

**La escuela argentina en la celebración
del encuentro con el “nosotros indígena”**

Antonio René Machaca

La escuela argentina en la celebración del encuentro con el “nosotros indígena”



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN



Universidad Mayor de
San Simón



PROEIB ANDES



Cuidado de edición: PROEIB Andes

© René Machaca, 2007

© Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Argentina / PROEIB Andes / Plural editores, 2007

Primera edición: agosto de 2007

ISBN: 978-99954-1-084-1

D.L.: 4-1-1463-07

Producción

Plural editores

c/ Rosendo Gutiérrez N° 595 esquina Av. Ecuador

Teléfono 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

email: plural@plural.bo / www.plural.bo

Impreso en Bolivia

Índice

Dedicatoria.....	7
Agradecimientos.....	9
Prefacio.....	11
Resumen.....	15
Resumen en idioma quechua. Iskay kawsay yachay wasi, “ñuqanchik runawan” tinkuy raymipi Qallariynin.....	17
Yuyay taripana.....	17
Yachay taripaypa ruraynin.....	17
Ayllup hawa kawsaynin.....	18
Taripaykuna.....	18
Abreviaturas y siglas.....	21
Introducción.....	23
Capítulo 1 Planteo de investigación.....	27
1. Llakiy.....	27
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos.....	31
2. Ruray.....	31

Capítulo 2

Marco metodológico	33
1. Rikuptiy, yachaptiy, unanchaptiy, hamut’aptiy, rikuwankim, yachawankim	33
2. Tipo de investigación	37
3. Unidades de análisis.....	37
4. Técnicas y procedimiento de recolección de datos	38
Observaciones de aula	38
Recuperación de recuerdos personales	39
Investigación experimental: pre-experimento.....	39
Entrevistas.....	40
5. Consideraciones logísticas y éticas.....	42
Consideraciones logísticas.....	42
Consideraciones éticas.....	43
6. Análisis considerado	44

Capítulo 3

Marco teórico	45
1. El “nosotros indígena” desde la antropología clásica	46
Aportes para iniciar una discusión en torno a los modelos de “otredad”	49
2. Etnicidad ¿para qué?	49
Aportes para iniciar una discusión en torno a la “etnicidad”	52
3. <i>Pachakutiq</i> : el retorno de los indios.....	53
Aportes para iniciar una discusión en torno a “lo indio”	56
4. Entre el “ser nacional” y el “estar indígena”: la escuela en la encrucijada	57
Aportes para discutir el “ser nacional” y el “estar indígena”	61
5. La interculturalidad y la escuela en nuestra conexión con el mundo.....	62
Aportes para una discusión en torno a la interculturalidad ..	65
6. Conceptos operativos guía de la presentación de resultados..	66
Representaciones	66
Percepciones y expectativas	67

Capítulo 4

Contexto	69
1. Contexto	69
2. Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia..	75

Los <i>chullpis</i> de antes del diluvio	76
Los <i>awqa runa</i>	77
3. “¡Vagos!..., y nos llevaban a patadas”	84
4. “ <i>Pachamama Santa Tierra</i> ”	87
Capítulo 5	
Resultados	91
1. Atributos de la cultura y del paisaje, no renunciables	91
El Pucará de Tilcara	91
El paisaje, la gente y la cultura de “nosotros” y de los “otros”	98
Kollas y... ¿punto?.....	104
2. Representaciones atribuidas.....	107
El folclore como representación.....	108
Quebrada de Humahuaca, “Patrimonio de la humanidad”	111
Municipalidad Indígena de Tilcara	117
3. Atributos personales no renunciables y su tratamiento en el aula	120
Apellido, lugar de nacimiento, características corporales.....	120
“Ni soñemos que una candidata de la Puna o de la Quebrada va a salir reina”	125
La manera de hablar.....	128
“La lengua materna es un monstruo que resulta difícil de vencer”	130
4. Una escuela que celebra el re-encuentro con el “nosotros indígena”	138
Indígenas y mujeres en el forjamiento del “ser nacional”	138
Actitudes y acciones para la Escuela Intercultural	141
“Algún día nadie se va a reír de mí”	144
Capítulo 6	
La escuela en la construcción de puentes interculturales	149
Capítulo 7	
Propuesta	155
1. Denominación	155
Fundamento.....	155
2. Organización	156
Objetivos	156
Destinatarios.....	156

Carácter	156
Tiempo y recursos.....	156
3. Ejecución	156
Primera etapa: Reflexión de ideas fuerza	156
Segunda etapa: Elementos de análisis	158
Tercera etapa: Actitudes traducidas en acciones	158
4. Evaluación y monitoreo.....	159
5. Factibilidad	160
Bibliografía.....	161
Anexos	175
Anexo 1: Guía de observación de Aula	175
Anexo 2: Imágenes de la actividad de investigación pre-experimental	176
Anexo 3: Guía para entrevista en grupo focal de Estudiantes...	177
Anexo 4: Guía para entrevista en grupo focal de Docentes	178
Anexo 5: Guía para entrevista en grupo focal de miembros de la Comunidad	179
Anexo 6: Guías para entrevistas individuales a profundidad ...	180
Anexo 7: Fichas de datos personales	181
Anexo 8: Detalle del corpus de datos	182

Finada mi mama decía que hay que respetar.
Y el respeto vale mucho.
El respeto, papito, vale mucho, mucho, mucho...

Juana Machaca, abuela quebradeña

...lo cierto siempre está, no en las orillas,
sino en los puentes que hermanan
orillas espaciales y temporales,
más propiamente en la voluntad de hermanarlas
con plena lealtad al espíritu que generó esa voluntad,
es decir, sin perder autenticidad cultural, generacional o
personal.

Luis Rojas, educador sentipensante cochabambino

Dedicatoria

Ana María González, educadora de “pura cepa”. Gracias por enseñarme a mirar el horizonte del cielo andino; mirarlo al atardecer y al amanecer ha reforzado mi convencimiento –de que otro mundo mejor es posible– y me ha permitido acercarme a él desde el campo de la educación.

Abuelita Juana Machaca, por ti somos quienes seguimos. Papá Antonio Machaca, mamita Inocencia Soto, hermanas Angélica (wawakunaykiwan Romina, Mallku y Sinti), Gloria (wawakunaykiwan Viltipoco y Amaru). Marco Antonio Marín G., wawqicha Quchapampapi tarisqa.

Agradecimientos

PROEIBmanta yachachiqkuna: Gustavo Gottret, por darme alas y contestar cada una de mis inquietudes. Pedro Plaza, Tilcarapi tupasunchik. Tinkunanchikkama suyasaykikupuni. Luis Enrique López, por alentarme a venir y por apoyar Qinasay. Inge Sichra, por ayudarme a comprender que el hacer mitiga dolores. José Antonio Arrueta, por advertirnos sobre la importancia de la resolución de conflictos. Fernando Prada, por impulsarnos a conocer los pueblos del oriente boliviano. Jacqueline Roblin, por invitarme a participar de la línea de investigación sobre género. Vicente Limachi, por recordarnos que una buena lectura de la realidad ayuda a mantener la esperanza.

PROEIBmanta panakuna wawqikuna: Nericha Mamani, la magia de nuestra amistad pervivirá por siempre. Qhichwa runakuna: Ruth, Alex, Ida, Soledad, Raúl, Néstor, Evangelio, Cristina, Marcelino, Ricardo, Berta, Mario y Nelson. Carmen, tus micunas beneficiadas fortalecen. Nereo, tus ideas son siempre emprendedoras. Clemente, por compartir la representación de los compañeros. Amilcar, volveré a bailar en Oruro. David, la historia del cerro rico es tan apasionante. Aimaranaka Moisés, María, Edgar, Román, Jaime, Diego, Regina. Kullaka madrecita Nora, gracias por el cariño en las quispiñas de Puno, Fidelia, por mantener las puertas de tu hogar abiertas. Por siempre compadre wayuu Orángel y “padrecito” cofán Víctor. Compañeros mapuches Ana, Gloria, Priscila y Javier. Compañeros de la Amazonía Tiwiran, Juan, José, Pedro y Gus-ter. Gracias compañeros de la 3ª Maestría Elizabeth Uscamayta y Vidal Carbajal por incorporarnos en Qinasay.

A Osvaldo Cipolloni del PNEIB. A quebradeñas y quebradeños que me abrieron las puertas de sus hogares para permitirme las entradas: Miembros de la Comunidad aborigen “Cueva del Inca”. Docentes: Celia

Apaza, Elvira Chorolque, Carmen Navarro, Eustacio Alancay, Walter Apaza, Micaela Chauque, Amalia Colque, Ariel Mosca, Gabriel Pascale, Cándida Pérez, Carmen Salva, Adriana Toconás y José Antonio Toconás. Al equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos". Al personal y alumnos/as de las escuelas N° 13 de Maimará y Normal de Tilcara. A la Municipalidad indígena de Tilcara. Amigas y amigos: Remedios Cabana, los mates son más ricos con los kilos de afectos que me envías en los dulces. A la familia de Claudia y "Michi" Miskoff, a Eti Zaburlín, Estela Mamaní, "Champita" José, Raúl Ramos y Enrique Oyharzábal.

Prefacio

El trabajo de Rene Machaca, que ahora presentamos, marca un hito en la historia de nuestro programa, en tanto se trata de la primera tesis de Maestría en EIB de un profesional argentino que se reivindica como indígena. Pero además de ello, se añade el hecho que estamos ante un muy bien trabajado texto que da cuenta del complejo entramado que subyace a la ejecución de propuestas educativas que buscan contribuir a una mayor pertinencia del sistema educativo argentino. Cabe, sin embargo, señalar que cuando Rene Machaca concluía su tesis nadie se imaginaba que la crisis social y política argentina de principios de esta década redundaría también en una profunda revisión desde el Estado argentino de las relaciones vigentes entre indígenas y no-indígenas, particularmente en lo que atañe al campo educativo. Y es que la nueva ley de educación argentina recientemente aprobada marca el inicio de nuevos modos de relacionamiento político con las organizaciones y comunidades indígenas, en el contexto de una diversidad étnica y sociocultural positivamente aceptada. Que la nueva legislación argentina hubiese sido negociada en Buenos Aires, entre autoridades educativas nacionales y cerca de medio centenar de líderes indígenas provenientes de distintas localidades nos sirve de indicador objetivo de lo que aquí afirmamos.

Pero, volviendo al libro, Machaca nos habla del redescubrimiento por parte de la sociedad y de la escuela de ese “nosotros indígena” que desde hace ya un tiempo aflora con terquedad en distintas localidades argentinas. En el caso del norte argentino, colindante con Bolivia y Chile, esa reafirmación identitaria indígena que el libro recoge a través del análisis de numerosos testimonios coloca a la escuela, y a la educación argentina, ante un serio desafío; pues, las políticas culturales y educativas de invisibilización de lo indígena que intentan subsumir lo indígena en lo

nacional-argentino se topan con la voluntad de persistencia indígena de comunidades, líderes y padres y madres de familia. Tal reafirmación, sin embargo y como ocurre en otras partes de América, no supone ni aislamiento ni vocación de retorno al pasado. Por el contrario y como los testimonios lo ponen en evidencia, los entrevistados nos plantean una suerte de reparación histórica, que supone, por un lado, mayor reconocimiento cognitivo y afectivo de todo lo visto y sentido como propio y diferente a lo nacional-argentino, de manera que esta visibilización y recuperación conlleve también hacia una mayor autoestima de todos aquellos a quienes la educación y la escuela sirven o pretenden hacerlo. Por otro lado, tal reparación implica trascender el plano local, para participar en el mundo global, con pie firme y sobre la base de mayor autoestima y seguridad, producto de la revaloración de lo local y lo propio. Estamos así, quien sabe sí por primera vez desde voces autodefinidas como indígenas ante un planteamiento argentino respecto a una interculturalidad educativa. De hecho, el mismo título del penúltimo capítulo de este libro así lo sugiere cuando ve a la escuela como ámbito pero a la vez como instrumento en la construcción de puentes interculturales.

Este libro de René Machaca, si bien geográfica, cultural, cognitiva y afectivamente situado en el espacio quebradeño kolla, del norte argentino, nos remite al desafío ante el cual se encuentra la nueva educación argentina de hacer visible y comprensible y dar sentido nacional a la diversidad que históricamente caracteriza a la Argentina. Por seguro, planteamientos como los que nos presenta el autor resultan también válidos para otros ámbitos socioculturales y para ese conglomerado de 20 pueblos indígenas y 12 lenguas que luchan por sobrevivir.

Pero, la mera existencia de 20 pueblos y de 12 lenguas nos remiten también a repensar los parámetros que hasta hoy han regido las definiciones generalmente aceptadas de la educación intercultural bilingüe (EIB). Para construir la EIB o las EIBs que la educación argentina requiere, urge llevar estudios como el que hoy presentamos, pero sobre todo desarrollar una atenta y fina capacidad de escucha ante las crecientes voces indígenas que reclaman ser tomadas en cuenta en la toma de decisiones sobre su vida presente y futura. Los argentinos que se autodefinen como kollas así lo exigen, y, por ello, la construcción de una o más estrategias de EIB en la Argentina pasa pues por superar la menos compleja asociación lengua-cultura-educación que nos hiciéramos en el continente ya en la primera mitad del siglo pasado, cuando la mayoría de la población indígena habitaba en áreas rurales y se mantenía en una condición de monolingüismo en lengua indígena. Como bien sabemos, la situación hoy es otra, no sólo en la Argentina sino en muchas partes de América

Latina y son las propias voces indígenas que replantean la redefinición de lo que usualmente entendíamos por modernidad y tradición

Como no podía ser de otra forma, la nueva EIB que Machaca propone para la Quebrada de Humahuaca trasciende la esfera del aula e incluso de la escuela. En su opinión, el puente intercultural a construirse desde la escuela debe “sostenerse con la lucha y movilización de los pueblos indígenas argentinos”. Y es que en la Argentina, como también en el resto del continente, la interculturalidad es asumida “como noción propositiva, proyecto político, paradigma y enfoque educativo”, en la búsqueda de mayor equidad e igualdad. La nueva ley argentina de educación, que supera la visión que la anterior tenía de la EIB, como una mera modalidad compensatoria, abre espacios inusitados para que tareas como las que René Machaca nos propone en este libro puedan hacerse realidad.

Luis Enrique López
PROEIB Andes

Oswaldo Cipolloni
Programa Nacional de Educación
Intercultural Bilingüe del Ministerio
de Educación de la Argentina

Resumen

La diversidad cultural representada por los pueblos indígenas de Argentina ha sido históricamente negada, invisibilizada y considerada como un escollo para el avance de la escuela y de la educación nacional. Esta investigación explora prácticas educativas –desarrolladas en espacios escolares de la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy (Argentina)– que dan cuenta de representaciones, relacionadas con el “nosotros indígena” en la actualidad, en una región donde cada vez es más notoria la aparición de los indígenas como actores sociales que emergen con fuerza reivindicando el respeto por su cultura, lengua e identidad. Ese reclamo ha sido abordado, en esta tesis, desde las percepciones y expectativas que reflejan la firme apuesta por una escuela que desarrolle la autoestima de sus educandos y los fortalezca en la cultura propia estableciendo puentes que permitan conectarlos con la cultura global. Pocos estudios han investigado, desde el punto de vista indígena, la dimensión “kolla” de la identidad y su relación con la educación en esta región del país, por lo que, el “nosotros indígena” aludido con frecuencia en el discurso académico de este trabajo, involucra permanentemente al autor. Los resultados a los que se llegan, desde la aplicación de la noción de interculturalidad en sentido amplio, alientan la búsqueda de acciones y actitudes que transformen en alegría el sufrimiento experimentado por la negación de la identidad originaria. A ese logro contribuye una escuela que considera la diversidad cultural como fortaleza.

Palabras claves: EDUCACIÓN INTERCULTURAL / REPRESENTACIONES / IDENTIDAD / KOLLAS / QUEBRADA DE HUMAHUACA

Resumen en idioma quechua Iskay kawsay yachay wasi, “ñuqanchik runawan” tinkuy raymipi

Qallariynin

Qulla runakunari ¿pikunataq kayku? ¿Imanaptintaq mana munawankuchu? ¿Imanaptintaq ñuqaykutapacha mana munakuykuchu? Qulla llaqtahina, hinallataq qulla runakunahina. ¿Imaynatataq kawsachkan-chik, runakawsayninchikta chhiqninanchikpaq? Kay llamk’aymi kay tapukuykuna kutichiyta qallariyta munan.

Kay llamk’aypi yachaykuna yachaymanta llakisqa kachkani:

Jukñiqi: imaynatataq yachaywasi qulla runata qhawarin.

Iskayñiqi: imaynatataq ñuqayku qulla runa ñuqaykupura ayllu kawsayninkupi qhawaykukuyku.

Yuyay taripana

Yachaywasipi ayllupiwan, qulla runamanta rurasqakunata rimasqaku-natawan thaqwiri.

Yachay taripaypa ruraynin

Kay llamk’aywanmi yuyaychakuyta hinallataq yachayta munani, chaymi ancha yupayniyuq. Ahina, kay yuyay taripayqa patanta qhawaykunapaq, imayna kasqanta qhawanapaq hinallataq imayna kasqanta qill-qanapaq. Kay yachay taripaypa rurayninpaqqa ancha yupayniyuqmi

ayllu runakunata uyariy, qhaway hinallataq rimay karqan; astawanqa yachaqkunata hinallataq yachachiqkunata uyariy, qhaway hinallataq paykunawan rimay.

Ayllup hawa kawsaynin

Kay llamk'aymi Tilkara qulla ayllupi, Jujuy llaqtapi, Argentina suyupi, rurakurqam. Chaypi qulla ayllu runakunawan hinallataq yachaqkunawan, yachachiqkunawan, rimanakurqani. Astawanqa ayllupipas yachaywasipipas imaymana kawsayninkuta qhawamurqani.

Taripaykuna

Qullaqa yachay wasipi mana allin qhawarisqa karqan kunankamapas hinallataq kachkan. Chay mana allin qhawariyqa yachay wasimanta llusqin, ahinallataq ayllupipas imaymana qhawariykuna kan. Qullata ayllurunata chay mana allin qhawariykunam anchata llakichin. Chaymi mana ñawpaqman puririchinchu astawanmi wichq'asqapi tiyachin. Chaymi qulla aylluqa suyayninta chinkachin.

Huk qulla wawa kawsaynin rayku hinallataq rimasqan rayku yachay wasipi mana munasqachu chayqa yachayninpim tatim chaymi yachaytaqa mana munanchu hinallataq ñawpaqman llusqiyta mana munanchu.

Coloniapi, republicapi q'arakunawan kawsayqa, ancha llakikuy kawsaymi karqan. Chaymi yuyaninchikkunata, llamp'u sunqunchikta hinallataq sumaq kawsayninchikta chinkachikuchkanchik. Kunanqa hatun taytanchikkunata pisita uyarichkanchik, hallp'anchikkunatam qichuwarqanchik. Ahinapi Pachamama, apukuna, rumikuna hinallataq mayukunata ima munakuyninchiktam chinkachikuchkanchik. Ancha llakikuymi imayna qullakuna ñuqanchik kikinichikta mana munakunchikchu. Hinallataq ayllunchiktapas, kawsayninchiktapas imayna rimasqanchiktapas mana munakunchikchu.

Tukuy ima rimamusqanchiktam yachay wasi ukhupi tarimurqayku chaytam kunanqa t'aqwirisaqku:

- 1) Runap ñawpa pacha kawsaynin.
- 2) Qullap kawsasqan ayllu.
- 3) Qulla simi imayna kasqan.

- 4) Folcloremanta.
- 5) Turismomanta.
- 6) Qullakunap ch'ikunkuna.
- 7) Imayna rimasqanmanta.

Abreviaturas y siglas

CC04	Cuaderno de Campo Año 2004
CC05	Cuaderno de Campo Año 2005
CEPOS	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CLS	Comisiones Locales de Sitio
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EI	Educación Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENDEPA	Equipo Nacional de Pastoral Aborigen
ER	Ejercicio de Representaciones
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
GFC	Grupo Focal con la Comunidad
GFD	Grupo Focal con los Docentes
GFE	Grupo Focal con los Estudiantes
IFDC	Instituto de Formación Docente Continua
INAI	Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (Argentina)
MECT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)
OA	Observación de Aula
OCLADE	Obra Claretiana para el Desarrollo
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PEETUEPT	Proyecto Elaboremos Entre Todos Una Escuela Para Todos
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PNEIB	Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Argentina)

PROEIB Andes Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

UNESCO Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas

Introducción

¿Cómo se representa al “nosotros indígena” en el aula? Es el motivo principal que me ha impulsado a mirar con detenimiento prácticas educativas desarrolladas en espacios escolares de la Quebrada de Humahuaca, Jujuy, República Argentina; país en donde la tradición homogeneizante del sistema educativo nacional ha invisibilizado históricamente la diversidad cultural representada por los pueblos indígenas. En ese afán, lamentablemente, se ha visto comprometida la escuela como espacio de producción y reproducción de miradas negativas que interpretan la diversidad como problema. Sin embargo, esta situación está siendo problematizada en la región por la aparición de los indígenas como actores sociales que emergen, cada vez con más fuerza, reivindicando el respeto por su cultura, lengua e identidad. Frente a esas demandas, el gobierno y la sociedad argentinos, se ven impelidos a modificar actitudes y a promover acciones que consideren a la diversidad como fortaleza en el marco de una sociedad pluralista y democrática.

Muchas opiniones de estudiantes, docentes, miembros de la comunidad indígena y de la sociedad quebradeña en general, denotan su firme apuesta por una escuela que desarrolle la autoestima de alumnas y alumnos a partir de fortalecerlos en sus saberes previos, en su identidad originaria ancestral y en su manera de concebir el mundo, estableciendo puentes que permitan conectarlos, desde condiciones de relación más equitativas, con la sociedad global. A ese deseo creo responder con el análisis que propongo, desde el paradigma de la interculturalidad, en esta tesis.

En el recorrido de este trabajo, organizado en seis capítulos, pongo a consideración del lector una manera particular de construir el discurso académico desde mi condición de indígena kolla no hablante de lengua

vernácula, de antropólogo y de maestrante en EIB. Como investigador de una realidad conocida por mi persona (nací, crecí y viví en la Quebrada de Humahuaca) no he experimentado el temor de distanciarme o de disminuir la carga emocional que me ha provocado el tema elegido. Más bien he aceptado el desafío de problematizar esta relación que el lector podrá detectar cuando utilizo un lenguaje más impersonal o cuando me involucro más en calidad de indígena con el análisis abordado. Precisamente, en el Capítulo 1, recojo experiencias personales relacionadas con la identidad indígena que me permitieron plantear la problemática general y los objetivos de la investigación, así como la justificación de la misma. Con argumento similar esbozo el Capítulo 2 que se inicia con una pregunta que provoca un debate epistemológico: ¿Qué implica ver, saber, entender y comprender para muchos investigadores indígenas, entre los que me incluyo? Luego de sugerir algunas pistas para responderla, propongo el marco metodológico de la tesis que comprende: tipo de investigación, unidades de análisis, técnicas y procedimientos de recolección de datos, consideraciones logísticas y éticas, y, el análisis correspondiente.

Lo planteado en el marco teórico presentado en el Capítulo 3, tiene la intención de aportar elementos que contribuyan a la de-construcción de representaciones académicas de la “otredad”. En ese afán cuestionamos la constitución de la antropología como ciencia, planteamos la construcción del “nosotros indígena” a partir del análisis del concepto “etnicidad”, visualizamos aspectos que tienen que ver con la emergencia de la identidad indígena en la región, y, finalmente, ligados a las discusiones anteriores, presentamos los principales lineamientos de la interculturalidad y conceptos teóricos para el abordaje de representaciones, percepciones y expectativas.

La necesidad de contar con un soporte firme, claro y preciso que contextualice la investigación, me ha provocado escribir el Capítulo 4, a partir de aceptar el desafío de de-construir la historia oficial que nos contaron y proponer una nueva forma de representar el pasado indígena. Desde el relato oral de una abuela quebradeña establezco puentes con el conocimiento académico para reconstruir el lugar ocupado por el indígena en la historia pre-hispánica, colonial y nacional. Con esta base, que considero sólida, muestro los resultados de la investigación en el Capítulo 5, cuyo planteo fue organizado tomando como base representaciones propias y atribuidas agrupadas de la siguiente manera: 1) Atributos de la cultura y del paisaje, no renunciables, 2) Representaciones atribuidas y 3) Atributos personales no renunciables. El acápite 4) está referido a las percepciones y expectativas que la comunidad educativa tiene para

superar las representaciones negativas y propender a la construcción de una escuela que celebre el encuentro con el “nosotros indígena”. Aunque se fueron incluyendo conclusiones preliminares al final de cada una de las representaciones analizadas, aportamos otros elementos en los dos capítulos subsiguientes (Capítulos 6 y 7 que incluyen conclusión y propuesta, respectivamente), los que tienen como eje vertebrador la visualización de un horizonte cercano en el que se advierte la presencia de actitudes y acciones necesarias que van más allá del deseo para la transformación del sistema educativo homogeneizante.

CAPÍTULO 1

Planteo de investigación

1. Llakiy

En quechua, la palabra *llakiy* nos habla de pena, tristeza o pesar. Un recuerdo de mi vida alimenta el *llakiy* personal con el que planteo el problema de investigación en esta tesis:

Tenía 15 años y cursaba tercer año de secundaria. Un día salí de clases y caminaba junto a compañeros por una acera de una calle del pueblo. De frente, por la misma acera y a pocos metros, venía mi abuela con su sombrero, sus *simbas*,¹ su pollera y ojotas. Antes de que me reconociera me cambié de acera. No quería que mis compañeros me insulten por tener una abuela *kolla*²... yo no quería saber nada con los *kollas*. (CC05b: 41)

La negación de nosotros mismos como *kollas* tiene que ver con condiciones históricas de subordinación y sometimiento que venimos sufriendo los indígenas de América desde la invasión europea, la colonia y la etapa republicana. Estas condiciones no han cambiado hasta el presente. Los *kollas* de Jujuy, en el noroeste argentino –en otros tiempos orgullosos de nuestras abuelas y abuelos, de la lengua indígena (ahora desplazada por el castellano) y de nuestra manera de vivir y de concebir el mundo– nos desvalorizamos para ver en la cultura de quienes nos dominan, el modelo de vida por alcanzar. En la negación y decadencia

1 *Simba*: Del quechua *simp'a*, cabello trenzado que llevan las mujeres.

2 *Kolla*: En Argentina es el término que designa, a nivel general, al grupo étnico de origen andino. Se lo encuentra igualmente con las grafías *coya*, *colla* y *qulla* (en quechua).

de la identidad indígena ha influido decididamente la escuela como principal instrumento del Estado en su pretensión de unidad y uniformidad nacional.

En el aula se producen y reproducen estereotipos, representaciones y estigmas sociales discriminatorios que causan daño al “nosotros” indígena e inciden negativamente en la sensibilización necesaria para la implementación de una Educación Intercultural para todos. Si la interculturalidad implica la construcción de relaciones horizontales entre sujetos y grupos sociales diferentes y diversos entre sí (López 2003), ésta no puede edificarse plenamente entre los kollas y personas de otras culturas si no se fortalece, primero, la identidad propia.

Un sistema educativo homogeneizante que ha sido concebido para imponer una lengua y una cultura –evidentemente las de las clases dominantes– obviamente ha concentrado esfuerzos para enfrentar la diversidad, pero no cualquier diversidad sino aquella representada por los 20 pueblos y sus 10 lenguas indígenas todavía vigentes en Argentina.³ Como apunta María Ibáñez (2003: 71), este país se ha diferenciado del resto de Latinoamérica por mostrarse hacia dentro y hacia fuera, como “un país blanco y sin indios”. En consecuencia, la invisibilización y exclusión del indígena no ha cesado a pesar de que acudimos a un nuevo contexto nacional e internacional que reconoce, por lo menos en las letras, nuestro derecho a la existencia.

Pero el ocultamiento y vergüenza por no querer reconocernos parte de la misma nación y con los mismos derechos, no ha sido sólo atributo de quienes manejan el poder desde las esferas gubernamentales; las clases dominantes han sustentado su accionar afirmándose en postulados planteados y defendidos a ultranza por teorías científicas que inventaron un “otro” indígena salvaje, “hermano menor” y/o folclórico.

En el abordaje científico de la “otredad” siempre han influido fuerzas holísticas y procesos sociales de construcción de hegemonías. La antropología, disciplina que se originó en países europeos colonialistas e invasores como Inglaterra, se constituyó como ciencia a partir de explicar

3 Actualmente, el total de habitantes indígenas de Argentina ronda el 1,5% a 2% de la población general. Los pueblos indígenas autoidentificados son 20 (kolla, quechua, aymara, atacama, diaguita-calchaquí, ava guaraní, chorote, chulupí, tapieté, chané, wichí, pilagá, mbyá, mocoví, toba, huarpe, ranquel, mapuche, tehuelche, ona-selk'nam) y 10 las lenguas originarias vigentes (guaraní–correntino, mbyá y ava–, quechua–santiagueño–, aymara, mocoví, toba, wichí, chané, chorote y mapuche) (cf. Programa EIB 2005, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, educar.www.educ.ar).

al “otro” cultural y de construir explicaciones sobre la “otredad cultural”. Pero no sólo se forjaron explicaciones, sino que se construyó un modelo del “otro” cultural obviamente concebido desde un “nosotros civilizado” que se paraba para mirar y analizar desde arriba a los “otros salvajes y/o bárbaros”. Pero ese “otro” cultural que se constituyó como objeto de estudio no existía, no respondía a un “hecho empírico” real, advierten Boivin, Rosato y Arribas (1999: 10); y añaden que, “por el contrario, fue un objeto construido de manera científica por las distintas teorías que dominaron en cada uno de los momentos históricos” (*Ibíd.*).

¿Cuál es el tratamiento que se le da en el aula a la identidad indígena? El devenir histórico de una práctica pedagógica homogeneizante ha empobrecido la autoestima y el desarrollo afectivo y cognitivo de los estudiantes indígenas. Al respecto Luis Enrique López (2003: 218) dice: “El peor empobrecimiento es que hemos formado a la población indígena como gente insegura de sí misma, que no se respeta y un sujeto inseguro no puede contribuir al desarrollo de un país.”

Los diversos análisis y evaluaciones de la Educación Intercultural y Bilingüe han abordado poco los últimos años de escolaridad primaria y el colegio secundario es un campo casi inexplorado. ¿Cómo se dan en este sector de estudiantes las miradas del “nosotros” kolla?

El comportamiento normal de los centros de poder (y de sus servidores inmediatos) es la imposición a través de la educación –en su significado más amplio– de la aceptación de (...) modelos emitidos por las fábricas culturales metropolitinas, confiriéndoles un aura de prestigio. La cultura de la clase dominante es la cultura prestigiosa, y sus tiques son buenos ejemplos a seguir e imitar, especialmente para la sicología de los *adolescentes –la franja social de mayor dinámica* (quizás en cualquier lugar, pero al menos en las sociedades occidentalizadas)– *en su búsqueda de novedades socioculturales.* (Aharonián 1996: 1, nuestro énfasis)

Para Garcés y Guzmán (2003: 66) la pregunta clave es:

¿Qué queremos de nuestros hijos? ¿Queremos que las *generaciones jóvenes* reproduzcan y recreen la cultura de nuestras comunidades o queremos que los jóvenes de nuestras comunidades se vistan de “civil”, *se formen para ser parte del mundo urbano y occidental como mano de obra barata y discriminada?* (Nuestro énfasis)⁴

4 Lo planteado por estos autores tiene que ver con una reflexión pedagógica colectiva en debates al interior de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y el caso de Raqaypampa. En esta

Teniendo en cuenta que es en la comunidad donde debiera sustentarse el hacer de la gestión y planificación educativas de la educación intercultural, es necesario conocer percepciones y expectativas de actores representativos de ella que indaguen experiencias de vida escolares relacionadas con el “nosotros indígena”. Es preciso tomar en cuenta que madres y padres de familia, representantes del gobierno de la Municipalidad indígena de Tilcara y de organizaciones aborígenes, incluso docentes del lugar, han sufrido experiencias traumáticas en su contacto con el aprendizaje escolarizado, por lo que es pertinente escuchar sus voces “para curar y transformar las heridas y dolores” (Smith 2005: 187) aún persistentes en sus recuerdos.

Llakiy denota sufrimiento según lo hemos planteado al inicio de este acápite. El educador cochabambino Luis Rojas (2004: 70) agrega que esta palabra tiene una connotación más profunda para el pueblo quechua: “es un sufrir que lanza a la persona hacia la vida; con un amor preocupado y cuidadoso de ella (*khuyay*). Alrededor del *llakiy* se teje un tramado de solidaridades, afectos y reciprocidades”.

Lo hasta ahora compartido, en relación con la problemática general de investigación, me lleva a considerar las siguientes preguntas: las experiencias que tuve respecto a mi identidad indígena, ¿guardan relación –en la actualidad– con las de otros estudiantes y miembros de la comunidad quebradeña? ¿Será posible fortalecer el componente indígena de nuestra identidad? En definitiva, ¿se podrá revertir el sufrimiento en alegría y lanzarnos más positivamente hacia la vida?

Si bien el presente estudio no pretende responder a todas estas preguntas (al menos, no de manera plena), constituye un primer paso considerar como problema de investigación –en un nivel operacional– el llenar una evidente laguna de conocimiento respecto a las representaciones, percepciones y expectativas que se manifiestan hoy en día en la comunidad educativa de estudio. Esto nos conduce a formular los siguientes objetivos de la investigación.

Objetivo general

Analizar representaciones, percepciones y expectativas relacionadas con el “nosotros indígena” en el aula y en la comunidad.

comunidad indígena quechua de Cochabamba se realizó un autodiagnóstico regional sobre problemáticas educativas en el año 1998. (Comunicación personal de Soledad Guzmán. Cochabamba, diciembre de 2005).

Objetivos específicos

- Identificar representaciones relacionadas con el “nosotros indígena” en la práctica educativa desarrollada en espacios escolares.
- Identificar percepciones y expectativas relacionadas con el “nosotros indígena” en actores de la comunidad.

2. Ruray

En la variedad quechua “Cusco-Collao”, revelada en la obra de Nereo Hanco (2004: 86), la palabra *ruray*, puede traducirse como hacer, participar y construir. Desde mi perspectiva, como investigador indígena, los significados de *ruray* señalados ayudan a plantear más precisamente los “para qué” de una investigación. A partir de ellos se describe la justificación de esta tesis.

En Jujuy, casi dos centenares de comunidades indígenas reivindican su adscripción étnica kolla, atacameña o guaraní. En 2002, voceros de muchas de estas comunidades tuvieron amplia participación en las “Primeras Jornadas de Educación Intercultural de Jujuy”, espacio que les permitió manifestar su palabra. No se cuenta aún con una propuesta de EIB desde el Estado provincial⁵ aunque a nivel nacional el Departamento de Atención Aborígen, creado en 1997, ha apoyado algunas experiencias focalizadas de Jujuy en el marco de acciones compensatorias; dentro de ese mismo marco se inscribe el Programa Nacional de EIB creado en 2004. Docentes que trabajan desde un enfoque intercultural siguen haciendo esfuerzos individualmente o en pequeños grupos a través de proyectos que no tienen, en Jujuy, un respaldo institucional fuerte que los acompañe, ni políticas gubernamentales decididas que avalen, apoyen y/o promuevan sus esfuerzos. Los resultados de nuestra investigación pueden profundizar la búsqueda de mayor sensibilización en autoridades del gobierno.

En 2003, la Quebrada de Humahuaca fue declarada por la UNESCO “Patrimonio natural y cultural de la humanidad” mientras que, en 2005, el gobierno local de Tilcara, pueblo en donde desarrollamos esta inves-

5 Argentina es un país federal integrado por 23 provincias (las que, a su vez, incluyen departamentos) y la ciudad de Buenos Aires, capital federal. Las provincias son autónomas y cada una tiene su propia Constitución como Estado provincial.

tigación, ha pasado a denominarse “Municipalidad Indígena”. Ambas declaraciones han movilizado a comunidades indígenas y pobladores que reclaman ser escuchados. Mientras tanto, las instituciones escolares permanecen casi al margen de estas problemáticas. Nuestra investigación puede contribuir a generar y alimentar el debate en torno a ello.

A nivel general, en diversas investigaciones sobre evaluación de EIB en países de la región andina, se cuestiona la escasa participación de los indígenas en el proceso integral de programas atendidos, principalmente, por el Estado. Aquí se puede advertir que las percepciones y expectativas que los indígenas tenemos de nosotros mismos han sido poco estudiadas y/o tomadas en cuenta.

Nuestros esfuerzos pueden contribuir a visualizar “la escuela como impulsora de la interculturalidad” (Gottret 2004: 5) y, en el plano del hacer cotidiano en el aula, motivar a docentes al abordaje de la discriminación, la autoestima y la construcción de la identidad indígenas teniendo en cuenta que la interculturalidad “es básicamente una educación en valores y actitudes” (Muñoz 1994: 217).

Nos cabe reflexionar, finalmente, que esta tesis es concebida como un aporte necesario para posibilitar el *ruray*: el hacer desde la gestación de la propuesta, el participar desde y con las comunidades indígenas y el construir entendido como la búsqueda permanente, dinámica, abierta y flexible.

CAPÍTULO 2

Marco metodológico

Estar en el mundo y con el mundo significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad. Una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobreestimar la subjetividad en detrimento de la primera. No se trata de apasionarse con el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista, sino de insertarse críticamente en la historia.

Paulo Freire (1992)

1. Rikuptiy, yachaptiy, unanchaptiy, hamu' aptiy, rikuwankim, yachawankim

“Cuando yo vea y sepa, cuando entienda y comprenda, me verás y sabrás de mí”, evoca esta frase de un poema ritual quechua del siglo XVI recuperado por Santa Cruz Pachakuti y atribuido a Manco Capac (Pari 2005: 74).⁶ ¿Qué implica ver, saber, entender y comprender para muchos investigadores indígenas, entre los que me incluyo? ¿Qué pretendemos con lo que investigamos y escribimos, cómo queremos darnos a conocer con ello? Intentaremos responder a estas preguntas, previo al abordaje del marco metodológico en esta tesis, dando cuenta, por un lado, del posicionamiento e involucramiento personal con el tema de estudio y, por otro, reflexionando críticamente para enfrentar al etno-sociocentrismo del conocimiento científico de tradición positivista.

Los estudiantes indígenas de la maestría que ofrece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes) tenemos la expectativa de que nuestras investigaciones contribuyan al impulso y fortalecimiento del desarrollo de la EIB. Hay condicionamientos, en el buen sentido de la palabra, que operan en nosotros: buscamos

6 Cf. Pachacuti Yanqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz (1993) *Relación de antigüedades deste reyno del Piru*. Cuzco: IFEA/CBC- PID.

saber para actuar antes que saber para teorizar.⁷ En ruedas de discusión planteamos, muchas veces, un hacer ciencia desde una posición política que asumimos al comprometernos con las reivindicaciones de pueblos y organizaciones indígenas a los que pertenecemos.

Las formas y fuentes del conocimiento andino tienen que ver, según Adán Pari (*op. cit.*: 70), con el *yachay*, saber del mundo quechua relacionado con la práctica. Antes que buscar el método y leyes que emanan de la investigación, dice este intelectual quechua, “se busca demostrar haciendo aquello que se sabe”, lo cual implica que el conocimiento no sea concebido como un proceso enteramente mental sino más bien empírico, que “abarca también el campo de las habilidades [...] y la adquisición de un hábito. [Quien] sabe algo debe saber demostrarlo por medio de la aplicación de ese conocimiento” (*Ibíd.*).

Sucede que, al decidimos encarar un “estudio para la vida”⁸ comprometido con la transformación de la educación en nuestras comunidades de origen, debemos operar necesariamente con una realidad que conocemos. Un estudiante del PROEIB cuestionaba al respecto: “¿Vamos a investigar con el corazón indígena o con el corazón de estudiantes de la maestría?”⁹ La pregunta alimenta un debate epistemológico. Nosotros arriesgamos por lo menos dos respuestas. Una se relaciona con la descolonización mental, puesto que todavía incide en nuestra aprehensión de la realidad, el modelo positivista etnocéntrico-homogeneizante de “occidente” que separa tajantemente “subjetividad” de “objetividad”. Frente a ese dilema ¿hay un nuevo comienzo? se pregunta Dora Fried (1995: 27), quien sostiene que a fines del siglo XX “asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y la cultura”.

La ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana están socialmente contruidos, recursivamente interconectados: constituyen un sistema abierto. Precisamente, de estas interfases, de sus descentramientos y conflictos surgen aquellas configuraciones científico-culturales complejas que conforman y caracterizan el espíritu que atraviesa una época. (*Op. cit.*: 18)

-
- 7 La distinción entre el saber para la acción y el saber para la teorización ha sido enunciado por Schutz, Geertz y discutido por Garfinkel y Giddens, según señala Guber (2005).
 - 8 La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) hablan de “educación para la vida”. Cf. ONIC - PROEIB Andes - CRIC (2000).
 - 9 Expresión vertida en el Taller de Investigación. (Sesión cooperativa de clases en el PROEIB. Agosto de 2005).

La otra respuesta estaría dada por el recurso de identidad del que hacemos uso en diferentes momentos. Dependiendo del contexto, nos presentamos sólo como indígenas en algunos casos, o como académicos o una mezcla de ambos, en otros. Esta situación se ha presentado durante el trabajo de campo y principalmente ha tenido que ver con las “entradas” y aceptación por parte de las personas que han contribuido a nuestra investigación. Sin embargo, el sentir y hacer ciencia desde la identidad indígena es también relevante al momento de “acometer lo más difícil de una investigación: la redacción” (Sichra 2006: 23).¹⁰

Martha Bustamante (2005), quien ha abordado una investigación en su pueblo de origen Montecillo, Cochabamba, ha planteado brevemente la discusión entre “ser” investigadora y “ser” montecilleña. Las ventajas estuvieron dadas por los conocimientos previos y la confianza con la gente del lugar, mientras que los problemas se presentaron al momento de procesar los datos. Dice esta autora: “en términos de confundir o no distinguir entre los conocimientos que mi persona tenía de la realidad y la información que salía de los pobladores” (*op. cit.*: 40). Los investigadores indígenas debemos asumir sin temor que “de lo que se trata no es de distanciarnos o acercarnos afectiva o prácticamente del tema elegido sino de problematizar la relación con lo que se estudia. Así de simple, así de difícil”, según apunta Gabriela Karasik (2004: 12).

Si cabe preguntarnos ¿podemos ser investigadores siendo indígenas? –si todavía nos cabe la duda en tiempos en que “quizá podamos hablar del final de una visión de la historia determinista, lineal, homogénea, y del surgimiento de una conciencia creciente de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y la necesidad de diálogo como dimensiones operativas de la construcción de las realidades en que vivimos” (Fried *op. cit.*: 27)– encontraremos una respuesta, obviamente afirmativa. Sin embargo, podemos reflexionar junto con Adán Pari (2005: 67) que, como en la construcción del conocimiento andino, no tenemos que perder de vista el sentido de la recuperación de su validez y posibilidad de utilidad para el servicio de la humanidad, así también, no podemos conformarnos con investigar en pos del mero avance científico o de la ciencia. Se trata de preguntarnos para qué investigar; y la respuesta habrá de buscarse, nos parece, a partir de la toma de una posición decididamente política en y con la realidad que aprehendemos.

10 Inge Sichra (2006: 23) apunta: “Al cabo de muchas cavilaciones y revisiones, de superar la inseguridad sobre la forma de elaborar un documento de investigación, entendí con Wolcott (2003) que, en realidad, lo más relevante de la investigación es el proceso de redacción.”

En el siguiente esquema reflejo cinco aspectos que configuran procesos de enseñanza y de aprendizaje en construcción y que tuve en cuenta al diseñar y proponer, desde la óptica indígena, esta investigación.



En el esquema *Viltipoco muyu pishqa inti*, el retorno del saber en el quinto sol,¹¹ me he permitido integrar los sentimientos (lo que emana del corazón), lo espiritual (en que está contemplada la relación ritual-armónica con Pachamama: madre tiempo y espacio), la subjetividad y objetividad juntas, como entidades que se retroalimentan permanentemente, el conocimiento de tradición oral (de “raíces” indígenas) y el conocimiento de tradición escrita (aprendizajes escolarizado y académico). Estos cinco aspectos son el trasfondo, a mi parecer, del punto de vista del autor y determinan el desempeño del papel del investigador indígena. En los Andes, dice Grimaldo Rengifo (2000: 9), “el aprendizaje no se funda en una relación de sujeto-objeto”; las personas nos percibimos “parte de un pacha o mundo en una continuidad de vidas que no admite separaciones sino crianzas mutuas”. Todo cuanto existe contribuye al conocimiento, de modo que saben la naturaleza y las deidades, por lo que el aprendizaje deviene en atributo de todos (*op. cit.*: 10).

11 En época de la conquista Viltipoco era un kuraka de Tilcara. “El retorno del saber en el quinto sol” está inspirado en el Pachakutiq (por su significado en quechua “retorno-trastocamiento del tiempo-espacio”).

2. Tipo de investigación

Esta investigación tiene tres características: es exploratoria, es cualitativa y es descriptiva. El propósito principal de una investigación de carácter exploratorio es familiarizarnos con un tópico poco estudiado y/o novedoso (Hernández, Fernández y Baptista 1998: 58). En Tilcara, justamente, no se ha aplicado un estudio en los términos que proponemos.

