

La escuela argentina enseña, resiste y sueña

Cosmovisión

Resistencia

Identidad

**500 años
de lucha**
de los Pueblos
Originarios
de América

CTERA

CONFEDERACION DE TRABAJADORES DE LA
EDUCACION DE LA REPUBLICA ARGENTINA
www.ctera.org.ar

CTA

HUGO YASKY
Sec. General

ANA MARIA HERRERA
Sec. Adjunto

JOSE TESSA
Sec. Gremial

CARMEN NEBRED A
Sec. Organización

LUIS BRANCHI
Sec. Administrativo y Actas

NORMA PAINUTTI
Sec. Hacienda y Finanzas

ALEJANDRO DEMICHELIS
Sec. Prensa

STELLA MALDONADO
Sec. Educación y Estadísticas

RUBEN MOSCATELLI
Sec. de Acción Social

FRANCISCO M. NENNA
Sec. Relac. Internacionales

SILVIA IÑIGUEZ
Sec. Derechos Humanos

MARIA CRISTINA ERCOLI
Sec. Igual. de Gén. y Oportunid.

OSCAR RUIBAL
Sec. Política Inst. de Gest. Privada

VOCALES TITULARES

MARTA MADOZ

GERARDO MARTURET

STELLA M. LEVERBERG

VIRGILIO CHOQUE

MARIA ISABEL ORTEGA

POMPEYA BOJ

Instituto Marina Vilte - CTERA
Octubre 2005

instituto@ctera.org.ar
http://www.ctera.org.ar

Diseño: Nora Raimondo
Bolívar 1325
Tel: 4362-9289/2086

Impresión: DYC S.A.
Pasaje Guillermo Hudson 4186
Tel: 4601-7309

Cuadernos de Trabajo para el aula del
IIPMV-CTERA

Nº 1: Memoria, verdad y justicia. A 25
años del golpe militar. Marzo 2001.

Nº 2: Seguro de empleo y formación.
Ningún hogar pobre en la Argentina.
Octubre 2001.

Nº 3: ALCA (Área de Libre Comercio de
las Américas). ALCA: Otro intento de co-
lonización. Septiembre 2002. CTERA-
IEAL: A adaptación para América Latina.

Nº 4: ¿Qué es la Independencia?
Junio 2003

Se pueden consultar en los sindicatos
de base de la CTERA
o en <http://www.ctera.org.ar/iipmv>



Defectos

Lobo Amarillo se sentó y dijo:

“los blancos contaron un solo lado de las cosas”

“contaron para su placer”

“contaron mucho que no es la verdad”

“solamente lo mejor que hicieron y solamente lo peor que los
indios hicieron el hombre blanco contó”.

Lobo Amarillo sentado dijo:

“¿fue así porque nosotros no juntamos palabras mudas y
quietas?”

“¿fue así porque escribimos con humo y con tambores?”

“¿fue así porque hablamos prestando mucha atención a la antítesis al
paralelismo a la repetición a la hipérbole al soliloquio a las preguntas
retóricas a las expresiones simbólicas a los caminos que las palabras
buscan para salir?”

“¿fue así porque no ponemos corazón en papelitos?”

Lobo Amarillo sentado dijo:

“el hombre blanco nos quitó la tierra que pisaban nuestros pies”

“el hombre blanco mató niños indios en la masacre de Wounded Knee
South Dakota en 1890 y en otras masacres otros lugares otros años”

“el hombre blanco dijo que los piojos chicos se convierten en piojos
grandes y mató niños indios”

“el hombre blanco mató niños”

Lobo Amarillo sentado dijo:

“después contaron un solo lado de las cosas”

“contaron para su placer”

“contaron mucho que no es la verdad”

“solamente lo mejor que hicieron y solamente lo peor que los indios
hicieron el hombre blanco contó”

Lobo Amarillo sentado dijo:

“¿fue así porque nosotros no juntamos palabras mudas y
quietas?”

“¿fue así porque escribimos con humo y con tambores?”

“¿fue así porque hablamos prestando mucha atención a la antítesis al
paralelismo a la repetición a la hipérbole al soliloquio a las preguntas
retóricas a las expresiones simbólicas a los caminos que las palabras
buscan para salir?”

“¿fue así porque no ponemos corazón en papelitos?”

Juan Gelman
Interrupciones I
1997

Cuaderno elaborado por la Secretaría de Educación de la CTERA a través del Institu-
to de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Coordinación: Juan Balduzzi. Cola-
boraron: María José Vázquez; María Abal Medina, Pompeya Boj (IIPMV-CTERA); Silvia
Iñiguez; Marta Tomé; Marcela Lucas; Claudia A. Rodríguez; Dora Bordegaray; Gabrie-
la Novaro; Stella Maldonado. Aportes de la Revista “La Educación en nuestras ma-
nos” de SUTEBA.

Fotografías: *Mapuches del Neuquén. Arte y cultura en la Patagonia argentina* (Luz
Editora). Prof. Sara Veltri.

Los invitamos a compartir las experiencias que realicen sean talleres con la comu-
nidad, con los alumnos, con los trabajadores de la educación, etc. Enviar por co-
rreo electrónico a: instituto@ctera.org.ar



Descolonizar la escuela

Y aquí seguimos los trabajadores y las trabajadoras de la educación, empeñad@s en la lucha por otra escuela pública, por una escuela que aporte al proceso de transformación de la realidad social y cultural de nuestros pueblos, que asuma de dónde venimos y cómo se constituye nuestra identidad.

Europa no encontró a América en 1492: América ya era,... diversa, rica y sabia. Pero hubo un 12 de octubre y hoy nuevamente se esfuerza para encontrarse a sí misma, al plantearse el problema de su identidad.

De lo que se trata es de hacer memoria, de recuperar la memoria, de romper los silencios, el ocultamiento y la negación. Nuestra escuela sigue sirviendo de canal de colonización, expresando las ideas de otros, no hablando por sí misma, sino “siendo hablada”: no tiene subjetividad, se la han colonizado, se la expropiaron y la pusieron otra que habla por ella.

Ya no nos encadenan los cuerpos, sino que nos encadenan como sujetos. Continuamos siendo, así, ob-

jetos de otra historia. Nos colonizaron las conciencias, nos sometieron la subjetividad.

El poder se renueva con nuevas aventuras civilizatorias, donde son más las “víctimas” que los “beneficiarios” en pos del progreso. Éste se utiliza como aplanadora para borrar las diferencias, como dice Colombres “para ridiculizarlas como retrógradas o desatinadas, la emergencia de una identidad que apunta a devolver a los indios y a todos nosotros la condición, hace mucho perdida, de sujetos de nuestra historia”.

En estos años fatídicos del neoliberalismo, donde se naturalizaron supuestos básicos de la sociedad liberal, se cristalizaron valores en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia y el conocimiento. Hoy la construcción de proyectos alternativos a ese neoliberalismo excluyente y expulsor, nos exige renovados esfuerzos para desconstruir, desarmar las bases de esta sociedad capitalista-liberal, tan largamente arraigada en el pensamiento occidental de los últimos siglos.

“(...) El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer historia, ya que estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos”.

Eduardo Galeano.
“Memoria del fuego”. Umbral

Por eso sostenemos y coincidimos con lo que plantea Colombres “el compromiso social es un paso importante, pero éste no asegura el respeto cultural”.

Por eso este cuadernillo político-pedagógico-didáctico no se trata sólo de una recopilación de hechos históricos, de luchas de los Pueblos Originarios (normalmente negados, ocultados o manipulados), sino de un intento de recuperar “nuestra” memoria histórica, de recuperar un pasado que nos ayude a construir nuestro presente. En este presente, por construir un mundo distinto donde quepan otros mundos, la escuela y nuestras prácticas pedagógicas no seguirán estando de espaldas a la realidad y a la memoria histórica de nuestros pueblos.

Esto será pensar que es posible una escuela donde, como decía Soriano... “se enhebran los hilos invisibles de un sueño inconcluso”.

Esto es pensar una escuela con sujetos capaces de exigir el derecho de imaginar la libertad.

Pompeya Boj
Vocal Secretaría de Educación
y Estadística
Equipo de Identidades IIPMV

“Los pueblos originarios están vivos”*

“PUNTOS DE VISTA/1

Desde el punto de vista del buho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas”.

Galeano, Eduardo. “Patatas arriba”. Buenos Aires, Catálogos, 1999.

En estas reflexiones y actividades que planteamos en torno al 12 de octubre, partimos del reconocimiento que los pueblos originarios están vivos. Decimos esto, pues en la escuela, en los contenidos curriculares y en los manuales escolares, se suele presentar a los indígenas como un hecho del pasado, centrándose en su vida antes de la llegada de los españoles. Esta omisión a la situación posterior a la conquista y en especial a su situación actual refuerza una visión ahistórica de los pueblos y encubre las situaciones de dominación que padecieron y padecen.

Pero los pueblos originarios no sólo están vivos sino que sostienen actualmente una serie de luchas y reivindicaciones en defensa de sus derechos, de su dignidad y su identidad cultural, en nuestro país y en América toda. Son parte del presente y como tal tiene que tomarlos la escuela. Desde allí, abordar (descubrir) el 12 de octubre y su significado.

Asimismo, los pueblos originarios (como otros grupos sociales), en tanto han sido “dominados”, no han tenido palabra ni lu-



gar en la escuela, salvo en el lugar que el poder les señalaba: como “salvajes”, como “barbarie” opuesta a la “civilización”, finalmente reducida y redimida por la civilización (recordemos a Sarmiento).

Queremos cambiar esta situación y este cuadernillo pretende ser un paso en ese sentido, incluyendo las voces y la visión del mundo de los pueblos originarios, habitualmente desconocida en la escuela y en la sociedad, para que esa palabra sea escuchada.

Esto es producto de una tarea que venimos realizando desde comienzo de año, entre SUTEBa y la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios. Hasta la fecha hemos realizado dos encuentros, uno en Avellaneda y otro en San Miguel. Gran parte del material que se presenta aquí es producto de ese trabajo.

Sabemos que el diálogo entre cosmovisiones distintas no es sencillo. Nuestra forma de ver el mundo no es la misma; tenemos dificultades para comprendernos¹. Como plantea Galeano, es una cuestión de “puntos de vista”. Esa dificultad aumenta, si además, consideramos que en esa relación entre culturas esta presente el poder, porque una cultura ha dominado, se ha impuesto a la otra, aunque haya habido interacciones. No es un diálogo entre pares. Creemos, sin embargo, que

Quiénes son, dónde están, cuántos son

No somos para el poder más que una cifra en sus cuentas. Somos un número molesto.

Un número en una balanza.

Para desaparecernos nos miden.

Para medir su tiempo y su costo

Para explotarnos nos miden. Para medir su tiempo y su ganancia.

Para controlarnos, nos miden. Para medir su tiempo y su gasto

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

“... si es que lo vuestro está destinado para escuchar (palabras) que van a perdurar, estas cosas tendrás que hacer, tendrás que fortalecer en tu corazón, no las hagas a un lado otra vez...”

de “El Canto resplandeciente” plegaria de los Mbyá - Misiones

el esfuerzo es necesario y vale la pena. Confiamos en juntos poder construir un presente y un mundo mejor.

Para decir quienes son, donde están, cuantos son, es necesario recordar una vez más el proceso de conquista y colonización sufrido por los pueblos originarios. Entender que a la invasión, exterminio y despojo le continuo un proceso de exterminio cultural que dura hasta nuestros días, negándoles y reprimiendo manifestaciones culturales, derechos políticos, económicos y territoriales. Al preguntarnos quiénes y cuántos son los indios en territorio argentino tenemos que preguntarnos cuántos tuvieron y tienen que negar su identidad para sobrevivir. Los que hoy todavía mantienen sus identidades ha sido por iniciativa de las familias que en una resistencia cotidiana y desigual se reconocen a si mismas.

