



Universidad de
San Andrés

Departamento de Ciencias Sociales

Doble titulación Licenciatura en Humanidades y Comunicación

**El rol de la narrativa escrita por mujeres wichí en un contexto
de debate acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en
Argentina**

Autora: Violeta Martínez Paolini

Legajo: 29210

Mentora: Cecilia Wahren

Agradecimientos

A mi mentora Cecilia, por guiarme en el camino hacia la construcción de una mirada consciente y crítica de las cosas.

*A Lola y a Lucia por permitirme vivir esta experiencia
y en especial, a Doris y a Josefa por sus palabras.*



Universidad de
San Andrés

Resumen

La implementación y el funcionamiento de una Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país forma parte de un largo y complejo proceso producto de las distintas políticas gubernamentales que han adoptado a la interculturalidad como estrategia a favor de sus propios intereses. Ello ha derivado en un sinfín de avances y retrocesos en relación al acceso de derechos en igualdad social, equidad de condiciones y multiculturalidad que tienen las comunidades indígenas en nuestro país. A partir del estudio de caso de la dinámica de enseñanza Intercultural Bilingüe en la localidad de El Potrillo - provincia de Formosa - y, específicamente desde un ángulo particular que es el rol que ocupan los discursos narrativos de las mujeres maestras en esa coyuntura-, en el siguiente trabajo nos proponemos visibilizar y problematizar algunos alcances y limitaciones que presentan los programas de educación intercultural en la actualidad. A partir del encuentro y distintas charlas con dos mujeres maestras de la comunidad, sumado al material de archivo que complementa el marco bibliográfico pertinente, decidimos estructurar nuestra tesis desde tres abordajes: la cuestión del *imaginario*, el debate acerca de la *oralidad* y la *escritura*, y la cuestión del *silencio*; abordajes que encontramos fundamentales a la hora de desarrollar un análisis crítico, decolonial, con consciencia histórica y de género que cuestiona los espacios y la voces hegemónicas que predominan en el universo narrativo y social contemporáneo.

Universidad de
San Andrés

Índice

1. Introducción	5
1.1 Preguntas de investigación	10
1.2 Marco teórico, estado de la cuestión y revisión de la literatura.....	12
1.3 Metodología.....	15
2. Realidad intercultural en El Potrillo	16
3. Mi experiencia con las mujeres de la comunidad	21
3.1 Doris y Josefa: Utuna y Anek.....	24
4. El imaginario	28
4.1 Construcción de un imaginario occidental	30
4.2 Memoria o instrucción colectiva	31
5. Oralidad y escritura	36
5.1 El camino hacia un lenguaje crítico y emancipatorio.....	39
6. El silencio	45
6.1 La muerte del autor.....	46
6.2 Intertextualidad / interseccionalidad/ interculturalidad	52
7. Conclusión y reflexiones finales	58
7.1 Alcances y limitaciones	62
8. Bibliografía	64
9. Anexo	67

Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa.

Fin de la era del saber

(Serres, 2013, p. 48).

1. Introducción

La siguiente tesis es el resultado de la curiosidad por entender otros modos de crear y narrar historias; es el resultado del encuentro con ciertas identidades cuyas voces logran poner de manifiesto las grietas y carencias de todo un sistema educativo que está quedando obsoleto y necesita ser repensado, o al menos, cuestionado. Hoy en día, la posibilidad de escolarizarse, de estudiar y formarse en nuestro país, lamentablemente pareciera ser un privilegio; así como la posibilidad de tener un lugar de enunciación, pareciera pertenecerle a unos pocos. Resulta paradójico pensar que en medio de una proliferación de nuevos medios, plataformas y redes que buscan democratizar voces y opiniones, existan todavía ciertos universos que insistan en la adhesión a cánones y tradiciones que fueron pensados para otros contextos y otras épocas. La institución escuela, es uno de estos universos en el que la diversidad y circulación de relatos parecieran pertenecer a un conjunto acotado de programas y currículas que procuran uniformar, estandarizar y homogeneizar bajo una misma identidad y lengua, la convivencia de realidades que hallan su riqueza justamente en la diversidad que caracteriza a cada una de ellas. En este sentido, terminan siendo unos pocos aquellos que marcan las agendas sobre los temas que se deben discutir, las noticias que deben circular, los autores que debemos leer, los textos que nos deben formar, y como si fuera poco, también sobre los modos en que debemos interpretar, informarnos, conocer y crear.

Entendemos a la educación como una herramienta fundamental para la conformación de identidades y para el proceso de aprendizaje de los/as niños y niñas. Ahora bien, si los métodos y dinámicas que emplean no son reactualizados y repensados constantemente, peligra de tornarse un terreno propicio para la conformación y perpetración de aquellas mismas voces hegemónicas conocidas, que si bien son pocas, son lo suficientemente poderosas para ser ellas las únicas con la capacidad de narrar historias, y por lo tanto, de narrar realidades desde un único punto de vista, desde un “yo” autor que por contraste se diferenciará de un “otro” cuya historia es narrada y sin derecho a réplica. Sobre esta diferenciación tan radical entre todo lo que implica la conformación de ese ‘yo’ con respecto a ese ‘otro’, es que en pleno auge de la modernidad europea se fundaron los cimientos de un tipo de pedagogía que necesitó de construcciones así de dicotómicas y herméticas para lograr expandirse y conformar un único relato de vencedores y vencidos, un relato que fuese expansible hacia otros espacios, sin voces disidentes, ni grises; un relato tan lineal y simplista que no dejara espacio para ser cuestionado. En el medio se olvidaron y borraron voces, palabras, identidades y colores; en el medio

se perdieron sentidos y significados; la riqueza de las formas narrativas particulares de cada cultura. En el afán por homogeneizar, quedaron borradas todas aquellas identidades que no encajaban dentro de los paradigmas que la colonización incluye en sus relatos. Así las historias, costumbres e idiomas de comunidades indígenas enteras han sido robadas, transformadas y borradas. Historias de mujeres que no han sido siquiera tenidas en cuenta. En América Latina, particularmente, el entrecruzamiento de estas dos historias: identidades femeninas indígenas que han sido víctimas de un doble borramiento, una doble marginalidad tanto de género como de etnia, y que hoy encuentran en el poder de la palabra la herramienta para reivindicar su propia identidad.

En este sentido, dentro de un marco cultural y social de nuestro país con generaciones más conscientes y sensibles a la mixtura, a la diversidad que conforma nuestro entorno, generaciones que empiezan a escuchar a las voces disidentes, a cuestionarse ciertos cánones que hasta hoy parecían incuestionables, el foco de nuestra tesis será justamente poder escuchar y comprender en primera persona algunas de aquellas voces que han permanecido durante siglos en las sombras de la colonización. En otras palabras, dentro de un universo en donde aún proliferan voces masculinas y hegemónicas, desde el encuentro, el intercambio, y la palabra, y desde su experiencia como mujeres indígenas, intentaremos dar cuenta de algunas de las tantas complejidades que ellas deben enfrentar todos los días para convertirse en autoras, narradoras y protagonistas de sus propios relatos, todo ello dentro de un marco educativo que tiene aún muchas estructuras por deconstruir.

La instauración de una Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país es el resultado de un largo y complejo proceso, objeto de las diversas políticas estatales a partir de la segunda mitad del siglo XX, una modalidad de educación que, si bien ha avanzado en ciertos aspectos vinculados a la igualdad de acceso en derechos, interculturalidad y equidad de condiciones, todavía tiene muchas problemáticas y desafíos por resolver.

En términos generales, la ‘complejidad’ que representa la población indígena para la conformación de aquel ideal de nación que busca engranar una misma cultura, territorio y lengua, ha convocado al Estado a la aplicación de políticas educativas muy variadas; desde las más homogeneizadoras durante el siglo XIX, como la ley 1420 que esgrime los proyectos civilizadores de gobiernos con voluntad de una “educación común, pública, gratuita y laica” (Hecht, 2007, p. 65), hasta las reformas y leyes más particulares de los últimos decenios del siglo pasado.

Ahora bien, veremos a continuación que, desde la década del 70 en adelante, y particularmente, a partir de la Reforma Constitucional de 1994, la propuesta de una educación intercultural bilingüe tendrá su propio desarrollo y complejidad. Es desde la última dictadura militar (1976-1983) que comienza a imponerse una visión teórica contra la idea de un estado de bienestar y de carácter

intervencionista. Hablamos de un modelo de implementación de políticas neoliberales y “privatización de los servicios y las actividades productivas, [que] cristaliza las desigualdades sociales ya existentes” (Hecht, 2007, p. 72), pero que, paralelamente, en el plano cultural, educativo, jurídico y discursivo comienza a dar relevancia a categorías tales como, ‘reconocimiento y aceptación de la diferencia’ ‘respeto a la diversidad’, ‘democracia plural’, ‘multiculturalismo’, ‘interculturalidad’, entre otras. (Hecht, 2007, p. 73). Ahora bien, ¿qué sentidos y connotaciones acarrearán estos términos cuando son planteados desde una entidad como es el Estado? Se proponen nuevas maneras de interpretar y definir aquella ‘otredad’ indígena, ya no desde su erradicación o negación -como había sido percibida hasta entonces-, sino desde un determinado reconocimiento. No obstante, resulta evidente que ese reconocimiento encuentra sus propios límites en la medida en que el carácter de otredad respecto a ese ‘yo’ nacional aún persiste y se cristaliza, al menos desde un plano simbólico y discursivo.

Este lineamiento de políticas más focalizadas y menos centralizadas cobra forma y materia con la Reforma de la Constitución Nacional de 1994 en la que “discursivamente se modifican las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas”¹ (Hecht, 2007, p. 74). Obligaciones que, en tanto declaración de principios, por un lado, son promulgadas desde la búsqueda de un Estado menos intervencionista, más plural y tolerante frente a la diversidad de realidades étnicas que conviven en nuestro país; por el otro, la reducción del accionar del Estado y la consecuente privatización de ciertos sectores, instituciones y servicios, paralelamente, no deja de resaltar la profunda brecha de desigualdad existente a nivel social, cultural y educativo de quienes - y ahora ya no desde el mero plano teórico- sin importar los lineamientos y las envergaduras que el Estado alcance, han siempre sido relegados a los pliegues de toda inclusión y exclusión en carácter de ciudadanos, sujetos activos y creadores de sus propias historias; nominaciones, márgenes y definiciones que son tan arbitrarios y ficcionales como los espacios desde donde han sido y siguen siendo promulgados.

En esta misma dirección, son varias las leyes particulares dentro del universo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, hasta el día de hoy, intentan responder y adaptarse a los vaivenes que cada coyuntura político-social de nuestro país demanda. La Ley Federal de Educación N° 24.195 promulgada en 1993 aborda todas aquellas políticas educativas que son competencia del Estado y que el mismo debe promover y regular a nivel nacional. El apartado D: *Otros regímenes especiales*

¹ Artículo 75, inciso 17: Son atribuciones del Congreso de la Nación: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten (Oñ. 74)

contiene entre varios puntos, lo estipulado acerca de la cuestión indígena. Según el artículo 34: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración” (Ley federal de Educación N° 24195, 1993). Resulta evidente la implementación en el espectro discursivo de conceptos que se conciben como plurales e inclusivos tales como “rescate y fortalecimiento” “integración” pero que, sin embargo, no hacen más que poner en funcionamiento una forma más de visión que se plantea desde un “centro” y se expande hacia los “márgenes”. El hecho de que las regulaciones de la lengua y la educación indígenas se encuentren en un apartado en calidad de régimen especial, así como las prerrogativas de integración que se promulgan en dicha sección, dan cuenta todavía de la lejanía y las limitaciones en las maneras de representar la diversidad de una realidad que es tanto más compleja que la simple visibilización e integración de un ‘otro’ especial respecto de aquello que la norma considera como ‘regular’. En otras palabras, el carácter de especial, de otro, de ajeno seguirá existiendo en la medida en que se sigan perpetuando, aunque sea de forma nominal, según lo que las leyes consideran como discursos regentes, canónicos y normales.

Por su parte, la resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación sancionada en 1993(9) incluye presupuestos y reconocimientos más específicos acerca de la educación intercultural bilingüe en Argentina. La estructura del sistema educativo nacional y los objetivos de la formación docente son parte de estas especificidades de la norma. En el año 2004 la Resolución No. 549 promulgada por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina que acompaña y fortalece las prerrogativas de las leyes anteriores, otorga el marco legal para la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB). Entre sus objetivos se hayan “fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación docente, a producir materiales bibliográficos y a estimular la elaboración de proyectos educativos institucionales que contemplen el tratamiento de la EIB en las escuelas, así como la asistencia técnica y financiera a las instituciones educativas con población indígena”².

Estos aportes que buscan trascender el abordaje ahistórico y homogeneizador de la políticas culturales y educativas, sin embargo, no dejan de insertarse dentro del Programa en la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación Nacional, lo cual ya nos da la pauta de la proyección de su criterio. En palabras de Hecht (2007) “enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias parece implicar que la diversidad es un problema a subsanar... más que un campo de derechos” (p. 79). Dicho de otra forma, para la conformación de un proyecto educacional intercultural bilingüe no es suficiente expandir el ya existente a través de medidas que contrapesen las carencias estructurales que contiene - por ejemplos con el otorgamiento de becas a estudiantes indígenas, o

² <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006333.pdf>

asistencia financiera y técnica de las escuelas -. A priori, resulta fundamental realizar una revisión y consecuente deconstrucción de los espacios de enunciación, de las voces de autoría, y las disputas de poder arraigadas dentro del sistema para, de esta manera, poder emprender un nuevo camino “de ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 33) que asienten las bases sólidas para la conformación de un sistema educativo intercultural bilingüe cooperativo, consciente y crítico ante las potenciales voces hegemónicas que busquen subsumir la diversidad de historias y que opten por una construcción de conocimiento alienada.

A partir de ello, en 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) No 26.206 dispone que la educación Intercultural Bilingüe (EIB) se encuentra entre una de las ocho modalidades que componen el sistema educativo en nuestro país³. Esta condición supondría dejar de lado aquella perspectiva enfocada y compensatoria que hasta entonces se tenía, en pos de esgrimir una disposición más horizontal y pareja en las particularidades de cada modalidad. Tal es así que, tanto su implementación y gestión como el desarrollo y evaluación de las currículas educativas de todos los niveles escolares son resultado de una coparticipación entre las entidades estatales junto con algunos representantes indígenas:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Constitucion Nacional Argentina [Const]. Art. 52. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).

Como podemos leer en este fragmento del artículo de la LEN, resulta evidente la voluntad por generar una consciencia más plural y de apertura hacia el diálogo intercultural con las comunidades indígenas. Sin embargo, identificar a las distintas poblaciones “étnica, lingüística y culturalmente diferentes” como si esa diferencia fuera natural y dada, y “propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” es nuevamente caer en una categorización y homogeneización del ‘otro’ en tanto exótico por nacimiento y no como producto de una realidad que, ante todo, es histórica y culturalmente situada. En palabras de Soria (2010) “decir/re-presentar al otro” impide pensar “lo indígena” desde la diferencia colonial (Walsh, 2006), que requiere de una acción transformadora no

³ Las ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Soria, 2010, p. 177)

sólo en el orden de lo educativo, sino también de lo económico-político, cultural y epistémico” (p. 179).

Resulta pertinente destacar que, por un lado, estas resoluciones y normas se distancian del paradigma homogeneizador y buscan “definir a la diversidad como un “valor” tan evidente como indiscutible” (p.168) adoptando al “multiculturalismo” en el centro de sus postulados como noción que intenta “describir el hecho innegable de que nuestras sociedades son diversas, al tiempo que marcaría la intención de un proyecto político orientado a reconocer grupos históricamente negados y discriminados” (p. 169). Por el otro, sin embargo, todas y cada una de ellas, han demostrado y aún demuestran profundas contradicciones conceptuales e imposiciones que dejan entrever detrás de esa aparente pluralidad, una visión etnocéntrica y hegemónica sobre la integración y respeto por la diversidad étnica que compone nuestro país. En otras palabras, como indica Hecht (2007), “la normativa existente en Argentina funciona más como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa de acciones consecuentes” (p. 74).

En este sentido, la propuesta de regionalización y focalización educativa que surge como contrapartida para resolver los problemas que acarrea el sistema educativo centralizado con anhelos asimilacionistas desde el siglo XIX, hoy se enfrenta con un problema y desafío aún mayores; el de prescindir de políticas focalizadas compensatorias que, bajo el velo del principio de interculturalidad, esconden un por detrás de gran exclusión y silenciamientos de voces (p. 83). Es decir, que siguen fortaleciendo y perpetuando una desigualdad que, aunque parece imperceptible desde el plano discursivo, en la praxis vuelven imposible un mismo acceso a una educación digna, a una voz activa, y a una calidad de sujeto capaz de construir y contar su propia historia.

1.1 Preguntas de investigación

A partir del estudio de caso de la dinámica de enseñanza Intercultural Bilingüe en la localidad de El Potrillo - departamento de Ramón Lista, provincia de Formosa - y, específicamente desde un ángulo particular que es el rol que ocupan los discursos narrativos de las mujeres maestras (MEMAs) en esa dinámica, en la siguiente investigación nos proponemos visibilizar, así como problematizar algunos ejes y limitaciones que presentan los programas de Educación Intercultural Bilingüe respecto a los procesos de colonialidad, interculturalidad, multiculturalidad, castellanización, con todas sus tensiones y debates, que tienen lugar en nuestro país. Para ello, consideramos pertinente aplicar una mirada crítica desde tres abordajes o temáticas distintas que nos ayudarán a estructurar el análisis propuesto.

El primero de los ejes tiene que ver con el lugar del *imaginario* en la construcción de narrativas dentro de la cultura wichí. A partir de las entrevistas realizadas a las maestras de la localidad, identificamos lo complejo y novedoso que resulta en el universo educativo poder crear, inventar, sugerir, idear, escribir y narrar nuevas historias, novelas, cuentos y poesías. Abundan los cuadernillos de enseñanza sobre la descripción topográfica, geográfica, sobre la fauna y flora, las costumbres, tradiciones y mitos de la cultura wichí. Sin embargo, la narrativa y poética es *cuasi* nula. ¿Acaso esto nos indica una simple falta de interés hacia la creatividad? ¿O refleja más bien el abandono de todo un sistema educativo y social occidentalizado e imperante al que nunca le han interesado esos imaginarios *otros* y por lo tanto los han negado o, en el mejor de los casos, relegado a los márgenes? Suponiendo que a pesar de toda una coyuntura institucional que desalienta y no reconoce otras formas ni otras voces, todavía hay quienes se animan y demuestran su resistencia y voluntad de construir narrativa ¿qué sucede en esa instancia de creación de nuevas historias para las poblaciones indígenas que acarrear todo ese contexto desalentador? Hurgando, más aún, ¿qué pasa cuando esas historias quieren ser inventadas por indígenas que, además, son mujeres?

El segundo de los ejes desde el cual justificamos nuestro análisis crítico se vincula estrictamente con el debate acerca de la *oralidad y escritura*; debate revisitado y puesto en discusión múltiples veces desde el campo de la lingüística y que resulta de particular interés para nuestro trabajo. Dentro de este abordaje, nos gustaría identificar cuáles aspectos permitieron al canon Occidental - y a la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro caso- justificar la sobreimposición de la escritura como sinónimo de conocimiento legítimo por sobre la oralidad, muchas veces desestimada en tanto mito. A partir de ello, nos preguntamos ¿qué lugar ocupa cada una de estas formas en nuestra actualidad y en los procesos de enseñanza y transmisión? ¿A qué llamamos conocimiento o saber? ¿A qué llamamos mito? ¿Qué construcciones culturales nos han llevado a identificarnos más con la cultura escrita que con la cultural oral? ¿Es cierto que si algo no se encuentra escrito significa necesariamente que se va a perder? ¿Podemos hablar de la legitimidad de la escritura como una de las tantas estrategias de la colonización en su anhelo por imponerse frente aquellos “otros” y “otras”? ¿Qué resabios nos han dejado esas imposiciones hegemónicas sobre nuestras representaciones?

El tercer eje de nuestra propuesta se relaciona con los pliegues y encuentros que hay entre *el silencio* y la narrativa. Para ello, nos resulta de vital importancia reconocer la brecha existente de un silencio que construimos desde los espacios hegemónicos, desde las voces altas, desde el ruido, desde la voluntad y decisión de callar y escuchar, frente a otro silencio que los procesos de colonización han invadido y reformulado desde la violencia y opresión; es decir, un silencio obligado, que no ha podido elegir cuándo dejar de serlo y que hoy en día, encuentra otra razón de ser, otros códigos y manejos, otros pliegues y otras respuestas. En este sentido, ¿qué significado tiene hoy el silencio para las

comunidades originarias? ¿Y qué implicaciones tiene ello en los procesos de enseñanza y construcción de discursos? ¿Cuán complejo les resulta encontrar momentos de silencio en una sociedad y en un sistema en donde esto representa un problema, y en donde aquello que no se escribe -y menos aún, aquello que no se dice- es negado y olvidado?

1.2 Marco teórico, estado de la cuestión y revisión de la literatura

Para una mayor comprensión del análisis planteado, resulta importante tener en cuenta el marco teórico pertinente del caso de estudio en cuestión. Si bien la elección de nuestra bibliografía se rige principalmente de teorías y textos cuyos lineamientos muestran un compromiso y conciencia decolonial, intercultural y plural, y en su mayoría transversales a una perspectiva de género; al mismo tiempo, hemos tomado como referencia y modelo ciertos estudios lingüísticos y semióticos occidentales más clásicos que fueron útiles tanto como apoyo teórico como objeto de debate y discusión.

En primer lugar, con el fin de tener un conocimiento más profundo acerca del universo de estudio elegido, autoras como Hecht (2007) y Soria (2010) aportan un lineamiento histórico de las políticas educativas en Argentina desde su conformación como Estado nación hasta las últimas reformas y legislaciones con orientación intercultural bilingüe de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. A través de una mirada crítica, ambas dan cuenta de las potencialidades y límites de las distintas resoluciones que han ido variando desde sus formas más homogeneizadoras hacia aplicaciones más particulares. Son recurrentes los estudios que dan cuenta de la disonancia entre las propuestas interculturales y su efectiva puesta en práctica dentro de las escuelas y las diversas instituciones formadoras. En otras palabras, el pasaje de la interculturalidad como teoría y carácter descriptivo a la interculturalidad en su carácter propositivo ha sido desde la última gran modificación educativa en la década de los 90, una cuestión bastante problemática a la hora de ponerla en práctica en nuestro país (Novaro, 2006, p. 55).

