



# EIB

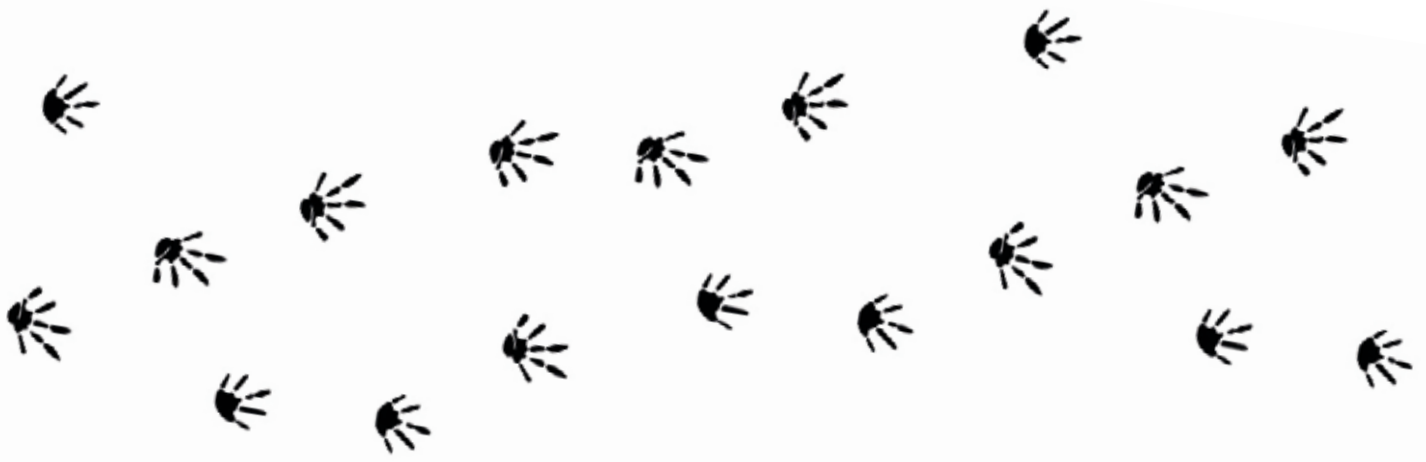


# CULTURA



**AMSAFE**

□ f @ v ©TERA **CTO**



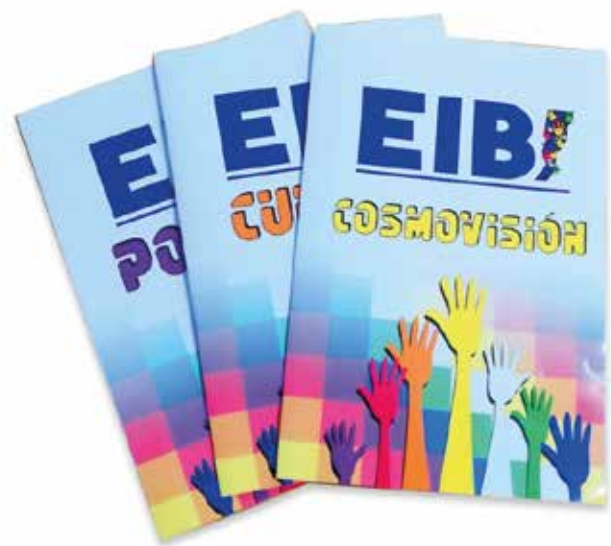
## CULTURA

Mediante esta serie de 7 revistas y otros dispositivos didácticos que la acompañan intentamos crear lazos con las comunidades educativas de las EIB (Escuela Intercultural Bilingüe). Estas publicaciones están concebidas como un puente entre aportes teóricos y la práctica educativa, para construir y aplicar adecuaciones institucionales y estrategias didácticas acordes a las EIB.

Para que esta transferencia sea efectiva se hace necesaria la revisión de temáticas que han sido ajenas a la formación de la mayoría de quienes estamos en el sistema educativo, caracterizada ésta por una concepción monocultural y uniformadora de la educación, desconocedora del hecho de que en nuestro país existen determinados sectores socio-culturales que, a pesar de compartir una serie de valores y pautas culturales de la sociedad global, tienen otras que les son propias.

Abordar la educación intercultural desde AMSAFE hoy, implica el desafío de desarrollar propuestas que respondan a las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos Pueblos Originarios de todo el país, en nuestro caso, en la provincia de Santa Fe es "poner en común" la resignificación del patrimonio cultural aborigen con las EIB y las comunidades originarias. Conjuntamente desarrollar acciones tendientes a la concreción de una escuela respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

En el texto Educación intercultural para todos los peruanos, Zúñiga Castillo expresa al respecto: "Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad." La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, entre otros y múltiples factores. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.



El diálogo entre culturas implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales; sociedades además, por lo general socialmente estratificadas. La relación entre estas culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad.

La Educación Intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la conciencia y reflexión críticas, la participación e interacción. La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas.

**Equipo de Interculturalidad Amsafe Provincial**



Entendemos que la diversidad cultural nos enriquece a todos y todas, y que para valorarla es necesario conocerla, nos comprometimos a abordar un proceso de producción de cada revista como un desafío de trabajo intercultural. Así, los contenidos, miradas e imágenes que contienen estas páginas, son el fruto del intercambio entre docentes y referentes de diferentes comunidades originarias de distintos espacios de la provincia.

Esperamos que estas historias, culturas, lenguas y educación de los pueblos indígenas contribuyan a profundizar el tan ansiado y necesario diálogo intercultural, a fomentar relaciones de igualdad en la diversidad y a superar asfixiantes relaciones sociales caracterizadas por el prejuicio, el racismo y la exclusión del otro, con el fin de construir nuevos horizontes de hermandad entre los pueblos.

La capacidad de aprendizaje que supone lo cultural se da a través del otro y con el otro. Así aprendemos a darnos cuenta que no somos idénticos a nosotros mismos, es decir, que estamos habitados por muchos "otros". Si hacemos el esfuerzo de pensar a la "cultura" como un "flujo intercultural" podremos

"comenzar a comprender la magia por la cual llegamos a modificarnos entre todos. El desafío es ir más allá, guiados por un sentido de lo intercultural como un fluir (a veces armónico y muchas veces discordante), reconociendo la multitud de caminos y cruces en los que nos perdemos -nos descubrimos diferentes de nosotros mismos- justo cuando nos encontramos con otros. La educación intercultural se propone aprender a ir más allá de la cultura (o de la lengua) pensada como identidad; esto significa aprender a hablar y pensar y actuar interculturalmente. Y esto tiene consecuencias prácticas ya que al mismo tiempo que desarmamos nuestras identidades y las de los otros también desarticulamos la jerarquía de "arriba" y "abajo" en que estas suelen estar ordenadas, y es entonces que lo intercultural se vuelve una posibilidad de democratización del saber".

(Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016.)





## LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD

Esta revista lleva el color naranja de la bandera Wiphala. Su significado es la representación de la cultura y la sociedad, la riqueza de la nación, la salud, la medicina, la formación y la educación. Por ello en esta edición tomaremos cultura y educación.

El sentido de la expresión cultura, se viene modificando. Las culturas no son únicamente conjuntos de hábitos sino también repertorios de habilidades que se adaptan a distintas circunstancias. Permanentemente las culturas incorporan “préstamos culturales” de otras sociedades y los hacen suyos. Los violines, guitarras, mandolinas, de evidente raigambre hispánica, se entremezclaron con las queñas y tamboriles cuzqueños dando lugar a esa hermosa música tradicional del mundo andino (Bengoa, 2000:133). En realidad no son los violines los que se entremezclaron con las queñas sino los repertorios de destrezas desde los cuales cualquier miembro de una “cultura” puede aprender a tocar los instrumentos de la “otra cultura”. En este fenómeno hay algo más a desentrañar: para que del hábito se pase a una nueva habilidad es necesario que todos tengamos la capacidad de improvisación. La cultura así es un movimiento de hábito, habilidad y aprendizaje, nos atraviesa sin nosotros saberlo pues somos seres marcados por las rutinas y los automatismos, pero a veces “la cultura” –o “la costumbre” o la “palabra de los antiguos” como se la denomina en otros pueblos– se hace presente en nuestra conciencia como algo en lo que estamos pensando o de lo que estamos hablando.

Uno de los rasgos clave del resurgimiento de los pueblos originarios es la toma de conciencia de la cultura por parte de las comunidades para hacer de ella “su cultura”, es decir para afirmar o reconstruir una identidad cultural propia. Actualmente, en este período del resurgimiento indígena, los integrantes de estas comunidades aprendieron a reconocer su cultura y a reflexionar sobre ella, desarrollando habilidades nuevas para reconstruirla conscientemente.

Hay que reunir los fragmentos dispersos que han dejado décadas y siglos de aculturación y despojo, y nada de eso es posible sin la fuerza de los sentimientos de duelo, tristeza, nostalgia, bronca y esperanza.

En las prácticas educativas de interculturalidad se puede encontrar un ámbito propicio para esta compleja recreación de las identidades culturales indígenas saturada de afectos y estrategias, hábitos y habilidades.

De esta manera cabría repensar la EIB como un espacio de producción cultural compartida, y no únicamente de recuperaciones y afirmaciones identitarias predefinidas. Sobre la historia de la “cuestión indígena”, las maneras de ser indígena –y de organizarse como tal– se relacionan con la diversidad cultural previa al contacto y con las modalidades y momentos en que tuvieron lugar la conquista, la colonización y la nacionalización.





## RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN INDÍGENA HASTA LLEGAR A LA EIB

Como hemos visto en ediciones anteriores la relación entre los pueblos indígenas, la sociedad nacional y el estado se ha caracterizado históricamente por el conflicto y la tensión. Esta situación no ha sido ajena a las instituciones educativas destinadas a los pueblos indígenas.