No hay cifras confiables si bien los propios pueblos originarios estiman que hoy podrían ser entre 1 y 2 millones de habitantes en todo el país. Hay que tener presente que además, quienes tienen alguna ascendencia indígena son muchos más, aunque no lo sepan o reconozcan. Todo este proceso tiene un gran dinamismo cultural, como se explica en

* Artículo publicado en el cuadernillo “América vive: Luchas memoria e identidad de los pueblos originarios”. SUTEBa, 2003.

los puntos siguientes.

Indígenas de las cuatro regiones de la Argentina: Noroeste argentino (NOA), Noreste argentino (NEA), Centro y Sur, pertenecientes a los pueblos originarios chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, huarpe, kolla, mapuche, mbyá guaraní, mocoví, selk`nam (ona), pilagá, rankulche, tapieté, tehuelche, toba, Ava Guaraní, tupí guaraní, wichí, atacama y tonocoté.²

Al pueblo Kolla lo encontramos en las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca y barrio de Bs. As., Córdoba y Mendoza, a los Chiriguano-Chane en Salta y Jujuy, a los Chorote y Chulupí en Salta y Formosa, a los Wichí en Salta, Formosa y Chaco, a los Mocoví en Sta Fe y Chaco, a los Pilagá en Formosa, Toba en Chaco, Salta, Formosa, Sta Fe y barrios de Bs. As. y Rosario, Mbyá en Misiones, Mapuches en Neuquén, Río Negro, Chubut, La Pampa y Bs As. y Tehuelches en Sta. Cruz y Chubut.

El censo del 2001 por primera vez incorporaba la variable indígena, con una pregunta específica³. Las comunidades consideraron a la incorporación de la variable en el censo como una herramienta importante para planificar políticas a futuro destinada a los pueblos originarios.

Sin embargo en octubre de 2001 las comunidades indígenas repudiaron dicho censo por lo siguiente:

1. Los propios indígenas no participaron en la elaboración de la/s pregunta/s que serían las herramientas para obtener datos esenciales sobre la población.
2. Hoy la realidad de los pueblos originarios es compleja y heterogénea y la mayor parte de los hermanos están afuera de las comunidades a causa de una forzada inmigración". La mayoría vive en las zonas urbanas.
3. Debido a la discriminación que sufren desde hace más de 500 años la mayoría de los descendientes de los pueblos originarios no se reconocerán como tales, es por eso que es necesaria una campaña previa para que se pronuncien y reconozcan.

Por lo cual no será avalado por las organizaciones que representan a los distintos pueblos originarios del país porque no va a reflejar la realidad de sus habitantes.

En la Pcia de Bs. As. se encuentran varios pueblos: Mapuches, Tobas, Quilmes, Tehuelches, Guaraníes entre otros ya que es hacia las ciudades que se vieron obligados a migrar.

Encontramos en las escuelas de Patagones, 25 de Mayo, La Plata, Lomas de Zamora, San Nicolás, Avellaneda, Moreno, Azul, Chascomús, Pergamino, Junín, Tres Lomas, Tres de Febrero, San Isidro, 9 de Julio, Derqui entre otras, alumnos indígenas.

La cultura de los pueblos no desaparece

La cultura de un pueblo, no desaparece con la disolución del mismo, o incluso su desaparición.

Los elementos que la conforman trasponen barreras de la cultura dominante y se insertan en la misma sincréticamente, en una forma más acotada o también diferente.

Quizás el entorno geográfico y social en el cual se instala la cultura dominante, necesariamente o naturalmente influya sobre la misma, ya que el sentido original de dicha cultura dominante



El guaraní fue la primera lengua indígena que aprendieron los españoles que llegaron al Río de la Plata. Unas décadas después de la fundación de Asunción, lo encontramos en Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos.

El quechua ya había penetrado en territorio argentino en época prehispánica como prolongación de la influencia inca. Posteriormente fue utilizada por los misioneros como lengua de evangelización, por lo cual en tiempos hispánicos extendió su área de uso. Los misioneros la aprendían en Cuzco y la enseñaban a los indios que habitaban hasta San Luis y Córdoba.

Es así como encontramos el mapuche que nos vincula con Chile y el guaraní con Paraguay, el quechua lo hace con Bolivia, Perú y Ecuador.

En el territorio nacional se reconocen diferentes lenguas. Estas superan el territorio de los asentamientos de la población indígena, también existe población con condiciones de bilingüismo y monolingüismo en lengua materno aunque sus miembros no se identifiquen como indígenas (guaraní- Corrientes)

Al considerar la evolución y la situación en la que se encuentran las lenguas indígenas en el territorio nacional, no podemos obviar la clara imposición del castellano como la lengua culta o civilizada, más desarrollada, mientras que las lenguas indígenas o dialectales representaron y aún representan, en muchos casos, la falta de educación y progreso.

Antes de la llegada de los españoles existían en lo que hoy es nuestro territorio al menos 35 lenguas; hoy contamos con 12:

quechua /variedad quichua santiagueña • aymara • Toba -Kon • pilaga • nivacle • chorote • flia chon (tehuelche) • guarani, aba-guarany correntino o yopera • mapuche, • mbya, • wichí, • mocoví⁴

Es interesante observar como en el castellano, sobre todo en el uso cotidiano, están incorporadas múltiples palabras que pertenecen a las culturas originarias: chocho, cancha, pucho, tanga, chocolate, chicle, etc. (en el diccionario aparecen como amer.=americano).

Así como los nombres de siete de nuestras provincias (Tucumán, Chubut, La Pampa, Jujuy, Catamarca, Neuquén y Chaco) encuentran su origen en lengua indígenas. Lo mismo encontramos en nuestra toponimia. (Aconcagua, Limay, Nahuel Huapi, etc.)

¿Podemos pensar en organizar algunas actividades con ellas?

“Es preciso recobrar una América Profunda que se de mas allá de la opinión ligera y se convierta en la base de nuestra vida. Una América que deje de ser un escenario para convertirse en la tierra nutricia, donde brota nuestra vida. Una América así, nos hace falta para reasumir nuestra humanidad y nuestra solidez, como para empezar de nuevo....”

Rodolfo Kush

está asociado al lugar y al tiempo donde se produjo su génesis. Un sentido que en el nuevo contexto carece de validez.

En nuestro territorio, las diferentes conquistas regionales, se dieron en diferentes tiempos y sobre diferentes pueblos; dando como resultado una evolución diferente en cada lugar en torno a la relación conquistado/conquistador. Si bien hay similitudes es difícil comparar la ocupación del NOA, el Sur y el NEA .

Pasar on más de 300 años de la ocupación del NOA más de 100 de la conquista del desierto y poco más de 60 de la ocupación del Chaco. Esto hace que la relación y percepción de los Pueblos Originarios en relación con el Estado sea distinta.

o alguna manera ya han
o el choque inicial y han
lado su relación con la
dominante. Existe un
o sincretismo religioso, e
muchos hermanos son
onales y se sienten para
cultura dominante en
medro de la propia.
ero muchos más viven y
antienen sus costumbres
encias ancestrales aun-
e reconozcan como “in-

dios”.

Aquí la palabra “indio” tiene connotaciones fuertemente negativas ya sea por la acción de la escuela, como así también por el trabajo que realizaban, en los cuales les sellaban sus libretas de enrolamiento con la palabra “indio”, lo que implicaba un menor salario y peores condiciones de trabajo.

En el Sur en los lugares de mayor concentración Mapuche o Tehuelche, la cultura se ha mantenido bastante firme, prácticamente no hay sincretismo religioso y los términos foráneos como “indio” “indígena” o “aborigen” carecen de valor alguno.

Sin embargo, en la región Pampeana, encontramos una excepción a esta regla. La mayoría de los pobladores originarios de esta región han sufrido una fuerte aculturación producto del reparto de madres e hijos que rompió con las raíces de sus ancestros, a punto tal que muchos de ellos no asumen su condición de “originario”.

Algunos logran superar el trauma de pertenecer a un pueblo al cual se lo ha acusado de ser ladrón, vago, sucio, ignorante, tal cual como se lee en muchos textos escolares. Toman como propia y reivindicatoria la palabra de “indio”, dotándola de un carácter totalmente opuesto al que otros pueblos le dan.

En el NEA, la situación es sumamente especial, la acción de las iglesias católica, evangelista y

anglicana si bien a veces ayuda, en general ha inhibido el accionar de los hermanos. Todavía sacudidos por la reciente conquista les cuesta mantener elementos de su propia cultura, incorporando aceleradamente conceptos nuevos de la sociedad dominante que afectan seriamente sus relaciones socio culturales. Aceptando incluso terminología foránea sin mayor discusión. No involucra esta realidad a todos los pueblos de esta región, pero esta característica de paternalismo religioso es dominante.

Existe un lugar donde la cultura dominante influye de una manera drástica sobre los aborígenes y es en la ciudad. El déficit o el desconocimiento que muchos de ellos tienen de su propia cultura, hace que queden expuestos a toda una terminología que les es totalmente ajena (tribu, indio, indígena, nación, pueblo, etc.), lo cual los convierte muchas veces en vehículos de la colonización a la que tanto combaten.

Todo esto en un mundo que cambia las reglas y sus formas de una manera tempestuosa, tanto que a veces los ‘originarios’ no alcanzan a incorporar un término que ya es reemplazado por otro, quedando a la deriva y a merced de los grandes movimientos internacionales de pensamiento.

Cada pueblo tiene su nombre, su cultura, pero todos, absolutamente todos estamos aprendiendo. No debería existir terminologías indiscutibles, por lo menos por ahora hasta que podamos conocernos más profundamente y conjuntamente adoptar un lenguaje común que contemple la realidad de los pueblos originarios y su relación con la cultura dominante en este tiempo y espacio.

Escultura o chemamul. Primera mitad del Siglo XX.

1 Las culturas de los indígenas y las de las sociedades dominantes se diferencian fuertemente en cuanto a la manera de “ver el mundo”. Por lo tanto interpelan desde su visión el mundo construido por occidente, y es esa interpelación la que nos permite repensar, revisar, poner en cuestión “nuestra visión”, supuestamente la mas avanzada (“civilización o barbarie” desarrollo/subdesarrollo). Por eso las voces indígenas nos dicen cosas que no escuchamos en el contexto de la sociedad dominante. Ante la crisis que nos esta sacudiendo, que mueve hasta los fundamentos de la misma sociedad, es hora que escuchemos las voces de aquellos que hasta la fecha no se les ha cedido el lugar que les corresponde como copartícipes de la sociedad para formarla juntos con nosotros.

2 Comunicado Boicot al Censo 4 octubre de 2001- Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

3 La pregunta número 2 del censo dice: “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?”. Y en caso afirmativo: “¿A qué pueblo?”. Luego da distintas opciones, entre ellas “chané, chorote, colla, mocoví, tehuelche, toba”.

4. Censabella Marissa, Las lenguas indígenas de la Argentina. Eudeba, 1999.





Historia y memoria, desde los Pueblos Originarios

Escribir la historia, rescatar la memoria, contarla desde la óptica de los pueblos originarios es un reto que excede al recopilador que quiere ser respetuoso de la cosmovisión con que cada uno mira y observa la realidad ya que está llena de múltiples significados.

La historia
en las pequeñas historias

Entrevista a Pablo Quibal
Por Alfredo Angulo

Pablo Quibal (60), nativo de Jujuy, reside hoy en Quilmes, Buenos Aires. Es albañil y está de paso por Tilcara haciendo un trabajo que le han pedido frente a la cancha del Barrio "Pueblo Nuevo" donde se convocan regularmente más de 20 equipos de la zona tras esa pasión latinoamericana: el fútbol.

P. Q.: Nací en Purmamarca porque mi familia era de ahí. Los bisabuelos por parte de padre como los de mi madre, Francisca Ríos, eran de familia de pastores. Vivían arriba, en los cerros, cuidando cabritos, sembrando maíz y papas desde tiempos muy antiguos.