En la actualidad son miles los textos, discursos y teorías que abundan en principios sobre el respeto a la diversidad, la convivencia multicultural y la interculturalidad. Ahora bien, la problemática aparece cuando todos estos principios que desde la Constitución se presentan como uno de los valores que caracteriza a la nación argentina, no cuentan con las condiciones políticas, culturales y epistémicas adecuadas para adoptar un sentido de la interculturalidad como ejercicio y no simplemente como discurso. Dicho de otro modo, uno de los grandes desafíos que tiene la educación hoy en día, es lograr que la interculturalidad no sea abordada desde las escuelas, instituciones y

mismos desde las políticas estatales como una mera estrategia de visibilización de la diversidad que termina derivando en la ya conocida fetichización de la diferencia y generando circuitos de escolarización desiguales, sino que busque “instituir *espacios, mecanismos y condiciones* para que los sujetos y los grupos puedan disputar” e ir incorporando nuevas formas de conocer y comprender las distintas realidades que conforman sus entornos de todos los días (Soria, 2010, p. 179).

Siguiendo con esta misma línea, son varios los textos y desarrollos esclarecedores acerca de cuestiones como *interculturalidad, colonialismo, igualdad, castellanización*, que resultan clave para el desarrollo de nuestra investigación y para su aplicación dentro del contexto de EIB en nuestro país. En este sentido, Novaro (2006) problematiza la noción ‘interculturalidad’ identificando, por un lado, su nivel descriptivo, aquel que “refiere a situaciones de hecho que se encuentran en los espacios formativos donde coexisten grupos distintos” (p. 53); por el otro, su carácter propositivo que “describe una situación que no existe, pero que se considera posible y deseable construir (p. 53), para así pensarlos en el cruce entre la igualdad y la diversidad en los proyectos educativos planteados desde el Estado.

Por su parte, de Walsh (2007) y Mignolo (2002) retomaremos los anclajes en torno a los largos y complejos procesos de descolonización desde las hegemonías de conocimiento y poder tan arraigadas en el mundo occidental. Cuando nos referimos a colonialidad de poder, Walsh señala que “el asunto, entonces, no es solo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen” (p. 27).

Asimismo, parte importante de nuestro desarrollo teórico será abordado desde las tensiones y pliegues que competen al campo de la oralidad y de la escritura. Para lograr una aproximación lo más integral y completa posible, hemos puesto en debate algunas perspectivas más clásicas o tradicionales y otras con una mayor sensibilidad intercultural del contexto social, las luchas y (de)construcciones que nuestra época demanda.

Desde el campo de la lingüística, en ese sentido, los aportes de Ong (1987), Barthes (1987) y Bourdieu (1985) resultan fundamentales para el debate sobre oralidad y escritura. Así como la historiografía en muchos casos ha llevado a jerarquizar a las sociedades con escritura por sobre las que sostenían la oralidad, desde un planteo similar, es Ong (1987) quien considera a la escritura casi como el canal exclusivo de producción de conocimiento. En sus términos,

sin la escritura, las palabras como tales no tienen una presencia visual, aunque los objetos que representan sean visuales. Las palabras son sonidos. “Tal vez se las “llame” a la memoria, se las “evoque”. Pero no hay dónde buscar para “verlas”. No tienen foco ni huella, ni siquiera una trayectoria (p. 38).

Reconocemos en el planteo de Ong el peso de toda una tradición occidental que en tanto piensa el curso de la historia en términos lineales y progresivos, no deja espacio para que el conocimiento pueda ser aprehendido por otro canal que no sea la escritura. Es decir, considerar a la oralidad como otro canal válido de transmisión y producción de conocimiento implica la apertura hacia otras formas de narrar igual de legítimas que la escritura; implicaría proponer nuevos focos de atención, nuevas miradas y perspectivas y por lo tanto, la caída de todo un sistema de creencias y paradigmas que solo puede seguir vivo mientras la escritura logre seguir imponiéndose por sobre las demás formas.

De Barthes (1987) nos interesa, especialmente, poner en discusión su teoría sobre “La muerte del autor”, personaje creado por la modernidad del cual resulta necesario despojarnos “por la sencilla razón de que la escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen... ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (p. 65). En el postulado de esta teoría identificamos nuevamente el resabio de todo un paradigma hegemónico del que resulta difícil despojarnos. Anunciar la muerte del autor moderno tiene sentido en la medida en que seamos conscientes que nos estamos refiriendo a una figura de autor que lejos de ser universal y abarcativa de todas las identidades, encuentra su genealogía en el sujeto hombre blanco occidental burgués; en quien ya ha tenido una voz autora y narradora. Por otro lado, de su obra *El grado cero de la escritura* (1953) discutimos su abordaje estructuralista para aproximarse a la lectura de un texto, entendiéndolo como un discurso neutro e inocente que únicamente adquiere sentido cuando existe del otro lado un receptor que lo interpreta. Como contrapunto retomamos el concepto de ‘eficacia simbólica’ propuesto por Bourdieu (1985), quien desde una perspectiva sociológica nos advierte acerca del poder social del lenguaje y del capital simbólico de las palabras que, en tanto manera y material del discurso, “dependen de la posición social del locutor, posición que rige el acceso que este pueda tener a la lengua de la institución, a la palabra oficial, ortodoxa, legítima” (p. 69).

Ahora bien, frente a estas posturas más clásicas, algunas miradas empezaron a revalorizar a la oralidad como productora de conocimiento y denunciar así el carácter colonial de aquella jerarquía que colocaba a la escritura en el centro de las narrativas y producción de conocimiento. Estos son los casos de las investigadoras Rivera Cusicanqui (2013) y Duque-Cardona (2019) quienes, luego de

identificar en nuestras sociedades un alejamiento de la cultura oral y una aproximación cada vez mayor a una cultura letrada y a un canon literario eurocentrista, proponen “dar lugar a otras formas de comprender y conocer el mundo...lo cual significa reconocer bibliotecas humanas, libros vivos, memorias emergentes y narrativas diversas más allá del código alfanumérico” (Duque-Cardona, 2019, p. 182).

Por último, consideramos pertinente aclarar que, siendo conscientes de nuestro lugar de enunciación, intentaremos que el trabajo de investigación se encuentre atravesado en su totalidad por una perspectiva de género, que sea intercultural, plural e interseccional (Lugones, 2015; Scott, 2015; Vigoya, 2016). Desde una mirada que cuestione y que busque quitarse el velo del canon hegemónico occidental, buscaremos entonces adentrarnos en una construcción feminista que sea “contextual, experiencial, multimetodología, no replicable y comprometida” (Castañeda Salgado, 2008).

1.3 Metodología

La metodología de nuestro trabajo es de carácter múltiple. En primera instancia, consta de un trabajo de campo con una duración de 13 días realizado durante mayo de 2022 en una comunidad wichí que se encuentra en la localidad de El Potrillo, a 544 km de la capital de Formosa. Parte de este trabajo de campo incluyó una observación no estructurada del día a día, actividades y labores que realizan algunas de las mujeres de la comunidad; evaluación de algunas experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con ellas; observación participante y colaboración en uno de los talleres sobre violencia de género que brinda la fundación *Niwok* a las mujeres que conforman la red de artesanas *Siwani*; registro fotográfico en varias instancias de la confección, compra y venta de artesanías, talleres, reuniones vecinales y encuentros casuales; entrevistas abiertas con dos mujeres wichí, Doris y Josefa, ambas artesanas y Maestras Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA) de niños de primaria en una escuela de la localidad; entrevistas abiertas con Osvaldo, maestro MEMA de origen wichí e integrante del Equipo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y con Nora, también maestra criolla de niños de primaria en otra de las escuelas. La realización de estas entrevistas nos permitió indagar acerca de las experiencias personales en su rol como MEMAs -ya sea desde una mirada criolla como indígena -, las características de su profesión, a la vez que entender las dificultades y los desafíos pertinentes para, de este modo, comprender cómo funcionan las relaciones de poder, de género, los vínculos interpersonales e interétnicos en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe de la zona.

En una segunda instancia, además de las diversas perspectivas teóricas que hemos retomado y que resultan clave para la estructura de nuestra investigación, el trabajo de campo realizado se complementa y enriquece con algunos materiales de archivo que me fueron facilitados en el Potrillo y que resultaron de gran utilidad para comprender más en profundidad todo aquello que ha sido charlado durante mi estadía. Libros que narran las costumbres y la historia del pueblo, las celebraciones, juegos y actividades; textos acerca de la naturaleza, la fauna y la flora de su territorio; textos con los principales mitos que se han preservado de generación en generación, completan un corpus de carácter descriptivo que nos permiten conocer más a la comunidad y sus vivencias. Desde un acercamiento más educativo, por parte de algunas maestras de las escuelas y delegados pedagógicos, me fueron facilitados algunos cuadernillos de actividades de enseñanza primaria con contenidos de lengua y cultura indígena; algunos otros de orientación metodológica, o capacitación y formación para maestros y maestras, así como también ciertos artículos que profundizan en los desafíos y enfoques para una EIB que se ejerza con respeto, apertura y responsabilidad. Cada uno de estos materiales desde su lugar, colaboró para hacer de esta investigación un pequeño aporte más al corpus de análisis ya existentes que muestran un compromiso con conciencia social, que alienta voces, sujetos e historias, hasta ahora, silenciados desde los centros de la Historia occidental (Cardona, 2019, p. 174).

En última instancia, nos resulta interesante poder destacar que, a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación, no prescindiremos de una lectura y una mirada crítica y personal que resulta producto de las dos instancias anteriores de metodología, es decir, la experiencia de campo vivida y el marco bibliográfico y los materiales de archivo elegidos; todo ello, por supuesto, sumado a nuestro propio lugar de enunciación y al enriquecimiento o valor en el análisis que de ello resulte. Con una mirada que problematice las voces y espacios hegemónicos y con un material bibliográfico y experiencial que nos acercan a una mayor comprensión de la realidad social, buscaremos dar cuenta de los límites y desafíos de una propuesta educativa que, para llegar a ser propiamente intercultural y bilingüe, aún le quedan muchas instancias por deconstruir y reformular.

2. Realidad intercultural en El Potrillo

Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore la cultura de las comunidades indígenas, que viven en el territorio provincial (Artículo 46, de la ley provincial, de n. 1470 - Formosa).

15 de mayo de 2022. 18.15 hs en el Potrillo, localidad perteneciente al departamento de Ramón Lista, en Formosa. Nos encontramos en la casa de Lola, una de las fundadoras del Potrillo en 1987. En la mesa se encuentran Osvaldo, delegado y profesor de lengua indígena para la formación docente de

IESD; Nora, maestra criolla de una de las escuelas de la localidad; y Carina, cooperadora y asistente en la comunidad de mujeres del Potrillo. Entre mate y mate Osvaldo y Nora esbozan la situación actual de las escuelas con enseñanza intercultural bilingüe del Departamento además del rol que ocupan como educadores, las flaquezas del sistema y los desafíos a por venir en la etapa de escolarización de los/as niños y niñas.

Como punto de partida resulta pertinente destacar que las primeras escuelas públicas que se construyeron dentro del departamento de Ramón Lista, surgen como respuesta a una larga lucha por parte de las comunidades originarias por acceder a los mismos derechos educativos que todo ciudadano, sin importar su origen ni condición, debería tener. El artículo 47 de la Ley provincial n. 1470 que aplica al territorio de Formosa indica, entre otras, que es obligación y responsabilidad del estado provincial “establecer líneas de formación, capacitación docente continua y gratuita, con programas específicos para la educación Intercultural Bilingüe; destinados a docentes indígenas y no indígenas”. En diálogo con un delegado de la pedagogía local y con una de las maestras que enseña en las escuelas, a continuación, entenderemos un poco más cómo funcionan estos programas y líneas de capacitación, así como también los límites que el mismo sistema tiene.

En las escuelas de Ramón Lista se trabaja con un modelo de “pareja pedagógica” que está a cargo de la alfabetización de las/os niñas y niños. La lengua indígena es enseñada por un/a maestro/a especial de modalidad aborígen (MEMA), mientras que el español es instruido por un/a maestro/a criollo (Hecht, 2007, p. 81). Esta modalidad de equipo compuesto por dos docentes que trabajan juntos en la misma aula se desarrolla de primero a tercer grado de la primaria; en cuarto, quinto y sexto grado la matrícula en su totalidad se enseña en español; y en el secundario los estudiantes vuelven a tener un/a profesor/a indígena que está solo a cargo de la materia específica de lengua y cultura wichí. Según relata Osvaldo, antes existía una formación para maestros especiales, “pero eso con el tiempo se pausó porque formaba parte de los planes de estudio cuando los centros educativos tenían modalidad de adultos con salidas laborales”. Ahora los requisitos son contar con al menos un título secundario - si es posible también terciario-, tener el mejor promedio en la materia de lengua y cultura de origen en el secundario y contar con el aval de la comunidad.

Carina cuenta que esta modalidad de pareja pedagógica ayuda a que los MEMAs se sientan acompañados en el proceso de enseñanza de sus alumnos, porque la mayoría de las veces la escuela no apoya humanamente este proceso que, como tal, lleva tiempo de inserción y adaptación, algo que en el sistema educativo homogeneizador y universalizante no se suele tener demasiado en cuenta.

Nora, maestra criolla en una de las escuelas del Potrillo trabaja en pareja con Sandra, maestra MEMA. Me comparte:

No se si la palabra es entrar en confianza o respetar el proceso, porque con Sandra yo estuve un año, un año de silencio y yo me quería morir, porque yo decía estamos perdiendo el tiempo esto no es normal. Solo nos decíamos: “Hola Sandra y Hola Nora”. Fue la primera que me dijo: “ustedes no saben escuchar”. Yo no sabía escuchar, en cambio ellos sí. La cuestión con Sandra es un aprendizaje constante.

Es consciente del esfuerzo que conlleva deconstruir todos los preceptos colonialistas e invasivos que el criollo tuvo y aún tiene presente hasta en las actitudes más mínimas con respecto a la culturas e identidades indígenas. “Evito ponerme en el rol de que yo a ella le voy a enseñar; yo me tengo que sentar con Sandra y las dos estamos aprendiendo... es algo que cuesta muchísimo porque los no-indígenas siempre llegan para enseñar...”. La enseñanza intercultural a Nora le resulta todo un desafío en el que siempre trata de aprender del otro, de quien es diferente, porque es allí donde se encuentra la riqueza del intercambio. “Si me junto con un docente criollo igual a mí, no siento que tenga mucho más para aprender; por eso me junto con Sandra y otros MEMAs; los observo y trato de modificar también mis conductas, mis discursos, mis miradas... oír, ser permeable antes los demás”. El poder de la observación y la escucha se vuelve un valor fundamental en el intercambio que implica el proceso de transmisión de conocimiento y el aprendizaje de cada alumna y alumno.

Algo que resulta interesante a la vez que cuestionable es que la asignatura “lengua wichí” es de enseñanza obligatoria para los estudiantes wichí pero no así para los criollos. ¿A qué se debe esta disposición? En palabras de Osvaldo el problema tiene que ver, sin lugar a dudas, con los hechos históricos. La exigencia y urgencia de los indígenas en Formosa es, en primer lugar, tener el derecho garantizado de fortalecer y aprender la lengua de su cultura, porque el modelo de escuela universal y homogeneizante propuesto por la Modernidad era partidaria de negarse a esa identidad y a ese derecho que les pertenece como pueblo indígena. “Entonces se instala en la educación la idea de que el chico wichí aprendiera su lengua, y nunca pensamos que el criollo aprendiera también, porque no era vulnerable en ese sentido”.

Ciertamente esta dinámica repercute de manera directa y negativa en la lucha de las comunidades para ser integradas de manera más equitativa tanto en las currículas escolares, como también para lograr una integración social con otras culturas. Ya desde una primera instancia las comunidades indígenas se encuentran en desventaja con respecto a la incorporación y aprehensión de su propia

cultura y lenguaje en el sistema educativo nacional y provincial. Si a esta situación para nada favorable además se le agrega la no obligatoriedad de la enseñanza de la lengua wichí a los alumnos criollos, el único panorama posible es que los proyectos educativos interculturales, lejos de ser una subversión al modelo homogeneizador anclado, se vuelvan una transición hacia la castellanización de la cultura. Aquello que estamos experimentando es que “si la lengua indígena ingresa a la escuela es sólo para el niño aborígen y para ser reemplazada en un futuro por el español. (Hecht, 2010, p.81).

Tal es así que muchos/as de los niños y niñas que comienzan el jardín usan al español como su primera lengua. Es como si ocurriera el proceso inverso de aprendizaje; primero se asimila la cultura ajena para luego acercarse a su propia cultura. “Los niños indígenas por eso levantan la mano diciendo que son criollos. Como todo wichí ellos guardan silencio” agrega Nora. De hecho, hay muchos padres que deciden mandar a sus hijos a escuelas de modalidad común, habiendo en la comunidad escuelas de Educación Intercultural Bilingüe. Ello demuestra un nivel de colonialismo y enajenación de la cultura dominante que va completamente en contra de “asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de las otras culturas; promoviendo la convivencia armónica” tal como indica el artículo 46 de la Ley 1470. En este sentido, lo único que se genera es la perpetuación de una continua marginalidad social, llevando así a que los mismos wichís dejen de hablar su lengua originaria, ya sea porque les da vergüenza o porque cada vez les está llevando mayor esfuerzo hablarla en un entorno donde nuevamente aquel que domina es el español.

Con respecto al campo de la lingüística y en relación a las instituciones que regularizan las currículas y los programas educativos a nivel nacional, según Osvaldo el 2000 fue un año de inflexión a nivel académico ya que se organizaron una serie de pasantías y discusiones entre los - hasta entonces- ochenta MEMAs del departamento de Ramón Lista con algunos investigadores de la UBA referentes de la lengua criolla. Si bien fue interesante porque recién en esa instancia se logra escribir la gramática pedagógica wichí, al mismo tiempo fue una experiencia reveladora al darse cuenta de que muchos de esos investigadores, “no investigan para adentro, para el pueblo o la comunidad, sino pensando en sus propios colegas, en quienes están haciendo su misma carrera; entonces el lingüista prepara cosas para otros lingüistas”. En otros términos, a la hora de discutir sobre temáticas esenciales en pos de trabajar conjuntamente para una educación verdaderamente intercultural, equitativa y participativa entre comunidades, es notable que desde las cúpulas de las academias los investigadores no estaban a la altura de entender las demandas y la complejidad que supone abrirse a la lingüística de una cultura que no es la hegemónica. Y ello necesariamente es un reflejo de esa misma actitud colonialista de desconocimiento y negación de las particularidades que otras realidades experimentan en el mismo territorio; víctimas de un sistema educativo que es reduccionista, homogéneo, que se impone de

manera automática y que olvida las diferencias y la diversidad que compone el universo que le compete. Por eso es imprescindible estar atentos y presentes en la planificación de los programas y de las bibliotecas que han sido pensadas desde y para una mayoría; porque de otra forma “las prácticas de lectura y escritura, aun cuando se ubiquen en un lenguaje crítico emancipatorio, corren el riesgo de ahondar la brecha social existente, de aumentar las desigualdades sociales y de perpetuar un capital cultural que ensombrece la posibilidad de una comprensión situada del territorio” (Duque-Cardona, 2019, p. 177).

La Educación Intercultural Bilingüe abunda en investigaciones; sin embargo, según Osvaldo, aquello que le falta para que sea aplicable como proyecto emancipador y ético que dignifique las posibilidades de aprendizaje y enseñanza, “es que todavía no hay una línea política con dirección indígena para aprender una educación distinta”. En ese sentido, “todavía nos falta mucho por hacer, porque en el caso de Formosa la lucha de la tierra fue inmediatamente visible para conquistar los títulos de propiedad comunitaria; aquello que no se ve es la discriminación silenciosa que se da en educación”; discriminación que es igualmente peligrosa y dolorosa para nuestra libertad de acción. En términos operativos y de organización no hay dentro del organigrama del Estado nacional un espacio para la coordinación indígena, y esto perjudica inexorablemente a un proceso educativo y pedagógico que, por sus limitaciones, en vez de reducir, termina ampliando las brechas sociales al desconocer la coyuntura histórica y cultural de las comunidades indígenas de Latinoamérica.

Desde el lado de la enseñanza las consecuencias son que “las instituciones educativas, espacios formativos, terciarios y demás, preservan todavía formatos muy estancos y uniformes para todos” y los maestros y profesores no se encuentran capacitados para trabajar desde una diversidad cultural y para una realidad que efectivamente es otra. Desde el lado del aprendizaje esta falta de capacitación de las autoridades y educadores se manifiesta directamente en los alumnos y jóvenes cuando viajan o deciden estudiar en alguna ciudad vecina a su comunidad. Según relata Osvaldo “los modos y las formas de evaluación en las ciudades no son las que corresponden con nuestras formas de ser. Aun aquellas modalidades que son posibles y que se pueden aplicar en los casos de los pueblos originarios - como la evaluación del proceso - tampoco se aplica; desde las instituciones se busca lo determinante, el resultado, para ver si el alumno aprende o no”. Esta falta de atención de sus necesidades por supuesto que impacta de forma desfavorable en la capacidad y calidad de aprendizaje de cada estudiante.

En base a lo dicho anteriormente, resulta evidente que aún queda mucho camino por recorrer en el terreno de la educación intercultural bilingüe de nuestro país. La falta de capacitación, las aún

arraigadas disposiciones que en su momento lograron una determinada organización y homogeneidad en el proceso de transmisión de conocimiento y alfabetización, hoy en día muestran más carencias que beneficios para una sociedad que es culturalmente plural y diversa. Por eso, en pos de una “construcción de un conocimiento propio, igualmente válido y científico desde la periferia” (Duque-Cardona, 2019, p. 177), además de la lucha de las comunidades originarias por la recuperación de su propia historia, narrativa y de su autodeterminación, resulta igual o más indispensable el sostén y la colaboración de instituciones que tengan la suficiente apertura y permeabilidad para apoyar y desarrollar los programas educativos adecuados y atentos a cada comunidad.