Luego señalamos la relación entre la EIB y el debate más amplio acerca del multiculturalismo y la interculturalidad, puntualizando los desafíos educativos que la EIB plantea.

La caracterización de la EIB en la Argentina es abordada seguidamente, tanto en lo legal e institucional como en sus logros y cuestiones pendientes. Al final nos concentramos en la cuestión específica de las lenguas indígenas en relación con la EIB. De la educación civilizadora a la Educación Intercultural y Bilingüe.

La educación escolar impartida en las comunidades indígenas de la Argentina fue un eficaz proyecto de imposición de formas de vida “civilizadas” y de la lengua castellana a estos “otros” que no formaban parte del grupo dominante a nivel étnico, lingüístico y cultural.

Desde mediados del siglo XIX y durante buena parte del XX la educación indígena estuvo vinculada casi siempre al proyecto evangelizador que el estado delegaba a órdenes religiosas como los franciscanos, jesuitas y salesianos, aunque también hubo casos de educación indígena llevados adelante por personal civil y sin contenido religioso. (Salomón Tarquini y Lanzillotta, 2011).

Por un lado, el aprendizaje del castellano, algunas nociones de lectoescritura y de otros conocimientos posibilitaron que los grupos indígenas pudieran participar de modo más activo en los circuitos del mercado de trabajo y hasta en la sociedad civil y la política pero, por otro lado, esta misma educación trajo consigo una valoración negativa de su forma de vida y hasta una decisión de abandonar la lengua propia o su restricción al ámbito doméstico. (Hirsch y Serrudo, 2010).



## MODELOS DE EDUCACIÓN IMPLEMENTADOS EN COMUNIDADES INDÍGENAS

A fin de comprender como ha sido el proceso educativo en relación con la presencia de sus lenguas y culturas en la escuela. Yañez Cossio (1988) propone definir cuatro etapas del modelo educativo para indígenas en América Latina que consideramos aplicable al caso argentino.

### Modelos Educativos:

I. Castellанизación. Política de asimilación. Este modelo plantea la “civilización” de las/los nativos por medio de pautas y valores de la civilización occidental. Supone la imposición del castellano y elementos culturales occidentales. La castellanización es el proyecto más arraigado y que aún persiste en muchas partes del país. Ha llevado en muchos casos al fracaso escolar porque, junto a la negación de las prácticas culturales, produce un quiebre en la autoestima de los niños indígenas y en su sentido de identidad. Este modelo fue la norma en aquellas poblaciones indígenas que hoy tienen consciencia de su dis-continuidad identitaria.

II. Transicional. Este formato se caracteriza por el empleo de la lengua indígena y la utilización de maestros indígenas. Además, recurre a la cultura y la lengua indígena como medio para la adquisición de la “cultura”. La etapa transicional es más común en los países andinos y en México, involucrando la participación de maestros indígenas que utilizan la lengua originaria para promover la castellanización, haciendo las veces de traductores entre las consignas docentes y los alumnos indígenas. En algunas partes de la Argentina aún se dan estas situaciones de docentes indígenas como traductores, sin una mayor participación en el proyecto educativo institucional.

III. Bilingüe Bicultural. Este modelo propicia el respeto y reconocimiento de los valores propios de los pueblos indígenas. Sin embargo, los contenidos se orientan hacia los valores y saberes urbano-occidentales. El modelo bilingüe bicultural se enmarca en los cambios ocurridos en América Latina a partir del resurgimiento indígena. Es una etapa en la cual se elaboran los primeros materiales didácticos, aunque con mucho énfasis en la polarización bicultural, postergando el aporte de una educación crítica y reflexiva que amplíe la autonomía y la participación de los pueblos indígenas en torno a las decisiones sobre su educación.

IV. Bilingüe Intercultural. Este modelo se caracteriza por una participación de las comunidades originarias más activa y por la implementación de nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las comunidades originarias. La educación bilingüe e intercultural, en sentido estricto, aparece hacia fines de la década del ochenta del siglo XX y se encuentra vinculada a las demandas de participación protagónica de las organizaciones indígenas en los sistemas educativos oficiales.





## DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD

Para entender mejor la propuesta del modelo educativo bilingüe e intercultural es necesario hacer un breve repaso por las ideas y prácticas del multiculturalismo y la interculturalidad.

### Del multiculturalismo a la interculturalidad crítica

“Multiculturalismo” e “interculturalidad” son términos que ponen de relieve la importancia que tiene hoy en día abordar la realidad en términos “culturales”, pero si no realizamos un esfuerzo reflexivo que conecte lo cultural con las cuestiones de desigualdad social y, a la inversa, las tensiones sociales con las cuestiones de identidad cultural, se corre el riesgo de plantear los problemas parcial y equivocadamente\* (GEAPRONA, 2006; Díaz y Alonso, 2004; Hecht, García Palacios, Enriz, Diez).

### Multiculturalismo

El término multiculturalismo es utilizado de manera intercambiable para referirse tanto a la diversidad cultural como un “dato de la realidad”, como a las políticas de estado e iniciativas sociales que fomentan el reconocimiento y el respeto de ese “dato” de la diversidad en el marco de la ciudadanía nacional y entre las naciones. Uno de los problemas a tener en cuenta, es que se parte de la base que la “diversidad cultural” existe, lo cual sin ser incorrecto impide pensar los caminos históricos y los discursos que llevaron a instalar esa diversidad como obvia (Novaro 2006). Ya hemos visto cuando nos referimos a las etnias que conviene pensarlas desde sus relaciones interétnicas y desde el modo en que la gente se vale de los signos de las etnias para identificarse (etnicidad).

La categoría “indio” fue el medio para identificar a un “otro” diferente e inferior al español y al criollo nacional, simplificando justamente con ello la diversidad étnica, cultural y lingüística de las comunidades originarias. Hay que prestar atención a los recorridos históricos concretos que han formado las “naciones y sus otros” en América Latina para evitar importar un “pluralismo global”. Así, hemos visto que en la Argentina predominó un modo de nacionalización que requería identificar a los “otros” para luego borrarlos en un gran “nosotros” sólido y homogéneo\* (Rita Segato, año 2002).

Esta es una razón más para no partir de la idea de “diversidad” para trabajar la EIB en la Argentina y ensayar, en cambio, un razonamiento que se inicie con el reconocimiento de las diferencias indígenas que no pudieron ser absorbidas del todo o que fueron absorbidas a medias.

Aun reconociendo estas críticas, el multiculturalismo está siendo repensado y apropiado reflexivamente por un gran número de instituciones y organizaciones para variados fines. La visibilización de las diferencias étnicas y culturales que desde siempre formaron parte de los reclamos de los indígenas se dio en un contexto de desigualdad social.



# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL & BILINGÜE

## INTERCULTURALIDAD

“Interculturalidad”, antes que “multiculturalismo”, ha sido el término más frecuentemente usado en el ámbito de la educación en América Latina y en la Argentina; de ahí la propia categoría “Educación Intercultural y Bilingüe”. Catherine Walsh\* (profesora y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador) describe tres abordajes de la interculturalidad en relación con lo indígena en América Latina.

La **primera perspectiva** es de tipo “relacional”, y se refiere al contacto e intercambio “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad”.

Una segunda perspectiva, denominada “funcional”, da cuenta de la diversidad y la diferencia tomando como meta la inclusión a través del diálogo y la tolerancia pero no intenta resolver el conflicto étnico y cultural sino conservar una situación de estabilidad. Ambas nociones de interculturalidad son similares a las del multiculturalismo que ya hemos criticado pues parten de la idea de que “siempre hubo diversidad” y “hay que respetarla” o “manejarla” sin ahondar en sus causas. Por eso se puede decir que la interculturalidad así “pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería de esa forma un concepto estratégico que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre estado y pueblos indígenas en América Latina” (Sartorello, 2009: 82).

Frente a esto Walsh (2001) propone una tercera perspectiva llamada “interculturalidad crítica” que aborda el problema indígena como otro colonial y racial segregado social, moral y culturalmente. En este sentido, la interculturalidad crítica es un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad. El objetivo primordial del abordaje de la interculturalidad crítica es transformar las relaciones jerárquicas entre grupos, culturas y lenguas reconociendo sus mutuas diferencias en un plano de inclusión y equidad. Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe crítica.

Para adentrarnos en esta tercera perspectiva comenzamos preguntándonos: ¿qué interpretaciones hacen las instituciones educativas de la interculturalidad cuando piensan y diseñan la Educación Intercultural Bilingüe? Como señala Walsh (2001:13) la noción de “educación intercultural bilingüe” es de uso relativamente reciente. La introducción de la palabra “intercultural” en la educación bilingüe comienza en los años ochenta del siglo XX, desplazando el término “bicultural” que seguía poniendo el acento en la relación unidireccional y asimétrica entre dos culturas, la nacional y la indígena. Así la “interculturalidad” pensaba en muchas culturas indígenas, ya no en el “otro como indio” y recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad orientadas a la oficialización de lenguas indígenas, promoviendo visiones no discriminatorias que alcanzaran a todo el conjunto social.

Esta perspectiva influyó en las reformas educativas que tuvieron lugar en la década del noventa en Argentina y en otros países de América Latina. Sin embargo, en la práctica de la EIB se han concretado pocos espacios de encuentro genuino, y se sigue polarizando el aprendizaje y la enseñanza entre lo propio del “otro” (indígena) y lo nacional de “nosotros”. Al no ser asumida del todo por el estado como un deber de toda la sociedad para toda la sociedad sino como una política compensatoria de una condición de marginalización lingüística y cultural, la EIB “realmente existente” sigue cargando el lastre de la enseñanza de la cultura propia de los indígenas para los indígenas (a veces, pero no siempre en su lengua propia); es decir, la polarización bicultural predomina en las prácticas concretas que se pretenden ser interculturales. Se sigue apuntado a la mera visibilización y descripción de las diferencias de los “otros” sin repensar el “nosotros” nacional\* (Soria, 2008 y 2010).