El pequeño Pablo vivió desde los 4 años en el Angosto, El Perchel (10 kms. al Norte de Til-

cara) ya que su padre fue caminero de Vialidad Nacional desde 1949 hasta que su progenitor fallece en un accidente en 1963.

• Entonces se tuvieron que ir todos... porque vivían en tierras de Vialidad.
P. Q.: Pero no regresamos a Purmamarca. Mi padre había comprado un terreno en Río Blanco, Jujuy. Y nos fuimos a vivir allí. En realidad se fue mi familia porque yo anduve trabajando desde muy chico.

Pablo cuenta que le tocó la Marina. Después no volvió más (por Jujuy). Se quedó en Buenos Aires. Vivió tres años en Mendoza y después se quedó definitivamente en Buenos Aires.

*INTI RAIM: el Padre Fuego, la luna llena y las estrellas
Miro las manos grandes de Pablo y ahí tomo conciencia de que estoy conversando con un verdadero constructor. Su rostro duro, enjuto, sus cabellos más canos que los míos, saben de construcción mucho más que yo. Pero no solamente de albañilería, ese lindo oficio de hacer casas, muchas casas para todos. Allí me doy cuenta que también Pablo es un constructor de conciencias y de conocimientos.*

Pablo está en la cancha de fútbol del Barrio "Pueblo Nuevo". Pero hoy no se juega a la pelota. Son las 21 del 20 de junio del 2005. En el centro de la cancha un tremendo fogón con raíces que ha traído el Río "Gua-samayo" en algunas de las inundaciones pasadas. La gente las ha acomodado desde temprano a la espera del Año Nuevo Indio: el Inti-Raimi

y el preside la ceremonia íntima en ese barrio periférico de Tilcara. Su voz segura va explicando cada paso de la ceremonia en la que participan unas 100 personas. Todos se toman de la mano y hemos hecho una ronda alrededor del "Padre Fuego", como le llama. Explica: "esto es lo que hacían nuestros antepasados todos los años a la espera del nuevo año".

Delante del fuego se ha hecho una mesada con palos. Parece un altar. Debajo se acomoda una leña fina. Arriba, numerosos elementos van a ser ofrendados: hojas de coca, yerba mate, lanas de colores, diversos vegetales aromáticos que producirán olores agradables en el ambiente, un poco de chicha y alcohol. Hay en cantidad suficiente para todos. Son las ofrendas para el Padre Fuego.

Arriba, una luna llena espectacular en el cielo claro y estrellado de Tilcara. Estoy observando el Hanakpachap. Debajo nuestro, el Uku-pacha que es la tierra profunda. Se siente en el ambiente el Kaipacha, la piel de la Pachamama o madre Tierra. Es un momento muy íntimo para los presentes.

Pablo dice en lengua Runa Simi: "Kúchupi pisca waramqa. Watakunaq ñaupaynimpí". Lo traduce a lengua hispana: "Cinco mil años después nuestros abuelos nos siguen hablando, desde la otra orilla del tiempo."

• ¿Dónde te localizaste en Buenos Aires?

P. Q.: En Quilmes. Me llegué a Buenos Aires por el 71 y preocupado por mi hija para darle un destino mejor, lo mismo que a su madre, mi esposa.

• ¿Constituyeron alguna comunidad aborígena en ese momento?

P. Q.: En ese tiempo, no. En ese tiempo estaba el aprender algún oficio, pero al mismo tiempo me iba vinculando a los acontecimientos políticos. Era el día a día de la década brava del 70. Época de concientización rápida. Con el acicate de ser tan pobre y la preocupación de ver qué nos pasaba en el país, de meterme de lleno a la militancia política. Hay que buscar explicaciones en la historia. El hecho de analizar tanto movimiento que se dice revolucionario, progresista en cuanto al tema de la historia. Se puede comprobar que ninguna de las corrientes que, seguramente con buena intención plantea un ideal hacia un mundo mejor, haya valorado debidamente a los originarios. Yo llegué a la conclusión que en general todas habían despreciado nuestra historia.

• ¿En qué época te acercaste al tema de los pueblos originarios?

P. Q.: Esto estaba latente porque uno le encontró la explicación rápidamente al tema de la discriminación, al analizar por qué estamos tan mal, si la historia nos enseña que somos los dueños de la tierra y resulta que no somos dueños de nada. Entonces eso hace que uno empiece a analizar lo que sucede y darnos cuenta que siempre hemos sido despojados

El tema de los 500 años impactó realmente, en mí porque estaba latente y eso me catapultó hasta esto. Participamos en todo lo que significó el cambio y ni bien pudimos, donde estoy yo, hicimos una comunidad con gente de distintas etnias que no eran solamente jujeños, sino fundamentalmente con el originario de Quilmes. Como entidad no hemos crecido, sino en nuestro trabajo que está siempre vinculado a la Educación.

Un grupo arqueológico planteó todo un proyecto de recuperación. Iban a excavar la plaza de Quilmes. Supuestamente, hay allí un cementerio de los primeros Quilmes. Ese lugar era, supuestamente, una reducción indígena. Y ahí está la demostración del papel que jugaba la Iglesia en todo esto. Era la que regenteaba todas las reducciones en la cual cristianizaba no sólo a los africanos sino también a nuestra gente. Los Quilmes venían de perder una guerra de resistencia de más de 130 años y sus sobrevivientes fueron llevados allí.

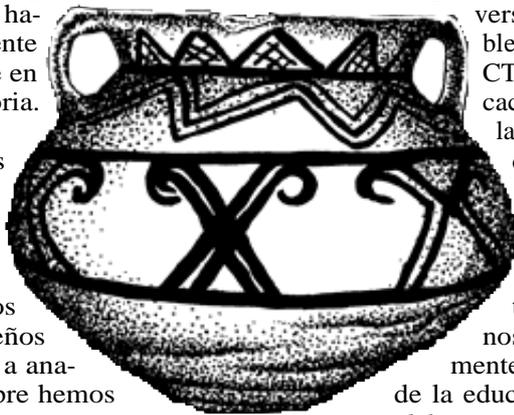
• ¿Qué acontecimientos significativos se suscitaron alrededor de la "toma" del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas?

P. Q.: No debemos olvidar que Argentina, por medio de sus dirigentes siempre ha negado el problema indio.

Esto es una cuestión muy mentirosa porque no era así. El INAI estaba empeñado en hacer un Censo Indígena. De la forma como lo manejaba hasta ese momento, justamente, íbamos a aparecer como que no existíamos. Porque manejado por el sistema más bien que nadie se asume como indígena. Van y le preguntan a boca de jarro a uno ¿ud. es indio o no es indio? Entonces ¿quién va a decir que es indio? Considerado que el indio es el último orejón del tarro, el más pobre, el más despreciado. Por lógica el resultado del Censo estaba cantado. En todo caso, les decíamos que tendrían que dejar en las manos de los Pueblos Originarios pero como el Gobierno estaba empecinado en eso, nos encontramos referentes de distintas etnias. Entonces se resolvió "tomar" la sede del INAI en protesta. Lógicamente que había gente que estaba ayudando, en esas relaciones, previamente había habido conversaciones sobre la problemática indígena con CTERA. La gente de la educación fue muy conciente, la militancia de CTERA decidió darnos el apoyo total. Ellos ofrecieron su espacio físico para que deliberemos. Como consecuencia de la toma vino a resultar que nos hermanáramos fuertemente con los trabajadores de la educación porque ellos nos colaboraron decididamente en todo lo que nos acontecía.

• ¿Qué significa en lo profundo para ustedes el tema de la tierra?

P. Q.: El tema central es la tierra. La condena para que desaparezcamos es la ausencia de tierra. "El Indio sin tierra, es indio muerto", decimos. Si eso va a ser así como que desaparecemos del mapa. Nos afianzamos y empezamos a dar respuesta a varias comunidades en este tema. Esto marca una diferencia con otras





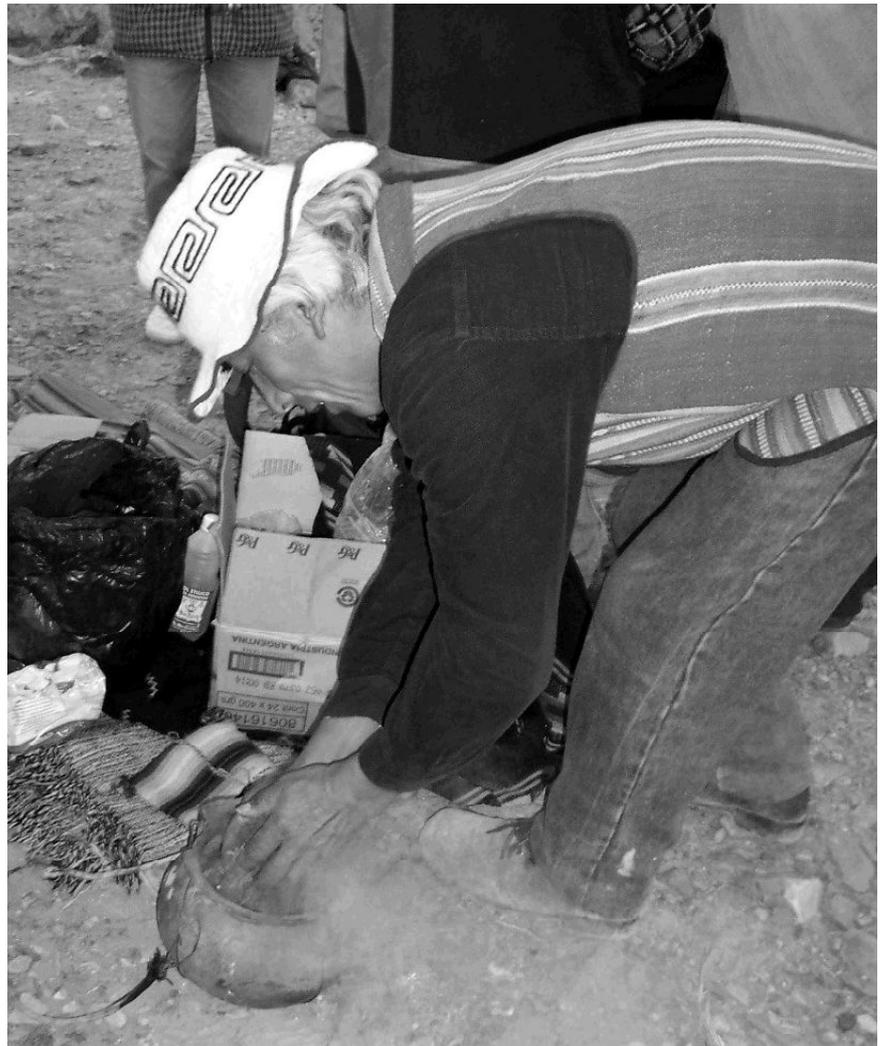
organizaciones indígenas. A veces, por estar demasiado metidas con el Gobierno, no resuelven nuestros temas. A veces van por resolver estos temas profundos en tratarlos por arriba como la ayuda económica, pero no resuelven temas fundamentales como la tierra que es la base de todo.

• ¿Cómo es el caso de la cancha de Tilcara?

P. Q.: Los vecinos se la ganaron al Río Guasamayo que la había convertido en playa, hace mucho tiempo de esto. Trabajaron duramente para sacar las piedras, limpiarla y nivelarla. Imaginemos lo que costó eso. Era una montaña de piedras como lo puede ser una playa pedregosa para convertirla en una cancha nivelada con sus dimensiones correspondientes. Para que ahora aparezca un dueño y pretenda alambrarla como se quiso hacer en mi presencia. Lo concreto es que no tienen título de propiedad. O sea, están en desventaja total. Por eso nosotros les decimos que es necesario tener una figura jurídica que nos ayude de modo que la comunidad tenga una Personería Jurídica.

• Esa Personería, ¿dónde la podrían tramitar?