Asumiendo, como investigador, que mis deseos son entender y aprender, me adhiero a los postulados de Barragán (2001: 97-98) para caracterizar esta investigación como cualitativa, en el entendido que: 1) El interés estuvo más centrado en los procesos que en los resultados, 2) Se buscó aprender y entender cómo la gente piensa, vive, imagina o interpreta el mundo, 3) El proyecto de investigación ha sido flexible, pudo readecuarse y modificarse sobre la marcha, 4) El uso de métodos y técnicas estuvo más relacionado con escuchar, mirar, hablar y hacer entrevistas, y, finalmente, 5) La investigación buscó comprender el mundo social desde un punto de vista "emic", es decir desde el punto de vista de los actores. De igual manera, ligado a lo cualitativo nos cabe reflexionar junto con Sichra (2001: 199):

Además de servir como insumo curricular propiamente dicho, la investigación propicia una mirada de doble sentido: es un lente que permite el descubrimiento de lo que nos rodea y es un espejo para vernos nosotros mismos. Es un proceso circular, al exponernos a lo nuevo y desconocido, corregimos preconceptos sobre los otros y nos reconocemos sobre el fondo de lo desconocido.

El carácter descriptivo de esta investigación me permite reflexionar que "ninguna etnografía es una descripción ingenua. Subyace siempre una interpretación que se expresa en la selección de los aspectos a registrar, en la atención diferencial dedicada a esos aspectos, y por supuesto, en la perspectiva con que se describe" (Machaca 2004: 13). La descripción requiere que se hagan elecciones y se establezca el nivel de detalle y orden de lo que se va a describir (Sichra 2005: 19). Según como lo concibe la sociología, el fin que persigue una descripción etnográfica no es "meramente el de registrar, sino el de comprender las acciones de los hombres en sociedad" (Velasco y Díaz de Rada 1997: 43).

3. Unidades de análisis

A continuación presentamos las unidades de análisis relacionadas con los objetivos específicos, las técnicas y los instrumentos de investigación:

Objetivos específicos	Unidades de análisis	Técnicas	Instrumentos
Identificar representaciones relacionadas con el “nosotros indígena” en la práctica educativa desarrollada en espacios escolares.	Representaciones del “nosotros indígena” en: <ul style="list-style-type: none"> – Actividades en espacios escolares de enseñanza y aprendizaje. – Verbalizaciones e interacciones comunicativas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. – Temas, contenidos y desarrollo de los mismos. – Origen, gestos, vestimenta, posturas y participación de estudiantes. – Usos, contenidos y exposición de materiales didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observación. – Recuperación de recuerdos personales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cuaderno de campo. – Ficha escolar y de aula. – Guías de observación.
	Representaciones del “otro culturalmente diferente”.	Pre-experimento	Taller
Identificar percepciones y expectativas relacionadas con el “nosotros indígena” en actores de la comunidad.	Verbalizaciones de estudiantes, docentes, miembros de una comunidad aborigen y representantes del municipio indígena.	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevistas en grupo focal. – Entrevistas a profundidad. 	Guías de entrevistas.

Seguidamente proporcionamos información más detallada acerca de las técnicas de investigación utilizadas.

4. Técnicas y procedimiento de recolección de datos

Observaciones de aula

La observación nutre la investigación cualitativa permitiéndonos “obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (García, Gil y Rodríguez 1999: 149). Es importante señalar, como enfatizan los autores mencionados, que este procedimiento tiene un carácter selectivo y es guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa (*op. cit.*: 151). Nuestras observaciones se centraron en el aula y se desarrollaron en dos fases:

- 1) En octubre de 2004 (primera fase del trabajo de campo), observamos, en 6° y 7° grados de la escuela primaria N° 13 “Ernesto Eudoro Padilla” de Maimará, las clases de Lengua y Ciencias Sociales que se impartieron desde un enfoque intercultural.

- 2) En mayo de 2005 (segunda fase del trabajo de campo), observamos, en 1º año 4ª división del colegio secundario “Dr. Eduardo Casanova” de Tilcara, clases de: Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Inglés, Actividades Prácticas, Ciencias Biológicas y Formación Cívica. Aquí dos docentes buscaban aplicar el paradigma constructivista.

En ambos casos el grupo de estudiantes era mixto (varones y mujeres de 11 a 13 años para 6º y 7º grados de primaria y 13 a 15 para 1º año de secundaria). Éstos procedían de ámbitos diversos: pueblos rurales y/o urbanos.

Recuperación de recuerdos personales

Aunque, en la disciplina antropológica, la “convención es utilizar ampliamente los ‘recuerdos personales’ de ‘los otros’, me pareció importante recuperar algunos de mi propia memoria” (Machaca 2004: 18). “Por supuesto, que recurrir a mi memoria en los términos que indico, no significa subestimar la complejidad de los procesos de formación y recuperación de eso que llamamos ‘memoria’ ” (*Ibid.*).

Investigación experimental: pre-experimento

Hernández et al. (1998: 107) definen la investigación experimental como un estudio en el que “se manipulan deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas) para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador”. Dentro de la investigación experimental se diferencian los *pre-experimentos* de los *experimentos verdaderos*.¹² Interesa destacar que lo que se llevó a cabo, (para el recojo de datos que ejemplifican representaciones analizadas en los acápites 5.1.2 y 5.3.1), es un pre-experimento por cuanto, fundamentalmente, se ha tratado de “administrar un estímulo” (*op. cit.*: 136) sin manipulación propiamente dicha de variables.

En oportunidad de la primera etapa del trabajo de campo, aplicamos este procedimiento en 6º y 7º grados de la escuela primaria N° 13 de Maimará, luego de haber observado clases por espacio de dos semanas.

12 Hernández et al. (1998: 136) afirman que los experimentos verdaderos: “son aquellos que reúnen (...) dos requisitos para lograr el control y la validez interna: 1) grupos de comparación (manipulación de la variables independientes o de varias independientes) y 2) equivalencia de los grupos.”

La actividad propuesta se conectó con temas que los alumnos venían trabajando, a saber, “autobiografía” en el área de Lengua y, “migraciones” en el área de Ciencias Sociales. La maestra estuvo de acuerdo y colaboró en su desarrollo.¹³

Con la actividad, nos propusimos identificar percepciones de los estudiantes respecto a la diversidad cultural, así como expectativas de los estudiantes para la convivencia intercultural. Se conformaron grupos en los que alumnas y alumnos trabajaron con fotografías de 6 personajes (ver Anexo: Figuras de personajes), de acuerdo al siguiente plan:

- 1° En base a la fotografía que se le entregó a cada grupo, imaginaron el personaje y le colocaron nombre y apellido, edad, lugar de nacimiento, grupo familiar y ocupación. Con estas características armaron una biografía breve y la escribieron en un papelógrafo.
- 2° Imaginaron el lugar en donde nació y se crió el personaje. Respondieron a las preguntas: ¿Cómo es el paisaje, la geografía? ¿Cómo es la gente? ¿Cómo es su cultura? Anotaron sus respuestas.
- 3° Comentaron y escribieron desde cuándo el personaje vive en Maimará. ¿Vive allí desde que nació? Si no nació en Maimará, ¿cuándo vino? ¿Por qué se vino a vivir a este lugar? ¿Está contento de vivir acá? ¿Por qué?
- 4° Redactaron, en afiches, percepciones y expectativas respecto a su personaje.
- 5° Socializaron la experiencia exponiendo y comentando los afiches para todo el curso.

La actividad fue registrada a través de filmaciones para su posterior análisis.

Entrevistas

Las entrevistas se caracterizan, según Taylor y Bogdan (1996: 101), por ser flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas, “siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista (*Ibíd.*)”.

13 Mi agradecimiento a la maestra Elvira Chorolque (Tilcara, octubre de 2004).

Algunas ventajas de la entrevista son: 1) Facilita explorar y profundizar un tema, 2) Permite re-preguntar en el momento, 3) Requiere menos tiempo de preparación que una historia de vida o un grupo focal, 4) Se puede grabar, 5) Es personalizada y 6) Es flexible.¹⁴

Entrevistas en profundidad

Estas entrevistas, apuntan Taylor y Bogdan (*op. cit.*: 108), “permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quieren decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente”. Sin embargo, una limitación señalada por los autores citados, y también por los estudiantes de la maestría, es que los entrevistadores “no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados” (*op. cit.*: 107), lo que hace que la información no sea enteramente confiable. Sin embargo, quienes regresamos a investigar en nuestras comunidades de origen, compartimos buena parte de la vida cotidiana de nuestros entrevistados. Es de destacar, entonces, que el hecho de ser miembro de una comunidad que se investiga constituye una ventaja puesto que, como entrevistadores, podríamos aprehender de qué modo nuestros informantes se ven a sí mismos y a su mundo. No obstante, puesto que las entrevistas no garantizan por sí solas la veracidad de los datos, hubo que recurrir, como en toda investigación cualitativa, a la triangulación de esos datos con otros recogidos con otras técnicas.¹⁵

Entrevistas en grupos focales

Estas entrevistas fueron aplicadas en la primera etapa del trabajo de campo. Aigner (2002: 1) recuerda que un grupo focal es “una reunión de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”. Entre otras fortalezas de esta técnica, vale destacar: 1) La interacción entre los participantes, 2) Obtención de una

14 Sistematización de una sesión de aprendizaje cooperativo en el Taller de Investigación de la Maestría (Cochabamba, 08/10/04).

15 Los estudiantes del PROEIB analizaban algunas limitaciones de esta técnica. Por ejemplo, cuando una persona no quiere brindar datos que la comprometan, puede replicar: “Vos ya conoces lo que estás preguntando, ¿para qué preguntas?” (como le respondieron una vez a un compañero que intentaba realizar una entrevista en su comunidad).

descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social, 3) Identificación del asunto principal por parte del investigador, 4) Mejor conocimiento del tema que se investiga por parte de los sujetos, y 5) Desarrollo de la autoestima de los participantes, según el tema tratado.

Las 3 entrevistas en grupo focal que propusimos se desarrollaron con notable éxito. Hubo amplia participación por parte de estudiantes, docentes y miembros de una comunidad indígena. Análisis preliminares de las mismas permitieron diseñar las entrevistas en profundidad para la segunda etapa del trabajo de campo.

5. Consideraciones logísticas y éticas

Consideraciones logísticas

Las redes de amistad, laborales y familiares con las que cuento en Tilcara permitieron la “entrada” y concreción del proyecto de investigación según las siguientes consideraciones logísticas:

En las dos escuelas nos dirigimos, a través de cartas de presentación, a las directoras con quienes conversamos exponiendo los puntos centrales e intenciones de la investigación, encontrando una positiva predisponibilidad en ambos casos. La entrada a la escuela primaria de Maimará se vio facilitada por conversaciones previas mantenidas con la maestra a cargo de las áreas Lengua y Ciencias Sociales, quien estuvo dispuesta a colaborarnos por su compromiso con la educación intercultural. En el caso del colegio secundario de Tilcara, sólo dos profesoras no aceptaron ser observadas por lo que, en sus horas de clase, debíamos salir del curso.

Las entrevistas en grupos focales fueron filmadas y registradas en audio. El equipo “Elaboremos entre todos una escuela para todos” nos facilitó filmadora y un técnico asistente y, en un caso, una integrante nos ayudó a tomar notas. La realizada con 6 estudiantes se desarrolló en casa de una amiga miembro del equipo mencionado. La entrevista a 9 docentes se realizó en un salón de la Casa Pastoral y, finalmente, la de la comunidad indígena (con alrededor de 16 participantes entre hombres, mujeres y niños) se llevó a cabo en casa del presidente de la misma, lugar en donde, habitualmente, se realizan las asambleas.

Las entrevistas en profundidad se realizaron con tres docentes que habían participado del grupo focal y dos profesores que estaban a cargo de distintas materias en el curso del colegio secundario que

observamos. Dos entrevistas fueron realizadas a representantes del Municipio indígena de Tilcara con quienes nos une un antiguo lazo de amistad.

En todos los casos, se expusieron los objetivos y fines de la investigación y se hizo explícito el compromiso de “devolver” los datos brindados y analizados en este trabajo, entregando copias de la tesis para que puedan ser consultadas en la biblioteca popular de Tilcara, en bibliotecas escolares y en el archivo de la comunidad aborígen. Al finalizar la segunda fase del trabajo de campo (de noviembre de 2004), se entregó una copia en video cassette de lo filmado a representantes de cada grupo focal entrevistado.

Todos los instrumentos fueron readecuados al momento de contacto con la comunidad. La visita de un docente del PROEIB Andes en dos oportunidades fue sumamente importante para readecuar las acciones de investigación sobre la marcha. Estuvimos alerta al momento de encontrar lo que Aignerén (*op.cit.* 2004: 1) denomina “el asunto más importante para abordar y entender la distancia entre el discurso ideal y el discurso real”. Esto pudo lograrse después de haber realizado observaciones (de manera exclusiva) durante los primeros 15 días de los trabajos de campo. Recién entonces se plantearon las entrevistas.

Finalmente, hemos considerado el interés generalizado de la población tilcareña con el tema. Vale mencionar que, en junio de 2004, cinco organizaciones de la comunidad colaboraron en la concreción de la “Jornada de Educación y Cultura en los países andinos”, la misma que contó con la participación de 9 estudiantes del PROEIB y la asistencia de unas 300 personas entre miembros de comunidades indígenas, docentes, estudiantes y vecinos del pueblo de Tilcara.

Consideraciones éticas

Por mi misma condición de indígena, tilcareño¹⁶ y ser estudiante de un postgrado, por esta identidad múltiple, en diferentes momentos de la investigación asistí al debate de extrañarme a mí mismo para verme en la mirada de mis hermanas y hermanos indígenas, y escucharme o saberme igual o distinto en sus opiniones.

Ha sido importante, y por supuesto lo sigue siendo, el respeto de las opiniones vertidas por las personas implicadas en esta investigación. Este respeto nos habla de reconocimiento de sus esperanzas de cambio

16 *Tilcareño/a*: Habitante de Tilcara.

y valor de la palabra hablada. Todas las situaciones de entrevista fueron realizadas con gusto, por percibir las sinceras.

El respeto por la individualidad de nuestros informantes se expresa en esta tesis a través del uso de seudónimos en algunos casos y de iniciales de nombres, en otros, cuando los citamos.

6. Análisis considerado

El análisis de los datos obtenidos, a partir de observaciones y entrevistas, se realizó con la técnica de categorización. Las entrevistas iniciales nos permitieron considerar un primer conjunto de pre-categorías emergentes. Estas fueron luego trianguladas con las obtenidas a partir de las observaciones, definidas como categorías y jerarquizadas entre ellas. Finalmente, se procedió a un nuevo nivel de triangulación con los referentes teóricos considerados en el marco conceptual y al momento de análisis e interpretación de la información. En esto, se utilizaron como hilo conductor los objetivos general y específicos, planteados.

En el análisis de los datos, nos permitimos el uso de metáforas propias del discurso expresivo. Por ejemplo, en la elaboración de un informe preliminar de la primera fase del trabajo de campo (de mayo de 2005), se empleó la metáfora "manos que preparan una comida en una olla de cerámica al calor del fuego". Con esta metáfora, se intentó una explicación de la construcción de la identidad indígena.

Las grabaciones de las entrevistas y sus transcripciones impresas y ordenadas por temas en unos casos, y por fechas de realización en otros, nos han facilitado una consulta permanente.

CAPÍTULO 3

Marco teórico

En este capítulo queremos invitar e involucrar al lector a debatir los cinco temas que presentamos; con esta intención proponemos el siguiente formato: los temas se desarrollan partiendo de comentarios y citas bibliográficas y, al final de cada uno, se plantean aportes para iniciar discusiones a través de interrogantes o nuevas referencias que nos sugieren los puntos de vista de autoras y autores citados.¹⁷

Nos interesa discutir, en primer lugar, el cómo la antropología ha planteado su propia constitución como ciencia a partir de visualizar al “otro” indígena por la diferencia, por la diversidad y por la desigualdad. En segundo lugar planteamos la construcción del nosotros indígena a partir del análisis del concepto “etnicidad”. El *Pachakutiq: el retorno de los indios*,¹⁸ tercer punto de este capítulo, tiene que ver con la emergencia de la identidad indígena en el nuevo milenio. En el cuarto y quinto puntos, planteamos, ligados a las discusiones anteriores, los temas: educación, interculturalidad, escuela y EIB. Finalmente, aclaramos los conceptos: representaciones, percepciones y expectativas.

17 En el Capítulo 5 se presentan otras referencias bibliográficas puntuales por lo que, teoría y conceptos abordados en este capítulo tienen la delimitación precisa de ser “marco” teórico.

18 En el mundo andino, el *Pachakutiq* se concibe como el final de un ciclo y el nacimiento de otro. El Pacha está experimentando re-acondicionamientos y re-acomodaciones. En ese contexto, dice Wankar Reynaga, podemos hablar de “retorno del indio” (cf. Reynaga 2005: 327-358)

1. El “nosotros indígena” desde la antropología clásica¹⁹

Tardaron unos siglos, luego de que Colón, accidentalmente se chocara con el nuevo mundo, para que en Europa comenzaran a forjarse una explicación científica del otro culturalmente diferente. Recién a fines del siglo XIX surgió una disciplina empeñada en explicar la diferencia cultural. Se trataba de la antropología que habría de constituirse en ciencia tomando como principal objeto de estudio la otredad cultural representada en el caso de América por el “otro indígena”; realidad que los colonizadores mismos, al momento del choque, habían creado al confundirlos con habitantes de la India.

El evolucionismo unilineal fue la primera escuela antropológica que la intelectualidad europea propuso para explicar científicamente, que los otros culturalmente diferentes –los “indios descubiertos” y sometidos en sus colonias– eran también humanos y parte de este mismo planeta. El abordaje de la diferencia cultural permitía explicar cómo Europa habían llegado a ser lo que eran: el comienzo y fin de la historia.²⁰ Esta visión antropocéntrica (el hombre como centro del universo) y etnocéntrica (lo occidental, en este caso, como centro) sostenía que todas las sociedades humanas transcurrían por las etapas: salvajismo, barbarie y/o civilización. Mientras que, las sociedades encasilladas en el estadio salvajismo o barbarie se encontraban todavía en la infancia, los europeos habían avanzado hacia la cúspide de toda aspiración humana: “la civilización”. ¿Cómo llegaron hasta aquí? Esa era la principal pregunta que los movilizó a forjar el método comparativo. Estableciendo un paralelo de sus propias sociedades con las sociedades salvajes o bárbaras podrían enten-

19 No es nuestra intención hacer un análisis exhaustivo de todas las corrientes antropológicas. Hemos querido reflejar aquí, sin embargo, los paradigmas más influyentes de esta disciplina en sus primeras épocas. El texto de Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas (1999) que plantean la construcción del “otro” por la diferencia (Capítulo 1: 23-54), la construcción del “otro” por la diversidad (Capítulo 2: 81-105) y la construcción del “otro” por la desigualdad (Capítulo 3: 151-170), ha sido la guía principal para describir el tema en cuestión.

20 Dussel (1994: 11 y 18), en su *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*, discute la “experiencia de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una periferia”, mencionando que “el comienzo y fin de la historia es Europa”. (Agradezco la referencia a este texto que nos acercara Marco Marín en Cochabamba, abril de 2004).

der el proceso constitutivo y exitoso de “la civilización”. Sin embargo, no todas las sociedades tendrían la dicha de llegar hasta ese punto, las más débiles –entre las que se contaban los pueblos indígenas– morirían en el intento por causas “naturales”. Según el biólogo Charles Darwin, –en quien se apoyó el evolucionismo decimonónico– en la lucha por la supervivencia de las especies animales y vegetales, aquellas más aptas y mejor preparadas triunfan sobre las débiles.

La teoría evolucionista dominó por décadas el conocimiento antropológico y, por supuesto, influyó decididamente, como teoría social, en los móviles ideológicos de los Estados-nación americanos de fines del siglo XIX para solucionar “el problema del indio”. Así se convertiría en el mejor paradigma que fundamentaría el sostenimiento de la dominación colonial externa (que Europa mantenía en África, Oceanía y Oriente) e interna (que los países americanos planteaban al interior de las recientes fronteras nacionales). Por su inferioridad y “menor capacidad frente a la civilización”, el indio estaba condenado a desaparecer.²¹ Hasta aquí visualizamos un primer momento del tratamiento que la antropología le dio a la otredad indígena.

Un segundo momento, marcado por el período entre guerras (1918-1946), estaría dado por la aparición de dos nuevos paradigmas: el funcionalismo británico y el estructuralismo francés quienes reaccionaron contra el evolucionismo. Ambos cuestionaron duramente los métodos aplicados para explicar la otredad por parte de los primeros antropólogos.²² El método que revolucionó el conocimiento antropológico es el trabajo de campo que implica la presencia del investigador en terreno. Aunque parezca mentira, recién entonces los investigadores comenzaron a trasladarse al lugar de los hechos.

Ambos, funcionalismo y estructuralismo, concibieron a cada cultura como un todo; el investigador podía encontrar todas las respuestas a sus preguntas al interior mismo de cada cultura sin necesidad de explicar las relaciones que estas podrían establecer con otras. La diversidad cultural no se entiende como sinónimo de desorden u oscuridad, como la concebía el evolucionismo, por el contrario, “suponía la presencia de un

21 En América, Estados Unidos continuó el exterminio, iniciado con la conquista, arrinconando en reservas a sus pueblos indígenas; así mismo Argentina habría de seguirle con la persecución y masacre de los indios en la “Campaña del Desierto” de 1879.

22 Los primeros antropólogos escribían sobre los indígenas sin tomar contacto con ellos, entonces empleaban fuentes de segunda mano: relatos de viajeros, crónicas, etc.

orden distinto" (Boivin et al. 1999: 90). Por su lado, el estructuralismo fue un poco más allá al plantear que la diversidad atañe a "circunstancias geográficas, históricas y sociológicas. [Por tanto,] no debe ser concebida como un hecho estático [...]. Para Levi-Strauss [principal exponente del estructuralismo] la diversidad tiene que verse como un fenómeno natural resultante de las relaciones directas o indirectas entre las sociedades, como resultado de las relaciones mutuas (de oposición, de semejanza, de distinción) entre las sociedades" (*op. cit.*: 99-100, nuestro énfasis).

El tercer momento (1950-1970) estaría dado por los aportes que el marxismo hace a la antropología. El materialismo histórico viene a suplir carencias de teorías que no podían dar cuenta de las transformaciones de las sociedades denominadas "primitivas", en sociedades que habían empezado a convertirse en "complejas". Esta situación comenzó a ser explicada por la presencia de relaciones de dominación en la situación colonial, en los procesos de descolonización y en la situación postcolonial. Es el neomarxismo, como corriente antropológica, que empieza a cobrar mayor fuerza para explicar la otredad cultural a partir de la desigualdad. El eje de su abordaje teórico va a ser la vinculación de los conceptos determinación, dominación y hegemonía, con el concepto de cultura (*op. cit.*: 153).

¿Cómo se concibe el poder desde esta corriente? El poder no es sólo consecuencia de la desigualdad económica, también tiene que ver con lo simbólico-cultural presente en prácticas y expectativas relacionadas con la vida social y se sostiene y ejerce, fundamentalmente, a partir del consenso, es decir, se convierte así, en un poder legitimado. Sin embargo, el poder puede ser resistido, alterado o desafiado por fuerzas contrahegemónicas (*op. cit.*: 158).

Contrario a lo planteado por el funcionalismo y el estructuralismo, las relaciones entre culturas dejan de ser concebidas como naturales en el neomarxismo. La desigualdad presente en las relaciones culturales, debe ser explicada a partir del análisis de la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos.²³ El otro, culturalmente diferente, empieza a ser visualizado como un producto histórico coyunturalmente determinado.

23 "El nosotros [dominante] no solo se apropia de algo sino que además participa activamente y a veces de modo determinante en la conformación de los atributos del "otro". Los atributos del "otro" son coproducidos por la relación nosotros-otros." (Boivin et al. 1999: 164, nuestro énfasis).

Aportes para iniciar una discusión en torno a los modelos de “otredad”

- ¿Hasta cuándo los indígenas vamos a ser explicados desde los otros (evolucionistas, funcionalistas, estructuralistas o neomarxistas)? ¿Cuándo y cómo podremos explicarnos a nosotros mismos?
- En la sociedad del siglo XXI persiste la mirada al otro indígena como salvaje, exótico, extraño y lejano en tiempo y espacio, tal como lo concebía el evolucionismo de cuna europea del siglo XIX. ¿Cuál es el papel que les cabe a los estudiosos actuales de la otredad cultural?²⁴
- Lo exótico despierta la tentación de investigar lo “otro” y no lo propio.
- La recuperación de “lo que queda”, la búsqueda desesperada de conocimientos ancestrales que incluso abuelitas y abuelitos están olvidando, preocupa alarmantemente a los mismos nativos. ¿Pueden las investigaciones, los escritos y diversos registros tecnológicos frenar la pérdida de estos conocimientos?²⁵ ¿Cuál es el papel que les cabe a los investigadores nativos en esta cuestión?

2. Etnicidad ¿para qué?²⁶

El controvertido concepto etnicidad propuesto desde la antropología hace poco más de medio siglo, se ha chocado y caído de bruces al encontrarse con que la cultura indígena no era una entidad cerrada que podía

24 Arturo Escobar (1999: 352) colombiano autodefinido post-estructuralista, se queja: “La antropología [...] se encuentra aún encasillada en el lugar del salvaje, sujeta a una dinámica de lo Mismo y lo Otro concebida desde la experiencia histórica de Europa. Este régimen de representación pareciera estar cediendo finalmente ante el impacto que las nuevas tecnologías están teniendo sobre lo social, lo biológico y lo cultural. Se liberaría así finalmente la antropología del imaginario del salvaje –tal vez porque todos nos descubriremos como igualmente exóticos– convirtiéndose en una forma de pensamiento verdaderamente universal.”

25 En Estados Unidos, una preocupación fundamental de la antropología de los inicios del siglo XX era salvaguardar lo que quedaba.

26 En este punto utilizamos con mayor frecuencia la palabra *etnicidad* por ser el término más usado en la academia aunque, en algunos momentos, emplearemos los términos *indio* e *indígena* para referirnos a lo mismo.

explicarse por sí misma. En el siglo XXI no es posible seguir sosteniendo la categoría etnicidad como el estudio de la raza, la lengua, la vestimenta y otros atributos de la cultura indígena no compartidos, o relacionados con nada ni con nadie.²⁷ Los estudios sobre etnicidad todavía vigentes, concebidos como abordajes de “lo puro” de una cultura, no son resultado de la inocencia o del capricho de unos científicos cuerdos del siglo XIX, sino del devenir histórico del conocimiento científico hegemónico que sigue sosteniendo su tendencia a encasillar la diversidad cultural, a congelarla, a separarla y entenderla sólo a partir de establecer paralelos entre ella y la cultura occidental.²⁸

Discutir sobre etnicidad en el continente americano les ha producido muchos dolores de cabeza a varios antropólogos contemporáneos. Parece que todo era mejor cuando los pueblos indígenas estábamos “aislados del mundo” o cuando los indígenas no teníamos arte ni parte en la interpelación de la producción científica. Pero ello ha comenzado a cambiar desde que los enfoques sobre etnicidad como “bandera de lucha”²⁹ han sensibilizado y empezado a comprometer, en diferentes grados, a intelectuales y militantes indígenas y no indígenas, y, desde que los mismos indígenas empezamos a construir explicaciones de nuestra realidad no sólo para el “avance” de la ciencia, sino para revertirlas en acciones políticas luego de la exclusión de más de 500 años y la persistencia aún hoy vigente del colonialismo.

Entrado el siglo XXI, es menester cuestionar, sin embargo, que muchos puntos de vista antropológicos siguen buscando “lo puro” o “incontaminado” de la cultura. Inclusive entre los mismos indígenas está latente

27 Robert H. Lowie fue el primer antropólogo que intentó definir la noción de etnia a partir de sus estudios sobre tribus norteamericanas. Según la antropología clásica, un grupo étnico se caracteriza por: 1. perpetuarse biológicamente, 2. compartir valores culturales hacia el interior del grupo, que se manifiestan en formas culturales, 3. poseer un campo de comunicación e interacción propio y, 4. contar con miembros que se auto-identifican y son identificados por otros como tales (Barth, Fredrick 1969 *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE. 11, cit. por Sánchez 2005: 49)

28 Recordemos que el evolucionismo unilineal encasillaba los pueblos en los estadios salvajismo, barbarie o civilización sin admitir términos intermedios, mientras que, el funcionalismo y el estructuralismo hacían todo lo posible para aislar las culturas en su análisis holístico de la cultura como un ente cerrado que ofrece todas las respuestas sin recurrir a los contactos.

29 Gabriela Karasik (2005: 12) dice que “la estructura del término se corresponde más con la denotación de un horizonte problemático general [y muchos autores lo relacionan con] ‘construcción política de la etnicidad’”.

la tentación de mostrar aisladamente, es decir folclorizados: lengua, música, mitos, religiosidad y cualquier otro componente de la cultura originaria. Esta tentación está anclada en los “para qué” de la producción científica de la vieja tradición antropológica todavía vigentes y también en la tentación de alimentar el apetito de consumidores de productos culturales exóticos (por ejemplo turistas y outsiders) que pugnan por encontrar “indígenas reductores de cabezas”.

La fuerza e impacto de la lucha de los pueblos indígenas, su emergencia en el escenario regional de los países andinos y de Latinoamérica, sumado al reconocimiento y prestigio del que goza la ciencia en las decisiones de poder que se ejercen hoy sobre los pueblos indígenas del mundo, tienen que alentar la continuidad del abordaje de la etnicidad por parte de la comunidad científica y de los propios involucrados. Etnicidad, etnias, grupos étnicos, componente étnico, indios, indígenas, aborígenes, originarios, constituyen un conjunto de sustantivos tremendamente significativos para designar sectores numerosos o no, de una población excluida y deliberadamente invisibilizada por los Estados-nación.

Considerar los términos de integración de los pueblos indígenas en los Estados-nación es otra discusión ligada a la etnicidad e igualmente necesaria porque se viene dando en el contexto de la emergencia indígena en Latinoamérica.³⁰ El abordaje de “lo étnico” genera y potencia la discusión entre intelectuales para enfrentar el poder hegemónico, a la vez que compromete, a quienes nos creemos aliados de la “causa indígena”, a promover el debate para que sean los pueblos y organizaciones originarias quienes discutan los términos denominados de “integración” y los derechos de los indígenas a una ciudadanía étnica y nacional.³¹

Como antropólogo nativo y futuro magíster en EIB estoy consciente de la complejidad que plantea la discusión sobre etnicidad y reconozco los denodados esfuerzos de indígenas y no indígenas y la actividad científica desplegada, en las últimas décadas, en torno a ello. La temática de lo étnico, situada en tiempo y espacio concretos, semeja un río en crecida cuyas aguas todavía golpean con fuerza, se arremolinan y siguen corriendo turbias en el torrente de la discusión académica. Del lado de organizaciones y pueblos indígenas, el auto-reconocimiento de la identidad indígena parece ser la fuerza que impulsa profundamente nuestras reivindicaciones.

30 En Latinoamérica 11 países han reconocido en sus cartas magnas la diversidad representada por los pueblos indígenas.

31 Luz Jiménez, Luis Enrique López y Guido Machaca (2005) proponen discutir lo étnico en relación a interculturalidad, ciudadanía y educación.

En relación a la metáfora del río en crecida, vale citar lo que una abuela aimara le dijo a su nieta: “Cuando el río te devuelva tu imagen, tu rostro, será el momento de hablar lo que llevas guardado en el corazón, sino guardarás silencio, estarás callada”.³² La discusión sobre etnicidad, planteada a distintos niveles (organizaciones de base, academia, medios de comunicación, gobierno Estatal, etc.), puede contribuir a aclarar las aguas y devolvernos la imagen del rostro indígena que, desde hace más de 500 años, viene siendo enturbiado. No abordar el tema sería un modo más de continuar perpetuando la invisibilidad de los pueblos indios que, hoy más que nunca, reclaman su derecho a la existencia. Los estudios sobre etnicidad pueden devolvernos a los indígenas la posibilidad de reflejarnos en aguas más claras y reflejarle a la sociedad latinoamericana, el rostro indígena de su historia. Cuando esos estudios sean abordados desde su practicidad y como bandera de lucha para la reafirmación cultural y el reconocimiento de la diversidad con inclusión política y social plena, entonces y sólo entonces, podremos decir que estamos contribuyendo al debate de la interculturalidad.

Aportes para iniciar una discusión en torno a la “eticidad”

- Gabriela Karasik (2005: 4-5) propone que, en Jujuy, la etnicidad se ha ido constituyendo en procesos de transformación social, como un componente de las relaciones sociales y que se halla inscrita en la experiencia y en la subjetividad popular y social, a menudo articulando identidades políticas. La autora coincide con Steve Stern (1987) al enunciar que “la dimensión étnica resulta inevitable en cualquier discusión amplia sobre rebelión y conciencia entre los campesinos andinos” (*Ibíd.*).
- Marta Bustamante (2005), apoyada en Alison Spedding (1996),³³ al remitirse a etnicidad en contextos de heterogeneidad cultural dice: “al ser una definición poco consensuada y poco clara” (Bustamante

32 “Kunapachataxa jawiraxa ajanuma kuttayatamxa, uka pachawa arruta kun-tixa chuymamaki imataski jichakama, janiti ukhamanixa amukiyatawa” es la frase en lengua aimara que escuchó Luz Jiménez de su abuela (cf. Gottret 2003: 25).

33 Cf. Alison Spedding 1996 *Mestizaje: ilusiones y realidades*. La Paz: Musef. Según análisis que presenta Bustamante (2005: 50), Spedding propondría: “En vez de considerar ‘eticidad’ como un eje de diferenciación social existente en todas las sociedades, este concepto debe ser visto como un fenómeno secundario que puede surgir en algunos contextos históricos y sociales”.

- 2005:51), es preferible hablar de “grupos socio-culturales”. ¿Sólo cuestión de términos? ¿No es ésta una manera “elegante” de desviar el asunto y diluirlo en lo “complejo de la heterogeneidad cultural”?
- Guillermo Bonfil (1972: 355) propone distinguir entre *indio* y *etnia*. Mientras que la categoría *indio* nos permite comprender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte, la categoría *etnia* es aplicable a unidades socioculturales específicas y es de orden descriptivo más que analítico.
 - Steve Stern (1987: 38) presenta la siguiente definición de etnicidad: “Por etnicidad entiendo el proceso de usar supuestos atributos culturales y físicos que se consideran fuertemente adheridos a las personas implicadas y, por tanto, no fácilmente renunciables, adaptables o transferibles (raza o color, ancestros biológicos o culturales, religión, lenguaje, hábitos de trabajo, vestimenta, etc.)”. ¿Quién decide sobre usos, renuncia, adaptación o transferencia de atributos de una cultura?
 - El color de la piel no es determinante a la hora de asumir la “causa indígena”. Sin embargo, se puede hacer uso y abuso de ciertos atributos étnicos. Por ejemplo el presidente peruano Alejandro Toledo se auto-denominaba “el cholo”³⁴ en su campaña electoral. En Perú y Bolivia ¿quién se ha identificado y comprometido más con la causa de los indígenas, el “cholo” Toledo o el “gringo” García Linera?

3. *Pachakutiq*: el retorno de los indios

La lucha por la identidad indígena en Latinoamérica está revirtiendo en orgullo el carácter de estigma de la palabra “indio”. Según Goffman (1989 cit. por Trinchero 1994: 105)³⁵ el término estigma fue empleado por los griegos para referirse a los signos corporales que expresaban atributos negativos de la persona, es decir, se utilizaba para designar señalamientos hacia el otro “en términos de defectos de carácter del individuo y también [de] los estigmas tribales (raza, nación, religión)” (*Ibid.*). El análisis sobre identificación y estigmatización que nos acerca Hugo Trinchero (1994) nos permite pensar, si se quiere, “el lado positivo” de los estigmas en el

34 En Perú se le dice “cholo” al indígena desarraigado en las ciudades.

35 Cf. Goffman, E. 1989 *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

sentido que son marcas "desde las cuales los sujetos construyen identidades dando sentido a su práctica social como grupo subalternizado" (*Ibíd.*). Nos adherimos a lo que piensan algunos analistas respecto a la presencia, cada vez mayor, de los indígenas como actores sociales que han empezado a ocupar espacios de poder en los países andinos. La percepción de estos analistas es que, aquello que "estaba escondido, callado y silenciado" (Romero 2005: 5)³⁶ está explotando.

La definición de indio o indígena, según Guillermo Bonfil (1972: 337), "no es una mera preocupación académica ni un problema semántico", en la medida en que el término designa una categoría social específica. Los indios antes invisibilizados por los Estados-nación y también negados u ocultados en el imaginario social aparecen, cada vez más, con ese nombre: "indio" o "indígena". Ello no ocurre porque el poder hegemónico o "los doctores", como dice la CSUTCB,³⁷ hayan hecho concesiones gratuitas sino porque la lucha por el auto-reconocimiento indígena viene internalizándose en la subjetividad individual y social, alentada por acciones reivindicativas de las propias organizaciones indígenas.

En Cayambe, Ecuador, una de las primeras organizaciones indígenas se constituyó, en 1926, con el nombre "Federación Ecuatoriana de Indios" (FEI). Según Lourdes Conteron y Rosa de Viteri (1984: 48-49), la FEI surgió en torno a los sindicatos y a la lucha por la tierra para enfrentar los "extremados abusos sobre la población indígena".³⁸ No obstante, en décadas posteriores, otras organizaciones indígenas de Ecuador acudieron al término nación/naciones para designar la diversidad de pueblos que representaban, cuestionando los estigmas utilizados por otros para nombrarlos.³⁹

36 Ana María Romero quien reflexiona sobre la crisis política de Bolivia en los últimos años dice: "lo que ha explotado en este momento es aquello que estaba escondido, callado y silenciado: el mundo indígena, que siempre ha estado subalternizado". (Romero, Ana 2005 "Está por nacer otro país". *Revista ¡Oh!* 19/06/2005, cit. en Sichra 2005: 7)

37 La tesis política de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB 1983: 201) arenga: "¡Nuestra liberación será obra de nosotros mismos! ¡Nunca será regalo de generales, ni de doctores, ni de los nuevos ricos!".

38 Con Dolores Cacuango y otras mujeres indígenas que lo encabezaron, este movimiento profundizó sus acciones, en las décadas de 1930 y 1940, en áreas de "educación política y alfabetización" (*Ibíd.*).

39 La última Constitución de Ecuador consagra el carácter de Estado *plurinacional* del país.

A nosotros, los extraños y el resto de ecuatorianos nos han bautizado con diferentes nombres. Nos han llamado: indios, aborígenes, primitivos, nativos, campesinos, autóctonos, naturales, minorías étnicas y otros nombres. A nuestros hermanos del oriente les han tratado de salvajes y bárbaros. [...] Son nombres que a los poderosos y autoridades se les ocurrió para insultarnos o para confundirnos. [...] Nosotros respondemos que somos un conjunto de nacionalidades. (cit. en Conteron y De Viteri 1984: 6)

Por su parte, en Bolivia, en la década de 1980, el término “indio” casi no aparece en los discursos escritos de la CSUTCB,⁴⁰ principal organización indígena de este país, que optó por usar los denominativos “compañeros campesinos” y/o “hermanos de las naciones y culturas originarias” (CSUTCB 1983: 185).⁴¹

Si nos remitimos a la historia boliviana, la preferencia del término “campesino” en lugar de “indígena” por parte de la CSUTCB es consecuencia de la Revolución de 1952 que, en su aspiración de una sociedad más igualitaria y para acabar con el estado colonial, eludió la palabra “indio”, obviamente, por su carácter de estigma. Al caso viene bien citar la famosa frase que el Gral. José de San Martín pronunció en Perú cuando triunfó en la lucha por la independencia del yugo español en 1821: “En adelante no se denominarán los aborígenes *indios* o *naturales*; ellos son hijos y ciudadanos del Perú y con el nombre de ‘Peruanos’ deben ser conocidos”.⁴² Dice Bonfil (1972: 350):

Por desgracia, la desaparición del indio no se reducía a un simple cambio de nombre. La estructura social de las naciones recién inauguradas conservó, en términos generales, el mismo orden interno instaurado durante los tres siglos anteriores y, en consecuencia, los indios continuaron como una categoría social que denotaba al sector dominado bajo formas coloniales, ahora en el seno de países políticamente independientes.

En los últimos años, los términos “indio” e “indígena” empezaron a ser más usados en discursos de organizaciones y líderes indígenas. No es

40 En su declaración de 1983 denominada “Tesis política” lo emplea apenas dos veces.

41 “Los actuales dirigentes estamos convencidos que no aceptamos ni aceptaremos cualquier reduccionismo clasista convirtiéndonos sólo en “campesinos”. Tampoco aceptamos ni aceptaremos cualquier reduccionismo etnicista que convierta nuestra lucha a una confrontación de “indios” contra “blancos”. Somos herederos de grandes civilizaciones. (CSUTCB 1983: 187)

42 Cf. Lipschutz A. 1956 *La comunidad indígena en América y en Chile*. Santiago: Ed. Universitaria (cit. por Bonfil 1972: 350, las cursivas son del autor).

nada banal el hecho de que el primer presidente aimara de Bolivia haya hecho referencia explícita, casi en todos los momentos de su discurso de toma de posesión de su cargo, al término “indígenas”.⁴³

La toma de conciencia del legado histórico de lucha contra la discriminación, es constitutiva del “nosotros indígena”. Un estudio de los procesos de identificación individual y social en torno a “lo indio” debe partir de analizar condiciones económicas, ideológicas y políticas que fundaron, desde la cultura dominante, estigmas, modelos y teorías de negación, desvalorización y rechazo del “nosotros indígena”.

Los indígenas no podemos construir relaciones de equidad con otras culturas cuando se nos ha herido el alma y la dignidad. Necesitamos sanar esas heridas para brindarnos mejor. Con nuestra dignidad recuperada podremos contribuir más plenamente al desarrollo de la interculturalidad.

Aportes para iniciar una discusión en torno a “lo indio”

- Como se hizo referencia en la introducción de este capítulo, a continuación presentamos aportes para la discusión.
- La relevancia de la representación “indio-indígena” en el discurso y la importancia de su estudio. Mario Rabey y Mario Blazer (1994: 150) apuntan que la emisión de los discursos tiene que ver con el contexto y que en ellos se puede detectar representaciones que no afloran espontáneamente sino que se basan en experiencias previas y tienen una historia.
- Los intelectuales y la sociedad en su conjunto deben empezar a reconocer el derecho a la auto-definición propia de la identidad por parte de los pueblos indígenas.
- Guillermo Bonfil (1972: 355) escribe: “El indio no existe por sí mismo sino como una parte de una dicotomía contradictoria cuya superación –la liberación del colonizado– significa la desaparición del propio indio”. ¿Un mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas trastocaría su papel como movimiento activo?
- Los grupos de poder hegemónicos han elaborado discursos que se afirman en lo étnico, folclorizando al indio. Así mismo, las políticas de intervención estatales han contribuido a desaparecer “lo étnico” (en referencia a lo actual) y conservar “lo indio” (en referencia al

43 Evo Morales Aima 2006 “Discursos Presidenciales” (Investidura en el Parlamento Nacional y en Tiwanaku). Ministerio de la Presidencia: La Paz 21 y 22 de enero de 2006.

pasado). Nótese, por ejemplo, la preocupación por conservar en museos “el pasado indígena”; pero conservar “el indígena muerto” en vitrinas.⁴⁴

- Desde el ámbito académico se afirmó, casi hasta la extenuación, que incas y aztecas eran imperios, como lo concibe occidente, que frenaron los procesos de desarrollos regionales. ¿No atenta ello contra la reconstrucción del componente indígena que hace referencia y siente orgullo por estas grandes culturas? Por ejemplo los *q'irus* de Cusco, comunidad quechua cuyos integrantes se sienten orgullosos por seguir usando *unku*,⁴⁵ se autodefinen descendientes directos de los incas (Uscamayta 2004: 54).
- ¿Quiénes somos los indios y en qué contextos actuamos y/o exponemos o “despertamos el indio”? Para empezar a responder a ello es necesario tener en cuenta dos aportes fundamentales: 1) Puntos de vista de organizaciones indígenas de los países andinos en su lucha por el derecho a ser reconocidos como indios y 2) Avances en cuanto a legislación nacional e internacional que promueven, por lo menos desde el escrito, los derechos indígenas.

4. Entre el “ser nacional” y el “estar indígena”: la escuela en la encrucijada

En esta parte, destacamos algunos puntos claves resultantes del rol que los grupos de poder hegemónicos, manipuladores de los Estados-nación, le atribuyeron a la institución escolar como responsable de la creación del “ser nacional” en desmedro del “estar” indígena.⁴⁶ El breve recorrido histórico que damos cuenta sugiere analizar el desempeño que la escuela

44 Un grupo de militantes indígenas *quebradeños* (en adelante llamamos así a los habitantes de la Quebrada) preocupado por “la recuperación de la espiritualidad originaria”, ha criticado la exposición de restos humanos en el Museo arqueológico de Tilcara.

45 *Unku* es una especie de camisa usada en el incario en tiempos prehispanicos.

46 Rodolfo Kusch (cit. en Casalla 2000: 400) ha planteado que para entender el “ser” latinoamericano hay que buscar el sustrato originario de la “América Profunda” que se ve expresado en el “estar indígena” que ha pervivido hasta nuestros días. Los Estados-nación latinoamericanos han buscado afanosamente construir, a través de la escuela, el “ser nacional” desde la negación del “estar indígena”.

ha tenido en la pervivencia del colonialismo y en la invisibilidad del rostro indígena de América Latina.

Históricamente, los países latinoamericanos buscaron copiar y reproducir modelos de “nación” y de escuela occidentales. Para analizar estos modelos es necesario ubicarnos en la Europa del siglo XIX donde la burguesía, instalada en el poder de los Estados-nación, buscó la mejor forma de perpetuarse acudiendo a la escuela como el principal instrumento para consolidar su hegemonía de clase. La educación institucionalizada bajo la responsabilidad del Estado ha desempeñado la tarea de reproducir los intereses y la cultura de la clase dominante. En términos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998: 44-45), la acción pedagógica que implica la imposición de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario se traduce en violencia simbólica en tanto significaciones que el poder logra imponer como legítimas.