3. Mi experiencia con las mujeres de la comunidad

El águila observó muy bien a las mujeres y vio cómo bajaban del cielo por unas cadenas. Entonces el águila voló y cantó llamando a los demás compañeros. Mientras volaba, cortaba las escaleras que venían del cielo. Y desde entonces hubo mujeres en la tierra (Mito El origen de las mujeres; De mariscadores y otras cuestiones, 2001).

La comunidad de mujeres de El Potrillo actualmente está conformada en su mayoría por la red de artesanas *Siwaní* - palabra que significa “arañita que no para de tejer en los chaguarales”- representada por más de 430 mujeres wichí, por maestras de las escuelas locales o colaboradoras en las parroquias de los barrios dentro de la comunidad; además de su labor en las casas. Durante mi estadía en el Potrillo tuve la oportunidad de conversar con varias de ellas y que me cuenten un poco acerca de sus historias de vida y su día a día en las distintas labores que desempeñan. A decir verdad, fueron semanas en donde prevalecieron más los silencios y las miradas un tanto vergonzosas por sobre las palabras. Silencios que, al principio, además de incómodos, tomaron la forma de frustración al sentir que de ninguna forma iba a lograr acercarme o tener algún tipo de intercambio con muchas de ellas.

Durante los primeros encuentros me sentía una invasora de sus espacios, una completa extraña que traía consigo todo un bagaje de expectativas, de curiosidad y hasta información que eran acordes al contexto en el que nací pero muy lejanas al contexto en el que decidí sumergirme. Y era ello exactamente lo que me estaba generando un cierto bloqueo y frustración en el momento de querer entablar una conversación con alguna de ellas. Había llegado a El Potrillo con una lista de preguntas preparadas, con esquemas, borradores sobre cómo introducirme, y con una línea bien definida sobre lo que me interesaba ir a indagar: cuerpo identidad y territorio a través del vínculo que tienen las mujeres con la fibra que extraen del chaguar para confeccionar sus artesanías, la principal actividad de sustento y técnica milenaria dentro de la cultura wichí. Sin embargo, fue estando allí y viendo

asomar algunas sensaciones, actitudes y expresiones, donde me di cuenta de que mi área de interés y de exploración, no necesariamente despertaba el mismo entusiasmo en ellas.

En este sentido, fue durante esos días que entendí que los silencios también significan y ocupan un espacio; que no son solo un hueco, un lugar vacío de incomodidad o una ausencia. Por el contrario, hay veces que pueden llegar a ser mucho más sentidos y contundentes que un sinfín de palabras vacías de intención. Aprendí que las expresiones, las miradas y que las respuestas por más que no contestaran a las dudas o curiosidades que originalmente había traído conmigo, eran igual o aún más significativas por el mero hecho de ser genuinas. Entendí que la capacidad de observación y de escucha -algo que desde el bullicio de las ciudades pocas veces podemos internalizar - se vuelven invaluable a la hora de animarse a conocer y de abrirse hacia un otro. Aprendí que hablar en voz baja no significa no tener voz ni opinión, sino simplemente una percepción sobre las presencias y posturas que es distinta y no por eso menos válida que la mía. Entendí que mi percepción del tiempo, sincrónica a una percepción del tiempo hegemónica y occidental que valora la inmediatez, lo efímero, lo incesante y productivo, no me estaba permitiendo ser permeable y porosa frente a los detalles y a las cosas que pasan en el medio de minutos y hasta horas de estar presentes sin siquiera decir una palabra. Aprendí a ser paciente, a no apresurar a las palabras; a no forzar conversaciones.

Tuve que sacarme de encima todos esos preceptos y códigos con los que había llegado, para dar espacio a que algo nuevo pudiera entrar. En la simple - aunque compleja - tarea de abrirme y volverme porosa con el entorno, muchas veces me sentí ínfima y vulnerable frente a esas nuevas formas, códigos y costumbres completamente desconocidas y con otro sentido y razón de ser. Pero fue precisamente en esos momentos cuando pude entender, aunque sea en una milésima parte, la sensación que genera la no pertenencia, la resignación de tener que vivir en los márgenes o en los pliegues, y que ello no sea fruto de una elección personal. No pude comprender, pero sí me imaginé y me pregunté qué pasa cuando esa sensación se vuelve una realidad cotidiana que a su vez acarrea una cantidad de consecuencias injustas, de obstáculos y de rechazos constantes; y que eso implique una vida con menor posibilidad de acceso a determinados derechos, con un entorno que lejos de ser permeable, resulta *cuasi* hermético frente a “sus modos propios de vivir, de aprender, de ser con otros, de relacionarse con el ambiente y de producir” (de la Merced, 2009, p. 9). Me pregunté qué pasa cuando esa sensación que yo experimenté por solo dos semanas, es una sensación que acompaña a algunas mujeres desde el nacimiento y durante toda su vida. Me volví a sentir pequeña y vulnerable. Necesité sentirme pequeña y vulnerable, armarme de paciencia y despojarme de todo tipo de esquemas, expectativas y preguntas, para entender que ya el hecho de estar allí era una respuesta.

Así fue como pasaron los primeros días. De a poco comenzaron a aparecer pequeñas expresiones y charlas, risas tímidas, y mucho mate y galletitas de por medio. Pude participar de algunos talleres que se organizan conjuntamente entre las iglesias de los barrios y la organización *Niwok* que colabora con la red de artesanas *Siwani* de la zona. En estos talleres se proponen ciertas actividades y temáticas para pensar y debatir que sean transversales a las realidades que viven las mujeres en la comunidad. Pude hablar con Mirna y Gladys, dos de las encargadas de organizar los encuentros. “Se arman los proyectos y vienen las mujeres de acuerdo a las temáticas. La otra vez fue sobre derechos. Estos grupos se formaron con las mujeres que participan de los talleres de artesanías. Muchas de ellas sí, de alguna manera son líderes en otros ámbitos” me cuenta Mirna que, además, es docente MEMA en una de las escuelas vecinas. Gladys forma parte de “Amaré”, un grupo que trabaja en las iglesias de algunos barrios de la zona. Cuenta que varios de estos talleres antes se organizaban de a grupos separados entre la red de artesanas y quienes colaboraban en las iglesias, pero que decidieron juntarse porque muchas de las actividades se empezaron a superponer y porque “hay temas que son importantes para el empoderamiento de las mujeres, cuestiones como la violencia de género o ciertos derechos que son importantes como parte de la fe. Tenemos que acompañar a las mujeres en todos los ámbitos”. Agrega también que estos encuentros son fundamentales que se organicen porque

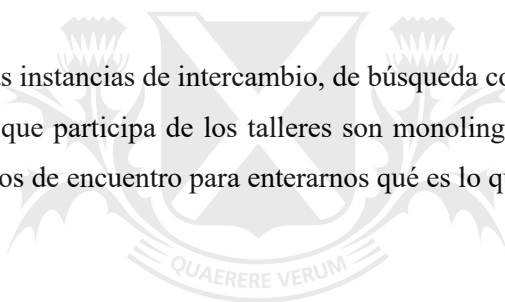
visibilizan cosas que por ahí en otros ámbitos no se hablan, y ellas ven en un grupo de confianza y se sienten protegidas... A veces en la iglesia las mujeres tienen ciertos miedos de tratar ciertos temas porque piensan que no es algo para la iglesia, y realmente si lo son, porque la formación de una persona es integral y lo espiritual es parte de esa formación. Entonces ayudar a las mujeres a que no tengan miedo de estas cosas de hablarlas, les hace bien.

La mayoría de estos encuentros tienen lugar en el llamado “Taller de Mujeres”. Si bien ha tenido varias remodelaciones a lo largo de los años y ha ido actualizando sus usos según las necesidades que fueron surgiendo, el espacio hoy en día es utilizado exclusivamente como centro de múltiples funciones; capacitaciones, puntos de venta y compra de las producciones artesanales, centro de reuniones, de clases y hasta como comedor. Espacio que Virginia Woolf (1929) denominaría como la necesidad de ‘un cuarto propio’. De este modo, la importancia del “Taller de mujeres”, no se encuentra solo en esa multiplicidad de actividades que logra converger, sino también en ese lugar simbólico de apropiación para toda la comunidad de mujeres; un espacio que materializa el sentido de pertenencia a un grupo que no sea necesariamente el clan familiar tan arraigado en la comunidad wichí. El relacionamiento, aprendizaje y solidaridad con otras mujeres se constituye en una red de intercambio, de expresión, contención y aprendizaje, que sirve como herramienta para enfrentar ciertas problemáticas y cuestiones que afectan, preocupan y vulneran sus derechos todos los días. La

idea es que las conclusiones y actividades que surgen de estos talleres, luego algunas de ellas las transcriban en un cuadernillo traducido en ambos idiomas -wichí y español- para que sea distribuido en las escuelas y funcione como fuente a la que pueden acudir cada vez que lo necesiten.

En este sentido, nos resulta interesante cuando se plantean situaciones que requieren cierto grado de bilingüismo, o dinámica intercultural, que exige un intercambio entre un idioma y el otro y, por lo tanto, también, entre dos culturas. Se trata del proceso y el tiempo que lleva encontrar la palabra o la expresión en wichí que busque decir lo mismo que una quiere decir en castellano, cuando a veces no existe una traducción literal; y esta búsqueda necesariamente enriquece el proceso. De hecho, durante los talleres “antes de contestar una pregunta hay una instancia donde todas se consultan en wichí para que alguna vocera trate de interpretar el mensaje y luego lo diga en voz alta... Ahí es cuando se genera la comunicación” considera Carina, colaboradora en los talleres. Según Lola, co-fundadora de El Potrillo,

Se necesitan más de estas instancias de intercambio, de búsqueda conjunta, sobre todo porque la gran mayoría de las mujeres que participa de los talleres son monolingües hablantes de wichí y muchas veces faltan estos espacios de encuentro para enterarnos qué es lo que nos quieren decir.



Universidad de

San Andrés

3.1 Doris y Josefa: *Utuna y Anek*

Igual de novedosa resulta la instancia de traducción en un cuadernillo de todo aquello que se discute en el taller. Encargadas de esta tarea fueron Doris y Josefa, dos docentes MEMAs de una de las escuelas de la localidad. Durante las dos semanas de mi estadía ellas vinieron varias veces a la casa de Lola para trabajar en conjunto en el proceso del armado del cuadernillo y encontrar las formas y expresiones que más se adecúan en ambos idiomas. Fueron encuentros largos y muy enriquecedores, sobre todo porque en esa búsqueda se abre el espacio para nuevos pensamientos, para reconsiderar ciertas cuestiones y entretelar conclusiones que son producto del aporte de cada una de las participantes y de todas como colectivo.

En este proceso de traducción de la cartilla junto a Doris y Josefa urdimos bastante en la cuestión de la lengua y el universo de la narrativa wichí. Siendo maestras de lengua originaria y, por lo tanto, sabiendo hablar y escribir en ambos idiomas, forma parte de su cotidianidad el estar en constante vínculo entre lo que implica el pasaje de una lengua a la otra dentro del universo educativo. En este

sentido, me pareció muy interesante sus miradas respecto a las dinámicas y cuestiones que surgen en el proceso de transmisión de conocimiento a sus estudiantes, así como también sus propias experiencias y su rol como mujeres indígenas y educadoras dentro de un sistema educativo intercultural que aún tiene muchos universos por descubrir, así como muchos hábitos y tradiciones por reactualizar.

Además de ser maestras, Doris y Josefa forman parte de la red de artesanas *Siwani*. Sin embargo, según me comentan, en el último tiempo han dejado de tejer porque el trabajo en la escuela les demanda mucho tiempo. “Yo ahora no hago mucha artesanía. Durante la pandemia hice muchos bolsos, porque ahí no se podía salir. Pero hacía bolsos de lana porque la tela es más suave que el chaguar y además más fácil de conseguir” dice Doris mientras me muestra un bolso verde y naranja que cuelga cruzado sobre su torso. Doris en su escuela tiene a cargo tres cursos de ciclo básico y Josefa cuatro cursos con adolescentes de entre 13, 14 y 15 años. Paralelamente, hace unos meses comenzaron a escribir cada una su propia novela en lengua wichí. Fue Osvaldo, quien también enseñaba en esa escuela, el que las incentivó para que comenzaran a escribir. De hecho, la escuela les otorgaba determinadas horas para que las dedicaran exclusivamente a la escritura de sus novelas.

Un tiempo después Osvaldo deja la enseñanza y se transfiere al área de la delegación pedagógica. A partir de ese momento Doris y Josefa pausaron la continuación de sus novelas. “Paramos de escribir porque no nos dieron más horas en el colegio. Le entregamos a Osvaldo lo que habíamos escrito hasta el momento, pero las historias no están terminadas” cuenta Josefa. “Después no le volví a preguntar a la directora, porque era un trabajo que teníamos que hacer nosotras durante las horas en la escuela. Ahora esas horas las dedico más a la secretaría”. Sin embargo, las dos tienen ganas de seguir contando sus historias.

A Josefa le gusta escribir en lápiz y en papel. Cada vez que terminaba un capítulo se lo entregaba a Osvaldo, quien luego se encargaba de pasarlo a computadora, ya que ella no se da “mucha maña con la máquina”. Su novela iba a estar dividida “por lo menos en cien capítulos, pero cada uno con una extensión de dos o tres páginas como mucho” cuenta. Entre risas Doris le dice que la haga más corta, “sino nunca la vas a poder terminar”. Todavía su historia no tiene título. *Utuna*, además de ser el nombre en wichí de una flor pequeña amarilla que nace de los cactus que se encuentran en el monte chaqueño, es el nombre de su protagonista, “una chica joven a quien le gustaba mucho el color amarillo”. Agrega “es muy bonito el olor de la flor, por eso la elegí para mi novela”.

Doris también escribe su novela a mano, “una vez que termino, la corrijo y la leo varias veces y recién después la escribo en el teléfono”. “Es un trabajo de mucho esfuerzo, porque ahora lo tenemos en papel pero después pasarlo a la computadora o al teléfono mismo lleva su tiempo”. Tenía pensado hacer una novela larga, pero luego de escribir el primer capítulo cambió de idea y decidió no extenderse tanto. “Cada capítulo es la misma historia que continua. El primer capítulo es la historia de una madre hasta que llega un momento en que nace la hija; y ese es el segundo capítulo en el que voy a contar la adolescencia de la hija, las cosas que le ocurrían en el colegio con sus compañeras”. La protagonista se llama *Anek*, otra flor de la zona. “Esas flores chiquitas que son las que salen rosaditas, y crecen en el monte”. Según Doris, las dos tienen un estilo muy distinto; Josefa escribe de otra forma, con muchos más detalles y personajes muy variados y distintos. “En mi historia son pocos personajes; están la mamá, la hija y la prima de ella que también tiene la misma edad. Y me gustaría hablar de su relación. Una madre muy exigente que no dejaba salir a su hija”.

Además de la importancia que tienen estas dos novelas como proyecto personal para cada una, como instancia creativa y libertad para la imaginación, la indagación y aprendizaje sobre las distintas formas de posicionarse como autoras de sus historias, del mismo modo cada una de estas novelas resultan de una enorme significación no solo en el campo de la educación intercultural, pero por sobre todo como precedente dentro de una cultura cuya historia desde siempre ha sido contada a través de la tradición oral y la repetición de los relatos que contaban los ancianos y ancestros. “La enseñanza se hacía por medio de la repetición. Los nombres de las cosas se repetían varias veces, hasta que el niño pudiera decirlo con claridad. Es así como se transmitió la educación y la cultura de nuestro pueblo y los jóvenes la comprenden y la hacen conocer a sus hijos” (De mariscadores y otras cuestiones, 2001, p. 25). De la misma manera se transmitían los mitos, las celebraciones y los juegos. Es decir, de alguna u otra forma, existe dentro de la cultura wichí una cierta apreciación por la persistencia de una misma historia o de un ritual que, a pesar de las fluctuaciones que podía sufrir por el canal en el que era transmitido, permanecía intacto en su esencia. En otras palabras, el profundo respeto hacia los ancianos, y la insistencia por seguir repitiendo y reivindicar determinadas formas, historias y tradiciones encuentran un denominador común: la voluntad por hacer sobrevivir y traer a la memoria parte de su identidad cultural, de sus raíces y sus orígenes.

De allí que “el primer colegio del Potrillo, buscaba recuperar todo lo que es la tradición oral” cuenta Osvaldo. “Era como una exigencia y una necesidad poder abordar una temática dedicada a la investigación de la historia de nuestra cultura”. Asimismo, agrega “para ese entonces había personas mayores y viejos que aún vivían y podían contar hasta las épocas de los ingenios que fue entre 1800 hasta 1920 aproximadamente... fue lo que pudimos recuperar y publicar en varios libros”. Es decir,

a partir de la primera escuela provincial N° 34 de nivel primario que se funda en 1952, y posteriormente en 1987 cuando inicia la implementación de las escuelas de Modalidad Aborigen apropiadas a la realidad de las comunidades de Ramón Lista, es que la educación intercultural bilingüe tiene como objetivo

la recuperación de los conocimientos que... han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad (Walsh, 2007, p. 32).

A partir de ello, los programas educativos tienen un fuerte anclaje en contenidos y formas lingüísticas exclusivamente narrativas o descriptivas. En cuanto a narrativas nos referimos al estudio acerca de la historia, la experiencia, y los hechos históricos de la comunidad, los relatos y mitos ancestrales, las tradiciones y fiestas. El anclaje descriptivo está más relacionado, efectivamente, con la descripción -valga la redundancia- de las características topográficas del espacio donde habita la comunidad, del monte, la fauna y flora, actividades, entre otros. Un programa intercultural que, en palabras de Osvaldo, si bien por un lado busca constantemente “recordar que nosotros somos gran parte hijos de aquellos que fueron víctimas y, por lo tanto, tenemos que recuperar la tradición y las historias que nos pertenecen”; por el otro lado, peligra en hacer “que la presencia de la historia wichí no sea más que a través de la folklorización de la cultura... con contenidos similares a los de una escuela urbana en la capital Federal” (Hecht, 2007, p. 82). En otras palabras, tal es la voluntad por la recuperación de la memoria del pueblo que se está dejando de lado toda una parte creativa que tiene que ver con la producción de conocimiento, con el imaginario y la ficción.

Es en este sentido que las novelas de Doris y Josefa sientan un antecedente tanto para la cultura wichí como para la orientación de una educación intercultural bilingüe en vistas de producir y crear sus propias narrativas alternas. La necesidad de escribir una novela propia estaba latente en ambas. “Un día dijimos: pero si nuestra lengua sigue viva, ¿no se podrá incursionar en algún tema que cambie el formato tradicional? ¿Y si probamos la novela?”. Acto seguido, le consultaron a los profesores de lengua cuáles eran las características formales de una novela y así fue como se pusieron a escribir en wichí la suya. La necesidad de terminar su propia novela sigue aún presente. “Tenemos que encontrar alguna forma para poder seguir escribiendo; para poder terminarla, pero no sabemos si la tenemos que seguir” insiste Doris.

“La lengua wichí sigue viva dentro del aula siempre y cuando ustedes lo quieran y permitan; y eso significa que tienen la libertad de inventar y crear su propia narrativa” les dice Nora, maestra criolla. Me mira y agrega: “dejá esto registrado, porque no vas a encontrar en otro lugar maestras indígenas que están incursionando en textos poéticos”.

4. El imaginario

¿Cuán viable resulta reflexionar sobre la existencia del imaginario wichí dentro de una cultura occidental que ha puesto su propio universo narrativo por encima de cualquier otro? ¿Es posible conocer el imaginario de las mujeres indígenas sin que este sea un mero reflejo o consecuencia de la negación, explotación y olvido del que fueron víctimas durante siglos? Y en ese caso, ¿cuán ingenuo resultaría pensar en una suerte de reapropiación de ese imaginario -no conocido para nosotros- pero de alguna forma presente en su identidad? ¿O más bien en un nuevo sentido de apropiación de su capacidad como autoras y creadoras de sus propios relatos?

Todos estos interrogantes son demasiado complejos para descifrar y responder de manera taxativa ya que se trata de cuestiones que se atraviesan y se entrecruzan constantemente inaugurando nuevas problemáticas y esquemas que se reactualizan todos los días. Pensar en la capacidad de crear nuevos universos narrativos desde los márgenes, igual de válidos y sin caer, como dice Hecht (2007), en una folklorización de sus contenidos, requiere reflexionar sobre múltiples variables y campos tanto simbólicos como reales que se encuentran entretejidos y prontos a ganar su lugar en esa lucha por permanecer vigentes. Cuando hablamos de un imaginario narrativo ‘propio’ no estamos hablando de un espacio virgen y novedoso, sino del resultado de las tensiones y entramados dentro del universo social, cultural, histórico e identitario, que han tenido que suceder para que ese imaginario logre adueñarse de un espacio común, colectivo y representativo de un grupo determinado.

Durante siglos ha sido la cosmovisión occidental que desde Europa logra expandirse más allá de las fronteras e imponerse como el único imaginario posible; o al menos, el único considerado válido desde los mismos lugares hegemónicos que lo promulgaban. La expansión de la colonización, no solo exporta a América un sinnúmero de nuevas categorías, órdenes y tradiciones completamente invasivas y extrañas para las culturas nativas que ya contaban con sus propias dinámicas socioculturales; sino que además exporta una nueva forma de narrar a estas comunidades con las que se encuentran. Es decir, el encuentro de dos continentes no supuso - como la lógica indicaría- el encuentro de al menos dos (y por supuesto más) formas de civilizaciones distintas, y por lo tanto, dos o más historias que coexisten de forma paralela. Por el contrario, este choque de culturas significó la sumisión automática de toda identidad y relato disidentes a los del conquistador, es decir, al relato europeo. De allí, entonces, un sinnúmero de “representaciones indianistas, indigenistas o étnicas que buscan clasificar,

jerarquizar y volver aceptable la imagen que acerca de ellos se ha producido” (Castellanos Guerrero; 2003, p. 242) representan el imaginario europeo que se ha logrado perpetuar durante siglos y tornarse el denominador común en las narrativas presentes sobre aquel “nuevo continente”. En este sentido, el desierto pampeano, la figura del ‘indio salvaje’, del gaucho, y la imagen de la mujer cautiva, representarán el *topos* o lugar común que el campo de la literatura y del arte decidirán retratar en sus obras, construyendo así el imaginario social y colectivo -primero europeo y luego local- sobre los habitantes y el paisaje que componen América Latina.