La interculturalidad crítica es un largo camino a recorrer desde una sociedad y desde un estado que acompañen con proyectos de mayor Interculturalidad, educación y diferencias inclusión y respeto a las mutuas diferencias.



## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

### Trayectoria legal e institucional en Argentina

La EIB en la Argentina se plantea en diversos registros: políticas oficiales que se activan desde ministerios de educación y proyectos educativos institucionales, experiencias particulares en escuelas con población indígena que construyen sus propios procesos educativos en consonancia con el estado o con el apoyo de universidades, organizaciones no gubernamentales; y propuestas y acciones de las propias comunidades y organizaciones indígenas.

Todo esto, a su vez, varía según la región, provincia y comunidad. Por una parte, existen escuelas que han atravesado procesos de más de treinta años de educación bilingüe, con una continua formación y participación de docentes indígenas y no indígenas, donde se alfabetiza en lengua materna y se producen materiales didácticos por equipos de docentes y expertos que apoyan. Por otra parte, hay casos en los cuales la enseñanza es en castellano exclusivamente y a lo sumo hay un breve espacio para el aprendizaje de algunos contenidos culturales y lingüísticos. En este sentido concordamos con en que aún “no se puede hacer referencia a una política de educación intercultural en la Argentina, ya que no existe un único lineamiento educativo sino que hay diversos proyectos en distintos lugares y con características bastante diferenciadas”. (Hecht, 2011:206).

La misma autora descubre dos tendencias en las planificaciones educativas para las minorías étnicas en la Argentina. Prácticas basadas en los “modelos escolares monolingües, donde sistemáticamente se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y los modelos escolares bilingües, insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las necesidades y desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas)”. (Hecht, 2011:304).

Debemos tener en cuenta que los planes educativos de la EIB surgieron en el contexto ya mencionado de ajuste estructural como expresión de una política de compensación, segmentación del sistema educativo y reducción del gasto público. Sin embargo, en la última década ha habido cambios en el plano legislativo y “Es preciso atender, entonces, a los contextos sociopolíticos y no sólo culturales en los que emergen y se abren camino las propuestas de educación intercultural. [...] Se hace necesario, entonces, considerar también el papel de la escuela con relación a la construcción y tratamiento de las diferencias culturales, y como lo veremos, una parte insoslayable en estos análisis debe ser la pesada herencia que los mandatos nacionalistas y patriarcales han depositado en la docencia argentina. La educación intercultural puede ser pensada como un conjunto de estrategias pedagógicas situadas y atravesadas por procesos culturales, económicos, políticos, y sociales de distinto alcance, que la marcan y particularizan con múltiples sentidos y posibilidades”\* (Díaz y Rodríguez de Anca, 2006).





## EIB - NORMATIVAS

**La interculturalidad como pedagogía crítica situada en las normativas e implementación de proyectos en EIB a lo largo del país.**

En el año 1993 se implementa la Ley Federal de Educación (24.195) en consonancia con las políticas de "achicamiento" del estado. Esta ley inscribió a los pueblos indígenas en el marco de las denominadas Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. A partir del año 1997 comienza a desarrollarse el proyecto "Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen" que proponía brindar asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con población indígena. Estas acciones, que en sus inicios fueron preliminares y dificultosas, permitieron instalar la consciencia acerca de la importancia de la educación dirigida a la población indígena, aunque más no sea dentro de un paradigma que veía la diferencia cultural como un déficit a compensar. En el año 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe dentro del Ministerio de Educación de la Nación\* (Cipolloni, 2004).

En 2006 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional en cuya sección dedicada a la EIB se promueve el respeto y el reconocimiento de las diferencias indígenas y el "diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores". La nueva ley eleva el estatus e importancia de la EIB en el sistema educativo nacional dejando de ser un programa compensatorio para incorporarse como una Modalidad que atraviesa los niveles educativos (Inicial, Primario, secundario).

En 2008 el Programa Nacional de EIB cambia de denominación y de ubicación en el Ministerio, pasando de la Dirección de Programas Compensatorios a la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. La legislación indígena provincial está siendo adecuada al espíritu de la Ley 26.206, más allá de que todas ellas establecen el reconocimiento de las lenguas y las culturas, y el derecho a estudiar en su propia lengua en instituciones siguiendo los lineamientos de la Ley nacional 23.302. Ver, por ejemplo, Ley 3.258/1986 de Comunidades Indígenas, Provincia del Chaco, Ley 6.373/1986 de Promoción y Desarrollo del Aborigen, Provincia de Salta, Ley 2.727/1989 de Promoción de Comunidades Guaraníes, Provincia de Misiones, Ley 426/1984 Integral del Aborigen, Provincia de Formosa.

En el Capítulo XI, artículo 52, se define la EIB como: "[...] la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias".

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) Secundario y Superior) bajo una Coordinación Nacional en el año 2007 se forma al interior del Ministerio el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) integrado por 37 representantes de los pueblos indígenas. El CEAPI genera un espacio de representación indígena para participar en la toma de decisiones sobre la EIB en sus pueblos y comunidades. Actualmente, las líneas de acción de la Coordinación Nacional de la Modalidad EIB incluyen la formación docente, las becas para estudiantes universitarios y el relevamiento y sistematización de experiencias y proyectos en EIB a lo largo del país. Esta sistematización ha permitido conocer las diversas necesidades de las escuelas del país con matrícula indígena, entre ellas, las de material didáctico adecuado a las características lingüísticas y culturales de los alumnos y la adecuación de la normativa provincial a la nueva legislación de EIB (Cipolloni, 2004: 473).

A partir del año 2013 se suceden una serie de reuniones entre el CEAPI y las coordinaciones -nacionales y provinciales- de la Modalidad en Educación Intercultural Bilingüe, con el objetivo de generar propuestas para desarrollar e implementar el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Estas reuniones dieron una mayor visibilidad a las diferentes partes involucradas, especialmente a los representantes indígenas, y pudieron mostrarse y discutirse las diferentes formas de pensar, abordar e implementar la EIB en las provincias y en las localidades concretas.



## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Interculturalidad, educación y diferencias- Reunión CEAPI (2014).

La EIB en la Argentina está compuesta por diferentes instituciones, programas y actores que aportan al desarrollo de acciones en las escuelas con población indígena, generando proyectos educativos, instancias de formación y actualización y elaboración de materiales didácticos e investigación sobre los procesos educativos.

### **Algunas de estas instituciones son:**

- El Programa nacional en EIB.
- Los programas provinciales en EIB.
- Los institutos de formación docente en EIB (incluye terciarios como el CIFMA), ubicado en la provincia de Chaco, y los profesorados en EIB existentes en varias provincias.
- Las organizaciones no gubernamentales (ASOCIANA, ENDEPA, FUNDAPAZ, Fundación Escolares, entre otras).
- Los equipos basados en universidades nacionales y provinciales.
- Los equipos formados por directivos, docentes y docentes indígenas en cada escuela. Si bien hoy es muy probable que a nivel discursivo y programático se hayan establecido ciertos consensos básicos en torno a una interculturalidad transversal y crítica, esto no necesariamente tiene un correlato en las prácticas pedagógicas concretas. Por ejemplo, hay asignaturas pendientes en la enseñanza de las lenguas indígenas que se relacionan con los persistentes prejuicios acerca del "otro étnico", las concepciones tradicionales acerca de la enseñanza en "primera lengua" y la escasez de métodos didácticos adecuados (Censabella, 2010: 58).

Podemos apreciar que la puesta en práctica de la EIB en el aula varía según el contexto, el proyecto educativo y muchas veces el compromiso de los docentes y directivos de la escuela. Sin embargo,

debemos afirmar que el docente indígena constituye un nexo de fundamental importancia entre la escuela y la comunidad, oficiando de mediador entre las familias que envían a sus niños a la escuela y la institución. La presencia de los docentes originarios en clase da cuenta de la diversidad del 38 Pueblos indígenas en la Argentina y posibilita la implementación de un currículo que aborde la interculturalidad. Ahora bien, la problemática de la capacitación docente no sólo alcanza a los maestros indígenas. Es igualmente importante entender los problemas específicos de los docentes "criollos" o de aquellos que no están marcados como "diferentes" y deben dar clases en escuelas con matrícula indígena. En este sentido, y recuperando lo dicho respecto de la necesidad de pensar un diálogo que aborde las diferencias, es preciso que el docente "no indígena" sea inducido en su formación y práctica a "desaprender y desprenderse" del "nosotros" que accede al "otro" indígena de una manera tolerante e incluso humilde. Concordamos con Raúl Díaz en que el potencial de apertura intercultural del "trabajo docente depende más de lo que se haga con la propia identidad que de la incorporación o adición de contenidos de la otra cultura" (Díaz, 2001: 187).

En síntesis, la educación intercultural bilingüe es una demanda legítima e inclusiva y el mayor beneficiado con una formación de esta naturaleza va a ser, sin duda, el alumno indígena. En los casos en que se trate de comunidades de hablantes de lenguas indígenas, los niños, al ser alfabetizados en su lengua materna y tengan en el aula un docente indígena de su propia comunidad, podrán fortalecer una mayor seguridad lingüística y autoestima. En los casos en que la lengua indígena es parte de un proyecto de recuperación o inclusive puede no ser parte del currículo, la interculturalidad en la educación sigue vigente fomentando prácticas que posibiliten el "diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores" diferentes (Ley 26.206).

"LA DIVERSIDAD  
NOS ENRIQUECE  
Y EL RESPETO  
NOS UNE".



LOR ETÁOGUIT DA  
Q ANÓUENATAGAC,  
QALAHJAM CHI  
QARÁ MAMA, NÓOM  
ÑICONSCARSTÁ

## LENGUAS INDÍGENAS

Al momento de la conquista se hablaban alrededor de 35 lenguas en el actual territorio argentino. En la actualidad se hablan aproximadamente 14 lenguas indígenas que son: el ava-guaraní, el aymara, el chorote, el nivaclé, el guaraní, el chané, el mapuzungun, el mbyá guaraní, el mocoví, el pilagá, el qom-toba- el quechua, el tapiete y el wichí.

