017). Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: Aprendizajes y articulaciones más allá de la Academia”. *Lasa forum summer 2017: VOLUME XLVIII: ISSUE 3*.

-Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

CONVERSACIONES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Está abocada a la expresión de narrativas sobre prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria a través de diversas producciones minidocumentales, cartografías, cómic gráficos/historietas, fotonarrativas/fotoensayos, entre otras formas de registro.

La universidad y la extensión en la apuesta por la diversidad.

Entrevista con Gladys Canelo

Gladys Canelo¹ | glacan3@gmail.com | |Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Carolina Álvarez Ávila² | carito_alvarez79@yahoo.com | Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

La extensión forma parte de las tareas universitarias junto a la docencia y a la investigación, se conforma como una potente experiencia tanto para docentes como para estudiantes y egresadxs y constituye una de las políticas universitarias que han ido transformándose a lo largo de los años, al ritmo de cambios sociohistóricos regionales, nacionales y locales. Pero no sólo se circunscribe a la universidad y sus facultades, también es una apuesta política de las organizaciones, grupos y personas que habilitan que la extensión se desarrolle en sus territorios e instituciones. Es decir, también es experiencia, desafío y construcción política para esa parte de la sociedad donde se desarrollan programas, proyectos e iniciativas de extensión.

Partiendo de ese entendimiento, en esta entrevista hablamos con Gladys acerca de su trayectoria como egresada universitaria, su autoadscripción comechingona, su pertenencia a organizaciones indígenas -locales y nacionales- y los diferentes caminos y momentos que la fueron conectando no sólo con la extensión, sino también con la universidad como un todo. Charlamos sobre cómo la universidad debería transformarse en un espacio donde el reconocimiento de las diversidades -culturales, étnicas, religiosas, entre otras- tenga cabida no sólo como un dato de la realidad vinculado a la extensión, sino como una dimensión activa

1 Integrante de la comunidad Quisquisacate Curaca Lino Acevedo en la ciudad de Córdoba y de las organizaciones OTEPOC (Organización Territorial de Pueblos Originarios de Córdoba) y Epi Kamba (Encuentro Plurinacional Indígena). Miembro de la Comisión de DDHH del Consejo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

2 Docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba e investigadora en el Instituto de Antropología (IDACOR)- CONICET y Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

en la formación de lxs profesionales en todas las disciplinas. En la charla fuimos explorando cómo se vinculó al Programa de Diversidad Cultural (programa de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC que se desarrolló desde 2013 hasta 2019), y fue inevitable compartir parte de la historia de Córdoba y el país en relación a los pueblos indígenas -los planes de exterminio, la expropiación de sus territorios a fines del siglo XIX y los discursos y acciones de invisibilización que aún reverberan-. La necesidad de revisar la historia oficial hegemónica, la importancia de la educación intercultural bilingüe en múltiples niveles y la idea de que para ser interculturales primero debemos asumirnos multiculturales, fueron tópicos que hilvanamos en este encuentro.

Accedé a la entrevista completa haciendo clic sobre el enlace o copialo y pegalo en tu navegador

<https://vimeo.com/460702524>



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

Los procesos de interculturalidad y su relación con los pueblos originarios en la producción del conocimiento.

Entrevista con Francisco Tamarit

Francisco Tamarit¹ | tamarit.fa@gmail.com | Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

César Marchesino² | marchesino@gmail.com | Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

A través de una mirada regional y global, Francisco Tamarit conversa con César Marchesino sobre la problemática de los pueblos originarios en relación con la universidad y la producción del conocimiento, y la define como una “deuda invisibilizada” en las agendas académicas de América Latina y el Caribe.

Durante su recorrido académico, el entrevistado abordó la cuestión de los pueblos originarios como rector de la Universidad Nacional de Córdoba primero, y como coordinador general de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES), después.

En este sentido, recuerda que durante su rectorado se creó el Programa de Diversidad Cultural, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, a través del cual se forjaron vínculos estrechos no sólo con los pueblos originarios, sino también con las comunidades migrantes.

1 Ex rector de la Universidad Nacional de Córdoba, docente en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la UNC, investigador en el Instituto de Física Enrique Gaviola (IFEG) - CONICET, coordinador general de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES).

2 Director del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, investigador en el Instituto de Antropología (IDACOR) - CONICET.

En la misma línea, Tamarit explica que si bien existen muy buenos grupos de académicos y movimientos sociales que buscan mitigar la invisibilización y que “paradigmáticamente hacen de Argentina una referencia en temas de pueblos originarios”, aún persiste en la región una idea elitista de la educación superior: “Nuestra universidad latinoamericana, sobre todo la hispana, es mucho más antigua que la constitución de nuestros Estados nacionales, sin embargo sigue siendo una universidad que se cree ejecutora del legado eurocéntrico”, afirma, y agrega que el problema de raíz que hay que resolver en América Latina es la negación de la interculturalidad.

“El desafío no es solamente que cada vez más personas de pueblos originarios accedan a la universidad, eso no sería tan complicado, de lo que se trata es de que su mundo y su cosmovisión entren a la universidad también. Lo importante es que ellos tengan algo que decir cuando hablamos de preservación del medioambiente, de métodos de construcción o de salud”, sostiene.

Asimismo, enfatiza en que el camino hacia una verdadera construcción de diálogo de saberes es la cooperación sur sur, a través de la cual pueden abordarse los problemas reales de la región que -según explica- tienen que ver con la diversidad cultural, la gobernabilidad y la falta de derechos, entre otros.

En ese camino, rescata la experiencia de las universidades interculturales, que promueven el diálogo, el consenso y la articulación entre diferentes sistemas de producción del conocimiento que trascienden la lógica eurocentrista.

Antes de despedirse, Tamarit hace referencia al contexto actual de pandemia y el accionar de los países prósperos que -según advierte- ante la gravedad del problema se reservaron los insumos y las vacunas. “Queda a la vista que todo lo que nosotros pensábamos que era promovido como un bien universal, no deja de ser un bien de esas naciones”, afirma y concluye que esta experiencia tiene que ser un aprendizaje para las universitarias de América Latina y el Caribe.