Los Estados-nación europeos se encontraban, en el siglo XIX, en pleno proceso de consolidación, mientras que los de Latinoamérica apenas estaban surgiendo traumatizados por las guerras de la independencia, la división interna y las subsiguientes guerras por la delimitación de fronteras. El pretencioso rol atribuido a la escuela como principal institución propulsora del “ser nacional” en países latinoamericanos, habría de ser muy diferente al de Europa.⁴⁷ En Latinoamérica, los “padres de la patria” como Simón Bolívar y José de San Martín ¿hubieron de vislumbrar la fundación de las nuevas naciones sobre “las raíces” de culturas y pueblos indígenas? Habiéndose instalado en el poder, “los criollos” desecharon cualquier proyecto de “nación” que los incluyera.⁴⁸

Frente al “problema” que implicaba la presencia de pueblos indígenas y la persistencia de luchas intestinas por el poder, los Estados-nación –alentados muchas veces por intereses extranjeros– inventaron y/o sostuvieron guerras “para la integración”⁴⁹ creando además, en el imaginario social colectivo, la noción de “caos”. Para enfrentar este “caos” se acudió al paradigma positivista comtiano de “orden y progreso”⁵⁰

47 A diferencia de Europa, dice Mario Casalla (2003: 365), en Latinoamérica no hay industria, ni capital, ni aparato productivo, ¿sobre qué bases habrían de fundarse entonces las naciones?

48 Los propios líderes de la independencia y sus “ideales” fueron exiliados. José de San Martín, líder de la independencia en Argentina, murió en el exilio.

49 Se empieza a fomentar así el odio entre argentinos y bolivianos o entre bolivianos y chilenos.

50 El filósofo francés Auguste Comte propone, a mediados del siglo XIX, que el saber positivo asentado en la sociología de la razón por sobre todas las cosas, permitirá reformar la sociedad y conciliar el orden y el progreso social.

que justificó la matanza de los propios “con-nacionales” considerados enemigos y determinó, también, el modelo de acción pedagógica escolar base de un “país civilizado”.

El avance de la civilización fue concebido como el avance sobre las “fronteras internas” que implicó, en el caso argentino, según la historiadora Ana Teruel (2005: 14), “la conquista y la ocupación de territorios indígenas”.

Percibidas durante el siglo XIX como “fronteras internas”, el binomio conlleva la noción de un “otro” incluido pero a la vez extraño, ajeno. “Otro” al que se estigmatiza como bárbaro o salvaje, o bien, alternativamente, se lo niega (*Ibid.*).

El avance de las “fronteras internas” para quitarle las tierras a los indios se produjo a través de la “pacificación” compulsiva, el arrinconamiento, confinamiento o “solución definitiva del problema del indio” por su persecución y exterminio. Cuando hubieron de agotarse estos medios, se recurrió al mecanismo de “suprimir al indio por la escuela” como se convencía, en Bolivia, Jaime Mollins en 1925:⁵¹

El indio es conservador en tradicionalismo y es prolífico en su genésica; vale decir que, si se le abandona a su propia orientación instintiva, constituiría tarde o temprano un peligro social y político. Al indio hay que suprimirlo por la escuela.

Lejos, muy lejos de ser enseñados en las primeras instituciones escolares latinoamericanas de fines del siglo XIX y principios del XX, quedaban los ideales de “libertad, igualdad y fraternidad” propugnados por los revolucionarios franceses.⁵² En aquellos ideales quedó atrapada la categoría “nación” desconociéndose la impronta latinoamericana por la visión europea o norteamericana presentada como “universal” (Casalla 2003: 351).⁵³ En Latinoamérica, según lo propone Mario Casalla (*op. cit.*:

51 Cit. en Parrenin, George y Jean Pierre Lavaud (1980: 25) *Pour un approche sur l'indigenisme en Bolivie, 1900-1932*. Ivry: ERSIPAL. (Cit. por Silvia Rivera 1986: 59)

52 Los franceses se olvidaron de estos ideales cuando decidieron sostener la esclavitud en Haití.

53 Mario Casalla (2003: 351) propone discutir profundamente las categorías “nación” y “pueblo” para el caso Latinoamericano. Cuando el autor analiza la categoría “nación”, pretendidamente “universal”, critica que la misma respondía a los intereses de Europa Occidental mientras Europa Oriental seguía rezagada.

365), lo que enfrenta y determina la estructura de poder en los nuevos Estados-nación, “es la situación de ser colono o colonizado”. Según nos sugiere este análisis, nosotros pensamos que es en la relación: “Colonia vs. Estados-nación” que debemos situar necesariamente a la escuela para comprenderla en su dimensión histórica y en su proyección hacia el presente.

A pesar de los intentos de desaparición física de varios pueblos originarios por parte de países como Estados Unidos y Argentina, los indígenas aceptamos la escuela por las buenas o por las malas⁵⁴ ante la necesidad de adquisición de la carta de ciudadanía y a sabiendas de que su presencia atentaba contra nuestra cultura. Aún cuando líderes, organizaciones y pueblos indígenas comenzaron su lucha por la apropiación de la cultura escrita, en las primeras décadas del siglo XX, la experiencia de contacto con la educación escolarizada ha resultado ser traumática, alienante y tremendamente desalentadora. Dolores Cacungo, mujer quichua ecuatoriana baluarte de la lucha por la educación escolarizada en Cayambe, recuerda:

[A las escuelas prediales que Alfaro había ordenado crear en 1906] asistían tanto los hijos de los empleados mestizos como los de los indígenas. [...] Los niños indios venían de muy lejos y se les castigaba si se atrasaban. Se les daba los últimos bancos de la clase. En el patio no jugaban con los hijos de los empleados y hasta la forma de saludar al profesor era distinta. Mientras los niños mestizos decían: ¡Buenos días! Los indígenas debían decir: ¡*Bendito alabado, amo profesor!* (Rodas 1998: 26, nuestro énfasis)

Jesús Piñacué, nasa colombiano expresa: “El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones”.⁵⁵ Situación similar expresa la CSUTCB en uno de sus documentos:

El sistema Educativo nos discrimina y nos margina de diferentes maneras, no toma en cuenta nuestras lenguas y nuestro pensamiento, no

54 “La cruzada de la civilización” incluyó entre sus móviles, el trato pacífico con los indios propendiendo a su evangelización, tal como lo consagraba la Constitución Argentina de 1853. Así se permitió el ingreso de sectas religiosas evangélicas en las comunidades indígenas.

55 Cf. *Cayuice (s/f) Programa de Educación Bilingüe, PEB-CRIC*. N° 1 (cit. por López y Küpper 2004: 13). Jesús Enrique Piñacué ha resultado senador electo al Congreso de Colombia por quinta vez consecutiva el 12.03.2006. (Agradezco esta información a Orangel González, wayúu de Colombia. Cochabamba, marzo de 2006).

nos hace participar en las decisiones, no nos permite llegar a los niveles educativos más avanzados, ni siquiera da las posibilidades para que todos los niños puedan estudiar. (CSUTCB s/f)⁵⁶

Los testimonios de maltrato hacia los indígenas, por parte de la institución escolar, se suceden si recorremos la geografía latinoamericana y pueden sorprender a muchos, encontrarlos vigentes en el siglo XXI, un milenio que muchos pretendemos sin discriminaciones.

Luego de transcurridos cinco siglos desde la invasión europea y casi dos de vida republicana, la situación de los pueblos indígenas latinoamericanos del tercer milenio es otra respecto a la marginación histórica que sufrimos por parte de la escuela. Desde hace décadas los indígenas venimos apropiándonos, en diversos grados, del espacio escolar, un espacio de poder que por ser “relativamente autónomo” (como lo indica Henry Giroux 1995: 119) nos permite soñar con que allí pueden dialogar, enriquecerse y recrearse mutuamente la identidad indígena con la identidad nacional. Pero esto “no es concesión de nadie”, decía el primer presidente indígena boliviano, es resultado –agregamos nosotros– de la acumulación de experiencia y un “estar indígena” que ha persistido en su lucha y ha esperado, por mucho tiempo confiado en sus dioses, la reversión de una historia de sufrimientos.⁵⁷

Aportes para discutir el “ser nacional” y el “estar indígena”

- Importancia de la discusión de los términos “ser nacional”, mestizaje y etnicidad. Luis Enrique López (2003: 66) nos dice que “toda la educación latinoamericana se construye alrededor de la noción de mestizaje que no es otra cosa más que el mestizaje en su sentido lato: de crear un nuevo ente a partir de identidades de base diferente. El mestizaje es más bien un proyecto de asimilación de lo indígena hacia la corriente mayoritaria de la cultura hegemónica en castellano y de las expresiones que heredamos de Occidente”.⁵⁸
- La pretensión de construir el “ser” desde la negación del “estar”. Dice Rodolfo Kusch, filósofo argentino (cit. en Casalla 2003: 400),

56 Documento de la CSUTCB 1991 “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe”, citado por CENAQ (2003a: 99).

57 Once países latinoamericanos han reconocido en sus Constituciones la vigencia de pueblos y culturas indígenas, mientras que, diecisiete han diseñado políticas educativas pertinentes. En el plano internacional también se han realizado avances en cuanto a legislación que consagra derechos indígenas.

58 En el acápite 5.1.1 retomamos esta reflexión.

que “en América persiste un corte profundo entre ‘ser’ y ‘estar’ que afecta el pensamiento americano donde necesariamente los senderos se bifurcan: de un lado está la certeza de aferrarse al ‘ser’ y desear ‘ser alguien’; del otro la posibilidad de afrontar ese ‘estar’ y tratar de serle fiel. Seguramente el drama de ‘civilización o barbarie’, tiene que ver con esta irresuelta fractura latinoamericana”.

5. La interculturalidad y la escuela en nuestra conexión con el mundo

El discurso sobre interculturalidad que desarrollamos se argumenta desde una posición concreta: Nos ubicamos junto al caminar que vienen recorriendo los pueblos originarios en la lucha por el reconocimiento de su identidad indígena⁵⁹ La interculturalidad como construcción, concepto-noción, modelo-paradigma teórico, proyecto político y enfoque pedagógico, no aparece de la nada, está socio-culturalmente situada en tiempo y espacio: Se acuña en Latinoamérica, más precisamente en Sudamérica⁶⁰ donde con aciertos y desafíos, con luces y sombras, empezó su camino al andar hace tres décadas.

Como hemos sugerido en el capítulo 2 los indígenas empezamos, desde hace no mucho tiempo, a participar cada vez más en la formulación de teorías y conceptos que explican y re-construyen científicamente nuestra especificidad como pueblos y culturas, habida cuenta que los paradigmas científicos hegemónicos han tergiversado y ocultado intencionalmente nuestra existencia.⁶¹ La participación con “rostro indígena” propio en la ciencia, es posible porque en el monolítico mundo académico

59 En su artículo “Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”, Luis Enrique López (2006 en prensa) propone analizar divergencias con la EIB a partir de situar el enunciado, siguiendo lo planteado por Homi Bhabha (1994) cuando habla de “locus de enunciación”. A entender de López, el “locus de enunciación” es el lugar y la posición desde donde cobra sentido lo que se dice.

60 La noción de la interculturalidad surge del trabajo con poblaciones indígenas y es acuñada a mediados de los setentas por Mosonyi y Rengifo en Venezuela (López 2003: 65).

61 Esta participación se ha producido en ámbitos no precisamente académicos: Organizaciones de base, discursos de líderes, seminarios y encuentros, organismos de derechos humanos, partidos políticos, etc., con la participación de indígenas y no indígenas.

empiezan a abrirse algunos boquetes que hacen dudar del “conocimiento universal” (la “una”-verdad) creado y explicado al antojo de la tradición cientificista occidental. Por uno de esos boquetes aparece el paradigma teórico de la interculturalidad que empieza a darle un tratamiento distinto al abordaje de la diversidad cultural latinoamericana. Por consiguiente, este paradigma que en principio parte de la relación del “nosotros indígena” con el “otro” culturalmente diferente, se caracteriza por reflejar desde el vamos, la participación activa de los indígenas en su acuñación.⁶²

Al partir de “lo indígena”, la interculturalidad se presenta también como un proyecto político contra-hegemónico porque abiertamente declara defender derechos y aspiraciones políticas de los pueblos indígenas. En consecuencia, se convierte en bandera de lucha para revertir condiciones históricas de dominación propendiendo a la superación, en práctica y teoría, de la situación de subalternidad de estos pueblos.

Como utopía u horizonte, la interculturalidad plantea superar el colonialismo y la discriminación vigentes, para vivir en un mundo mejor donde personas de culturas distintas puedan complementarse, enriquecerse y proyectarse juntas manteniendo cada una, sus particularidades culturales.

La escuela es un espacio privilegiado para la construcción de relaciones de equidad entre “otros” culturalmente diferentes. Es por ello que allí la interculturalidad ha concentrado la mayor parte de sus esfuerzos para proponer el enfoque pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe.⁶³ Pero este enfoque, advierten estudiantes de la 4^o Maestría en EIB de PROEIB Andes, no está ceñido sólo a lo educativo:

La EIB es un proyecto político socio-cultural y educativo en permanente construcción propuesto por y desde los pueblos indígenas originarios que busca la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, la cosmovisión, los saberes y conocimientos, la historia y territorialidad de las culturas indígenas para recuperar su dignidad como pueblos. Orientado al cambio de actitudes,

62 Hoy muchos intelectuales indígenas (sobre todo desde el ámbito de las humanidades) comenzamos a participar más decisivamente en este proceso de construcción habida cuenta que cada vez somos más los que ingresamos al ámbito académico reivindicando nuestra identidad indígena.

63 En Bolivia, Chile y Argentina se habla de EIB (en Argentina, en regiones donde no hay bilingüismo se habla de EI), en Perú y Ecuador de EBI, y, en Colombia de Etnoeducación.

trasciende todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad sensibilizando sobre la importancia de la diversidad como fortaleza para construir sociedades más justas y solidarias en una distribución equitativa del poder y de la riqueza. (Definición cooperativa de EIB de Estudiantes de la 4^a Maestría, Cochabamba, 2004).

La escuela, instrumento que los indígenas visualizamos para conectarnos con rostro propio con el estado nacional y con la sociedad global, no ha contribuido a la interculturalidad desde que se ha forjado como alienante, homogeneizadora y defensora de una sola cultura y una sola manera de ver el mundo: la de la cultura occidental.

¿Y cómo visualizamos más precisamente a la escuela? La vemos como un espacio de lucha, encuentro, comunicación e interacción socio-cultural permanente y de búsqueda de lo novedoso. Allí se generan, potencian y/o revisan aprendizajes que abren o cierran posibilidades para aceptar formas de ser diferentes de los otros y/o deseos de identificarse como individuos y como integrantes de una sociedad.

En las escuelas latinoamericanas, tradicionalmente, se forjó la identidad nacional en desmedro de la identidad indígena. El enfoque pedagógico intercultural aspira a que allí puedan dialogar sin oponerse o bifurcarse, la búsqueda del "ser un" y la aceptación del "estar con".

El contacto permanente con el conocimiento escrito sumado a la interacción prolongada entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, son factores que afectan decisivamente en la formación de la personalidad individual y social modificando pautas de conducta que se traen "de la casa" y/o "de la calle". A su vez, lo que se trae de "afuera", modifica la propia cultura escolar.⁶⁴

Cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje anclados en contenidos, procedimientos y actitudes, parten y tienen como objetivo permanente la búsqueda del respeto, comprensión, aceptación y tolerancia del otro culturalmente diferente, empezamos a vislumbrar la escuela como un espacio privilegiado para la construcción y la práctica de la interculturalidad.

Cuando en la escuela se tiene en cuenta la demanda de respeto por la cultura propia, el derecho a una vida más digna, la recuperación del territorio, el conocimiento oral, los saberes propios de la comunidad, las lenguas indígenas y variedades dialectales del castellano, las experien-

64 Agradezco las reflexiones del Dr. Fernando Prada que me ayudaron a profundizar este planteo. (Sesión de aprendizaje cooperativo. PROEIB, enero de 2006)

cias de vida, la palabra de los abuelos, la importancia de reflexión crítica intracultural, el derecho a la autodeterminación y reparación histórica de la postergación, discriminación y exclusión de los pueblos indígenas causadas por la opresión colonial y los Estados-nación, empezamos a vislumbrar a la escuela como un espacio donde es posible generar actitudes positivas para vivenciar el auto-reconocimiento, afirmación, recuperación y sostenimiento del “rostro indígena” de nuestra historia.

Aportes para una discusión en torno a la interculturalidad

- ¿Qué lugar ocupa la interculturalidad en el “currículo real” y en el “currículo oculto”? Inge Sichra (2006: 12) sugiere que este último, entendido como un mecanismo de socialización escolar, influye en el aprendizaje de roles sociales generando una manera particular de ver el mundo. Lo enunciado insinúa otra pregunta: ¿Puede ser enseñada la interculturalidad?
- Interculturalidad de doble vía. Decía un compañero indígena: “¿Quién es más intercultural, ‘ellos’ o nosotros? ‘Ellos’ no están tan dispuestos a ser ‘interculturales’”. ¿Les cuesta más a “ellos” ser interculturales? ¿Por qué les costará más?”
- La relación entre interculturalidad, etnicidad/“estar” indígena, ser nacional, ser “occidental” merece ser discutida en espacios multiculturales.
- Importancia de análisis de interculturalidad, intraculturalidad y fundamentalismo.⁶⁵ Del lado indígena es importante tomar en cuenta la advertencia que sugiere Gabriela Karasik (2005: 11) respecto a la noción de “ancestralidad”, a la que a menudo recurre el discurso de la identidad étnica. En términos de Silvia Rivera (1986: 11) aquello sería la “memoria larga”. Ambas, “ancestralidad” y “memoria larga” refieren al anclaje de la identidad indígena en la historia reciente (la “memoria corta” para Rivera [*Ibid.*]), el pasado colonial, pre-colonial y los tiempos “sin memoria”. Esta recurrencia ¿no genera actitudes fundamentalistas del lado indígena? Xavier Albó (2000: 110), da cuenta de algunos “antídotos al fundamentalismo” reflejando planteos del currículo boliviano de la última Reforma Educativa.

65 Entendemos por fundamentalismo, la “exigencia intransigente de sometimiento a una doctrina o práctica establecida” (cf. Diccionario de la Real Academia Española 2006 (DVD) Microsoft Corporation / Encarta)

6. Conceptos operativos guía de la presentación de resultados

Representaciones

Las representaciones son una manera de construir y de mirar la realidad. Como lo analizamos anteriormente; los pueblos indígenas hemos sido representados por el poder hegemónico, las más de las veces, negativamente. Esa manera de conocer negativa se ha internalizado en el imaginario social colectivo y ha embarrado el conocimiento escolarizado de las culturas indígenas con estereotipos y estigmas. Esa forma de ver se negó a aceptar otras miradas de la diversidad cultural de la humanidad, entonces generó paradigmas de la “otredad” que se consagraron, por largo tiempo, como “conocimiento universal” validado ¡académicamente! Viene bien volver a recordar que esa manera de conocer imparcial y sesgada no es el resultado del capricho ni de la subjetividad de científicos cuerdos de antaño sino fruto de la imposición de una arbitrariedad por un poder arbitrario impuesta como legítima (Bourdieu y Passeron 1998: 45). El cómo se representa al otro está relacionado con el poder, como lo apunta Carlos Skliar (2004: 56-57):

Representación y poder no pueden ser distinguidos o separados. [...] El proceso de representación supone la consideración de una doble dimensión de análisis: la primera es la cuestión de la delegación, es decir, quién tiene el derecho de representar a quién; la segunda se refiere a la cuestión de la descripción, esto es, cómo los sujetos y los diferentes grupos sociales y culturales son presentados en las formas diversas de inscripción cultural, es decir, en los discursos y en las imágenes a través de los cuales el mundo social es representado por y en la cultura.

Graciela Alonso y Raúl Díaz (2004: 227) sostienen que la representación es una forma de conocer y que esa forma la tenemos incorporada históricamente en relación a los otros “diferentes”. Por ejemplo, “una manera de conocer es el prejuicio, el estereotipo que cosifica a una identidad en una forma fija, estática, cuando en realidad somos una identidad múltiple”. Una escuela que vive la interculturalidad tendría que trabajar para desarmar esos estereotipos, criticar esa forma de conocer y producir otra forma. Uno no conoce porque ve lo real, sino que conoce a través de las representaciones.

Si las cosas son como “son”, nada puede hacerse, ahora si lo que “es” es producto de esas representaciones se pueden cambiar. Las cosas no son como son, sino como se construyeron a partir de representaciones.

(...) Toda representación del otro como inferior articula políticas racistas. El racismo se sostiene en representaciones cotidianas. Cuando representamos nos construimos a nosotros mismos en base a representaciones de otros. (...) Cómo nos representamos, quiere decir cómo somos otros para nosotros mismos. (*op. cit.* 2004: 228-229)

Percepciones y expectativas

Por percepción se entiende la “respuesta afectiva y/o racional, implícita o explícita, a las informaciones sobre un hecho que una persona o grupo social entiende en un contexto y situaciones socioculturales, económicas y políticas determinadas” (Proyecto Tantanakuy 2004: 16). Por expectativas se entiende: “esperanza de conseguir una cosa, si se depara la oportunidad que se desea. Conjunto de comportamientos esperados por un grupo social de cada uno de sus miembros.⁶⁶ En el marco particular del presente trabajo, se entenderá por expectativa: “la esperanza, el deseo o la aspiración que se tiene en relación con la negación y/o aceptación” (*op. cit.*: 17) del “nosotros indígena”.

Nos adherimos a Marta Bustamante (2005: 60) cuando argumenta que percepciones y actitudes fundamentan, si no determinan, la actuación intercultural. Siguiendo a Colectivo Amani⁶⁷ esta autora argumenta lo siguiente: “Las percepciones son las imágenes, ideas o comprensiones que los individuos construyen, individual o colectivamente respecto de otros individuos. [Estas percepciones] influyen de forma definitiva en nuestras expectativas, en nuestros juicios y en nuestro comportamiento hacia [el otro culturalmente diferente]”.

66 Cf. Diccionario Océano Uno 1997. Barcelona: Océano (cit. en Proyecto Tantanakuy 2004: 16 y 17).

67 Cf. Colectivo Amani 1994 Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular S.A.

CAPÍTULO 4

Contexto

En el primer acápite de este capítulo consideramos características generales del contexto geográfico, social y cultural de la Quebrada de Humahuaca, mientras que, en los puntos 5.2 y 5.3 proponemos una nueva manera de representar el pasado indígena partiendo de un relato oral que nos permitió establecer puentes con el conocimiento académico y así reconstruir el lugar ocupado por el indígena en la historia pre-hispánica, colonial y nacional. Finalmente, el apartado 5.4, denominado “Pachamama Santa Tierra”, refleja aspectos relacionados con la lucha actual por la tierra por parte de las comunidades indígenas de Jujuy.

1. Contexto

Notas de campo de una Visita a Tilcara

El Visitante viene por primera vez a Tilcara. No es habitual que un boliviano llegue “de visita” por este pueblo. Nosotros estamos acostumbrados a la mirada externa de porteños, de gente del sur de nuestro país o de gringos extranjeros. Tilcara está en el extremo norte del “país de los gauchos”, a 200 km de la frontera con Bolivia y a 1800 km de Buenos Aires.

Me importa esta presencia singular. ¿Qué mirará, qué sentirá, cómo seremos para él los tilcareños? Para llegar desde Cochabamba a Tilcara ha debido subir y bajar varias veces la geografía andina. Ha ascendido desde el valle cochabambino al altiplano orureño y al legendario Potosí desde donde bajó al valle chicheño de Tupiza y nuevamente ha tenido que subir para encontrar la frontera La Quiaca, en la Puna⁶⁸ argentina, casi sobre los 4000

68 La provincia de Jujuy presenta, de acuerdo a sus características geográficas, cuatro regiones: Puna, Quebrada, Valles y Yungas.

msnm. Desde allí otra vez ha bajado para llegar finalmente a la Quebrada de Humahuaca y al pueblo de Tilcara.

Me preocupa saber cómo trataron al Visitante al pasar de Villazón a La Quiaca. En la frontera los kollas argentinos casi nos hemos acostumbrado a que nos maltraten⁶⁹ y a asistir pasivos al maltrato que reciben los bolivianos. "–Me han tratado bien en el puente internacional aunque he tenido que esperar tres horas", me responde.

Justo ha llegado el día que se conmemora el "Primer grito de libertad" dado el 25 de mayo de 1810, fecha de "nacimiento de la patria argentina". Hoy, en el centro de la plaza principal de Tilcara, está izada una wiphala de grandes dimensiones junto a las banderas argentina y jujeña. El intendente⁷⁰ se apresura a iniciar el desfile luciendo chalina que tiene wiphala y dios Wiraqucha estampados. A su lado una mujer porta la bandera institucional tejida con lana de llama y que tiene la inscripción: "Municipalidad **indígena** de San Francisco de Tilcara".

El momento más importante del desfile es el pasaje de *gauchos* a caballo. "–Es un instante, apenas 15 minutos", dice el Visitante. Al trote van los caballos cargando *chinas* y *gauchos* que enarbolan banderas, estandartes y lanzas que recuerdan la Gesta de la Independencia. "Es apenas un instante" vuelve a repetir el Visitante para concluir: "Yo pensaba que los *gauchos* ya no existían más, que sólo eran cosa del pasado o figuritas de los libros o de las revistas de historia, pero están aquí". "Algo de eso hay, algo de eso hay también" le respondo pensativo...⁷¹

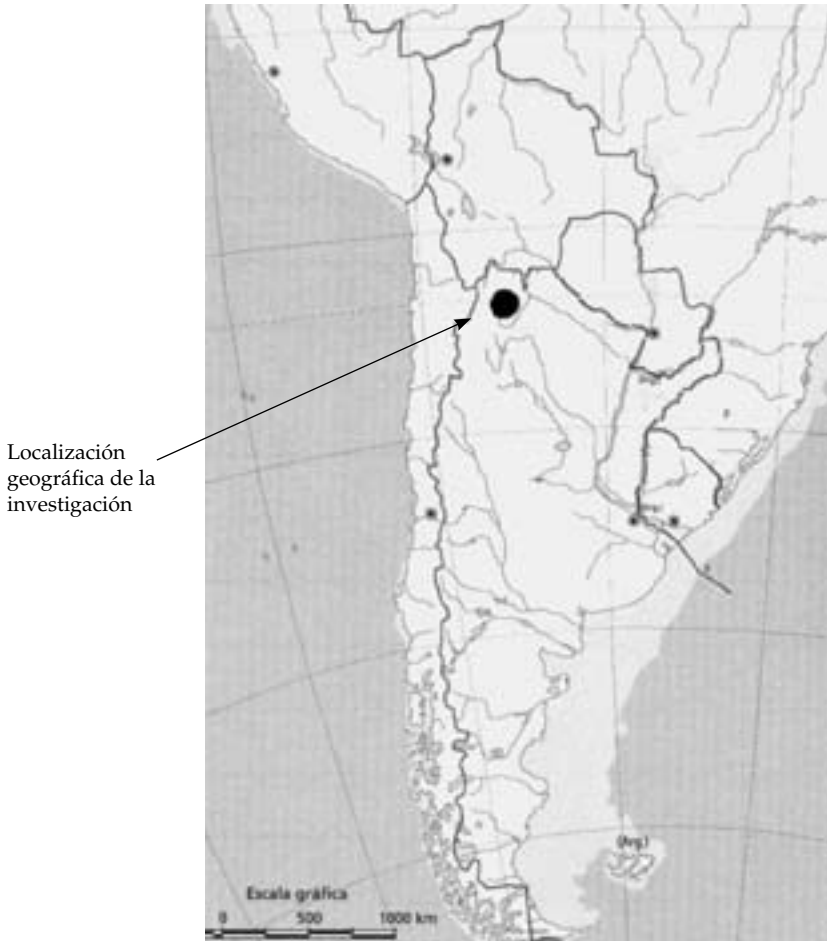
Ubicada en la región andina de la provincia de Jujuy, noroeste de Argentina, la Quebrada de Humahuaca tiene 120 km de definida dirección norte-sur y es atravesada por el río Grande en su pronunciada pendiente que va de los 3400 msnm donde comienza, hasta los 1600 msnm donde finaliza. Gran parte de su población actual tiene ascendencia indígena andina, dada por pueblos asentados en la región desde hace más de diez mil años (cf. Reboratti et al. 2003: 17). Casi al centro

69 El "tata gobierno argentino" –como decía una abuela– "ahora nos deja que traigamos medio kilito de hojas de coca por persona". Aunque, cuando la coca está cara o no hay plata, la abuela tiene que recoger los *jachos* que hay por el camino, hacer secar y volver a masticar. "Coqueamos bastante en Jujuy, no podemos con el vicio", dicen muchos jujeños.

70 En Argentina los municipios son presididos por "intendentes". En otros países este cargo corresponde al de "alcaldes".

71 Reconstrucción, en base a recuerdos personales, de la visita de Dr. Pedro Plaza (docente de PROEIB) a Tilcara durante mi trabajo de campo en mayo de 2005. (Agradezco la transcripción de mis conversaciones con el Dr. Plaza a Marco Marín)

de la Quebrada, sobre los 2.461 msnm está Tilcara, localidad poblada por 4.358 habitantes, según Censo de 2001.⁷²



72 El Censo de población de 2001 registró 31.721 hab. para la Quebrada de Humahuaca (esta región está integrada por los departamentos Humahuaca [16.765 hab.], Tilcara [10.403 hab.] y Tumbaya [4.553 hab.]). El total para la provincia de Jujuy fue 611.888 hab. En 2005 la población total de Argentina se estimó en 39.537.943 hab.

Actualmente dos centenares de organizaciones indígenas de Jujuy, constituidas bajo la figura legal de “Comunidades Aborígenes”, reivindican su auto-adscripción como grupo étnico kolla. La lucha que confrontan, principalmente, con los Estados Provinciales y Nacional,⁷³ está centrada en la recuperación de la posesión legal de sus tierras comunitarias. Esta reivindicación histórica cobró mayor fuerza luego del reconocimiento de la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos en la Constitución Nacional de 1994.

La Constitución Nacional de 1853 en su artículo 52 inc. 15 manifiesta “...conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”, *141 años después*, la Constitución de 1994 en su artículo 75 inc. 17 expresa “...garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación intercultural bilingüe e intercultural...” (Cipolloni 2004: 468, nuestro énfasis).

Expresiones culturales de los “kollas del tercer milenio” como: culto a la Pachamama y a los difuntos, peregrinaciones a santuarios de las montañas, complejos rituales y uso de tecnologías ancestrales asociados con la agroganadería, transmisión de saberes orales relacionados con medicina natural, música, culinaria y diversos oficios artesanales, entre otras expresiones y atributos, son fortalezas de la gran vitalidad de la cultura milenaria que los pueblos indígenas de la región han sabido atesorar, mantener, transformar, integrar y proyectar. Un docente no indígena aquerenciado en Tilcara manifestaba:

Fortalezas [del pueblo kolla] ¡cómo se mantienen acá! Me parecen muy buenas porque se mantienen tradiciones [como celebrar comunitariamente a la Pachamama en el mes de agosto] en cuanto aúnan a la gente, la juntan. Es sorprendente porque no sólo a los españoles pasaron, sino a “los políticos”. *Es increíble que hayan sobrevivido a “los políticos” y a la iglesia todas esas cosas. Es increíble...* (Entrevista AM 29.5.05, nuestro énfasis)

Sin embargo, “cuando ves a esta gente, sientes que les falta algo”, decía una lingüista de origen europeo que visitó, no hace mucho, algunas comunidades kollas de Jujuy. Ella se refería a que ya no hablamos la lengua indígena en esta región. Aún cuando son numerosos los topónimos, antropónimos y términos en lengua indígena vigentes, aún cuando

73 Las provincias son autónomas y cada una tiene su respectiva Constitución como Estado Provincial; en consecuencia, los pueblos indígenas enfrentan leyes provinciales y nacionales.

persisten numerosas marcas (fonéticas, sintácticas) en la variedad del castellano que se habla, muchos investigadores y personas que vienen para “ayudarnos a salir adelante”, ven sólo carencias que contribuyen a alimentar el pesimismo y promueven la construcción de representaciones de los kollas por la “falta de”. Así en el tema de la lengua como en muchos otros: medios económicos y de comunicación, condiciones de higiene, de educación, de cariño a los hijos, de servicios básicos, etc. Las concepciones acuñadas sólo en torno a carencias, en gran parte ciertas, acentúan la visión de la “sub-sub-alternidad” de los pueblos kollas fronterizos de Argentina, y se quedan allí, sin profundizar en sus fortalezas porque los representan encasillados, ocupando un espacio “marginal”, siempre en “la periferia” de casi todo. Estas representaciones, a mi parecer construidas desde una visión sesgada que atiende a los problemas, “la enfermedad”, y no a los núcleos sanos, a las carencias y no a las potencialidades, se tradujeron en imágenes estereotipadas y acciones (¡esto es lo terrible!) que contribuyeron a pintar y a actuar sobre el kolla “pobrecito” y culpable de las desgracias propias y ajenas. Alejandro Isla (1992: 28-29), investigador que vivió unos años en la región, describe:

No son los coyas “malos (taimados y borrachos, libidinosos en las festividades), sucios y poco amigos del trabajo”, como lo pintan taxativamente algunos señores del sur (es moneda corriente entre los sectores medios de la capital provincial) y algunos nortños “renegados”; *pero tampoco son “indios sabios, conservadores de la historia y memoria andina pura, trabajadores incansables”, como lo pintan algunos grupos indigenistas.* Las opiniones de las clases medias y altas jujeñas trasuntan un racismo fuerte: a veces *son sindicados como causa del atraso provincial, como de la mala suerte del destino postergado que hasta hoy se sufre. [...]* Lo que destacan los trabajos en etnografía y antropología social de actualidad son diferentes síntesis (o sincretismos dinámicos) de aspectos de la cultura española con los propios. *Las culturas andinas del noroeste argentino, relacionadas al Cusco, al Titicaca, o relacionadas al Potosí, fueron marginales. Estuvieron integradas al Altoperú de manera subordinada durante 300 años.* (Nuestro énfasis)

En relación al desplazamiento de la lengua indígena en la Quebrada de Humahuaca, por parte de otras lenguas de mayor prestigio,⁷⁴ quere-

74 En la región, con la llegada de los españoles, la lengua prestigiada pasó a ser el castellano aunque durante la colonia todavía se habló *quechua*. Actualmente unas pocas comunidades de la frontera con Bolivia la hablan. En tierras bajas de Jujuy algunas comunidades indígenas mantienen la lengua *guaraní* (variedad ava).

mos reflexionar lo siguiente. En Argentina la última dictadura militar (1976-1983) ha hecho desaparecer treinta mil personas; muchas *guaguas* fueron robadas de sus madres y éstas luego asesinadas. En las dos últimas décadas muchos de estos hijos arrebatados de sus madres buscan a sus parientes biológicos o son buscados por ellos, desesperadamente. La mayoría de los argentinos sentimos la necesidad de una reparación histórica con ellos porque se les ha mutilado una parte importante de sus vidas. De igual forma, los kollas, los calchaquíes, los huarpes y muchos otros pueblos indígenas argentinos que no hablamos lenguas originarias, sentimos la necesidad de encontrarnos con la madre asesinada. No es tarde para que Argentina profundice en sus intentos de reparación justa e histórica del espantoso genocidio y etnocidio⁷⁵ que experimentaron sus pueblos indígenas.⁷⁶ Este caro anhelo debe conseguirse a través de volverlos más visibles, de reconstruir más positivamente su imagen y su representación y de aceptar y enriquecer la diversidad cultural nacional, regional y global, incluyendo su “manera de ver y de encarar la vida”. Esos son los cimientos para empezar a respetarlos, apreciarlos y defenderlos luego de que varias generaciones de argentinos crecimos en la equivocada creencia que los indios éramos seres del pasado, bárbaros y sin inteligencia alguna.⁷⁷ Miradas sostenidas por el racismo y elaboradas desde la visión de “la carencia”, han congelado al kolla propugnando actitudes y acciones paternalistas sobre él.

Re-vernó críticamente en la historia puede ayudarnos a revertir una perspectiva vilipendiada del “nosotros indígena” que, intencionadamente, se ha congelado en representaciones estáticas y unívocas: o fuimos los fieros guerreros indios autores de los “cráneos trofeo”, o los antiguos y ancestrales habitantes cuidadores de la naturaleza, o los “coyas taimados y borrachos”, o los indios que lamentablemente perdimos la sabiduría milenaria. Estas representaciones propugnadas desde el conocimiento escrito y la academia, en la mayoría de los casos, en consonancia con el poder hegemónico, se cristalizaron en acciones pedagógicas excluyentes

75 El término *etnocidio* remite a muerte de la cultura.

76 La profundización de un proceso de “reparación histórica” iniciado hace 15 años por el Estado Argentino tiene que ver con el reconocimiento Constitucional, las acciones del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) y la creación del PNEIB (Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe).

77 El argentino Víctor Heredia (1990) dice al iniciar una canción: “[...] Vastas generaciones hemos crecido en la equivocada creencia que nuestros indios eran seres bárbaros y sin inteligencia alguna”.

del accionar de la escuela, en la enseñanza de la historia oficial y en representaciones asumidas como verdaderas por gran parte de la sociedad. Ello ha redundado en la resistencia a aceptarnos a los indígenas como cualquier con-nacional o personas “normales como todo el mundo”, con nuestros errores y nuestros defectos.⁷⁸ “Si a la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia” cantaba el argentino Lito Nebia. ¿Cuál es esa otra historia? ¿Qué percepción de la historia tienen los que no ganaron, los que todavía no pudieron escribirla? Trataremos de acercarnos un poco a ella.⁷⁹

2. Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia

Nos ha resultado interesante hacer el ejercicio mental de re-elaborar la historia, ¿por qué no?, desde la representación de una abuela quebradeña que, en su relato, diferencia dos grandes momentos: El de los *chullpis*⁸⁰ u “hombres de antes del diluvio” y el de los *awka runa* u hombres de las guerras. No desmerecemos los aportes científicos de distinguir numerosos hitos en la historia a medida que nos vamos acercando al presente; sin embargo, no podemos subestimar e imponer desde el ámbito académico una visión “simplista-miserabilista” de las concepciones que abuelas y abuelos atesoran en la memoria oral. Una mirada reduccionista puede llevarnos a creer que ellos tienen un “bache” o un agujero negro en su existencia, como individuos o como pueblos, y a desmerecer una manera diferente de ubicarse en el *Pacha*, el tiempo-espacio en el mundo andino.

78 “A veces, desde la ciudad, se ve al kolla bonito y sin preocupaciones, pero tenemos problemas como todo el mundo” dice Angélica Machaca (Entrevista en Revista Viva 20.7.03). Un reconocido catedrático de la Universidad San Simón de Cochabamba decía sobre el accionar del presidente indígena Evo Morales: “Lamentablemente él está condenado a no equivocarse”.

79 En los párrafos siguientes hemos escogido contar algunos fragmentos de la “memoria larga” y de la “memoria corta” al decir de Silvia Rivera (1986). Esta autora propuso revisar críticamente la historia de Bolivia, a partir de la construcción intelectual de un horizonte histórico que presenta “dos estratos de referencia –complementarios, dialécticos, a menudo antagónicos–: uno, el de la ‘memoria corta’, referido a la insurrección popular de 1952 y posteriormente marcado por la Reforma Agraria, y otro, el de la ‘memoria larga’, referido a las luchas indígenas anticoloniales y que se simboliza en la figura de Tupak Katari” (Antezana 1984: 11).

80 *Chullpis*: personas enterradas, en posición de cuclillas, en *chullpas*, (sepulturas en cistas).

En los siguientes párrafos intentamos un diálogo intercultural entre saber oral y conocimiento escrito de la historia.

Los *chullpis* de antes del diluvio

Mi abuela Juana Machaca, con quien tuve oportunidad de mantener una extensa conversación sobre “los antiguos de antes”, como ella denomina a las épocas de la memoria larga, nos introduce en la historia de “antes del diluvio” de la siguiente manera:

La gente del antiguo testamento, éstos han sido indios, gente ricacha, ricacha, pura plata, plata blanca. [...] Nadie saca esos gentis muertos. Áhi ‘tan debajo ese *antigal*⁸¹ los huesos. Áhi ‘tan los muertos. Áhi ‘tan los *chullpis*, gentis finaos. Áhi ‘tan esa gente antigua, muerta... Porque en toda parte, en los valles, en toda parte hay antiguos. Porque en toda parte había pueblos como ahora. [...] Había pueblos así, por toda parte, pueblos, pueblos... ciudades... ¡Eran ricos totalmente! ¡Maduraba una comida especial! Uuuuh... [...] La gente del antiguo testamento era gente rica, eran gente juera rica... No creían en nada, estaban ¡Uuuuuuuuh...! caja en cabeza, quenas, cajas, arribita, baile. ¡Estaban en una alegría tremenda! [...] Entonces dice que ha comenzao a llover, a llover... ¿no sabís? Dice que se ha enterao como cuareinta días... Casi cuareinta días. Dice que ha llovió día y noche... Ya cuando el agua estaba de un metro más arriba, recién dice que se han arrepentíu, pero ya era tarde... Y ya se ha inundao nomás todo... De eso hay esos antiguos, de esa gente rica. Después del juicio, otra vez ha compuesto nuestro padre la tierra. Eso ya está en la Biblia. (Entrevista realizada en Tilcara, en mayo de 1997)

Investigaciones arqueológicas dan cuenta que la Quebrada de Huahuaca estuvo habitada desde hace más de 10.000 años a.C. Así lo testimonian restos de actividades domésticas y, probablemente, pinturas rupestres que pertenecen a esa época y que se conservan en cuevas de Huachichocana e Inca Cueva. La etapa más larga de ocupación del territorio por parte de los primeros quebradeños es la de los cazadores-recolectores que va de 11.000 a 2.500 años a.C.⁸² Vestigios del final de esta

81 En la memoria oral de los *quebradeños*, los términos *antigal/antigales/pucarás* remiten a pueblos de los que hoy quedan ruinas y donde habitaron los antepasados, “antiguos”, “antiabuelos” o “gente antigua de antes”. Estos lugares son denominados “sitios”, “emplazamientos” y/o “pueblos prehispánicos” por la academia.

82 Para el período 5.500-2.500 a.C. “en los Andes meridionales se registra un desmejoramiento climático. [...] La ausencia de vestigios arqueológicos para este lapso, podría indicar un despoblamiento de la Quebrada a merced de otras áreas más favorecidas por las precipitaciones” (Reboratti et al. 2003: 27).

etapa dan cuenta de la vinculación que grupos de ocupación temporarios mantenían con habitantes y ambientes de tierras bajas. Con posterioridad al 2.500 a.C., “los artefactos y restos recuperados indican que las sociedades estaban sufriendo la transición de una economía extractiva a una de producción” (Reboratti et al. 2003: 28). Aunque esta transformación fue gradual y muy lenta, este momento resulta clave en la historia del hombre andino porque los alimentos desarrollados dieron, con el correr de los siglos, el soporte económico para las grandes civilizaciones que surgieron en los Andes (Reboratti *op.cit.*: 28), (cf. Albeck 2000). En virtud del progresivo dominio de la tecnología agropastoril, se desencadenaron cambios significativos en la organización social que dieron paso al surgimiento de asentamientos permanentes a través de aldeas que fueron creciendo en tamaño e instalándose en mayor número desde el 700 d.C. hasta el 1.000 d.C. En este período, probablemente haya influenciado, desde el lago Titicaca, el poderoso Estado Tiawanaku (Reboratti *op. cit.*: 30).

Los awqa runa

La guerra... cuando ha habío, ya pasó el diluvio. Ha venío la guerra y ya estaban esperando la guerra, bien armaos ya. [...] Entonces no queríamos que vengan... Todo ha sío que nos hemos ponío guapos. Hemos matao a los otros a piedra, piña, palo, a garrotazos, a plecha... Dicen que hacían plechas así, lo voleaban con las plechas, otros a piedra... a cuchillo, a hachazos, a piedras, a *libes*,⁸³ tirando *libes* dice que caían áhi... tiraban los *libes* y caían maniaos, maniaos... otros muertos. (Entrevista JM 5.97)

La época denominada de los *awka runa* o “era de los guerreros”, según lo propone Axel Nielsen (2002: 46), va de 900 d.C. a 1.430 d.C. A partir del relato oral de referencia, nosotros lo ampliamos hasta el siglo XIX incluyendo: la llegada de los incas, la invasión española y las guerras del siglo XIX (luchas por la independencia, delimitación de fronteras nacionales, “Organización Nacional” y acciones militares del Estado argentino contra los pueblos indios).

Hasta el siglo XV, muchos pueblos de la Quebrada estuvieron asentados en zonas de altura, en lugares que conocemos como “pucaras” y de los que sólo quedan ruinas.⁸⁴ En este período se habrían exacerbado

83 *Libe*: Del quechua *llitwi*, arma que consta de tres bolas de piedra o plomo pendientes de tres cordeles unidos por sus extremos (cf. Lara 2001: 145).

84 Los poblados más importantes de estilo “pucara” son 16 en la Quebrada de Humahuaca. De norte a sur tenemos: Morado, Rodero, Hornaditas, Peñas Blancas, Calete, Los Amarillos, Yacoraite, Campo Morado, La Huerta, Perchel,

conflictos intra-regionales por la competencia de recursos. Prolongadas sequías en el altiplano habrían provocado que sus habitantes presionaran a sus vecinos de los valles quebradeños. Cuando la gente estaba viviendo en los pucarás, en época de relativa estabilidad y de “desarrollos regionales”, llegaron los incas (1430-80 d.C.) y anexaron la región al Tawantinsuyu, a veces por medios pacíficos y otras por la fuerza. La presencia de los incas no produjo, sin embargo, el colapso y el trauma que se sufrió con la invasión de los españoles.