P. Q.: Sí, hay personerías provinciales, pero nosotros decimos que tiene que ser nacional. Para abrir más el juego y los que estamos en Buenos Aires podamos participar colaborando en esto y con los diputados y senadores se producirá un gran efecto político, lo que seguramente nos va a dar una gran mano. Teniendo una personería es mucho más fácil invocar estas tres leyes que existen de los Pueblos Indígenas: una es la Ley 23.302, otra la Ley 24.071 (Convenio con la OIT) y la Ley de la Constitución Nacional en su Artículo 75°1 (ampliación de 1994). Si hay preexistencia de los pueblos originarios por lógica tiene que haber un espacio físico común que sea de los Pueblos originarios.



• En principio, para resolver el problema de Tilcara ¿qué tendría que hacer la gente, los primeros pasos?. Hoy por ejemplo hicieron un gesto simbólico al conmemorar el Año nuevo Indio.

P. Q.: En esto que decimos que la gente toma conciencia, necesitamos unirnos, para ser más fuertes y resistir los desalojos, y a la vez poder hablar lo que son las culturas de los Pueblos Originarios. Nos encontramos que estamos en pleno Año Nuevo: el 21 de Junio es el año nuevo que corresponde al Hemisferio Sur.

Esta vez pretendíamos concientizar más a nuestra gente. Es que la lucha pasa por ahí: primero concientizarnos de qué es lo que somos, que es esta Pacha, esta Tierra, este espacio y qué somos nosotros, para desde ahí lograr esa firmeza en cuanto a la identidad y poder organizarnos y exigir lo nuestro.

Por eso se necesita, mediante la memoria, recuperar como cultura todo ese conocimiento ancestral acerca de cómo nos manejábamos con la naturaleza.

1 Artículo 75 Constitución Nacional, (atribuciones del Congreso) Inc.17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; 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.



Resistencias y rebeliones de los Pueblos Originarios de América¹

“Las rebeliones indígenas contra el orden colonial suelen ser detonadas por la indignación, pero a menudo lo que arde en ellas es la pólvora de los sueños: el viejo deseo de romper con dicho orden y construir una nueva realidad social.”

Adolfo Colombres ²

Por Juan Balduzzi

El propósito de este trabajo es trazar un panorama (muy general) de las resistencias y rebeliones llevadas adelante por los pueblos originarios de América; durante los cinco siglos que han transcurrido desde que se iniciara la dominación colonial. Ésta es una necesaria tarea de “desocultamiento”, pues las “historias oficiales”, en general, no han registrado la larga lista de luchas desarrolladas por los pueblos indios. Y cuando lo han hecho, ha sido más bien desde la óptica de la dominación. Los indios aparecen y desaparecen de la historia según las necesidades de la historiografía oficial.

¿Quién recuerda la resistencia taína en las Antillas?

Las Antillas constituyeron la primer colonia española en América. La lucha taína se suele minimizar o directamente negar. Sin embargo, tiene importancia por ser el primer contacto entre españoles y americanos que anticipa, en muchos aspectos, la trágica historia que habría de acontecer luego en el continente.

También merece ser recordada por el heroísmo demostrado por los taínos. Los españoles, en las dos décadas posteriores a su llegada llevaron adelan-

te un proceso de conquista -a lo largo de todas las Antillas- en el cual utilizan diversos métodos para aterrorizar a la población, como el uso de perros entrenados especialmente para atacar a los indios, el exterminio de poblaciones en masa, asesinatos de caciques en medio “banquetes” ofrecidos por los españoles, robos, violaciones, saqueos, expoliación, trabajo forzado en la recolección del oro en los ríos (la primera fuente de riqueza de la colonia), entre otras cosas. Las denuncias de Bartolomé de las Casas son elocuentes al respecto.

Por cierto, en este punto cabe una advertencia metodológica. Es pre-

Razones para el ocultamiento

¿Por qué estas historias no se dan a conocer, o si se lo hace, es con eufemismos? Una razón es que, como señalaba Gramsci, la historia de los grupos sociales subordinados resulta siempre “episódica y disgregada”, en tanto “sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se rebelan y sublevan”. La historia de las clases dominantes, por el contrario, tiene un protagonismo central, se identifica con la historia de la construcción del Estado (ambas son dos caras de un mismo proceso)⁵. Por ello las historias oficiales presentan un relato donde se cuenta, a la vez, la historia de la configuración del aparato de dominación colonial y como -en ese proceso- los españoles se constituyen en clase dirigente. Los demás actores sólo forman parte del “reparto” de esta obra, necesario para que la misma se desenvuelva.

¿Cómo contar sino que la resistencia comenzó en el mismo momento de la actuación de Colón como autoridad máxima de las islas? Podríamos encontrar facetas menos conocidas del Almirante, como por ejemplo que llevó 500 indios a España para venderlos como esclavos - para tomar rentable la conquista-, o que reprimiera con dureza las primeras rebeliones indígenas. Pero entonces ¿Qué imagen queda?

Otra razón para ocultar las resistencias es que presentar la historia de esta forma también sirve para sostener al poder dominante. Se lo muestra como “omnímodo”: nadie lo ha desafiado, o quien lo ha hecho, ha sido arrollado. Como en la novela de Orwell, “1984”, al manipular el pasado se busca el control del presente y del futuro, el gobierno de las conciencias. Esto nos muestra la importancia política de la enseñanza de otra, o de otras, historias. Restituir las luchas de nuestra América es una de las condiciones necesarias para que se pueda llevar adelante una política de emancipación, que, como decía Rodolfo Kush, tome al pensamiento indígena como su raíz o fundamento.



ciso contextualizar históricamente todos estos hechos, para comprenderlos mejor, no hacer juicios puramente anacrónicos, es decir, desde el hoy. Ase-sinar a todos los jefes que mañana pueden ser nuestros enemigos en el momento en que uno los tiene a mano no sólo es un acto de crueldad, también es una práctica política europea coetánea, basta con leer a Maquiavelo o pensar en la política italiana de los siglos XV y XVI.

Comprender por que alguien hace algo no quiere decir justificarlo, de todas formas esas acciones nos pueden parecer absolutamente repudiables.

Una buena medida para valorar estos hechos, (además de la propia, de la que no nos podemos desprender), es el considerar los acontecimientos a la luz de la moral de ese tiempo y lugar, de esa cultura. La voz de Bartolomé de las Casas, de Montesinos y de otros españoles que denunciaron lo que estaba ocurriendo en América, que intentaron comprender a esas otras culturas, que intentaron - con todas las limitaciones propias de su contexto histórico - tender puentes entre ambas, pueden resultar una buena vara para medir la acción conquistadora.³

Volviendo a nuestro relato, ante las acciones que desarrollan los europeos, comienza un ciclo de resistencia que se extiende por décadas, encabezado entre otros, por los caciques Caonabó (en Haití), Guama y Hatuey (en Cuba) y Agüebana (en Puerto Rico). En Cuba, por ejemplo, Guama sostiene una lucha durante diez años, en la cual los rebeldes se refugian en las sierras, utilizan tácticas de guerrilla para combatir a un enemigo superior en fuerzas. A esta lucha se suman, a los pocos años, los primeros negros esclavos fugados de las plantaciones recién puestas en marcha. En estas condiciones, la lucha taína se sostiene durante casi 60 años. Los españoles ejecutan un terrible genocidio en las Antillas⁴. Se estima que sólo en La Española habitaban 600.000 taínos a la llegada de Colón. Pocos quedan en la isla al cabo de ese tiempo.

Otro punto de vista para escribir nuestra historia

Para escribir una historia distinta a la “oficial”, hay que partir de un punto de vista historiográfico diferente. Resulta central restituir el protagonismo de los pueblos originarios en la historia. En primer lugar, es preciso rescatar del olvido los procesos de resistencias, tanto a la dominación colonial como a las políticas seguidas por los Estados Nacionales en los siglos XIX y XX. También es necesario poner de relieve el sentido que esas luchas te-

nían para sus protagonistas, desde sus propias palabras. Finalmente, analizar la relación entre los procesos de insurgencia y los sistemas de dominación, pues no pueden comprenderse aquellos sin analizar las políticas del poder con las que están en tensión.⁶

En las últimas décadas ha comenzado a producirse una mayor cantidad de trabajos con este sentido. La creciente presencia de movimientos sociales indígenas, ha sido un aliciente para ello. No hay que olvidar, de todas formas, que en la historia de América hay valiosos antecedentes de quienes, perteneciendo en principio a la “sociedad blanca”, supieron tener una actitud diferente hacia al pueblo indio. Entre otros, Simón Rodríguez, quien argumentaba sobre la prioridad de conocer a los indios, antes que a egipcios, medos y persas o a los autores de la antigüedad clásica; o José Carlos Mariátegui, quien expresó “ni calco ni copia”.⁷

Pero, si de pensamiento hablamos hay que incluir a quienes siguieron utilizando las categorías tradicionales indígenas, ya fuera viviendo bajo dominio colonial o entre los pueblos que aún resistían la dominación. Un buen ejemplo de esto es el de los mayas.

500 años de resistencia maya

Al hablar de la conquista de México, se suele hacer hincapié en el rápido derumbe del imperio azteca, cosa cierta, pues en 1519 Cortés inicia la conquista de México, a los dos años ha tomado Tenochtitlan. No habría que dejar de documentar, de todas formas, la fuerte resistencia azteca, que obligó a Cortés a retirarse (la “Noche triste”), así como la enconada resistencia que ofrecieron durante el sitio de la capital del imperio, durante casi 3 meses.



Categorías para pensar nuestra historia

El historiador Luis Vitale plantea que la historiografía tradicional, basada en una concepción unilineal de la historia y en el modelo eurocéntrico de desarrollo, ha bloqueado el análisis teórico de las especificidades de América Latina. Carecemos de un enfoque adecuado para estudiar las particularidades de nuestro continente.

Las pretendidas “historias universales” no son tales, pues han sido redactadas desde un punto de vista eurocéntrico. Tienen esa apariencia porque comienzan con la “prehistoria” y las civilizaciones del “Medio y Lejano Oriente” (obviamente lejano para los europeos), pero a partir de Grecia y Roma se van tomando cada vez más eurocéntricas, los otros pueblos desaparecen, salvo cuando están en contacto con Europa, como los musulmanes. Tampoco en épocas más recientes hay una historia verdaderamente universal, pues se hace girar la historia de los pueblos del Tercer Mundo en torno a la europea.

Vitale propone una serie de categorías que es preciso tener presentes para construir este enfoque: la relación sociedad-naturaleza; la particularidad de los modos de producción y las formaciones sociales en América; la necesidad de precisar los conceptos de Estado y Estado-Nación, que tienen en nuestro continente una génesis distinta a Europa; la dependencia y la cuestión nacional; la relación etnia-clase en nuestro subcontinente indo-afro-latino; el papel de las mujeres, la “mitad invisible de la historia”; el papel del mito social como fuerza motriz en nuestra historia, y en general, el papel de la cultura, entre otras.⁹

Pero es mucho menor el registro de la resistencia maya a los conquistadores. Los grupos cakchiqueles y quichés, se opusieron desde el comienzo a la ocupación, encabezada por Pedro de Alvarado. La principal ciudad hispana fundada fue Santiago de Guatemala, erigida sobre la antigua capital cakchiquel de Yximché. Al año siguiente, 1524, se produjo una gran rebelión. En 1527 comenzó la conquista de Yucatán. Los pobladores de la antigua Uxmal recibieron amistosamente a los españoles, pero los de Chichén Itzá y Mayapán los enfrentaron con las armas. La resistencia se prolongó durante quince años, hasta que en 1541 los españoles consiguieron dominar la mayor parte del Yucatán, fundando la ciudad de Mérida al año siguiente y estableciendo la Audiencia de Guatemala, como corolario de ese proceso. A los cuatro años se produce una revuelta general, en 1546, en la que mueren 18 españoles y 400 naborios. La resistencia maya en la zona continúa hasta fines del siglo XVII. En 1652, una gran sublevación causó la muerte del gobernador conde de Alba de Liste en Yucatán. Fracasaron numerosos intentos de conquista del Petén y se mantuvo un enclave maya independiente en esa zona hasta 1697. En 1820, Atanasio Tzul dirigió una rebelión de más de 50.000 indios quiché, buscando coronarse como rey, establecer una constitución y liberarse de los españoles. Era reconocido como descendiente de los antiguos señores quiché, aunque se lo identificaba también con San Miguel y a su mujer, con Santa Cecilia. Es decir, aquí encontramos fenómenos que han sido caracterizados como de "sincretismo", así como contenidos políticos "actualizados" al siglo XIX, la independencia y la constitución.