Accedé a la entrevista completa haciendo clic sobre el enlace o copialo y pegalo en tu navegador

<https://vimeo.com/466358914>



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

RESEÑAS

¿Qué encontrarás en esta sección?

Reseñas y comentarios de libros, revistas, artículos y/o producciones audiovisuales cuyos contenidos y aportes dan cuenta de discusiones actuales en torno a la extensión universitaria.

Buenos Aires Indígena.

Cartografía Social de lo invisible



Valeria Elichiry | valeriaelichiry@gmail.com | Área de Arqueología y Antropología, Área de Museos, Municipalidad de Necochea (CONICET), Argentina.

Selene Arislur | arislurselene@gmail.com | Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs) (CONICET- UNCPBA), Argentina.

Datos biográficos de la obra: Buenos Aires Indígena. Cartografía Social de lo invisible. Inés Rosso, editorial UNICEN, Tandil. ISBN 978-987-4901-09-5, 118 p. 2018.

De una lectura transversal de *Buenos Aires Indígena. Cartografía Social de lo invisible* emerge la demanda por la reparación histórica hacia los pueblos originarios, un sector vulnerado, excluido y perseguido en nuestro país. Este libro, escrito por la geógrafa Inés Rosso (CIG-IGE-HCS-UNCPBA) y prologado por el activista por los derechos humanos Adolfo Pérez Esquivel, busca visibilizar a las comunidades indígenas que habitan y crean territorio en la actual provincia de Buenos Aires. Mediante el uso de herramientas teóricas y metodológicas de la geografía social, se construye colectivamente una cartografía social-participativa sobre el existir presente de estos pueblos en relación con las razones históricas, políticas, materiales y simbólicas sobre las que se asienta la invisibilización estatal.

La investigación plasmada, surge de una motivación originada en la Mesa de Trabajo Auto-gestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires (MTAEI), una organización creada en 2012, que busca promover la recuperación de la identidad indígena en la provincia, principalmente mediante la lucha por la aplicación de la Ley de Educación Intercultural que, como otros derechos indígenas, no se ha efectivizado. El proceso de creación de la cartografía es acompañado mediante un convenio entre la Comisión Provincial por la Memoria y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

El libro interpela al sentido común mediante un recurso de gran potencial político como son los mapas, producto del trabajo colectivo y el diálogo de saberes. Esta cartografía da cuenta no sólo de la presencia indígena, sino también, de los ejes de continuidad histórica que indican la permanencia territorial, así como la sistemática vulneración de los derechos de las comunidades indígenas en la provincia de Buenos Aires.

La obra se encuentra organizada en cuatro capítulos. El primero introduce el trabajo y plantea el problema que motiva la propuesta: la invisibilidad indígena que generan los dispositivos estatales al negar oficialmente su existencia e impedir, así, el acceso real a los derechos. Como propuesta contra-hegemónica, se convoca a una serie de encuentros, entre 2013 y 2016 en el marco de la MTAEI, para intercambiar conocimientos sobre significaciones, prácticas y materialidades que los grupos indígenas cotidianamente construyen en el territorio de la provincia de Buenos Aires. De este proceso surgió la cartografía social de lo invisible.

El segundo capítulo se articula en base a la relación entre el *territorio como norma* y el *territorio normado* según Milton Santos (1994), con el objetivo de indagar en las interdependencias existentes entre el sistema de acciones, de objetos, de derecho y el territorio. Esa herramienta teórica es el lente desde dónde reflexiona sobre la relación entre historia, marco jurídico, políticas públicas y territorialidad indígena.

Parte de entender al presente indígena como producto histórico. Los sucesivos proyectos estatales-militares que avanzaron sus fronteras sobre los territorios de las comunidades, se basaron en una ideología colonial y un proyecto cultural europeo que consolidó una hegemonía nacional unicultural, blanca y moderna. La autora plantea que esta racionalidad estatal aún se encuentra intacta. En ese sentido, si bien el marco legal nacional y provincial reúne un compendio interesante de normativas a favor de las comunidades, no existe una reglamentación exhaustiva que efectivice esos derechos, así como tampoco, políticas estatales que los reflejen. El principal obstáculo, reconocido desde la MTAEI, es la falta de información oficial sobre la situación histórica y actual. Fue recién en 2001 que los censos nacionales incorporaron, por primera vez, preguntas sobre identidades indígenas.

Según los datos del INDEC, basados en el Censo nacional 2001, en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 y en el Censo provincial del 2010, habitan en el país 955.0321 personas que se reconocen como indígenas. De ellas, 299.311 (31,34%) se localizan en el territorio de la provincia de Buenos Aires. De modo general, se reconoce oficialmente que existen, al menos, 25 pueblos en Argentina que hablan más de 15 idiomas. Pero, ¿qué pueblos habitan en la provincia de Buenos Aires y cómo se distribuyen?

El tercer capítulo reúne los mayores aportes del libro ya que desarrolla el posicionamiento de la autora sobre la cartografía social y los resultados obtenidos de la experiencia. La propuesta es definida como un contramapeo, en base a la perspectiva de la cartografía crítica (Peluso, 1995), basada en un modelo de participación decisoria (Alio, 2013) que incluye las experiencias de investigación-acción originadas a partir de necesidades concretas de grupos marginalizados.

Según el INAI, existen 46 comunidades indígenas en la provincia, que corresponden a 5 naciones. El proceso de mapeo participativo identificó 83 comunidades indígenas que se autoidentifican con 8 naciones diferentes (Mapuche, Tehuelche, Guaraní, Qom, Quechua, Kolla, Mocoví y Wichi), distribuidas por todo el territorio de Buenos Aires. Es decir, casi el 45% de los pueblos no son reconocidos por el Estado. Algunas localizaciones espaciales de los grupos encuentran relación con las zonas de ocupación histórica del siglo XIX, mientras que otras, responden a procesos migratorios durante el siglo XX, algunos por búsqueda de mejor calidad de vida y otros vinculados al retorno a los territorios de los que fueron expulsados familiares y antepasados.