Esos han venío de allá donde está noche, de allá del extranjero. No sé. De allá de la otra tierra. [...] Mi mamita de crianza sabía contar que sabían venir hombres rosaos, altos como cardones. Y con esos sabíamos peliar. Esta genti de aquí peleábamos... Esa gente eran españoles, altos... la cara rosao. ¿Y cómo sabrían morir los pobres españoles...? (Entrevista JM 5.97)

La entrada de los españoles a la región se produjo en 1535 pero la tenaz resistencia de los pobladores evitó su instalación por sesenta años. Recién en 1595, con la captura del líder Viltipoco, los invasores se asentaron definitivamente repartiéndose la tierra y la gente. “Para facilitar su control, los indígenas fueron obligados a abandonar sus pucarás y concentrarse en ‘reducciones’ o ‘pueblos de indios’ situados en lugares bajos y de fácil acceso. Estos asentamientos fueron el origen de varios pueblos actuales de la Quebrada, como Tumbaya, Purmamarca, Tilcara, Uquía y Humahuaca” (Nielsen 2002: 70) (cf. Sánchez 1996, Albeck y González 1998, Reboratti et al. 2003).

Dos siglos de “adaptación en resistencia”⁸⁵ sucedieron antes de la gran rebelión de Tupac Amaru. “En Jujuy las autoridades reforzaban las medidas de seguridad, y en 1781 los alcaldes de la ciudad pusieron en práctica ‘ordenanzas para la tranquilidad de la misma’, seguramente relacionadas con la referencia de un vecino en 1787 de que ‘en la sublevación pasada asociados los rebeldes de la plebe con los infieles indios

Juella, Tilcara, Huichaira, Hornillos, Ciénaga Grande y Volcán (Albeck y González 1998: 48).

85 Para comprender la gran “insurrección andina” del siglo XVIII, Steve Stern (1987: 31) propone el concepto de “adaptación en resistencia”. En tiempos aparentemente tranquilos como de malestar, los campesinos vinculan continuamente sus universos políticos “como poblaciones dispuestas simultáneamente a *adaptarse* a fuerzas objetivas ubicadas fuera de su control y a *resistirse* a la pérdida de logros y derechos difícilmente conquistados (nuestro énfasis).

*tobas*⁸⁶ amenazaban la ruina de la ciudad... que los inicuos tupacamaristas fueron castigados''' (Karasik 2005: 49) (cf. Sánchez 1996: 131). Con el martirio e inmolación de Tupac Amaru se abonó con sangre india la causa de la independencia de la corona española que se libró en las primeras décadas del siglo XIX.

La una dice que era bandera roja y blanca, así eran... Con esos dice que tenían que peliar las gentes de aquí. [...] Dice que pasaban tropas, tropas, tropas... a peliar po. [...] Buscaban ande peliar, no peliaban en cualquier lao, buscaban adónde topar, el otro para defenderse del otro, del enemigo... Comían hacienda linda, gorda, guatiaban así con pelo y todo, con tripa y todo. Comían y quedaban telas, grasas pa' los pollos.

Ya la Argentina dice que tocaba triste la música... tocaba triste cuando está cerca el otro. Nosotros hemos largao piedras, el grupo de esta Argentina que no era Argentina, eso ha colocao el hombre... (Entrevista JM 5.97)

Durante quince años (1810-1825) los indígenas quebradeños participaron de la guerra por la independencia, combatiendo junto a los ejércitos patriotas y a las tropas montoneras de gauchos.⁸⁷ En esta época se produjeron grandes "desastres económicos y migraciones". Sandra Sánchez (1996: 135) reveló el siguiente testimonio del kuraqa de Tilcara del año 1830:

[...] bino la rebolucion,... la quebrada toda se despobló... los quebradeños hemos estado en un continuada vanguardia, hasiendo la guerra de recursos al enemigo, y hemos visto arder... Humaguaca, Guacalera y Tilcara... las familias de Tilcara y Humaguaca se retiraron a grandes distancias, a Guachipas, Calchaquí, Pastos Grandes, Pasto chico y no han buuelto a sus hogares hasta... el 25 hasta el 29, con que no se havia reunido todo el pueblo... (Documento "Apreciaciones del curaca de Tilcara", 1830/33 cit. por Sánchez *Ibid.*)

Algunos años de relativa tranquilidad vivió la Quebrada hasta 1836, año en el que nuevamente se vio involucrada en la guerra, esta

86 Los *tobas* son un grupo étnico de habla *qom* vigente en Argentina.

87 Sobre la participación de los gauchos en la guerra de la independencia Gustavo Paz (1999) nos acerca nuevas luces y realiza un interesante análisis para el período 1780-1880 focalizando "the interaction of tree main social actors: the elite who ruled the province, the peasants who made the majority of its population, and the state institutions and agents which penetreted into the province's society and finally altered the relationships established since colonial times between the other two" (Paz 1999: 8). En 1816 Argentina declaró su independencia.

vez contra la invasión a la Puna por parte del Mariscal Santa Cruz de la Confederación peruano-boliviana,⁸⁸ incursión que el gobierno argentino de Juan Manuel de Rosas enfrentó exitosamente.

Áhi en la guerra ya se hemos dividiu así: en la Argentina somos asisito, ya por los costaos somos enemigos, corrompidos... El hombre ha dividío Argentina, Bolivia, de todo... pero después... era una sola tierra, una sola pieza... De ganas los hombres han corrompío: ya se han puesto bolivianos, que chilenos y franceses, y vaya a saber ¡tanto nombre! ¿Para qué? Somos una sola carne... ¡De tontos peliamos! ¡De tontos! ¡Porque no entendimos! Somos muy débiles. (Entrevista JM 5.97)

Hay que tener en cuenta, como lo señala Gabriela Karasik (2005: 54) que: "Entre 1825 y 1834 Jujuy empieza a estar definida administrativa y políticamente por fronteras que la separaban de territorios con los que tenía profundas relaciones de carácter económico, social y cultural: en 1825 se define la frontera con la naciente República de Bolivia y en 1834 Jujuy se constituye como provincia separada de Salta, a la que había sido unida por las reformas borbónicas de fines del XVIII".

La "adaptación en resistencia" de los indígenas quebradeños hizo suya la causa de la independencia. No obstante, el sistema de poder político local y la propiedad comunal de las tierras, sufrieron un golpe mortal cuando, en 1839, el gobierno argentino declaró caducos los títulos de la autoridad tradicional, ejercida por el kuraqa, y los títulos comunitarios de las tierras, reconocidos por la corona española en el siglo XVII.⁸⁹ En 1833 un cacique tilcareño expresaba:

...No puedo desentenderme del descaro con que el contrario estampa... que los pueblos de Indios, no necesitan de cacique; ...No sé cómo en Lima, y Bolivia se admiten, y no les dan gusto a éstos cavalleros... quando se huvieran quitado los caciques ¿qué extraño sería que el Pueblo lo conservara? viendo los tilcareños que ni los Alcaldes, ni los comandantes, miraban por sus intereses, que no le (borroso) bentaja alguna... y le dieron gusto en continuar los caciques... Una de ellas [de las atribuciones del curaca]

88 Tres décadas después, entre 1865 y 1870, se libró la "Guerra de la Triple Alianza" (integrada por Uruguay, Argentina y Brasil) contra Paraguay.

89 "Iniciada la etapa independiente, desapareció la protección legal de la tenencia comunal indígena que había estado vigente durante los siglos coloniales. En la Provincia de Jujuy, las tierras poseídas en común por los aborígenes de la Quebrada pasaron a ser consideradas de 'propiedad pública' y concedidas en enfiteusis mediante el pago de un canon anual" (Seca 1989: 56).

es no permitir la desmembración de sus terrenos, o la intrusión en ellos... El cacique hará sembrar de comunidad para los viejos, invalidos, y viudas de los que han muerto en la guerra, y que en otro sistema, nadie se acuerda de ellas. Por eso Tilcara después de haver peleado tanto por su libertad ha buuelto desengañado a seguir el sistema de los caciques... (Documento "Respuesta del cacique", cit. en Sánchez 1996: 135)

A las guerras de la independencia le siguió el proceso de Organización Nacional del enorme territorio argentino que fue liderado definitivamente por Buenos Aires luego del triunfo de sus tropas –en la Batalla de Pavón de 1861– sobre las fuerzas de la Confederación integradas por las provincias del interior.⁹⁰ En este contexto podemos imaginarnos la actitud y reacción de Buenos Aires contra los pueblos indios vecinos (como los tehuelches y ranqueles⁹¹ que constantemente asolaban los alrededores en defensa de sus territorios) y los del interior del país.

La implantación del Estado liberal en el nuevo país fue sustentada en la antinomia "Civilización o Barbarie" definida por Domingo F. Sarmiento. La "Civilización" era entendida como la integración del país a Occidente copiando sus modelos de nación, desarrollo e industrialización y la "blancura" de la población como única posibilidad de progreso" (Martínez 1992: 257). Todo lo que atentaba contra estos postulados era entendido como "Barbarie". Según Carlos Martínez (*Ibid.*), esta antinomia, que va a signar la realidad cultural argentina a través de su historia, no es ninguna ficción. Las acciones para acabar con la "Barbarie" que representaban los pueblos indígenas, plantearon la "solución definitiva" a través de su genocidio y etnocidio.

[...] Entre 1821 y 1899 son exterminados en los territorios libres de Pampa, Patagonia y Chaco un total estimado de 12.335 indígenas araucanos, vorogas,

90 A las guerras de la independencia sucedieron enfrentamientos entre unitarios y federales. Caudillos de provincias del interior como "Chacho" Peñaloza y Felipe Varela lucharon abiertamente contra el centralismo de Buenos Aires. En la "Batalla de Pavón", que se libró el 17 de septiembre de 1861, las tropas de la Confederación (integrada por las provincias del interior) se enfrentaron por última vez al ejército de Buenos Aires.

91 "Cuenta Osvaldo Bayer que, en 1826, se contrató a Rauch, sanguinario general alemán que luchó contra Napoleón para desplazar y exterminar a los indios de la provincia de Buenos Aires. Rauch se jactaba de su eficacia y crueldad en la matanza indígena. "Arbolito", joven ranquel, estudió los movimientos del prestigioso general, preparó una emboscada y lo asesinó vengando a su tribu" (La Marea 2005: 38).

ranqueles, tehuelches, pehuenches, mocovíes, abipones y tobas como fruto de las campañas de aniquilamiento llevadas adelante por el Estado nacional en su afán por conquistar aquellos territorios. (Martínez 1992: 305)

Por ejemplo, el “tratado” firmado el 13 de octubre de 1869 con el cacique ranquel Limonao, establece las siguientes cláusulas: 1. Declararse súbditos argentinos, 2. No reconocer a cacique alguno como autoridad, 3. Establecerse en una colonia agrícola militar, 4. Recibir sacerdotes para el aprendizaje de la religión cristiana y 5. Recibir maestros para la educación de los niños (Martínez *op. cit.*: 262, nuestro énfasis).⁹²

En Jujuy, entre 1874 y 1875, el planteo de la “solución definitiva” fue la acción militar contra los kollas de la Puna que reivindicaban el derecho a sus tierras. “En un contexto de creciente presión económica y política los indígenas de gran parte de la Puna y el norte de la Quebrada de Humahuaca iniciaron un movimiento para recuperar sus tierras de comunidad” (Karasik 2005: 55). Organizados militarmente los indígenas opusieron resistencia triunfando sobre las tropas del gobierno de Jujuy en la Batalla de Abra de la Cruz y luego sucumbiendo en la “Hecatombe de Quera”. En ambos casos, las tropas regulares de los gobiernos de Jujuy y Salta, apoyadas por Buenos Aires, actuaron a favor de los terratenientes. En Quera, más de dos centenares de indígenas fueron masacrados sangrientamente en lo que se denominó “la pacificación de la Puna” (cf. Rutledge 1987 y 1992, Karasik 2005). En la memoria de algunas ancianas y ancianos pervive todavía el recuerdo de esta masacre.⁹³

92 Las acciones militares contra los pueblos indígenas de la Patagonia y el Chaco se conocen como “Campaña del Desierto”. A fines del siglo XIX se consideraba “provechoso conservar indios en la frontera, en contacto con las tropas y sometidos a un régimen militar lo que les permitirá ir perdiendo gradualmente sus costumbres y hábitos de tribu (Martínez *op. cit.*: 383).

93 Ian Rutledge (1992: 248), economista de Cambridge, que estudió el tema, reconstruye la siguiente historia: “A fines de 1874, el gobernador [de Jujuy] Alvarez Prado estaba listo para lanzar su ofensiva contra los indios. El 3 de diciembre los atacó en Abra de La Cruz, cerca del pueblo de Cochinoca, con 300 hombres. Los rebeldes defendían un cerro con una resistencia tan tenaz que obligaron a las tropas gubernamentales a retirarse desordenadamente. [...] Con refuerzos recibidos desde Salta y contando con el apoyo del gobierno nacional desde Buenos Aires, formó la ‘División Expedicionaria de la Puna’ con cuatro batallones de infantería y un destacamento de caballería, alrededor de 1000 en total. El 4 de enero de 1875, en medio de una severa tormenta de nieve, las tropas regulares atacaron a los indios en Quera, departamento de Cochinoca”.

[...] Según el informe oficial los indígenas ascendían a 800 hombres, de los cuales 300 estaban armados con rifles y el resto con palos y hondas. Durante la batalla perdieron 194, entre los que se hallaban dos cabecillas indígenas; los prisioneros llegaban a 231, 87 de ellos heridos. Las tropas regulares [integradas por 1000 hombres] sufrieron 73 bajas, entre ellos 27 soldados y 2 oficiales de caballería. El informe agrega que los indios pelearon bravíamente, “con una obstinación igual a la de los paraguayos”.⁹⁴ El informe oficial manifiesta que los prisioneros fueron bien tratados, pero uno de los diputados de la Legislatura provincial relata una historia diferente. Antonio Mar Oller, el 12 de julio de 1875, afirma que el cuadro luego de la batalla fue de “...escenas de sangre y horror, que nos hacen temblar y que la pluma apenas puede escribir. Todos los que fueron capturados se los fusiló en el lugar; aún cuando imploraron por sus vidas de rodillas, no hubo clemencia para nadie, ni nadie fue hecho prisionero”. (Bustamante 1876: 36)⁹⁵

En 1884, cuando se consideraba “extirpada la barbarie”, Buenos Aires, apoyado por las oligarquías provinciales, propuso convertir y reducir a los pueblos indígenas a la condición de “hombres pacíficos y trabajadores” encomendando a las misiones cristianas y a la escuela su conversión a la “vida civilizada” (cf. Martínez 1992: 383).

En Tilcara, la instauración de la educación escolar tiene su primer antecedente en 1826 cuando empezó a funcionar la primera escuela –que atendía a 54 jóvenes– sostenida por los vecinos que pagaban al “preceptor de primeras letras” (Seca 1989: 91). No se sabe bien respecto de su continuidad, pero en 1855 pasó a ser costeadada por el Estado. Entonces, el preceptor Antenor Achaval, que obtuvo permiso del Gobierno provincial para instalar la escuela,

[...] insiste en la existencia de ‘enmascarados’ que entorpecen su obra y se oponen a la escuela y afirma textualmente: ‘... no les conviene a los enmascarados que esta infeliz gente se instruya, porque en tal caso, sacudirían el yugo que los oprime...’. (Archivo Histórico Provincial, Caja N° 2, año 1855, cit. en Seca *op. cit.*: 91, nuestro énfasis)

94 La referencia “igual a los paraguayos”, tiene que ver, seguramente, con la “Guerra de la Triple Alianza” que Argentina enfrentó, aliada con Brasil y Uruguay, contra Paraguay entre 1865 y 1870.

95 Bustamante, J. S. 1876 “Cuestión ruidosa. El gobierno de la provincia de Jujuy con el ciudadano boliviano D. Fernando Campero sobre reivindicación”. Buenos Aires: s/e (cit. por Rutledge 1992: 248).

Para la Quebrada no se dispone de estudios que den cuenta de la lengua. En la región Puna sur,⁹⁶ Martín de Moussay, registró en 1863 “que los indígenas todavía hablaban en quechua, idioma que había reemplazado al *ckunza*, lengua original de los Atacamas, pero en la década de 1870 se establecieron escuelas [donde] los indígenas comenzaron a aprender el español. Esta aculturación se verificó también en la ropa y en la manera de vestir” (De Moussay 1864, cit. en Rutledge 1987: 185).⁹⁷

3. “¡Vagos!..., y nos llevaban a patadas”

En las últimas décadas del siglo XIX, Jujuy se incorporó de lleno al modelo de país diseñado por Buenos Aires. Esta incorporación se estructuró sobre la industrialización de la producción azucarera en región yungas, con la llegada del ferrocarril a Jujuy en 1892. “[...] Especialmente a partir de 1920, el proceso de desarrollo del capitalismo implicó procesos de redistribución de la población a favor de las áreas de desarrollo más dinámico, mientras que la Puna y la Quebrada se fueron constituyendo prioritariamente como ámbitos de producción y reproducción de mano de obra” (Karasik 2005: 56).

Cuando yo trabajaba la caña nos sacaban temprano, a amanecer pelando caña (y nos decían): “¿Qué piensan, que nosotros los hemos traído para hacer hijos? ¡Vagos!..., y nos llevaban a patadas. Una vez cuando estaba pelando caña me han dicho que pele hasta la punta y al otro día viene [el mayor-domo] y me dice: “¿Quién te ha dicho que peles hasta la punta...? ¡Eso no sirve!”. Y yo le digo: “Si usted me ha ordenado así...”. Y me dice: “Esto es una nueva orden” y ha veniu por pegarme y ahí nomás han saltado mis compañeros y l’hemos hecho cagar... Yo también era bravo pa’ las peleas”. (Testimonio del abuelo Pedro Castro, en Cuadernos del Taller de Historia Oral 2005: 20-21)

¿Qué día se descansaba en el ingenio? - Los domingos... después no. Toda la semana trabajaban. Los domingos se veía gente en los lotes. Mucha gente, por eso mi mamá hacía empanadas, tamales y chicha de maíz, picantes, todo hacía. A veces, jugaban a la taba, a la lota... la gente se lavaba el día domingo. Después, todos los días, a las cuatro de la mañana ya sabían andar los mayordomos tocando puerta por puerta para que se levanten los zafreros. A

96 La región Puna de Jujuy, comprende Puna-sur (poblaciones vecinas al desierto de Atacama) y Puna-norte (poblaciones vecinas a Bolivia).

97 De Moussay, Martín 1864 *Description géographique et Statistique de la Confederation Argentine*. París: Firmin Didot Freres.

las cinco de la madrugada se iban al trabajo... volvían a la noche. (Testimonio de la abuela Matilde Yulquila cit. en Ontiveros 2004: 26)

Gabriela Karasik (2005: 59) publicó numerosos estudios a profundidad sobre el tema de la incorporación de quebradeños y puneños como mano de obra de los ingenios azucareros de Jujuy y Salta. Estas investigaciones dan cuenta de diversos mecanismos de coacción extra-económica seguidos para asegurar la mano de obra kolla. El “enganche” era uno de estos mecanismos de sujeción de mano de obra por deudas.⁹⁸ La migración campo-ciudad se aceleró y la región empezó a deprimirse social y económicamente.

Tilcara, Humahuaca y Tumbaya comenzaron a empobrecerse, mientras otras zonas se iban enriqueciendo gracias al trabajo de la gente de la Puna, la Quebrada y los Valles. Y así como las acciones de los jueces y las fuerzas policiales posibilitaban estas migraciones para trabajar, la inversión del Estado también colaboraba. En el Ramal se invertía en caminos, en infraestructura de riego, en créditos. La diferencia entre las regiones fue creciendo. Y por esa diferencia los quebradeños, cada vez con más frecuencia, se fueron a buscar trabajo al Ramal, a San Salvador de Jujuy o a Tucumán, abandonando de a poco la hacienda y los sembrados. (Karasik 2000: 71-72)

El “Estatuto del peón” promulgado por el gobierno nacional en 1944,⁹⁹ representó un hecho muy importante en la consagración de derechos laborales “en términos de la formación del mercado de trabajo y de la ampliación de la ciudadanía” (*Ibíd.*). Pero esta conquista no alcanzó para revertir la “situación colonial” en la que se encontraban pobladores

98 “Los dueños de los ingenios se dieron cuenta muy pronto de una cosa: que las deudas de la gente con los comerciantes [que disponían de tiendas en los pueblos] les podían servir. Comenzaron a hacer tratos con esos comerciantes, porque la ley de esa época permitía la prisión por deudas. Cuando un campesino no podía saldar lo que debía, el comerciante la daba una posibilidad para no ir preso; ¿y qué le ofrecía? ¡Pagar su deuda trabajando en algún ingenio! La gente se desesperaba para conseguir la plata [...]. Esta forma de contratar trabajadores se conoce como ‘enganche’” (Karasik 2000: 71).

99 El propósito del “Estatuto del peón”, medida legislativa del gobierno militar (con Juan Domingo Perón en el Ministerio de Trabajo y Previsión) que debía regir las condiciones laborales de los trabajadores rurales, “parece haber sido el de elevar los salarios y mejorar las condiciones de trabajo en las plantaciones y en las fábricas de azúcar, así como el de limitar los poderes del contratista, que se habían caracterizado por ser notablemente abusivos” (Rutledge 1987: 211).

kollas de diferentes regiones de Quebrada y Puna, obligados a pagar con su mano de obra los arriendos de las tierras que ocupaban, muchas de las cuales habían sido apropiadas ¡por los dueños de los ingenios azucareros!

Para exigir la expropiación de las haciendas, los kollas se organizaron en una marcha denominada "*Malón de la Paz*"¹⁰⁰ y caminaron desde Abra Pampa¹⁰¹ hasta Buenos Aires, en el año 1946. Tres meses tardaron en recorrer los 1800 km hacia la gran urbe, camino que transitaron mostrando sus penurias pero orgullosos de su presencia indígena que impactaba, sobre todo, a las personas que vivían en las grandes ciudades y que no podían creer que "todavía quedaban indios" en la Argentina "moderna". Aunque fueron recibidos por el presidente Juan Domingo Perón (1946-1955), en un confuso episodio se los devolvió a sus tierras de origen:

Ocurrió entonces un incidente que aún hoy ensombrece la reputación de Perón como adalid de la "Justicia Social". Después de esta recepción, los indígenas fueron temporariamente alojados en el Hotel de Inmigrantes. Repentinamente, fueron rodeados por policías y marinos, metidos en un tren sellado especial, e inmediatamente se los transportó de regreso a Jujuy, sin haber recibido una respuesta satisfactoria para sus demandas. (Abán 1970, cit. en Rutledge 1987: 218)¹⁰²

100 Según el Diccionario de la RAE (2006), se entiende por "*Malón*: Irrupción y ataque inesperado de indígenas. / Felonía inesperada que alguien ejecuta en daño de otra persona, mala partida". Tal cual era el sentido del término entendido por Buenos Aires cuando tehuelches y ranqueles la asolaban en defensa de sus territorios.

101 Abra Pampa se encuentra en la puna de Jujuy, a 80 km de Tilcara. A la marcha se sumaron kollas de San Andrés (provincia de Salta vecina de Jujuy), quienes, según lo refiere Anke Schwittay (1999: 24), vivían esta situación: "In 1936, the Kollas' territory was sold at a public auction to Robustiano Patrón Costas, a powerful conservative politician and owner of the sugar factory of San Martín del Tabacal, which was one the largest in Argentine at its time. He forced the Kollas to work for six months each year in the sugar cane harvest to pay their rent. Many men remember the hard work from sunrise to sunset under the overseer's whip, which for some started when they were as young as 12 years old. Already in 1946 some Kollas from San Andrés participated in a march to Buenos Aires to petition President Juan Perón for the return of their lands".

102 Cf. Abán, Leopoldo 1970 "Cruenta y larga lucha por la reivindicación de la Puna". (Artículo periodístico) En Diario Pregón, San Salvador de Jujuy, 6 de marzo.

Tres años más tarde el gobierno de Perón declaró “sujetas a expropiación a cincuenta y ocho haciendas de la Puna jujeña y de la Quebrada de Humahuaca” (*Ibíd.*). Sin embargo, el Decreto no especificó la forma en que las tierras tenían que ser distribuidas entre los indígenas. En 1959, las tierras expropiadas fueron transferidas a la jurisdicción de Jujuy pero no hubo avances respecto a su distribución.

4. “Pachamama Santa Tierra”

La lucha por la tierra es el principal motor que moviliza a las comunidades aborígenes actuales de Argentina, y muy particularmente a las de Jujuy, a autoidentificarse como “indígenas”. La representación con y desde el término “indígena”, ha comenzado a cobrar mayor fuerza luego del reconocimiento Constitucional de 1994. Pero la lucha en torno a la tierra no está centrada sólo en la recuperación de su “propiedad” como mercancía de “valor de uso” y “valor de cambio”. Esta lucha también se concentra en el reconocimiento de la pertenencia que mujeres y hombres quebradeños tenemos para y con la Pachamama. Dicha pertenencia atesora un profundo sentido religioso que no es “puro folclorismo” sino que está ligado a la reivindicación política de nuestros derechos. En el siguiente cuadro, tres argumentos dan cuenta del planteo que sostenemos:

Cuadro 1
“Pachamama Santa Tierra”

Art. 75, inciso 17 de la Constitución Nacional Argentina de 1994.	Entrevista a Enrique Oyharzábal, asesor de comunidades indígenas.¹⁰³	Relato de Catalina Cachambi (2003: 12)¹⁰⁴
<p>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 <i>la posesión y propiedad comunitarias de las tierras</i> que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.</p>	<p>– En Argentina, Jujuy es la provincia que más comunidades aborígenes inscriptas tiene. Legalmente se inscriben como Asociaciones Civiles sin fines de lucro, bajo la denominación “Comunidades aborígenes”. Para el Estado argentino son reconocidas como Asociaciones Civiles. Sin embargo, a pesar de divisiones internas en las comunidades aborígenes, hay un acuerdo entre ellas: <i>La lucha pasa porque sean reconocidas como comunidades y como pueblos, es decir como asociaciones de derecho público no estatal.</i></p>	<p>– Bueno, nosotros en toda actividad nombramos a la Pachamama, porque queremos hacerla presente. A veces nos convidan a nosotros así una gaseosa o un vaso de vino, siempre nos sacamos el sombrero y decimos en primer lugar: “<i>Pachamama Santa Tierra</i>”, y lo tomamos. Hacemos presente a la Pachamama porque de ella tenemos todos los alimentos, a ella le pedimos la salud, le pedimos todo.</p>

En la reivindicación de derechos en torno a la lucha por la tierra, el poder de la palabra escrita cobra singular importancia. En Jujuy, en 1996, se creó el “Programa de regularización de tierras fiscales” cuya principal gestión fue otorgar los títulos de propiedad comunitaria a los indígenas. Luego de transcurrida una década, este Programa entregó una sola escritura pública que reconoce la propiedad comunitaria de 300.000 hectáreas a la Comunidad Atacama de Susques. Actualmente, alrededor de un centenar de comunidades han completado los trámites y están a la espera de que salgan sus títulos de propiedad comunitaria.

103 Agradezco esta importante referencia a Enrique Oyharzábal, asesor jurídico nacional de ENDEPA y presidente de OCLADE (entrevista realizada en Tilcara, en octubre de 2005).

104 Relato en Amara: Revista de Testimonios de Historia y Tradición Oral de la Quebrada de Humahuaca. N° 3. Humahuaca: Talleres libres de artes y artesanías de la Quebrada.

Cuadro 2
La tierra es nuestra “ya tenemos los papeles”

Entrevista al intendente de la “Municipalidad indígena de Tilcara” (18.5.05)	Entrevista a Comunidad Aborigen “Cueva del Inca” de Tilcara (20.11.04)
<p>- El documento de nuestra gente era la palabra, o sea nuestra gente decía: “Mirá, mi propiedad es del filo, va a la quebrada sale al arroyito, después va a Abra de Cañas”. O sea, eran límites naturales a través del paisaje te mostraban. Y... no había documentos, no había papeles, no había escrituras y eso fue tomando otro auge que hoy por hoy son escritos en papeles y <i>el que no está escrito en papeles es como que no pertenecería a la tierra</i>. [...] El sistema político nos está diciendo: “Presenten los papeles y de ahí debatimos”. En el sistema indígena decimos: “Presentá la palabra”.</p>	<p>Doña E: Nosotros somos indígenas, los otros no, tiran para el gobierno. Eso nos ha pasado a nosotros. Ellos decían: “No, a nosotros eso nos ha dado el gobierno, <i>ya tenemos los papeles</i>. El gobierno es dueño”, decían. ¿Por qué el gobierno va a ser dueño? El dueño somos nosotros. “No, si el gobierno es dueño, él ya ha dado, ya ha vendido, el gobierno no quiere tener tierras ociosas”. Las tierras no son ociosas. Nosotros caminamos por ahí, el lugar ese nos hace falta. Hemos logrado parar pero no sabemos hasta cuándo...</p> <p>Don A: Por ahí será que el quién tiene la plata tiene más capacidad... Pero nosotros somos la comunidad. En la comunidad es para mí, para ella, para todos. [...] Y que el gobierno lo haga con papeles y todo, que lo haga con número de padrón y todo cuando nosotros estamos aquí luchando más de veinte años y no tenemos eso.</p> <p>Doña E: Bueno, eso es la política que trabaja ahora.</p>

Como se lee en los relatos precedentes, el principal argumento utilizado por el gobierno frente a las Comunidades Aborígenes de Jujuy, pasa por el valor de la palabra escrita: Quien tiene “los papeles” (los títulos de propiedad) es el “verdadero dueño de la tierra”. Según lo refiere el intendente de la Municipalidad Indígena de Tilcara, hay dos posiciones antagónicas: la del sistema político de gobierno y la del “sistema indígena”. Obsérvese que las opiniones de miembros de la Comunidad Indígena “Cueva del Inca” están sustentadas en su reclamo frente a la invasión de sus tierras por parte de particulares no indígenas residentes en la ciudad, a quienes el gobierno favoreció con entrega de tierras “que no quería tener ociosas”. La reacción de la Comunidad no se hizo esperar y lograron frenar la usurpación.¹⁰⁵ La frase “el quien tiene la plata”, dicha

105 La Comunidad Aborigen “Cueva del Inca” enfrentó dos casos de usurpación por intrusos apoyados desde el Gobierno: 1) “A ese atorrante, FF, amigo del gobierno de turno, le facilitaron todo [porque quería instalar un hotel de turismo]. Eso fue hace dos años. Nos opusimos a esa decisión y a través de un recurso de amparo logramos frenarlo y defender nuestros derechos. Este señor inició el aplanamiento del lugar con máquina y ya estaban acarreado piedras. También hicieron adobes. Se agarró una bronca de la gran puta

por Don A., no expresa resignación frente al que tiene “más capacidad (económica)”. Por el contrario, interpretamos que refuerza la posición asumida por Doña E., cuando, al principio de su intervención, identifica claramente un “nosotros” indígena, siempre a favor de la comunidad, y un “otros”, no indígena, siempre a favor del gobierno. En ese contexto de lucha de la comunidad preguntamos acerca del valor de la escuela.

¿Les parece que es importante la escuela en estos momentos? Doña E: Claro, porque *ahora todo es letrado. Si no hay letrado no nos hacen caso.* Tiene que ser el abogado para defensor. Nosotros podremos ir a hablar pero a las autoridades grandes ya no podemos entrar. *El abogado tiene audiencia, tiene todo y nosotros no tenemos audiencia no sé por qué. Si vamos nosotros nomás no nos dan audiencia,* el gobernador no nos da audiencia. Pero él quiere que nosotros le escuchemos. Cuando quiere votos él quiere las puertas abiertas. *¿Y nosotros cuando queremos de él? No nos abre la puerta, tenemos que hacer notas, tenemos que pedir audiencia si hay o no. Eso es la política que hizo cambiar mucho. A mí me parece que la política está junto con los estudios o por ahí. La política mucho nos está usando y después cuando nosotros queremos usar, ellos no se dejan.* Es así. (Entrevista GFC 20.11.04)

El principal problema en la entrega de tierras por parte del gobierno de Jujuy, según lo analiza Enrique Oyharzábal en la entrevista realizada, es que: “El funcionamiento del ‘Programa de Regularización de tierras fiscales’ está ligado a los vaivenes políticos del momento, se ajusta a los cambios del INAI y a las autoridades del gobierno provincial. Ocurre que con los cambios de autoridades, se vuelve siempre a cero, siempre se está comenzando de nuevo”. En la misma dirección apunta la opinión del principal dirigente de la Comunidad Aborigen “Cueva del Inca”: “Actualmente, desde el Estado no existe la voluntad política sincera para devolvernos las tierras. Se nos utiliza como instrumento electoral; de esta forma se tiene agarrada a la gente desde el mismo gobierno y en las campañas electorales de los políticos”.

cuando lo frenamos. Vinieron a hablarme a mí intentando convencerme; yo tenía la responsabilidad de escuchar a la comunidad. Y nos opusimos”. 2) El segundo caso es el de la apropiación indebida por parte del CZ que es de la ciudad. “Él me buscaba personalmente y a solas para pedirme integrar la comunidad y así acceder a la tierra y hacer viviendas particulares para su familia. Pero tampoco le dimos el gusto”. (Testimonio del dirigente de la Comunidad. Tilcara, octubre de 2005)

CAPÍTULO 5

Resultados

Nuestra presentación de resultados ha sido organizada en dos grupos de representaciones: las que se incluyen en los acápite 5.1 y 5.3 están relacionadas con atributos que consideramos no renunciables, mientras que las del punto 5.2 son tomadas como representaciones atribuidas. Este capítulo se cierra con el acápite 5.4 en el que se reflejan percepciones y expectativas que la comunidad educativa manifiesta para la celebración del re-encuentro con el “nosotros indígena”. Es necesario reseñar que el análisis y discusión de cada una de las representaciones ha sido enriquecido por la presentación de nuevas referencias bibliográficas que sustentan el debate.

1. Atributos de la cultura y del paisaje, no renunciables

Entre los atributos considerados no renunciables en este apartado, están: el pucará de Tilcara, (representación que pone de manifiesto el carácter “ancestral” de la identidad), las características relacionadas con el paisaje, la gente y la cultura (que son discutidas a partir del contraste entre “nosotros” y los “otros”), y, el denominativo “kolla” como expresión de identidad que va revirtiendo su carácter de estigma, a la vez que va generando importantes reflexiones que interpelan la misma identidad “kolla”.

El Pucará de Tilcara

El Pucará de Tilcara, antiguo asentamiento indígena prehispánico ubicado al lado del pueblo actual y hoy visitado por miles de turistas, es

un atributo no renunciado de primer orden para la reconstrucción de la identidad de los quebradeños. ¿Qué se dice de él en la escuela? ¿Cómo lo mira una abuela de la región? ¿Cómo lo describe una investigadora contemporánea? El siguiente cuadro sugiere al lector las respuestas:

Cuadro 3
El Pucará de Tilcara

Clase de Educación Cívica en 1º año de secundaria (CC05a: 49)	Entrevista a una abuela quebradeña (JM 5.97)	Cita bibliográfica (Zaburlián 2005: 36)
<p>P: ¿Hasta acá está clarito? ¿Cuándo se funda la “Escuela Normal”?¹⁰⁶</p> <p>A: 1 de abril de 1974.</p> <p>P: ¿A pedido de quién?</p> <p>A: Del doctor Eduardo Casanova.</p> <p>P: ¿Sólo de él?</p> <p>A: De los vecinos.</p> <p>P: En Tilcara los vecinos piden. ¿Cómo se llamaba esta escuela antes?</p> <p>A: “Colegio Nacional”.</p> <p>A: En 1986 se convierte en Escuela Normal [Dr. Eduardo Casanova].</p> <p>P: ¿Quién era Eduardo Casanova?</p> <p>A: Era doctor en filosofía e historia.</p> <p>P: ¿Qué hizo en Tilcara?</p> <p>A: Ayudó a reconstruir el Pucará.</p> <p>P: ¿Qué más?</p> <p>A: El museo.</p> <p>P: ¿Qué es un Pucará?</p> <p>(Silencio de toda la clase)</p> <p>P: Si vamos a [la ciudad de] Jujuy nos van a preguntar...</p> <p>(Sigue el silencio)</p> <p>P: <i>Pucará es una fortaleza</i>. ¿Cómo es la estructura de la escuela?</p> <p>(Pasa a otro tema).</p>	<p>– ¿Qué son los antigales abuela?</p> <p>– Los antigales... <i>áhi'tan los gentes muertos ahí debajo. El diluvio lo ha tapao pueblos enteros</i>. Aquí por ejemplo... allí en <i>Pucarita</i>.¹⁰⁷ Áhi era un pueblo, por eso ahí 'tan gentes muertos en ese cardonal. Ese era un pueblo ¿comprendís? Áhi debajo 'ta enterraon un pueblo, un pueblo de los ricos, un pueblo que manejaban plata blanca.</p> <p>Andi hay un antiguo es en <i>Inca Cueva</i>. Áhi dice que era un pueblo tremendo. Áhi dice que era la casa del rey. Áhi era un pueblo grande, más que este Pucarita. Este Pucarita no sé, creo que es un pueblo chico.</p> <p>Aquí en <i>Juella</i> hay otro Pucarita, otro pueblo, otro pueblo enterrado. Áhi'tan los gentes muertos, áhi'tan los pobres indios, nuestros hermanos indios...</p>	<p>Se puede plantear que la ocupación de este morro [el Pucará] podría remontarse hasta el siglo VIII después de Cristo. Las construcciones que se ven actualmente en la superficie corresponden al siglo XIII, es decir del momento previo a la conquista inka y algunos edificios construidos durante la dominación cuzqueña.</p> <p><i>No se trata de un asentamiento defensivo tipo fortaleza, sino que consiste en un poblado</i>. Las construcciones cubren aproximadamente 8 hectáreas y presentan una organización espacial mediante trazados de vías de circulación y plazas, en tanto las viviendas se encuentran distribuidas por “barrios”.</p>

106 Hace dos décadas se denominaron “Escuelas Normales” a instituciones educativas que contaban con “Magisterio”. En la década de 1990, se llamaron “Profesorados para la enseñanza primaria” y, actualmente, “Institutos de Formación Docente Continua” (IFDC).

107 *Pucarita*: Pucará en diminutivo, usado por la abuela con más cariño. Inca Cueva y Juella, son nombres de lugares con sitios arqueológicos de distintas épocas: Inca Cueva: Cazadores Recolectores (10.000 a.C. a 3000 a.C.) y Juella: Período Tardío (1.000 d.C. a 1.430/80 d.C.).

Si bien es cierto que nadie puede pasar por Tilcara sin observar o por lo menos enterarse de la existencia del Pucará, puede resultar sorprendente que 35 adolescentes del lugar, que ya tienen ocho años de escolaridad y para los cuales este lugar forma parte de su transcurrir cotidiano en el pueblo, se queden mudos cuando se les pregunta “¿Qué es un Pucará?” (cf. Columna 1 del cuadro 1). En el ejemplo, cuando se hace referencia a este lugar ancestral tan significativo, no se profundiza en la conexión que los procesos de enseñanza y de aprendizaje debieran establecer con la realidad cercana para conocer más detalladamente la historia de Tilcara y la de la misma escuela (tema que se está tratando en la clase del ejemplo) que se denomina “Dr. Eduardo Casanova”.¹⁰⁸

Se sigue enseñando que el Pucará es una “fortaleza”; idea de asentamiento defensivo militar que fue concebida hace casi cien años por los primeros investigadores que imaginaron a los “aguerridos indios tirando flechas desde sus murallas” (cf. Cuadro 2). Esta representación está vigente –casi todos los guías de turismo se esmeran en dar la explicación de “fortaleza”– a pesar que los saberes orales, como el relatado por la abuela, y estudios científicos señalan que se trata de un poblado.

El Pucará se convierte en una representación cargada de simbolismo para los “otros” cuando la docente reclama saberlo porque “nos van a preguntar...”. De esta manera, deja de ser un aprendizaje significativo que podría contribuir a la construcción de la identidad de los adolescentes tilcareños porque, antes que buscar una explicación para reconstruir su identidad cultural como habitantes originarios de la Quebrada, estableciendo una conexión con los antepasados prehispánicos, ubica el valor del aprendizaje fuera de ellos al pedirseles explicarlo para “los otros”, es decir para la gente de la ciudad (“Si vamos a Jujuy nos van a preguntar”) o para turistas extraños a la cultura del lugar.

La Escuela Intercultural debe propugnar el diálogo entre alumnos, abuela, investigadora y docente para reconstruir la representación indígena en torno al Pucará en el sentido que este conocimiento cumple una función simbólica importante en la reconstrucción de la identidad cultural de los habitantes de la Quebrada. “La reivindicación del pasado y del presente indígena, en términos equivalentes a la historia de los ‘blancos’,

108 Además de ser artífice de la reconstrucción del Pucara, el Dr. Eduardo Casanova fue el principal responsable de la creación del Museo Arqueológico de Tilcara, uno de los más grandes e importantes de su género en el noroeste argentino.

permite un posicionamiento clave para el análisis y el mejoramiento de la situación de la comunidad" (Ferrán y Dujovney 2001: 14).¹⁰⁹

No obstante, la representación del indígena en torno al Pucará, construida "para los otros", tiene que ver con la ventana abierta al turismo por parte de autoridades del gobierno, investigadores y miembros de elites local y provincial, principalmente. Aunque el turismo parece ser, actualmente, una oportunidad importante, y controvertida a la vez, de desarrollo económico para la región, es innegable que en sus orígenes no contó con la participación activa de las comunidades quebradeñas que asistieron pasivamente a la folclorización de representaciones del indio "para su venta". La escuela se ha adherido a esta perspectiva, como se muestra a continuación.

109 Expresiones de Gabriela Ferrán y Silvia Dujovney, integrantes del equipo pedagógico del Plan Social Educativo, en Jornada de Evaluación Final de la experiencia de Historia Regional llevada a cabo en Tilcara por el PEETUEPT (2001: 14).

Cuadro 4
Se vende indios. El indio para el turismo

Observación en escuela (CC05a: 01)	Cita bibliográfica (Zaburlín 2005: 8-9)
<p>En paredes de oficina donde trabajan preceptores, por donde circulan periódicamente estudiantes, docentes y padres de familia, ostentan láminas grandes. Una tiene un mapa del departamento Tilcara, dibujado a mano por estudiantes, que incluye nombres de localidades, cerros, ríos y arroyos. Está adornada con fotos de paisajes y de festividades. Dos párrafos destacan en letras grandes:</p> <p>Tilcara, palabra que podría significar “lugar de buen cuero” o “cuero fuerte”. Se la considera “capital arqueológica de la provincia” por los restos encontrados de <i>la antigua civilización</i> indígena. Un poco más al norte está Huacalera, voz quechua que significa “sepulcro sagrado” y pasa por este lugar el Trópico de Capricornio.</p> <p>Este sol que siempre sonríe en Jujuy y más en Tilcara alumbró con sus rayos a <i>los primeros pobladores de la región, como los diaguitas</i>, los omaguacas. Es por eso que, a través del tiempo y de las diversas mezclas de razas, mucha sangre aborígen corre en nuestras venas.</p>	<p>A principios de 1908 con el trabajo de los arqueólogos Juan Bautista Ambrosetti y Salvador Debenedetti la “IV Expedición arqueológica del Museo Etnográfico” iniciaba las tareas de reconocimiento del Pucará de Tilcara, que se continuarían durante los años 1909 y 1910. Desde este momento los investigadores se empezaron a plantear la posibilidad de <i>restaurar las ruinas con fines didácticos</i> y como forma de estudio del sitio en sí. [...] En estos años, J. B. Ambrosetti (1912) consideraba que el Pucará de Tilcara había constituido el <i>límite norte de la cultura Calchaquí</i>. [...] Salvador Debenedetti consideraba que el asentamiento del Pucará de Tilcara tenía una funcionalidad defensiva, y sus pobladores pertenecían a una entidad cultural Humahuaqueña, <i>diferente a la Cultura Calchaquí</i>. [...] Debido al fallecimiento de S. Debenedetti en 1930, E. Casanova continuó con los proyectos de sus maestros, avanzando en la investigación de la Quebrada de Humahuaca y en 1948 reanudó el proyecto de reconstrucción del Pucará de Tilcara. En el caso del sitio que nos ocupa, cabe aclarar que <i>los trabajos se centraron más en la reconstrucción y habilitación para el turismo que en la investigación</i>.</p>

Aunque los primeros arqueólogos que visitaron el Pucará, habrían propuesto “restaurar las ruinas con fines didácticos [...] los trabajos se centraron más en la reconstrucción y habilitación para el turismo que en la investigación” (*Ibid.*). Habiéndose restaurado parte del complejo arqueológico de las ruinas para el turismo se propició la nominación de Tilcara como “Capital arqueológica” de Jujuy. Esta representación, acuñada principalmente “para los otros”, como lo venimos proponiendo, sostenía que el Pucará había sido una fortaleza de la que sólo quedan ruinas y cenizas o “ecos de una cultura milenaria pero... que está muerta. Si está muerta la cultura aborígen prehispánica, no hay continuidad de derechos en los nativos contemporáneos” (Karasik 2004: 49).

Lo plasmado en las láminas denota una atención al turismo por parte de la escuela, pero a partir de una reconstrucción desactualizada de la historia; se incurre en agudo error cuando se reproduce el postulado del arqueólogo Juan B. Ambrosetti, quien, en el año 1912, había planteado que

el Pucará estuvo habitado por los diaguitas, pueblo del que numerosos estudios arqueológicos contemporáneos afirman, se ubicaba 300 km al sur, y hablaba otra lengua, el cacán.¹¹⁰

La representación indígena en la lámina fue más allá de los aspectos históricos. Al final de la última frase, los estudiantes reprodujeron el postulado tradicional del paradigma homogeneizante "mestizaje/'crisol de razas'" cuando escribieron: "...*diversas mezclas de razas*". Luis Enrique López (2003: 66) propone que la noción de interculturalidad surge como alternativa a la de mestizaje, pero que, lamentablemente, esta última ha sido constitutiva de toda la educación latinoamericana. Así nos dice que, el mestizaje en sentido amplio, no es otra cosa "que crear un nuevo ente a partir de identidades de base diferente. El mestizaje es más bien un proyecto de asimilación de lo indígena hacia la corriente mayoritaria de la cultura hegemónica" (*Ibid.*). La escuela argentina corrobora, según este testimonio, el planteo de López.