Para entender el actual panorama lingüístico indígena es necesario señalar que el uso, el conocimiento y la transmisión intergeneracional de una lengua originaria depende de muchos factores y se vincula con las historias concretas de relación entre un pueblo originario y la sociedad circundante. La situación de estas lenguas varía en cuanto a la transmisión intergeneracional, dado que algunas de ellas están en un proceso de retracción y otras continúan siendo utilizadas. Hay otras lenguas en situación de revitalización que están siendo relevadas, registradas y se han comenzado a enseñar a partir de los conocimientos de algunos pocos hablantes como, por ejemplo, el vilela, el rankülche y el tehuelche. Las lenguas están compuestas por un léxico y estructuras gramaticales que permiten expresar sentimientos, experiencias y conceptos.

La situación de habla y de transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas en la Argentina muestra estas variantes:

1. Lenguas habladas por adultos, jóvenes y niños: el wichí, el qom, el guaraní, el mbya-guaraní, el chorote, el pilagá, el quechua.
2. Lenguas con dis-continuidad en la transmisión intergeneracional habladas por adultos mayores de 40 años: el tapiete, el nivaclé, el mocoví, el mapuzungun.
3. Lenguas habladas sólo por pocos ancianos: el tehuelche.
4. Lenguas habladas por población criolla: el quichua santiagueño, el guaraní correntino.
5. Lenguas en proceso de recuperación: el vilela, el tehuelche, el rankülche, el chaná, el huarpe, etc.

La perduración de las estructuras gramaticales es la clave para que una lengua pueda ser hablada y transmitida entre generaciones. Además, las lenguas requieren para reproducirse lo que se denomina una "comunidad de habla", o sea, un grupo de personas (local, regional o nacional o internacional) que comparta el mismo código lingüístico y que tengan consciencia de la variedad de la lengua que utilizan. Sin embargo, no hay que pensar esta idea de "comunidad" en un sentido muy cerrado y definitivo ya que a veces esta comunidad está en proceso de construcción, como en los proyectos de recuperación de la lengua indígena, o hay diferencias dialectales que marcan algunas fronteras internas. Las lenguas habladas por los pueblos originarios se han ido transformando y han incorporado elementos de otras lenguas, sobre todo del castellano como lengua de uso en la vida cotidiana de los miembros de las distintas comunidades indígenas.

Esto hace muy común el bilingüismo, es decir, personas que hablan, aparte de la lengua materna, otra lengua y son comprendidas por otros en dicha lengua (existen también hablantes plurilingües). Algunos especialistas consideran que no es necesario el uso habitual de dos lenguas ni la misma comprensión y fluidez en cada lengua para que una persona se vea a sí misma y sea vista como bilingüe.

Los hablantes bilingües también hacen un "uso preferencial" de una lengua u otra según las circunstancias. Por ejemplo, hay personas que hablan en su lengua materna con su familia o en el espacio de su comunidad, pero al salir de estos ámbitos siempre se expresan en castellano aun si se encuentran con alguna persona que habla su misma lengua materna.



## LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA INDÍGENA

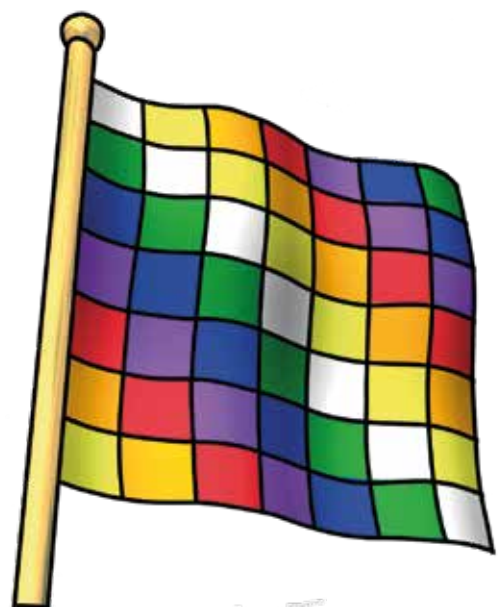
Un panorama sobre las lenguas indígenas estaría incompleto si no dijéramos que la situación de desplazamiento de lengua afecta a la mayoría de los pueblos originarios de la Argentina. A grandes rasgos se considera que una lengua está en peligro o amenazada cuando no hay una transmisión generacional, es decir, los niños ya no la hablan o no la comprenden, o cuando ninguna generación tiene la capacidad de expresarse en dicha lengua. El desplazamiento de la lengua “está precedido, casi siempre, por una baja en el estatus socio-económico de los hablantes que se acompaña por una situación de opresión.

Desde las comunidades originarias suelen expresar la idea de que existe un vínculo estrecho entre el mantenimiento de una lengua y una visión del mundo, de manera que perder la lengua equivaldría a “perder un mundo”. Además la desaparición paulatina de una lengua no necesariamente lleva a la disolución de la identidad étnica. De hecho, la identidad de cada pueblo puede marcarse a través de una lengua hablada que se transforma en “emblema” o de otros signos culturales –incluso esos que llamamos “raciales”– que no pasan por la lengua propia. Resulta interesante notar que aquellos pueblos que se han embarcado en procesos de revitalización de lenguas suelen organizar “talleres de lengua y cultura” donde al inicio adquieren gran protagonismo las listas de vocabularios, las traducciones y la búsqueda de los orígenes de las palabras. Sin duda, las historias y las “palabras sueltas” son pasos importantes para generar identificaciones afectivas entre la lengua y los hablantes actuales y futuros (Lazzari, 2011).

Abordando directamente el problema de la enseñanza de lenguas indígenas en el actual escenario de la EIB en la Argentina, Marisa Censabella opina que está pendiente una “reflexión seria y global sobre el por qué, el para qué y el cómo insertar la

enseñanza de lenguas indígenas en los currículos escolares. Los actores de la EIB deben reflexionar sobre un nuevo campo: el de la didáctica de la enseñanza de lenguas no estandarizadas en proceso de desplazamiento. [...] Las diferentes situaciones sociolingüísticas, inclusive para una misma lengua, deben ser tomadas como base para el diseño de planificaciones específicas: los niños indígenas en edad escolar de una determinada región ¿han adquirido la lengua indígena como primera o segunda?, la lengua vernácula ¿se habla en la comunidad de donde provienen los niños?, ¿por qué grupo etario?, ¿en qué situaciones de habla?, etc. Resulta imprescindible para el diseño de planificaciones educativas en interculturalidad y bilingüismo conocer las competencias comunicativas de las comunidades de habla así como las ideologías lingüísticas que los hablantes poseen acerca del valor funcional de las lenguas/variedades que utilizan o desean utilizar.

Este tipo de investigaciones podría brindar nuevos criterios de reflexión y de acción para achicar las distancias entre normativas democráticas y reivindicadoras y una realidad todavía muy injusta, desigual y discriminadora para con los pueblos originarios, su historicidad, lenguas y culturas” (Censabella, 2010: 58-59).





## RELATOS ORALES

El trabajo que intentamos realizar junto con las comunidades originarias y educativas es mantener vivos los relatos de transmisión oral de los pueblos originarios a lo largo del tiempo.

Consideramos que las prácticas sociales del lenguaje tienen el propósito de familiarizar a los niños con la visión del mundo de su pueblo a través de narraciones orales, ya que en ellas se transmiten y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones.

Las narraciones orales encierran experiencias acumuladas de manera colectiva por un pueblo, por lo que tienen un alto significado en la enseñanza. Por medio de estas se forma a los niños y jóvenes de acuerdo con la interpretación y la explicación de la realidad y social de cada pueblo.

Las narraciones que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. Todo esto tiene una función educativa que contribuye a integrar a los niños a su propia cultura; y contribuye también a que los niños exploren la variedad de manifestaciones literarias orales que se practican en su entorno.



Narración El despertar de la Iguana  
[https://youtu.be/3Khe7F6Tj\\_Y](https://youtu.be/3Khe7F6Tj_Y)



Adaptación del texto de Luis Zapiola  
<https://www.youtube.com/watch?v=nbZUBFKMM0w>





## RELATO: EL DESPERTAR DE LA IGUANA

Relato: El Despertar de la Iguana  
Narradora: Dora Salteño (Colonia Dolores)

En reunión con los abuelos ellos contaban, entre otras cosas, que en esta época del año se reunían en una fiesta, que se realizaba porque era el comienzo de "todo", nosotros decimos nuevo ciclo, nuevo círculo, una nueva etapa. Era cuando recibían señales de la naturaleza: una de ellas es la floración del aromito, la planta de aramo.

La tribu del Cacique Mariano Salteño, Valentín Teotí y José Manuel, los que estaban en esta zona, recibían las señales de que todo comenzaba otra vez. Se ponían de acuerdo en un lugar donde se iba a realizar la fiesta, donde se encontraban; seguían las señales de la naturaleza: flores, animales, brotes -percepción de que el nuevo tiempo estaba cerca-. Una vez reunidos, se hacía una gran fogata, inmensa fogata, se saludaban, se encontraban. Hacían el saludo a los cuatro vientos, esperando que el tiempo les diera una señal definitiva que era una gran tormenta con rayos y refusilos, esa era la señal de que ahí comenzaba todo de nuevo. En ese trueno con viento fuerte despertaba la que le daba la señal, que todo comenzaba de nuevo, -¿Quién era?- La iguana.

Aquí comenzaba todo de nuevo. Decían los abuelos que la iguana era sorda, cuando inverna en su cueva, lo hacía la panza para arriba; ese gran trueno, ese rayo, la tormenta, la despertaba, al vibrar la tierra movía todo, entonces la iguana se despertaba, se daba vuelta, para empezar a asomarse en la cueva, daba un tiempo, ella estaba dormida... iba despacio... Todo se hacía muy lento.