1 A partir de una comunicación personal, la autora nos indicó una Fe de Erratas con respecto a este dato, que se encuentra en el segundo párrafo de la página 41 del libro, en el que figura la cifra 600.329. También, nos indicó que en la versión online del libro, será corregido en la brevedad.

El mapeo confirma la existencia innegable de los pueblos indígenas, la condición multicultural de la provincia y un *territorio siendo usado* (Santos y Silveira, 2001), en función de la identificación y localización de diversidad de prácticas culturales (talleres de idiomas, tejido, cerámica), lugares sagrados y de memoria, materialidades de diferentes temporalidades (arte rupestre, cementerios, sitios arqueológicos, centros culturales y radios), conflictos vigentes y significados dotados al espacio.

Al vincular la interpretación de la autora con respecto a las razones de la invisibilidad indígena, desarrolladas al final del capítulo 3 y profundizadas con un amplio marco teórico en el capítulo 4, se observa la multicausalidad del fenómeno. Por ejemplo, describe la invisibilidad de las prácticas mapuche y mapuche-tehuelche como producto histórico, vinculada a la necesidad de sobrevivir en contextos de avance estatal y genocidio; en el caso de las otras naciones, con la marginalidad producto de sus historias de migración/exclusión. Otro eje de análisis es el carácter de la materialidad indígena: las prácticas espaciales públicas sólo se dan en momentos de celebración y consisten en "materialidades fluctuantes", perecederas. En contraste, las materialidades permanentes son espacios de memoria (sitios arqueológicos, cementerios, ruinas), pero en las ciudades, desde el sentido común o mediante prácticas turísticas, son vinculadas al pasado, aportando al imaginario de la existencia de una ruptura histórica.

El capítulo 4 incorpora, también, a la urbanidad como un factor decisivo en este proceso (según datos del INDEC 2010, un 97% de la población indígena de la provincia es urbana). La racionalidad dominante de estos espacios, que es la misma que concibió a la *ciudad* en su origen, organiza la desigualdad y sostiene lógicas espaciales que ocultan toda contrarrazionalidad, al mismo tiempo que restringe el ejercicio pleno de la *ciudadanía*.

En el marco de las reflexiones finales, plantea que la lucha por la visibilización indígena exige disputar parámetros culturales (el tejido simbólico, coordinando esfuerzos materiales e in-materiales) que definen ciudadanía en función de modelos particulares de sociedad. De ello surge que la principal demanda de la MTAEI es por la educación intercultural: son las escuelas las principales creadoras de matrices culturales y, por tanto, forjadoras de identidad. En todo este proceso se observa que el Estado otorga derechos, pero no herramientas reales para el ejercicio de los mismos, a la vez que simbólicamente y materialmente desde todos los dispositivos enunciados, se ejerce y difunde la idea de un Estado uninacional. En discrepancia, el mapeo participativo demuestra la existencia de una contrarrazionalidad que pretende disputar su reconocimiento en el marco de una sociedad pluricultural.

En suma, creemos que ciertos elementos a lo largo del texto se orientan en un mismo sentido: hacia la búsqueda de nuevas formas de episteme y de reflexividad, partiendo del diálogo

entre saberes y de la construcción de teorías en los propios territorios. Entre ellos, el punto de partida de la investigación vinculado a la demanda de la propia organización; el planteo colectivo de objetivos y la posterior revisión y re-adaptación en el devenir de los encuentros; la construcción de la cartografía social en el campo con los propios actores y actrices; el empoderamiento y la profundización de su identificación colectiva en base al acceso, uso y construcción de su propia información espacial, reflejados en las voces citadas; y el posicionamiento de la autora con respecto a la necesidad de que las nuevas tecnologías (en este caso, de Información Geográfica) sean emancipadoras. Encontramos en cada uno de estos aspectos la relevancia del trabajo realizado.

Así como a lo largo de la obra se observa la potencia del mapa como herramienta política que reúne vivencias colectivas, consideramos que, por su carácter gráfico, sintético y de fácil acceso², es también un importante aporte para la interpelación de la narrativa histórica colonial en otros ámbitos sociales y educativos. Acordamos con la autora en que esta construcción contribuye al reconocimiento de una sociedad diversa en unidad y posibilita nuevas formas de existir y vincularnos.

Por lo dicho, consideramos que la obra resulta sumamente interesante y necesaria para discutir la ideología nacionalista racista presente en nuestro país, sustentada en un proceso genocida (*sensu* Lenton, 2014) que se reproduce hasta el día de hoy en distintos discursos y dispositivos (estatales y científicos) y que, especialmente, se destaca en el territorio bonaerense. Particularmente, nos interesa enfatizar en la matriz racista del proceso de construcción de la nacionalidad, dimensión que a lo largo del libro no se encuentra explicitada, y paralelamente, caracterizar a lo relevado en este mapa colectivo, material y simbólico, dentro de los procesos de resurgimiento y reemergencia indígena (Lazzari, 2017). Al mismo tiempo, resulta importante enumerar otras luchas compartidas por comunidades indígenas de Argentina y Latinoamérica, relacionadas con la esfera simbólica de la disputa cultural enfatizada en el libro: el acceso a la tierra, la propiedad comunal, la redistribución de riquezas, el acceso a medios de producción y a otras formas de producir, el acceso a la salud y la violencia epistémica. Todo ello apunta a considerar a los pueblos indígenas como sujetos plenos de derechos, en un contexto de diversidad.

También, desde una mirada antropológica, consideramos interesante como propuesta a futuro, indagar sobre otros modos de conocer no modernos-occidentales con respecto a las materialidades y sus temporalidades, que aporten a la reflexión sobre la relación planteada entre la (in)visibilidad de las prácticas espaciales y la producción de discontinuidades cronológicas.