Cabe además preguntarnos ¿Definiremos nuestra identidad, sus atributos, desde y para responder al fortalecimiento de nuestra propia historia y experiencia o para responder a la mirada del turista? ¿Qué nos dicen miembros de la Comunidad Aborigen "Cueva del Inca" en relación al turismo? En la siguiente entrevista se observa un claro posicionamiento referencial del "nosotros indígena" frente a los "otros" ("la gente que viene de afuera, los gringos").

110 No deja de sorprender este hallazgo teniendo en cuenta que en la Escuela Normal "Dr. Eduardo Casanova" funciona el único Profesorado de Historia de la región.

Cuadro 5 La comunidad opina sobre el turismo

Entrevista a Comunidad Aborigen (20.11.04)
<p>Doña M: Sí, la verdad que <i>la gente que viene de afuera, los gringos...</i> allá abajo ¿no ve que hay un lugar por donde viene un arroyo? [Ese arroyo] ha traído piedritas de varias formitas y al otro día estaban <i>los gringos</i> meta juntar esas piedritas. Eran bonitas las piedritas como fueran talladitas. Juntaban y lo llevaban. Yo ¡qué voy a estar mirando! Mis cosas se lo había llevado el agua, me importaba mis cosas, se había metido [el agua] a mi rancho [...]. Me importaba mis cosas a mí, ¡qué me importaba que los otros junten las piedritas!</p> <p>R: Y en ese sentido, nosotros cuando vemos piedras bonitas las dejamos, no las sacamos a comercializar. La gente de acá no lo hace pero la gente que viene de afuera, buscan eso porque para ellos les sirve.</p> <p>J: A veces <i>nosotros mismos no valorizamos</i>. A veces ¿la verdad? Caminamos arriba de la plata. Si una sencilla piedra está tirada, nosotros pasamos por ahí pero <i>el que viene de afuera</i> le ha visto, le ha levantado, le ha puesto unas cositas más y usted va a ver en la plaza y ya está para la venta.</p> <p>R: Y encima ellos dicen que son aborígenes y les dan una explicación que ni son tampoco. Nosotros que somos de aquí no hacemos nada, ni siquiera alzar una piedra e ir a explicar... ellos saben mejor que nosotros.</p> <p>J: Eso <i>nos tenemos que concientizar nosotros mismos, valorarnos nosotros mismos</i> porque uno a veces, los jóvenes por vergüenza, a veces nos pasa eso, y otros porque no saben... Se tendríamos que concientizar en eso.</p>

Es importante tomar en cuenta las reflexiones que miembros de la Comunidad Aborigen destacaron del “nosotros indígena” y de los “otros” en relación al turismo: Mientras que “los otros” (no indígenas) son percibidos como personas que valoran más, que sacan beneficios económicos, se atribuyen la identidad aborigen (“encima ellos dicen que son aborígenes”), le atribuyen identidad aborigen a sus “hallazgos”, “saben más mejor que nosotros” y pueden brindar mejores explicaciones; el “nosotros aborígenes” –que enfatiza en la población joven– es percibido a partir de un fuerte llamado de atención: “nos tenemos que concientizar”, perder la vergüenza, apreciar más nuestras cosas y, por supuesto, aprender para poder explicar y valorar. A este anhelo puede contribuir la Escuela Intercultural cumpliendo un rol fundamental en el aprendizaje de una historia que nos haga sentir herederos de una cultura ancestral preciosa para valorarnos y reafirmarnos con y desde ella. Sin embargo, “esta verdad tan sencilla, real y contundente en la Quebrada de Humahuaca fue negada conciente e inconcientemente, implícita y explícitamente” por la escuela tradicional (PEETUEPT 2001: 12). En oportunidad de un Taller de Historia Regional realizado con la comunidad en Tilcara, una participante manifestó: “Siempre nos dijeron

que debíamos valorar nuestra historia. ¿Cómo la íbamos a valorar si no la conocíamos?” (*Ibíd.*: 10).

El paisaje, la gente y la cultura de “nosotros” y de los “otros”

En el siguiente ejercicio de representación,¹¹¹ estudiantes de 6° y 7° grados de una escuela primaria atribuyeron identidad a imágenes de personas¹¹² supuestamente “desconocidas” que habrían venido a conocer Maimará. Se les pidió imaginar y describir algunas de sus características personales, particularidades de paisaje, gente y cultura de donde provienen y motivos por los que habrían llegado a visitar o residir en el pueblo. El primer resultado fue que los alumnos las describieron en función de representar, primero, paisaje, gente y cultura propios, aunque esto no estaba contemplado en el ejercicio. En este hallazgo, la identidad de “nosotros y de los “otros” ha sido definida por contrastes u oposiciones:

111 Ver acápite 2.4.3. Este ejercicio de investigación pre-experimental se desarrolló con estudiantes de 6° y 7° grados de la Escuela Primaria N° 13 de Maimará, pueblo vecino a Tilcara donde realizamos el primer trabajo de campo y consistió básicamente en que los niños en grupos, imaginaran y escribieran biografías de personas a partir de fotos-retratos que se les entregaban.

112 Ver Anexo 2.

Cuadro 6
Nosotros y los otros

Ejercicio de representación por estudiantes de 6º y 7º grados (12.11.04)	
<p>“Nosotros” Punta Corral [paraje ubicado entre las montañas de la Quebrada] tiene <i>un paisaje muy hermoso, cálido y atractivo. Su gente es de carácter bueno, amigable</i> y son devotos de la Virgen. Sus culturas son: festejar la Pachamama, fiestas patronales, fieles difuntos, etc. (ER Personaje 2) Viendo que el paisaje [de aquí] es muy atractivo decidió quedarse. Está contento de vivir acá, porque las personas son muy tranquilas y alegres. (ER Personaje 3) Llegó a <i>un pueblo humilde contemplando la belleza del carnaval ‘maimareño’</i>. Lleno de gente linda por naturaleza. Admirando <i>gran belleza entre los coloridos cerros</i> de Maimará, cruzando a su paso un nogal y un molle llenos de belleza interna. (ER Personaje 3) Vino a Maimará a visitar el paisaje. Ella comenta que <i>los cerros son preciosos</i> y el paisaje le gustó mucho. (7P4) Está muy contenta de vivir aquí, porque le gusta <i>el ambiente del pueblo, porque su gente es muy amable y solidaria</i> con ella. (ER Personaje 6) Ella nació en un hermoso paisaje de Purmamarca con muchos árboles y rosas. [...] <i>Su cultura es natural como cada uno de nosotros. La gente es muy humilde y le gusta mucho compartir</i>. [...] Cuando vino, se sorprendió del paisaje y se dio cuenta que sus hijos se acostumbraron y decidió quedarse por mucho tiempo en Maimará. (ER Personaje 6)</p>	<p>“Los Otros” [La ciudad de San Salvador de Jujuy] es muy húmeda. La gente es muy inquieta, su cultura es muy sofisticada. Allí, <i>la gente es muy trabajadora porque allí está el comercio y las empresas y, como siempre, no falta la educación</i>. (ER Personaje 1) [Buenos Aires] es muy lindo y peligroso. La gente es noble y también muy mala. La cultura del lugar y su habla es muy distinta a la del norte. (7P1) [...] Su paisaje es muy hermoso. Durante la noche, se puede ver las luces de los edificios como chispas de estrellas y, por las mañanas, se ve mucho movimiento de la gente. La mayoría de las personas se encierran en sus casas para estar más seguros. Los festejos comienzan en enero cuando salen a ver y compartir ‘las murgas’, parte de sus tradiciones. También hacen festivales de ‘La Ternera’ y ‘Día de la yerra’. (ER Personaje 3) Florencia es abogada y vive en Buenos Aires. Se recibió a los 20 años. <i>Su familia tiene un lugar alto en la sociedad, es decir que no les falta nada</i>. Buenos Aires es una provincia grande y peligrosa. [...] Las personas son amistosas, algunos <i>son famosos y profesionales</i>. Su cultura es distinta a la nuestra. (ER Personaje 4) Sebastián nació en la provincia de Chubut. Creció con sus padres y hermanos. En este momento <i>se encuentra cursando el doctorado de literatura</i>. Es un gran pensador del arte poético. Nació entre paisajes admirados de <i>cultura criolla</i>, diferente a la nuestra. [...] Existen en su cultura diversas <i>costumbres criollas</i>. (ER Personaje 3)</p>

Mientras que el lugar propio fue definido por la belleza del paisaje y por su gente amable, tranquila, solidaria y alegre; el lugar de los “otros” fue definido por su “cultura distinta a la nuestra”, por la prosperidad de las ciudades ya que en ellas se concentra el comercio y la actividad empresaria, las posibilidad de cursar estudios a nivel superior y, también, por la peligrosidad que estas presentan.

Un aporte fundamental para la Escuela Intercultural en este ejercicio, es que, el abordaje del espacio geográfico, ha permitido que alumnas y alumnos se involucren a pensar el lugar propio y lo representen para ellos y para los “otros”. Asimismo ha potenciado un reconocimiento y

valoración de la identidad propia y “el compromiso con su lugar para comprenderlo y analizarlo críticamente” (PEETUEPT 2001: 21). En el momento de socializar las representaciones para toda la clase, los estudiantes comprendieron el espacio incorporando saberes previos “no sólo para conocerlo y revalorizarlo mejor sino para comprometerse con él y transformarlo” (*Ibíd.*: 122).

En cuanto a características personales, subrayamos percepciones y expectativas en torno a las siguientes descripciones: Mientras que las imágenes de rasgos faciales no andinos fueron representadas como “gente trabajadora”, “que no les falta nada”, “que tienen un lugar alto en la sociedad”, y “como siempre no les falta la educación por eso son famosas y profesionales”; las de rasgos andinos fueron representadas con características notablemente diferentes:

María Estela Cruz nació en La Quiaca, tiene 5 hermanos, su esposo y cuatro hijos. *Ella vende [hojas de] coca y artesanías* para mantener a su familia. Hizo su estudio primario en La Quiaca. Ella se fue a Humahuaca a los 18 años a trabajar de cocinera en un hotel [...]. *No pudo estudiar* la secundaria porque sus padres decían que las mujeres deben hacer los quehaceres de la casa, y tuvo que dejar su estudio. (ER Personaje 5)

Ángela Chuchuy tiene 51 años de edad, nació en Bolivia [...]. Tiene nueve hijos y su ocupación es trabajar con artesanías. *Ángela es descendiente de los aborígenes de Bolivia*. Sus familiares se dedican a la escultura en cerámica y su ocupación es ganarse la vida vendiendo artesanías trabajadas por ella. [...] Su cultura es atender a los turistas y enseñarles su cultura. Se mudó aquí por problemas económicos y falta de educación para sus hijos. (ER Personaje 5)

María Tomasa Choque tiene 62 años, cuatro hijos, su marido y tres nietos. Nació en Purmamarca en 1942. Esta señora ya se jubiló pero antes trabajaba en una escuela de *portera*. Esta señora *estudió hasta 3º año porque tuvo su primer hijo*. Ella se dedica a cuidar a sus nietos para que sus hijos trabajen tranquilos, sin necesidad de preocuparse [...]. Entre ellos se ayudan compartiendo todas las cosas. (ER Personaje 6)

Anastasia de Torrejón, 82 años. Nació en Bolivia. Es la mayor de cinco hermanos. [...] *Es ama de casa*. [...] Se vino a vivir a Maimará por razones económicas y por la muerte de su esposo. (ER Personaje 6)

Las descripciones precedentes se realizaron en torno a dos fotografías actuales de mujeres de la zona (una es de Purmamarca y la otra de Humahuaca) y fueron analizadas por cuatro grupos de estudiantes. En el ejercicio, dos grupos les atribuyeron lugar de nacimiento en Bolivia, uno en La Quiaca –frontera con Bolivia– y otro en Purmamarca.

Al iniciar este trabajo, cuando se les distribuyó las fotografías, observé en tres grupos que sus integrantes manifestaron desacuerdo con las imágenes que les tocó. Entonces gesticularon muestras de rechazo diciendo: “Uhh, ohh..., *yo no quería que me toque esta foto*”. (CC04: 12.11.04)



Personaje 5



Personaje 6

¿Los alumnos que trabajaron estas imágenes no quieren reconocerse con la gente del lugar? ¿Cómo son los rostros de la gente del lugar para ellos? ¿Cómo quieren que sean? Posiblemente, en este “no querer reconocerse”, reside la idea de que, en Maimará, las personas no son como las señoras de las fotografías aunque ellos tienen un notable parecido con las dichas señoras.



Estudiantes que trabajaron las imágenes

La “portación de rostros” de marcadas características faciales indígenas andinas, ha sido determinante en la acuñación de las representaciones que los alumnos definieron a partir de la negación (en tres casos se negó

que podrían ser mujeres de la zona) o de la aceptación (en un caso se dice que la mujer es de Purmamarca, localidad vecina de Maimará). En este análisis, la metáfora de mirarse en un espejo para abordar el tema de la identidad, puede resultar interesante según Rodrigo Montoya y Luis Enrique López (1988: 9). Estos autores dicen que posee identidad aquella persona que se ve en el espejo y acepta con alegría la imagen que éste le devuelve de sí misma.

Es muy sencillo engañar a los otros pero es muy difícil engañarse a sí mismo. Por eso, en la soledad del individuo que se ve en el espejo y en el examen de la historia que es necesario hacer para reconocerse como sujeto colectivo o como una suma de fragmentos, se encuentra la alegría o el desconsuelo individual o colectivo por lo que somos más allá de los discursos y las buenas intenciones. (*Ibíd.*)

Sin embargo, el auto-reconocimiento de la identidad es un proceso de construcción y re-construcción permanente donde "alegría y desconsuelo" son también constantes. El reconocerse o asumir la identidad indígena no acaba con la aceptación dichosa y alegre de ese "ser-estar". La siguiente experiencia personal de quien escribe esta tesis, denota tensiones intermitentes:

La participación en la Maestría de PROEIB Andes como *aborigen no hablante de lengua indígena*,¹¹³ en algunas ocasiones, me ha generado transcurrir de *llakiy* (pena, pesar leve en quechua) a *umphuy* (congoja, angustia profunda).¹¹⁴

Escenario 1: En ocasión que presenté un escrito en una de las áreas de estudio de la maestría, incluí, en el cuaderno de campo, el término quechua *t'inkay* para denotar la aparición de ideas súbitas (como decimos cuando a uno "se le prende el foquito"). Ese escrito lo expliqué con la siguiente llamada al pie de página: "En mi infancia, en Tilcara, solíamos utilizar *t'inkay* para denotar acción de arrojar canicas con el dedo pulgar. Los niños tilcareños hasta ahora dicen; "Dale te toca tinkear a vos"". El docente que revisó mi escrito anotó: "¿Habría que preguntarle a un hablante, no?". Esta anotación desalentó la aplicación de los saberes previos que yo traía de Tilcara, en la costosa apropiación de la lengua quechua. Para mí el mensaje implícito fue:

113 Entre los antecedentes que favorecían la postulación a la maestría se solicitaba la acreditación del dominio oral de una lengua indígena.

114 Agradezco la comunicación de Marco Marín que nos alentó a indagar términos específicos del quechua (Cochabamba, abril de 2006). En Tilcara sabíamos usar la palabra "umpá" para nombrar a las palomas que "lloraban" tristemente cuando perdían a sus pichones.

“No puedes usar palabras del quechua sin ser hablante. La significación que se da al término en tu pueblo puede ser ‘incorrecta’ en cuanto no son ‘hablantes’”.¹¹⁵ Entonces comencé a preguntarme sobre la elaboración de “etnicidades imperfectas”.¹¹⁶

Escenario 2: En la página Web de PROEIB, los estudiantes de la 4° Promoción estamos representados por la lengua y no por los grupos o adscripciones étnicos a los que pertenecemos. En Argentina los kollas somos el grupo más numeroso auto-identificado como indígena en el país. En la página aludida no figura que uno de los integrantes de la maestría sea kolla.¹¹⁷

Escenario 3: Muy a menudo, escuché, entre bromas o “medio en broma, medio en serio”, comentarios como el siguiente: “Machaca no puede ser de Argentina, vos eres de Bolivia, tienes que ser quechua o aimara, tus padres tal vez son bolivianos, o tus abuelos... Además no te pareces mucho a los gauchos”.

La construcción de identidades atraviesa un campo de tensiones permanente. Graciela Alonso y Raúl Díaz (2004: 216-217) nos dicen que existen tensiones que se producen entre lo igual y lo diferente, lo personal y lo colectivo, la abstracción y la concreción, entre conocer lo de ellos y mostrar lo nuestro, entre lo personal, lo actitudinal y lo social, entre otras. Estas tensiones nunca se resuelven para un lado o para otro sino que oscilan como un péndulo. A veces las decisiones, para optar por un lado u otro, pueden ser tomadas individualmente o en conjunto.

Para no quedarnos sólo en el plano psicológico de este análisis, es necesario advertir que muchas de las tensiones están dadas por “una relación histórica, política y social que se fue armando como tal, y que ahora aparecen como de sometimiento, discriminación, opresión, desigualdad” (*Ibid.*: 222). Alonso y Díaz se preguntan si en la escuela éstas pueden modificarse a partir de los cambios de actitudes individuales: “¿Es actitudinal, es una disputa ideológica? (...) Si lo dejamos sólo a nivel actitudinal puede parecer que es sólo un problema de los maestros y las maestras. (...) La diferencia trae aparejada discriminación y distintos tipos de sometimiento” (*Ibid.*: 223 y 226).

115 En la Quebrada de Humahuaca se conservan algunos términos de la lengua quechua relacionados con la agro-ganadería, sobre todo en la región campesina de donde provienen mis padres. Me ha resultado interesante contrastar algunos de estos términos con compañeros que hablan quechua pero que fueron criados en las ciudades. Evidentemente, ellos desconocían muchas palabras que yo conocía de mis abuelos.

116 Sobre este punto retornamos más adelante.

117 Cf. <http://www.proeibantes.org>. En la publicación del último libro de Luis Enrique López (cf. 2005: 357), de reciente aparición, se repara este “lapsus”.

Kollas y... ¿punto?

Cuadro 7
El denominativo “kolla”

Canción de José Luis Cabana (Grupo Amanecer de Maimará)	
<p><i>Somos Coyas</i></p> <p><i>Siento yo el deseo, / de cantarle al corazón,</i> <i>a la ilusión de un nuevo día / que algún día llegará.</i></p> <p><i>Somos gente del norte / hijos de la libertad,</i> <i>crecimos entre montañas, / nuestro pueblo es Maimará.</i></p> <p><i>Y... le canto a la tierra, / le canto a la sangre / que hay en mí.</i> <i>Porque somos, / Coyas de los cerros,</i> <i>corazón de música, / jujeños de paz.</i></p> <p><i>Mira, nuestra piel / está quemada por el sol,</i> <i>nuestra sangre es la jujeña, / ¡Maimareño soy señor!</i></p>	
Entrevista a estudiantes (10.11.04)	Entrevista a docentes (18.11.04)
<p>R: Cuando uno discrimina, primero debería fijarse en él porque, supongamos que yo a cualquiera voy y le digo que sos un kolla, porque hay muchos que dicen así, “sos un kolla”. Pero no, yo también soy un kolla. <i>Todos somos kollas acá, no [es] porque [es] una palabra así nada más.</i> Yo debería cambiar, primero fijarme lo que soy yo o lo que hago y recién ir a criticar al otro lo que hace. Esa es mi opinión.</p>	<p>C: Cuando fuimos a un “Foro de montañas”, en Tucumán, había [representantes de] comunidades aborígenes. A nosotros nos decían “Comunidad Kolla” de Tilcara. <i>Cuando nos preguntan a nosotros, decimos: “Nosotros somos kollas pero no pertenecemos a ninguna agrupación. Somos kollas porque ese es nuestro sentir, vivimos en Tilcara, hemos crecido allí.</i> No pertenecemos a ningún grupo. No estamos afiliados a ningún partido, nada. <i>Nosotros somos kollas y punto.</i> Y nos pusieron en las tarjetitas así... Asistentes: <i>Kollas y punto</i> [risas].</p>
Testimonio de Ernestina Cari, humahuaqueña artista y defensora de la cultura kolla (2003: 30)	
<p>– No sé de dónde provienen aquellos que tienen vergüenza. Nosotros los kollas tenemos que reconocer que realmente <i>somos descendientes de kollas, de indígenas.</i> No somos descendientes de europeos, ni de asiáticos, ni de africanos, somos descendientes de kollas, de los que han habitado este suelo. <i>Somos kollas y punto.</i> Entonces, el mensaje para los jóvenes es que quieran a su tierra, que quieran a su cultura, y que sepan defender sus raíces.</p>	

Actualmente, en el noroeste argentino, y muy particularmente en las tierras altas (Quebrada y Puna) de Jujuy, el término kolla está siendo resignificado positivamente y cada vez con más fuerza en la palabra oral y escrita del discurso de auto-identificación étnica de líderes, comunidades y defensores de la “causa indígena”. En el imaginario social colectivo,

aparece, como en la canción, ligada al paisaje norteño, a los cerros, a la piel y a la sangre, a Jujuy y a lo indígena. Decimos que tiene fuerza como palabra oral y escrita por cuanto, decirla, escucharla y escribirla, sentirse orgullosamente identificados desde y con ella es “cantarle al corazón, a la ilusión de un nuevo día que algún día llegará”, es querer a la tierra, es querer a la cultura y es “defender las raíces”. Estas apreciaciones positivas del término dan cuenta de una connotación diferente al carácter negativo de estigma y al sentido despectivo que lo ha caracterizado.¹¹⁸

Como evoca Fernando Prada (2006: 103): “la palabra libera u oprime, es látigo o intemperie”, Puna desolada o monte cerrado.¹¹⁹ La presencia del término kolla es cada vez más elocuente en el discurso de reivindicación indígena, entendido éste “no solamente como aquello que manifiesta o encubre los deseos, [sino como] aquello por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (*Ibid.*). El término kolla atraviesa profundidades de los planos subjetivos individual y social, para liberar y sacar a flote la identidad indígena oprimida, ocultada, reprimida y castigada.

Cabe preguntarnos, sin embargo, sobre la importancia del término al interior de la vida misma de una comunidad indígena:

Todos los que viven en la comunidad son originarios del lugar; algunos no usan el apelativo “kolla”. Más que kollas somos lugareños porque *hemos perdido el idioma*; no hemos tenido una discusión en asamblea para definir una identificación con lo aimara o quechua. *La terminología no hace a la vida de la comunidad*. (Entrevista a dirigente de la Comunidad Aborígen. Tilarca, octubre de 2005)

“Yo debería cambiar, primero fijarme lo que soy yo”, dice un estudiante adolescente entrevistado; “no somos descendientes de europeos, ni de asiáticos, ni de africanos, somos descendientes de kollas”, apunta

118 Asunción Ontiveros Yulquilla (2004), kolla humahuaqueño periodista, ha revelado en su Tesis: “Pobreza y abundancia en la cultura kolla: representaciones y valores. El caso de la ‘Cuadrilla de cajas y copleros del 1800’. (La Banda, Humahuaca, Jujuy)”, características y sentidos negativos y/o positivos del término.

119 En su artículo intitulado “La búsqueda del territorio y la letra”, Fernando Prada (2006) da cuenta de una investigación realizada con el pueblo indígena chiquitano de Lomerío, localidad que “se encuentra en una zona de transición entre el bosque tropical lluvioso de la Amazonía y los bosques bajos y espinosos de clima seco del Gran Chaco” boliviano. Aludiendo a características de este paisaje dice: “La palabra libera u oprime, es látigo o intemperie, encierro o sabana y selva”.

Ernestina Cari. Teniendo en cuenta que "la terminología no hace a la vida de la comunidad", ¿vale la pena insistir en la búsqueda de la "esencia" del "ser kolla"? En todo caso habría que preguntarse para qué buscarla. ¿Es el kolla un indio "imperfecto"? Quienes nos identificamos como kollas, a menudo asistimos al debate de la interpelación que se da en varios planos y escenarios. Por ejemplo, del lado de otros grupos étnicos se nos ha reclamado, en algunos momentos, la identificación otorgada por la lengua¹²⁰ ("hemos perdido el idioma" dijo el dirigente indígena) (cf. Experiencia personal en página 9), mientras que, del lado de muchos investigadores, se cuestiona duramente la construcción propia de nuestra identidad por la "visión de la carencia" (como lo apuntamos en el punto 1 de este Capítulo) y/o por la búsqueda de "las raíces". En este sentido, muchos kollas entusiasmados con la búsqueda de "las raíces", a menudo fuimos calificados como "esencialistas" y/o "fundamentalistas".

La escuela tradicional argentina, en su afán homogeneizador de "razas y culturas", en su insistencia sobre el mestizaje como crisol donde se funden las identidades, ha forjado el ser nacional ejerciendo violencia simbólica sobre los pueblos indígenas para moldearlos como cuando se moldea el metal al calor del fuego y a puro golpe contra el yunque. ¿Y cuál es el parto, el hito fundante del ser argentino? ¿Es el "primer grito de libertad" dado en 1810? ¿Es la declaración de la independencia de 1816? La escuela tradicional ha insistido, con altos niveles de logro, en varias generaciones de argentinos que históricamente negaron sus "raíces indias", en la imposición arbitraria de un ser nacional imaginario que pocos cuestionan. Sin embargo, el kolla contemporáneo auto-identificado –que ha sufrido un angustioso proceso para el encuentro con su identidad– es cuestionado porque le faltan nexos con los ancestros (¿tienen los actuales kollas de Tilcara nexos "verdaderos" con los constructores del Pucará del siglo XII?) o porque no encuentra fundamentos sólidos (como por ejemplo afirmarse en un idioma nativo) para establecerlos. Felizmente la legislación nacional y los programas de atención a comunidades aborígenes por parte del Estado no parecen insistir en esa dirección.¹²¹

120 "Pueblo que pierde su lengua, pierde también su cultura" sentencian algunas afirmaciones férreas.

121 La atención a los indígenas, por parte del Gobierno Federal de EE.UU, exige, en algunas reservas de indios, demostrar la identidad "por la sangre". Así, en algunos casos se pide que los cuatro abuelos (maternos y paternos) de una persona sean indígenas; en otros dos y en otros uno. (Comunicación personal de indígenas sioux y navajo. Recuerdo personal, USA septiembre de 1999)

Kollas y... ¿punto? La adhesión y el derecho a la auto-identificación con el término *kolla* en la región donde focalizamos nuestro análisis y por su ubicación cercana a la frontera con Bolivia, nos advierte sobre la incorporación de “lo boliviano”¹²² en la reconstrucción de la identidad indígena habida cuenta que, históricamente en Argentina, la subordinación por la diferencia sustentada en la exclusión por el racismo y la discriminación también se ha valido de la correspondencia: *kolla*-indio-andino-boliviano.¹²³

La Escuela Intercultural puede interpelar la acuñación de identidades únicas y estáticas que enfatizan los extremos antes que los encuentros y enseñar que: “lo cierto siempre está, no en las orillas, sino en los puentes que hermanan orillas espaciales y temporales, más propiamente en la voluntad de hermanarlas con plena lealtad al espíritu que generó esa voluntad, es decir, sin perder autenticidad cultural, generacional o personal” (Rojas 1996: 12). ¿Puede la Escuela Intercultural brindar elementos para tender puentes entre la construcción de la identidad nacional y la reconstrucción de la identidad étnica? En otros países de la región andina y de Centroamérica se ha comenzado a debatir sobre el derecho de los pueblos indígenas a una doble ciudadanía étnica y nacional.

2. Representaciones atribuidas

La noción de “locus de enunciación”, entendida como el lugar y la posición desde donde cobra sentido lo que se dice (Bhabha 1994, cf. capítulo 3 acápite 5), es clave para comprender los procesos de auto-identificación en torno a representaciones apropiadas y atribuidas de los kollas.¹²⁴ Nues-

122 De Bolivia se dice que su característica principal es que la gente es “humilde y trabajadora” y que culturalmente “festejan el carnaval y honran a la Pachamama, como nosotros”. La representación que en un momento parece alejarnos de los bolivianos (lo que aparecía como negación del que es igual a mí, racialmente), ahora parece acercarnos por la fuerza de la cultura que une el norte argentino con Bolivia. Por la cultura, somos parecidos a ellos.

123 Gabriela Karasik (2005: 341) analizó ampliamente nociones como: “verdadero *tilcareño*”, “*minero*”, “*campesino*”, “*colla*” y “*boliviano*” en el contexto de matrices étnicas identificadas en relaciones de clase y poder social, lo que le ha permitido concluir que todos estos términos se aplican al mundo subalterno y que se evocan mutuamente en el horizonte socio-cultural de Jujuy.

124 Nos cabe advertir al lector que la delimitación entre lo apropiado y lo atribuido resulta un tanto ambigua en esta presentación de resultados.

tro análisis puede sugerir pistas para responder a las preguntas: ¿Qué es lo propio? ¿Qué es lo atribuido? ¿Cuándo lo atribuido se vuelve propio? En esta sección identificamos tres representaciones que involucran a los kollas y que consideramos atribuidas por “otros”, en tanto ellos no fueron sus autores: 1. El folclore como representación, 2. La declaración de la Quebrada de Humahuaca como “Patrimonio de la Humanidad” y, 3. La declaratoria: “Municipalidad indígena de Tilcara”.

El folclore como representación

Cuadro 8
“Lo cultural” en el aula

Observación de aula (CC05a 16.5.05)
<p>Clase de Lengua y Literatura. Docente distribuye un texto sobre un mito japonés que relata el origen del sol. Pasa al frente un alumno que cuenta la lectura y luego se genera diálogo con la clase.</p> <p>P: ¿Quién es Amaterasu?</p> <p>A: La diosa del sol.</p> <p>P: Esta concepción es anterior a los griegos. ¿Qué nos está contando?</p> <p>A: Del sol.</p> <p>P: ¿Habrá sucedido? Estamos ante la presencia de lo que se llaman cuentos tradicionales. Los pueblos antiguos siempre han tenido una forma de contar, de explicar cómo apareció el mundo. El sol acá [en el mito japonés] es una mujer. Si nos venimos a las civilizaciones precolombinas, el ser más importante es el sol con figura de hombre. En geografía, el hecho de que el sol no aparezca ¿cómo se llama?</p> <p>A: Eclipse.</p> <p>P: Los incas celebraban la fiesta del Inti Raymi. ¿Dónde se celebra?</p> <p>(Nadie responde y se quedan pensando).</p> <p>P: <i>En Huacalera. Allí se celebra con la llegada del invierno. Tiene que ver con el temor de que el sol se va.</i> Entonces tenemos toda una serie de cuentos, por ejemplo de Eduardo Galeano. A ver si consigo unas copias para que conozcamos algo de lo nuestro <i>porque estamos en un momento de recuperación de lo nuestro</i>, por ejemplo el carnaval ¿Han visto que mucha gente de afuera viene a participar, no? Porque son famosos. Además, la fiesta del norte... abarca otros momentos de la historia como Lavalle, Juana Azurduy. Si hablamos de la Manka Fiesta [se refiere a que si la quieren representar]... tendrían que vestirse con la ropa de la zona. Volvemos. Anderson ha tomado un mito de la cultura japonesa. Van a hacer registros de relatos orales en relación al sol. Hay libros de escritores jujeños que toman personajes de la mitología del norte [...]. En alguna hora libre busquen autores jujeños como <i>Domingo Zerpa, Fortunato Ramos y Accame</i>. Vamos a clasificar texto expositivo y texto literario. ¿Se acuerdan no? En la carpeta lo deben tener. Tienen 20 minutos para verlo. [...] Este cuento no transmite conocimiento científico, aunque, a-un-queeee hay cuentos que sí transmiten este tipo de conocimientos. [...] Quiero que manejen bien y aprendan a diferencias texto expositivo porque sino van a seguir teniendo problemas en todas las materias.</p>

Por abordaje folclórico entendemos el tratamiento de “lo cultural” aislado de las personas, de las relaciones de producción y de la realidad de la que emerge. Manifestaciones culturales como mitos, música, artesanías, vestimenta, lengua, culinaria, entre otras, son abordados por el folclore, desligados de sus múltiples relaciones, de las condiciones materiales de existencia y del hábitat e historia en las que fueron producidas (cf. Racedo 1996).¹²⁵

En Argentina, el sistema educativo tradicional ha incorporado en el currículo oficial, algunas expresiones culturales del campo popular como “productos enlatados” (por ejemplo el “Día de la tradición” que se celebra cada 10 de noviembre) para estimular la revalorización de la producción autóctona pretendiendo afianzar de este modo la identidad nacional. Esta incorporación manifiesta en el proyecto homogeneizador hacia “lo nacional”, condice con la noción de “mestizaje” / “crisol de razas” aplicada a la cultura en desmedro de las identidades étnicas. Para Claudia Briones (2004: 127), el sistema educativo hegemónico, desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), permite la entrada folclorizada de la diversidad cultural. Según lo refiere Josefina Racedo (*Ibíd.*), la enseñanza del folclore y su incorporación en el currículo de Argentina, fue impulsada por el gobierno peronista en la década de 1940.

En el ejemplo del Cuadro anterior se produce un “metrallazo” de temas y referencias basados en representaciones ajenas y propias que torna muy densa la explicación brindada por la profesora. Hay un intento de “explicar mejor” lo ajeno (el mito japonés de “Amaterasu”, diosa del sol) a partir del empleo superficial y circunstancial –abordaje folclórico– de lo propio como recurso (el sol con figura de hombre en las civilizaciones pre-colombinas y el “Inti Raymi” celebrado en Huacalera).¹²⁶ Lo supuestamente propio, el “Inti Raymi”, en este caso, es

125 Siguiendo el planteamiento de Pichon-Rivière (1970), Josefina Racedo plantea que el hombre productor de cultura puede ser analizado “dentro de una compleja trama de relaciones históricas que lo configuran como sujeto protagonista de los hechos que lo determinan y a los que transforma, para lograr resolver desafíos que le plantea la producción de su propia existencia (*Ibíd.*).

126 Huacalera es un pueblo ubicado 17 km al norte de Tilcara (por este lugar pasa el Trópico de Capricornio). Allí, desde hace 15 años aproximadamente, se realiza la celebración del “Inti Raymi”, actividad organizada y promovida por militantes indígenas de la ciudad con apoyo de los gobiernos provincial y municipal. Los habitantes de Huacalera y sus alrededores participan en calidad de espectadores.

desconocido por los estudiantes. Sin embargo, antes que indagar en las causas del desconocimiento de la celebración del "Inti Raymi", la docente está preocupada porque los estudiantes establezcan relaciones del tema con otras áreas de estudio (como con la de Historia, cuando les dice que el mito de "Amaterasu" "es anterior a los griegos", y con la de Geografía, cuando arguye: "En geografía, el hecho de que el sol no aparezca ¿cómo se llama?").

"Estamos en un momento de recuperación de lo nuestro", alude la profesora y descarga otro metrallazo de temas y actividades: 1) Argumenta que los carnavales de la Quebrada de Humahuaca son famosos porque viene a participar gente de afuera, y 2) Que "lo nuestro" también "abarca otros momentos de la historia como Lavalle, Juana Azurduy",¹²⁷ 3) Sugiere leer, en las horas libres, a Eduardo Galeano y obras de autores jujeños como Zerpa, Ramos y Accame, 4) Informa que van a "hacer registros de relatos orales en relación al sol", 5) Recomienda diferenciar texto expositivo de texto literario y conocimiento científico de conocimiento oral y 6) Recomienda fijar los aprendizajes para no tener problemas en las otras materias.

El tratamiento que se le dio, en esta clase, a varios elementos importantes relacionados con la cultura indígena (se aludió a: cuentos tradicionales, concepción del sol en las civilizaciones precolombinas, los incas y el Inti Raymi, recuperación de "lo nuestro", "Manka Fiesta"¹²⁸ e importancia de registros orales) nos sugiere pensar en su folclorización para la asimilación de la cultura sub-alterna kolla hacia la cultura hegemónica. Sostenemos que se trata de asimilación, por cuanto la cultura originaria ocupa un lugar residual y es utilizada circunstancialmente (se recomienda aprender sobre ella a partir de leer autores jujeños en las horas libres) como medio de acceso al conocimiento de la cultura nacional y universal. Así planteadas, las referencias a la cultura indígena tienden a distanciarse de los fundamentos socio-culturales referidos en el marco general del Currículo de Jujuy (1999: 18), el cual establece: "La transmisión del cúmulo de experiencias, saberes, tradiciones, costum-

127 El general Juan Galo Lavalle (1797-1840) es uno de los próceres de la independencia argentina. Férrico defensor de la causa "unitaria", fue desterrado tras el triunfo del "federalismo" y murió asesinado en Jujuy cuando escapaba hacia Bolivia. Juana Azurduy de Padilla (1781?-1830) fue líder de la independencia boliviana y murió en Jujuy.

128 La "Manka Fiesta" es una actividad que se desarrolla todos los años, en el mes de octubre, en La Quiaca (frontera con Bolivia). Su finalidad principal es el intercambio de productos tradicionales.

bres, símbolos, que hacen a la identidad misma de un pueblo, se traduce en la cultura que asegura la continuidad histórica, proporcionándole al hombre una visión que hace a la pertenencia y a la valoración de su contexto de origen”.

Quebrada de Humahuaca, “Patrimonio de la humanidad”

Actualmente la Quebrada de Humahuaca ostenta el título de “Patrimonio natural y cultural de la Humanidad” otorgado por la UNESCO en julio de 2003. Asociada directamente con la promoción del turismo, esta declaración ha impactado de diversas maneras en el imaginario colectivo de la población originaria. En este análisis nos interesa destacar representaciones, percepciones y expectativas que se tienen de “nosotros” y de los “otros” ya que ellas experimentan enérgicos procesos de dinamización por los fuertes contrastes que plantea el abordaje de esta nueva realidad. El contacto cada vez más permanente con personas y elementos culturales ajenos a la idiosincrasia individual y colectiva regional, alentado por el potencial turístico, se ha tornado característico de la vida cotidiana quebradeña, planteando un reforzamiento mayor de la identidad propia por la búsqueda de “las raíces” y la defensa del territorio y de la cultura indígena, para enfrentar sentimientos de inferioridad y de avasallamiento. En este contexto, el planteamiento de la interculturalidad como noción propositiva (cf. Capítulo 3) que va más allá de la simple tolerancia multicultural, puede contribuir a visibilizar más positivamente el ser-estar indígena propiciando el fortalecimiento de su auto-estima subjetiva, social y cultural. Los datos presentados en el cuadro siguiente sustentan nuestro argumento esgrimido.

Cuadro 9
Opiniones sobre el Patrimonio

Entrevista a Comunidad Aborigen (20.11.04)	Entrevista a Estudiantes (10.11.04)
<p>– ¿Qué piensan?, ¿se están beneficiando con lo del Patrimonio?</p> <p>Doña E: No, por lo menos yo no. <i>Se benefician los que tienen más poder</i>. Nosotros no.</p> <p>Don A: Estoy de acuerdo con que sea de la cultura pero no de la humanidad porque a veces viene gente y toma un trecho de terreno. En una reunión nos explicaban que el patrimonio abarcaba que viene gente que viene a ser como dueña ¿ve? ¿Y quién va a defender la cultura? Nosotros. Él [que viene de afuera] puede venir y hacerse una casa ¿y? No sé... ¿Entonces algunos vienen y se hacen nomás una casita, por ahí arriba?</p> <p>Doña E: Es que la palabra humanidad abarca a todo ser humano. Entonces todos tenemos derecho, <i>todos somos dueños</i>, así quiere decir esa palabra “humanidad”. ¿Qué me decís vos de esa palabra?</p> <p>– ¿Para pensarlo no?</p> <p>Todos: Sí es de la humanidad es para todos.</p> <p>Don A: Tiene que ser de la cultura.</p> <p>Doña E: Una vez vino la F. [Funcionaria de gobierno] <i>a hacer política y nos metía a todos en la cabeza, bonito nos pinta</i>, que “es lindo”, que “van a tener ayuda”, que “les conviene”. A mí no me convenía. Pero hay varios que decían: “¡Qué lindo!”. Pero qué lindo, para quién lo hace.</p> <p>Don A: Nosotros tenemos aquí nuestras plantitas y algunas tolas por lo menos para leña. Ella informa nada más. ¿Pero quién lo cuidaría? ¿Esto dónde se ha dado? ¿En Francia? Entonces todos los que vienen de muchos países, los que vienen y hacen una pasada... Yo había hecho una pregunta de quién va a cuidar y dicen: “No, <i>ustedes tienen que cuidar</i>”.</p>	<p>– Hay mucha gente de afuera que está queriendo entrar al nuevo barrio de Tilcara, “Sumay Pacha”. ¿Qué opinan de ello?</p> <p>N: Tendrían que ir a vivir la gente de acá, no gente que viene de Buenos Aires, como ser <i>los jipis</i>. [...] Tendrían que ir los que son de acá o de Maimará. También hay gente que va así y se pone, pero <i>hay gente que lucha por tener ese terreno</i>, por tener una casa y no lo pueden tener.</p> <p>L: Estropeo.</p> <p>M: Yo creo que toda la gente de Tilcara <i>tendríamos que defender</i>. Más ahora que es Patrimonio. Ese terreno le corresponde a la [gente de la] Quebrada. Por ahí la gente no se anima [dice]: “No, es de ellos”, o la misma gente de Alfarcito que trabajan para cierta gente, dueños de grandes terrenos.</p> <p>A: No está bien venir y tomar un terreno así [...] La gente está luchando por sus terrenos [...]. Va a venir la brigada [policía] de Jujuy a sacarla a toda esa gente ¿ve? ¿Y adónde, adónde van a meter [esa gente]? Hay gente que vino de los valles al frente, gente que hizo su casa como pudo. Esa gente no tiene casa aquí en Tilcara, sólo tiene en el campo. ¿Adónde le van a meter a toda esa gente? <i>Pobre gente ¿adónde va a ir?</i> La gente de Tilcara se está yendo a vivir a otro lado, <i>viene gente de fuera de Jujuy, vienen, compran y se hacen unas hermosas casas</i>, se sienten orgullosos y <i>hay gente que se siente mal por tener una casa fea</i>, o porque uno venga y se meta al lado de su lote una casa enorme. [...] Está mal que la gente del pueblo está vendiendo sus terrenos en Tilcara.</p>

Miembros de la Comunidad Aborigen destacan que esta declaración fue preparada y otorgada desde afuera (“¿Esto dónde se ha dado? ¿En Francia?”), y presentada a la comunidad de la mejor manera posible (“bonito nos pinta”), para persuadir a sus miembros a aceptarla (“es lindo”, “van a tener ayuda”, “les conviene”). Las autoridades del gobierno provincial de Jujuy promovieron su adhesión haciendo suyo el discurso

sobre las bondades de un turismo responsable, sostenible y accesible propuesto por la World Tourism Organization (2005)¹²⁹ en el entendido que el objetivo principal de esta actividad es “contribuir al desarrollo económico, a la comprensión internacional, a la paz, a la prosperidad y al respeto universal y la observancia de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”.

La noción sobre “Patrimonio de la Humanidad”, presentada a partir de los convencionalismos internacionales de la UNESCO para con la protección del paisaje y la cultura, es debatida, cuestionada y resistida por miembros de la Comunidad Aborigen “Cueva del Inca” quienes conciben desde lógicas diferentes su relación con la Pachamama (cf. Contexto). La impresión que deja en los comunarios el planteo convencional sobre la noción de “patrimonio” resulta una ironía: ¿Quiere decir que es propiedad de todos?, ¿todos tenemos derecho? “¿Pero quién lo cuidaría?”, preguntó un miembro de la Comunidad. “No, ustedes tienen que cuidar” fue la respuesta que recibió. Pero “la generalización absuelve: si somos todos responsables, nadie es” reflexiona Eduardo Galeano (1994: 9).¹³⁰

Por su parte, los estudiantes adolescentes entrevistados manifiestan preocupaciones en torno a la invasión y compra de terrenos por parte de extraños (por ejemplo “jipis”, gente venida de afuera) que “no respetan” a la gente del lugar y a sus pautas culturales, (por ejemplo en la construcción de viviendas, “hay gente que se siente mal porque se mete al lado de su lote una casa enorme”). No son pocos los juicios presentados ante la Justicia provincial por tenencia de tierras ya sea por parte de comunidades indígenas o de particulares.

La Escuela Intercultural, en tanto institución que se perfila como constructivista, participativa y democrática, puede contribuir en el análisis de las representaciones que recogen el componente indígena desde situaciones concretas de ejercicio del poder y de la dominación. Y es que las acciones previas a la promulgación de la declaración que analizamos –las cuales se han caracterizado por ser excluyentes y poco participativas– son uno de los puntos de mayor fricción que incidieron en el descontento y cuestionamiento, actuales para con ella y con el Gobierno de Jujuy. Un grupo de docentes entrevistados, que trabajan

129 Información publicada en diario El Tribuno de Jujuy (27.09.05) con motivo del “Día Internacional del Turismo”.

130 En su libro *Úselo y Tírelo*, (1994: 9) Eduardo Galeano escribe: “‘Somos todos culpables de la ruina del planeta’: La salud del mundo está hecha un asco. ‘Somos todos responsables’, claman las voces de la alarma universal, y la generalización absuelve: si somos todos responsables, nadie es.”

en diferentes escuelas de distintas localidades de la Quebrada de Humahuaca, manifiestan las siguientes preocupaciones.