La visión y juicio sobre el destino que se coloniza son profundamente ideologizados y se mueve en una tensión entre dos polos: la ciudad y el desierto, la civilización y la barbarie. En otras palabras, tanto las fuentes escritas como las iconográficas son discursos legitimadores del dominio blanco sobre tierras habitadas por aquel ‘indio’ que, además, es ‘bárbaro’. Tal es así que el desierto será visto como una tierra de salvajes no cristianizados, espacio llamado para la acción del hombre blanco que buscará exterminar todo tipo de rastro de barbarie, percibido como una fatalidad para la historia y construcción de una nación. La pampa será interpretada en las distintas obras como un territorio inhóspito y desconocido, carente de civilización, de instituciones y de hombres blancos. Tal como describe Malosetti Costa (1994), la literatura recurre a dos imágenes asociadas al desierto pampeano. Por un lado, la asociación con el mar, que busca mostrar la inmensidad del extenso espacio vacío; por el otro, la analogía con el infierno y con el caos primigenio. La pampa se vuelve una tierra sin dios, tierra de personas infieles que no comparten las creencias cristianas traídas desde Europa. Es en este sentido que el contraste tanto ideológico como pictórico y narrativo resulta evidente en todas aquellas imágenes que describen un desierto pedregoso, un mar embravecido y tormentas que están representadas en las obras de los viajeros románticos en contraposición a la idea de un porvenir despejado de las ciudades que construyen un futuro según los cánones y concepciones europeas sobre el orden, el progreso y la civilización. Este tipo de representaciones de la vida en América que inicia con las imágenes y narraciones de los viajeros europeos se instala de manera paulatina a partir del siglo XIX en el imaginario local.

4.1 Construcción de un imaginario occidental

El ‘indio’ y el gaucho serán los personajes arquetípicos de la figura masculina que habitan el extenso desierto. En las distintas representaciones serán deshumanizados hasta el extremo por la mirada y la pluma occidentales que buscarán representarlos como fiel reflejo del instinto incontrolable de un animal salvaje. Son varios los pasajes en poemas épicos nacionales -como por ejemplo *El gaucho*

Martín fierro (1872)- donde se esbozan estas características de la violencia y barbarie presentes en los malones indios.

Paralelamente, el ideal de la imagen femenina será arquetípicamente representado por la figura de la cautiva. Por un lado, es recurrente la escena de su raptó, como podemos vislumbrar en María, personaje del poema *La Cautiva* (1837) de Echeverría, cuyo pasaje está signado por la violencia y la acción por parte del indio. Asimismo, es muy habitual la imagen de la mujer blanca en cautiverio del indígena, como lo es Magdalena, la madre del mestizo *Tabaré* en el poema de Juan Zorrilla, en la cual se busca destacar el carácter pasivo e indefenso propio de la mujer blanca (pp. 12-13). Como indica Malosetti Costa (1994), la presencia de la cautiva en el universo plástico y narrativo, representado de manera erótica y como objeto de deseo, sirvió para justificar en el plano simbólico e ideológico el derecho del hombre blanco occidental, así como su carácter de víctima frente al deseo salvaje del indio. En otras palabras, la mujer se vuelve símbolo de la diferencia, de la frontera entre la barbarie y la civilización, entre el pasado y el futuro, entre el atraso y el progreso. El cuerpo de la mujer robada invierte “los términos de la situación de despojo: no es el hombre blanco quien despoja al indio de sus tierras, su libertad y su vida, sino el indio quien roba al blanco su más preciada pertenencia” (p. 9). En este sentido, la violencia ejercida por el indio sobre la figura femenina funciona como justificación y naturalización de todo el sistema complejo ideológico de la conquista, tanto de la violencia ejercida hacia el raptor como también la pérdida de su territorio. Y es precisamente en este aspecto que vemos cómo la cuestión racial se cruza de manera intrínseca con la cuestión de género. La mujer es valorada como tal sólo si es blanca; es decir, la blancura es reforzada visualmente para destacar el carácter pasivo, sensible y sumiso de un único tipo de mujer, la europea. Toda forma o aspecto que difiera de ese estereotipo tan marcado, tanto desde la literatura como desde el mundo plástico, será considerado salvaje, y no digno de ser narrado.

Ahora bien, a partir del siglo XX, se producirá otro quiebre en el imaginario del poder local. Eliminadas las fronteras internas con el “indio”, hay una apropiación del paisaje de parte de los artistas, en donde ya no se visualiza como el espacio del ‘otro’, sino como parte de la identidad y la cultural local; y eso se traduce en una renovación del lenguaje estético. Progresivamente, deja de hablarse de ‘indio’ para comenzar a emplearse el término ‘indígena’. Del mismo modo, ‘educar’, reemplaza la idea de ‘civilizar’; así como ‘integrar’ sustituye a ‘desaparecer’ o ‘borrar’. En este sentido, se modifica el legado de la etapa descriptiva y de los aportes letrados de los viajeros para elaborar una imagen constructora de consenso político, donde todo exotismo ha sido disuelto, y en donde deja de estar la descripción del ‘otro’ sino la búsqueda por la identificación con un régimen político único, nacional y homogeneizante. La figura del campo se idealiza, el ombú se vuelve el árbol nacional, y las características del gaucho o el indígena que antes se acercaban más a un estado

de salvajismo y de rechazo por parte de la sociedad ilustrada, ahora se vuelven parte de toda una cultura costumbrista que pasa a folklorizar los elementos locales de la payada, el mate, las pulperías y la familia constitutiva del gaucho. En algún punto, entonces, la concordia con los diversos grupos étnicos establecidos en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires significa la aceptación de un sistema de raciones y bienes que compensa la marginalidad de las minorías a cambio de una actitud pacífica y de la pérdida de su autonomía, es decir, a cambio de la aceptación del orden instituido⁴.

4.2 Memoria o instrucción colectiva

Las ideologías crean archivos probatorios de imágenes, imágenes representativas, las cuales compendian ideas comunes de significación y desencadenan reflexiones y sentimientos predecibles (Sontag; 2003, p. 45)

Lo expuesto en el apartado anterior constituyó el imaginario cultural de una parte de esas dos realidades que entraron en contacto. Es decir, somos capaces de reconocer el universo simbólico e ideológico del mundo occidental, en tanto existen fuentes materiales que nos muestran los elementos y las formas de representar a ese “otro” que tuvieron en primera instancia los viajeros europeos, y luego sus herederos en el territorio local. Ahora bien, ¿qué ocurre entonces con el otro lado de la historia? Así como abundan múltiples teorías acerca de las representaciones y analogías sobre el ser indígena, la cautiva, y aquel paisaje desértico en tanto objeto de análisis, resulta bastante más complejo encontrar estudios similares que ahonden sobre el imaginario creado ‘por’ los pueblos originarios y no ‘acerca’ de ellos. Desde ya que “la revolución de los modos de expresión y de comunicación, el trastorno de las memorias, las transformaciones de la imaginación, el papel del individuo y de los grupos sociales en la generación de expresiones sincréticas” (Gruzinski, 2016, p.11) han tenido un efecto determinante para la constitución de ciertas identidades con el poder de narrar desde su propia lógica, y con el poder de generar que esa lógica se perciba como universal. Pero entonces, nos preguntamos, ¿en qué medida podemos llegar a conocer el imaginario de aquellas culturas que desde la colonización han perdido su capacidad de autodeterminación y sus propias formas narrativas? ¿Es posible acercarnos a ellas de manera directa, sin que sea a través de los lentes occidentales que la colonización ha impuesto y ha hecho perdurar hasta el día de hoy?

Como indica Gruzinski (2016), es cierto que del periodo colonial del cual solo sobreviven ciertos materiales de archivos, la exigüidad relativa de las fuentes hace que

⁴ Cabe aclarar que la conquista del Gran Chaco al que pertenece Formosa -territorio de nuestro estudio- se extiende hasta las primeras décadas del siglo XX, en simultáneo con este viraje en el nivel de la representación indígena y de la construcción de un nuevo imaginario local.

del mundo indígena sólo aprehendemos reflejos, a los cuales se mezcla, de manera inevitable y más o menos confusa, el nuestro. Pretender pasar a través del espejo, y captar a los indios fuera de Occidente, es un ejercicio peligroso, con frecuencia impracticable e ilusorio (p. 15).

Distinto es el acceso que tenemos a los imaginarios de las poblaciones indígenas contemporáneas, en el que la posibilidad de un acercamiento en primera persona implica la superación de aquel narrador intermediario que tergiversa la autenticidad del imaginario y los relatos locales de las comunidades.

En este sentido, reconocer nuestros límites a la hora de querer conocer los modos en que la percepción de lo real y la memoria indígena fueron transformándose con el tiempo, es otra forma de admitir que todo aquello que conocemos no es más que una sola perspectiva de las múltiples existentes; es reconocer que la perspectiva que nos ha llegado y a la cual hemos tenido acceso no es más que una visión incompleta y relativa que muy difícilmente, por no decir imposible, podrá ser completada.

Todo ello forma parte de la memoria colectiva de cada pueblo; o lo que Susan Sontag (2003) reconoce mejor como “instrucción colectiva”. Al fin y al cabo, los imaginarios o las fotografías que todos reconocemos “son en la actualidad parte constitutiva de lo que la sociedad ha elegido para reflexionar, o declara que ha elegido para reflexionar. Denomina a estas ideas “recuerdos”, y esto es, a la larga, mera ficción” (p. 45). De allí, entonces, que hablar de memoria colectiva resulta un eufemismo; no tiene sentido en sí mismo ya que no hay algo que todos colectivamente recordemos de la misma manera, sino que cada uno constituye su propia memoria de forma única e individual. Aquello que sí existe es la *instrucción colectiva*, entendida como una suerte de declaración, una elección consciente de imágenes que una comunidad pondera por sobre otras. En otros términos, la configuración de una estructura de imágenes culturales que sirven en una sociedad determinada para identificarse como parte de la misma.

A partir de ello, entendemos que esa “otredad indígena” que se ha inculcado por tanto tiempo en el imaginario colectivo de Occidente, es producto de discursos y decisiones que se fueron entretejiendo hasta conformar un corpus de representaciones sobre todos aquellos elementos que constituyen su propia identidad y, por lo tanto, también sobre todos aquellos que están por fuera de ella. En otras palabras, en la medida en que un determinado grupo halla los elementos para identificarse y constituir el imaginario simbólico de un “nosotros”, por contraste puede constituir y elaborar el imaginario de un “otro”, limitando su rango de acción en espejo de su propio “yo”.

Este proceso que se va actualizando con la aparición de nuevas imágenes y acontecimientos, sucede también en aquellas culturas alternas que, sin embargo, han permanecido en las sombras de la colonización, entre otros motivos, porque la transmisión de sus conocimientos ocurre a través de la oralidad; y también por el hecho de contar con instrumentos y modos de narrar diversos a la

instrucción colectiva hegemónica occidental que prioriza la escritura por sobre la oralidad. Hablamos de un corpus de mitos, leyendas, narraciones algunos de los cuales lograron sobrevivir, y muchos otros que se han ido perdiendo en este progresivo silenciamiento del que fueron víctimas las distintas comunidades originarias. Hablamos entonces, de narrativas tan fundamentales para una comunidad que constituyen no solo el imaginario simbólico y narrativo, sino también su cosmovisión, su manera de habitar el mundo y su “capacidad de recuerdo, olvido y recreación de sí mismos como sujetos y grupos sociales” (De mariscadores y otras cuestiones, 2001, p. 25) y como saber de su propia cultura.

Varias de ellas pude ir conociendo durante mi estadía en El Potrillo ya que se encuentran agrupadas en algunos de los cuadernillos que son repartidos en las escuelas como material adicional y complementario a los distintos programas académicos. Hablamos de todo un imaginario que busca seguir presente tanto en la memoria como en el día a día de la cultura wichí. Un imaginario de mitos, leyendas, canciones que es abrazado por la comunidad porque dan cuenta de ese “nosotros” que resulta fundamental a la hora de reapropiarse de sus orígenes y de su propia identidad. “El origen del pájaro carpintero”, “Tokfwaj y el origen del río”, “El origen de las mujeres”, “El origen de la vizcacha”, son algunos de los mitos que conforman parte de ese un imaginario clásico wichí que mezcla una narración costumbrista con elementos que justifican y explican la genealogía de ciertas manifestaciones. Otros sirven para explicar ciertos fenómenos y dinámicas típicas de su cultura. La personificación de ciertos animales o elementos de la naturaleza suele ser muy frecuente en las mitologías y los dichos de la comunidad. Por ejemplo, en “El cuervo”, el animal ocupa el rol del mensajero, una figura clave para la comunicación entre los distintos clanes familiares que llevaba y traía las noticias y las novedades. En “Invierno” también se encuentra presente la personificación en este caso de peces como el surubí, el dorado o el sábalo, y se describen las técnicas, los riesgos y las particularidades de la pesca durante la época de nublados y lloviznas.

Por otro lado, muchos de los valores, y costumbres de su comunidad se transmiten de generación en generación en forma de dichos, siendo una de las maneras más lúdicas que los adultos encuentran de enseñar ciertos modales o transmitir determinada enseñanza a los más chicos y que permanecen en la memoria por su ritmo, cadencia o rima:

“El niño que recién empieza a caminar, no come quirquincho porque le va a hacer mal” (p. 33)

“El niño señala con su dedo el arco iris. Entonces el padre le dice: “no señales con tu dedo porque se te va a quedar moto” (p. 32)

“La niña señala con el dedo a la otra, entonces su padre le dice: “No señales a la otra porque te vas a desmayar” (p. 32)

Si bien, como indicamos anteriormente, creemos difícil conocer de manera ingenua y transparente al imaginario del pueblo wichí, y más específicamente, de las mujeres de la comunidad, ello no nos inhabilita de poder indagar al menos en “las reacciones indígenas ante los modelos de comportamiento y pensamiento introducidos por lo europeos, el del análisis de su manera de percibir el mundo nuevo que engendra, en la violencia y a menudo en el caos, la dominación colonial” (Gruzinski; 2016, p. 15) en un contexto actual en el que la lucha y el trabajo por una educación intercultural bilingüe es un hecho y no una mera ilusión. En este sentido, pensar en la posibilidad de que hoy Doris y Josefa puedan terminar de escribir sus novelas, es ser conscientes también de las condiciones que han llevado a que ellas se sientan capaces de escribir sus propios textos, como así también de las condiciones reales y presentes que necesitan para poder continuarlas.

En el plano de lo material estas condiciones serían contar con aquel ‘cuarto propio’, en términos de un espacio exclusivo para desarrollar esta tarea, tener a disposición las herramientas o tecnologías y dispositivos que les haga falta, y el tiempo disponible que dispongan para su creatividad. En el plano simbólico, contar con el apoyo y motivación por parte de las autoridades de la escuela, con programas y currículas adecuadas que “favorezcan la adquisición de nuevos procedimientos de lectura y de escritura ... con una dinámica de retroalimentación constante y continua que favorece la producción, apropiación y reconocimiento personal de los propios avances en los procesos de aprendizaje (de la Merced, 2009, p.13). Parte fundamental es que se sientan acompañadas en el proceso de escritura y creación de su propio imaginario de tal manera que se auto-perciban capaces de restablecer aquel vínculo y diálogo con las huellas ancestrales de su cultura, así como también contar con la libertad y autonomía para, a partir de esas huellas, construir nuevos escenarios y universos narrativos.

Utuna y *Anek* son los nombres que Doris y Josefa eligieron para sus novelas. Por lo que ellas me contaron, nadie les dio pautas sobre cómo escribir sus textos, ni indicaciones sobre el contenido o el marco de sus historias. Tal es así que la novela de Josefa estaba pensada para estar subdividida en más de cien capítulos con muchos personajes que van entrando y saliendo de escena, mientras que la Doris es una novela mucho más corta que se concentra en la caracterización detallada de cada uno de los personajes.

Esta diversidad y libertad de elección también nos habla de un cambio en la construcción de los imaginarios indígenas contemporáneos. El hecho de que ya no se trate de historias que explican la genealogía de determinados fenómenos naturales, o relatos costumbristas acerca de la cultura del pueblo wichí, no consideramos que sea una renuncia a sus orígenes o alejamiento de sus tradiciones ancestrales. Por el contrario, consideramos que es una reafirmación del lugar que desean ocupar como autoras indígenas dentro de un marco educativo intercultural actual que se encuentra en la búsqueda de nuevas formas de hacer preservar la memoria colectiva de cada pueblo sin que eso signifique

quedar excluidos de un sistema educativo vigente que debería no solo visibilizar sino integrar e instituir las condiciones para que convivir en la diversidad sea una experiencia enriquecedora y no problemática para algunos. Tal como sugiere Nora: “Sandra, tu lengua está viva dentro del aula siempre y cuando vos lo permitas y eso quiere decir que podés inventar un texto poético”.

En este sentido, los nuevos imaginarios indígenas que poco a poco están empezando a emerger de la mano de Josefa y Doris, aquello demuestran que para que la identidad indígena se mantenga activa y presente, es necesario tender puentes, establecer un diálogo atento con su memoria sin perder de vista las necesidades que demanda el contexto actual. Así como el sistema educativo necesita ser repensado, cuestionado y actualizarse constantemente, las narrativas y los imaginarios deben pasar por el mismo proceso para no quedar obsoletos.

En términos de Duque-Cardona (2019), para que todo ello suceda, es necesaria una propuesta académica de educación intercultural cuyos cimientos se encuentren en el desarrollo de una biblioteca ‘otra’, una biblioteca intercultural, un dispositivo decolonial, haciendo de este “un centro cultural, una alternativa donde convergen diversas formas de pensar, crear, imaginar y concebir el mundo; donde tanto la cultura escrita como cultura hegemónica existe, pero donde también es posible que la palabra habite en todas sus manifestaciones” (pp. 195-196). Hablamos de una biblioteca en donde la escritura deje de lado ese rol excluyente como única forma válida de expresión para pasar a ser un dispositivo entre muchos otros que cuentan con el mismo poder de desarrollo de un corpus narrativo y simbólico en consonancia con la construcción consciente de la memoria colectiva de cada pueblo.

Por lo tanto, aun siendo conscientes de que la institucionalización de las bibliotecas han nacido como proyectos educativos y dispositivos que encuentran su origen en la modernidad occidental, ello no anula la posibilidad de pensar en propuestas bibliotecarias interculturales que nos permitan entender que “la comprensión del mundo abarca más mitos, ritos y rituales que los occidentales” (p. 196); que en sus anaqueles se encuentren autores y autoras, títulos y textos que busquen generar un puente entre la oralidad y la escritura para evidenciar y permitir el conocimiento de historias entretejidas por una multiplicidad de puntos de vistas y de voces alternas.

5. Oralidad y escritura

Casi no queda cultura oral o predominantemente oral en el mundo de hoy que de algún modo no tenga conciencia del vasto conjunto de poderes eternamente inaccesible sin la escritura (Ong; 2016; p. 13)

Esta afirmación que realiza Ong (2016) es por excelencia el resumen de toda una corriente de pensamiento occidental que identifica en la escritura la única narrativa capaz de generar, ordenar y distribuir el conocimiento en las sociedades modernas. Afirmación peligrosa ya que, si bien por un lado resulta habilitadora de la divulgación de una serie de voces y textos con determinada resonancia en el universo cultural y social, por el otro, niega, y consecuentemente, borra del circuito narrativo todo registro que no se adapte a la normativa del canon occidental. Ahora bien, ¿qué implicancias tienen este tipo de teorías que no hacen más que reconfirmar y reforzar una realidad que, de facto, es exclusivamente desigual frente a las voces menores? La idea según la cual no queda casi cultura en el mundo que no reconozca los amplios poderes y beneficios que caracterizan a la escritura, es sinónimo de afirmar que la narrativa escrita ha logrado penetrar como cultura predominante y hegemónica en todos los rincones de la sociedad. Es reconocer, que ha existido una disputa por ganar ese lugar de reconocimiento y validación; y que esa lucha ha tenido una victoria que es la cultura escrita; y una derrota: la cultura oral. Es reconocer la irrupción de una forma imperialista de organizar a quiénes le pertenecen los discursos, los textos y las narrativas. Aquel que no esté enterado de la vastedad de poderes que la escritura como canal de comunicación engendra, no tendrá acceso a aquellos instrumentos indispensables para disputar un lugar dentro de la tradición narrativa hegemónica.

Acto seguido, Ong argumenta:

esta conciencia representa una eterna zozobra para las personas que permanecen en la oralidad primaria, que desean con vehemencia conocer la escritura, pero que saben muy bien que introducirse en el emocionante mundo de esta última significa dejar atrás muchos de lo que es sugerente y profundamente amado en el mundo oral anterior. Tenemos que morir para seguir viviendo (p. 13).

Aquí encontramos varios puntos para poner en discusión. En primer lugar, resulta evidente, como hemos indicado en el párrafo anterior, que aquel individuo o grupo que habite dentro de un entorno cuyo código primario sea la oralidad, será destinado sin excepción a permanecer en los márgenes de todo circuito de comunicación válida según las pautas occidentales. Nos preguntamos, entonces, ¿qué pasa con aquellos individuos o grupos que, si bien tienen acceso y manejo de la narrativa escrita, buscan también reivindicar una tradición oral que forma parte constituyente de su genealogía y que resulta un “elemento central para la preservación de la memoria histórica, los saberes colectivos - culturales, lingüísticos, retóricos- y el fortalecimiento de las identidades de estos pueblos”? (Ciccone, 2016, p. 138) La respuesta es la misma; el silenciamiento y la marginación como única posibilidad de existencia; y eso en el mejor de los casos.