2 El libro completo puede ser descargado en formato pdf desde la página web de la editorial Unicen: <http://editorial.unicen.edu.ar/node/121>

A modo de cierre y reflejo del proceso de construcción de la reseña, nos gustaría compartir uno de los intercambios que mantuvimos con la autora, Inés Rosso:

-Si bien la investigación no surge de un proyecto de extensión universitaria, el libro enfatiza sobre la relevancia social y política del diálogo entre conocimientos científicos-académicos y otros modos de conocer. En relación con la experiencia compartida con las distintas comunidades indígenas de la provincia, **¿desde qué lugar la universidad, en tanto dispositivo de la modernidad que funciona en base a una racionalidad occidental, puede colaborar con las demandas de los pueblos originarios?, ¿frente a qué dificultades se encontraron?**

-Es una pregunta muy interesante, y forma parte de una discusión bien amplia sobre la que venimos trabajando hace tiempo. De hecho este libro es resultado de un proceso que desde sus inicios se planteó como dialógico y en clave de construcción colectiva del conocimiento. Partimos de la base de que la elaboración de mapas siempre ha sido una herramienta más de dominación, y de colonización en este caso, por lo que poder aportar desde la cartografía, en tanto saber técnico disciplinar, a un proceso de organización social que viene disputando desde distintos frentes a esa racionalidad opresora, se constituye en una práctica contrahegemónica. Ahora bien, es en este punto donde es importante no perder de vista el lugar de los conocimientos científicos-académicos, tal como la pregunta sugiere.

Todo lo que se piense como contrahegemónico desde un saber especializado no es más que una posibilidad, que podrá constituirse como tal sólo si se lo pone a disposición de realidades concretas en procesos genuinamente comunitarios, dialógicos y activamente participativos. En esta experiencia concreta había una demanda inicial: una mesa de trabajo (que articula personas, grupos, comunidades e instituciones) necesitaba un mapa que diera cuenta de la existencia indígena en la provincia tal vez más occidentalizada del país, con el objetivo de poder exigir el cumplimiento de marcos legales existentes.

Es evidente el rol que las universidades han tenido, y siguen teniendo, en la legitimación del saber, en la validación de algunas formas de conocer y, por tanto, en la consolidación de los pilares de la racionalidad occidental por sobre otras. Cómo “responder” a esta genuina demanda sin “caer” con el peso del saber científico-académico que nos han enseñado a construir y reproducir, se transformó en un desafío en sí mismo.

Quiénes, cuándo y cómo se construía ese mapa (o esos mapas), era lo que había que definir, en un equilibrio inestable entre reconocer que se cuenta con un saber específico que puede ser útil y respetar otras formas de hacer y pensar.

Algunas premisas ayudaron en ese momento a trazar algún rumbo. En primer lugar era preciso partir de la convicción de que nadie conoce más la territorialidad indígena que las propias comunidades, lo cual claramente no significaba “ir a buscar” saberes para legitimarlos en nuestro sistema científico-académico, si no jerarquizar esos otros saberes y reconocer que existen. He aquí la segunda premisa: no existe metodología válida que ponga en valor otros modos de conocer si no se construye junto a esos otros; al tiempo que es preciso diluir las fronteras entre otros y nosotros si verdaderamente se pretende construir conocimiento colectivamente, y si se considera a éste como superador en términos de lo que puede conocerse de forma segmentada.

Sin embargo, no sólo se trataba de pensar el cómo, de construir una metodología de forma colectiva; el sentido último de ese conocimiento construido debe estar también consensuado. Para qué, para quiénes y cómo disponibilizar los resultados alcanzados deben ser preguntas que formen también parte de la definición colectiva y de los objetivos inicialmente planteados. Por tanto, el fin último no es el conocimiento en sí mismo, sino en qué medida y por quiénes puede ser apropiado para transformar realidades concretas.

Nuestro aporte desde un saber especializado debe ser justamente ese, el poner a disposición formas de pensar y hacer; métodos, conceptos y perspectivas teóricas que colaboren en desentrañar la realidad social, y también técnicas, herramientas y metodologías que ayuden a transformarla.

Dicho todo esto, me atrevo ahora a invertir la pregunta para convidarles a pensar sobre cómo este tipo de experiencias dialógicas interpelan, enriquecen y cuestionan aquellas certezas heredadas del sistema técnico-científico. Después de siete años de caminar junto a estas comunidades y organizaciones; de conocer sus territorios que son los nuestros, o mejor dicho de conocer nuestros territorios desde otras territorialidades; de iniciar y cerrar encuentros con ceremonias ancestrales en las que se conjugan cosmovisiones de diversas naciones sin entrar en conflicto, sino buscando y fortaleciendo aquello que une y abona un presente en común; de destinar sábados enteros a conversaciones interculturales, debates horizontales y trabajo comprometido desde realidades y problemáticas concretas; de conocer otras formas de conocer y de reconocer que formamos parte de la complejidad de la misma sociedad que pretendemos transformar; ¿tiene sentido seguir preguntándonos en qué medida podemos aportar? ¿O vale mejor la pena reflexionar sobre cómo construir la ciencia que nuestro presente necesita de la mano de la sociedad misma?

Bibliografía

-Alió, M. A. (2013). Experiencias de investigación participativa socioambiental en Catalunya. *Mercator. Fortaleza*, 12(2), 133-144.

-Lazzari, A. (2017). ¿Por qué el término reemergencia indígena?: Acentuando dis-continuidades y reemergencias. En *Conversaciones del Cono Sur 3.1. Dossier Reemergencia indígena en los países del Plata: Los casos de Uruguay y de Argentina*. Ed. Mariela Eva Rodríguez. <https://conosurconversaciones.files.wordpress.com/2017/09/conversaciones-del-cono-sur-3-1-lazzari.pdf> (Acceso: 14 de agosto, 2020)

-Lenton, D. (2014). Nuevas y viejas discusiones en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el genocidio y los pueblos originarios. En J. L. Lanata (Ed.), *Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectiva transdisciplinar* (pp. 31-51). Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, CONICET / UNRN.