Cuando salía de la cueva era cuando comenzaba a despelechar, a mudar la piel -ahí en ese tiempo, en ese momento era cuando todo comenzaba de nuevo- cuando la iguana mudaba su piel, era el nuevo ciclo, ese era el momento de inicio de los festejos. En esa reunión que tenían las comunidades se realizaba el encuentro de parejas, ahí se conocían las nuevas parejas que se iban a formar, entonces los integrantes de una tribu se intercambiaban con otra, nunca integrantes de la misma tribu entre sí formaban parejas, porque decían que tenían que conservar la sangre pura.

En esos grandes festejos se elegían además los guerreros, los cazadores, los recolectores, los jóvenes luchaban para ver quién iba a ser el nuevo guerrero.

La señal del nuevo ciclo era ahí con el despertar de la iguana, cuando ella cambia la piel, es el comienzo del nuevo ciclo: renacer a la vida, despertar para vernos y conocernos a nosotros mismos. Los ancianos nos decían que cada ciclo era para enseñarnos, mudar y dejar las cosas que nos hacen mal, empezar de nuevo todo, eso que nos traba que no nos deja seguir. Pedir la sabiduría de la naturaleza, de Dios, para comenzar de nuevo, cada nuevo ciclo es donde nosotros tenemos que poner los dones que nos regaló Qotaiolek.

Cada nuevo ciclo, cada renacer, cada comienzo, es empezar, nosotros tenemos que poner esos dones a disposición del hermano, todo se festejaba en círculo alrededor del fuego, por eso para nosotros el fuego es sagrado, el fuego y las cenizas, son muy importantes para nuestra comunidad.

Cuando llegó la "civilización", nos fueron sacando ese ritual, esa ceremonia porque decían que era pagano, cosa del diablo, se fijaban en el santoral cuál era el santo más cercano, a esa fecha era Santa Rosa, la gente, la comunidad dejó sus festejos y comenzó a venerar a Santa Rosa hasta estos tiempos.

Lo que nosotros hicimos fue buscar qué había, saber por qué no se continuó con la tradición y fue así que desde el año 2002, al hablar con nuestros abuelos, escuchamos sus historias, se rescataron las ceremonias y las volvimos a difundir. Hoy en día seguimos investigando qué otras cosas, que otras ceremonias y rituales podemos recobrar porque nuestros abuelos se están yendo y quedan muy pocos.

Para un nuevo renacer falta poco. El aromito ya está floreciendo, estamos esperando la tormenta, antes era en tiempo, ahora por el cambio climático a veces llega adelantada, otras atrasada, pero sabemos que esa tormenta fuerte es la que indica el nuevo ciclo.





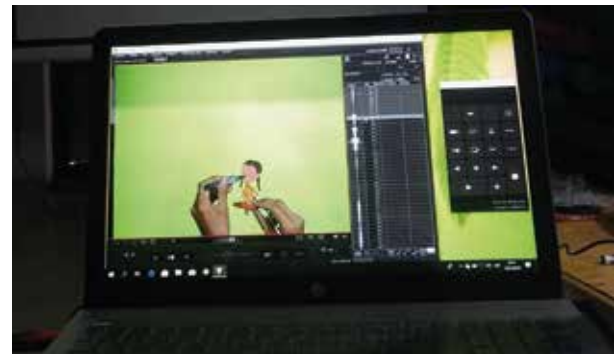
## PROYECTO: EL DESPERTAR DE LA IGUANA

El proyecto “El despertar de la iguana” es una adaptación audiovisual del relato de Dora Salteño, referente de la comunidad Aim Mokoliek (Soy Mocoivi) de Colonia Dolores.

En la actualidad los niños nacen en un contexto donde la tecnología y los contenidos audiovisuales son muy importantes, es por eso que este cortometraje animado es muy relevante para nuestro patrimonio cultural. Además permitiría a las comunidades disponer de material audiovisual de difusión de la cultura aborigen, que les permita lograr la visibilización social que persiguen, como así también dejar asentados sus testimonios en videos, para que sus predecesores tengan referencias de ésta parte de su historia.



El día Miércoles 2 de Enero de 2019 comenzamos con la producción, el rodaje se llevó adelante en AMSAFE delegación San Javier, el equipo de trabajo estuvo integrado por jóvenes y referentes de las comunidades mocoivies Aim Mocoilek de Colonia Dolores- Dpto San Justo; Kami lava de Margarita- Dpto Vera; Pedro José de Tostado Dpto 9 de Julio; Aim Moqoit y Santa Teresita de Helvecia- Dpto Garay; Caiastas de Cayasta- Dpto Garay; Llalec Lava de de Campo el 94 , Layik Ra' Apiguin, Colonia Francesa, y 21 de Abril- Dpto San Javier.



Podemos decir que fue un trabajo inédito porque es la primera experiencia en la provincia en convocar tantos jóvenes de diferentes comunidades a trabajar en este proyecto. Colectivo ya que formaron parte de él muchos negocios de la localidad de San Javier colaborando con la donación de viáticos para abastecer a todas las personas de las comunidades que vinieron a participar trabajando en el proyecto. Como la participación de una empresa de transporte que durante esos días trasladó en forma gratuita a los participantes de esta actividad. Se contó también con el acompañamiento del Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS). Además la escuela Técnica de San Javier construyó la mesa multiplano que se utilizó para el rodaje del cortometraje. Otros sindicatos y familias colaboraron con el hospedaje de casi 50 personas.

La compilación de historias y relatos es un proyecto que venimos desarrollando como colectivo. Es importante resaltar la riqueza del mismo ya que busca acercar la cultura de las comunidades originarias. Desde este espacio, junto con las comunidades y este equipo de trabajo, desde hace años venimos desarrollando el arduo trabajo de recopilación de historias para conformar una serie de cortometrajes dado que hay muchos relatos por registrar. Es por eso que, de la mano de los referentes de las comunidades mocoivies de la zona, se planea contar más historias.

Las diferentes representaciones culturales de carácter audiovisual son centrales porque posibilitarán la visibilización social que tanto persiguen las comunidades originarias, posibilitando dejar asentados sus testimonios para que las nuevas generaciones tengan acceso a esta parte su historia.



## CORTOMETRAJE: EL DESPERTAR DE LA IGUANA

### Cortometraje audiovisual “El despertar de la iguana”

La compilación de historias y relatos es un proyecto que venimos desarrollando como colectivo. Es importante resaltar la riqueza del mismo ya que busca acercar la cultura de las comunidades originarias. Desde este espacio, junto con las comunidades y este equipo de trabajo, desde hace años venimos desarrollando el arduo trabajo de recopilación de historias para conformar una serie de cortometrajes dado que hay muchos relatos por registrar.

El proyecto “El despertar de la Iguana” es una adaptación audiovisual del relato de Dora Salteño, referente de la comunidad Aim Mokoliek (Soy Mocoví) de Colonia Dolores.

Las narraciones orales encierran experiencias acumuladas de manera colectiva por un pueblo, por lo que tienen un alto significado en la enseñanza. Por medio de estas se forma a los niños y jóvenes de acuerdo con la interpretación y la explicación de la realidad natural y social de cada pueblo.

Las historias que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. Todo esto tiene una función educativa que contribuye a integrar a los niños a su propia cultura; y contribuye también a que los niños exploren la variedad de manifestaciones literarias orales que se practican en su entorno.

Abordar la educación intercultural desde AMSAFE, implica el desafío de desarrollar propuestas que respondan a las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos Pueblos Originarios de todo el país, en nuestro caso, la resignificación del patrimonio cultural aborigen en la provincia de Santa Fe.

Patricia Hernández  
Secretaria Adjunta Amsafe Provincial



Libro: El Despertar de la Iguana

<https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/EL-Despertar-de-la-Iguana-Libro.pdf>



Foto: Último día de rodaje del cortometraje



El Despertar de la Iguana: estreno San Javier  
<https://www.youtube.com/watch?v=x7cnnthmpyo&t=20s>

### ACTIVIDADES:

Actividad de inicio:

1. Relato grabado de Dorita Salteño “El Despertar de la Iguana”.
2. Libro de cuento “El Despertar de la Iguana”

Actividades de desarrollo:

- 1-¿Cómo eran las celebraciones? ¿Quiénes participaban? ¿Qué se celebraba?
- 2-¿Quién daba las señales del nuevo año? ¿Cuál es el mensaje que transmite el relato?
- 3- ¿Persisten esas celebraciones? ¿Es importante recuperarlas? ¿Por qué?
- 4-¿Qué otros relatos se conocen?

Actividades de cierre:

- + Charla sobre Pueblos Originarios a cargo de representantes Mocovíes.
- + Observar y participar del Saludo a los cuatro vientos.
- + Compartir vivencias Mocovíes de Interés.

Para solicitar la proyección del cortometraje comunicarse al celular 342 5363877  
Patricia Hernández - Productora



## CAÁ (yerba mate) - LEYENDA GUARANÍ

Hace muchos, muchísimos años, la Luna no se contentaba con enviarnos desde el cielo su luz blanca y hermosa, sino que también ella bajaba a nuestros campos y bosques, ansiando respirar aire puro, sentir el perfume de las flores y alegrarse con el murmullo de los arroyuelos y el canto de los pájaros.

¡No imaginéis a la Luna, en sus paseos por la Tierra, rodando de aquí para allá como una bola cualquiera!... Imaginadla transformada en una mujer hermosísima, con ojos brillantes como dos estrellas, de larga cabellera plateada, y envuelta en tules finísimos de suaves colores. ¡Así bajaba la Luna a la Tierra! Y no venía sola; acompañábalas siempre una bellísima joven, que era, a su vez, una nube a la que la Luna había transformado.

Nuestros indios guaraníes llamaban a la Luna, Yací, y a la; nube, Araí.