En la zona mexicana de Yucatán, colindante con Guatemala, la resistencia se prolongó en la llamada "Guerra de Castas", que se extendió entre 1847 y 1901. Todas estas rebeliones fueron lideradas por los jefes tradicionales: chilames (sacerdotes) y bataves (jefes de pueblos). La tradición perdura. Hasta hace pocos años, los mayas quiché del cantón Paquí (Totonicapán) continuaban acreditándose como descendientes de Tzul y hacían fiestas en su honor, cada 14 de septiembre.⁸



La última rebelión maya comenzó el 1 de enero de 1994, en el estado mexicano de Chiapas, pues los indios chiapanecos, organizados en el ejército zapatista de liberación nacional, no son otra cosa que mayas actuales, que hunden sus raíces en esa tradición. Podría agregarse que tampoco se autodesignan en vano con el nombre de Emiliano Zapata, el líder de la Revolución Mexicana que más reivindicó y tuvo en cuenta estas tradiciones.

Resistencia y rebeliones en la zona andina

A diferencia de lo acontecido en México, donde el imperio fue derrotado en poco tiempo, en el incario la resistencia se prolongó durante casi 40 años, hasta la caída del estado neoinca de Vilcabamba, en 1572.

En 1536 Manco Inca II, quien había sido designado Inca por Pizarro con el fin de manipularlo, llevó adelante el intento más importante por sacudirse el recién establecido dominio español. Fugándose del Cuzco, reunió un numeroso ejército y retornó para sitiar la ciudad, sitio que duró un año y medio. Fracasado su plan, se retiró a Vitcos, en el sagrado valle del Urubamba. Nathan Wachtel señala que "La elección de esta zona respondía a consideraciones estratégicas, pero también políticas y religiosas; no es un azar que comprendiese el lugar más sagrado del antiguo Imperio, el valle de Urubamba (...) y la ciudad sagrada de Machu Pichu". Allí "Manco prolongó la antigua tradición imperial; le siguieron numerosos fieles, restableciéndose el antiguo ceremonial. La rebelión reviste desde entonces otra amplitud: el culto del Inca, hijo del sol, significaba una verdadera restauración de la religión inca"¹⁰. Se abre entonces una etapa de resistencia de 30 años durante el cual se mantiene el llamado estado "Neoinca", que hostiga a los españoles e indios colaboradores, a la par que realiza un juego político-diplomático, donde los españoles intentaban utilizar las disensiones dentro del campo indígena, mientras que los incas hacían lo propio con los españoles. El estado neoinca controlaba gran parte del Perú desde Huanuco hasta el sur del Cuzco.



En 1565 se planeó una insurrección general, unida a un movimiento de carácter místico, el Taky Ongoy, que proclamaba el retorno de los antiguos dioses, las huacas, ahora unidos para enfrentar al Dios cristiano y reestablecer su culto. Este movimiento político-religioso expresaba el rechazo de los indígenas que vivían en las zonas dominadas del Perú hacia los españoles. Finalmente,

Milenarismos, utopías y cosmovisión

Movimientos como el Taky Ongoy se reiteran a lo largo y ancho de América como sustrato ideológico de gran parte de la resistencia india. Han sido catalogados en general como “milenaristas”. Si bien muchas de sus características son coincidentes con los movimientos milenaristas medievales europeos, me pregunto hasta que punto se pueden establecer paralelismos con ellos, pues también hay diferencias en aspectos sustantivos. Como señala Alicia Barabás (que sin dejar de lado aquella categoría, más bien se refiere a las “utopías indias”), “No se trata aquí, como en las utopías milenaristas europeas, de antagonismos entre clases pertenecientes, en última instancia, a la misma tradición civilizatoria, sino de procesos coloniales en los que los grupos dominados se enfrentan a la imposición coercitiva de la “otredad”.¹¹

En la base de estas concepciones se encuentra la cosmovisión de los pueblos originarios. Ese sustrato es el que tenemos que conocer si queremos, realmente, entender el sentido de las rebeliones.

Carlos Lenkersdorf es filósofo, hace 30 años que aprende de los mayas tojolabales, en México, según él cuenta, su lengua y su cultura. Una pequeña aproximación a su cosmovisión nos puede ayudar a entender el por qué de la sostenida resistencia maya.

Partiendo del análisis de su lengua -que expresa, como toda lengua, su pensamiento-, Lenkersdorf plantea que el principal elemento de la cosmovisión maya es que no hay nada en el universo que no tenga “*altzil*” (alma, corazón, vida). Todo vive, el hombre y el manantial, los animales y los cerros. El cosmos está repleto de vida. Esta cosmovisión es la forma de ver (entender) el mundo de los tojolabales. Así, la tierra es Madre Nuestra, a quien debemos respetar y cuidar, pues a ella debemos la vida. El desprecio por la tierra tiene consecuencias graves para los hombres, la madre no es juguete y se puede enojar. Para ellos, la idea que la tierra puede ser “propiedad” de alguien es una provocación muy grave. Nadie puede disponer de ella.

Esta cosmovisión no sólo es actual, sino que es tradicional, se halla claramente expresada en el Pop Wuj, el libro sagrado de los maya-quiché. En verdad, en general los pueblos originarios sostienen una relación armónica con la naturaleza (en el sentido de “sentirse parte”), a diferencia del europeo, que intenta dominarla y sobreponerse a ella. En tanto esta visión se ha sostenido, resulta una fuente de contradicción constante con la visión de “dominio” de la naturaleza occidental.¹²



perseguidos como herejes, el movimiento fue desmantelado. En 1572 los españoles lograron capturar al último inca, Tupac Amaru, quien fue llevado al Cuzco y ejecutado.

Marco histórico general de los procesos de resistencia

La conquista y dominación de América por parte de los europeos debe comprenderse, tomando el proceso histórico que se daba en ese momento en Europa, dentro del marco del surgimiento del capitalismo y la modernidad. Pero esta es la perspectiva europea del asunto, más allá que ese proceso terminó afectando a todos los pueblos del mundo, y es en ese sentido mundial.

Visto el mismo fenómeno desde la perspectiva no europea (la nuestra), es más correcto hablar del inicio de la expansión colonial europea, preludio de la expansión imperialista del siglo XIX.

Este proceso desestructuró los modos tradicionales de vida de los pueblos americanos, interrumpió su proceso de autodesarrollo, negando su cultura e identidad, produciendo el genocidio más grande que se conoce en la historia. Significó la puesta en marcha de un modelo de desarrollo dependiente. Predomina desde entonces una “razón colonial” en nuestras sociedades, que ha sido determinante hasta hoy.

En conclusión, si para los europeos (occidentales) este proceso significó el inicio de la modernidad, para nosotros más bien fue el inicio de una modernidad colonial, periférica, dependiente, negación de nuestro propio proceso de autodesarrollo e identidad, proceso sufrido con profundo dolor.

Razones europeas de la conquista

El objetivo principal de la conquista y dominación de América fue la búsqueda de riquezas, proceso íntimamente vinculado a las políticas de autoafirmación de los nacientes estados nacionales europeos y al fortalecimiento de sus burguesías.

Sobre esto, ya Marx señaló que “El descubrimiento de las comarcas auríferas y argentíferas en América, el ex-

terminio, esclavización y soterramiento en las minas de la población aborigen, la conquista y saqueo de las Indias Orientales, la transformación de África en un coto reservado para la caza comercial de pieles-negras, caracterizan los albores de la era de producción capitalista. Estos procesos idílicos constituyen factores fundamentales de la acumulación originaria”¹³, es decir, de la génesis del capitalismo.

Luego del pillaje de los tesoros de los imperios americanos, España (luego otros países), organizaron un sistema de dominación colonial para la extracción de riquezas, basado en la explotación del trabajo forzoso y del trabajo esclavo, realizado (en general) el primero por la población indígena y el segundo por la población negra traída de África. Producto del mismo, entre 1521 y 1660, dieciocho mil toneladas de plata y doscientas de oro fueron desde América hacia España¹⁴, metal que dio un fuerte impulso al desarrollo del capitalismo comercial.

Las políticas de los nacientes estados nacionales europeos, que buscaban afirmarse, ampliar sus dominios, incrementar su poder, dan impulso y organizan las empresas coloniales.

Las motivaciones religiosas tampoco pueden dejarse de lado, en tanto mentalidad de los conquistadores, fundamento ideológico de la conquista e instrumento de aculturación de los indios. De allí la importancia de la acción de la Iglesia Católica en la llamada “conquista espiritual”.

Otros aspectos que acompañaron este proceso son: el humanismo, la crisis del pensamiento religioso y la reforma protestante, el desarrollo de la ciencia y de la técnica, el comienzo del predominio de la “razón”.

Razones americanas para la resistencia

La acción desarrollada por los europeos en América supuso una tremenda fractura en la historia de los pueblos originarios. En primer término, por el genocidio producido, una marca que permanece hasta el día de hoy, sobre todo si consideramos que las políticas de exterminio se extendieron, dependiendo de los países, hasta bien entrado el siglo XX. Tenemos el caso de Guatemala donde 80.000 campesinos mayas fueron asesinados en los últimos 20 años. Rigoberta Menchú, premio Nobel de la paz, es una sobreviviente de esas masacres.

Frente a la conquista, entonces, surge la resistencia a la ocupación de sus territorios, para defender sus formas de vida y cultura tradicionales, su independencia; para evitar su sujeción al nuevo orden que se imponía. Un nuevo orden que supuso, a la par que el desprecio por las vidas indígenas, una profunda negación de sus culturas. Para los españoles éstas tenían un carácter “demoníaco”. Sus creencias fueron perseguidas, sus ciudades destruidas; las obras de arte fundidas, los códices quemados, las voces silenciadas.

La conquista fue lenta y trabajosa ¿por qué demoró tantos siglos para terminar de concretarse? No podemos desarrollar aquí todos los movimientos de oposición a la misma, por razones de espacio, pero no queremos dejar de nombrar algunos. Comenzando con la lucha mapuche, las dos grandes rebeliones de 1553 y 1598, liderada la primera por Caupolicán, “toqui” (jefe de guerra), Señor de Pilmaiquen, en la cual participó también Lautaro, quienes hicieron retroceder la conquista española hasta más allá del río Bio-Bio; las guerras del Mixtón y las guerras chichimecas, en el norte de México, que abarcaron todo el siglo XVI, siendo una figura importante de la misma don Diego el Zacateco, nombre cristianizado de Tenamaxtli; las guerras que prosiguieron, contra apaches, comanches y navajos, en el norte de la Nueva España; el gran lev antamiento de los indios pueblo, en 1680, que durante 12 años hizo retroceder la conquista novohispana hasta las fronteras del río Bravo, alentada por la predica del shaman Pope, que se dirigía en particular contra los misioneros y la Iglesia Católica; los levantamientos y el estado de guerra latente en toda la fron-



tera de la selva amazónica, hasta llegar a los grandes levantamientos del siglo XVIII, comenzando con Juan Santos Atahualpa, quien dirigió durante 14 años una larga lucha contra el poder central, entre 1742 y 1756; entre muchos otros.¹⁵

La resistencia en el actual territorio argentino

En diversas zonas de lo que hoy es nuestro país hubo una fuerte resistencia frente al ingreso y establecimiento de los españoles al territorio. En la zona del Río de la Plata y el noreste, tenemos el fracasado intento de fundación de la ciudad de Buenos Aires, la destrucción de todos los poblados fundados en los primeros años por parte de diversas parcialidades, entre otros por Querandíes y Guaraníes. La excepción es la fundación de Asunción (1537) y el sometimiento por parte de los españoles de las poblaciones guaraníes cercanas. Recién 40 años después recomenzará la conquista, con las fundaciones de Santa Fé y Buenos Aires. Pero en el Chaco, tobas y mocovíes lograron sostenerse en forma independiente hasta fines del siglo XIX.