-Peluso, N. L. (1995). Whose Woods are these? Counter-mapping in Kalimantan, Indonesia. *Antipode*, 27(4), 383-406.

-Santos, M. (1994). O pensamento. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional Espaço, espaço, estado: o desafio do ordenamento territorial. Governo do Estado, Palmas, Tocantins, Brasil.

-Santos, M. & Silveira, M. L. (2001). O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Record.

Elichiry Valeria³ y Arislur Selene⁴, 30 de Agosto de 2020



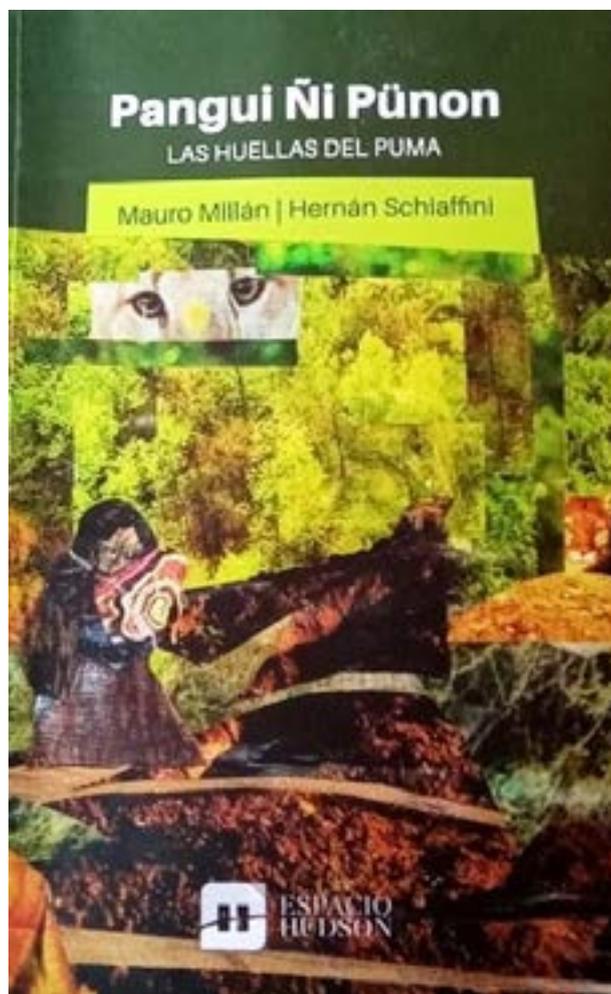
Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CC Reconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

³ Área de Arqueología y Antropología, Área de Museos, Municipalidad de Necochea (CONICET), valeriaelichiry@gmail.com

⁴ IGEHCS (CONICET-UNCPBA), Área de Arqueología y Antropología de la Municipalidad de Necochea (CONICET), arislurselene@gmail.com

Pangui ñi Pünon. *Las huellas del puma*



Virginia Lincan | virginialincan@gmail.com | Licenciada en Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidad, Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Culturas Aborígenes (ICA). Argentina.

Datos bibliográficos de la obra: Pangui ñi Pünon. Las huellas del puma, Mauro Millán, Hernán Schiaffini, Espacio Hudson, Rada Tilly, ISBN 978-987-1904-49-5, N° de páginas 119, 2018.

Pangui ñi Pünon. Las huellas del puma, es un proyecto colectivo que nace en el *puel willi mapu*, es decir en el sur este de tierras mapuche, espacio reconocido hoy como Patagonia chubutense. Uno de sus autores es Mauro Millán, reconocido militante mapuche, *lonko*-cabeza- de la comunidad Pillan Mawiza. El otro autor es Hernán Schiaffini, antropólogo e investigador del CONICET, quien habita desde hace mucho tiempo la localidad de Esquel y se dedica a investigar temas vinculados al mundo rural patagónico. Por diferentes razones sus vidas se cruzaron, deviniendo en un estrecho vínculo que forja en parte esta obra. En ella, hilvanan historias, narrativas, aventuras, conocimientos otros, personajes humanos y no humanos, preguntas y respuestas que a modo colectivo intentan transmitir. Específicamente, sus autores quieren dejar expresado que el puma pisó el suelo patagónico y dejó una marca sobre la tierra. Pero además, que alguien lo está rastreando, buscando.

La lectura de la obra, no necesariamente debe ser lineal ya que hay una apuesta para hacerla según el lector o la lectora lo demande y, en este sentido, es que invitan a que su abordaje sea como una “búsqueda”, en la que se empieza por donde se pueda y se continúa por donde hace falta. Para quienes habitamos Patagonia, las historias y los personajes humanos y no humanos que encontramos en Pangui ñi pünon, llegan a los oídos de manera recurrente y es grato que se plasme por escrito y a modo de narrativa aquello que tiene un profundo carácter oral.

Ahora bien, bajo el título “Viajes”, sus autores han agrupado una serie de historias en las que narran los encuentros y desencuentros de los personajes mapuche que integran la obra con el puma o *pangui*. Así, nos topamos con el relato de cómo el felino guió a una familia mapuche que huía de las campañas militares reconocidas como “Conquista del Desierto” (1879-1885) hacia un lugar seguro. Pero además, aparecen las historias de cómo pudo sobrevivir el lonko Mariano Epulef a la mencionada campaña y, su posterior viaje hacia Buenos Aires con la misión de buscar el reconocimiento de un poco de tierra. Aquí encontramos los diferentes desplazamientos y movildades que atravesaron los grupos mapuche y que antropólogos como Ramos y Delrio (2011) luego analizaron. A la vez, en dicho apartado se hallan las historias sobre los bandoleros que escaparon de Norteamérica y anduvieron en la región durante el siglo XX. De este modo se muestra la relación, invisibilizada en la provincia, de estos grupos con los mapuche.