Adoraban a Yací porque, según ellos, era la diosa que protegía y premiaba a los hombres buenos.

Una tarde, Yací y Araí paseaban juntas aspirando embelesadas el aroma de las plantas y de las flores del bosque.

De pronto, en una vuelta del camino, entre la maleza, se les apareció un temible yagareté (tigre) que, en actitud de saltar sobre ellas con las fauces abiertas para destrozarlas con sus dientes y sus garras, parecía esperarlas hambriento. Imaginad la escena.

Ellas nada pueden hacer para defenderse. Se detienen horrorizadas ante el feroz animal y allí quedan inmóviles; paralizadas de espanto; a pocos pasos está el tigre agazapado y medio escondido entre las plantas, esperando el menor movimiento de ellas para alcanzarlas de un zarpazo.

Yací y Araí sólo piensan en huir para librarse de su terrible enemigo.

Ya va a saltar el tigre sobre ellas, cuando ven con gran asombro que éste, rugiendo de dolor, cae herido por una flecha que alguien le ha arrojado.

Yací y Araí huyen horrorizadas, y desaparecen. Mientras tanto, el yagareté, rugiendo furioso, busca a su heridor para atacarlo. ¡Y qué ve? Allí, oculto, detrás del grueso tronco de un árbol, está un indio viejo que sostiene entre sus manos un arco y muchas flechas. El es quien intenta matar al tigre para salvar la vida de las dos mujeres.

El yagareté, al verlo, brama furioso queriendo arrojar sobre el indio para devorarlo. Pero éste, aunque viejo, es astuto y muy valiente; consigue apartarse y arrojar nuevas flechas al yagareté, el que cae, al fin, muerto a sus pies.

Pasado el peligro vuélvese el indio hacia el lugar en que viera a las dos mujeres, pero no las encuentra: Yací y Araí, llenas de espanto, habíanse transformado en Luna y en nube para elevarse nuevamente, sutiles y aladas, al reino de los cielos de donde habían bajado.

La noche cae ya sobre el bosque. El indio apresúrase a sacar la piel al yagareté, se cubre con ella y trepa luego a la copa de un árbol, dispuesto a pasar allí la noche.

Satisfecho por la buena acción realizada, el indio viejo no tarda en quedarse profundamente dormido.

Y sucedió que mientras estaba entregado al sueño, vio aparecer ante sí, como envuelta en nubes radiantes de luz, la figura bellísima de la mujer de los cabellos de plata que había visto esa tarde en el bosque. Oyó también claramente que ella, acercándose a él, le decía: —Soy Yací, la diosa de los hombres buenos. Era yo, acompañada de Araí, quien paseaba

por el bosque esta tarde. Tú has luchado con valor para salvar nuestras vidas, poniendo en peligro la tuya.

—El indio, maravillado, quiso responder algo, pero no pudo. La diosa continuó hablándole:



—Los hombres buenos reciben siempre recompensa por sus nobles acciones. ¡Tú recibirás la tuya, porque tu bondad y tu valor la merecen!

—¿Cuál será esa recompensa?—se preguntaba el indio, mientras contemplaba embelesado a su diosa protectora. La respuesta no se hizo esperar, porque Yací prosiguió:

—Haré nacer para tí, en este bosque, una nueva planta. Llámala Caá y cuidala mucho. Te advierto que sus hojas serán venenosas, por lo que deberás tostarlas para hacer uso de ellas. ¡Muchos beneficios recibirás de Caá!... ¡Muchos!...

Dicho esto, desapareció la diosa.

Despertó el indio y miró a su alrededor, buscándola pues le parecía, continuar oyendo su dulce voz. No la encontró, más bien pronto escapóse de sus labios una exclamación de sorpresa: ¡Aquí está la planta de que me habló Yací!... ¡Qué alegría! ¡Es planta del cielo la que aquí encuentro!... ¡Es Caá!

Y en efecto: allí estaba entre la salvaje maleza, Caá, iluminada por la luz de la Luna.

Agradecido, el buen indio buscó nuevamente a Yací para demostrarle su contento, pero tampoco la halló. Quedose en el bosque hasta que los primeros rayos del sol, claros, brillantes, dorados comenzaron a filtrarse por entre el ramaje de los árboles y por entre las hojas de su nueva planta que, como podés imaginar, era de la yerba mate.

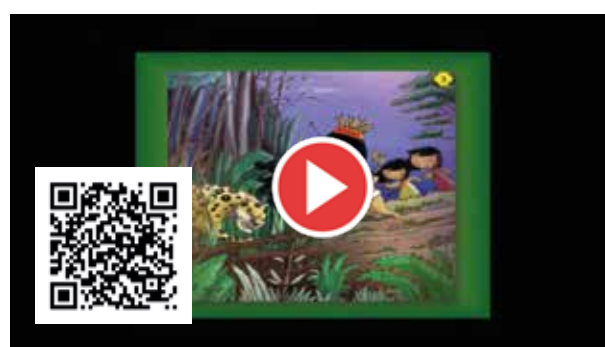
Esta planta nació, pues, en nuestro suelo, hace muchos, muchísimos años, cuando creían los indios, que paseaban por la tierra, la luna y la nube...

La yerba mate es, según la leyenda, el premio que recibió un alma buena. Por eso esta planta nos brinda sus mejores dones y es símbolo de amistad entre los hombres.

(Libro de Cuentos y Leyendas. Educación y Capacitación para el Desarrollo Sostenible del Chaco Sudamericano, pág. 7, año 2006).

Vocabulario:

CAÁ: Yerba mate YACÍ: Luna ARAÍ: Nube YAGUARETÉ: Tigre americano, llamado también jaguar



La leyenda de la yerba mate

<https://www.youtube.com/watch?v=f95ZMikCrKM>





## LA BELLEZA DE LOS OTROS: TICIO ESCOBAR

### El brazalete Túkule

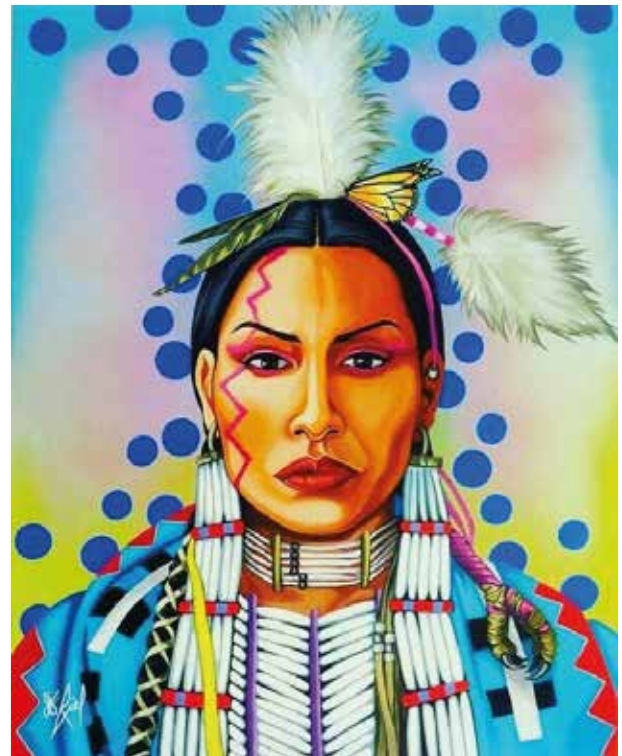
Es la siesta blanca y vertical del chaco: la hora en que el calor traspasa algún límite e instala una ausencia de pura luz inmóvil y ardiente. En cuclillas, el indígena no rompe el hechizo que ha paralizado el palmar y la aldea; sus manos callosas se mueven apenas en torno a una breve red tendida desde una vara de algarrobo. Todo su cuerpo está quieto, parece no transpirar, parece no respirar el aire de más de 40 °C. con un gesto rapidísimo, de pronto alarga la mano hasta el cuero de un loro que, con todas sus plumas puestas, está clavado a sus pies en una estaca cruzada.

Arranca un manojo de plumones verdes que pasa a insertar, uno a uno, por entre la trama fina de la malla vegetal para formar con ellos una hilera. El indígena se llama Túkule, pero los paraguayos lo conocen como Feliciano Rodríguez (todo indígena debe usar dos nombres, como dos rostros, para poder transitar el espacio ajeno que se abrió en su espacio).

Túkule es el cacique de la comunidad ishí de Peichiotá y está confeccionando un adorno de plumas que usará durante la ceremonia de esa misma noche. Termina la hilera verde y comienza la amarilla, cuyo trayecto paralelo luce más delgado porque las plumas de ese color son menores que las otras. Como un prestidigitador, hace aparecer en la mano izquierda un puñado de plumitas negras de chopi que se convierten pronto en otra franja que aprieta las demás. Se ciñe la pieza a medio terminar sobre la muñeca para probar el efecto de la combinación; las tiras paralelas laten sobre su piel oscura, pero no alcanzan aún la intensidad suficiente: necesitan otro color. Le agrega, en el medio, una angostísima hilera de plumas rojas que enciende enseguida el adorno. Le pregunto, en mi guaraní hace tanto tiempo vacilante, por qué le agregó esa hilera. “-Para que sea más hermosa”, me responde distraídamente en su firme guaraní reciente. Pero después, sin desmentir lo dicho, agrega que el rojo significa el resplandor de ciertos seres sobrenaturales que él representará en el círculo ceremonial.

Explica también, después de un silencio, que ese color llama a los frutos de la tuna y a las mieles transparentes de ciertas avispas salvajes. Por último confiesa en voz baja que esa pieza le signa como persona y como miembro de un clan.