En el noroeste, en la región de Tucumán, a partir de la fundación de la ciudad del Barco (actualmente Santiago del Estero), en 1550, comenzó una larga resistencia por parte de los calchaquíes, que se prolongó por más de cien años. Destacan en esta lucha las figuras de Juan Calchaquí y el cacique Viltipoco, en el siglo XVI, y la rebelión impulsada por el llamado “inca blanco”, Pedro Bohórquez, entre 1656 y 1667, que culminó con la represión y -entre otras cosas- el traslado de los Quilmes a pie hasta una reducción en Buenos Aires.

En la zona de Cuyo, cuya colonización también comienza en esta época, hubo numerosos levantamientos. Entre ellos podemos destacar los de diaguitas y huarpes, en 1632, liderados por el cacique Chilemín; y entre 1658 y 1661 la sublevación de puelches y pehuenches, encabezados por el cacique Don Bartolo.¹⁶

Hacia el sur, en la Pampa y la Patagonia, los Tehuelches continuaron dominando el territorio y a partir de este momento comienza a realizarse el pasaje de población mapuche desde Chile.

Por cierto, en estos territorios no sólo hay enfrentamiento, sino que se establecen relaciones de “frontera”, con firmas de tratados que regulan las relaciones entre ambas partes. Estos tratados no sólo fueron firmados por las autoridades coloniales, sino también por los Estados Nacionales. En el caso de nuestro país, hay numerosos tratados firmados a partir del siglo XVII, y aún en la etapa independiente, entre 1820 y 1878.¹⁷

A medida que la sociedad blanca avanza, destruye / desestructura la sociedad indígena, sosteniendo / adaptando algunas de sus instituciones cuando lo precisa. En algunos casos, los modos de vida tradicionales subsisten, aunque modificados. Las condiciones de sojuzgamiento, explotación y discriminación establecidas por el régimen de dominación colonial son el espacio social en el que se gestan las rebeliones, que luego se suceden bajo los Estados Nacionales. Llegamos así a los levantamientos de Tupac Catari y Tupac Amaru. Este último, en 1780, fue el más importante de la época colonial, hizo tambalear a la dominación española en el Perú. En virtud de que este movimiento es de los pocos reconocidos en la historia de América, no nos extenderemos en su análisis. Señalemos simplemente que el recuerdo de este gran movimiento atemorizó tanto a la mayor parte de los criollos que años después, al comenzar el proceso independentista, se alinearon del lado realista por temor al desborde social.

Resistencia frente a las políticas genocidas y etnocidas de los Estados Nacionales

Los Estados Nacionales, desde mediados del siglo XIX, finalizaron la obra iniciada siglos atrás, al completar el control del territorio. Ya no habrá más naciones o pueblos indígenas independientes o con márgenes de autonomía importantes.

Las políticas implementadas fueron, nuevamente, el genocidio y etnoci-

dio.¹⁸ En nuestro país, la mal llamada “Campaña de Desierto” y la campaña del Chaco. Se utilizan viejas prácticas: muertes y fusilamientos de prisioneros sin juicios previos; traslados a pié por largas extensiones, abandonando a quienes no pueden caminar; previo corte de los tendones; confinamiento en reservas o campos de concentración; reparto de las mujeres en “casas de familias”, como sirvientas, fosas comunes....¹⁹

Pese a todo, hay resistencia. En la Patagonia, ésta dura 6 años, hasta que Sayhueque se rinde, en 1885. En el Chaco se prolonga. En 1899 tobas y mocovíes atacan dos fortines; en 1911 el ejército debe organizar una última campaña de “pacificación”, fundando la reserva de “Napalpí”, para establecer allí a los indígenas y disciplinarlos en el trabajo. En 1918 y 1919 los últimos grupos independientes realizan algunas incursiones, pero es el final.²⁰ Paralelamente, ha comenzado su in-

corporación como mano de obra, ya que pensaban nuestras clases dominantes que el indio podía ser útil “(...) para ciertas industrias, porque está aclimatado y supone la mano de obra barata, en condiciones de difícil competencia”.²¹ El proceso se da en todo el país: transformación en peones de esquila en el sur, en obreros de los ingenios en el norte. También hay reacciones: en Napalpí, los indígenas se declaran en huelga por la explotación de los terratenientes. La respuesta es una masacre, hay 200 asesinados entre hombres, mujeres y niños.²² Pero la resistencia también se da en el plano espiritual, chamanes tobas y mocovíes convocan a retomar las antiguas tradiciones, el movimiento se extiende hasta mediados de la década del ‘30.

En los años subsiguientes, las políticas de “integración” “(...) se basaron en un mismo principio explícito o implícito: para ser argentinos de pleno derecho los indígenas debían renunciar a su condición étnica y asumir el modelo cultural que le ofrecían los propietarios del Estado. Estado que había sido su antagonista y que ahora les sugería la promesa de aceptarlos si abdicaban de la posibilidad de seguir siendo ellos mismos (...)”.²³

Frente a estas políticas, los Pueblos Originarios dan una nueva respuesta. Desde la década del ‘60 se advierte un proceso – en toda América – de reconstrucción identitaria, con un creciente protagonismo, que en algunos países los ha colocado como importantes actores sociales, políticos y culturales.

Sin duda, en este proceso incide también una resistencia menos visible, del orden de lo cotidiano, “oculta” más que “pasiva”, que actúa pero no necesariamente mostrándose a la luz, que no sólo preserva, sino que también recupera y recrea su cultura.²⁴ Una resistencia que, desde hace 500 años, no deja de actuar.

NOTAS

1. Quiero agradecer a quienes aportaron (discusiones, materiales) para la escritura de este artículo: María José Vázquez, Pompeya Boj, Diana Lenton.
2. “A los 500 años del choque de dos mundos”. Colombres, Alfredo (Coord.), Buenos Aires, del Sol, 1991, p. 21.
3. Tvezan Todorov analiza todas estas cuestiones en su conocido libro: “La conquista de América. El problema del otro”. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
4. Yawar Purinquinchu, “Cubanacan. Apuntes para la historia de la América española”, Buenos Aires, Nuestra América, 1991.
5. Gramsci, Antonio. “Antología”. México, Siglo XXI, 1970, p. 493
6. Aquí tomo los postulados de algunas corrientes historiográficas actuales, por ejemplo la conocida como de “estudios subalternos”. Puede consultarse: Rivera Cusicanqui, Silvia (comp). “Debates Post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad”. La Paz, Historias, 1997.
7. Vitale, Luis. “Introducción a una teoría de la historia para América Latina”. Buenos Aires, Planeta, 1992, pp. 14-15

8. Barabás, Alicia. “Las rebeliones indias frente al colonialismo: Una crónica de la utopía”. En: Adolfo Colombres, op. Cit., pp. 107-112.
9. Vitale, Luis. Op. Cit.
10. Nathan Wachtel, Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española, Ed. Alianza, Madrid, 1976, págs. 273-274.
11. Barabás, Alicia. Op. Cit.
12. Lenkersdorf, Carlos, “Cosmovisión maya”. México, Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos “Ce-Acatl”, 1999.
13. Marx, Carlos. El Capital. Libro 24, La llamada acumulación originaria. (en la ed. Original – siglo XXI, pag. 940) En: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/24.htm>
14. Beaud, Michel. “Historia del capitalismo”. Pp 21-31.
15. Barral, Angel. “Rebeliones indígenas en la América española”, Madrid, MAPFRE, 1992.
16. Puiggrós, Rodolfo. “De la colonia a la revolución” Buenos Aires. Cepe, 1974.
17. Carrasco, Morita; Briones, Cladia. “Pacta sunt servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y

- Patagonia (Argentina, 1742 – 1878). Buenos Aires, IWGIA, 2000.
18. Entendido como exterminio total o parcial de la cultura de un pueblo.
 19. Exposiciones de Walter del Río y Mariano Ramos en Primera Jornada para pensar juntos “La historia de nosotros, Políticas genocidas del Estado Argentino: campaña del desierto y Guerra de la Triple Alianza”. Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.
 20. “La condición del indígena. 1881-2001”. En: Grandes Debates Nacionales. Colegio Nacional de Buenos Aires/Página 12, N° 20.
 21. Roque Saenz Peña, citado en Debates, p. 310.
 22. Página 12, 19/7/2004
 23. Miguel Alberto Bartolomé, « Los pobladores del “desierto” », in *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Numéro 10 - Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine, [En ligne], mis en ligne le 21 février 2005. URL: <http://alhim.revues.org/document103.html>. Consulté le 27 mars 2005
 24. Para el análisis de estos procesos se puede consultar el artículo citado de Bartolomé.

BIBLIOGRAFÍA

Además de lo citado en las Notas:

- Céspedes del Castillo, Guillermo. “América hispánica (1492-1898)”. VI tomo de la “Historia de España” dirigida por Manuel Tuñón de Lara, Barcelona, Labor, 1983.

- Bennassar, Bartolomé: “La América española y la América portuguesa, siglos XVI-XVIII”, Madrid, Ed. Akal, 1987.
- Historia Argentina. Desde la prehistoria a la actualidad. Col. Nac. Bs. As. / Pág. 12.



Nacionalismo e indigenismo en la escuela

Reflexiones a propósito del 12 de Octubre (1)

Por Gabriela Novaro

Las tres carabelas cruzando el océano, la brújula y el astrolabio, el desembarco, una gran cruz junto a espadas y arcabuzes más grandes aún, hombres blancos arrodillados agradeciendo al cielo, frente a ellos, indios seminudos y boquiabiertos que por toda herramienta portan un arco y algunas flechas. Son recuerdos, ya muy viejos, de mi paso por la escuela. Junto a las imágenes, algunas palabras: Salvajes, Descubrimiento, Día de la raza, Conquista, Colonización, Civilización. La pregunta inevitable es si hoy en día nuestros alumnos se llevan imágenes y palabras muy distintas.

Aquí nos interesará reflexionar sobre las concepciones con las que estos chicos llegan al "festejo" del 12 de Octubre. Estas concepciones no son sólo construidas por la escuela. Frases como ¡pareces un indio!, de qué tribu lo sacaron, ¡se portan como indios! abundan en el discurso cotidiano asociando mecánicamente "los indios" a la barbarie y la brutalidad. Si partimos de poner en duda estas imágenes y de suponer que la escuela es un espacio privilegiado para cuestionar ciertas visiones de lo social que a veces circulan en el discurso cotidiano, debemos interrogarnos acerca de si los saberes escolares reveen o refuerzan los prejuicios y estereotipos en que se sustentan estos comentarios.



Algunas frases escuchadas en las clases de escuelas primarias indicarían que esto dista mucho de ser un objetivo logrado:

"Además de las bebidas, la gran pasión de los indígenas era el tabaco"

"En la selva no había nada, ni mercados, ni kioscos, ... los indios tenían que trabajar, pero necesitaban muy poco para vivir..Bah, trabajar no trabajaban porque no había plata, iban y cazaban.

"los indios pensaban que el oro eran piedras que brillaban. Eso me dijo mi mamá."