De ello deriva el segundo problema que identificamos en el presupuesto de Ong: la imposibilidad de elección. En el mundo actual en donde pareciera haber una sobreabundancia de información, oferta

y opciones, encontramos paradójico estar hablando de la escritura como un canal exclusivo de comunicación que corre con gran ventaja respecto de otras alternativas disponibles. También es cierto que el análisis de Ong se remite hacia inicios de la década de los 80, y hay ciertas dinámicas que afortunadamente han ido cambiando, ya sea desde el lado de la oferta como desde la demanda. Hoy en día nos encontramos sumidos en medio de una avalancha de imágenes visuales, narrativas digitales, audiolibros, inteligencia artificial, memes y el mundo del metaverso; no obstante ello, el planteo del autor de alguna manera aún logra seguir vigente. En términos de Duque-Cardona (2019), “la escritura todopoderosa no sustituyó tecnologías obsoletas por otra más desarrollada, sino que borró de un tajo las coordenadas mentales de miles de culturas de base no alfabética, dejándolas prácticamente en la orfandad intelectual” (p. 179). En otras palabras, la cultura escrita, de manera imperialista ha ido conquistando y apropiándose del universo narrativo al punto tal de constituirse no sólo como canal lingüístico universal, sino además, excluyente. Si el curso de la historia occidental ha sido pensado desde los ojos de la modernidad en términos lineales y progresivos, la incursión de la escritura, y en especial su llegada a ciertas culturas orales americanas, ha significado una nueva victoria de la colonización. Ha demostrado, según señala Ong, que para conocer los poderes de la escritura es necesario dejar atrás aquel mundo oral que, por supuesto es anterior y no una alternativa posible en el presente.

En este sentido, la urgencia según la cual “tenemos que morir para seguir viviendo”, nos obliga a pensar en la construcción de un futuro que tiene una única salida posible, que debe ser necesariamente la del orden, el progreso y la civilización. Y por defecto, toda cultura que debe morir es parte del desorden, del atraso y de la barbarie que necesita ser olvidada. Siguiendo esta misma línea de análisis, Hernández Zamora (2019) emplea el término ‘analfabetización’ para referirse a una “forma de invasión cultural basada en representar a los sujetos colonizados como seres “incivilizados” y “analfabetos”; es decir, como seres intelectual y culturalmente inferiores debido a su “deficiente” relación con la escritura alfabética” (p.12). De alguna u otra manera, desde la perspectiva dominante occidental no cabe posibilidad para que lo diverso, sea simplemente distinto y no por eso menos válido que lo propio. Debemos deshacernos de lo deficiente y atrasado porque ese es el único modo de pensar en un futuro promisorio de desarrollo y progreso. Sin embargo, ese es el relato que Occidente nos ha contado; un relato que “promueve formas dominantes de desarrollo y conocimiento... de colonialidad de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p. 12); un relato que ha hecho de la escritura su principal instrumento de difusión, y su principal estrategia para la preservación de su discurso dominante.

Consideramos que la cultura escrita como tal, no debería porque implicar la devoración de sus propios ancestros orales o la destrucción de toda memoria. Por el contrario, desde nuestro abordaje decolonial,

entendemos su potencial como canal de apertura hacia nuevos formatos, y como instrumento que nos “permita descolonizar nuestro ser a través de la adquisición de saberes otros y con ello la constitución de otras formas de relacionamiento” (Duque-Cardona, 2019, p. 179). Sin embargo, todo ese potencial para la conformación de una ciudadanía crítica, participativa, diversa y empoderada, ha sido empleada por el entramado ideológico eurocéntrico para evidenciar su poder performador y transformador sobre los demás lenguajes y formatos existentes.

Como ya hemos anticipado, la cultura escrita, bajo los presupuestos de la colonización, llega a América para moldear según sus criterios los nuevos códigos de comunicación. Se vuelve encauzadora y aquella con el poder de autorizar cuáles fuentes resultan válidas y cuáles no. Tal es así, que su irrupción en ciertas culturas americanas ha significado el automático desplazamiento de la comunicación oral a un carácter pasivo que hasta el momento no conocía; una pasividad ficticia porque hablamos de comunidades enteras que contaban con sus propios códigos lingüísticos; una pasividad que, como bien indica Rivera Cusicanqui (2010) “encubre manipulaciones más sutiles, que refuerzan nuevos diagramas de poder” (p. 228). En este sentido, es la escritura aquella que le otorga la presencia visual a las palabras que, sin ellas, en términos de Ong (2016), son solo sonidos. “Tal vez se las “llame” a las memorias, se las “evoque”. Pero no hay donde buscar para “verlas”. No tienen foco ni huella (una metáfora visual, que muestra la dependencia de la escritura), ni siquiera una trayectoria. Las palabras son acontecimientos, hechos” (pp. 26-27) que desaparecen en el momento en que terminan de ser nombradas. Pierden su forma, su estructura, su poder y su carácter una vez que han sido pronunciadas. De allí, entonces, su ‘naturaleza’ pasiva; dependen necesariamente de las marcas percederas y físicas de la escritura para justificar su existencia y permanencia en un mundo que solo dignifica aquellos acontecimientos que son tangibles, manifiestos y permanentes frente a los ojos dominantes; porque “cuando una historia oral es relatada, a menudo no es narrada de hecho, lo único que de ella existen en ciertos seres humanos es el potencial de contarla” (p. 10). Por lo tanto, mientras sea potencial, todo acto permanece relegado al plano de lo olvidado e inexistente. Mientras no pueda verlas, ni tocarlas, las palabras resultan tan efímeras y pasajeras como las voces que las enuncian.

En este sentido, “la oralidad debe y está destinada a producir escritura” como único camino para su supervivencia dentro de una doctrina de pensamiento que ve amenazada su propia exclusividad si se vuelve permeable frente a “términos no lineales, opuestos, zonas de conflicto y encuentro, nuevos puntos de partida” (p. 13). En otras palabras, hablamos de una cosmovisión que es consciente que la episteme de la cultura oral, con su información sensible, y su capacidad de cuestionar y “fragilizar el pensamiento y ponerlo en ese estado abierto de rebelión, una y otra vez” (Gago, 2022, p. 30) pone en

jaque esa razón de ser tan binaria y hermética a la hora de discernir y discriminar la legitimidad de los discursos existentes.

5.1 El camino hacia un lenguaje crítico y emancipatorio

Cuando las palabras están impregnadas del aprecio a lo propio tiene un efecto persistente y asombroso. Logra algo muy sencillo: lo que le está dado. Logra significar. A partir de allí alcanzamos a descubrir el sentido de los hechos, podemos asomarnos respetuosamente a lo que otras generaciones y culturas han hecho, ideado, querido o creído y hasta develar, con humildad que aspiraciones se cimientan en algunas nuevas esperanzas del presente (De mariscadores y otras cuestiones, 2001. p. 4).

Esta frase podría ser la respuesta a toda una corriente de pensamiento occidental que, como esbozamos en los apartados anteriores, durante siglos ha tomado a la escritura como el instrumento por excelencia, en primer lugar, para justificar la invasión de todo un universo narrativo del que se adjudicó su autoría; en segundo lugar, para justificar el arrebato de historias y relatos orales de culturas nativas americanas que han sido consideradas como parte de un pasado superado y, que sin embargo, hoy están empezando a recuperar aquellos lugares de enunciación del que alguna vez ellas también fueron autoras. Como explica Ciccone (2016), es cierto que la colonización europea, y el posterior proceso de conformación de los estados nacionales en nuestro continente han implicado el desplazamiento de conocimientos y la memoria milenaria de muchos pueblos cuyo principal rasgo identitario era -y sigue siendo- la transmisión oral. No obstante ello, y en contra de la “no permanencia” de las palabras según la teoría de Ong, muchas de estas historias y saberes han logrado permanecer vigentes en el tiempo “mediante su ejercicio cotidiano, a veces ocultas a la vista de las sociedades hegemónicas, otras veces recreadas y popularizadas a partir de componentes criollos” (p. 138).

Mitos, juegos, canciones, dichos y costumbres, rituales, conocimientos y saberes han perdurado en la memoria colectiva del pueblo wichí porque han sido transmitidos oralmente de generación en generación. Leo en uno de los cuadernillos hechos por y para la comunidad:

Cuando no había escuelas ni maestros, los abuelos y los padres eran quienes enseñaban... por ejemplo cuando un niño cumplía 2 o 3 años de edad comenzaron a enseñarle los nombres de las cosas de la naturaleza, lo que había en el monte y en el río, los árboles y los animales. Esta enseñanza se hacía por medio de la repetición. Los nombres de las cosas se repetían varias veces, hasta que el niño pudiera decirlos con claridad (De Mariscadores y otras cuestiones, 2001, p. 25).

Es decir, no estamos hablando de la palabra oral solo como medio o canal de comunicación; el uso de la palabra, su transmisión en cada oportunidad resulta transversal a todo un sistema de códigos y

usos de la comunidad que son fundamentales “para la preservación de la memoria histórica, los saberes colectivos -culturales, lingüísticos, retóricos- y el fortalecimiento de las identidades de estos pueblos” (Cicccone, 2016, p. 138). Me comenta Mirna, MEMA y colaboradora de los talleres, “nuestros abuelos educaban a sus hijos mostrando sus costumbres lindas, como por ejemplo atender una visita, ser respetuosos, trabajadores, amar a los otros y tener una buena conducta”.

Considerar la tradición oral como parte de un tiempo pasado, como instancia anterior que eventualmente será superada por una etapa posterior que le pertenece a la escritura, es en algún punto, negarles a estas comunidades el derecho a su propio desarrollo y su propia identidad. Es subestimar completamente el poder epistémico de la palabra, su poder creativo, su valor en tanto constructora de realidades, de identidades que se heredan pero que también son permeables a los estímulos del entorno y, por lo tanto, cambian y se transforman.

Por aquella palabra, la que contiene el aprecio a lo propio, la que hace que alguien sea verdaderamente designado como culto, los alumnos y docentes que nos sumergimos en esta aventura, hemos podido recorrer la memoria colectiva y de una manera casi mágica, participar de muchas y diversas situaciones de las tantas protagonizadas por el pueblo wichí a través del tiempo (De mariscadores y otras cuestiones, 2001, p. 4).

Fueron muchos los años de silenciamiento forzado, de vivir en los márgenes de toda instancia de autoría, de sentir que su propia identidad no era suficiente para ser oída y respetada. Siglos en los que, bajo el pretexto de la “supuesta *mirada imparcial* de las *ciencias* sociales respaldada por la *neutralidad* y el *prestigio* de la razón científica” (Mignolo, 2002, p. 7), los libros de texto, los cuadernos, se transformaron en los únicos espacios en donde la historias podían ser creadas, escritas y conservadas; en donde la tinta y la pluma tenían tanto el poder de crear, como también la autoridad para tachar memorias enteras de todo un pueblo. Siglos en donde la no pertenencia, el despojo y la desigualdad social eran la nueva realidad de comunidades que fueron tanto víctimas como testigos en vivo de su propio olvido. Siglos que, por supuesto, han dejado sus resabios hasta la actualidad en los imaginarios y en las formas de aprendizaje, desarrollo y aprehensión de la cultura wichí. En palabras de Nora, maestra criolla de un colegio primario:

si pensamos desde las habilidades dentro del aula, hay dos capacidades muy desarrolladas en los niños y niñas; la de escucha y observación. Todo lo que es de lengua, es decir, el hablar y escuchar más o menos lo internalizan, pero escribir y leer son temas pendientes en la educación de la zona.

Ni hablar de los efectos que ha tenido todo este tiempo de desaprensión de la propia cultura en el universo narrativo escrito por mujeres; y lo complejo que sigue siendo en la actualidad que se generen los espacios y las condiciones para que se sientan parte fundamental de un movimiento indígena que busca recuperar ciertos espacios de autoría. Como advierte Lola: “El problema no es que la mujer

esté en la casa, sino que eso se usa de excusa para excluirla de los demás espacios”. Y aquí está la clave. No solo está la barrera de la marginación que han tenido como pueblo y cultura; hay otra barrera más implícita que como mujeres la deben padecer todos los días; la cuestión de género se encuentra latente en cada explicación que tienen que dar en sus casas para realizar algún taller; en cada silencio otorgado frente a los continuos ‘no’ que reciben al querer participar en alguna lista política; en cada permiso que piden para seguir escribiendo sus propias novelas; en cada duda e incertidumbre que aparece si no se les brinda el apoyo y las condiciones para que se sientan seguras y cómodas en su rol como autoras. “No sé si podríamos preguntarle a Osvaldo, capaz que no nos van a dejar imprimirla porque ya cambiaron las actividades”. Doris y Josefa empezaron a escribir ambas sus novelas en lengua wichí. Para ellas ocupar ese rol de autoras, de creadoras de sus propios imaginarios es fundamental para su autodeterminación como pueblo wichí y como mujeres. Poder terminar sus novelas significa ganarle una batalla más al patriarcado y a la colonización.

Fueron muchos los años de conquista y colonización, de extrañamiento de sus propias formas, procesos, y de imposición forzada de un código completamente ajeno a su cultura, a su género y a su identidad. Sin embargo, fueron muchos más los años de conocer y transmitir su propia identidad mediante el poder de la palabra como para que la fuerza de su historia fuera borrada completamente; como para que sus memorias de mujeres indígenas fueran reemplazadas por las memorias traídas de Europa y creadas por hombres.

El desplazamiento de los centros, desde ya que ha sido un hecho, y ha tenido consecuencias muy transformadoras en la identidad de cada pueblo. Como describe Nora, la capacidad de escucha y de observación, especialmente de los/as niños/as indígenas, no es fruto de una casualidad. Es en parte la herencia de siglos de silenciamiento y opresión, en donde los padres, abuelos, y ancestros de su cultura han desarrollado la habilidad de escucha y observación como forma de supervivencia. Sin embargo, la narrativa oral y la transmisión es también parte de su herencia; y ello también resulta visible en el proceso que conlleva el aprendizaje de una lengua. La resistencia de una cultura que aún lucha por “la habilitación individual y social y la liberación de la memoria” (Duque-Cardona, 2019, p. 178) también es un hecho dentro de las aulas y dentro del contexto actual de una educación intercultural bilingüe que, como tal, debería abogar por una enseñanza que procure un fortalecimiento del tejido social, que trate hacer del encuentro de culturas un proceso de convivencia armónico y enriquecedor, celebrando y empoderando cada una de las identidades con sus historias particulares.

Si bien desde las periferias también hay un impulso a construir nuevos centros, es indispensable que este impulso esté acompañado por un cuerpo institucional que participe activamente en este proceso (Gago, 2022, p. 32). De hecho, Osvaldo nos recuerda que desde el año 1986 a 1990 se hizo un trabajo muy fuerte de rescate de las memorias e historias de la cultura wichí; “los de El Potrillo eran unos de

los primeros colegios que permitían la transcripción de la oralidad a los textos narrativos y descriptivos realizados por los mismos profesores de los colegios”. Había que encontrar la manera de lograr sincronizar y fusionar el formato educativo occidental de tradición escrita con la recuperación de los saberes y conocimientos de su comunidad; y ello lleva un esfuerzo que, como varias veces en la charla reiteró, fue y sigue siendo enorme. “A partir del año 2000 hemos avanzado un poco en el análisis de esos textos para que los chicos empezaran a reflexionar su propia lengua y que no olviden sus raíces, de donde vienen”.

Ahora bien, la realidad educativa actual en Argentina pareciera tener por delante muchas dinámicas que cambiar o fortalecer en pos de un proceso de enseñanza con mayor apertura y conciencia histórica. Preguntándole acerca de los desafíos que le deparan dentro del equipo que conforma la delegación de EIB de Formosa, Osvaldo responde:

En la parte de lingüística hemos avanzado mucho. Igual es contra toda investigación científica, porque cuando queremos hablar algo, ya hay una bajada de línea de algún historiador o investigador no wichí que piensa y escribe que los wichí son esto o el idioma es eso. Entonces nosotros tratamos de no seguir los mismos esquemas, porque entendemos que el investigador no investiga para adentro, para el pueblo o la comunidad, sino pensando en quien está haciendo su misma carrera.

Es importante destacar que todas estas problemáticas y fallas que se dejan ver en las instancias de organización, planeamiento y desarrollo de currículas, inexorablemente, se traducen en las dinámicas que se dan dentro de las aulas. Tal como indica Nora: “encima mis chicos tienen que leer y escribir en una lengua que no es la suya, y eso es complejo porque ¿cómo acompaño a un niño que oralmente tiene desarrollada esa capacidad en su lengua materna?” Además, resalta lo difícil y frustrante que se torna educar interculturalmente dentro de un marco en el que reciben programas y currículas desde el ministerio de nación que, por supuesto, no tienen en cuenta las particularidades de cada cultura intrínseca dentro del país. Señala:

Ahora van a venir materiales de nación y las cuatro áreas que diseñó ese material son de Buenos Aires. Entonces queda en nosotras en cómo hacer la bajada a la realidad de cada escuela, de adaptarlo. Porque esa es una línea política que está bien y sirve en la ciudad, pero acá hay pueblos originarios, entonces no podés venir a imponer tu idea.

Y agrega:

Por eso, nosotros desde la escuela siempre intentamos que donde hay población indígena, el español tiene que ser la segunda lengua; sin embargo, eso significa ir contra todo el currículum. En los manuales el español aparece siempre como primera lengua, en los programas también... y las lenguas más castigadas son las originarias; no podemos decir lo mismo de un hablante extranjero en el que si se respeta su lengua materna.

Le pregunto a Nora cómo hace para cada vez que entra a su aula seguir apostando a una enseñanza más igualitaria y de respeto hacia la diversidad, con un material educativo que a veces se torna más un obstáculo que un apoyo para la educación. Ella me responde:

Es muy doloroso, y un desafío de todos los días. Yo, por ejemplo, ahora tengo niños de 5 y 6 años indígenas. Vos sabés que tengo dos opciones, o los castellanizo a todos y mi tarea se hace más fácil, o digo no, y voy contra el sistema. Pero violentar a mis niños no es una opción. Entonces, junto con Sandra [su colega MEMA], estamos implementando un currículum oculto, a puertas cerradas. Sin Sandra, mi matrícula no funciona; ella es la maestra que habla la lengua wichí, no yo; ella conoce a los chicos que están en diferentes comunidades, no yo.

En la primera página de uno de los cuadernillos de actividades que se distribuyen a los estudiantes, de bajo del título “Propuesta educativa” dice:

Nuestro interés es que tengan más información para analizar, investigar e intercambiar entre sí y con otros y se generen nuevas propuestas de trabajo. Al mismo tiempo es intención, como en las producciones anteriores, ponerlos a disposición de las comunidades, de aquellos adolescentes y jóvenes, de aquellos mayores, docentes o no, que tengan ganas de leer y dejar que el conocimiento navegue, curioso y abierto, internándose en la historia de esta cultura, para aprender verdaderamente de su pasado y poder apreciarlas y reconocerla en su construcción del presente (de la Merced, 2001, p. 5).

En las páginas siguientes, se proponen diferentes actividades para realizar algunas en grupos y otras de manera individual. Todas y cada una de ellas se relacionan con los saberes, costumbres y tradiciones ancestrales y contemporáneas de la cultura wichí. En casi todas las actividades, “dialogar”, “intercambiar” opiniones, “reflexionar”, “analizar” oralmente y “comentar” parecen ser los verbos principales. A continuación, algunos ejemplos de ello:

- “Todos *comentan* lo que cada uno ha descubierto en esta nueva práctica y lo que considera un nuevo avance en la adquisición de la lectura y la escritura”.
- “Leen la producción y relacionan las diferencias con las expresiones anteriores. *Dialogan* acerca de los motivos de los cambios en algunas palabras”.
- “En *forma oral* el docente inicia la caracterización de elementos e ingredientes aportados, invita al *diálogo grupal* para lograr *describirllos*: color, sabor, textura, fragancia, origen de los productos”.
- “Con los materiales a disposición en cada grupo, *dialogan* acerca de las formas de preparar y servir el mate: muy caliente, dulce, muy dulce, fuerte, suave, semi amargo, muy amargo”.

- “A partir de la relectura y luego del *intercambio*, construyen nuevos textos que generan nuevas lecturas y conclusiones con respecto a conocimientos previos y a las autonomías adquiridas en el proceso de alfabetización”.
- “*Analizan y dialogan* acerca de los riesgos de contagio. Enfermedades. Prevenciones. Uso de medicinas y hierbas medicinales. Recomendaciones y controles necesarios”.
- “Realizan un *comentario oral* sobre lo aprendido a partir del desarrollo de los ejes trabajados: las distintas preparaciones, los elementos utilizados, el procedimiento de preparación, las magnitudes, el consumo y el cuidado de la salud ... *Argumentan* acerca de la importancia de lo aprendido”.

Termino de leer el cuadernillo y me doy cuenta que Nora tiene razón. Para construir una verdadera Educación Intercultural Bilingüe es fundamental que exista una coordinación tanto por parte de los docentes dentro de las aulas, como desde las instancias de planificación con programas y currículas que “permitan darle lugar a otras tecnologías de poder que procuren técnicas de emancipación, de recuperación de la memoria y, por supuesto, alternativas para enhebrar el hilo de la historia y tejer posibilidades para comprender nuestra realidad” (Cardona; año, p. 179). La EIB no puede ser un proyecto pensado sólo desde las periferias; debe ser fruto de un trabajo en conjunto y en comunidad, desde miradas críticas que constantemente cuestionen y se pregunten el porqué y el para qué de una desigualdad social que con el tiempo aprendimos a naturalizar, pero que de natural no tiene nada.

Universidad de
San Andrés

6. El silencio

Lola: “Cuando se trata de un indígena, no hay esa predisposición. Si por ejemplo un coreano o un inglés no pronuncia bien, queda gracioso o bonito, pero si un indígena no se expresa bien, una vez que le llamás la atención ya se guardan silencio, no vuelven a hablar, se avergüenzan mucho; es muy doloroso cuando pasa eso”.

Miriam: “Los silencios son silencios realmente, entonces si vos querés apurar a alguno, lo que lográs es que se cierre; no le lográs sacar ni una palabra. Es interesante, lo veo como una suerte de resistencia....”

Osvaldo: “Los niños indígenas por eso levantan la mano diciendo que son criollos. Como todo wichí ellos guardan silencio. Porque como sos vos el que sabés, el que levanta la voz, entonces hablá vos, hacé vos. El docente juega un papel muy importante, o dejás que eso quede así o intervenís.