La pieza, en determinadas ocasiones, sirve como guirnalda para representar ciertas divinidades. Es realmente una pieza hermosa: sus colores vehementes, subrayados por el negro, corren en franjas muy estrechas, la que da al aderezo el valor de una joya delicada y esencial. Es una pieza sugerente: hala de pájaros y de dioses, de nombres secretos, de dulcísimos frutos del bosque, de serpientes de coral, del pulso flamígero de ciertos seres míticos. A pesar de su belleza, buscada y fruida, la muñequera de Túkule tiene un destino utilitario: sirve para reunir y diferenciar a los hombres, nombrar a los dioses y convocar los alimentos difíciles que guarda la selva. ¿Es una pieza de arte? ¿Cómo puede definirse el borde de lo estético en culturas que mezclan la pura belleza con los trajines cifrados de culto, los prosaicos afanes en pos de la comida y el complicado ejercicio del pacto social?





## EL ARTE INDÍGENA

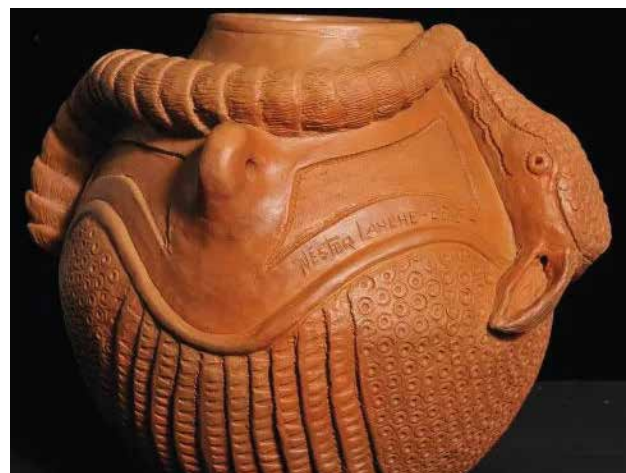
El arte indígena promueve otra visión y abre la posibilidad de mirar a quienes lo desarrollan como creadores/as, productores de formas genuinas, sujetos sensibles e imaginativos/as capaz de aportar soluciones y figuras nuevas al patrimonio simbólico universal.

El reconocimiento de la diferencia puede, además, apoyar la reivindicación que hacen los pueblos indígenas de su autodeterminación y su derecho a un territorio propio y a una vida digna. Por un lado, la gestión del proyecto histórico de cada etnia requiere un imaginario definido, fundamento y corolario de la expresión estética. Por otro, los territorios simbólicos son tan esenciales como los físicos: aquéllos son expresión de éstos; éstos, proyección de aquéllos. Por eso, es difícil defender el ámbito propio de una comunidad si no se garantiza su derecho a la diferencia; su posibilidad de vivir y pensar, de creer y crear de manera propia.

El arte indígena crea obras provistas de eficientes soluciones estéticas y con un vigoroso contenido expresivo. En esas expresiones se eligen las plumas más atractivas y las pinturas corporales mejor combinadas para el ritual religioso, la caza, el luto o, antiguamente, el combate; los pueblos indígenas seleccionan para sus artefactos la decoración más sugerente, la composición mejor equilibrada y el más ajustado diseño: saben que a través de los recursos de la forma pueden recalcar y manifestar aspectos profundos de la identidad social o momentos íntimos de su propia subjetividad que no pueden ser alcanzados de otra manera. Argumentar en pro de la utilización del término "arte indígena" permitiría acceder a ciertos mecanismos poéticos, retóricos y estilísticos, fundamentales para complejizar la comprensión de las culturas étnicas y generalmente ignorados por los conceptos de "cultura material", "artesanía" o "folclore" desde los cuales suelen ser analizadas diferentes expresiones indígenas.



El Hombre de las Manos - Nestor Lanche  
[https://youtu.be/a\\_kac54Vngl](https://youtu.be/a_kac54Vngl)





## CESTERÍA INDÍGENA, MEMORIA ANCESTRAL QUE TEJE NUESTRA IDENTIDAD

Las fibras entrelazadas forman parte de la cestería indígena y es parte de la memoria ancestral que teje la identidad de los pueblos. Tejer fibras naturales es una de las acciones creadoras más antiguas del hombre.

La cestería representa la unión mítica e histórica del hombre con la madre tierra. El contacto de las manos con las fibras vegetales armoniza al ser humano con su entorno, por ello forma parte de la cosmogonía y la forma de vida indígena. Esta actividad es una vía para el desarrollo espiritual, es el reflejo del arte que llega desde tiempos inmemoriales. A pesar de haber sido enriquecido con aportes de otras culturas y la influencia de elementos modernos, preserva el legado de los pueblos ancestrales.

### MEMORIA ANCESTRAL

Al asentarse en comunidades, esta actividad ayudó a la expansión de nuevas formas de subsistencia. Pescadores, recolectores y sobretodo agricultores, usaban objetos tejidos que les asistían en la recolección y transporte de alimentos.

Este legado milenario ha sido heredado de generación en generación, manteniéndose hoy en día como parte vital de las expresiones de los indígenas. La cestería está presente en todo el mundo. La referencia más antigua, determinada mediante carbono radiactivo, tiene una data entre 10 y 12 mil años.

Además la evidencia antropológica, ha relacionado la cestería indígena como un precedente en los trabajos de alfarería, debido a que los cestos eran usados para dar forma a utensilios de cerámica.



### TEJIENDO LA HISTORIA

Las diversas expresiones de cestería indígena venezolana, existentes antes de la llegada de los conquistadores, fueron luego influenciadas por los conocimientos técnicos que trajeron los españoles y posteriormente los africanos. Esto incidió en la diversidad de los materiales y el uso de los objetos elaborados que nos llegan hasta hoy. De esta manera, la fusión con otras culturas dio origen al enriquecimiento y variedad de las técnicas, así como al aprovechamiento de los materiales. Por otro lado, muchas etnias indígenas mantienen los conocimientos ancestrales heredados y los transmiten de generación en generación. Incluyen eso sí, algunos materiales nuevos o ajustes de diseño, como medida de adaptación de la cestería indígena venezolana para otros fines, especialmente la comercialización turística.

### CESTERÍA INDÍGENA Y COSMOGONÍA

Pero para nuestros pueblos ancestrales la cestería tiene un profundo significado, relacionado con su cosmogonía y su visión del mundo. En general para los indígenas, el acto de tejer es la perpetuación de la vida sobre la tierra en comunión con ella. Entrecruzar las fibras genera multiplicación, crecimiento, conservación.

Por otro lado, algunas etnias incluyen formas o figuras en el entrelazado de las fibras, que representan elementos de la cosmovisión, desde animales hasta historias de sus pueblos.





### TEJER LA FIBRA

La cestería es el arte de tejer objetos para la vida cotidiana, mediante el tejido o arrollamiento de una fibra plegable y flexible.

Muchos de los tejidos empleados por las etnias indígenas tienen similitudes. Se distinguen de una región a otra por sus características, la materia prima empleada, las técnicas utilizadas, los diseños y la función o utilidad.

### MUCHO MÁS QUE CESTAS

Una amplia variedad muestra la cestería indígena. Llega a adquirir características propias, tanto por la materia prima utilizada como por su forma, tamaño, diseño y el sello personal de quien los realice. Se destaca también la diversidad de nombres autóctonos tanto de la obra tejida como de las fibras.

Por otro lado, entre los elementos de la cestería indígena venezolana de uso frecuente, destacan los canastos o cestas, elaborados con diferentes técnicas de tejido que pueden tener manijas y adornos según la etnia.

Debido a la fitodiversidad presente, existe una amplia variedad de plantas que se utilizan para tejer, disponibles según cada región. Factores eco-climáticos influyen en dicha disponibilidad y pueden incluso, permitir la identificación de una pieza artesanal.

Fuente del texto: Haiman El Troudi, Venezuela.



# SOLSTICIO DE INVIERNO

## QAIOXOREN AÑE QARATE'E NALA'

Cuentan los Qompi (tobas) de las cuatro regiones que:

### NALA'

+Es un astro muy importante en el crecimiento de los seres humanos y la naturaleza en general.

+En los tiempos pasados, las mujeres y hombre hacían plegarias a NALA' (sol) pidiendo que les de fuerza en la vida y en los quehaceres: en la pesca, caza de animales diferentes, aves, peces; en la recolección de frutos de la naturaleza y mieles.

+Hasta el día de hoy se la llama MADRE SOL, porque es ella la que da calor a toda la naturaleza y a la comunidad Qom.

+No mira el color del ser humano ni las diferencias de las distintas lenguas y pueblos.

+Marca el inicio de una nueva estación: LATOMAXA (invierno). Los Pueblos Originarios tenían diferentes formas de vida y de observación directa (e interpretación) de la naturaleza, pero en la cuestión de las plegarias a Sol, se unificaban y el pedido a NALA' era para que no se alejara tanto de la tierra.

+Los abuelos Qom enseñaban y advertían a los jóvenes, a despertarse junto con NALA', porque de lo contrario, ella los "disciplinaba", quitándoles las fuerzas. Por medio de esta enseñanza se los prevenía a los jóvenes de posibles enfermedades y falta de fuerza física.

+Cuando los chicos eran "castigados" por NALA', era para todo el día; hasta que se escondía la Madre Sol. Para recibir nuevas fuerzas, tendrían que prepararse y esperar un nuevo día y levantarse bien temprano, antes que le gane del alba.

+Para nuestra comunidad, NALA' es considerada una mujer anciana. Es un ser vivo, astro dador de vida.

+Los abuelos aconsejaban a los chicos a respetar el día y la noche, por eso antes de que entre NALA', los abuelos y padres llamaban a sus hijos y nietos para que vuelvan a su casa, a descansar.