Estos son comentarios que suelen hacer los chicos en las clases. Uno puede imaginar que 100 años atrás, sin actualizaciones ni modernizaciones educativas y sin demasiada didáctica, los comentarios no serían muy distintos. Es posible que nuestras inquietudes aumenten si pensamos en las expresiones de algunos especialistas, funcionarios y docentes:



"Los chicos tienen esa idea de la pluma y la carpa, como muy simple, porque piensan en los indios de acá. Quiero que vean otras civilizaciones, los Mayas, los Aztecas".

Otra docente interroga a sus alumnos: "¿Por qué el país ya estaba preparado para crecer? ... ¿Cómo queda el lugar después de la campaña del desierto?" (vacío dicen los alumnos) "¿Qué había que hacer? (Llenarlo contestan) El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio... No hay indios, la tierra está libre para cultivar"

Estos comentarios ¿son sólo producto del desconocimiento, de la tendencia de los chicos a construir estereotipos, de los prejuicios de algún maestro, o se encuentran reforzados por la forma en que el tema se plantea no solo en el discurso social general, sino también en los currículum y manuales? Teniendo en cuenta este interrogante, en estas líneas nos interesará reflexionar sobre el tratamiento que se hace de los aborígenes en las propuestas oficiales, editoriales y en las aulas.

Nacionalismo escolar y diversidad cultural

La reflexión sobre como se presenta la cuestión de "los indios" (2) en los contenidos escolares debe ser realizada en el marco del análisis de la propuesta educativa general, teniendo en cuenta el "sentido formativo" de los contenidos y experiencias escolares, las representaciones sobre distintos grupos sociales, las formas de considerar y valorar a "los otros", de delimitar "lo propio".

El interés por el tratamiento de "los aborígenes" en la escuela, se vincula a la necesidad de comenzar a construir otra visión de la historia americana. El tema también puede permitir a muchos alumnos poner en duda el carácter universal de las formas de vida social y cultural que les resultan familiares, comprender su carácter histórico y variable, aproximarse a las variadas formas de organización social, comprender la importancia de los procesos de dominación, sometimiento y resistencia.

"diversidad" tuvo directa relación con la construcción de un discurso nacionalista que privilegió la homogeneidad y uniformidad. Este discurso se armó sobre la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos, o su calificación como hechos individuales patológicos que representaban el atraso y el caos frente al progreso, la barbarie frente a la civilización. La diversidad aparece en general representada como desviación del curso natural del desarrollo social. Desde las posiciones más tradicionalistas, los atributos considerados "positivos" de la diversidad la asocian a "lo exótico", lo folklórico, lo puro, lo auténtico.

De unos años a esta parte el tema de "la diversidad" ha adquirido creciente relevancia en el discurso social y en especial en el discurso educativo. Se multiplican las propuestas y discursos a nivel de los objetivos de la formación escolar que sostienen la necesidad de conocer y respetar la diversidad, de comprender el carácter histórico y diverso de nuestras identidades, de criticar las posiciones intolerantes y desvalorizadoras de "lo otro" y las imágenes simplistas de "lo propio". En el análisis me ha interesado señalar la falta de consistencia de estos planteos con los contenidos escolares que concretamente se postulan como "básicos" o "mínimos".

Al respecto el análisis da cuenta de que en las propuestas de ciencias sociales (3), la nacionalidad y "La Cultura Occidental" se siguen manteniendo como elementos que delimitan "lo enseñable", que en torno a los mismos continúan vigentes representaciones excluyentes y simplistas, que "lo diverso" no se incorpora como contenido de "lo nuestro", que no se incluyen elementos de análisis social y cultural que permitan a los alumnos ir aproximándose al carácter complejo y heterogéneo de las identidades sociales, que la diversidad continúa, en gran medida, ocupando el lugar del detalle pintoresco y un atributo de "los otros" que enriquece con su presencia la imagen de una sociedad que se supone básicamente homogénea.

Las "sociedades aborígenes" en la propuesta oficial de enseñanza

Junto con esta "moda" de la diversidad, hoy en día nos encontramos con la difusión en los espacios escolares de un discurso "indigenista" que se afirma a partir de la prédica de la valoración y el respeto. Como el discurso nacionalista escolar sigue fuertemente arraigado en la escuela, el resultado es la coexistencia de ideas sumamente contradictorias sobre el tema (4).

Entre la negación y la asociación de los indígenas con el pasado

Los contenidos educativos, desde la organización del sistema (entre fines del siglo XIX y principios del XX) y hasta hace pocos años, mostraban la obsesión por encontrar, "el origen", "lo puro" "la esencia" sagrada de la nación. La pregunta es ¿cuál es esa esencia?. La selección o creación de las tradiciones en que míticamente se fundamenta "la patria" tiene un punto de partida: el dinamismo de Occidente o el espíritu de progreso para unos, la raigambre hispana para las posiciones más tradicionalistas. ¿Que lugar ocupan los aborígenes en estas selecciones y creaciones?. Hasta hace pocos años los indios aparecen como claros referentes de un pasado de atraso y barbarie a superar y del que no queda nada o casi nada, más que algunos "resabios". La articulación entre el proyecto homogeneizador y la ubicación del "origen" en Occidente o España refuerzan el posicionamiento de los aborígenes fuera de la historia. Si de acuerdo a una metáfora muy reiterada en curriculum y textos, "nacimos de España", es obvio que antes no existíamos.

Hoy en día esta tendencia aparece matizada y complementada con la propuesta de buscar "nuestras raíces" en las poblaciones americanas originarias, valorarlas y respetarlas. Sin embargo, la imagen general es que los pueblos "precolombinos" o "prehispanicos" aparecieron en la historia en tanto los colonizadores se vincularon a ellos. Las propuestas curriculares mantienen un énfasis enumerativo, la obsesión por "los legados" y "aportes". Se mantienen también criterios clasificatorios como nomadismo y sedentarismo que tradicionalmente han derivado en el sistema escolar en interpretaciones duales, y en asociaciones de los nómades con sociedades siempre atrasadas, y los sedentarios, con más evolucionadas.

Las detalladas caracterizaciones de las sociedades indígenas previas al contacto con Occidente que se propone en los manuales y currículum suele acompañarse de la falta de conceptualización, el énfasis descriptivo y ahistórico en la presentación del tema y los silencios sobre los procesos posteriores.

De la conquista al Encuentro

En los textos de hace algunos años, además de la justificación y valorización de la conquista, no era extraño encontrar frases que culpaban a los aborígenes de las muertes, enfermedades y hambrunas de los españoles por "su falta de colaboración". Frente a ello, España y los conquistadores aparecen como héroes que hacen posible que América abandone su estado natural y salvaje.

En este punto la propuesta actual avanza, pero relativamente. En las propuestas curriculares de hace algunos años se habla de la necesidad de referirse al "encuentro de dos mundos" más que al "descubrimiento", término criticado por representar el punto de vista europeo. La cuestión es qué punto de vista representa la idea del "encuentro". Se sostiene también por ejemplo que "en la época colonial la población amerindia fue sometida o asimilada", recreando la imagen de la conquista como imposición total. Sin embargo, se hacen referencias a "La respuesta del amerindio al conquistador", se propone analizar los procesos de transculturación, aculturación, servi-



dumbre y resistencia de las sociedades indígenas a la llegada de los europeos.

En la propuesta editorial, aunque no faltan referencias a los abusos y rebeliones, la historia de la conquista se sigue contando generalmente desde España, se piensa en sus propósitos y se habla desde sus intenciones. Se introducen términos (intercambio, influencia, fusión) que tienen la virtud de suponer un lugar activo de las sociedades indígenas en la relación, pero pueden también llevar a encubrir la asimetría y violencia de las relaciones, en términos de un antropólogo mexicano, Guillermo Bonfil Batalla, a construir el mito del mestizaje entendido como "fusión armónica". Por otra parte, las "denuncias" hacia la conquista suelen ir acompañadas de la idea de que las sociedades indígenas "sucumbieron". Si las sociedades indígenas sencillamente sucumbieron o se "fusionaron", se justifica la forma posterior de tratamiento o más bien la desaparición del tema. Las culturas indígenas adquieren el sentido de una reliquia. En los relatos referidos a las guerras de independencia los indios desaparecen (con algunas excepciones) y están ausentes en las luchas civiles.

La nación y los indios

La tendencia al estudio de "la diversidad" proclamada (por ejemplo en los CBC) se pierde, al sintetizar la estructura social argentina del S. XIX y principios del XX en una sumatoria de sociedad criolla y grupos de inmigrantes. En consonancia con esta imagen de la nación "moderna" tan tradicional en la escuela, los indígenas se presentan como poblaciones exóticas cuya sola existencia amenaza la integridad y uniformidad, como un "otro" cada vez más marginal y externo. En este punto la propuesta actual es notablemente coincidente con la propuesta tradicional, a pesar de la introducción de algunas reflexiones críticas.

Las referencias son casi indefectiblemente al "gran territorio que ocupaban", a los "ataques" que hacían a las poblaciones blancas. Debe también señalarse la existencia de otras propuestas, donde se introducen referencias al saqueo, la dominación, la expropiación de tierras y la aculturación que sufrieron los aborígenes durante las guerras de la independencia y la organización nacional. Estos hechos no obstante son en general presentados como inevitables y subsumidos en procesos más generales de crecimiento y desarrollo del país. Con distintas variantes y matices los textos (de los signos ideológicos más diversos) hablan de "ganar tierras para la civilización", el peligro de los malones, la importancia para la civilización. Lo llamativo además es que estos mismos textos a veces concluyen introduciendo un contradictorio alegato por la vida y la cultura de los indios.

Es difícil sacar alguna conclusión a partir de estas contradicciones. Sin embargo la imagen general parece ser que la campaña fue necesaria y útil: "eliminó" un problema, permitió "la incorporación" de territorios, en definitiva, fue un paso "necesario" para el progreso y la afirmación de la Nación. En todo caso, los problemas fueron algunos excesos; excesos de representaciones (la pampa como desierto) y prácticas (sometimiento y exterminio). No se discute el proceso, sino la modalidad. Los "intereses superiores de la Nación", el progreso y la organización, tal como los definieron los sectores dominantes del siglo pasado se asumen como incuestionablemente positivos y beneficiosos para el conjunto, y esto justifica la desaparición (o al menos el arrinconamiento) de todo lo que se opone.

"Los indios" integrados y asimilados: la diversidad como detalle

La situación de los aborígenes en el presente no era ni es un contenido específico de los programas. En el pasado estas referencias más bien aparecen presentando a los indios como contraejemplo cuando se habla del desarrollo y el progreso. La imagen predominante es la del indígena haragán.

En la propuesta editorial actual se introducen algunas referencias críticas (más o menos extensas según la editorial) acerca de la situación actual de las comunidades indígenas. En este punto son evidentes las contradicciones y limitaciones de los discursos que hoy en día predicán la tolerancia. Sin desconocer que la introducción de estas referencias avanza sobre la tradicional negación de este aspecto, es necesario advertir que los valores de respeto y valoración, y en muchos casos solo de tolerancia y misericordia, se aplican a "los indios que quedan" en la actualidad, dando por supuesto que quedan pocos, que son muy pobres y que debemos "ayudarlos". Esto se hace en general desde un discurso moral descontextualizado, que enfatiza las perversiones de "la discriminación", cuando páginas atrás esos mismos manuales la justificaban. La noción que subyace y que hace compatible esta moral con el mantenimiento de imágenes tradicionales, es que "La Nación" está constituida y los indígenas no amenazan su perduración. Más bien se transforman en un detalle pintoresco. Después del exterminio, el arrinconamiento y la desposesión, en parte justificados en los mismos contenidos escolares, la consigna es integrarlos y respetarlos, precisamente cuando el respeto parece que ya "no cuesta nada".