Carina: “Al igual que otras etnias, los padres les dicen a sus hijos que en la escuela hablen en castellano para que pasen desapercibidos y no sean discriminados. Acá por ahí fluye más la lengua, es algo más natural. Pero, por ejemplo, una vez mis hijos me preguntaron: mami, si son indígenas, ¿por qué hablan en castellano?”

Nora: “No sé si la palabra es entrar en confianza o respetar el proceso, porque con Sandra yo estuve un año, un año de silencio... y yo me quería morir porque yo decía: estamos perdiendo el tiempo esto no es normal. Solo nos decíamos: “Hola Sandra y Hola Nora”. Yo hablaba mucho de esto con otra colega indígena que conocía hace años ya, Mirta, que fue la primera que me dijo: “ustedes no saben escuchar”. Yo no sabía escuchar, en cambio ellos sí. La cuestión es que con Sandra es un aprendizaje constante”.

En algunos de los diálogos que mantuve con distintas personas de la comunidad wichí en mis dos semanas de estadía en el Potrillo, la cuestión del silencio fue un tema bastante recurrente. Tuve la oportunidad de experimentar el silencio desde varios ángulos. Como describí apartados atrás, hubo situaciones en las que me encontré haciendo preguntas y obteniendo silencios como respuestas; silencios que al principio me generaban una sensación de mucha incomodidad. Hubo momentos durante los cuales mi temor hacia la aparición de cualquier tipo de situación que incluyera silencios prolongados o esa sensación de rechazo frente a la no respuesta, hacía que me ahogara en frases atropelladas, preguntas vacías y charlas forzadas. Con el pasar de los días fui entendiendo que seguir intentando vincularme con los mismos códigos culturales a los que estoy acostumbrada, definitivamente no era una opción; lo único que terminaba reflejando era mi falta de tolerancia y comprensión de los códigos y el contexto en el que me encontraba.

Además de mi experiencia personal, tuve la oportunidad de dialogar con varios y varias de las personas que ocupan distintas funciones en la comunidad; desde artesanas, colaboradoras de la iglesia, maestras criollas, y MEMAs, caciques y cacicas, hasta encargados de la delegación de EIB en Formosa. A partir de estas charlas y lecturas de materiales pedagógicos sobre los que fui indagando, pude comprender un poco más el origen de sus silencios, su sentido, su impacto, y el rol que ocupa en la conformación de una identidad wichí actual, así como también su significado latente dentro de una historia marcada por el sometimiento, el desamparo y el olvido. Me costó hilar, unir y aceptar esa relación tan compleja -y al principio frustrante para mí- entre aquel silencio de las mujeres de la comunidad que por momentos parecía manifestación de miedo, de vergüenza, producto de siglos de censura y acallamiento, reflejo de los resabios de una sociedad aún profundamente racista y

patriarcal, con la idea de un silencio genuino, querido, defendido y característico de la identidad wichí que da lugar a un acercamiento y un punto de vista de las cosas muy distinto de lo que podemos percibir desde el bullicio y los gritos desde los ‘centros’. Pude comprender que mi mirada tan tajante y dicotómica sobre la idea de que debía tratarse de un silencio o el otro, pero nunca de los dos a la vez, no me estaba permitiendo ver muchas otras cuestiones que, precisamente, se encuentran en los pliegues entre esas categorías. Pude también comprender el hecho que de ninguna manera los silencios significan un vacío, un bache o una ausencia; que sin un silencio atento, consciente y sentido, el desarrollo de capacidades como la escucha y la observación que son tan fundamentales para la construcción de una sociedad intercultural, porosa y empática frente a la diversidad, se vuelven inimaginables. A partir de esas charlas y de haberme permitido asomarme a un sentido de silencio distinto, es que pude comprender un poco más el origen de mi incomodidad frente a esos silencios.

6.1 La muerte del autor

El autor es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo o dicho de manera más noble, de la “persona humana”
(Barthes, 1987. p. 66).

De esta manera es Barthes (1987) quien da cuenta del carácter ficcional y arbitrario de la figura del autor como creador de las narraciones que nos atraviesan. Esta es una hipótesis que resulta interesante en la medida que tengamos claro el hecho de que el autor al que hace referencia, desde nuestra mirada, no es más que uno entre todas las demás voces y posibles autorías que, sin embargo, el mismo canon occidental se encargó de silenciar. Un silenciamiento que dio lugar a una única figura de autor que resultó funcional a una perspectiva de la historia lineal y progresiva; la del autor moderno. Dicho de otra manera, el surgimiento de la figura de autor del cual Barthes esboza su genealogía, no solo acompaña a todo un paradigma imperialista que, al igual que hizo en otras esferas, universalizó una figura cuyo origen bien puede contextualizarse y justificarse socioculturalmente, sino que además supuso el desplazamiento automático de todas aquellas voces autoras que corrían paralelamente. Así es que la llegada del autor moderno fue consecuente a la voluntad del canon occidental por convertir su narración en la única historia oficial en detrimento de otras que han sido omitidas o han quedado en el olvido. Es como si antes del empirismo inglés, el racionalismo francés y la llegada de la Reforma, hubiera un vacío, un silencio, un bache que resulta imposible de narrar si no fuera por la existencia de la voz hegemónica del autor moderno.

Ahora bien, ¿realmente podemos pensar que antes de la era racionalista pudo haber un vacío de autorías creadoras, de sujetos capaces de dar materia y forma a relatos? Urdiendo aún más ¿no nos resulta poco ingenuo a la vez que conveniente pensar que el momento de gestación de las voces autoras coincida con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, en donde -no casualmente- se abordan derechos parciales, para unos pocos, y en específico, para aquel autor moderno al que Barthes se refiere? Del mismo modo que la Declaración de Derechos ha dejado fuera de su área de aplicación a una multiplicidad de sujetos que no entraban dentro de las categorías de hombre blanco occidental y burgués, la constitución de la figura del autor moderno, ha marginado aquellas voces y entidades alternas que no hallaron el espacio para establecerse como autores de sus propias historias, y que por lo tanto, tuvieron que contentarse con que sus historias fueran transformadas, moldeadas y ajustadas a las percepciones y representaciones de otros. Cobra sentido entonces pensar que “la imagen de la literatura que es posible encontrar en la cultura común tiene su centro, tiránicamente, en el autor, su persona, su historia, sus gustos, sus pasiones” (p. 66).

Ahora bien, desde una perspectiva que toma consciencia de la apropiación que el autor moderno ha hecho de aquellas narrativas que han prevalecido y siguen haciéndolo hasta nuestros días, coincidimos en que la centralidad de la literatura yace en la figura del autor masculino y moderno. De hecho, tal y como indica el propio Barthes,

la crítica aún consiste, la mayoría de las veces, en decir que la obra de Baudelaire es el fracaso de Baudelaire como hombre; la de Van Gogh, su locura; la de Tchaikovsky, su vicio: la explicación de la obra se busca siempre en el que la ha producido, como si, a través de la alegoría más o menos transparente de la ficción, fuera, en definitiva, siempre, la voz de una sola y misma persona, el autor, la que estaría entregando sus “confidencias” (p. 66).

A partir de ello, entendemos su necesidad por emancipar de la escritura y narración no solo la figura del autor, sino todas las consecuencias que arrastran la decisión de ponerle un nombre propio a la obra en cuestión. En otras palabras, los mismos atributos y particularidades que han favorecido y fueron inherentemente útiles en la construcción de una voz narrativa hegemónica -dentro del pensamiento occidental- son los mismos rastros personales que Barthes en su premisa busca separar y borrar de todo rastro en la escritura. De alguna u otra manera, desde su posición de privilegio y su voz de autoría, se encuentra empleando la misma técnica que alguna vez, como él mismo sugiere, sirvió para dar noticia de su llegada. En sus propias palabras esto sería: anunciando la muerte del autor, “la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura” (p. 66). Entendemos que resulta válido destruir la imagen del autor moderno, pero siempre y cuando sea desde la consciente decisión que, junto a esa muerte, también se van muchos de los preceptos y largas

tradiciones que acompañan la historia moderna de la construcción literaria. Sin embargo, pareciera que varios de estos aspectos el canon occidental no ha tenido en cuenta.

Siguiendo con esta misma línea argumental, renglones más adelante afirma: “darle a un texto un Autor es imponerle un seguro, proveerlo de un significado último, cerrar la escritura” (p. 70). ¿Y si este significado último y cerrado de la escritura ocurriera únicamente porque el autor del que nos habla no es un Autor universal sino tan particular como un hombre blanco europeo que desde su lugar de privilegio decide escribir historias propias y de otros haciendo de su perspectiva una perspectiva última y cerrada? ¿Y si en cambio esas huellas autorales que ahora tanto disturbaban para la creación literaria, le pertenecieran también a voces disidentes, alternas que el mismo Autor occidental se encargó de borrar en su historia? ¿Y si aquellas minorías también hubiesen tenido la posibilidad de crear, de escribir y de narrar historias, hablaríamos entonces de una escritura cerrada y segura tal como indica Barthes? ¿O estaríamos hablando de escrituras múltiples, así como de voces múltiples que conviven y convergen en un entramado complejo de realidades?

A partir de ello, nos servimos de la teoría de la Muerte del Autor para darle vuelta y otorgarle otro sentido posible. Con esto queremos decir, borrar la figura del autor resulta un desafío revelador para quien haya pasado por la experiencia de haber podido ser sujeto creador de su propio relato. Ahora bien, llevándolo a un plano más próximo a nuestro análisis, pensar en la muerte del autor desde el lugar que ocupan los pueblos originarios -y más específicamente las mujeres wichí- implicaría un doble borramiento de esa voz de autoría, de ese sujeto creador. Doble porque la Historia occidental en una primera instancia, desde la expansión del proceso de colonización que el mundo europeo ha hecho por fuera de sus fronteras, se ha encargado de borrar todo rastro posible de una historia alterna que no coincidiera con la historia oficial. En una segunda instancia se busca un borramiento de una voz autoral “genérica”, “universal”; planteo que resulta válido dentro del paradigma hegemónico desde el que es planteado, pero que carece de sentido observándose desde una perspectiva alterna o disidente como es el que ocuparon y siguen ocupando las comunidades aborígenes en el desarrollo del mundo narrativo, y más aún, las mujeres aborígenes.

En este sentido, nuestra idea con dar vuelta la perspectiva abordada por Barthes es proponer una mayor conciencia y conocimiento de las condiciones particulares que han llevado a ciertas voces a ser menores y otras mayores. Lejos de pensar en un borramiento del sentido de autoría a la hora de escribir una obra o un texto, deberíamos pensar en una revaloración de aquellas voces que desde la expansión del colonialismo han sido silenciadas.

Así, del mismo modo que la lingüística estructuralista encuentra en la destrucción del autor una herramienta clave para demostrar que “la enunciación en su totalidad es un proceso vacío que

funciona a la perfección sin que sea necesario rellenarlo con las personas de sus interlocutores” (p. 68); desde una mirada alternativa y con perspectiva histórica y de género, encontramos en esa propuesta una herramienta más que continua siendo útil para seguir ocultando aquellos sujetos que de a poco buscan una reapropiación de su cultura, de su lengua y, por su puesto, de su propia historia. Como dice Osvaldo: “Recordemos que nosotros somos en gran parte hijos de aquellos que fueron víctimas del silenciamiento y el olvido; por lo tanto, tenemos que ir recuperando lo que nos pertenece o por lo menos que se haga justicia”. Proponemos entonces, un grito de aquellos nombres, ya sean colectivos o singulares; una reafirmación de sus huellas en la historia de la narrativa, de sus miradas y pareceres; no solo como mujeres en un mundo prevalentemente patriarcal, sino como mujeres indígenas en un mundo que además de patriarcal es racista respecto a todo aquello que se encuentre entre pliegues, entre fronteras, y en los márgenes de cualquier esquema preestablecido por el orden hegemónico.

Por lo tanto, la teoría sobre “La muerte del autor”, resulta así una suerte de síntesis de la matriz estructuralista más temprana; aquella que, lejos de abordar los fenómenos narrativos desde un análisis que toma en cuenta esos pliegues inherentes a las múltiples realidades existentes, por el contrario, se encuentra en la constante búsqueda de un determinado orden, estructura, dominio y un método objetivo aplicable a narrativas que, justamente, son tan subjetivas como los individuos que las componen. Es en ese afán por reducir el lenguaje a unidades tan significativas como llegar a conocer “un "sujeto, no una “persona”, y ese sujeto, vacío excepto en la propia enunciación” (p. 68) que, desde nuestra mirada, se pierde la riqueza de la diversidad, de la complejidad que supone convivir en un mundo multicultural con una pluralidad de narraciones que suceden a la vez.

La problemática en la teoría de La Muerte del autor consideramos que va más allá del asunto de fondo, del propio contenido; su problema radica en el abordaje mismo de la propuesta, en la falta de noción no sólo del propio lugar desde el que es enunciado, sino también de la diversidad contextual que es la que completa al mundo narrativo y social en el que nos encontramos inmersos. El abordaje estructuralista -y positivista- en su afán por recortar y reducir personas a sujetos, lenguaje a sistemas de signos y palabras a meras unidades de significado, cae en el error de descronologizar y despersonalizar los relatos, de “ignorar un fluir histórico que puede hacerse presente” (Alonso y Rodríguez, 2006, pp. 16-17), pero que, sin embargo, queda en el olvido, o -en el mejor de los casos- relegado como un “pasado” que ha sido superado por un presente de “progreso”.

En términos lineales de la historia, hablamos de un progreso que comprende la estrategia de suprimir al autor en pos de devolverle ese lugar enunciativo al lector quien, a su vez, resulta “un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo

campo todas las huellas que constituyen el escrito” (Barthes, 1986, p. 71) y el único capaz de otorgarle un sentido enunciativo al texto.

Este pasaje de autoridad de autor a lector, es el que le permitiría hablar a Barthes de un ‘grado cero’ en la escritura o, en otras palabras, de una nueva escritura neutra. Ahora bien, ¿existe algo así como una escritura neutra, inocente? Esta pregunta nos hace retomar nuevamente el concepto de ‘vacío’ del que supuestamente se compone el proceso de enunciación; término que, desde nuestra mirada, no sirve más que para borrar y eliminar todas las voces alternas respecto de aquellas consideradas hegemónicas. Hablar de una “escritura inocente [que] se coloca en medio de esos gritos y de esos juicios sin participar de ellos... que está hecha precisamente de su ausencia” (Barthes, 2014, p. 57) implica quitarle toda voz de autoridad al enunciador y dejar de lado el sentido simbólico, el contexto, y las condiciones en que ese discurso fue generado.

Con esto queremos decir, al delegar el poder de interpretación total de un texto “neutro” a un único sujeto -en este caso el receptor- se está quitando todo tipo de responsabilidad y poder de enunciación al creador de esa historia. Y teniendo en cuenta que «La verdad no nace si se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina *entre los hombres* que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica» (Bajtín, 1988:156) nos resulta difícil poder trazar una frontera tan separada entre un actor y el otro. Ahora bien, este pasaje de autoría es también una forma de negar el poder de quien detenta las palabras y las condiciones en que fueron formuladas. En otros términos, es no tener en cuenta el concepto de eficacia simbólica propuesto por Levi Strauss (1972) y retomado posteriormente por Bourdieu (1985) según el cual “el uso del lenguaje, que implica tanto la manera como la materia del discurso, depende de la posición social del locutor, posición que rige el acceso que este puede tener a la lengua de la institución, a la palabra oficial, ortodoxa y legítima” (p. 69). Por lo tanto, la eficacia simbólica existe, siempre y cuando, quien genera un determinado discurso es consciente que está autorizado para ejercerlo y que al mismo tiempo es portador de la voz, palabras e ideas de una determinada comunidad ya que “su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (p. 69).

En este sentido, entonces, coincidimos con la idea según la cual todo discurso o texto “es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (Barthes, 1987 p. 69) y que para ser descifrado necesita de una lectura que vaya más allá de la posición de uno u otro actor de manera independiente. “«El texto, el texto solo», nos dicen, pero el texto solo es algo que no existe: en esa novela, en ese relato, en ese poema que estoy leyendo hay, *de manera inmediata*, un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta” (Barthes, 1987, p. 37); y ello se vincula de manera sustancial con el campo en el que cada discurso es dicho o expuesto. Pensamos en el sentido de

“campo” en términos de espacios, universos de dominación y de conflictos; un campo de luchas en el que las posiciones y objetivos de cada sujeto no tienen un valor en sí mismos, sino en función de las posiciones respectivas de unos con otros.

La realidad es absolutamente social y las clasificaciones más naturales se apoyan siempre en rasgos que no tienen nada de natural y que en parte son producto de una imposición arbitraria, es decir de un estado anterior a la relación de fuerzas en el campo de las luchas para la delimitación legítima (Bourdieu, 1985, p. 89).

En este sentido, si estamos de acuerdo con que “lo real es lo relacional”, entonces las dinámicas dentro de un determinado campo o fragmento del mundo social deben ser abordados asociativamente y tener en cuenta los roles, juegos de poder y posiciones que se encuentran en constante tensión.

A partir de todo lo dicho, creemos necesario este proceso de revisión a la hora de descifrar el sentido de un texto, para así dejar de hacerlo de manera “inocente” o mediante el ordinario acto que Bourdieu denomina como “*regere fines*” es decir, el hábito constante de trazar líneas fronterizas entre lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera, el centro y los márgenes. Creemos sustancial que en pos de que nuevas voces emergentes femeninas e indígenas se eleven y ocupen un espacio dentro del campo social e intelectual, los espacios hegemónicos, las tradiciones y las instituciones que los preservan deben dejar de entenderse en términos absolutos y estáticos; deben comenzar a abordarse como procesos, siempre en riesgo, siempre sujetos a revisión, siempre en pugna con aquellos que pretenden incidir en ese modo de experimentar las formas de vida (Williams, 1982). Para finalizar, entonces queda en claro que creer en la muerte del Autor, y detentar el poder tan valioso de descifrado de un texto o discurso al lector, es tomar una parte como si fuera el todo, es seguir perpetuando y reproduciendo las mismas voces hegemónicas, en vez de dejarlas que entren en vínculo y tensión. Quitarle la autoría a un texto, es eliminar del plano ideas, pensamientos, y oportunidades a voces que hasta ahora no han podido pronunciar sus propios nombres.

6.2 Intertextualidad / interseccionalidad/ interculturalidad

“Una de las técnicas más sencillas para tejer, con un telar, se sirve de bandas verticales de hilos tensados, la urdimbre, y otro grupo de hilos en posición horizontal, la trama, con los que se entreteje tomando como base a la urdimbre. Lo que se compone al entretejer es una tela cuyo cuerpo, textura, y apariencia depende siempre del entrecruzar entre trama y urdimbre. La dificultad reside en casi todos los términos presuponen la separación cuando lo que se está tratando de expresar es precisamente la inseparabilidad, fusión, coalescencia (un término de la química) (Lugones, 2008, p. 80).

¿Hay una única forma de interpretar los discursos? ¿Existe algo así como una forma acertada para descifrar los códigos que cada texto contiene? Seguramente no haya una única posibilidad ni un camino unívoco que sea el adecuado para recorrer un enunciado determinado. De hecho, nuestra teoría de análisis parte de un reconocimiento de la multiplicidad de voces que conforman el mundo narrativo en paralelo. Sin embargo, el abordaje de nuestro trabajo es dar cuenta de una de estas innumerables miradas que, ni más ni menos, ejercen una profunda influencia en los espacios y en los roles que se ocupan en el plano lingüístico resultando ello un claro reflejo del universo social. Específicamente, centrándonos en el rol de la narrativa escrita por mujeres wichí en la provincia de Formosa, intentamos, entonces, hallar una posibilidad de lectura e interpretación que tenga como norte un abordaje intercultural, interseccional e intertextual; tres conceptos que resultan clave entender cada uno en sí, pero por sobre todo, en su trama y urdimbre, con el objetivo de evitar recaer en un análisis conceptual binario, taxonómico, estructural, y por consiguiente, limitado.

Retomando parcialmente el análisis anterior acerca de la autoría de los textos y su inherente relación con el contexto social y sus condiciones de creación, llegamos a la conclusión -o al punto de partida- de que “como en una travesía los textos se construyen como si fueran mosaicos de citas, los textos son absorciones de otros textos que se transforman” (Kristeva, 1997, p. 3). Esta posible definición de texto se encuentra en sintonía con el sentido que Lugones (2008) le otorga a la técnica del tejido. Así como el cuerpo, la textura y la apariencia de un telar necesitan del entrecruzamiento de su trama, y la dificultad aparece en el momento en que “los términos presuponen la separación cuando lo que se está tratando de expresar es precisamente la inseparabilidad, fusión, coalescencia”; del mismo modo, el texto se vuelve complejo y difícil de urdir y comprender en la medida en que sus componentes quieran ser leídos como elementos separados y excluyentes entre sí. Así como la acción del entramado en la tela, la intertextualidad es el instrumento fundamental para “analizar la polisemia del texto, para estudiar los sentidos segundos, derivados, asociados o de vibraciones semánticas añadidas al mensaje denotado»” (Zechetto, 2005, p. 144).

De este modo, entendemos que tomar a la intertextualidad como un potencial acercamiento a la complejidad de un texto, es elegir un abordaje de lectura e interpretación holístico, plural, que lejos de ver en la enunciación un proceso plano, vacío y hueco de todo sentido, resalta su profundidad, entramado y las múltiples capas de significados que la componen. En otras palabras, el camino de la intertextualidad nos invita a ser conscientes de la pluralidad de voces que comprenden nuestro universo narrativo y lo complejo que ello resulta a la hora de adentrarnos en este plano; nos invita a pensar en los sistemas que existen por detrás, los recorridos históricos, el peso de cada frase y, por supuesto, en sus autores. La intertextualidad nos ayuda a entender que no es posible pensar fragmentariamente las voces y los discursos, así como tampoco entender la construcción de un relato

desde una única visión de género, de religión, o de etnia; más bien nos invita a comprender la complejidad de todas ellas entrecruzadas, y en constante tensión las unas con las otras.