Por otro lado, nos encontramos con “Newen”, que en el habla de la tierra -el *mapuzungun*-, significa fuerza. Este es otro de los apartados de Pangui ñi Pünon y, bajo ese título, sus autores reúnen y cuentan diferentes experiencias de los pobladores locales con otros seres no humanos. Así nos hablan de los *ngen*, que son los dueños de la naturaleza y son diversos, entre ellos hallamos al *Ngen-co*, quien es el ordenador del agua. También mencionan historias y encuentros con el *trilkewekufe* o el cuero del agua, el *witranalwe* (espíritu extranjero), y el *anchimallen*, personaje diabólico que se representa con la figura de un niño. Se describen

aspectos sobre la espiritualidad mapuche, significativa en las dolencias o malestares de las personas. En *Newen*, sus autores hablan sobre la ceremonia mapuche más importante que se ejecuta en el *Puelmapu* (Tierras del Este, lo que hoy es entendido como Argentina), el *kamarikun*. Esta se realiza cuando finaliza el tiempo de cosecha, dura varios días y es el evento mapuche más importante en la región. Algo a destacar, es que allí incluyen las historias sobre el impacto del evangelismo y las experiencias de transitar la institución escolar.

“Defensa” forma parte de otro de los apartados de *Pangui ñi pünon*. Allí se reúnen diferentes narraciones e historias de Cañadón Grande o *Futa Huao*, paraje ubicado en el noroeste de la provincia de Chubut. Fue además uno de los lugares donde se refugiaron varias familias mapuche que escaparon de las campañas militares, entre ellas la mía. En la década de 1960, *Futa Huao* fue reconocida como comunidad indígena por el propio Estado provincial (Lincan, 2019), mientras que la mayoría de las tierras fueron apropiadas por terratenientes y comerciantes turcos. Aquí los autores retoman el *kamarikun*, pero desde la narrativa de la propia comunidad incluyendo su origen. Además, en este apartado incorporan las *recuperaciones territoriales* llevadas adelante en la década de los noventa en dicha comunidad, en las que uno de sus autores -Mauro- tuvo una participación activa, ya que integraba la Organización Mapuche Tehuelche 11 de Octubre. Aquí se puede encontrar el concepto mapuche de *rewe*, que es lugar sagrado, el de *perrimontun*, que son las visiones que tienen algunas personas mapuche. Pero a la vez aparecen historias sobre el rol de los o las *machi* -médico mapuche-, de los *pu lonko*. También se reflexiona en torno a la idea de pueblo, de unidad, para remarcar una continuidad temporal.

Pangui ñi pünon te adentra al mundo del *Wallmapu* -Territorio Mapuche-, en el noroeste patagónico. Su narrativa escapa de encasillamientos tales como leyenda, y posibilita situar históricamente y generacionalmente. Particularmente, la diferencia etaria de los personajes humanos que intervienen en la obra, posibilita develar los sentidos que las distintas generaciones mapuche han atravesado, sus inquietudes y diferencias. Es interesante destacar también la importancia de la memoria y de su transmisión para las familias mapuche en general. En este sentido, lo que encontramos en *Pangui ñi pünon*, forma parte de lo que los y las mapuche denominamos *nütran*. Es decir que la obra reúne conversaciones cotidianas de las comunidades del noroeste de la provincia de Chubut. Realmente es una apuesta valiosa para que exista otro canal de comunicación de esos *nütram* y que así trascienda lo local y familiar mapuche.

Que las huellas del puma reviertan estas historias silenciadas y estigmatizadas bajo la impronta del progreso y la civilización es una gran apuesta y sería importante que su rugido logre, en algún otro rincón del mundo, un merecido reconocimiento a todas esas narrativas en las que el vínculo con otros seres no humanos es real.

Bibliografía

- Lincan, V. (2019). Este compromiso que hemos asumido con la mapu avanza. Una etnografía sobre el proceso de recuperación territorial de la comunidad Mapuche Santa Rosa Leleque, Chubut, Argentina. (Tesis de Licenciatura inédita).
- Millán, M. y Schiaffini, H. (2018). Pangui ñi Pünon. Las huellas del puma. Espacio Hudson, Rada Tilly.
- Ramos, A. y Delrio, W. (2011). Mapas y narrativas de desplazamiento. Memorias mapuche-tehuelche sobre el sometimiento estatal en Norpatagonia. En Antítesis, Vol. 4, Nro. 8. Pp. 515-532



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

DEBATES AUDIOVISUALES

¿Qué encontrarás en esta sección?

Está abocada a la expresión de narrativas sobre prácticas y experiencias vinculadas a la extensión universitaria a través de diversas producciones minidocumentales, cartografías, cómic gráficos/historietas, fotonarrativas/fotoensayos, entre otras formas de registro.

Imágenes en tiempos de extensión: “Esta es la universidad peñi”

Víctor Vargas Inostroza¹ | vvargaspta@gmail.com | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Recepción: 29/06/20

Aceptación final: 07/07/20

Resumen

Lo que presentaré aquí intenta mostrar una experiencia de narrativas fotográficas en un Encuentro Intercultural, como un espacio tiempo que permite reconocer sentidos, interpretaciones y significados. Dicho Encuentro se gestó en Córdoba, en agosto del año 2019, en el marco de la visita de la mesa ejecutiva del Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI), órgano de aplicación de la Ley Integral Indígena 2287/88 que aglutina a la mayoría de las comunidades mapuche en la provincia de Río Negro. Esta visita de saberes a la Ciudad Universitaria fue una propuesta llevada a cabo por el Proyecto SeCyT-UNC CONSOLIDAR (2018- 2022) “Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relacionales y tensiones”², y las comunidades kamichingon y el CODECI. Para reflejar el momento, me remito a la descripción de la fotografía como una mirada que aporte al campo de conocimiento extensionista, con la intención de mostrar entrecruzamientos entre diferentes tramas de luchas y resistencias, académicos y pueblos originarios, que permite fortalecer lazos más allá de las aulas y del ámbito universitario. Tanto es así que la contribución o el sentido

¹ Tesista de grado en la Licenciatura en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente es miembro del Proyecto SeCyT-UNC CONSOLIDAR (2018- 2022), “Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relacionales y tensiones”, radicado en el Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR)-CONICET)- Museo de Antropología, FFyH, UNC.