Cuadro 8 Docentes reaccionan a declaratoria sobre Patrimonio

Entrevista a Docentes (18.11.04)
<p>A: Para mí el Patrimonio es que nos pusieron un cartel. ¿Qué quieres que te diga? Porque <i>vinieron y dijeron</i>: “Se declara Patrimonio de la Humanidad a la Quebrada”. Pero esos que sabían lo que es un patrimonio, eran un grupito. <i>No sabía el pueblo, no sabía la comunidad</i>. Era nada más un grupo. Siento como una invasión desde fuera porque nuestro Tilcara no es el mismo. [...] Siento que mucha gente va llegando de golpe. Yo siento que me estoy ahogando y yo me pongo a pensar si no ponemos un freno a todo esto, si no ordenamos... <i>No digo que esté mal...</i> digo que tiene sus cosas positivas y sus cosas negativas.</p> <p>G: Acá fue el gobierno nuestro [de la Provincia de Jujuy] el que fue a golpear la puerta allá [a Francia] y a decir: “Hágannos patrimonio de la humanidad”. Fue así.</p> <p>E: El problema ahora, más que nada, es el de la tierra. Si nos ponemos a pensar en nuestros abuelos, en nuestros padres, ellos vivían gracias a la tierra. <i>Si perdemos la tierra es una vida prácticamente frustrada</i>. [Digo] sí o sí mantener el pedacito de tierra, saber aprovechar de ese pedazo porque si lo vendo... es difícil recuperar lo que está vendido.</p> <p>C: Porque la plata la vas a tener ahora, la vas a gastar en un límite de tiempo y después ¿de qué vivís?</p> <p>Cn: Ahí está el problema: que nosotros no lo hacemos porque somos conformistas, esperamos. Cuando lo hace el otro, llega, hace una casa bonita, criticamos. Pero esa persona vino y se puso a trabajar...</p> <p>G: Yo desde acá, desde la práctica, yo digo, a eso no lo vamos a poder frenar, <i>no podemos cerrar las puertas</i> porque cuando uno cierra y cierra su propia cultura corre el riesgo de matarla. Yo creo que la cultura debe empezar a ocupar espacios, estoy hablando de la parte espiritual. La fortaleza de una cultura tiene que empezar a tomar espacio.</p> <p>W: El dinero que viene, llega para hacer más dinero y llevárselo. La falta de infraestructura hospitalaria, la falta de capacitación en seguridad, el tema de la basura, el agua. Una cantidad de cuestiones. Todo este marco demuestra que hay gente que está actuando como si fuera la última generación de humanos de la tierra.</p>

No obstante, algunos avances en cuanto a participación social en la gestión del Patrimonio, son alentados por la Secretaría de Turismo y Cultura de la Provincia de Jujuy que ha planteado “promover la participación comunitaria para fomentar la defensa y conservación de los bienes tangibles e intangibles de la Quebrada de Humahuaca”.¹³¹

En el año 2001 cuando se tenía algo bosquejado empezamos a visitar las distintas localidades presentando el trabajo. Allí [la gente] *nos demostró que nos faltaba mucho* y decidimos bosquejar una suerte de participación comunitaria

131 Cf. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Turismo N° 4 (2004: 21).

mediante asambleas. A medida que se hacían las asambleas por localidad, nacía la necesidad de crear un grupo que se dedicara al control del patrimonio, que presentara proyectos, que efectuara gestiones a favor, etc. De allí nacen las *Comisiones Locales de Sitio*, organizaciones conformadas por 6 miembros elegidos en las Asambleas, con duración de 4 años en cargos que se renuevan en un 50% cada 2 años. (Entrevista a funcionario de la Secretaría de Turismo y Cultura de Jujuy, 10.05. Énfasis nuestro)

Entre las 11 experiencias iberoamericanas calificadas como “buenas prácticas de gestión de Turismo Cultural” por la IV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Turismo (Costa Rica 2004), se incluye la de la Quebrada de Humahuaca, de cuyo informe destacamos lo siguiente en relación a nuestra investigación: “Otro proceso paralelo al proyecto es el de reafirmación de la identidad étnica de la región. De esta manera sus comunidades, a partir de la legislación que reconoce los derechos de la población aborígen en Argentina, se han visto reafirmadas y ha dado lugar a la declaración de más de un centenar de comunidades aborígenes en el espacio del itinerario cultural de la Quebrada” (*op. cit.*: 27, nuestro énfasis).

Sin embargo, y aún cuando las declaraciones escritas destacan como impacto la “reafirmación de la identidad étnica” y la participación de las comunidades en la gestión del Patrimonio, la demanda por el reconocimiento y la participación activa en el manejo y administración de las tierras y de los recursos naturales y culturales, es un reclamo sentido por parte de las Comisiones Locales de Sitio (CLS), instituciones alentadas paradójicamente, por el mismo gobierno. Percepciones y expectativas que las CLS recogen de las comunidades reclaman mayor comprensión y respeto por los sentimientos, pensamientos y pautas culturales de la comunidad. Un manifiesto escrito de las CLS expresa:

3° Un trabajo de investigadores, profesionales y especialistas se condensó en trece volúmenes que trataban sobre la ubicación geográfica y geografía de la región, paisajes, medio ambiente, tradiciones y costumbres, legislación;

4° La primera crítica fue que todo *ese trabajo se había realizado sin la participación de los pueblos y comunidades*. Liliana Fellner, ante el reclamo, dijo que *se trataba de solucionar esa falta con la participación posterior*;

5° Sí, pero se participó, se trató de participar. Se redactaron y enviaron notas. Hubo, en general, una relativa respuesta. ¿Qué faltaba?

6° Nos fuimos dando cuenta con el tiempo: faltaba, diríamos, el compromiso de quienes habían sido los organizadores de la postulación, *¿éramos escuchados?, tal vez, pero no se comprendía al quebradeño, no interesaba qué pensaba, cuáles eran sus sentimientos*. (Manifiesto de CLS presentado a la Secretaría de Turismo y Cultura de Jujuy, 04.07.05)

Finalmente, nos cabe reflexionar sobre la importancia que cobran las representaciones de "lo propio" para los turistas, en el marco de la declaración de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio de la Humanidad. ¿Cuál debería ser el rol que le cabe a la Escuela Intercultural en este asunto? Las opiniones de una profesora de música de la Escuela de Artes de Humahuaca, nos ayudan a encontrar algunas respuestas.

Pero [a la cultura] no se trata de mostrarla en actos, festivales sino de tomar conciencia de qué se trata. Muchos ni saben lo que es el patrimonio. Muchos no saben lo que van a ser las consecuencias, qué es lo que va a pasar más adelante. Hay mucho de invasión con el tema del turismo. [...] Trabajar desde el punto de vista de nuestra cultura. No lo digo para que los chicos vayan a cantar coplas a la plaza para un turista sino para que ellos mismos lo sepan. [...] He notado en muchas opiniones de los alumnos que no están de acuerdo con el turismo, no quieren que haya turismo, porque no quieren que caminando por la calle, a su mamá le saquen fotos. [...] Dentro del aula se nota porque el turismo entra a la escuela [en donde trabajo]: "Ah, acá pintan, acá bailan, acá hacen cerámica". [Los turistas] van y buscan eso. Los chicos lo toman con un poco de rechazo. Todo no lo contamos y eso tiene que seguir así, no permitir sacar fotos o filmar cosas que para nosotros son sagradas, que no queremos que se vean, que se muestren. (Entrevista 18.11.04)

El hecho de que los quebradeños contemporáneos, indígenas y no indígenas, permitamos conocer nuestro lugar –en muchos casos con las ventanas de nuestras casas abiertas de par en par– ese exponernos ante una mirada extraña y extrañada del forastero, ha generado el interés para que se conozca nuestra vida misma y se la empiece a valorar en su dimensión histórica, actual y en su proyección hacia el futuro. La mirada del turista, que empieza a valorar positivamente el ser-estar indígena –no asumido por muchos pobladores de la región– vuelve como boomerang ante las narices del habitante local, potenciando la interpelación de su identidad, provocándolo a que vuelva a mirarse en un espejo para descubrir el rostro indígena de su historia y comience a convertir el desconsuelo en alegría (cf. López y Montoya 1988: 9). Esa mirada positiva y extrañada del forastero, que se vuelve admiradora del "paisaje cultural"¹³² queriendo "descubrirlo todo", redundando en la aceptación, por parte de nativos y no nativos quebradeños, del componente indígena en la construcción intra e intercultural de la identidad.

132 La noción de "Paisaje cultural" fue acuñada por la UNESCO e incluye la relación armónica del hombre con la naturaleza.

Municipalidad Indígena de Tilcara

A principios de 2005, por iniciativa de la Intendencia y del Consejo Deliberante de la localidad de Tilcara, se dispuso –mediante Ordenanza N° 45 y Decreto 015/005– el reconocimiento de la Municipalidad como “Municipio Indígena”. Estos son algunos de los Vistos y Considerandos que nos interesa destacar:

VISTO: La realidad que se observa en el territorio y jurisdicción de la Municipalidad, de las costumbres, cultura y manera de ser de aquellos que la componen e integran una comunidad indígena dentro de la organización política actual, y

CONSIDERANDO: Que, este Concejo Deliberante de Tilcara considera que se debe ser consecuente con una realidad insoslayable y evidente que no puede ser dejada de lado por quienes nos consideramos sus legítimos representantes de tal modo que la gestión de gobierno debe orientarse teniendo en cuenta la particular situación socio cultural de las comunidades aborígenes preexistentes.

Que, la Municipalidad de San Francisco de Tilcara se encuentra ubicada en la Quebrada de Humahuaca declarada Patrimonio de la Humanidad, compartiendo su sistema patrimonial de características excepcionales y declarada oportunamente Capital Arqueológica de la Provincia de Jujuy.

Que su territorio contiene yacimientos arqueológicos, que testimonian la ocupación de su espacio desde los primeros cazadores y recolectores, la presencia de los horticultores (cultivo de la papa andina, papa verde, papa oca), y agricultores (cultivo de kiwicha, quinoa y maíz), anteriores a la llegada de los españoles.

Que el Convenio 169 de carácter normativo eminentemente constitucional se aplica al presente caso en razón de lo preceptuado por el artículo 1° del mismo ya que la comunidad Tilcareña tiene condiciones sociales, culturales y económicas ancestrales dentro de la vida diaria, al igual que el hecho innegable que sus habitantes son descendientes de poblaciones que habitaron el lugar con anterioridad a la invasión española, quienes son plenamente conscientes de esta realidad. [...]

San Francisco de Tilcara, 6 de enero de 2005 (Ordenanza N° 45/2005)

Los principales soportes de esta declaración reseñan: 1) Una realidad “inoslayable” (es decir, que no puede pasarse por alto) relacionada con “costumbres, cultura y manera de ser” de los pobladores, 2) La legitimidad de sus autoridades como representantes, 3) Las declaraciones: de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio de la Humanidad, y, de la localidad de Tilcara como “Capital Arqueológica”, 4) La ocupación del territorio antes de la llegada de los españoles y 5) El Convenio 169 de la OIT. Como dimos cuenta en el Capítulo 3 (cf. acápite 3.5.1), la no-

ción de ancestralidad es uno de los criterios a los que se acude para la construcción de la etnicidad (en la declaración de “Municipio indígena” se menciona “que sus habitantes son descendientes de poblaciones que habitaron el lugar con anterioridad a la invasión española”). ¿Cómo se determinan y evalúan los criterios de ancestralidad? Varias investigaciones (Seca 1989, Karasik 1994 y 2005, Sánchez 1996, Albeck et al. 1998 y 2000, Reboratti et al. 2003, entre otras) sugieren que el ámbito de la Quebrada de Humahuaca es un espacio caracterizado históricamente por el flujo constante de su población. Así lo ejemplifica esta copla popular de la región:

En la Puna soy puneño,
en la Palca soy palqueño.
Cuando voy a la Quebrada,
soy muchacho quebradeño.¹³³

Evidentemente, el punto flojo que tiene la declaración de “Municipio indígena” es, como en el caso de la nominación de la “Quebrada de Humahuaca: Patrimonio de la Humanidad”, la falta de participación comunitaria. En el extracto de la entrevista que sigue, un docente expresa esta falta de participación pero rescata, al igual que el otro docente entrevistado, varios aspectos positivos:

133 Puna es una de las 4 regiones geográficas de Jujuy que se ubica por encima de los 3.000 msnm. Palca es el nombre de una localidad del departamento Humahuaca.

Cuadro 11
Opiniones sobre el Municipio Indígena

Entrevista a docente kolla (28.5.05)	Entrevista a docente no indígena (29.5.05)
<p>– ¿Sabías que Tilcara ha sido declarada municipio indígena?</p> <p>JAT: No conozco bien el tema pero te puedo asegurar que <i>la gente de la comunidad no estaba de acuerdo por cuanto no se les había consultado</i>. Se había tomado como que ellos ya sabían. Las comunidades de los valles, del ayllu “Mama Kolla”, no fueron citadas. Hubo esas dificultades, de que la gente no estaba informada.</p> <p>– ¿A vos te parece que es importante, en estos tiempos, reivindicar lo indígena? Lo indígena... [Piensa, duda]. Los términos varían ¿no?: “Nosotros nativos”, “nosotros que pertenecemos a estas tierras”... Yo creo que <i>hace falta</i>. Se está notando en distintas manifestaciones que <i>esto sí se necesita</i>. Yo creo que esto de la Quebrada de Humahuaca como “Patrimonio de la humanidad” ha llevado a que mucha gente aparezca como dueña de las tierras, [...] y, a marginar a la gente del lugar que <i>por miles de años ha estado viviendo ahí</i>, los abuelos. A marginarlos y a presionarlos a que abandonen las tierras. [...] Reivindicar... como dice la palabra, a nuestra gente, está un poco difícil. Los gobiernos lo saben. Yo creo que a la gente de los movimientos aborígenes, a nuestra gente, <i>les está tocando y se están empezando a movilizar para defender lo que es nuestro</i> ¿no?</p>	<p>– ¿Qué opinas de la declaración de Tilcara como municipio indígena?</p> <p>AM: Me parece que <i>está bien</i>. No sé qué alcances tienen las declaraciones, me sorprendió que se declara como primer municipio indígena de Latinoamérica. Hay otros países con tradición indígena como el sur de Bolivia donde hay municipios que son indígenas hace mucho aunque no se hayan declarado. A mí me parece que está bien.</p> <p>– ¿Por qué te parece que se reivindica lo indígena en la actualidad? Es un tema muy interesante. <i>Se reivindica en la actualidad porque hay libertad para hacerlo</i>, creo que la reivindicación debe existir desde siempre, <i>desde hace 500 años</i>. En este momento hay libertad que permite este tipo de manifestaciones y está muy bien que así sea.</p> <p>– En los Considerandos de la declaración se recurre al pasado para reivindicar lo indígena. ¿Te parece importante esto de recurrir al pasado? A mí me parece que sí. Me da la impresión que <i>la sociedad occidental actual necesita bajarse del pedestal de omnipotencia y etnocentrismo</i> que hay, <i>de cultura triunfadora</i> a un costo espantoso. Necesita abreviar en las culturas originarias de todo el mundo desde América, Asia y África. Europa y occidente le deben mucho a esa gente.</p>

El sentido crítico reflejado en las opiniones de estos docentes para con la representación sobre la Municipalidad indígena de Tilcara es alentador para la Escuela Intercultural en el entendido que: 1) No se ata a los términos de la declaración “oficial” emanada desde las autoridades municipales, sino que la cuestiona por la falta de consulta a la comunidad, por ser poco participativa y por representarse como “la primera de Latinoamérica”,¹³⁴ 2) Se resalta la importancia de la misma por su

134 El slogan con el que se hizo propaganda de la declaración fue: “Municipalidad indígena de San Francisco de Tilcara: *Primer Municipio Indígena de Latinoamérica*” (nuestro énfasis).

carácter movilizador y para enfrentar a "la sociedad occidental actual [que] necesita bajarse del pedestal de omnipotencia y etnocentrismo", a la vez que permite cuestionar el sentido del término "indígena" ("Los términos varían ¿no?: 'Nosotros nativos', 'nosotros que pertenecemos a estas tierras'",) y 3) Rescata lo ancestral ligado a la propiedad de la tierra ("la gente del lugar que por miles de años ha estado viviendo ahí") enfatizando que la coyuntura actual (inferimos que se refiere al sistema democrático) posibilita la "libertad para hacerlo".¹³⁵

3. Atributos personales no renunciables y su tratamiento en el aula

En esta sección analizamos tres representaciones que contribuyen a interpretar percepciones y expectativas relacionadas con el "nosotros indígena" en el aula. La primera de ellas tiene que ver con características físicas personales, la segunda con una representación de impacto para la juventud y la sociedad jujeñas y, finalmente, la tercera, referida a la forma de hablar quebradeña, es motivo de reflexión vital para transformar la tradicional práctica docente.

Apellido, lugar de nacimiento, características corporales

Al 6° grado de la escuela primaria de Maimará asisten 23 estudiantes (12 mujeres y 11 varones); uno de ellos es Lucho, un niño cuadripléjico al que constantemente acompaña su madre;¹³⁶ hay hijos de padres mineros que bajaron del altiplano, una niña boliviana que nació en Tarija y cuyos padres vinieron a trabajar en las *quintas*,¹³⁷ están quienes son hijos de padres emigrados de los valles húmedos de altura y, finalmente, en mayor

135 Recordemos, como reflexionamos en el Capítulo 3, que el reconocimiento, por parte de 11 Estados latinoamericanos, de sus poblaciones indígenas es un fenómeno ligado al afianzamiento de la democracia en la región.

136 Toda la clase demuestra su cariño por Lucho, el niño cuadripléjico que reparte y recibe sonrisas constantemente. Su presencia en el aula genera predisposición por parte del conjunto de la clase que se esfuerza en cooperar para incluirlo en la mayoría de las actividades; por ejemplo en hora de Educación Física los varones trotan alrededor de la cancha empujándolo en su silla de ruedas.

137 En la región, el término "quinta" designa lugar de sembradío de hortalizas, preferentemente.

número, los maimareños propiamente dichos que son aquellos nacidos en Maimará pero cuyos padres, abuelos o bisabuelos tienen ascendencia quebradeña, vallista, puneña, minera o boliviana.¹³⁸ Aunque el grupo es diverso, los rasgos físicos de los estudiantes denotan el característico genotipo andino que se puede tipificar, en líneas generales, como “kolla”: cara redonda, ojos rasgados, estatura mediana, piel morena y cabello lacio negro.¹³⁹

No obstante, los estudiantes portadores de aquellas características genotípicas andinas que nosotros consideramos “no renunciables”, no son idénticas en todos. Ellos se diferencian por el lugar de procedencia –como lo resaltamos anteriormente– y por otros atributos personales como sexo, talla, peso y otros rasgos particulares (como los del niño que no puede movilizarse por su cuenta).

Una niña de 10 años, nacida en Jujuy (hija de padres venidos del sur, ambos con muchos años de residencia en Tilcara), vivió esta situación en su escuela de un barrio clase media de la ciudad:

- Una compañerita me insultó, bah, no sé si era insulto, pero me lo dijo bien feo: “*Vos sos una kolla porque tenés olor a kolla*”. Yo no me ofendí y le dije: “Los kollas fueron señores en esta tierra y los otros son vasallos, vos eres vasallo ¡A mis pies vasallo!” (CC05b: 43 25.10.05)

Al 6° grado de la escuela N° 13 de Maimará (la única de esta localidad), concurren varones y mujeres; niñas y niños con diferentes capacidades físicas, psíquicas o intelectuales, que comparten cotidianamente el mismo espacio de socialización en las tres cuartas partes del año; en muchos casos, desde el Jardín de Infantes. La escuela pública posibilita en gran medida el encuentro entre diferentes, por lo que constituye un espacio de diversidad y convivencia multicultural.

El aula (6° Grado) otorga la primera identidad de conjunto, la escuela la segunda y así sucesivamente, en un continuo en el que se van consti-

138 Estos términos hacen referencia a la identidad determinada por el lugar de nacimiento o procedencia: *quebradeño* es el nacido en el ámbito de la Quebrada, *vallista* el nacido en los valles húmedos de altura, *puneño* es el nacido en región Puna, *minero* el que proviene de centros mineros (generalmente de Mina El Aguilar y Mina Pirquitas).

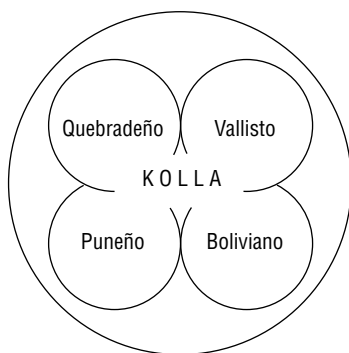
139 Decía una maestra venida de Buenos Aires y que trabajó en la región, que, al principio, le costó mucho diferenciar individualmente a los estudiantes: “Por más de medio año veía a todos los niños kollas igualitos.” (Entrevista AMG 10.04)

tuyendo e integrando identidades múltiples que la Escuela Intercultural tiene que poner en situación de diálogo para que logren interpenetrarse, dialogar, valorarse mutuamente y enriquecerse antes que excluirse, imponerse u oponerse.

Hay diversidad de matices culturales entre los niños kollas (por ejemplo, un “kolla vallisto” se diferencia de un “kolla puneño”). Elvira, la maestra a cargo de la clase, está preocupada constantemente porque interaccionen estudiantes de ambos sexos, de diferente extracción social o de diferente coeficiente intelectual y, por supuesto, para que se establezca diálogo entre quienes son diferentes culturalmente.

La identidad se construye desde lo personal subjetivo individual y/o social pero lo cultural tiene especial relevancia en esta aula típica quebradeña.¹⁴⁰ La pertenencia a la identidad de conjunto kolla es importante a nivel general, pero también debemos estar atentos a las particularidades kollas por regiones; en esta aula identificamos cuatro sub-grupos según lugar de procedencia de los estudiantes:

Figura 2



Lo particular (quebradeño, vallisto, puneño, boliviano) con lo general (kolla) se entrecruzan intermitentemente en la práctica como en el discurso cotidianos del aula; y es importante estar atentos a ello para abordar la construcción de la identidad. Hilando más fino tenemos que, al interior de cada uno de los sub-grupos identificados, hay diferencias;

140 Aunque en este grado no hay niñas/os gringos, blancos o porteños (venidos del sur del país), en otros grados sí los hay. Aunque no son numerosos, actualmente su presencia es bastante frecuente en espacios escolarizados de toda la Quebrada de Humahuaca.

por ejemplo, dentro del quebradeño, encontramos diferencias entre un kolla de Tilcara y un kolla de Tumbaya. Es necesario remarcar un punto clave en este análisis: la identidad se va construyendo en función de oposiciones que no sólo atraviesan lo personal o social, sino que lo cultural, que en muchos casos se atribuye por el apellido y el lugar de nacimiento u origen, tiene especial relevancia. A continuación se demuestra que los calificativos “vallisto”, “minero”, “cerreño”, “puneño”, entre otros términos despectivos que se utilizan dependiendo del contexto, adquieren el carácter de estigma (cf. acápite 3.3) en la experiencia escolarizada de quienes lo recuerdan.

Cuadro 12
El carácter de estigma

Entrevista a docentes (18.11.04)	Consulta de documentación escrita (CC05b: 45)
<p>Ca: Yo estudié aquí desde el jardincito pero mis padres, mi familia, vivían en el valle y por mi apellido, por mi abuelito: “Tu abuelo es vallisto, vos la vallista”. Y vos llorás, no querés ir a la escuela. Se fijan todo lo que tenés puesto, un montón de cosas. [...] Quien sufrió mucho también fue OG que era minero. Él era “el minero” y yo “la vallista”. Él era así una cosita [indica que era de baja estatura] y yo era flaca, alta. [Risas de todos] Yo era un palo vestido y él era un petisito. Él era “el minero” y yo “la vallista”.</p>	<p>En el curso de secundaria observado se detectan los siguientes apellidos de ascendencia indígena andina: Alancay, Apaza, Barconte, Cachagua, Chuchuy, Condorí, Culcuy, Llampa, Mamani, Quispe, Toconás. Hay apellidos que son atribuidos a un lugar determinado. Por ejemplo si sos Barconte o Alancay entonces sos “puneño”, “salinero”, si sos Cachagua, entonces sos “vallisto”. Cuando la preceptora nombra Luciani todos saben que es la única estudiante venida del sur del país.</p>

Los denominativos peyorativos que hacen referencia al apellido y a la cultura (“quebradeña”, “vallista”, “minera”) de origen, en el caso precedente, tienen una alta carga negativa que discrimina y estigmatiza a la alumna e inciden directamente en su rendimiento escolar (“vos llorás, no querés ir a la escuela”, “se fijan todo lo que tenés puesto”). Los estudiantes objeto de estigmatización, a menudo se privan de hablar, de participar, de buscar conexiones y maneras de resolver situaciones de aprendizaje.

El planteo de la diversidad cultural en el aula genera múltiples reacciones y discusiones por parte de los estudiantes que, primero, buscan indagar en lo ajeno o distante, para luego darse cuenta que “ese otro cultural” es una construcción que puede empezar a explorarse en ellos mismos. En el espacio áulico cada uno de los estudiantes, individualmente o en forma grupal, pueden descubrirse a sí mismos. Sin embargo

aquel descubrimiento puede ser o no aceptado (cf. acápite 5.1.2). Las situaciones que determinan aceptación o negación, desafían a los docentes a prestar mayor atención en el abordaje de la diversidad y la búsqueda del componente indígena en la construcción de la identidad. Si los docentes miran para otro lado y si ellos mismos no han podido reconocerse con sus orígenes, o le dan un tratamiento superficial a lo cultural (por ejemplo su abordaje desde la clásica folclorización) (cf. acápite 5.2.1), los estudiantes también buscarán reproducir similares actitudes.

En uno de los ejemplos que presentamos a continuación se advierte que la docente es la primera en auto-identificarse con su lugar de origen (de procedencia “minera” en este caso, lugar de origen usualmente vapuleado por la escuela tradicional quebradeña), mientras que, en el otro ejemplo, el tratamiento de la diversidad es abordado desde el extrañamiento, por lo novedoso y exótico, como vía de conexión con lo culturalmente diferente.

Cuadro 13
“¿De dónde venimos? ¿De dónde vengo yo?”

Observación de aula (05.11.04)	Entrevista a docente (18.11.04)
Clase de Ciencias Sociales en 6º grado. Tema: “Población de nuestra zona y del país: Movimientos migratorios”. Maestra introduce con estas preguntas que escribe en la pizarra: <i>¿De dónde venimos? ¿De dónde vengo yo? ¿De dónde vienen mis padres?</i> Inicia diálogo diciendo: “ <i>Yo vengo de Mina El Aguilar</i> ”. Luego pregunta a estudiantes de dónde vienen ellos. 8 dicen que provienen de Mina El Aguilar, 2 de Uquía, 1 de Rinconada, 1 de Abra Pampa, 1 de Huacalera y 1 de Tarija. El resto dice que son de Maimará. Sin que escuche la maestra, Alexis un niño que está sentado a mi lado, le dice a una compañera: “Vos sos boliviana, yo soy maimareño”. Ella contesta: “Tu papá es boliviano”.	A: Cuando iba a Jujuy [la ciudad capital] era “la tilcareña”, “la cerreña”. A la normal iba toda gente bien. A mis compañeros siempre les contaba lo que era la vida del campo. A mis compañeros les gustaba, así que por ese lado empezaba a hacer amigos a pesar que me decían cientos de cosas.

Siguiendo el razonamiento de Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (1998: 33), los alcances de la educación intercultural deben contemplar el reconocimiento de la diversidad “de las interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y entre diferentes culturas”. Pero este reconocimiento debe trascender lo ideal para convertirse en acciones prácticas que sedimenten uno de los principales pilares de la educación del nuevo milenio: el reto de enfrentar la intolerancia que no es otra cosa que “el rechazo del otro por lo que hace, piensa y finalmente, por lo que es” (*op. cit.*: 25, énfasis de las autoras).

“Ni soñemos que una candidata de la Puna o de la Quebrada va a salir reina”

En Jujuy, desde hace más de medio siglo sucesivas generaciones de estudiantes secundarios se organizan para festejar cada año, de una forma particular, la llegada de la primavera:¹⁴¹ cada colegio consagra, en “inocente” elección,¹⁴² a la “Reina de los Estudiantes”. Una semana de asueto escolar –denominada “Semana de los Estudiantes”– otorga el gobierno provincial para que la juventud “viva a pleno” los festejos principales. La organización y desarrollo de la fiesta impacta negativamente en el normal desarrollo del calendario escolar según la manifestó una docente entrevistada, quien argumentó que podía concentrar esfuerzos en el trabajo escolar y veía más animados a sus estudiantes, hasta

cerca de mitad del año, porque después vienen las vacaciones, en septiembre la semana del estudiante, que no hacen nada, baile para acá y para allá. Y cuando volvés ya no existen. Con todos los cursos pasa lo mismo; ya no quieren trabajar, están cansados. Todo lo que sale tiene que ser ahora [en la primera mitad del año escolar], por lo menos para mí. (CC05b: 26.05.05)

Quienes participan en la competición de la “Elección de la Reina”, son jóvenes adolescentes que se preparan con atuendos vaporosos: muselinas, tules, sedas tenues y románticas. Durante la competición saludan a mano alzada, y en su caminar de futuras reinas se yergue la diferencia: en lo posible, rubia, de ojos claros, blanca –fundamentalmente blanca– urbana en su andar, sonrisa y aspecto angelical que reflejan ternura (Belli y Slavutsky 1994: 126).

La “Reina de los Estudiantes”, representación del “candor juvenil y de la belleza” que hace al “ser estudiante”, tiene un gran impacto en el conjunto de la sociedad jujeña en general y, en particular, en las regiones tradicionalmente habitadas por población de origen andino puesto que los cánones estéticos kollas son deliberadamente relegados, negados y ocultados para instalar en el imaginario social colectivo “el” y “un” concepto de belleza.

141 Los festejos principales incluyen, principalmente, elección de “reinas” (en cada colegio, entre distintos colegios de una misma ciudad, por departamento, por región, a nivel provincial y nacional) desfiles de carrozas y un congreso de juventud.

142 La referencia a “inocente elección” tiene que ver con una opinión popularizada al respecto.

Cuadro 14
La “inocente” elección de la reina

Entrevista a estudiantes (10.11.04)	
<p>L: Es lindo. Nosotros este año no presentamos candidata pero nos interesa quiénes se presentan, quién va a salir reina, si estamos de acuerdo con la reina o si no estamos. [...] Eso es lindo, ver a las chicas que se presentan ahí.</p> <p>R: Como decía L, que la elección reina es una cosa que se vive. La elección de reina es una cosa que se debería hacer, ‘ta todo bien. [...]</p>	<p>N: [...] Es lindo la elección porque se presentan varias chicas, algunas son bonitas. [...] Algunas son discriminadas porque son gordas, negras y no pueden salir. Algunas chicas cuando salen reinas, cuando llegan a la escuela dicen: “La otra no salió reina porque era fea”. Entonces [hay chicas que] se sienten muy discriminadas, o sea...</p>

La etapa de la adolescencia, según lo caracterizan Morales et al. (1997: 21), es clave para que las personas adquieran habilidad para el juicio social y estético ya que pueden apreciar valores como la belleza, la solidaridad, la razón de la protección del medio-ambiente, la economía globalizada, los acontecimientos políticos del momento y, por supuesto, adoptar posiciones ideológicas. ¿Qué valores sobre la belleza forja en los estudiantes kollas la elección de la reina? ¿Qué papel juega la escuela en esta “inocente” elección? ¿Qué rol le cabe al poder gubernamental y a las clases dominantes jujeñas? Estas preguntas –junto a otras que pueden agregarse a la lista– y sus posibles respuestas, generan la posibilidad de un debate mayúsculo en torno al componente indígena de la identidad de los estudiantes jujeños que la Escuela Intercultural debe abordar.

Los adolescentes tilcareños que expresaron sus opiniones en la entrevista que presentamos, tienen entre 13 y 15 años de edad. Ellos manifestaron con sinceridad: su gusto por la fiesta, su participación en ella¹⁴³ y sus emociones e ilusiones porque “el trono de la reina” sea ocupado por la candidata “más linda”. No obstante, alentados por la situación de la entrevista grupal, se abrieron a una rueda de opiniones críticas que les permitió hablar acerca de la exclusión y discriminación que encierra esta “inocente” elección.

143 Se organizan, por ejemplo, para alquilar los vestidos que lucen las candidatas, costo que difícilmente pueden asumir en forma individual las familias, ya que llega a pagarse por el alquiler de cada vestido, más de 100 dólares por noche.

Cuadro 15
“Ni soñemos que una candidata de la Quebrada va a salir reina”

Continuación de la entrevista (10.11.04)	
Ra: Más allá del baile y todo eso, en sí, la elección de la reina no es muy lindo. Debe ser lindo para la que sale elegida algo y no para la que no sale. Se sienten mal, <i>se sienten no valoradas, creen que no son lindas</i> . Sé porque he tenido compañeras que lo han vivido y <i>otras que pretenden, a lo mejor por ser blancas, por ser altas</i> , por ser flacas o lo que sea, pretenden salir reinas o princesas y si salen “damas de honor” por ejemplo, no las aprecian. Otras compañeras <i>se sienten muy mal</i> por no salir. Creo que es algo que hace mucha diferencia.	
M: Yo creo que es lindo para ir a ver un rato. [...] Veía en la elección provincial. Para salir reina la chica tiene que ser blanca, rubia de ojos celestes y a estilo “porteño” sino no puede. Yo digo, <i>ni soñemos que una candidata de la Puna o de la Quebrada va a salir reina</i> o por lo menos princesa o dama de honor alguna vez. Por otro lado la altanería ¿cómo se podría decir no?, de parte de muchas chicas que conozco que han salido reinas y sus hermanas son reinas. [Dicen] “Somos lindas”.	– ¿Y por qué será que una chica de acá no puede llegar a ser reina? A: Por la piel, porque acá las chicas se diferencian por la forma de hablar o por las costumbres que tiene la gente. [En] cambio una chica de Buenos Aires, sus padres la cuidan mucho, son rubias, en cambio aquí todos somos morochos, de pelo negro. Viene todo por familia [...]. En Buenos Aires los familiares son mezclados, españoles. Entonces salen rubias, lindas las chicas. Entonces van, participan y ganan ¿ve? En cambio una chica de acá no puede pasar todas esas etapas que pasan [las de Buenos Aires].

La representación en torno a la belleza por cánones “establecidos” desde la “cultura universal” (¿inevitablemente avasalladora?), ensalzados por la “inocente elección de la reina”, antes que permitir siquiera un intento de reconocernos en el rostro indígena de nuestra historia, rompe en mil pedazos aquel espejo de la identidad que debería reflejar la alegría por el encuentro consigo mismo.

La negación del nosotros kolla se manifiesta descarnadamente en el concepto de belleza que nos presenta el estudiante A cuando responde a la pregunta: “¿Y por qué será que una chica de acá no puede llegar a ser reina?”. Su concepción de la belleza, que va mucho más allá del estereotipo determinado sólo por el color de la piel, se establece desde la correspondencia: color de la piel – forma de hablar – costumbres – ciudad – afectos de los padres para con sus hijos – cabello rubio – familia – ascendencia española – triunfo. ¿Qué papel le cabe a la Escuela Intercultural en la deconstrucción de estos códigos? ¿Por qué parece permanecer “inmutable” esta representación de la belleza?

La manera de hablar¹⁴⁴

Las dificultades en lecto-escritura de muchos estudiantes de la Quebrada de Humahuaca son una de las principales causas que inciden en el retraso escolar, en la deserción y, a menudo, en la falta de expectativas que tienen los jóvenes para continuar estudios superiores. En el aula, este problema aparece ligado con la manera de hablar y con la identidad personal, social y cultural, según lo demuestran diversos análisis.

De niños, los quebradeños llegamos a la escuela hablando una variedad dialectal diferente al castellano estándar.¹⁴⁵ Esta variedad es muchas veces negada y casi nunca ha sido reflexionada por los maestros en general y los del área de lengua en particular.¹⁴⁶ En el aula se trata de imponer el castellano estándar oficial pero fuera de la escuela, los docentes –que en su mayoría son originarios de la Quebrada– hablan la variedad dialectal. En la escuela, donde los niños tendrían que enriquecer su dominio de la lengua, se da lo contrario: niños que llegan “charlatanes como loros”¹⁴⁷ al jardín de infantes salen “mudos” al culminar su escolaridad primaria (Gómez y Machaca 2001: 23). Estas serias dificultades acarreadas desde la escuela primaria se profundizan en el nivel secundario y los pocos que llegan a la universidad todavía las padecen.

Desde una perspectiva histórica, podemos mencionar que la mirada “torcida” al “nosotros indígena”, siempre ha estado acompañada de insultos, desprestigio y desvalorización por la manera de hablar. “En muchos casos esta desvalorización del modo propio de expresión se traduce en discriminación cultural, subestimación y humillación” (González et al. 2000: 16). Así lo demuestran los siguientes ejemplos.

144 Reflexiones de este punto fueron vertidas durante el cursado del 1° semestre de la maestría, en el área Lenguaje a cargo de Carmen López. (Cochabamba, 2004)

145 Como lo apuntamos en el Capítulo 3, los quebradeños somos monolingües de habla castellana.

146 Existen pocos y acotados estudios académicos al respecto y el tratamiento que recibe el tema en los ámbitos de formación docente es superficial. Mercedes Sosa (En prensa: 81) pregunta: “En Jujuy y precisamente en la Quebrada, ¿hablamos un dialecto? [...] ¿Es este un obstáculo para adquirir la lengua estándar? [...] ¿Hablar de dialectos es hablar de usos desprestigiados?”

147 Dícese de quienes hablan mucho o son muy conversadores.

Cuadro 16
“¡Vení aburriuí!”

Entrevista a directora de una escuela primaria (18.11.05)	Observación de aula (17.05.05)
<p>A: Yo he vivido una situación que me dejó pensando. Todavía no veo la forma de hacer que una docente cambie de actitud. Un nene dijo en una situación: “<i>toy aburriuí señorita</i>”. Y ella en todos lados: “<i>¡Vení aburriuí!</i>” en tono peyorativo. Ese nene ahora no quiere hablar más. ¿Cómo le hago cambiar de actitud a una docente que vive en Ciudad de Nieva [barrio de clase media], en la ciudad de Jujuy, y va a enseñar a Tumbaya? [...] Es difícil gestionar desde el rol directivo con una docente que tiene otra actitud, que ha sido criada de otra manera, [que] ve la vida de otra forma. Para mí fue muy fuerte decir “Si a usted no le gusta, no comparte con esto, pida el traslado”. No le dije eso. Traté de hacerle ver que si no es lo suyo... Ese nene del que hablaba, Juancito, el año pasado era una cosa, participaba, cantaba coplas, hacía un montón de cosas. Este año está apagado, no canta coplas, no baila, no habla. Y yo hablé con ese niño: “¿Qué te pasa?” y no me dice nada. “No dire, no me pasa nada” [dice].</p>	<p>Es una clase de inglés en la que el docente brinda pautas para que los estudiantes escriban “correctamente” sus nombres en los cuadernos. A una estudiante le pregunta: P: ¿Cómo es tu nombre? E: María Elena de los Ángeles López. P: ¡Qué nombre te han puesto! [Demuestra fastidio por el nombre largo]. Vas a tener problemas de identidad. [Cuando observa que la alumna escribió su nombre completo en la carpeta dice:] Tienen que adquirir costumbres de la secundaria, vos todavía tenés costumbres de la primaria. [Sigue hablando respecto de los nombres y recuerda una anécdota]. P: Era del campo la señora que le dijo a mi mamá [exagerando la pronunciación de la variedad dialectal] “<i>¡Velay di fieru el nombre qui li has puesto a la guagua, Ediwardu!</i>”. [Estudiantes ríen a carcajadas y docente continúa]. Antes una persona iba al Registro Civil y decía: “A ver, qui nombre le ha tocao a la guagua”. [Estudiantes vuelven a reír festejando].</p>

El insulto y el desprecio hacia lo diferente, tiene que ver, como lo propone el periodista kolla Asunción Ontiveros (2004: 5-7), con el consumo, procesamiento de la información y conocimientos derivados de las perspectivas aún no superadas del colonialismo por parte de escritores, periodistas, animadores sociales, docentes y políticos. Los invasores europeos utilizaron frecuentemente, términos peyorativos para denigrar al otro conquistado. Apunta Calvet (1974) que las diferencias lingüísticas también marcan desigualdades.

Todo comienza por el acto de nombrar” escribe Calvet (1974: 56), refiriéndose a la colonización francesa en África. “El desprecio del otro (...) se manifiesta desde los primeros contactos precoloniales en las iniciativas taxonómicas. Es un fenómeno viejo como el mundo que consiste en nombrar a los otros con un término peyorativo, un término que muchas veces hace referencia a las diferencias lingüísticas una vez más convertidas en desigualdades.¹⁴⁸

148 Citado por Hamel 1993 en su *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottologie*. París: Payot.

“La lengua materna es un monstruo que resulta difícil de vencer”

La lengua estándar es un dialecto que se impone por razones extra-lingüísticas: hegemonía política, poder económico y “desarrollo” cultural, según lo refiere Alberto Escobar (1997: 104).¹⁴⁹ Además, este lingüista peruano agrega que, en países de tradición centralista como los de Latinoamérica, siempre terminaron por imponerse las variedades habladas en las grandes ciudades. Este es el caso de Argentina, puesto que el dialecto hablado en Buenos Aires ha sido cargado de prestigio por residir allí el centro del poder; y es tomado por la escuela como modelo de lengua estándar. Al ser reproducido y convalidado en el aula, el dialecto porteño¹⁵⁰ pretende imponerse en el interior del país donde existen diversas variedades regionales. ¿Qué ocurre con la variedad dialectal de la Quebrada de Humahuaca en el aula? Esto responden algunos estudiantes:

M: Sí, muchas veces los profesores te corrigen la manera de hablar y hasta se burlan. Sí, pasa.

– ¿Por ejemplo?

M: Cuando hablamos nuestra lengua, nuestra lengua regional más que nada y... profesores que vienen de afuera o los de acá, se ríen, se burlan. Se ríen, te corrigen. ¿Es una manera de discriminar no?

R: Yo he visto que sí lo hacen con otros compañeros, por eso son tímidos.
(Entrevista GFE 10.11.04)

Desde el enfoque pedagógico de la EIB, que promueve la construcción de la interculturalidad y una sociedad sin discriminaciones, es insostenible postular que una lengua sea inferior a otra. De manera similar, la Escuela Intercultural tiene la gran responsabilidad de enseñar desde el discurso y desde la práctica cotidiana, que la variedad dialectal del castellano hablado en la Quebrada de Humahuaca no es inferior al hablado en Buenos Aires ni en ningún otro lugar de habla hispana.

Los análisis que lingüistas de América Latina realizan de la lengua como fenómeno de interacción social, resultan de sumo interés para establecer implicancias en su aprendizaje y enseñanza. Dice Escobar

149 En líneas generales, puede definirse como lengua, el sistema estructurado de símbolos que permite la interacción social de un grupo humano, mientras que el dialecto es una variedad de la lengua dentro de una extensión geográfica, en cuyo dominio prevalecen ciertos rasgos fonéticos, entonanciales, léxicos o gramaticales que confieren un perfil identificable a la variedad usada en esa zona (cf. Escobar 1997: 104).

150 Porteño es el término que designa al habitante de Buenos Aires.

(*op. cit.*) que en cualquier nivel educativo, la tarea del maestro de lengua española puede verse enriquecida por el apoyo de la lingüística general; lo que no implica convertirse en erudito para analizarla. Este apoyo requerirá de la apertura del docente, quien debe permitir que los aportes de la socio-lingüística entren en su aula.¹⁵¹ La siguiente conversación con una profesora de lengua, revela cierto desconcierto en el tratamiento de la variedad dialectal quebradeña en el aula.

– ¿Y es marcada la variedad dialectal de los chicos de acá?

R: Es muy, muy marcada. Por ejemplo, el mal uso del gerundio es propio de la zona. “Dejé lavando”, dicen. Lo están usando mal porque están usando un verbo que indica acción terminada, con otro que tiene significación de acción continua.

– ¿Y eso será una razón de que les cuesta apropiarse de los textos escritos?

R: Sí. Yo creo que sí porque no están respondiendo a lo que ellos escuchan, a *la lengua materna que es un monstruo que resulta difícil de vencer*. Yo no intento que lo venzan, yo siempre insisto, cuando empezamos a hablar de dialecto, de ver la diferenciación. Que lo reflexionen. En realidad, lo ideal es que, mientras estén en sus casas sigan hablando como hablan siempre pero cuando entren a la escuela, traten de apropiarse de la lengua estandarizada porque es con la que se manifiesta el mundo. [...]

– Y en quinto año, ¿siguen con el “problema” de la variedad dialectal?

R: La tienen más clara. Tengo una alumna que cuando estaba en primer año decía “mitada”, que también es propio de aquí. Yo nunca la corregí. La corrigieron las compañeras. Y no sé si en la casa lo usará. Yo la dejaba hablar como ella quería.

(CC05b: 26.05.05)

“Enseñar lengua no es enseñar a hablar, el niño ya sabe hacerlo cuando llega a la escuela”, plantea Mercedes Sosa (en prensa: 83). Y continúa: “Enseñar lengua no es impartir reglas mecánicas y aplicables,

151 También se requerirá, por ejemplo, que el docente comience a admitir la revisión de una serie de nociones aceptadas por rutina. Una de estas revisiones tendría que derrumbar lo que Lyons (1968, en su *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press. Citado en Escobar 1977: 98-100) denomina “la más extendida de las falacias clásicas”: que la grafía tiene prioridad sobre el sonido. Debe aceptarse que el niño aprendió a hablar antes de llegar a la escuela y que el lenguaje escrito es históricamente tardío; el hombre habló y poseyó la lengua 1,5 millones de años antes que el alfabeto, que en su versión más remota no va más allá de 7000 años. Es necesario reafirmar, entonces, que la lengua es un fenómeno de naturaleza oral y el lenguaje escrito un derivado de la oralidad.

enseñar lengua es contribuir al desarrollo del lenguaje, es contribuir a la creatividad, es poner a disposición del chico todas las posibilidades que ofrece el lenguaje para comunicarse en diversas situaciones comunicativas” (op. cit. 84). ¿Enseñar lengua no es enseñar a hablar? La afirmación de Sosa –vale advertir, acotada al contexto quebradeño– convertida en pregunta, puede generar múltiples discusiones en contextos bilingües y/o multilingües. Veamos los siguientes escenarios.