Siguiendo con esta misma línea de razonamiento y en consonancia con la teoría de Williams (1982), teniendo presente tanto las culturas emergentes como hegemónicas que componen nuestro presente, algo para tener en cuenta es que quienes se encuentran en constante puja por recobrar sus voces silenciadas, no son solo mujeres, no son solo indígenas; sino que son mujeres indígenas. Y ello supone entender todo un nuevo conjunto de consecuencias y desafíos para quienes se animan a elevar esa voz y derribar su anclada negación y olvido que son impuestos desde las mismas hegemonías. Esto nos lleva inexorablemente a entender la interculturalidad dentro de un contexto aún más amplio que Kimberlé Crenshaw (2016) -desde la predicación por una mayor justicia social- introduce como *interseccionalidad*. Académica y profesora especializada en el campo de la teoría de la raza, Crenshaw nos propone pensar en aquellos pliegues que se encuentran entre las categorías binarias y limitadas que la modernidad supo imponer, al menos en Occidente. Se trata claramente de un problema de marcos teóricos o en palabras de la autora “*framing problem*” que, por decisiones arbitrarias, culturales y políticas han ignorado precisamente las tensiones que se desarrollan y conviven entre estas categorías tan herméticas (Crenshaw; 2016; Viveros Vigoya, 2016).

El género, la raza y la clase son aquellos marcos que la colonialidad del poder ha creado para imponer una clasificación social y universal de las poblaciones. (Quijano, 2001-2002:1). En este sentido, hombre/mujer, blanco/negro, burgués/proletario, se vuelven así los únicos marcos de referencia reconocidos académicamente y hasta con cierta comprobación biológica y científica que desde las hegemonías resultan válidos para ser analizados y puestos en disputa. Por lo tanto, todo aquello que no se identifique con estas categorías que han sido creadas para convivir separadas y sin posibilidad de contacto, entonces quedarán por fuera -o entre ellas-. Eso significa la imposibilidad de su reconocimiento, de su enunciación, y, por consiguiente, de su existencia.

La noción de vacío nuevamente pareciera cobrar un sentido funcional para el proceso de preservación de ciertas categorías y el olvido de otras. Lugones (2008) lo identifica de la siguiente manera: “en la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen. La intersección nos muestra un vacío” (p. 83). Es decir, en tanto no puedo reconocerlo, no puedo nombrarlo; y todo aquello que no puedo nombrar, no existe. Esta idea de hueco, de espacio vacío, de falta de reconocimiento, se traduce dentro del universo narrativo moderno en la construcción de una figura de autor que aparenta ser universal pero cuya emergencia fue necesaria para marcar límites precisos entre un afuera y un adentro; vacío que en otro plano podemos encontrar entre los pliegues y rincones que se encuentran en lo que

Bourdieu reconoce como “regere fines”, es decir, el hábito de delimitar fronteras y establecer categorías. En un plano más abarcativo y menos abstracto, lo identificamos con las huellas de una colonialidad que, al reconocer y legitimar ciertas voces e identidades, indefectiblemente, ha olvidado y borrado otras, transformándolas en silencio y en vacío.

La vigencia de marcos binarios, dicotómicos y jerárquicos funcionan dentro de un sistema vívido de significados y valores -constituyentes y constituidos- que, en la medida en que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente y entran en pugna con aquellos que pretenden incidir en ese modo de experimentar las distintas formas de vida (Williams, 1982). Es decir, el problema en los marcos teóricos vigentes, y específicamente con la invención de la raza, es que “reposicionan las relaciones de superioridad e inferioridad establecidas a través de la dominación” como si fuesen dadas por la naturaleza (Lugones, 2008, p. 79).

Desde el momento en que este se pueda analizar en términos de región, dominio, implantación, desplazamiento, transferencia, se podría comprender el proceso mediante el cual el racismo funciona como poder, junto con el sexismo, como principios organizadores del sistema” (Castellanos Guerrero, 2003; p. 259).

Estas prácticas que se vuelven principios organizadores de la sociedad, lejos de ser permeables o inclusivas frente a identidades y voces que se hallan entre sus propios pliegues, se vuelven herméticas en su categorización y en el juicio de validación de su entorno. De aquí, entonces, la imperante necesidad de apropiarnos de un término tan importante como la *interseccionalidad*. Término que, en la medida en que es adoptado de manera consciente y activa, es capaz de llevar a la luz aquel aparente vacío que existe entre los marcos teóricos existentes. Aparente porque no es más que un vacío nominal propuesto desde las hegemonías y tradiciones que son quienes esconden la violencia, la opresión que ese vacío significa en cada una de las identidades alternas. Aparente porque ese vacío es tan imaginario como las categorías que le han dado un espacio de significación en un contexto de realidades y problemáticas particulares que sí son reales y concretas.

En este sentido, reconociendo al género, la raza y la clase, no como categorías separadas sino como entramados que se fusionan y entretajan constantemente dando vida a su vez a una infinidad de otras posibilidades, entendemos que todas esas categorías creadas por la Modernidad no son más que algunas ficciones que han prevalecido por sobre otras; y se han apropiado de ciertos lugares de enunciación hegemónicos hasta autoperibirse como universales.

Del mismo modo, forma parte de una misma ficción el establecimiento desde la visión eurocentrista de una cronología del tiempo unidireccional y pensada en términos evolutivos que, ciertamente, ha

tenido efectos notables sobre aquel acallamiento de las voces disidentes o alternas en el curso de la historia moderna. Hablamos de una negación de simultaneidad histórica, en la que desde una mirada imperialista resulta imposible pensar que paralelamente a la civilización europea podría existir otra civilización distinta en América que fuese respetada como tal. No hay una simultaneidad de historias; cualquiera sea ese otro, debe encajar en esas condiciones mayoritarias. Al establecer ciertas concepciones jurídicas provenientes de la particular visión europea como único marco de derecho legítimo, se dejan afuera aquellos paradigmas que no entran dentro de las disposiciones de ese marco legal pretendidamente universal y unívoco a la vez.

Si aquellas categorías que se han presentado como homogéneas y universales han siempre elegido al dominante de cada grupo como su norma -hombre/mujer, negro/blanco, proletario/burgués-, del mismo modo, formó parte de ese imaginario europeo constituirse a sí mismo como “el momento más avanzado en el curso continuo, unidireccional, y lineal de las especies” (Lugones, 2008, p. 81) diferenciándose de la “otredad” con categorías igualmente binómicas y taxativas. En tanto en el pensamiento colonial y predominante existe una línea temporal en sentido único de pasado hacia futuro, en donde todo lo pasado es considerado primitivo en contraste con un presente civilizado y de progreso, resulta lógico pensar en cierta repetición de patrones como “superior e inferior, racional e irracional, primitivo y civilizado, tradicional y moderno” (Lugones, 2008, 81); patrones que se han ido anclando en el inconsciente social y que han perpetuado cierta lógica de separación en estamentos de un mundo cuyas realidades se encuentran fusionadas y donde cada una participa y colabora en la completitud de la otra.

Por lo tanto, ¿cuál es el sentido de seguir dividiendo, clasificando voces e identidades que no encajan dentro de los cánones impuestos por las tradiciones en un mundo cuyas fronteras físicas se vuelven cada vez más solubles y débiles? ¿Es posible pensar en otras formas de convivencia sin la necesidad de que unas sean las voces autoras y otras queden relegadas al grado cero de sus propias narrativas? Si como indica Soria (2010) la multiculturalidad es entendida como un hecho fáctico, es decir, como la condición plural de las sociedades que “estaría dada por la existencia de grupos que *son* diferentes y, por ello, inconmensurables” (p. 175), entonces la interculturalidad aparece frente a la necesidad de ciertas políticas que no solo reconozcan, sino que incluyan la pluralidad de identidades que coexisten en un mismo espacio -sea este físico o conceptual-, y adoptando a la diversidad como un valor innegable y deseable para la sociedad en su conjunto (pp. 169-171). En este sentido, la interculturalidad como proyecto político “no busca ser incluido en el conocimiento hegemónico y dominante... sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento” (Walsh, 2007, p. 33).

Sostiene Osvaldo, profesor de la lengua indígena para la formación docente de IESD en el Potrillo:

El problema tiene que ver con los hechos históricos, la exigencia de los indígenas en Formosa es primero que ellos tengan el derecho garantizado de aprender y fortalecer la lengua de su cultura, porque la escuela era partidaria de negarse a esa identidad y ese derecho. Entonces se instala en la educación que solo el chico wichí aprenda su lengua, y nunca pensamos que el criollo aprendiera también, porque no era vulnerable en ese sentido.

En consonancia con la teoría de las dos esferas propuesta por Walsh (2007), para poder pensar y apropiarnos de la interculturalidad en tanto proyecto político, necesitamos primero como comunidades poder reconocer, recuperar del olvido forzado nuestras propios conocimientos y pensamientos ‘casa adentro’ para que luego, una vez fortalecidos, esos conocimientos puedan encontrar un diálogo con historias de ‘casa afuera’ (pp. 32-33). “Recordemos que nosotros somos gran parte hijos de aquellos que fueron víctimas; por lo tanto, tenemos que ir recuperando lo que nos pertenece o por lo menos que se haga justicia” (Segovia, entrevista).

En este sentido, si queremos construir sociedades interculturales de mayor equidad y horizontalidad en las voces autoras; si creemos en una renovación de los vínculos y roles, debemos entonces ser conscientes que esas transformaciones deben ser holísticas y repensar todos y cada uno de los planos que atraviesan las identidades. Como políticas estatales urgentes, como proyectos organizacionales, con propuestas y planes educativos y desde el propio ámbito privado “(re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemológica - sistemas de conocimiento(s)- lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominantes del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 32).

A partir de todo lo dicho anteriormente, entendemos que la Modernidad ha instaurado cuerpos y sujetos impermeables que por mucho tiempo y que hasta el siglo pasado han sido funcionales dentro de las expectativas impuestas por las mayorías hegemónicas. De este modo, la presencia de vacíos, huecos y silencios se han vuelto el común denominador dentro de un imaginario social y narrativo que, lejos de ver a las formas alternas como posibilidad de un enriquecimiento e intercambio dialógico, por el contrario, se han valido de todo tipo de instrumentos, teorías y hasta fundamentos biológicos, para seguir perpetuando categorías que se demuestran tan arbitrarias y ficticias como la pretensión universalizante y homogeneizadora de un mundo que en realidad es plural y diverso en todos sus planos. Así, nociones como intertextualidad, interseccionalidad e interculturalidad se vuelven eslabones de una misma cadena que en constante vínculo buscan “enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominantes del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 32).

Si la intertextualidad infiere en la polisemia de un texto, en la prescriptibilidad infinita de una narración, en la pluralidad de sus subsistemas, sentidos segundos y asociaciones, de la misma manera, la interseccionalidad piensa en la pluralidad de identidades y voces capaces de crear esos textos y que por tanto tiempo han sido relegadas al plano de lo inexistente, del vacío y el silencio. Ello se vincula inherentemente con en el surgimiento paulatino de nuevas autorías, precisamente y en relación con nuestro caso de estudio, de autoras mujeres indígenas que hoy en día, conociendo sus raíces, su historia y la de sus ancestros, y contando con una determinada formación y con herramientas tanto materiales como teóricas, empiezan a encontrar su propio lugar como narradoras, como autoras y como protagonistas de sus propios textos. Doris y Josefa, por su historia y por el proceso de escritura de sus novelas que están atravesando son el ejemplo de muchas otras mujeres indígenas que poco a poco se están animando a recuperar todo aquel universo literario que les fue arrebatado. La libertad de poder elegir qué historias quieren contar, qué nuevos personajes e imaginarios quieren narrar, no significa abandonar toda una tradición narrativa y mitológica característica de su propia cultura; por el contrario, en una suerte de intertextualidad continua, implica poder establecer un diálogo atento a la coyuntura actual, a los espacios que quieren recuperar a partir de una historia que, en tanto les pertenece, nadie más que ellas pueden narrar.

En un plano aún más abarcativo entonces será la interculturalidad -en términos generales y también como propuesta educativa (EIB)- la encargada de “instituir *espacios, mecanismos y condiciones* para que los sujetos y los grupos puedan disputar, desde la radicalidad de su condición histórica y sociopolítica, el sentido y los alcances de un proyecto multi e intercultural” (Soria, 2010, p. 179). Estas tres nociones, cada una desde su campo, pero en continuo diálogo reconstruyen desde una mirada circular y no evolucionista, las memorias de todas aquellas historias e identidades que han sido objetos de la colonialidad, y que hoy en día logran asomarse a su cualidad de sujetos autores con capacidad de autodeterminación y creación. En este sentido, “más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella” (Walsh, 2007, p. 32).

7. Conclusión y reflexiones finales

Nos planteamos un aprender y un enseñar posibles cuyo punto de partida es la manera propia de cada pueblo de pensar y proyectarse, reconociéndose en su identidad cultural y desafiándose en la construcción de nuevas reciprocidades personales y colectivas, con formas propias de organizarse, participar, producir y administrar lo que poseen (de la Merced, 2009, p. 8).

A partir del caso de estudio planteado, a continuación retomaremos el recorrido de ciertas cuestiones que nos parecieron centrales en el desarrollo y el abordaje de nuestra tesis. La propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe es un asunto que - en mayor o menor medida - ha formado parte de la agenda política de nuestro país desde la década del 70 en adelante. Tratándose de una temática sumamente compleja que aborda en su interior una multiplicidad de otras cuestiones sensibles a la construcción de una identidad, entendemos que desde su propuesta hasta su aplicación y puesta en práctica, han existido y aún hoy existen una infinidad de contradicciones, distancias, incoherencias y carencias que han hecho de este proceso un camino largo y difícil, principalmente para aquellas comunidades que son víctimas de esta marginalidad desde los tiempos de la colonización.

Hemos elegido la interculturalidad como el eje transversal y disparador de nuestras preguntas sobre el universo narrativo -y social- indígena cuya mayor preocupación es la lucha por la construcción de una sociedad más equitativa en relación al influjo de ciertas voces que son, al fin y al cabo, las que tienen el poder de crear y contar historias. La interculturalidad como puente entre dos o más culturas; como herramienta generadora de nuevos espacios de convivencia y entendida según Nora como aquella instancia que busque acompañar “al mismo tiempo una línea de feminismo comunitario que es la línea que toman las comunidades originarias, y en específico, nuestra comunidad wichí”. Sin embargo, como hemos desarrollado a lo largo de nuestro análisis, esta propuesta de interculturalidad dentro del marco educativo, muchas veces se ha presentado más como obstáculo y menos como un símbolo de cohesión, respeto y pluralidad ante la diversidad de realidades existentes dentro del tejido social. En términos de Osvaldo,

el problema cuando estudiamos es que a veces no se hace un trabajo de diálogo y escolarización de los saberes culturales, de manera que el saber científico no sea un rechazo ni retroceso sino dignificar a la persona. Por eso, no solamente hablamos del fortalecimiento de nuestra cultura o nuestra lengua, sino del bilingüismo, como camino con el que podemos construir un diálogo de igual a igual o al menos un respeto desde lo que decimos.

De allí, entonces la necesidad de una interculturalidad presente y activa que sea una declaración de principios de todo estado nación, sin importar los lineamientos políticos que cada gobierno elija, ya que si no existe el diálogo resulta muy complejo ser permeable ante lo nuevo, entender lo distinto, reconocerlo y respetarlo sin caer en la tan conocida imposición de una cultura sobre otra.

En este sentido, y desde el ángulo que planteamos, la lengua, y más específicamente, la conformación e historia del universo narrativo resulta un reflejo tanto de los alcances como de las limitaciones en el proceso de construcción de voces autoras y creativas. Tal como indica Osvaldo:

debemos partir de palabras que nos indiquen quiénes somos, aprender lo propio para poder aprender lo ajeno y sentirse como una persona desarrollada y digna. Personas dignas en el tiempo de hoy pero sin dejar de ser wichí; y esa es la tarea actual, de crear palabras para nuevas situaciones que no existían, y eso creo que es posible.

Resulta posible en la medida en que la interculturalidad sea una realidad que defendamos todas y todos, que sea tanto el ancla como el norte para pensar un sistema educativo que abrace la diversidad “que signifique la presencia indígena; que manifieste los modos propios y distintos de concebir y acceder a los procesos cognitivos; que revele la diversidad de perspectivas en la construcción de relaciones e interrelaciones personales, institucionales y sociales; que posibilite el fortalecimiento de lazos entre educación escolar y comunidad, en el desarrollo de prácticas educativas pertinentes y funcionales a una enseñanza con significatividad social” y con conciencia histórica.

Como hemos ido esbozando a través del marco teórico revisitado, la lengua en todas sus manifestaciones resulta el canal de comunicación de una gran parte, por no decir, de la completa identidad de una cultura. En el caso de la comunidad wichí, se trata de la oralidad. Ahora bien, frente a la pregunta sobre qué sucede cuando el canal de transmisión de la cultura de un pueblo se ve completamente borrado y silenciado por toda una tradición narrativa e historiográfica que planteó a la escritura como el canal exclusivo de producción de conocimiento, desde nuestro ángulo hemos tomado tres horizontes de abordaje que nos ayudan a comprender con mayor claridad las carencias subyacentes dentro de un sistema educativo que se jacta de ser intercultural y bilingüe pero que aún no se encuentra a la altura de semejante tarea. La cuestión del imaginario, la discusión entre oralidad y escritura, y el silencio, son los tres ejes que de manera autónoma pero principalmente en vínculo logran dar cuenta de las consecuencias y las dificultades que conlleva reivindicar las voces de una comunidad que todavía hoy en día no encuentra los espacios tanto físicos como simbólicos para hablar su propia lengua y, menos aún, para contar sus propias historias. Observa Mirna, MEMA en una de las escuelas:

Estoy casi segura de que es una lengua en que la mayoría de los que somos hablantes podemos seguir reafirmando que es de alto grado de vitalidad. Todavía sigue habiendo comunidades monolingües hablantes de wichí. Y cuando nosotras encontramos el contacto con el castellano, es decir, de las dos lenguas, ahí es cuando arranca el problema de las dos identidades.

Es un problema porque ese encuentro de dos culturas, de dos lenguas, de dos historias, sigue implicando hoy la subsunción de una por debajo de la otra; porque todavía cuesta encontrar el lugar para que ambas identidades convivan y se respeten, y que ese encuentro tanto dentro como fuera de las aulas signifique apertura y aprendizaje y no adoctrinamiento y homogeneización.

La lucha de los pueblos originarios por reivindicar su presencia e identidad, y defender su educación y su lengua muchas veces queda opacada por otros intereses y pugnas de poder con el Estado y voces políticas que oscurecen y posponen las demandas por una ciudadanía integral y digna, y que además entorpecen toda búsqueda sincera hacia una sociedad que respete e incorpore la diversidad como parte de su propia historia e identidad. La falta de diálogo y la poca capacidad de escucha hacen que se torne una contienda entre dos partes, entre dos facciones completamente contrarias, como si dentro de ellas no existieran personas con sus propias historias, subjetividades y problemáticas. Pareciera que una vez más los resabios de una modernidad generadora de categorías binarias y herméticas, de amigos y enemigos, logra imponerse por sobre una realidad que está repleta de particularidades mucho más complejas que la mera distancia entre “yo” y un “otro”. De allí nuestra propuesta de trabajo de campo, de conocer en persona solo algunas de todas aquellas historias y experiencias que no son contadas por la Historia occidental; de escuchar narraciones que no podemos leer en las librerías; de observar las expresiones y silencios de mujeres indígenas, y de entender su porqué; de comprender y respetar otro sentido del tiempo y de los espacios; y que todo ello forme parte de un intercambio y diálogo que se construye de a dos.

Nuestro encuentro con varias mujeres de la comunidad wichí de El Potrillo, pero particularmente con Doris y Josefa, nos permitió asomarnos a una de las tantas realidades que desde las hegemonías se han decidido borrar. Desde su rol como artesanas, maestras y autoras, un poco a través de lo que nos han contado y otro poco a partir de lo que desde nuestra subjetividad hemos interpretado, comprendimos lo difícil que resulta crear narrativas en un mundo que ha elegido que los discursos sean pensados y representados por una figura masculina y occidental. Comprendimos que sus silencios forman parte de su cultura pero que, además, es una cultura transversal a una historia patriarcal, de marginación, discriminación y olvido. Son los silencios de Doris y Josefa en particular, de dos mujeres indígenas que han nacido y vivido en una comunidad wichí, en donde la persistencia de su lengua es lo único que les permite mantener viva su cultura y su historia y es, sin embargo, lo que más esfuerzo les lleva mantener presente.

Desde el contexto actual de no contar con un espacio propio para seguir con la continuación de sus novelas, tener que pedir permiso a las autoridades escolares para tener el tiempo suficiente para escribir, de sentir la presión de tener que saber hablar y escribir en una prosa que no es la suya, que es ajena y que, no obstante, la deben aprehender como si fuera propia; hasta sentir todavía el peso de vivir en un mundo en donde hasta finales de los 80 el término *interseccionalidad* no existía y, por lo tanto, no existían formas de nombrar las realidades de aquellas mujeres que no encajan con el prototipo de mujer blanca occidental y burguesa. Desde ya que el hecho de que no existiera aún el término académico no implica que esas realidades no fueran ciertas; convivían bajo otras categorías, otros códigos, otros paradigmas sociales, muchos de los cuales tan herméticos y binarios desde la formalidad, se traducían en una invisibilización y una desigualdad que era tangible. La aparición y la implementación del término interseccionalidad no solo dio visibilidad y permitió ponerle nombre a las problemáticas particulares que afectan a las mujeres indígenas en su cotidianidad, sino que sirvió como herramienta para poder hacer frente o al menos poner en agenda estas problemáticas.

Como si fuera poco, todo eso sumado a su propia historia wichí, “la de un pueblo cazador recolector, donde las mujeres siempre fueron las encargadas de la casa, y están pensando más en darle de comer a los hijos que en el hecho de poder participar en otras actividades”. Se trata de muchos años de experiencias olvidadas, historias borradas, y voces silenciadas que se entrelazan a la vez con una férrea voluntad por encontrar la manera de seguir manteniendo activa su lengua -de manera oral como escrita- porque es una forma de hacerse ver y escuchar, aunque sea desde los márgenes. “Cuando me siento wichí? cuando yo sé que el término que voy a emplear en castellano concuerda con lo que pensamos”, reflexiona Josefa. “Es muy difícil cuando nosotras hacemos las traducciones desde el español. Tal vez el camino más respetuoso en el sentido de conservar la identidad del pueblo wichí, sería partir de lo que nosotras decimos y buscar la manera de que en castellano se puede decir tal cosa”. Del mismo modo que cada cultura tiene sus particularidades, sus códigos y sus formas y que como tal, necesita los marcos y herramientas adecuadas para su desarrollo, cada lengua a su vez tiene sus estructuras y normas con su propio sentido y lógica.