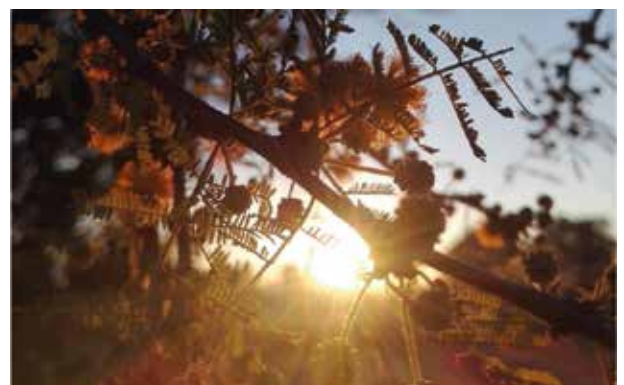
## NALA' NOREC - EL ASTRO SOL

+AÑI NALA' LTA'ARAIC RA NAIGUI, CHA'AYE NACHE AÑI IO'OT RA ÑAGAXATAXA NA SHEGAXAUAPI.

+SE'ESO QAIOQTEGUE VI'IYE, NA ALPI IO'OT RA NATAMNAXAC I-IXATECOT AÑI NALA' RA HUO'O CA LA'AÑAXAC, RA NACHAALATAXAC QATAQ NAUA LHUENQA ÑIPIAXAC, LQOINAXANAXAC, LATOXONAXAC NA 'ALA HUETALEC ANA SAPIAQTALEC NAM IOTTA'ATPI.

+QAA NAGUI ÑAQ QUETA RA QAIIXATEGA NCOTE (QATAQ CHERA) NALA', CHA'AYE NACHE AÑI IAN RA RAPAQTA'E ANA SAPIAQTALEC.

+SAISHET RA ILOTAGUI RA LO'OQUIAXAC ÑI SHIGAXAU QATAQ NA IO'OTTATPI NA'AQTACPI.





**ACTIVIDADES:**

**NIVEL INICIAL Y 1º CICLO**

+CON AYUDA DE UN ADULTO, LEAN EL SIGUIENTE RELATO, LUEGO VEAN EL VIDEO O ESCUCHEN EL AUDIO.

+VAMOS A DIBUJAR A NALA' (SOL): DIBUJÁ UN CÍRCULO GRANDE, EN QOM SE DICE COLLIICHIGUI. +DIBUJÁ SUS RAYOS Y DENTRO DEL CÍRCULO, EL ROSTRO DE LA MADRE SOL.

+PINTALO DE COLOR QOVI, QUE EN CASTELLANO ES EL COLOR AMARILLO.



**2º CICLO**

PARA PENSAR Y CONVERSAR EN FAMILIA: COMPLETEN CON SUS PALABRAS EN QOM O EN CASTELLANO

+E'ETEC RA QAIAXANA AÑE NALA' - ¿QUÉ ES EL SOL?

+TA'INEC RA HUO'O CA NAIGUI AÑE NALA' - ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL SOL?

EL SOL ES UNA ESTRELLA CON LUZ PROPIA, SU LUZ Y CALOR SON IMPORTANTES PARA LA VIDA DE LOS SERES VIVOS. SEGÚN EL RELATO QOM, NALA' SE MUEVE Y GENERA MOMENTOS DEL DÍA: NTE'ETA (MAÑANA), NA'AQ LAIÑI (MEDIODÍA), AVIT (TARDE), PE (NOCHE).

Escuela 1344 EIB Rosario



<https://amsare.org.ar/wp-content/uploads/LIBRO-MIRAR-AL-CIELO.pdf>





**QAIO'OĞOREN' naua ña'ağa'te  
Laloğoqui' nam QOMPI**

**Celebración de la  
Semana de los Pueblos Originarios**

**19 al 25 de abril de 2022**



Complejo Educativo Rosa Ziperovich  
Escuela N° 1344  
E.I.B. CACIQUE "TAIGOYE" ROSARIO

Equipo directivo.  
Alumnos, padres y docentes



6to Encuentro con las Comunidades Originarias  
<https://youtu.be/fMljQIRoqDU>



7mo Encuentro con las Comunidades Originarias  
<https://youtu.be/wGWb1Z7AWg0>

## RECORRIDO DE AMSAFE CON LAS COMUNIDADES ORIGINARIAS

En el año 2015 comenzamos con el primer Encuentro, pequeño, emotivo, donde escuchamos de las voces de las comunidades, la lucha que llevan adelante desde muchos años. Fue un encuentro con docentes delegados/as de las escuelas de San Javier.

En el año 2016: convocamos al segundo Encuentro y logramos que se unieran distintas expresiones culturales: históricas, artísticas, representantes y referentes de las comunidades mocovíes de la zona para lograr llevar adelante esta propuesta. Se mostraron distintas propuestas curriculares referidas a la recuperación de la cultura mocoví, se escuchó música nativa, y hubo representaciones artísticas mostrando la línea histórica de la región. Esta jornada fue declarada de interés por el Concejo Deliberante de la ciudad de San Javier y La Legislatura Provincial.

En el año 2017 sentimos que con los encuentros no alcanzaban para lograr nuestro objetivo principal que es la visibilización y recuperación de la cultura aborígen. Es por eso que a partir de este año trazamos un proyecto originado en un trabajo de investigación sobre las Escuelas Interculturales Bilingües. Pensamos a través de una mirada intercultural contribuir a preservar y fortalecer pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Organizamos con escuelas de San Javier talleres habilitando otros espacios y otros tiempos.

En el año 2018 trazamos un proyecto con estudiantes de cine, de comunicación, referentes de las comunidades; que tiene que ver con la producción de documentales audiovisuales; intentamos generar un espacio para los/as niños/as. Por medio de éstos se transmite parte de la cultura de la etnia mocoví ya que recupera la tradición de los encuentros de las distintas comunidades y su cosmovisión, mostrando el respeto y cuidado a la naturaleza y el mensaje principal: multiplicar voces con sentidos gritos de identidad honrando a los ancestros habitantes milenarios de nuestro suelo.

En el año 2019 logramos implementar y habilitar otros espacios como la muestra documental "Algo que Ver" de modo tal que estas producciones audiovisuales, produzcan un cambio significativo en la forma de abordar contenidos referidos a los pueblos originarios.

En el año 2019 logramos implementar y habilitar otros espacios como la muestra documental "Algo que Ver" de modo tal que estos contenidos audiovisuales, hoy escasos, produzcan un cambio significativo en la forma de abordar contenidos referidos a los pueblos originarios.

Realizamos en Amsafe Provincial el Seminario de Interculturalidad y Educación. Generando espacios de deconstrucción, propiciando diálogos interculturales, tan necesarios para poder pensarnos en la igualdad de derechos y en la diversidad cultural.

En el año 2020 no pudimos realizar el Encuentro con las Comunidades Originarias en forma presencial. Sí habilitamos lo que parecía imposible hasta ese momento: un encuentro virtual, con la participación de distintas expresiones de diferentes lugares de la provincia: se realizó en el mismo la Ceremonia del Fuego, el Saludo a Los cuatro Vientos. Dejando como una primera experiencia en la provincia en este tipo de encuentros realizados en forma on line de manera sincrónica y asincrónica.

Se habilita en este año dentro de la página de Amsafe el espacio de Interculturalidad. Espacio de construcción colectiva, de trabajo con las escuelas. Se incluyen en él recursos didácticos, material bibliográfico, audiovisual, conferencias.



<https://amsafe.org.ar/no-dejamos-de-enseñar/interculturalidad/>

En el año 2021 se realiza nuevamente el Encuentro con las Comunidades Originarias en forma virtual. También la edición de las revistas EIB. Mediante esta serie de 7 revistas y otros dispositivos didácticos que la acompañan intentamos crear lazos con las comunidades educativas de las EIB. Estas publicaciones están concebidas como un puente entre aportes teóricos y la práctica educativa, para construir y aplicar adecuaciones institucionales y estrategias didácticas acordes a las EIB. La presentación de estas revistas se hizo en un conversatorio en la "Sala de maestros y maestras" propuesta como actividad virtual, con la participación de docentes bilingües y especialistas en Educación Intercultural



**COMISIÓN DIRECTIVA PROVINCIAL**  
2022

**Sonia Alesso**  
*Secretaría General*

**Adriana Monteverde**  
*Secretaría Adjunta 1ª*

**Patricia Hernández**  
*Secretaría Adjunta 2ª*

**Graciela Scarpetta / Griselda Cima**  
*Secretaría Administrativa*

**Roque Jaimes / Silvana Farías**  
*Secretaría Gremial*

**Mónica Bosco**  
*Secretaría de Prensa*

**Juan Majorano / Javier Galluccio**  
*Secretaría de Hacienda*

**Gabriela Qüesta / Miguel Duhalde**  
*Secretaría de Cultura*

**Diego Cardozo / Sebastián Bryndum**  
*Secretaría de Asuntos Sociales*

**Marta Graf / Juan Pablo Bustamante**  
*Secretaría de Derechos Humanos*

**Sergio Bruschini / Armando Pelluccio**  
*Secretaría de Asuntos Previsionales*

**Carina Cabello / Gabriela Pereyra**  
*Secretaría de Nivel Inicial*

**Mónica Soria / Gustavo Frattoni**  
*Secretaría de Nivel Primario*

**Alejandra Bianciotti / Darío Schumacher**  
*Secretaría de Modalidad Especial*

**Sergio Doktorowicz / Carlos Racca**  
*Secretaría de Nivel Medio*

**Eduardo Althaus / Rubén Zapata**  
*Secretaría de Nivel Técnico*

**María José Risso / Mariana Caballero**  
*Secretaría de Nivel Superior*

**Carina Criado / Carlos Sergio Toloza**  
*Secretaría de Educación del Adulto*

**Susana Vodanovich / Miguel Banegas**  
*Síndicos*

**Dirección:**

**Sonia Alesso**

*Secretaria General*

**Patricia Hernandez**

*Secretaria Adjunta 2da.*

**Producción:**

**Equipo Interculturalidad**

**AMSAFE Provincial:**

*Alejandra Bianciotti*

*Eduardo Althaus*

*Gabriela Pereyra*

*Gabriela Qüesta*

*Gustavo Frattoni*

*Miguel Banega*

*Silvina Farias*

**Diseño y diagramación:**

*Emanuel Coronel*

**AMSAFE.**

**Abril 2022**