Escenario 1: De una sesión de clases, en la Maestría, recuerdo esta conversación pública entre Julia y Román, ambos aimara-hablantes. “Román, a ti en castellano nomás te hablaré porque tienes que aprender a usarlo bien, sino se ríen cuando hablas”.

Escenario 2: Otra compañera me dijo una vez: “René, usted es argentino y habla correctamente el castellano, por favor corrijame cuando yo lo hablo mal”.

(Recuerdos personales, Cochabamba, marzo de 2006)

En Argentina, el abordaje de las variedades dialectales del castellano en contextos escolares bilingües y multilingües requiere de mayor atención por parte de las políticas educativas y las acciones pedagógicas emanadas de la EIB. Para el caso de la Quebrada de Humahuaca, habría que empezar por buscar pistas que puedan precisar mejor el tratamiento de una realidad bidialectal. En relación a ello, Luis Enrique López (2003: 102) ha señalado:

En el caso de la Quebrada de Humahuaca y de otros, estaríamos hablando de una educación no necesariamente bilingüe sino bidialectal, en el sentido que, por fines identitarios y de comunicación cotidiana, el niño tiene derecho a reafirmarse en el uso de esa norma del castellano de vigencia local, pero tiene igual derecho a adquirir el estándar nacional, porque si no también lo estamos discriminando. Es en este sentido que podríamos imaginar una educación bidialectal.

En la región, una discusión importante en torno a la variedad dialectal del castellano ha sido emprendida por el Proyecto “Elaboremos entre todos una escuela para todos”, cuyas reflexiones han empezado a hacer su propio camino al andar.¹⁵²

152 Ver las publicaciones del PEETUEPT: González, Ana María y otras, 2000a, *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca* y 2000b “Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca: reflexiones, comentarios y propuestas”; PEETUEPT, 2001, “Para empezar a dialogar sobre educación

Desprestigio de la variedad dialectal de los quebradeños

La enseñanza de la lengua en la Quebrada de Humahuaca está centrada en el código escrito, lo que acrecienta la exclusión y desvalorización de la lengua oral que traen los niños a la escuela; al iniciar su aprendizaje, éstos se ven obligados a pasar del código oral al código escrito sin ninguna explicación lingüística acerca de lo que significa este pasaje. Peor aún, pasan del “código” oral al código escrito de otra variedad oral.¹⁵³ La reflexión metalingüística se concibe generalmente a partir de textos escritos ajenos, lo que no permite establecer conexión con el código oral. Observemos el siguiente ejemplo.

Es una clase de Lengua y literatura. Los alumnos van a redactar un autorretrato de acuerdo a instrucciones brindadas por la docente. Primero hacen una lista de veinte palabras con las cuales se sienten representados. Estas palabras pueden describir: características físicas o psicológicas, nombrar hábitos, objetos que usan con frecuencia y cosas que les gustan o desagradan. En segundo lugar redactan el autorretrato que incluye las palabras de la lista. La docente recomienda tener en cuenta género, número y conjugar bien los verbos. Cuando han finalizado el ejercicio, la docente escribe en la pizarra un ejemplo de autorretrato que ella ha traído: “Cierro los ojos y me miro a los cinco años. Cabello castaño peinado a lo príncipe. Vestido vaporoso que deja al aire jugar con unas rodillitas raspadas y dolientes; olor a mazapán”. (CC05b: 26.5.05)

Aunque en este ejercicio los estudiantes se mostraron muy entusiasmados en escribir autorretratos y la secuencia didáctica parte de los saberes previos, el ejemplo presentado por la profesora, como cierre de la clase, creó bastante desconcierto en los alumnos. El modelo era ése y poco tenía que ver con lo que ellos habían escrito. La Escuela Intercultural debe partir de una reflexión auto-crítica de la práctica docente en la enseñanza tradicional de la lengua, como lo señalan Ana María González, Estela Mamaní y Alba Paz (2000: 42)

Los docentes que enseñamos lengua hemos sido dogmáticos, muchas veces encerrados en un único enfoque. Hemos trabajado con metodología

intercultural con los docentes de las provincias de Jujuy y Salta”; Seminario de Organización y Comunidades Originarias de Jujuy, 2003, *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación* y Lasala, Mariana y Mercedes Sosa (Coords.) En prensa, *Hacia una educación intercultural en el aula*.

153 Agradezco a Carmen López, docente de PROEIB Andes, que me ha permitido pensar esta reflexión (Cochabamba, marzo 2004).

deductiva que proponía primeramente leyes, normas, definiciones que luego se debían aplicar en la realización de ejercicios y ejemplos. Por eso, ahora se nos hace difícil hacer el camino inverso: observar cómo funciona la lengua y describirla desde los usos cotidianos, la comunicación concreta. Igualmente para la escritura de textos, usábamos modelos traídos desde la literatura y el alumno debía elaborar sus escritos de acuerdo con esos modelos.

Una falacia de las ciencias sociales instalada entre los maestros quebradeños es creer que la historia de los pueblos comienza con la escritura y lo que ocurrió antes no merece tal nombre; los tiempos de la oralidad son los de la prehistoria. Instalada la premisa: la grafía está por encima del sonido, se trastoca, cuando no divorcia, la oralidad del proceso de enseñanza de redacción y lectura. Podemos agregar que se produce una ruptura entre la escuela y lo cotidiano de la comunidad, ruptura que, en la región de nuestro interés, se torna violenta según Laura Vilte (2000: 114).

De vivir en espacios abiertos en estrecha relación con el mundo natural se pasa a aprender en aulas cerradas con horarios rígidos y rituales totalmente diferentes. A esta disociación se suma un proceso de alfabetización con imágenes, palabras o textos ajenos a la realidad del niño quien debe aprender una lengua a la que le faltan los referentes de la realidad cotidiana.

Las concepciones que desprestigian la lengua oral alientan a afirmar que los quebradeños hablan mal el castellano y por ende escriben mal. Muchos maestros han asumido el papel de jueces para corregir esa forma que creen "deficiente", decidiendo lo que está bien y lo que está mal en el uso de la lengua. Alberto Escobar (*op. cit.*: 106) reflexiona sobre esta situación mencionando que el desprestigio de la oralidad, lamentablemente, se introdujo profundamente en la actitud del hombre común respecto a la lengua ya que muchos sostienen que está mal hablar una variedad dialectal no estándar, a pesar de no ser concientes de las implicancias de semejante actitud.

El desprestigio de la variedad dialectal quebradeña se ha difundido, principalmente, desde la escuela; instalándose en la sociedad que es bombardeada por medios de comunicación masivos que reproducen el dialecto de los grupos sociales dominantes. Medios como la TV y la mayoría de las radios nacionales y locales sobrevaloran la variedad del castellano hablado en Buenos Aires. Esta valoración también se ha instalado en la cotidianidad del quebradeño común que ha colocado al maestro en la posición de juez y dirimente –como lo anuncia Escobar (*Ibid.*)– de dudas ortográficas, de vacilaciones gramaticales, de curiosidades etimológicas, etc.

“El Carancho Escuela que se come la lengua de nuestros hijos”¹⁵⁴

Suzanne Romaine¹⁵⁵ (1996) advierte que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar y que la escuela desempeña un importante papel como transmisora de valores y usos lingüísticos dominantes. Agrega que los niños que ingresan a la escuela con un trasfondo cultural y lingüístico diferente tienen grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto y que pasada la etapa escolar tendrán mayores dificultades para encontrar trabajo. Conceptos como “inteligencia”, “dificultades de aprendizaje”, “capacidad lingüística” o “bilingüismo” son pobremente comprendidos por muchos educadores (Ibíd.). El habla no estándar es vista como ilógica y el bilingüismo como problema. Haciendo una extrapolación a la realidad bidialectal de la Quebrada de Humahuaca, podemos decir que estos efectos nocivos e indeseables de bidialectalismo se han usado para justificar políticas de instrucción monolingües en el caso de realidades multilingües, y monodialectales cuando se trata de realidades multidialectales. En ocasión de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy, Luis Enrique López (2003: 99) ha manifestado:

La escuela tiene que reconocer que los niños llegan hablando una variedad idiomática concreta y que ésta tiene que ser utilizada en el aula. Si no, ¿de qué nueva pedagogía hablamos? ¿Dónde queda la noción de que hay que partir de los conocimientos previos? La lengua con la que llegan los niños a la escuela es también un conocimiento previo, es un saber previo y la escuela tiene que partir de ese saber previo.

De la misma forma, las opiniones de Suzanne Romaine (1996: 230) son concluyentes en ese sentido: “los educadores también han combatido el uso de los dialectos en la escuela porque los consideran formas subestándar de habla”.

154 “Carancho” (ave de rapiña) es el nombre que se le da al cuervo en la Quebrada de Humahuaca.

155 Las reflexiones en torno a la lectura de Suzanne Romaine (1996), doctorada en una universidad de élite como la de Oxford, han sido muy enriquecedoras. Agradezco el debate planteado por Inge Sichra (Clase de Lenguaje del 1° semestre del cursado de la 4ª Maestría en EIB. Cochabamba, 2004).

Cuadro 17
“Nos han hecho quitar nuestra propia lengua”

Entrevista a Comunidad Aborigen (20.11.05)	Oscar Teófilo Alancay, vocero indígena de El Moreno (Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Octubre de 2002)¹⁵⁶
<p>Doña E: <i>Nos han hecho quitar nuestra propia lengua</i>. Era así, nos corregían ¿no cierto?</p> <p>Don A: A veces decía “acá” y otras “aquí”.</p> <p>R: Si decías “Ahí ‘ta la guagua”, que eso es tradicional... pero hoy en el día si te escuchan los profesores se matan de risa. Allí es como que te cambian todo, les da vergüenza y por eso <i>los chicos van perdiendo, no quieren hablar</i>. Se va perdiendo porque los profesores mismos hacen que los chicos vean que eso es un error y que tienen que hablar de otra manera.</p>	<p>– Vengo de plena Puna, nosotros desde allá decimos que desde la escuela se valorice nuestra identidad. Que los IFD preparen a los maestros para ir a las zonas rurales, o sea, que tengan conocimientos de la lengua del lugar. A manera de propuesta decimos que los docentes tengan pasantías en las escuelas rurales durante la última parte de su formación, que los maestros respeten la lengua materna de nuestros hijos al ingresar a la escuela y su forma de expresión para así, de esta manera, eliminar “<i>el Carancho Escuela que se come la lengua de nuestros hijos</i>”. Bueno, esto decíamos porque los chicos cuando ingresan a la escuela primaria se expresan a su manera, a nuestra manera, pero cuando en la primaria quizás, el chico habla una palabra que está en nuestro dialecto y le empiezan a corregir así de seco, o lo avergüenzan por su manera de hablar, entonces los chicos de ahí empiezan a ser más tímidos, con miedo a opinar, con miedo a hablar, y luego se los caracteriza como callados o quedados.</p>

La imposición temprana de escuelas en las comunidades indígenas de la Quebrada de Humahuaca, hace más de un siglo,¹⁵⁷ no logró implantar la variedad del castellano hablado por las clases dominantes; por lo contrario sus habitantes siguieron utilizando su propia variedad. Según el planteo de Romaine (*op. cit.*), las variedades de la lengua configuran la personalidad del hablante. Como ya lo apuntamos, entre los factores responsables del pobre rendimiento escolar de los niños quebradeños, encontramos similitud con lo apuntado por esta autora: escasa exposición a la lengua de la escuela, desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa.

Muchos lingüistas también piensan que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora

156 Cf. Seminario de Organización y Comunidades Originarias de Jujuy 2003: 172 y 173.

157 En Tilcara, la primera escuela pública, se instaló a mediados del siglo XIX (cf. acápite 4.2).

de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas (*op. cit.*: 230-231). Los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos y les asignan a los niños, por ejemplo, tareas mecánicas relacionadas con la lectura en lugar de actividades que tienen que ver con la auténtica comprensión de los textos escritos. En el extremo están incluso los que creen que los niños de clases sociales y grupos étnicos diferentes, presentan deficiencias en su cociente intelectual que pueden estar determinadas ¡genéticamente!¹⁵⁸

La lengua materna del niño [...] difiere de la variante estándar que la escuela le presenta como única verdad lingüística. [...] Algunos de los errores en la escritura, corregidos casi persecutoriamente, se deben a que el niño tiene que poner puntos, comas, separar palabras, etc. Cuando el niño no puede responder a estas exigencias del código escrito *se le adjudican problemas de inmadurez, retardos o dislexias*. (Vilte 2000: 114. Nuestro énfasis)

Desde el punto de vista estructural, puede demostrarse que las variedades no estándar del lenguaje son muy complejas y están tan sujetas a reglas como las variedades estándar, y son tan aptas como las variedades estándar para la expresión de argumentos lógicos (Romaine 1996: 233). El uso de la lengua estándar y las lenguas estándar son esencialmente convenciones arbitrarias que sólo en la escuela pueden ser aprendidas. No obstante, las normas estándar cambian y esto no solo ocurre con la lengua sino con otros productos culturales como la moda (*op. cit.*: 239).

Entre los quebradeños la forma oral de la lengua es el modo de comunicación y de expresión por excelencia, por ende, el estudio de la lengua escrita tendría que nutrirse en la oralidad. La toma de conciencia para la valoración de la variedad dialectal quebradeña puede fortalecer la identidad cultural, y el componente indígena en ella, de los habitantes del norte argentino. Rechazar la variedad dialectal con la que llegan los niños quebradeños a la escuela,

equivale a rechazar su identidad. La lengua materna, aquella que la criatura escuchó de sus padres, de sus abuelos, de sus hermanos mayores, de su comunidad es la que le sirvió como instrumento de comunicación y de afecto. A través de ella el niño aprendió a construir su mundo. La palabra “madre” lo ligó al mundo; la copla, los rezos, los cantos, los relatos, los chistes, los silencios, fueron constituyéndolo como individuo y enlazándolo con la comunidad. (Sosa en prensa: 83)

158 Al respecto puede ampliarse en Machaca (2005) “Reflexiones sobre el lenguaje y la construcción del conocimiento”.

4. Una escuela que celebra el re-encuentro con el “nosotros indígena”

En este acápite, en primer lugar, analizamos una representación que permite indagar el papel que le cabe a indígenas y mujeres en la reconstrucción del “ser nacional”; este análisis es posible por los datos que surgen de una clase relacionada con el “25 de mayo”, fecha cívica importante de Argentina. Forman parte de este acápite los apartados 5.4.2 y 5.4.3 en los que consideramos percepciones y expectativas que apuntan hacia la Escuela Intercultural.

Indígenas y mujeres en el forjamiento del “ser nacional”

La relación entre el “ser nacional” y el “estar indígena” ha sido analizada, desde un punto de vista teórico, en el punto 4 de esta tesis. Nos interesa destacar ahora, algunas prácticas de la escuela que giran en torno a la representación de “lo nacional” y el tratamiento que se le da al componente indígena de la identidad. Para ello seguimos el razonamiento de Mónica Maldonado (2002: 55) cuando plantea que: “pensar la etnicidad implica ubicarse en relaciones sociales que un grupo ha establecido, tanto al interior como al exterior, basado en una representación de sí mismo”. En el ejemplo que sigue, trataremos de captar el papel que le cabe a los indígenas y también a las mujeres en la historia que reconstruye la docente en el aula, con motivo de la celebración del 25 de Mayo, fiesta cívica en Argentina.¹⁵⁹

Junto a este análisis nos interesa dar cuenta del contexto en el que se recogieron los datos. Se trata de una clase de Actividades Prácticas desarrollada en un primer año del colegio secundario, en un módulo de 80 minutos. Todos los alumnos se encontraban ocupados –algunos sentados en sillas o en los pupitres y otros de pie– en tareas manuales: medían, cortaban papel, modelaban jarrones, tejían, etc. La profesora también trabajaba mientras hablaba. Al inicio de la actividad, reflejada en el cuadro siguiente, antes de empezar a hacer las cadenas de papel celeste y blanco para ornamentar el escenario donde se desarrollaría el acto escolar, ella dijo: “Porque si lo vamos a hacer y no tenemos el contexto [...]. Tienen que darle una significación”. Cuando concluyó la explicación, expresó: “Por eso se hacen las cadenas. ¿Está claro eso?”.

159 El 25 de mayo de 1810 es recordado en Argentina como el día del “primer grito de libertad” del yugo español. Fue cuando el Cabildo, reunido en Buenos Aires, depuso al Virrey Cisneros e instaló la Primera Junta de Gobierno que promovió una intensa campaña a favor de la lucha por la Independencia, anhelo que se logró en 1816.

Cuadro 18
El “ser nacional”

Observación de Aula (18.5.05)	Cita bibliográfica (Martínez 1992: 155)
<p>P: Los que tienen papel crepé para hacer las guirnalda del 25 de mayo... ¿Saben qué pasó el 25 de mayo?</p> <p>A: Sí.</p> <p>P: No me digan “nació un caballo”.¹⁶⁰ [...] Vamos a organizarnos para ver para qué hacemos esto porque si lo vamos a hacer y no tenemos el contexto... Tienen que darle una significación. [...] En 1810 todo esto era el Río de la Plata y pertenecíamos a las autoridades de España. [...] Teníamos que estar bajo el mando de los españoles que no conocían <i>nuestras tierras ni la problemática nuestra</i>. Empezaron a enojarse y a asistir al Cabildo donde se juntaban las autoridades del momento para poder ver qué se va hacer. El Virrey huyó despavorido a Córdoba y empezó a sublevarse todo el mundo; no solamente toda la gente de la elite, digamos. Había un grupo que eran “doble apellido”,¹⁶¹ de la elite, que tenían mucho dinero y que tenían mucho peso. Pero <i>también había gente gaucha</i> que también estaba enojada pero no podía tener decisiones sobre las cosas del Virreinato y, peor aún, <i>había gente, esclavos, mestizos mezcla de indígenas con españoles que no tenían ni voz ni voto. ¿Y las mujeres? Ni ahí ¿no?</i> Ni siquiera pa’ cebar mate, nada. Las únicas que cebaban mate eran las esclavas. Las mujeres tenían que estar escondidas atrás y si había reuniones no tenían que aparecer a menos que les dieran permiso. [...] Así que calculen, nada de que cualquiera va a hablar, no, no, si no eras doble apellido no podías hablar. <i>Y si eras de un lugar gaucha, de un lugar determinado, tampoco. Y si eras mestizo menos. Y si eras indio, nada. ¿Ta?</i> Se empezaron a unir, todos, todos y decidieron sacar a los españoles. El tema era que al haber tantas personas diferentes: esclavos, gauchos, negros, mestizos... y la gente rica, no había acuerdo de quién va a mandar. <i>El rico porque decía “yo tengo el poder”, el gaucha dice “abro la puerta y mato un montón de españoles”, decía “a mí elijanme”, y el mestizo decía “yo tengo papá español y mamá india, elijanme” y los indios decían “la tierra es nuestra”</i>. No había privilegios. Había que subsanar muchas cosas antes que elegir a alguien. Lo que sí decidieron es que no querían estar más con España.</p>	<p>En los primeros años de vida independiente se suceden una verdadera andanada de decretos, leyes [...] de todo tipo, dirigidos a reparar la situación integral de las comunidades indígenas. Se procura borrar la imagen dejada por la Conquista y atraer al mismo tiempo a esas culturas a la causa revolucionaria.</p> <p>Por otra parte los antecedentes de la participación india [...] alimentan la idea de una comunidad de intereses con los criollos frente a la nueva situación creada. [...]</p> <p>El 8 de junio [de 1810] la Junta convoca a los oficiales indígenas que estaban desde hacía tiempo incorporados a los cuerpos de pardos y mulatos. Una vez reunidos ante el secretario Mariano Moreno (doctorado en Chuquisaca con una tesis sobre el servicio personal de los indios) escuchan la orden del día, que dispone su igualdad jurídica: “[...] En lo sucesivo no debe haber diferencia entre el militar español y el indio: ambos son iguales y siempre debieron serlo, porque desde el principio del descubrimiento de estas Américas quisieron los Reyes Católicos que gozasen de los mismos privilegios que los vasallos de Castilla”.</p>

160 Juego de rima que los niños y jóvenes usan corrientemente.

161 En Argentina, generalmente usan dos apellidos las familias de clase alta.

Maldonado (*op. cit.*), sugiere analizar la etnicidad no como un ente "clausurado" sino en sus relaciones al interior y con otros grupos, y, situada en una compleja configuración de interrelaciones, condiciones y posiciones que ocurren en un contexto histórico. En el ejemplo de la clase, la docente alude a la presencia del indígena, visualizándolo desde sus relaciones con otros grupos sociales: "Teníamos que estar bajo el mando de los españoles", "había un grupo que eran doble apellido, de la elite, que tenían mucho dinero", "había gente gaucha", "esclavos, mestizos, mezcla de indígenas con españoles". Este abordaje de la historia nacional nos muestra una visión crítica sobre el nacimiento de la patria ya que desmitifica la mirada tradicional idílica de la sociedad de entonces, con los criollos como únicos protagonistas. La escuela tradicional ha descrito estos acontecimientos representando a la sociedad de entonces, como un todo homogéneo de patriotas sin dar a conocer su condición social y económica.

El indígena es visibilizado desde su condición de excluido en un contexto donde los grupos hegemónicos detentan el poder: "Nada de que cualquiera va a hablar". "Y si eras de un lugar gaucho, de un lugar determinado, tampoco. Y si eras mestizo menos. Y si eras indio, nada". Asimismo, la profesora hace hincapié en las disputas por el poder: "El rico porque decía 'yo tengo el poder', el gaucho dice 'abro la puerta y mato un montón de españoles', decía 'a mí elíjanme', y el mestizo decía 'yo tengo papá español y mamá india, elíjanme' y los indios decían 'la tierra es nuestra'".

Por su parte, la investigación documental de Carlos Martínez (1992) citada en el cuadro, nos aporta datos acerca de la participación activa de las comunidades indígenas en las gestas de la independencia que signaron el nacimiento de la Argentina. Los grupos de poder hegemónicos, los que escribieron la historia que transmite la escuela tradicional, han negado históricamente el componente indígena en la construcción de la identidad nacional olvidando, premeditadamente, el gran aporte de las naciones pre-existentes en la gesta de la independencia (cf. acápite 4.1). Esta invisibilización ha incidido a lo largo de la vida republicana, en la falta de otorgamiento de una ciudadanía plena –o en la concesión de una ciudadanía de segunda– a los indígenas; incurriendo, por ende, en la mutilación de sus derechos.

De los datos presentados también rescatamos otro aporte sumamente importante para la Escuela Intercultural: la referencia al papel de la mujer subrayado por la profesora cuando destaca: "¿Y las mujeres? Ni ahí ¿no? Ni siquiera pa' cebar mate,¹⁶² nada. Las únicas que cebaban mate eran

162 Cebar mate: Acción de echar agua caliente en un recipiente (mate o poro) que contiene yerba mate. (Acción y expresión de uso muy frecuente en Argentina).

las esclavas. Las mujeres tenían que estar escondidas atrás y si había reuniones no tenían que aparecer a menos que les dieran permiso". Las relaciones entre hombres y mujeres, según lo refieren Ingrid Jung y Luis Enrique López (2004: 15) históricamente se han regido por asimetrías que en tiempos contemporáneos es necesario superar.

Entendemos que educación supone de por sí transformación y, en lo que a relaciones de género se refiere, implica superar la histórica discriminación que ha ido en contra de las mujeres, tanto desde la sociedad occidental como desde las propias sociedades indígenas, aunque apelando a distintos puntos de partida y a estrategias diferentes, pero desde una base común compartida relativa a las relaciones de poder. (*Op. cit.*: 16)

La escuela y la educación, a través de la reflexión y análisis pueden incidir para que las relaciones entre hombres y mujeres sean más equitativas en el contexto mayor de una sociedad democrática (*op. cit.*).

Actitudes y acciones para la Escuela Intercultural

En los siguientes datos, la palabra de actores de la comunidad educativa destaca aspectos que fortalecen la esperanza en el avance de la Escuela Intercultural, a la vez que constituye un llamado de atención a los docentes, para que estos puedan generar actitudes y acciones que valoren y respeten la cultura originaria en y desde la escuela.

Cuadro 19
Una escuela que nos valora

Entrevistas		Cita bibliográfica (Preparatorias La Quiaca 2002) ¹⁶³
Estudiante (10.11.04)	Docente (18.11.04)	
M: En la escuela tendrían que <i>valorar</i> lo que uno sabe hacer. Los profesores, los preceptores, directores, tendrían que valorar lo que uno sabe hacer. [Un estudiante que viene del campo] sabe ir a hacerse su quinta, ir a hacerse su propia casa desde chicos; cosas que otros alumnos no saben. Creo que tendría que valorarse todo lo que el chico sabe hacer. Todos tendríamos que saber cada palabra que hablamos, por ahí como decían “kolla”, término con el que se discrimina, saber que les estoy diciendo “kolla” pero yo también lo soy. Aparte de serlo tendría que sentirme orgulloso.	E: El tema [de la identidad indígena] <i>pasa por conocerse uno mismo y conocer la historia propia ¿no?</i> [...] Tratar de que se <i>valore</i> lo que el [alumno] tiene, su propia historia. Y para eso <i>las fuentes, sí o sí, son los abuelos, no queda otra. No queda otra.</i> Cuando nosotros reconocemos quiénes somos vamos a poder adaptar cualquier cultura sin perder la nuestra. Eso es lo que veo en los chicos. [...] Pero para adaptar hay que conocerse interiormente, conocer la familia, saber realmente quiénes somos porque por ahí somos los mismos docentes los que discriminamos.	Que en la escuela nuestros hijos aprendan primero a <i>valorar</i> nuestra cultura, nuestra vestimenta, nuestra manera de pensar, y también que aprendan, entiendan y respeten otras culturas. Que se enseñe a no discriminar, que nuestros hijos no se avergüencen de las manifestaciones de su cultura. <i>La escuela no ha valorado la cultura de los pueblos aborígenes.</i> Los docentes avergüenzan a nuestros niños. Que la escuela no desvalore la cultura nuestra. Desde siempre se ha tendido a unificar, a borrar rastros de nuestra cultura para hacernos lo más similar posible a la cultura general del país.

Habida cuenta que una de las principales misiones de la Escuela Intercultural es tender puentes para el re-encuentro con el componente indígena de la identidad, la búsqueda de actitudes positivas que alimenten ese cometido debe empezar por “conocerse uno mismo y conocer la historia propia”. En palabras de un estudiante y de un vocero de la comunidad indígena, esta búsqueda se refuerza cuando la escuela “valora todo lo que el chico sabe hacer”, y cuando empieza a desandar el camino que “ha tendido a unificar, a borrar rastros de nuestra cultura para hacernos lo más similar posible a la cultura general del país”. Sin embargo, el desarrollo de una actitud intercultural por parte de los docentes no basta; como lo señalan Claudia Cuestas y Ana María González (en prensa), los “profesionales de la educación tenemos que poder traducir esta actitud en propuestas metodológicas, en estrategias de aula, en herramientas concretas que lleven a los alumnos a alcanzar también ellos, esta actitud ante otros diferentes”. Vale decir, que las actitudes positivas y las interacciones para la convivencia enriquecedora entre

163 Cf. Seminario de Organización y Comunidades Originarias de Jujuy 2003: 10.

“otros diferentes”, que genera el docente, deben trascender el plano de la reflexión intracultural para que los alumnos “aprendan, entiendan y respeten otras culturas”; así lo expresa el vocero de la comunidad indígena en el recuadro anterior.

El fortalecimiento de la identidad indígena va de la mano con el respeto por las personas mayores. “No queda otra”, enfatiza el docente entrevistado. La Escuela Intercultural propende a la incorporación de los saberes de las abuelas y de los abuelos, a la promoción de la participación comunitaria y a la búsqueda del apoyo que se puede encontrar en la familia o en las personas mayores de la comunidad. Esta intención es reafirmada por una docente:

Contar con los abuelos, recurrir a la familia. Cuando trabajo con los chicos [les digo]: ‘Pregunten a los abuelos cómo es esto’, si no tienen abuelos al tío, y si no tienen, al vecino y así, buscando una persona mayor que los pueda guiar (Entrevista GFD 18.11.04).

Un maestro que trabaja en una escuela rural destaca que la manipulación de la cultura es objeto de constantes miramientos por parte de la comunidad (“Y la gente te mira”). Desde su experiencia de vida y como docente, él nos recuerda que actitudes y acciones deben ir juntas.

Cuadro 20 **“Nuestro accionar es mínimo”**

Entrevistas a docentes (18.11.04 y 28.5.05)
<p>J: Cuando yo vuelvo a Alfarcito les digo: “Ustedes me han conocido correr acá, caminar, hacer las cosas”. Y <i>la gente te mira, la gente te observa</i>. Siendo mi gente que me vio todo hacer, me miraban porque están cansados de que los colegas [docentes] somos charlatanes. Charlamos mucho y <i>nuestro accionar es mínimo</i>. Esa lucha ha sido muy fuerte.</p> <p>Lo que venimos haciendo en la escuela es a través del hecho. Por ejemplo cuando decimos hay que recuperar los cultivos, hay que recuperar las variedades de papa del lugar... si no las vas a buscar, si no lo pones de manifiesto, si no las siembras en la escuela y demuestras... que ellos se acuerden... Pero hay que buscar la semilla, hay que buscar las fuentes para que ellos vuelvan. Entonces se anima la gente, piensa diferente. [...] Desde la escuela tratamos de hacer eso, por ejemplo reivindicar nuestra bebida como la chicha, que no se pierda, hacerla en la escuela. Hacer varias cosas dentro de la escuela porque antes la escuela era el respeto, que ahí se aprende. Pero <i>¿qué se aprendía? Lo que no es nuestro</i>. Entonces, aprender lo nuestro, las comidas, nuestras cosas, eso les gusta a los chicos. [...] Son pequeñas cosas que uno va haciendo desde la escuela, aparte de la burocracia, de lo curricular y otros aspectos que nos piden la autoridades de la educación, pero bueno, uno puede lograr esto. <i>Algo se puede ir haciendo</i>. Todo no es la solución pero es un inicio que ayuda a fortalecer nuestra identidad como pueblo, como gente originaria de estos lugares.</p>

"Algún día nadie se va a reír de mí"

Los datos que se presentan a continuación, dan cuenta del criterio selectivo que, a través de la evaluación, caracteriza la "cultura escolar". Precisamente, "a través de la evaluación se concretan las desigualdades" (Devalle de Rendo y Vega 1998: 99). ¿Quién resulta ser el "mejor" de la clase? Un recuerdo personal me permite dar cuenta de ello a través de esta descripción:

Luis era el único niño blanco, rubio, de ojos verdes que estudiaba entre los niños kollas que asistíamos al tercer grado de la escuela primaria. Él siempre venía con el guardapolvo blanco impecable, el cabello bien peinado, las manos limpias y sin paspaduras. También su cuaderno destacaba por estar limpio y ordenado. Era el niño aplicado y el premiado por la maestra que siempre lo ponía de ejemplo. Nosotros en los recreos expresábamos nuestro disgusto por aquella preferencia tan marcada que nos hacía sentir de menos; entonces lo insultábamos diciendo: "Pelo con aca", "cabello herrumbrido", "cucharón de sémola". (Recuerdo personal de cuando asistía a la escuela primaria en el año 1978).

El premio o el castigo, el reconocimiento o la amonestación, típicos de la "cultura escolar", son factores que inciden en el fortalecimiento o en la depresión de la autoestima de los estudiantes, y, como en el ejemplo, afectan negativamente las posibilidades para la convivencia armónica y el encuentro intercultural en el aula. La evaluación centrada en los extremos que enfatizan sólo las cualidades de unos o los defectos de otros, perjudica el avance de procesos de enseñanza y de aprendizaje cooperativos por cuanto divide la clase estableciendo jerarquías entre buenos, regulares o malos. Esta jerarquización muchas veces es el resultado de la reproducción de estigmas, discriminación y exclusión, elaborados en base a la procedencia cultural de los educandos (por ejemplo las representaciones "el niño del pueblo es mejor", "el niño del campo es peor"). En nuestra opinión, apoyándonos en Mónica Maldonado (2002), y centrándonos en el ejemplo anterior, podemos decir que muchas veces los criterios de evaluación se establecen para "justificar posiciones discriminatorias, paternalistas y fatalistas [de los docentes] cuando tienen que trabajar con algunas de las maneras en que se presenta la diversidad cultural en la escuela" (2002: 53).

En la entrevista siguiente, los docentes exploran, desde sus propias experiencias de vida, actitudes para enfrentar la discriminación a la vez que proponen alicientes para fortalecer la autoestima de sus alumnos. La profesora Celina, de origen campesino, recuerda una guía hacia la

superación de la discriminación cuando recurre, muy emocionada, a una frase que la movilizó en la búsqueda de mejores horizontes: “Algún día nadie se va a reír de mí”.

Cuadro 21
Cuando se quiere ¿se puede?

Entrevista a Docentes (18.11.04)
<p>Cn: Y llegué a cuarto grado y tuve a una maestra... <i>Hasta [ese entonces] los maestros nunca me pusieron un diez... [..]</i> La maestra me puso un diez en matemáticas y yo salí a mostrar a todo el mundo. Me acuerdo hasta mi hermano: “¡Eh, tu primer diez!”. Pero era cierto. Rescato de ella [de la maestra] que <i>realmente me puso la nota que merecía</i>. Fue mala todo, pero... fue mi realidad y dije: “<i>Algún día nadie se va a reír de mí</i>” y empecé a estudiar. Sexto grado recibí la bandera y eso no sé si es un orgullo pero hizo que mis compañeros <i>me respetaran</i>. Séptimo grado también, fui “maestra” de otros compañeritos, de los que se reían de mí, porque puede que hubiera agarrado venganza pero dije: “Yo los voy a ayudar” y fui la “maestra” de matemáticas de mis compañeros.</p> <p>G: Pero vos tuviste la suerte de ser fuerte... Hay chicos que se hunden y [hablan todos a la vez, interrupciones] nosotros como docentes tenemos que...</p> <p>J: Yo les digo a los chicos: “¿Por qué ustedes no pueden llegar a lo que pude llegar yo? ¿Por qué no pueden llegar a ser médicos o abogados?”. <i>Cuando se quiere se puede</i>.</p> <p>Cn: Yo rescato que hay que hacerles ver sus cualidades, o sea <i>en qué ellos son fuertes</i>. Que realmente <i>sientan que hay algo en la vida que realmente vale la pena</i>. Porque hay chicos [que dicen]: “<i>No, yo no sirvo para nada</i>”. Eso es mentira. <i>Hay algo que tienes que tal vez todavía no lo descubriste</i>. Pero lo poquito que hagan hay que rescatarlo: “<i>Mira, vos haces esto y eres esto</i>”.</p> <p>J: Es muy duro. Pero uno... <i>hay que luchar para sobresalir</i>, qué capacidad puede tener uno para hacer cosas. Eso nos lleva a que <i>camínemos un poquito más firmes</i>, nos sentimos más fortalecidos. <i>¿Y quiénes son el apoyo? La familia, la comunidad</i>.</p>

Es tan así, que, “cuando se quiere ¿se puede?”. Una reflexión que merece ser tenida en cuenta por la Escuela Intercultural surge de la discusión en torno a cómo llegar a superar el retraso escolar y la exclusión originados por el estigma y la discriminación. Comenzamos por convertir en pregunta la afirmación: “Cuando se quiere se puede”. Un cúmulo de respuestas parece elaborarse en función del esfuerzo personal experimentado en carne propia por los docentes. Si ellos pudieron salir adelante, ¿cómo no podría esperarse lo mismo de sus alumnos?:

(...) La vagancia, eso es imposible de quitarles. Les doy en quinto año, por ejemplo, para que lean “El matadero”, y están dos semanas para leer. “El matadero” es una lectura de una hora, de dos. [...] Porque cuando yo iba a la escuela no te estaban preguntando si me daba la cabeza o no. Cuando iba a la escuela, aparte del libro que me dieron, que era “El chico Carlos”, yo ya había leído “Platero y yo”, pero a este lo había leído en la primaria; en tercero o cuarto grado lo leí. En segundo año empecé a leer el “Quijote

de la mancha", leí obras de Hamlet, de Shakespeare. Todo había leído. (CC05b: 26.05.05)

El rol del docente intercultural pasa, como lo señala Luis Enrique López (en prensa), "por un proceso de redescubrimiento personal y de reconstrucción biográfica que le permita superar los efectos de la invisibilidad y negación que experimentó en su tránsito por una escuela negadora de la diferencia así como durante el período en el cual aprendió a asumir su condición de funcionario gubernamental, y, en tanto tal, asumió la ideología uniformizadora y asimiladora". Este proceso involucra también, por supuesto, al docente indígena.

Por ello y mientras la preparación de profesionales indígenas, continúe prestando atención casi exclusivamente al desarrollo técnico y profesional docente, y descuide en el proceso la reconversión subjetiva del docente indígena, la recuperación crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una visión crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como, junto a todo ello, el desarrollo de una conciencia política igualmente crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro o maestra, aún siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario del Estado-nación homogeneizador, sin contribuir significativamente y desde el privilegiado espacio escolar a la transformación del Estado. (*Ibid.*)

Actualmente, en la Quebrada de Humahuaca, el rol docente es ejercido por docentes indígenas y no indígenas, por quienes apelan al discurso y/o a la práctica de la re-construcción de la identidad originaria, por aquellos que deciden interpelar o no la cuestión de los orígenes, por quienes prefieren trabajar desde los extremos antes que desde los puentes que propone la interculturalidad. Entiéndase el contexto desde esta diversidad de posicionamientos. A ello se suma la movilidad intermitente de docentes que cotidianamente comunican los pueblos con las ciudades, hecho que se ha visto potenciado por el advenimiento y mejora de los servicios y medios de comunicación y acceso a nuevas tecnologías. Es en este contexto socio-cultural dinámico que la Escuela Intercultural va abriendo, lentamente, espacios y caminos para el avance de su propuesta. Teniendo en cuenta que la interculturalidad atraviesa el plano subjetivo para interpelar, si no determinar, actitudes y acciones desde nuevos posicionamientos en los docentes, es posible aceptar en la escuela los desafíos que poco a poco van planteando las comunidades indígenas:

Cuadro 22
Una escuela que nos hace sentir orgullosos de ser kollas

Entrevista a Comunidad Aborigen (20.11.05)
<p>– ¿Ustedes sienten que la escuela enseña a valorar el campo o nuestra cultura?</p> <p>Doña E: <i>Ahora en estos años hay preguntas de los chicos pero antes no. Antes ni preguntaban de dónde venías, qué raíces sos. Ahora en historia preguntan, hacen estudios de eso. Antes no, era todo extranjero nomás. Nunca te pedían de América, nada, de Jujuy...</i></p> <p>Don A: <i>Antes si un chico faltaba para Todos Santos, la maestra le decía al chico que no era porque tenía que hacer en la casa. Faltó, faltó [era sancionado]. Ahora cambió, el chico tiene que saber qué es el Carnaval, Todos Santos, las Almas, qué es lo que se hace. Antes lo aplazaban porque nada que ver con Todos Santos. Ahora un chico tiene que saber lo que es una ofrenda. Dicen los chicos: "Ahora tenemos que hacer ofrenditas, todas esas cosas". [...]</i></p> <p>Doña E: <i>Y los chicos piden explicación al papá, al abuelo y después llevan allá y le enseñan al profesor.</i></p> <p>R: <i>Al profesor o al maestro vos le preguntás y no saben.</i></p> <p>Doña E: <i>Así que son los educadores los padres. En la escuela de A yo he mandado mis changos y sé que investigaban todo eso e iban llevando. De paso ya aprendían más los profesores.</i></p> <p>Doña E: <i>Yo pienso que es la misma escuela que ha ido retrocediendo en las cosas nuestras. La misma escuela porque hablabas mal y te decían "No, no tienes que hablar así". Yo he notado mucho de eso en la escuela de H donde he participado. Sí, esas señoras que venían de Buenos Aires, ésas valoraban más que las otras profesoras que son como nosotros. Yo he notado que esa gente te valora mucho.</i></p> <p>J: <i>Pero es la vergüenza.</i></p> <p>Doña E: <i>Pero yo veo que eso ha venido de la educación, de ahí.</i></p> <p>R: <i>Nosotros tenemos vergüenza en contar nuestra propia cultura a veces, lo que hacemos, si bajamos en el campo, si vamos a la quinta... Si un gringo viene y se pone a trabajar, ellos son felices, son capaces de contarle a todo el mundo que han estado trabajando la tierra, que han hecho esto, que viven así. Pero acá la gente no, tiene vergüenza. Antes era más. Ahora en cambio hay mucha gente que se enfrenta y dice: "Yo vivo así, trabajo de esto", y no tiene vergüenza. Pero... en el proceso militar, desde ahí la gente empezó a quedar como que tiene vergüenza en lo que es la cultura. Ahora fue cambiando. La misma escuela empezó a cambiar.</i></p> <p>- ¿Ustedes se sienten orgullosos de ser kollas?</p> <p>Participantes: Sí.</p>

Alentado por el desarrollo de actitudes y acciones, el enfoque educativo de la interculturalidad tiene muchas posibilidades de contribuir, desde la escuela y con la comunidad, a la realización de una sociedad más democrática, justa y equitativa que supere los resabios del colonialismo y el autoritarismo, acepte la diversidad como fortaleza y celebre el re-encuentro con la identidad de los pueblos indígenas.

CAPÍTULO 6

La escuela en la construcción de puentes interculturales

En esta investigación nos hemos propuesto, por un lado, identificar representaciones del “nosotros indígena” en el aula; cometido al que nos hemos acercado destacando para el análisis, aquellas relacionadas con: 1. El “pasado” indígena (pre-colonial, colonial, nacional), 2. El paisaje quebradeño, 3. El término kolla como expresión de identidad, 4. El folclore, 5. El turismo, 6. Los atributos personales no renunciables y 7. La manera de hablar quebradeña. Por otro, en la identificación de percepciones y expectativas, hemos analizado aquellas que denotan la palabra de actores de la comunidad en general. Estas últimas nos permitieron ir perfilando actitudes y acciones que la Escuela Intercultural debe tener en cuenta para la celebración del encuentro con el “nosotros indígena”.

En Argentina, a la escuela del siglo XXI le cabe el papel importante de transmitir gran parte del acervo, valores y saberes¹⁶⁴ que emergen de la diversidad cultural del país representada por sus 20 pueblos indígenas y sus 12 lenguas vernáculas. La escuela debe contribuir a representar más positivamente la imagen denigrada del “nosotros indígena” incor-

164 El Sistema Educativo argentino que, en el nuevo milenio, acepta el desafío planteado por una sociedad cada día más preocupada en valorar el conocimiento, la ciencia y la tecnología, debe repensar el rol que le cabe a la escuela en ese cometido, permitiendo delinear con imaginación y creatividad estrategias que recreen y transmitan su *acervo cultural, valores y saberes* de calidad en forma democrática (Filmus y Kirchner 2006). Resumen de las intenciones expresadas por el presidente Néstor Kirchner y el ministro de educación Daniel Filmus (cf. Documento para el debate del actual Proyecto de Ley Nacional de Educación Argentina, Buenos Aires, mayo de 2006, nuestro énfasis.)

porando el enfoque educativo de la EIB desde el tendido de puentes que permitan establecer diálogo crítico entre las exigencias de los tiempos contemporáneos y los principios fundantes de la memoria corta y de la memoria larga (cf. acápite 4.2); un diálogo que los quechuas proponen como *ñawpaq manpuni*, “un mirar hacia atrás que también es un ir hacia delante” (Antezana 1984: 11).

Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza, y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; para percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores; para criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación. En particular, es necesario desarrollar desde el Estado una política activa de inclusión curricular de los aprendizajes que permitan que todos nuestros niños y jóvenes conozcan y valoren en profundidad el papel que desempeñaron los pueblos originarios de estas tierras en nuestra historia y el que desempeñan en la actualidad. (Documento para el debate del actual Proyecto de Ley Nacional de Educación Argentina, Buenos Aires, mayo de 2006)

Nunca más estudiantes que permanecen en la escuela, o egresan de ella, desconociendo o negando la diversidad de pueblos y culturas originarios de indoamérica. No más estudiantes indígenas desconectados o avergonzados de sus antepasados, de sus lenguas y de sus culturas, homogeneizados en lo nacional o fundidos en el crisol de razas. No más docentes que se aferran a viejos paradigmas o que sólo cumplen el papel de funcionarios del Estado.

Esta investigación nos ha permitido destacar, de un lado, testimonios de una comunidad que visualiza, cada vez con mayor énfasis, la afirmación de la escuela en y desde los saberes, valores y costumbres que considera propios, contruidos a lo largo de miles de años y que les han permitido vivir en armonía en ese lugar. Asimismo, nos ha posibilitado interpretar opiniones, actitudes y acciones de algunos docentes que reconocen la pobreza implícita en los postulados de la escuela homogeneizante en la que se formaron y la riqueza que implica la educación intercultural que empiezan a intentar en el aula. De otro lado, nos ha permitido visualizar trabas que aún subsisten para el avance de la Escuela Intercultural: (i) Recorte, ignorancia, y/o folclorización de la presencia indígena en la historia regional, nacional y universal, (ii) La exclusión por la discriminación de los atributos personales, el lugar de procedencia y la cultura, (iii) Los denodados esfuerzos concentrados en promover y cristalizar “el” concepto “occidental” de belleza (como en el caso de

la “reina de los estudiantes”) y, (iv) La resistencia al tratamiento, en el aula, de la manera de hablar propia.