El proyecto universalizador de la escuela moderna que inicia en Europa pero que se extiende en América Latina se encargó de homogeneizar sujetos e identidades, así como también de castellanizar lenguas. Fueron muchos los imaginarios, las historias y las riquezas que se perdieron en el medio de aquel intento desde las academias por encontrar traducciones literales, por encontrar qué palabras wichí se condicen con su homónimo en castellano; y aquellas que no se encuentran, terminan por desaparecer. Tal como resalta Osvaldo, la búsqueda de una traducción literal “sería romper el esquema de que las palabras se conforman a partir de partículas que determinan, en vez de una

oración. En wichí es una sola palabra que indica varios mensajes que dan a entender cómo lo tomamos”. Hay términos que se nos escapan, que simplemente no se pueden controlar ni moldear según nuestros propios códigos y percepciones del mundo; que simplemente debemos respetar. La búsqueda de una traducción literal es un acto de violencia, es un intento más desde la mirada occidental de seguir apropiándose de una identidad que tiene una vida y una historia por sí sola. Josefa y Doris decidieron escribir sus novelas en wichí; porque es su lengua materna, porque es su historia y porque encontraron en la narrativa otra forma posible de crear un imaginario wichí femenino que hasta ahora no habíamos conocido; “elegimos la lengua materna porque es la que nos hace entender, lo que nos pertenece; conocer más nuestra lengua, nuestras formas de decir las cosas, nuestras formas de nombrar y cómo eso lo interpretamos al mundo que nos rodea desde la cosmovisión indígena”.

7.1 Alcances y limitaciones

Gran parte de la elección de un trabajo de campo como método empleado para nuestra tesis proviene del hecho de ser conscientes de las limitaciones y complejidades que posiblemente uno se encuentra al conocer nuevas voces, experiencias y percepciones. Entendimos que para plantear miradas críticas y porosas, decoloniales y con conciencia histórica y de género no podemos cuestionarnos y problematizar ciertos cánones desde la comodidad de nuestros escritorios y computadoras; es decir, con las mismas herramientas con las cuales las hegemonías se construyeron e instalaron como las voces autorizadas y legítimas dentro del universo narrativo.

Desde luego, asimismo entendimos que elegir transmitir ciertas historias, significa también la elección de no transmitir otras; y ello seguramente implique la pérdida de muchas otras experiencias que aportarían y enriquecerían nuestro análisis. Pero justamente es en esa decisión donde encontramos la particularidad hacia dónde hemos querido encauzar nuestro planteo. Por supuesto que las historias de Doris y Josefa son dos historias de vida únicas que le pertenecen a ellas y a nadie más. Por supuesto también que el viaje a El Potrillo, a pesar de haber sido en el marco de un trabajo de campo de investigación, formó parte de una experiencia personal y que, como tal, atravesó emociones y charlas que han ido tomando diversas formas y sensibilidades que nada tuvieron de metódico u objetivo. Al mismo tiempo, somos conscientes que tanto mi historia como las de Doris y Josefa son representativas de miles de historias que han sido atravesadas por siglos de silenciamiento y de marginación, así como otras que han sido las que han silenciado y marginado. Podrían ser las voces representativas de dos realidades que parecieran correr en paralelo por la profunda desigualdad que las aleja; sin embargo, nosotros hemos decidido que se crucen, que se conozcan y se encuentren desde la subjetividad que las distingue; porque solo desde la diversidad es que dos realidades se pueden

enriquecer; porque solo estando abiertas y disponibles a nuevas miradas, voces y formas es que se puede dar un proceso de aprendizaje mutuo. Como menciona Osvaldo “si no hay un diálogo intercultural donde se ponen en la mesa todos los elementos para construir algo nuevo, por más buena que sea la intención, esto no nos ayuda a crecer”.

El encuentro sincero y atento entre dos experiencias de vida, entre dos culturas, no puede dar como resultado más que dos percepciones subjetivas y personales sobre lo propio y lo ajeno; y ello puede representar ciertamente una limitación a la hora de realizar una tarea de investigación. En otras palabras, significa elegir un ángulo de abordaje, una mirada, entre miles de otras posibles. No obstante ello, creemos que esa limitación, muchas veces resulta más acertada y atenta al entorno que muchos otros enfoques que buscan dar respuestas genéricas a cuestiones que demandan una visión y un entendimiento más consciente y particular. A partir de ello, entendemos que estos espacios de búsqueda y de transformación son inagotables en la medida en que nos propongamos construir espacios de diálogos e identidades que se entrecruzan y se entretejan constantemente.

Desde nuestro lugar como comunicadores/as nuestro trabajo será seguir construyendo puentes entre culturas e identidades, difuminar fronteras ficticias y encontrar nuevas voces interlocutoras que “junten esos dos mundos y dos cosmovisiones a favor de mayores derechos de las mujeres para entrar lo más auténticamente posible en un diálogo con esa identidad de las mujeres wichí”. Para que este diálogo sea posible es indispensable construir nuevos ángulos de mirada que primero visibilicen aquellas relaciones de poder que perpetúan ciertas dinámicas vinculares basadas en una profunda desigualdad social; que cuestionen a la cultura hegemónica, a aquellas estructuras y paradigma que muchas veces de manera inconsciente damos por propios, pero no son más que tradiciones impuestas y arbitrarias.

Desde las instituciones educativas, creemos su responsabilidad y desafío lograr abordajes más atentos a las particularidades que cada realidad cultural demanda, para así poder “para avanzar desde lo cotidiano, cercano y propio de alumnas y alumnos tratando de discernir y comprobar que el proceso de enseñar y aprender es de construcción social; que los aprendizajes son prácticos y cooperativos y las confirmaciones de los saberes son de construcción colectiva” (de la Merced, 2009, p. 8).

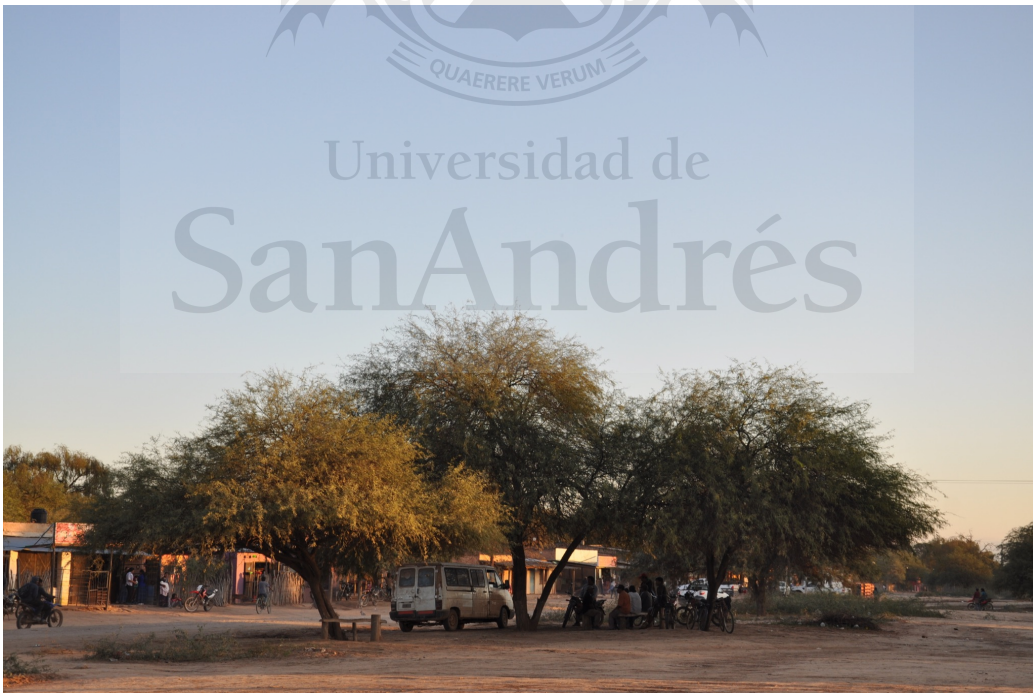
8. Bibliografía

- Alonso, L. E., & Rodríguez, C. J. F. (2006). Roland Barthes y el análisis del discurso. *Empiria. Revista de metodología de las ciencias sociales*, (12), 11-35.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: paidós.
- Barthes, R. (1953). *El grado cero de la escritura: Nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI Editores México (2014).
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Madrid: Ediciones Akal (2008).
- Castellanos Guerrero, A. (2003). *Imágenes del racismo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Ciccone, F. (2016). Presentación: Narrativa oral y arte verbal de los pueblos originarios: cruces y convergencias disciplinares. *Exlibris*, (5), 138-139.
- Costa, L. M. (1994). *El rapto de cautivas blancas: un aspecto erótico de la barbarie en la plástica rioplatense del siglo XIX* (pp. 297-314). Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Díaz, R. (1998). “¿Es la educación intercultural una modificación del *statu quo*?”. Ponencia presentada al III Congreso Chileno de Antropología (9-13 noviembre). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Duque-Cardona, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (15), 171–200. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74673>
- Gago, V. (2022). Principio Silvia Rivera Cusicanqui. *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 4(6), 19-36.
- Gómez, M. (2021). Mujeres indígenas y formas de hacer política: un intercambio de experiencias situadas en Brasil y Argentina. *Mujeres indígenas y formas de hacer política*, 1-189.
- Gruzinski, S. (2016). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: FCE - Fondo de Cultura Económica.

- Guerrero, A. C. (2003). *Imágenes del racismo en México*. Plaza y Valdés.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 65-85. [fecha de Consulta 2 de junio de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100003>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, 1-24.
- Lévi-Strauss, C. (1972). *Antropología estructural / Claude Lévi-Strauss ; [tr. Eliseo Verón]*. (4. ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Lugones, M (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Lugones, M. (2015). Hacia metodologías de la decolonialidad. *Prácticas de conocimiento (s): Entre crisis y guerras*, 3.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, 1-16.
- Novaro, G. (2002). “Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural”. En: *Sistematización de experiencias en educación intercultural y bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7),49-60. [fecha de Consulta 2 de junio de 2022]. ISSN: 0718-0586. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200704>
- Ong, W. J., & Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Bolivia: Editorial Piedra Rota.

- Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, 251-290
- Serres, M. (2013): *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. https://dl.dropboxusercontent.com/u/20675914/Pulgarcita_Serres.pdf
- Sibilia, Paula (2012): *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Tinta Fresca. Capítulos: 1, 2, 4, 12, 13.
- Sierra, M. T. (2008). Mujeres indígenas, justicia y derechos: los retos de una justicia intercultural. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (31), 15-26.
- Solnit, R. (2018). *Los hombres me explican cosas*. Capitán Swing Libros.
- Sontag. (2003). *Ante el dolor de los demás / Susan Sontag ; traducción de Aurelio Major*. (1a ed., 2a reimpr.). Alfaguara.
- Soria, A. S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". *Andamios*, 7(13), 167-184.
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35.
- Williams, R. (1982). *Cultura : sociología de la comunicación y del arte / Raymond Williams ; [traducción, Graziella Baravalle]*. Barcelona: Paidós.
- Zecchetto, V. (2005). *Seis semiólogos en busca del lector: Saussure, Peirce, Barthes, Greimas, Eco, Verón*. La Crujía Ediciones.

9. Anexo



El Potrillo



Proceso de producción de la planta Chaguar a la artesanía final



Algunas de las artesanas preparando sus productos para la venta



Universidad de
San Andrés

Artesanías listas



Lola, cofundadora de El Potrillo actual, y Carina, colaboradora pedagógica en la comunidad

Universidad de

San Andrés



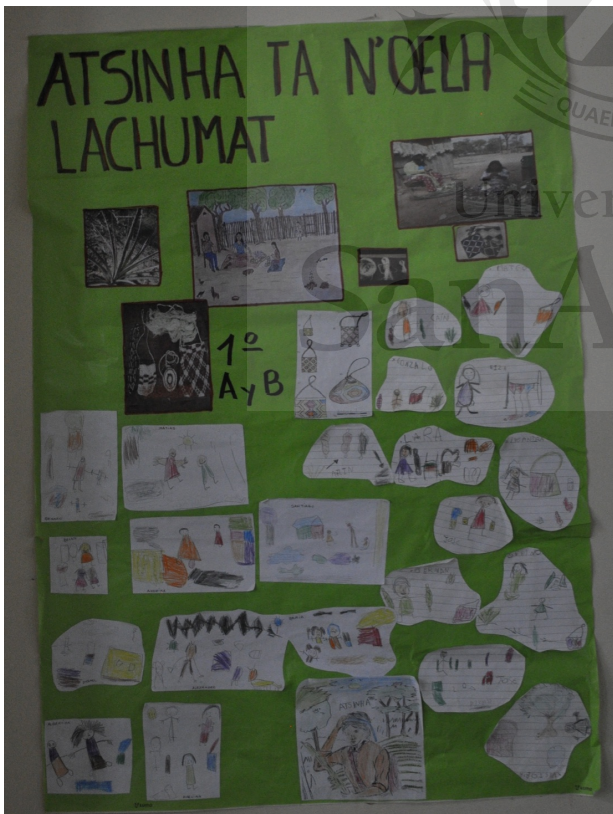
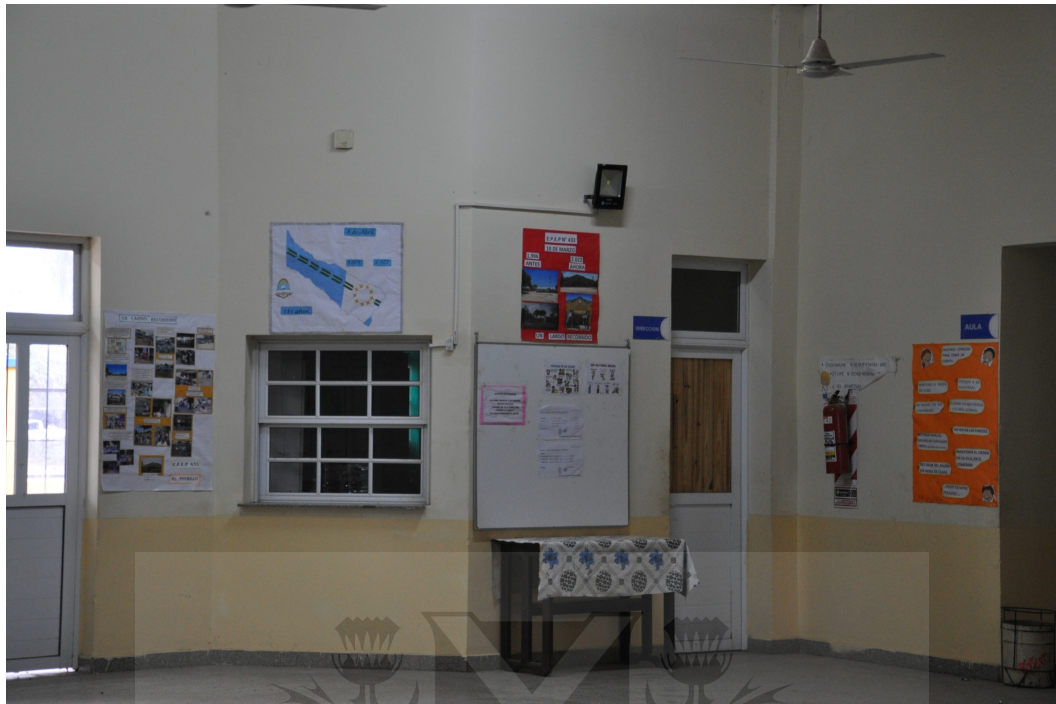
Josefa y Doris, artesanas, MEMAs y autoras de las dos novelas en wichí



Algunas de las actividades que las chicas realizan en los talleres



En el taller sobre género



Carteles realizados por los niños y niñas de la escuela primaria



Niños de la comunidad jugando en su tiempo libre

Actividades lúdicas y de ingenio

Actividades de adquisición de saberes

Actividades de autoevaluación

COSTUMBRES FAMILIARES



Lámina 1

A partir del eje sugerido y tomando como un primer recurso didáctico la Lámina 1 proponemos trabajar distintos centros de interés y a través de ellos abordar contenidos de las diferentes áreas. Se pueden presentar actividades familiares cotidianas tales como la mateada, las artesanías, la educación en la familia y en la escuela, los animales de la casa y otras que se consideren habituales en el grupo.

El desarrollo de cada uno de los aspectos vinculará temáticas diferentes, de modo que una vez trabajados de manera integrada, el grupo pueda dar cuenta, a través de las actividades de evaluación de los saberes puestos en juego en los aprendizajes y las capacidades alcanzadas.

¡¡IMPORTANTE MATEADA!

DÍA: 12 de mayo

LUGAR: Centro de Alfabetización

RESPONSABLES	CLASES DE MATE	ELEMENTOS	INGREDIENTES
Juana Sara Julio	Dulce	Pava, bombilla, cuchara, azucarera, mate	yerba, azúcar, yuyos, agua
Andrea Javier María	Amargo	termo, bombilla, mata	yerba, yuyos, agua
Ana Marta Carlos	Tereré	Jarra, bombilla, vaso	yerba, yuyos, hielo, agua

Una vez hecha la lectura del afiche, recuperan las responsabilidades que le corresponden a cada grupo, establecen relaciones posibles entre escrituras y producen nuevos textos que el docente escribe en el pizarrón, los lee e invita a su lectura.

Juana traerá el mate y la bombilla.
Sara traerá la cuchara, la azucarera y la azúcar.
Julio traerá la pava y la yerba.
Todos traeremos yuyos.

Entre todos comentan lo que cada uno ha descubierto en esta nueva práctica y lo que considera un nuevo avance en la adquisición de la lectura y la escritura.

Lo previsto para la mateada

El docente propone a los grupos que comprueben si pudieron cumplir con lo previsto para la organización de la mateada.

En cada grupo escriben entre todos lo que cada uno llevó. Leen la producción y relacionan las diferencias con las expresiones anteriores.

Dialogan acerca de los motivos de los cambios en algunas palabras.

Juana trajo el mate y la bombilla
Sara trajo la cuchara, la azucarera y el azúcar
Julio trajo la pava y los yuyos
Todos trajimos yuyos

En forma oral el docente inicia la caracterización de elementos e ingredientes aportados, invita al diálogo grupal para lograr describirlos: color, sabor, textura, fragancia, origen de los productos. Escribe las expresiones que vayan sugiriendo, las leen y reconocen semejanzas y diferencias de forma, sonido y significado entre elementos y frases.

Este mate es de calabaza Esta yerba es compuesta
Ese mate es de madera Esa yerba es suave
Aquel mate es de metal Aquella yerba es con palo

Utilizando las expresiones trabajadas hasta el momento se propone al grupo clase que en base a las conclusiones a que llegaron sobre cada elemento construyan un nuevo texto

Observan las siguientes láminas y con los datos del cuadro elaboran en grupos un breve texto narrativo relacionado con los personajes de las láminas.



Lámina 3



Lámina 4

Escriben el texto en un papelógrafo. Socializan
Leen y releen el texto.
Realizan las correcciones necesarias estableciendo acuerdos entre los alfabetizados
Releen y exponen para futuras relecturas

Separación y blanqueo de las fibras

Conversan sobre los pasos posteriores a la recolección.
Escriben textos breves que representen los pasos (desfibrado, desgomado y blanqueo)
Identifican palabras de los textos, incorporarlas al vocabulario de la actividad y establecer relaciones entre las mismas
Observan y describen láminas que continúan las secuencias del proceso



Relacionan los textos elaborados con la escena que representa
Escriben la continuación del relato iniciado en la secuencia didáctica anterior
Realizan actividades de escritura, lectura, reescritura, relectura estableciendo acuerdos grupales

Teñido

Dialogan acerca de procedimientos utilizados para el teñido
Escriben listas de vegetales utilizados en el teñido
Completan un cuadro con los nombres de los vegetales usados en el teñido y datos del mismo para el teñido, parte utilizada, técnica, tono de teñido, tiempo de teñido
Observan y comentan la lámina que representa esta etapa de la actividad



Lámina 5

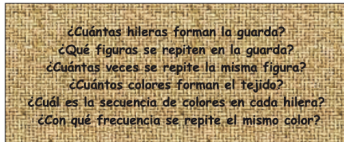
Observan y describen distintos motivos. Identifican el motivo con su nombre.



Observan y describen el diseño. Identifican guardas, figuras, hileras, puntos, colores



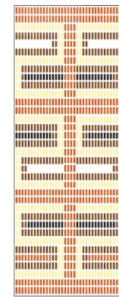
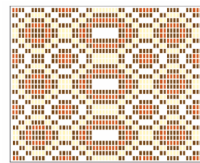
Realizan actividades orales y escritas
Cuentan hileras, puntos, colores, figuras.
Plantean y resuelven situaciones problemáticas



Identifican y secuencian las figuras geométricas
Recortan figuras a través de plegados
Representan las figuras en el plano utilizando elementos de geometría
Continúan con el relato oral y escrito del proceso del tejido de chaguar
Realizan actividades de escritura, lectura, reescritura, relectura estableciendo acuerdos grupales.

Las medidas

Observan, describen y comparan distintos instrumentos de medidas de longitud: regla, escuadra, centímetro, cinta métrica
Confecionan cintas de medir con tiras de cartulina, marcando centímetros, decímetros y metro
Toman medidas a diferentes objetos y a productos artesanales tejidos usando los distintos instrumentos de medida.
Plantean y resuelven situaciones problemáticas relacionados con medidas de telas y tejidos
Diseñan motivos para prendas u objetos tejidos



Averiguan los precios de productos artesanales tejidos
Arman un afiche con los precios de distintas formas de venta: directa, a través de intermediarios, trueque
Dialogan y analizan las ventajas y desventajas de cada modalidad de venta
Escriben conclusiones a cerca de las conveniencias para dedicarse a la actividad

Actividades de los cuadernillos que se proponen en clase a los niños y niñas