² Radicado en el Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR)-CONICET)- Museo de Antropología, FFyH, UNC, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

que se le haya querido otorgar a aquel espacio intercultural una vez puesto en marcha admite distintas lecturas e interpretaciones.

Palabras clave: interculturalidad, fotografía, universidad

Resume

I will be presenting here an experience of photographic narratives in an Encuentro Intercultural as a time-space that allows us to recognize interpretations and meanings. This meeting was held in Córdoba, on August 2019, within the framework of the visit of the executive table of the Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI), implementing agency of the Ley Integral Indígena 2287/88, which brings together the majority of Mapuche communities in the Province of Río Negro. This visit of knowledges to the Ciudad Universitaria was a proposal carried out by the SeCyT-UNC CONSOLIDAR Project (2018-2022), “Thinking / saying with and from culture: translations, relationships and tensions” [1], and the communities kamichingon and the CODECI. To think about the meeting, I refer to the description of the photography as a look that contributes to the field of extensionists’ knowledge, with the intention of exposing intersections between different plots of struggles and resistance, academics and indigenous people that allow us to strengthen ties beyond the classrooms and the university environment. As well as the contribution or the meaning that has been given to the Encuentro Intercultural, once it has been launched, it allows for various readings and interpretations.

Key words: interculturality, photography, university

Introducción

Este Encuentro Intercultural Kiñe Tayin Getuam (Para volver a ser uno) y Estar y ser en la Kamchira (Estar y ser en Nuestra Madre Sierra) se gestó por la visita a Córdoba en agosto de 2019, de la Mesa Ejecutiva del Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI), órgano de aplicación de la Ley Integral Indígena 2287/88 que aglutina a más de 150 comunidades mapuche en la provincia de Río Negro. Este Encuentro fue organizado de manera colectiva por los integrantes del Proyecto SeCyT-UNC CONSOLIDAR (2018- 2022) “Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relacionalidades y tensiones”, integran-

tes de diferentes comunidades kamichingon, CODECI y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El Encuentro Intercultural en la Universidad Nacional de Córdoba, se dio en un día soleado de agosto del año 2019 y aglutinó a distintas cátedras de la UNC, miembros del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA), docentes, universitarios, estudiantes, colectivos de género, entre otros. Previamente a que comience hicimos una pausa para en las afueras del Pabellón Brujas para (re)conocernos y re-significar los espacios de uso común del campus. De a poco se fueron tejiendo los primeros diálogos, saludos y sahúmos que dieron lugar para que nos acerquemos a seguir la propuesta del taller. La temática siguiente estaba organizada por la comunidad kamichingon y la gente mapuche. Tempranamente elegimos el lugar de la ceremonia en el Pehuén –Araucaria (árbol sagrado mapuche) ubicado a pasos de la Avenida Haya de la Torre. Este árbol sagrado y cotidiano para quienes lo transitan en su estacionalidad, nos invita a pensar otras prácticas de conocimiento, sentidos y significados en nuestras territorialidades académicas. Fue así, que antes de comenzar el Encuentro localizado en una de las aulas del Pabellón Reformista, se inició la ceremonia con la intencionalidad de que tengamos -en lengua mapuche- “kume zungun”, que en su traducción al castellano quiere decir “buena palabra”.

Estar frente al árbol sagrado mapuche, nos permitió visualizar el diálogo entre los integrantes de la comunidad kamichingon y la gente mapuche y nos movilizó a pensar la extensión de los saberes, sentidos y significados sobre los diversos mundos que habitamos que, en muchas ocasiones, sólo los escuchamos en las narraciones de un texto académico o folclórico. En este sentido, encuentros como estos nos posibilitan e invitan a potenciar las redes en las luchas que sostienen los pueblos indígenas, movimientos populares y estudiantiles con el objetivo de interculturalizar a la Universidad. En tal sentido, los ejes de trabajo sobre territorio, gobernanza y jurisdicción originaria, avances sobre territorios ancestrales e interculturalidad y plurinacionalidad, nos permiten (re)conocernos más allá de lo que vivimos en las aulas. Nos dejan entrar, estar y ser partícipes de otros interrogantes sobre los vínculos que se generan cuando surgen sociabilidades entre diferentes actores partícipes de las relaciones interculturales, que incluyen saberes de otros mundos (abajo, medio, arriba). Es decir, que fortalecen a la extensión universitaria como un desafío insoslayable para la decolonialidad y para situarnos en conexión con voces otras en diálogo.

Así, entonces, los invito a introducirse en esta pequeña y sincera narrativa fotográfica que muestra este Encuentro Intercultural en donde circularon sentidos y significados sobre las experiencias en luchas de otras territorialidades más allá del aula cotidiana, y a su vez, transformando también el aula en un espacio intercultural.

Encuentro Intercultural

Kiñe Tayiñ Getuam (Para volver a ser uno)

Estar y ser en la Kamchira (Estar y ser en Nuestra Madre Sierra)

Jueves 29 de agosto desde las 15 hs.
Aula de Extensión, Pabellón Brujas, Ciudad Universitaria.