Las miradas hacia dentro y hacia fuera, de indígenas y no indígenas, las miradas múltiples que buscan desarrollar sentidos de pertenencia hacia el interior de la cultura y hacia el exterior de ella, deben ser tenidas en cuenta por la Escuela Intercultural para que niñas y niños aprendan a valorar el entorno propio, aprendan a quererlo, respetarlo y honrarlo como lo hacen nuestros ancianos con la Pachamama. En la tierra, donde vemos nacer y crecer los alimentos que nos sustentan cotidianamente, se sitúa, se re-construye, se defiende y cobra mayor razón de ser la identidad.¹⁶⁵ El “nosotros indígena” emerge en Jujuy, y particularmente en la Quebrada de Humahuaca, ligado a las reivindicaciones por el territorio pero acompasado por los nuevos términos de intercambio entre las comunidades indígenas y el Gobierno; esto ocurre a pesar del lento avance de las negociaciones en el tema de la entrega de tierras principalmente (cf. capítulo 4, acápite 4).

Nuestra investigación da cuenta que, desde la experiencia personal y social de muchos quebradeños, el término “kolla” remite y/o designa a la identidad de conjunto situada en su lugar: la tierra andina y, también, a las características físicas de sus habitantes y a su manera de hablar, aspectos que nosotros analizamos como atributos no renunciables. Sin embargo, como ya lo hemos señalado, este término ha connotado, históricamente, el carácter de estigma como ocurrió con las palabras “indio” e “indígena”. Otras investigaciones que profundicen el tema, deberán tener en cuenta lo enunciado, así como también la apropiación, resignificación o reactualización del término –por parte de numerosas comunidades aborígenes– que nos permita obtener nuevas lentes para analizar la emergencia étnica en Jujuy. A ello debe agregarse su ubicación no menos importante en el horizonte político de la etnicidad como “bandera de lucha”, y su presencia, cada vez mayor, que anima a los grupos sociales subalternos a auto-identificarse como “kollas” para cuestionar, o “abrir boquerones desde los resquicios”,¹⁶⁶ al poder hegemónico. No obstante, en la visualización del horizonte político, deberán tenerse en

165 Las miradas que sólo ven a las ciudades como el centro del progreso y del desarrollo deben ser deconstruidas por la Escuela Intercultural que debe enseñar a sus alumnos a conocer mejor e indagar en el campo o zona rural no sólo para revalorizarlo desde el discurso, sino para comprometerse con él y transformarlo desde la práctica (cf. acápite 5.1.2).

166 Paráfrasis del título del libro de Luis Enrique López, 2005, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe de Bolivia*. La Paz : Plural editores/PROEIB Andes.

cuenta las conquistas sociales logradas hasta el momento¹⁶⁷ y las demandas actuales por mejores condiciones de vida que buscan superar: (i) el atraso económico de la región, (ii) la falta de trabajo, (iii) la desnutrición y la mortalidad infantil, (iv) el analfabetismo, el rezago y la deserción escolar y, (v) el alcoholismo y el suicidio, entre otras problemáticas que ubican a la provincia de Jujuy entre las más pobres del país.

Un punto aparte y motivo de otras investigaciones merece el estudio de los usos y representaciones en torno al término "kolla" por parte de organizaciones indígenas "de sello nomás" o de asociaciones para el rescate cultural que son encabezadas por "líderes" auto-erigidos en "los" representantes del movimiento indígena.¹⁶⁸ Esta apropiación no consensuada, hasta poco estratégica si se quiere, aísla, incomunica, divide y/o resta fuerzas, las más de las veces, al incipiente movimiento indígena. La Escuela Intercultural, que promueve la reflexión intracultural, puede contribuir desde la generación de actitudes y acciones, al logro de mayor participación dentro de las organizaciones indígenas, habida cuenta que su población meta no son sólo los alumnos ni los docentes sino los padres de familia y la comunidad en su conjunto. Recoger aportes de experiencias de participación indígena en la gestión de políticas educativas de provincias del interior y de países de la región¹⁶⁹ es empezar a buscar alternativas para romper con el aislamiento y contribuir al tendido de puentes interculturales que acerquen posiciones en el marco de una sociedad pluralista y democrática. Por su parte, las actitudes y acciones que promueven una interculturalidad para todos, podrán ir mucho más allá de las buenas intenciones de líderes, burócratas e intelectuales de la "causa indígena", en la medida que el puente intercultural pueda sostenerse con la lucha y la movilización de los pueblos indígenas argentinos.

167 Por ejemplo los avances en cuanto a legislación y los programas de atención a población aborigen (INAI, PNEIB); así también la lucha misma, por la obtención de títulos de posesión comunitaria de la tierra, que, en Jujuy, ha aglutinado los reclamos de las comunidades en el Foro de Comunidades Indígenas.

168 Esta reflexión surge de una entrevista realizada a Grimaldo Rengifo (2006 en prensa): "—¿Cómo ve el proceso de la EIB en la región?—. Está el problema de la separación del docente y la cultura, la separación de la misma comunidad respecto a las asociaciones de afirmación cultural y la separación de la escuela y la comunidad".

169 Por ejemplo el caso de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) que, en Bolivia, promueven la participación de madres y padres de familia en la gestión escolar.

Finalmente nos queda señalar que, el anclaje de la interculturalidad en el seno de pueblos y organizaciones aborígenes de Jujuy, va echando raíces de a poco para ser asumido, dependiendo de los contextos, como noción propositiva, proyecto político, paradigma y enfoque educativo. Estas facetas de la interculturalidad contribuyen a definir la nueva escuela del siglo XXI: una Escuela Intercultural que celebra el encuentro con el “nosotros indígena” desde y para la búsqueda de mejores condiciones de equidad.

CAPÍTULO 7

Propuesta

1. Denominación

“Hacia la construcción de una Escuela Intercultural que celebra el encuentro con el ‘nosotros indígena’ ”

Fundamento

La planificación y gestión de una escuela que construye el enfoque intercultural busca responder “a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades, y, en segundo lugar, con relación a las de los demás” (López 2004: 452). En ese entendido es necesario repensar la escuela tradicional homogeneizante que ha invisibilizado y excluido al indígena. La reflexión crítica de la práctica pedagógica, interpelada por la incorporación de la palabra de la comunidad, contribuye a imaginar una escuela incluyente que representa positivamente el ser-estar indígena en el currículo y en la práctica áulica, a la vez que genera la auto-identificación de los docentes quebradeños con el pasado/presente aborígen y, la sensibilización y compromiso de los docentes no aborígenes. Para permitir esta reflexión indispensable, es necesario abrir espacios en cada escuela, entre las escuelas y la comunidad, y, entre todas las escuelas entre sí espacios concretos, reales, desde donde se genere y permita una reflexión planificada y evaluable.

2. Organización¹⁷⁰

Objetivos

Reflexionar e imaginar, desde el enfoque de la interculturalidad, una escuela que celebra el re-encuentro con el "nosotros indígena".

Proponer lineamientos para el diseño de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) o regional que recoja actitudes y acciones para la Escuela Intercultural imaginada.

Destinatarios

Docentes en actividad, directivos de las escuelas y autoridades responsables de las Delegaciones Regionales involucradas (II y III) de la Quebrada de Humahuaca.

Miembros de la Comunidad y de Organizaciones Indígenas.

Carácter

Implementación de políticas educativas en la escuela estatal.

Tiempo y recursos

Un año escolar con recursos del IFDC N° 2 de Jujuy, del PNEIB y del INAI.

3. Ejecución

Primera etapa: Reflexión de ideas fuerza

a) *La escuela es un espacio de lucha para la construcción intercultural*: Es necesario repensar la escuela pública como un ámbito potencial para la práctica y la construcción de la interculturalidad.¹⁷¹ ¿Qué implica

170 Con algunas modificaciones, seguimos el formato de la estructura de organización que propone Melquíades Quintasi (2003: 168-174).

171 Habría que tener en cuenta la siguiente advertencia: no todos los integrantes de la institución escolar pueden estar de acuerdo con este planteamiento. Hay que tener en cuenta ello para no caer en frustraciones y angustias que pueden alimentar el pesimismo antes que la esperanza.

desempeñar el rol docente en la Quebrada de Humahuaca? Hay que tomar en cuenta la importancia del rol docente como agente activo, constructor, innovador y propulsor de una educación constructivista y liberadora.

- b) “*El docente tiene la última palabra*”: El docente tiene mucho para decidir en el aula. Las Reformas Educativas y la misma EIB no logran aplicarse a cabalidad a pesar de algunas normativas que se dictan desde “arriba”.¹⁷²

Objetivo: Analizar críticamente el desempeño del rol docente.			
¿Para qué?	Temario / Ideas a reflexionar	Tiempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> – Para esperanzarnos de que es posible construir una nueva sociedad. – Para esperanzarnos de que es posible transformar y construir desde la escuela. 	La escuela: un espacio de lucha. Rol docente: “Uno es una unidad, es difícil pensarse sólo como docente. Importa quién soy, de dónde soy, qué es lo nuestro, qué es lo que hacemos” (PEETUPT 2001: 10) Nicole Nucinkis (2005) agrega: ¿A dónde voy? ¿Qué valoro más? ¿Qué dudas tengo? ¿Qué prejuicios arrastro?	2 jornadas	<ul style="list-style-type: none"> – Equipo docente – Espacio físico

- c) “*Hay que educar a la escuela*”: Esto lo manifestaba un docente kolla de Tilcara, en el sentido que la escuela debe, tiene y puede aprender de y con la comunidad. Pensar la diversificación curricular, los PEISS participativos y otras instancias de apertura y de gestión escuela-comunidad, contribuye a “educar a la escuela en la cultura propia”.

Objetivo: Conocer demandas de educación de comunidades indígenas de Jujuy.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
Para darnos apertura y dejar entrar la voz de las comunidades en la escuela.	Análisis de la Memoria de las “1 ^o Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy” (Realizada en octubre de 2003). ¿Qué nos dice la comunidad?	1 jornada	<ul style="list-style-type: none"> – Voceros indígenas – Equipo docente – Espacio físico

172 Recuérdese que la EIB, como enfoque educativo en Jujuy, es relativamente nuevo y que muchos docentes son renuentes a aplicar nuevos paradigmas y que prefieren “lo viejo conocido a lo nuevo por conocer”. Sin embargo, vale advertir que, en varias escuelas de la Quebrada, hay docentes que intentan caminar hacia la EI.

- d) *Las representaciones son una manera de construir y de mirar la realidad.* Los pueblos y culturas indígenas hemos sido representados negativamente en la escuela. Esa manera de conocer negativa se ha internalizado en el imaginario social colectivo y ha embarrado el conocimiento escolarizado de las culturas indígenas con estereotipos y estigmas.

Objetivo: Reflexionar maneras de representar y conocer la realidad.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Para cuestionar paradigmas. - Para de-construir miradas sesgadas. 	<p>“¿Qué ves cuando me ves? Cuando la mentira es la verdad”.</p> <p>El indio para el turismo.</p> <p>Quebrada de Humahuaca: Patrimonio de la Humanidad.</p> <p>La folclorización de la cultura.</p> <p>La “inocente” elección de la reina de los estudiantes.</p>	1 jornada	<ul style="list-style-type: none"> - Voceros indígenas - Equipo docente - Espacio físico

Segunda etapa: Elementos de análisis

- a) *La emergencia indígena en la región.* Una madre de familia de Tilcara reflexionaba: “Siempre nos dijeron que debíamos valorar nuestra historia. ¿Cómo la íbamos a valorar si no la conocíamos? (PEETUPT 2001: 10).
- b) *Saberes populares y saberes académicos. Dos caras de la misma moneda en la EI:* Como práctica de la interculturalidad, la escuela puede establecer diálogo, ser el puente, entre lo oral y lo escrito para reflexionar acerca del “conocimiento universal” y del “conocimiento local”.

Objetivo: Analizar en el tiempo la presencia indígena en la región.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Para revisar la historia que “nos contaron”. - Para reconocernos en la historia de lucha del pueblo kolla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia. - La oralidad en la reconstrucción de la memoria de tiempo corto y la memoria de tiempo largo. 	2 jornadas	<ul style="list-style-type: none"> - Especialistas - Abuelos - Equipo docente - Espacio físico

Tercera etapa: Actitudes traducidas en acciones

- a) *Hacia un aprendizaje cooperativo. El intercambio de experiencias.* Es necesario reflexionar acerca de la importancia del cooperativismo en la educación, y, la redistribución y reciprocidad en el mundo andino.

Decía Marco Salazar:¹⁷³ “Lograr que un docente acepte a otro en su clase es ya un avance muy significativo”. Es posible gestionar proyectos educativos que permitan a docentes encontrarse para que conversen y reflexionen sobre su práctica, de esta forma podrán crear nuevas pedagogías. ¿Cómo aceptar el desafío de la participación comunitaria en la gestión educativa? En cuanto a actitudes y acciones para la Escuela Intercultural, se hace necesario proponer la organización de equipos de trabajo mixtos conformados entre docentes y miembros de la comunidad.

Objetivos: (i) Reflexionar acerca de la importancia de aprendizajes compartidos. (ii) Proponer lineamientos para la Escuela Intercultural.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> – Para crear instancias de trabajo participativas. – Para incorporar la participación comunitaria. – Para traducir la actitud intercultural en propuestas, estrategias y herramientas concretas. 	<p>“Para la educación de nuestros niños tenemos la absoluta necesidad del sostén de otras personas. Nosotros decimos: se requiere de toda una comunidad para criar un niño” (Sobonfú Somé, tomado de Orígenes. Dichos africanos).</p> <p>El PEETUEPT (En prensa: 7) de Tilcara ha manifestado que el intercambio de experiencias significa “atreverse a ‘mostrar’ la práctica diaria para construir saberes entre todos”.</p>	3 jornadas	<ul style="list-style-type: none"> – Especialistas – Equipo docente – Espacio físico

4. Evaluación y monitoreo

Se realizarán evaluaciones parciales a la finalización de cada una de las tres etapas planteadas y una evaluación general al finalizar el programa. A tales efectos se contará con el apoyo de un equipo de sistematización de la experiencia que, a través del registro (fonográfico de las discusiones grupales, y filmico de las conclusiones), brindará informes escritos de lo reflexionado.

El monitoreo será permanente y estará a cargo de la mirada externa de observadores del IFDC N° 2, del PNEIB y del INAI.

173 Sesión de clases del módulo “Diseño Curricular” PROEIB Andes, agosto de 2005

5. Factibilidad

Se prevé contar con el apoyo del Proyecto "Elaboremos entre todos una escuela para todos" de la escuela Normal de Tilcara, que, en la región, viene desarrollando experiencias educativas desde el enfoque de la interculturalidad hace más de una década. Existe interés por parte de autoridades de la Secretaría de Educación de la provincia de Jujuy, como así también de Comunidades Indígenas de Tilcara que promoverán el apoyo del PNEIB a nivel nacional y del INAI para la gestión de recursos económicos que solventen el proyecto.

Bibliografía

AHARONIÁN, Coriún

1996 “¿Otriedad como autodefensa o como sometimiento? Una encrucijada para el compositor del Tercer Mundo”. Ponencia leída en el coloquio internacional sobre “*Música e mudo da vida: alteridade e transgressão na cultura do século XX*”, realizado en Cascais, Portugal, en diciembre de 1996. En línea: <www.latinoamerica-musica.net/puntos/aharonian/otriedad-es.html> Consulta: 15/04/05.

AIGNEREN, Miguel

2002 “La técnica de recolección de información mediante los grupos focales”. Medellín. <<http://huitoo.udea.edu.co/ceo/>> Consulta: Nov./04.

ALBECK, Mariette

2000 “La vida agraria en los Andes del Sur” en *Los pueblos originarios y la conquista. Nueva Historia Argentina*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana. 187-228.

ALBECK, Mariette y Ana María González

1998 *Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia*. Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal/Plan Social Educativo.

ALBECK, Mariette, Claudia CUESTAS, Roberto DAMÍN y Ana María GONZÁLEZ

2000 *Vivir en la Quebrada de Humahuaca*. Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal/Programa Nacional de Escuelas Prioritarias.

ALBÓ, Xavier

2000 *Iguals aunque diferentes*. Cuadernos de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia/UNICEF/CIPCA.

- ALONSO, Graciela y Raúl DÍAZ
2004 *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANTEZANA, Luis
1984 Prólogo del libro de Silvia Rivera, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa. 1900-1980*. La Paz: Hisbol. 11-14.
- BARRAGÁN, Rossana (Coord.)
2001 *Formulación de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB.
- BELLI, Elena y Ricardo Slavutsky
1994 "Flores, reinas y carrozas. Reflexiones sobre la identidad en San Salvador de Jujuy" en Gabriela Karasik (estudio preliminar y compilación): *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 120-145.
- BHABHA, Homi
1994 *The location of culture*. Londres: Routledge.
- BOIVIN, Mauricio, Ana ROSATO y Victoria ARRIBAS
1999 *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BONFIL, Guillermo
1995a [1° ed. 1970] "Del indigenismo de la Revolución a la antropología crítica" en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*. México: Instituto Nacional Indigenista. 293-315.
1995b [1° ed. 1972] "El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial" en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*. México: Instituto Nacional Indigenista. 337-357.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron
1998 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BULNES, Marta
2000 *¿Quién es el otro? Conversaciones para la convivencia*. Lima: FORTE-PE.
- BUSTAMANTE, Martha
2005 *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural.
- CAMPO, Leonardo
2005 "Los Thè' wala y la reproducción cultural. Incorporación de los conocimientos propios del consejo de Sabios sobre el nasa tul y su ritualidad y su correspondencia en la edu-

- cación formal básica secundaria IDEBIC, Florida, Departamento del Valle del Cauca, Colombia". Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- CARI, Ernestina
2003 Entrevista sobre la Pachamama en *Amara, Revista de testimonios de historia y tradición oral de la Quebrada de Humahuaca* N° 3. René Machaca (Director). Humahuaca: Talleres Libres de Artes y Artesanías de la Quebrada / Escuela de Artes N° 2 de Humahuaca. 30.
- CASALLA, Mario
2003 *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Colección Temas del Sur. Buenos Aires: Fundación OSDE/Altamira.
- CENAQ
2003a *Procesos de participación comunitaria de la nación Quechua en acciones educativas*. Sucre: CENAQ.
2003b *Participación del Consejo Educativo de la Nación Quechua en los procesos educativos. De 1998-2002*. Sucre: CENAQ.
- CIPOLLONI, Osvaldo
2004 "Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina/PROEIB Andes/UNICEF. 467-479.
- Conferencia Iberoamericana de Ministros de Turismo N° IV
2004 *Manual de buenas prácticas de gestión de Turismo Cultural. 11 Experiencias Iberoamericanas*. (Costa Rica 2004) Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España.
- CONTERON Lourdes y Rosa de VITERI
1984 *Organizaciones indígenas del Ecuador*. Quito: s/e.
- CSUTCB
1991 "Tesis de política educativa del Consejo Educativo Aymara". s/l.
- CUESTAS, Claudia y Ana María GONZÁLEZ
En prensa "Interculturalidad como enfoque educativo" en *Hacia una educación intercultural en el aula*. Mariana Lasala y Mercedes Sosa (coordinadoras). Buenos Aires: PEETUPT/Escuela Normal de Tilcara/MECT.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia y Viviana VEGA
1998 *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

- DUSSEL, Enrique
1994 *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Colección Academia N° 1. La Paz: Plural/UMSA.
- ESCOBAR, Arturo
1999 *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Santa Fe de Bogotá: CEREC-ICAN.
- ESCOBAR, Alberto
1977 "¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua?" en *Lenguaje: Lingüística y metodología*. I. Rojas y N. García (comps.). Lima: INIDE. 95-109.
- FILMUS, Daniel y Néstor KIRCHNER
2006 "Documento para la discusión de la Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". (Presentación del documento por parte del Presidente y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina). Buenos Aires: MECT. 1-31.
- FREIRE, Paulo
1993 Prólogo del libro de Henry Giroux *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI. 12-13.
- FRIED, Dora
1995 "Ciencia, cultura y subjetividad (Introducción)" en *Nuevos paradigmas, cultura y sociedad*. Dora Fried (Coordinadora). Buenos Aires: Paidós. 9-34.
- GARCÍA Eduardo, Javier GIL y Gregorio RODRÍGUEZ
1999 *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- GARCÉS, Fernando y Soledad GUZMÁN
2003 *Educaciónqa kawayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- GIROUX, Henry
1995 Prólogo del libro de Peter McLaren *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI. 11-15.
1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- GALEANO, Eduardo
1994 *Úselo y tírelo. El mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana*. Biblioteca de ecología. Buenos Aires: Planeta.
- GONZÁLEZ, Ana María, Estela del Carmen MAMANÍ y Alba María PAZ SOLDÁN
2000a *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*. Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal/Programa Nacional de Escuelas Prioritarias.

- 2000b "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca: reflexiones, comentarios y propuestas". *Documentos de la experiencia*. Tilcara: PEETUPT/Escuela normal. 25-46.
- GÓMEZ, Antonio y René MACHACA
 2001 "Situación de la educación indígena en la Argentina" en *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB*. Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos. Cochabamba, 23-28 de Octubre. Cochabamba: CENAQ/CEA. 20-25.
- GOTTRET, Gustavo
 2004 "Interculturalidad en el aula". (Línea de investigación). En línea: <<http://www.proeibandes.org/investigacion/lineas.html>> Consulta: 04/10/04
- 2003 "La voz desde las culturas del Ande" en *Revista Sayariy N° 1*. (Noviembre). Brenda Atahuichi, Naira Terceros, Ladislao Chuquichambi y Marco Marín (Eds.). Cochabamba: Facultad de Ciencias de la Educación- UMSS. 25-31.
- GUBER, Rosana
 2005 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HAMEL, Rainer
 1993 "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Políticas del lenguaje en América Latina". *Revista Iztapalapa*. N° 29. 5-39.
- HANCCO, Nereo
 2003 *Simi Pirwa. Diccionario quechua-castellano, castellano-quechua*. Cusco: Ed. del autor.
- HEREDIA, Víctor
 1991 *Taqi Ongoy*. (CD. Grabación de 18 canciones y relatos de 7 textos realizada en 1986). Buenos Aires: Polygram.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista
 1998 *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- IBÁÑEZ, María
 2003 "La educación intercultural bilingüe en Argentina: un desafío" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 1*. Elizabeth Uscamayta y Vidal Carbajal (eds.) Cochabamba. 71-77.
- ISLA, Alejandro
 1992 "Jujuy en el siglo. Estrategias de investigación" en *Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas. Crisis Terminal de un modelo de desarrollo*. Alejandro Isla (compilador). Buenos Aires: ECIRA/ASAL/MLAL. 11-39.

- JIMÉNEZ, Luz, Luis Enrique LÓPEZ y Guido MACHACA
2005 "Interculturalidad, ciudadanía y educación". Módulo de clases. (8 al 12 de agosto). PROEIB Andes, UMSS. Cochabamba.
- JUNG, Ingrid y Luis Enrique López (eds.)
2003 "Abriendo la escuela: Perspectivas desde el lenguaje" en *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata/Inwent/PROEIB Andes. 15-21.
2004 Prefacio *Género, etnicidad y educación en América Latina*. en Inge Sichra (Comp.). Madrid: Morata/Inwent/PROEIB Andes. 15-17.
- KARASIK, Gabriela
2005 "Etnicidad, cultura y clases sociales. Procesos de formación histórica de la conciencia colectiva en Jujuy, 1970-2003". Tesis de doctorado. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
2004 Prólogo del libro de René Machaca *Los sikuris y la virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral*. Tilcara: Municipalidad de Tilcara. 9-12.
2000 "Idas y venidas" en *Vivir en la Quebrada de Humahuaca*. (Albeck et al. Coordinadores). Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal/Programa Nacional de Escuelas Prioritarias. 65-73.
1994 "Plaza grande y plaza chica: Etnicidad y poder en la Quebrada de Humahuaca" en G. Karasik (estudio preliminar y compilación): *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 35-75.
- LA MAREA
2005 *La Marea. Revista de cultura, arte e ideas. Año II N° 23*. Josefina Racedo, Jorge Brega, Derli Prada (Directores). Buenos Aires: La Marea.
- LARA, Jesús
2001 *Diccionario qheshwa-castellano, castellano-qheshwa*. (5ª Ed.) Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- LASALA, Mariana y Mercedes SOSA (Coordinadoras)
En prensa *Hacia una educación intercultural en el aula*. (Asesoramiento de Claudia Cuestas y Ana María González). Buenos Aires: PEETUPT/Escuela Normal de Tilcara/MECT.
- LÓPEZ, Luis Enrique
2006 "Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 4*. Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 81-100.

- 2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.* La Paz: PROEIB Andes / Plural.
- 2004 "Interculturalidad y educación en América Latina: Lecciones para y desde la Argentina" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.* Laura González (coord.). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 449-465.
- 2003 "Educación e interculturalidad en América Latina". *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación.* (Conferencia dada en San Salvador de Jujuy, 24 y 25 de octubre de 2002). San Salvador de Jujuy: PROEIB Andes / Secretaría de Educación de Jujuy/OEI. 62-87.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER
2004 *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas.* Cochabamba: GTZ/PINSEIB/PROEIB Andes.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Rodrigo MONTOYA
1988 *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el altiplano.* Lima: Mosca Azul.
- MACHACA, Angélica
2003 "Donde habita el silencio". (Entrevista). *Revista Viva.* 20.7. Buenos Aires: Clarín. 22-30.
- MACHACA, René
2005 "Reflexiones sobre el lenguaje y la construcción del conocimiento" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 3.* Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 55-65.
- 2004 *Los sikuris y la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral.* Tilcara, Jujuy: Municipalidad de Tilcara.
- MALDONADO, Mónica
2002 "Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo" en *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación.* Año 2. N° 2 y 3. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC. 51-62.
- MARTÍNEZ, Carlos
1992 *Nuestros paisanos los indios.* Buenos Aires: Emecé.
- MCLAREN, Peter
1995 [1° ed. 1986] *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W.
2000 *Local histories/global designs; Coloniality, subaltern knowledges and border thinking.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy, República Argentina.
- 1999 *Diseño Curricular de Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión 2.0.* San Salvador de Jujuy: Gobierno de la Provincia de Jujuy.
- 1997 *Diseño Curricular de Educación General Básica. Segundo Ciclo.* San Salvador de Jujuy: Gobierno de la Provincia de Jujuy.
- MORALES, Evo
2006 "Discursos Presidenciales de Investidura en el Parlamento Nacional y en Tiwanaku". (21 y 22 de enero). La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- MORALES, Ricardo, Arturo Miranda, Hugo Trilles y Raúl Haya de la Torre
1997 *La educación secundaria de adolescentes en el Perú. Realidad y propuesta de desarrollo pedagógico.* Idel Vexler (Coordinador). Lima: Foro Educativo.
- MUÑOZ, Antonio
1994 *Educación Intercultural. Teoría y práctica.* Madrid: Escuela Española.
- NIELSEN, Axel
2002 *Quebrada de Humahuaca. Un itinerario cultural con 10.000 años de historia.* San Salvador de Jujuy: Gobierno de Jujuy/CFI.
- NOVARO, Gabriela
2004 "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.* Laura González (coord). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 481-505.
- NUCINKIS, Nicole
2005 "Análisis de políticas educativas: gestión de conocimiento y gestión pedagógica". Módulo de clases. (28 de noviembre al 2 de diciembre). PROEIB Andes, UMSS. Cochabamba.
- ONIC-PROEIB Andes-CRIC
2000 *Abriendo Caminos.* Memorias del Taller Seminario Internacional "Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos". (28 de septiembre al 2 de octubre). Popayán: ONIC/PROEIB Andes/CRIC.
- ONTIVEROS, Asunción
2004 "Pobreza y abundancia en la cultura kolla: representaciones y valores. El caso de la 'Cuadrilla de cajas y copleros del 1800'. (La Banda, Humahuaca, Jujuy)". Tesis de Licenciatura

- en Comunicación Social. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- PARI, Adán
2005 "Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta yachay" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe* N° 3. Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 67-81.
- PAZ, Gustavo
1999 "Province and Nation in Northern Argentina. Peasants, Elite and the State, Jujuy 1780-1880". Thesis of Doctor of Philosophy. Michigan: Department of History, Emory University.
- PODESTÁ, Rossana
1998 "Historias de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla" en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24 de 1997. Oaxaca: IEEPO/Proyecto Editorial Huaxyácac. 224-237.
- PRADA, Fernando
2006 "Turu napese (puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe* N° 4. Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 101-122.
- Proyecto "Elaboremos entre todos una escuela para todos"
2001 "Para empezar a dialogar sobre educación intercultural con los docentes de las provincias de Jujuy y Salta". *Documentos de la experiencia*. (Coordinación de Ana María González). Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal. 5-23.
- Proyecto Tantanakuy-PROEIB Andes
2004 *Percepciones de la EIB. Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia*. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy-PROEIB Andes.
- QUINTASI, Melquíades
2003 "'Más allin mejor kanankuta munanku...'. Visión educativa de la 'Nación' Qanchi". Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- RABEY, Mario y Mario BLAZER
1994 "Contextos en conversación: Los líderes étnicos y sus interlocutores" en *Cultura e identidad en el Noroeste Argentino*. (Estudio preliminar y compilación de Gabriela Karasik). Buenos Aires: Centro editor de América Latina. 146-168.

- RACEDO, Josefina
1996 "La copla en el noroeste argentino" en *El romancero y la copla: Formas de oralidad entre dos mundos (España-Argentina)*. Virtudes Atero (Ed.) Colección Nueva América N° 2. La Rábida, Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida / Universidad de Cádiz Universidad de Sevilla.
- Real Academia Española
2006 *Diccionario de la RAE*. Microsoft Encarta (DVD). Microsoft Corporation.
- REBORATTI, Carlos, Juan C. GARCÍA, Mariette ALBECK, Hortensia CASTRO y Mariana ARZENO
2003 "Una visión general de la Quebrada" en *La Quebrada. Geografía, historia y ecología de la Quebrada de Humahuaca*. Carlos Reboratti (Coordinador). Buenos Aires: La Colmena. 17-46.
- RENGIFO, Grimaldo
2006 "Entrevista realizada por Elizabeth Uscamayta y Neri Mamani" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 4*. Vidal Carbajal et al. (eds.) (Cusco, octubre de 2005) Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ.
- RENGIFO, Grimaldo
2000 *Niños y aprendizaje en los Andes*. Macará-Huaraz (Perú): Asociación Urpichallay.
- REYNAGA, Ramiro
2005 *Tawantinsuyu, cinco siglos de guerra india*. La Paz: (Ed. del autor).
- RIVERA, Silvia
1986 *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa. 1900-1980*. La Paz: Hisbol.
- RODAS, Raquel
1998 *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuan-go. Una experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe*. Quito: Proyecto EBI-GTZ / DINEIB.
- ROJAS, Luis
2004 *Lengua, educación y violencia*. Colección "Taypi Yuyal". Cochabamba: Runa.
1996 *El orden y el caos*. Colección "Esta América". Cochabamba: Runa.
- ROMAINE, Suzanne
1996 *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

- ROSBACO, Inés
2005 "La escuela y los peligros de la de-subjetivación" en *La Marea. Revista de cultura, arte e ideas. Año II N° 23*. Josefina Racedo, Jorge Brega, Derli Prada (Directores). Buenos Aires: La Marea. 22-25.
- RUTLEDGE, Ian
1992 "La rebelión de los campesinos indígenas de las tierras altas del norte argentino, 1872-75" en *Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas. Crisis Terminal de un modelo de desarrollo*. Alejandro Isla (compilador). Buenos Aires: ECIRA/ASAL/MLAL. 237-255.
1987 *Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960*. Tilcara: ECIRA/CICSO.
- SALAZAR, Marco
2005 "Diseño curricular". Módulo de clases. (1 al 3 de agosto). PROEIB Andes, UMSS. Cochabamba.
- SÁNCHEZ, Sandra
1996 "Fragmentos de un tiempo largo. Tilcara entre fines del siglo XVI y principios del XIX". Tesis de Licenciatura en Historia. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- SCHWITTAY, Anke
1999 "The Kollas of San Andrés vs. Seaboard Corporation: The land struggle of an argentinean indigenous people" in *Cultural Survival Quarterly*. (Fall) Cambridge. 24-26.
- SECA, Mirta
1989 "Introducción a la geografía histórica de la Quebrada de Humahuaca. Con especial referencia al pueblo de Tilcara". *Cuadernos de Investigación N° 1*. Tilcara: IIT/Facultad de Filosofía y Letras UBA. 1-148.
- Seminario de Organización y Comunidades Originarias de Jujuy
2003 *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación*. (San Salvador de Jujuy, 24 y 25 de Octubre de 2002). Jujuy: PROEIB Andes-Secretaría de Educación de Jujuy-OEI.
- SICHRA, Inge
2006 "Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo?" Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba. *Cuadernos de investigación N° 1*. Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 1-123.

- 2005 "Presentación del libro de Fernando Garcés" *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman*. La Paz: CENDA-Plural. 11-18.
- 2001 "Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior" en María Heise (comp. y ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. 193-202.
- SKLIAR, Carlos
- 2004 *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: EMV/CTERA/Miño y Dávila.
- SMITH, Linda
- 2005 "25 proyectos de investigación indígena" en *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe* N° 3. Vidal Carbajal y otros (eds.). (Traducción de enunciados por Nancy Hornberger). Cochabamba: PROEIB Andes-GTZ. 187-188.
- SOSA, Mercedes
- En prensa "Variedades lingüísticas" en *Hacia una educación intercultural en el aula*. (Asesoramiento de Claudia Cuestas y Ana María González). Buenos Aires: PEETUPT/Escuela Normal de Tilcara/MECT.
- STERN, Steve
- 1987 *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes, siglos XVIII al XX*. Lima: IEP.
- Taller de Historia Oral de la Quebrada de Humahuaca
- 2005 "Iturbe, la medicina natural y la memoria". *Cuadernos del Taller de Historia Oral*. Ricardo Dubín y José Uriarte (Coordinadores). Uquía: Talleres libres de artes y artesanías de la Quebrada de Humahuaca.
- 2003 "Pachamama: Los quebradeños y el culto a la Madre Tierra". *Amara: Revista de Testimonios de Historia y Tradición Oral de la Quebrada de Humahuaca*. N° 3. René Machaca (Director). Humahuaca: Talleres libres de artes y artesanías de la Quebrada de Humahuaca. 1-32.
- TAYLOR, Steve y Robert BOGDAN
- 1996 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TRINCHERO, Hugo
- 1994 "Entre el estigma y la identidad. Criollos e indios en el Chaco salteño" en *Cultura e identidad en el Noroeste Argentino*. (Estudio preliminar y compilación de Gabriela Karasik). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 96-119.

-
- USCAMAYTA, Elizabeth
2004 "Medicina q'iru y currículo en los centros educativos de Hatun Q'iru". Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- VELASCO, Honorio y Ángel DÍAZ DE RADA
1997 *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- VILTE, Laura
2000 "Identidad, cultura y lengua". *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*. Tilcara: PEETUPT/Escuela normal. 113-116.
- ZABURLÍN, María
2005 "El proceso de activación patrimonial del Pucará de Tilcara". Tesis para optar al grado de Magíster. La Rábida (Huelva): I Maestría en conservación del Patrimonio iberoamericano. Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana de La Rábida.

Anexos

Anexo 1: Guía de observación de Aula

Docente: Cómo enseña. Qué materiales propone. Cómo trata la variedad dialectal del castellano de la zona. En lo que enseña ¿aparecen miradas del nosotros indígena? ¿Aparecen miradas del otro que no es kolla? ¿Cómo la encara? ¿Qué materiales emplea? ¿Cómo reacciona ante agresiones verbales o insultos entre estudiantes?

Actividades: ¿Cuáles están relacionadas con el tema?

Estudiantes: Características que pueden reflejar el “otro” culturalmente diferente y el “nosotros indígena”. Modos de vestir. ¿Cómo usan la variedad dialectal? ¿Cómo se agrupan o interaccionan? ¿Aparece la discriminación?

Materiales: Láminas, textos, recursos didácticos relacionados a la temática.

Variedad dialectal del castellano: Frente a su presencia ¿cómo actúan docentes y estudiantes? ¿Se refleja en ella la mirada del “nosotros indígena”? Momentos en que se usa. ¿Cómo? Momentos en que aparece. ¿Cuál es su impacto? Registrar características.

Anexo 2: Imágenes de la actividad de investigación pre-experimental



Personaje 1



Personaje 2



Personaje 4



Personaje 3

Anexo 3: Guía para entrevista en grupo focal de estudiantes

Características

Participantes: 8 estudiantes adolescentes de nivel secundario de la Escuela Normal “Dr. E. Casanova”.

Distribución por sexo: 4 mujeres y 4 varones.

Edades: 13 a 15 años.

Pertenencia a diversos grupos sociales (kollas del pueblo, de la zona rural, de otras regiones de la Quebrada y Puna, y, estudiantes venidos del sur del país).

Lugar de realización: Casa pastoral de la parroquia de Tilcara.

Tema disparador: Elección de la “Reina de los estudiantes”.

Explicación del tema disparador: Desde hace más de 40 años, en Jujuy, una provincia con mayoría de población kolla, se festeja, cada de septiembre, la primavera y el mes de los estudiantes. La actividad principal que congrega a los estudiantes de nivel secundario, consiste en la elección de la Reina de los estudiantes. Esta “elección” es una competencia por “la belleza” de las jovencitas de entre 15 y 17 años que participan. Todos los colegios eligen a su “reina” que siempre termina siendo la que más se asimila físicamente a la belleza occidental: flaca de buenas “curvas”, alta y en lo posible rubia de ojos claros. Los estudiantes invierten tiempo y dinero para participar de esta fiesta.

Preguntas

1. ¿Participan en la Fiesta de los Estudiantes? ¿Cómo?
2. ¿Qué opinan de esta fiesta?
3. ¿Qué opinan de la elección de la reina?
4. ¿Sienten que la reina los representa? ¿Se sienten representados por las reinas: del departamento, de la provincia, de la nación?
5. ¿Piensan que una joven kolla puede llegar a ser reina a nivel provincial y/o nacional? ¿Por qué?
6. ¿Qué piensa de la discriminación? ¿Esta fiesta discrimina?
7. ¿Qué piensan de los foráneos, de los vallistos, de los mineros y de los bolivianos?
8. ¿Alguna vez los han insultado en la escuela o en otros lugares usando las palabras: kollas, gringos, foráneos, vallistos, mineros, etc.? Cuenten ¿Cómo se han sentido?
9. ¿Han escuchado insultos hacia otras personas con los estereotipos mencionados?
10. ¿Piensan que se pueden superar? ¿Cómo?

Anexo 4: Guía para entrevista en grupo focal de Docentes

Características

Participantes: 8 docentes de nivel primario o secundario de escuelas de la Quebrada de Humahuaca.

Distribución por sexo: 4 mujeres y 4 varones.

Docentes en ejercicio o que hayan ejercido.

Pertenencia a diversos grupos sociales (kollas del pueblo, de la zona rural, de otros lugares de la Quebrada y Puna, y, docentes venidos del sur del país).

Lugar de realización: Casa pastoral de la parroquia de Tilcara.

Tema disparador: Reina de los estudiantes.

Preguntas

1. ¿Participan de alguna actividad relacionada con la Fiesta de los Estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo?
2. ¿Qué piensa de la elección de la reina?
3. ¿Sienten que esa reina los representa a ustedes y a sus estudiantes?
4. ¿Creen que una joven de la Quebrada, kolla, andina, puede llegar a ser reina provincial o nacional? ¿Por qué?
5. ¿Hay discriminación en la fiesta de los estudiantes?
6. ¿Qué piensan de la discriminación? ¿Esta fiesta discrimina?
7. ¿Qué piensan de los foráneos, de los vallistos, de los mineros y de los bolivianos?
8. ¿Alguna vez los han insultado usando las palabras: kollas, gringos, foráneos, vallistos, mineros, etc.? Cuenten ¿Cómo se han sentido?
9. ¿Han escuchado insultos en sus alumnos o de otras personas con los estereotipos mencionados? ¿Cómo actúan en esos casos? ¿Qué piensan al respecto?
10. ¿Piensan que se pueden superar las diferencias entre las personas que somos culturalmente distintas? ¿Cómo?

Anexo 5: Guía para entrevista en grupo focal de miembros de la Comunidad

Características

Participantes: 14 miembros de la comunidad entre mujeres, hombres y niños.

Lugar de realización: Casa del dirigente de la comunidad.

Tema disparador: "Quebrada de Humahuaca, Patrimonio natural y cultural de la Humanidad".

Explicación del tema disparador: En 2003 la UNESCO declaró a la Quebrada de Humahuaca, patrimonio natural y cultural de la humanidad. Ello ha atraído capitales de gringos o foráneos que empezaron a invertir en la promoción del turismo en la zona. No obstante los pobladores kollas siguen tan pobres como siempre. Su paisaje y su cultura son vendidos.

1. El año pasado, nuestra Quebrada recibió el título de Patrimonio de la Humanidad, con esta declaración se ha fomentado más el turismo en Tilcara. ¿Ustedes sienten que se están beneficiando? ¿Por qué?
2. Ha venido mucha gente de afuera a instalar hoteles y restaurantes ¿qué opinan?
3. Hay mucha gente de afuera viviendo en Tilcara ¿qué piensan de ello?
4. ¿Han sufrido discriminación en su propio pueblo? ¿Cómo, en qué circunstancias?
5. ¿Se han sentido discriminados por "no saber hablar" en la escuela u otras instituciones públicas?
6. ¿Piensan que los discriminan por sentirse indígenas? ¿Por qué?
7. ¿Cómo se puede superar esta discriminación?
8. La escuela ¿tiene alguna responsabilidad? ¿Qué debiera hacer?
9. En Tilcara viven mucha gente de afuera. A veces hay problemas. ¿Cómo podemos convivir mejor? ¿Se puede? ¿Creen en los "otros", en los que son culturalmente diferentes a ustedes? ¿Qué rescatan de ellos?

Anexo 6: Guías para entrevistas individuales a profundidad

TEMA: “Municipalidad de San Francisco de Tilcara: Primer municipio indígena de Latinoamérica”.

DESTINARIOS: Docentes y funcionarios de la municipalidad.

1. ¿Qué opinan de esta declaración?
2. ¿Por qué había que hacer una declaración de este tipo para Tilcara?
3. ¿Por qué reivindicar lo indígena?
4. ¿Para qué reivindicar lo indígena?
5. ¿Cómo defines al kolla?
6. ¿Qué opinas de los gringos?
7. ¿Qué opinas de los jipis?
8. ¿Qué opinión tienes de aquellos que viven aquí pero que no son tilcareños?
9. ¿Qué crees que piensan ellos (gringos, jipis, no tilcareños que viven en el pueblo) de nosotros?
10. ¿Qué fortalezas rescatas de los kollas?
11. ¿Qué fortalezas rescatas de los no kollas?
12. ¿Qué te gustaría que cambien los kollas?
13. ¿Qué te gustaría que cambien los que no son kollas?

TEMA: Invasión a tierras de la Comunidad indígena “Cueva del Inca”.

DESTINARIOS: Miembros de la comunidad indígena.

1. Las personas que viven aquí ¿son kollas? ¿Por qué?
2. ¿Te reconoces como kolla? ¿Por qué? ¿Qué hace que seas kolla?
3. ¿El kolla tiene más derecho al acceso a la tierra? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinas de los gringos?
5. ¿Qué opinas de los jipis?
6. ¿Qué opinión tienes de aquellos que viven aquí pero que no son tilcareños?
7. ¿Qué crees que piensan ellos (gringos, jipis, no tilcareños que viven en el pueblo) de nosotros?
8. ¿Qué fortalezas rescatas de los kollas?
9. ¿Qué fortalezas rescatas de los no kollas?
10. ¿Qué te gustaría que cambien los kollas?
11. ¿Qué te gustaría que cambien los que no son kollas?
12. ¿Cómo se podría solucionar el problema de la invasión de tierras?

Anexo 7: Fichas de datos personales

Estudiantes de Nivel Secundario

Nombre:

Edad:

Escuela:

Curso:

Dónde nació:

Dónde vive:

De dónde es su papá:

De dónde es su mamá:

Docentes:

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Escuela donde trabaja:

Antigüedad laboral:

Curso:

Dónde nació:

Dónde vive:

De dónde es su papá:

De dónde es su mamá:

Anexo 8: Detalle del corpus de datos

El corpus de datos de la primera fase del trabajo de campo (25/10/04 al 26/11/04) comprende: 2 cuadernos de campo, 12 afiches, fotografías, grabaciones de audio-video (5 hs. de entrevistas en grupo focal y 1 hs. de actividades áulicas), grabaciones de audio (6 hs. de entrevistas, 4 ½ hs. de clases y 2 hs. de una conversación mantenida con integrantes del PEETUPT).

El corpus de datos de la segunda fase del trabajo de campo (02/05/05 al 03/06/05) comprende:

Fecha/s	Tipo de información	Fuente	Siglas	Nº Pág.
02/05/05	Notas de campo	Observaciones en la comunidad	CNC 2005	18
09/05/05 al 17/05/05	Cuaderno de Campo 1	1º Año de la Escuela "Dr. Eduardo Casanova".	CC05a	96
18/05/05 al 27/05/05	Cuaderno de Campo 2	1º Año de la Escuela "Dr. Eduardo Casanova".	CC05b	43
18/05/05	Transcripción de grabaciones de clases	Actividades prácticas.	OA 18/05/05	5
18/05/05	Transcripción de entrevista	Intendente de Tilcara	FP 18/05/05	8
18/05/05	Transcripción de entrevista	Secretario de Turismo de la Municipalidad de Tilcara	EE 18/05/05	7
24/05/05	Transcripción de actividades registradas en clases	Clases de Historia y geografía.	OA 24/05/05	4
24/05/05	Transcripción de acto cívico recordando el 25 de mayo.	Acto cívico	OAE 24/05/05	1
26/05/05	Transcripción de diálogo en clase	Zulema Pereyra, docente de Lengua y literatura	ZP 26/05/05	4
27/05/05	Transcripción de entrevista	Docente de escuela primaria	AC 27/05/05	4
28/05/05	Transcripción de entrevista	Docente de escuela rural	JAT 28/05/05	5
28/05/05	Transcripción de entrevista	Docentes procedentes del sur del país	GC 28/05/05 GP 28/05/05	15
29/05/05	Transcripción de entrevista	Docente de nivel secundario venido del sur	AM 29/05/05	11