Cronograma

- 15 hs. Ceremonia
- 16 hs. Presentación
- 17 hs. Taller y conversatorio sobre territorio, gobernanza y jurisdicción originaria. avances sobre territorios ancestrales.
- 18hs. Taller y conversatorio sobre Interculturalidad y Plurinacionalidad
- 20 hs. Cierre

Participan:

- Marina Molina, Nelida Herrador y Vanina Picapietra. Comunidad Chavzscate, Córdoba.
- Edgardo Curaqueo. Comunidad Mongel Mamuel, Viedma, Río Negro. Arquitectura originaria.
- Ignacio Prafil. Fvta Anekon, Río Negro. Referente político territorial en la CPPMC (Coordinadora del Parlamento Mapuche- Chewelche de Río Negro)
- Carlos Reyna y Pablo Reyna. Comunidad Timoteo Reyna, Córdoba.
- Juan Carlos "Capi" Turian. Comunidad Tay Pichón, San Marcos Sierras, Córdoba.
- Maria Valentina Canuil. Longko Lof Peñi Mapu. Presidenta del Co.De.C. (Río Negro).
- Miembros del Proyecto Consolidar Secyt-UNC: "Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relationalidades y tensiones"
- Erick Rojas. Autoridad espiritual kamtari del Paraje Santa Teresita, Pocho, Córdoba.
- Debora Terreyra y Jorge Fener Acevedo. Pueblo de La Toma, Córdoba.

Projecto Consolidar Secyt-UNC: "Pensar/decir con y desde la cultura: traducciones, relationalidades y tensiones"

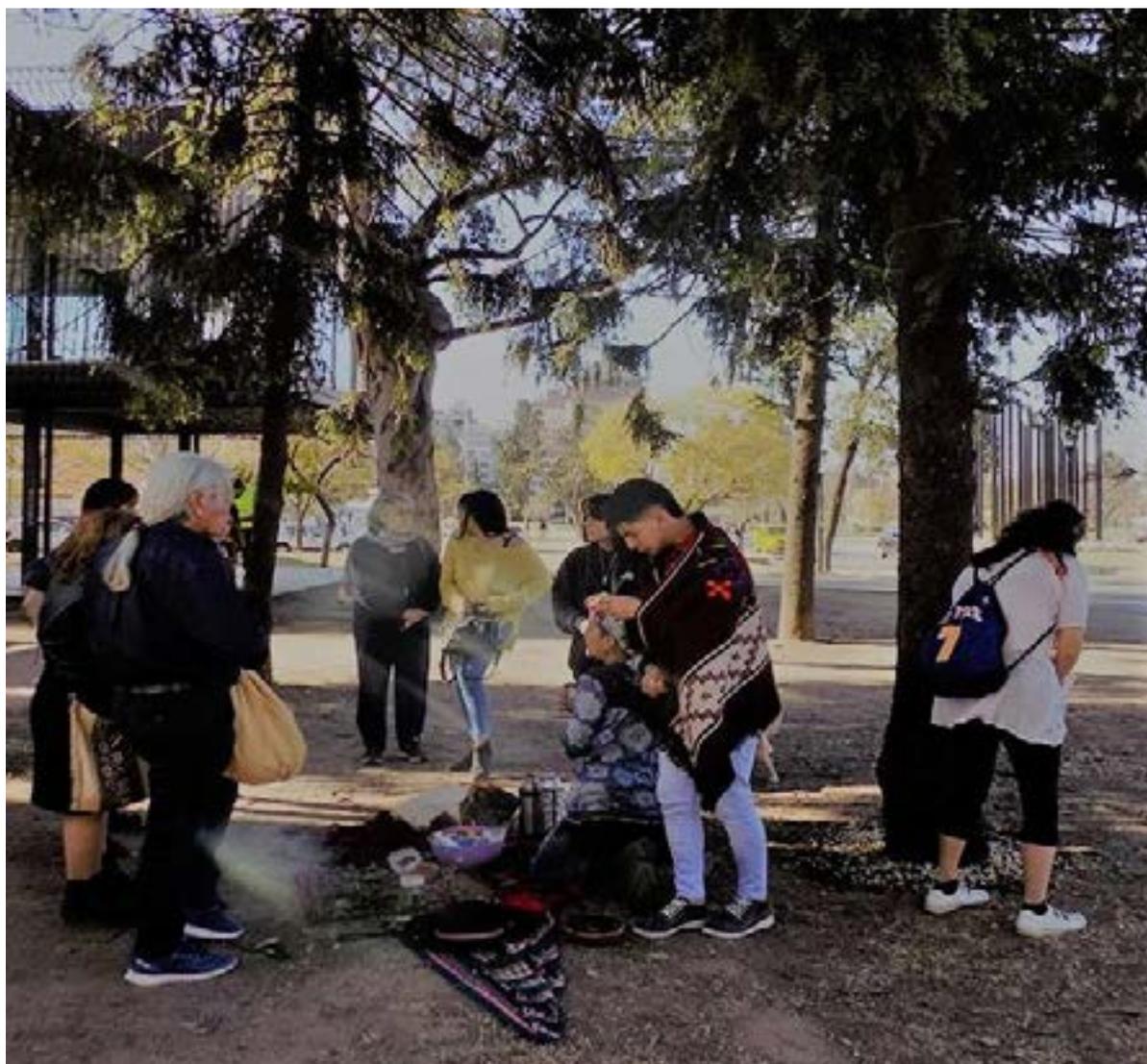
Difusión del Encuentro Intercultural. Imagen realizada por el Área de Comunicación Institucional de la FFyH, UNC



Participantes del Encuentro Intercultural a pasos del Pabellón Brujas



Etapas previas a la ceremonia de inicio



Cierre de la ceremonia que se organizó en conjunto entre las comunidades Kami-chingon bajo el árbol sagrado mapuche, pehuén o araucaria



Caminando al Pabellón Reformista, lugar donde se realizó el Encuentro Intercultural en la Ciudad Universitaria



En el aula del Pabellón Reformista, instancia de diálogo del Pueblo de La Toma



Grupos de trabajo con temáticas sobre territorialidad, jurisdicción e interculturalidad



Grupos de trabajo guiados por las consignas del Encuentro que posteriormente tendrían que presentar



Al finalizar el Encuentro Intercultural en la Ciudad Universitaria, se pueden visualizar banderas kamichingon y mapuche



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.