Esto no es exclusivo del discurso escolar, aunque, como hemos visto, en el se hace especialmente visible. Cardoso de Oliveira (1977) hace ya muchos años sostuvo que la "paradoja" de la "ideología igualitaria" consiste en que se promulga la igualdad étnica en contextos donde el indio está ausente o casi ausente (o "parece" ausente podríamos agregar). Por otra parte, la forma en que se presentan asociadas las ideas de integra-



ción y respeto las transforma en parte de un discurso por lo menos contradictorio. Considerando las relaciones concretas de la sociedad blanca con "los indios", su integración a la sociedad nacional siempre se planteó como el renunciamiento a las propias formas culturales, y su disolución en una entidad ya definida, cuestión que no termina (a veces ni siquiera empieza) de problematizarse en el discurso escolar.

En la escuela

En muchos docentes se observa la inquietud por replantear la forma en que desarrollan el tema, el reconocimiento de sus propios límites, el cuestionamiento de su formación, la búsqueda de nueva información, de otro discurso, de nuevas posiciones. Todo esto parece imprescindible para superar las posiciones tradicionales. Sin embargo, también es imprescindible reflexionar críticamente sobre algunas características de la forma en que el tema se trata en las escuelas, para que esta forma no sea criticada solo en sus manifestaciones más evidentes, pero reaparezca sutilmente. Esto es lo que intentamos hacer a continuación.

En las observaciones que realizamos hemos identificado innumerables situaciones donde el desarrollo del tema pone a los chicos en contacto con nueva información, les permite sorprenderse y, tal vez, comenzar a "mover" concepciones anteriores e, incluso, iniciar ejercicios de descentramiento de sus propias concepciones y esquemas. Por ello reafirmamos la pertinencia del tema para desarrollar en los chicos capacidad de análisis y reflexión, mover prejuicios, cuestionar estereotipos, etc. Sin embargo, también hemos advertido la fuerza con que muchas veces se reintroducen las concepciones tradicionales. Entendemos que a ello contribuyen algunos aspectos que señalamos a continuación: el énfasis enumerativo, los sentidos de las comparaciones, la asociación de los indígenas con el estado de naturaleza y el discurso moral.

Estrategias en el aula: La diversidad encuadrada y comparada

La forma más frecuente de abordar el tema (de acuerdo a las clases observadas y los comentarios de los maestros) consiste en que los alumnos, divididos en grupos, expongan las características de todos (o más bien de gran parte de) los grupos indígenas argentinos y finalicen llenando interminables cuadros sinópticos sobre "pueblo, vivienda, armas, cultura" de cada grupo. En estas exposiciones y producciones, la fantasía, parecería seguir siendo la de la posibilidad de conocimiento de la totalidad; de la totalidad de los pueblos indios, de la totalidad de sus pautas de organización social, política y económica, de la totalidad de "los otros". En esta obsesión, lo más importante parece olvidarse, o al menos claramente no jerarquizarse. La construcción de una visión de las sociedades aborígenes como sociedades complejas es obstaculizada por una suerte de zapping temático caracterizado por la abundancia de información desconectada y por la enumeración de rasgos entre los que a lo sumo se explicita una causalidad muy simple. El contacto con España no es objeto de un prolongado desarrollo y en algunos casos solo merece la explicitación de alguna frase condenatoria de los abusos.

Hemos notado también que para abordar el tema suele usarse y abusarse de las comparaciones. De un tiempo a esta parte se ha instalado en las escuelas

la idea de que hacer comparaciones de un tema pasado o "lejano" con rasgos y procesos de "nuestra" sociedad es en sí mismo positivo y ayuda a que el conocimiento tenga significatividad e interés para los alumnos. Aquí me interesará reflexionar sobre algunas situaciones donde las comparaciones más bien impiden el acercamiento de los chicos a lógicas y formas sociales diversas. Veamos algunos ejemplos.

Un alumno habla de los buenos y los malos espíritus entre los yámanas, la maestra agrega y concluye: "Nosotros también lo tenemos en nuestra religión, como que todas las religiones lo tienen". La conclusión parece ser: si ellos y nosotros lo tenemos, todos lo tienen. Este es un razonamiento que, si bien por un lado propicia que los chicos no califiquen de extraña una costumbre que les resulta desconocida, por otro, generaliza arbitrariamente (todas las religiones lo tienen) a partir de universalizar un supuesto rasgo propio. En otra clase en la misma escuela un alumno dice que comerse el corazón de los animales "les daba más fuerza", la maestra comenta "yo lo compararía con nuestras creencias, ir a la iglesia, la cadenita que yo tengo colgada". Nuevamente, para evitar el exotismo, el razonamiento podría ser aquí que no es cuestionable

la racionalidad de una práctica de "otros" que tiene algo en común con "lo nuestro". Las comparaciones en estos casos pueden reforzar los marcos de referencia de los chicos, asimilando mecánicamente la nueva información a los esquemas que ya tienen. Así, por ejemplo un alumno de otra escuela preguntó en una clase "¿qué significa wichis?". La maestra respondió enojada "Nada, como vos te llamás Martinelli, qué significa Martinelli, nada".

Desde la postulación de "lo propio" como parámetro, lo que no coincide se evalúa por la carencia. Los alumnos comentan "no tenían plata", "no tenían nadie que les



construyera una casa" "no había supermercados ni kioscos, todo tenían que hacerlo solos".

¿Que sentidos subyacen en esta comparación y evaluación de la diversidad desde la referencia a lo propio?. Se advierte que en general se trata de un comparativismo asistemático (tanto en alumnos como en muchos docentes) que asimila rasgos aislados sacados de contexto, haciendo que las prácticas pierdan el sentido que debieron tener o tienen en la sociedad indígena. Estas comparaciones además se basan muchas veces en la universalización de "lo nuestro", presentado como homogéneo e inmutable. La comparación, de esta forma, no lleva al cuestionamiento de lo propio, (ejercicio que como mencionamos es una de las potencialidades que permite la presentación del tema), sino que lo mismo aparece presentado como parámetro de normalidad a partir de lo cual se evalúa la racionalidad de lo que se asemeja y se diferencia.

Concepciones sobre las sociedades indígenas: naturalización, ocultamiento, etnocentrismo y moralidad.

También en la escuela los indígenas tienen una presencia relativa cuando se habla de la conquista y luego desaparecen; reaparecen, convertidos en un obstáculo para el progreso de la Nación a fines del siglo XIX, para volver a desaparecer, reemplazados por la "laboriosa" inmigración. El tema de esta forma tiende a abordarse como si se tratara de «pueblos congelados», siempre iguales a sí mismos; se reitera la asociación directa de los indígenas con "el hombre primitivo", el interés por relatar "prácticas exóticas", la pregunta sobre "qué cos-

tumbres mantienen inalterada hasta la actualidad", se omiten o minimizan las referencias a su conflictiva articulación con la sociedad nacional y en general a su historia. La despreocupación por lo que pasó con estas sociedades luego de la conquista y la independencia, en algunos casos tan detalladamente conocidas en sus manifestaciones supuestamente "originales y puras", ayudan a que los alumnos confundan el pasado con el presente y no puedan profundizar la noción de proceso. La atemporalidad con que se hacen las enumeraciones refuerza la idea de identidades estáticas. Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, lo demás es "contaminación". Esto, que podría vincularse a las dificultades generales de los chicos para construir nociones dinámicas de las identidades, en este caso suele reforzarse desde la misma propuesta de enseñanza. En una clase a los chicos les resulta casi inconcebible que actualmente los guaraníes no solo existan, sino que hablen sus lenguas; solo dejan de preguntar obsesivamente por el tema cuando comentan "es una lengua muy antigua", "viene de sus antepasados" (como si su propia lengua no respondiera a estas características). De la misma forma, los aborígenes actuales aparecen caracterizados como "descendientes de" tanto desde los chicos como desde muchos adultos.

La visión relativamente valorativa, relativista, tolerante y paternalista que a veces se transmite sobre los aborígenes en el pasado remoto coexiste con concepciones cargadas de contenidos etnocéntricos en los contenidos referidos a la historia más reciente; cuando se desarrolla el tema de la organización nacional, la idea es que frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes, que venían a trabajar.

La situación actual prácticamente no se aborda más que para explicitar alguna frase condenatoria de la pobreza y marginación. A veces hay espacio para que algún docente o alumno inquieto comente que en nuestros días un grupo de indígenas se opone al avance del gobierno, a la construcción de algún camino o gasoducto. Cómo llegaron a ser pocos es algo que en general ni se pregunta ni se explica, omitiendo fundamentalmente los procesos de explotación y exclusión más recientes.

Reflexiones finales

La centralidad de la idea de Nación parece seguir condicionando la forma en que se desarrolla el tema tanto en la propuesta oficial como en muchas clases. En tanto raíces interesa el conocimiento de "los indios" en profundidad como los primeros "ancestros" de los que pueda trazarse huella, en la revolución y las guerras civiles desaparecen como actores sociales de relevancia, reaparecen transformados en un "obstáculo" a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer. Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pensando en espectaculares actos de reparación histórica con los "auténticos dueños de la tierra".

En estas apariciones, desapariciones, inconsistencias y contradicciones, es clara la articulación entre etnocentrismo y relativismo: se puede ser relativista y valorar la particularidad cultural cuando la existencia de los indígenas

Bibliografía

Bonfil Batalla, G. (1991) El problema de la cultura nacional. En 1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos. A. Colombes (comp). Ediciones del Sol - CEHASS. Buenos Aires.
Borton, A. Novaro, G. (1997) Los Contenidos Básicos Comunes, una mirada desde la antropología. Revista Propuesta Educativa. pp 43-51. Buenos Aires, FLACSO.
Cardoso de Oliveira, R. (1977) Articulación interétnica en Brasil. En Hermitte y Bartolomé (comps). Procesos de articulación social. Amorortu, Buenos Aires.

Geertz, C. (1996) Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós. I.C.E./UBA.
Novaro, G. (2003). "Indios", "Aborígenes" y "Pueblos Originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. Rev Educacion, lenguaje y sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, VI N°1.
Perrot, D y Preiswerk, R (1979) Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental. Nueva Imagen, México.
Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991) Raza, nación y clase. Madrid.



aparentemente no representa una amenaza para Occidente (antes del descubrimiento, en la actualidad), se enfatiza la noción de civilización y los sentidos etnocéntricos con que se piensa el progreso cuando las relaciones son indudablemente conflictivas (en la Conquista del Desierto). Resulta significativo que sobre un mismo tema se sostenga una posición relativista ingenua para hablar de las "diversidades aparentemente aisladas", y posiciones evolucionistas y etnocéntricas cuando se habla de "diversidades en relación".

En la escuela, a estas características de la propuesta oficial se agregan las estrategias de simplificación y comparación que muchas veces estereotipan los términos, desconectan los rasgos y refuerzan la naturalización. Si a esto se suma la vigencia de posiciones nacionalistas tradicionales, se entiende que el objetivo de muchos docentes de replantearse los supuestos etnocéntricos con que se piensa el pasado y el presente, no pase muchas veces de buenas intenciones.

Creo haber señalado una serie de situaciones por las cuales se puede concluir que en el tratamiento de "los aborígenes" a pesar de las innovaciones y actualizaciones, se pierden distintas posibilidades. Esto es, tal como aparece en las escuelas (y esto evidentemente varía en los distintos establecimientos), la cuestión en general sirve muy limitadamente para comprender la complejidad de las distintas sociedades, para construir una visión distinta de la historia americana y para cuestionar la supuesta universalidad y superioridad de las formas culturales familiares a muchos alumnos.

La noción de respeto coexiste con propuestas que alternan entre predicar el aislamiento (de los distintos en general), suponiendo una visión estática de las identidades y el desconocimiento de las relaciones que existen de poder y dominación, y aquellas que promueven la integración a lo nacional, asociando la idea de integración a la adecuación a "lo nuestro" y la renuncia a los elementos particulares diferenciales. De esta forma, los que deben ser respetados son los otros sometidos, adaptados o integrados.

Todo esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de un tema potencialmente crítico en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar parece en muchos sentidos terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

Esta caracterización ha estado centrada en los aspectos que obstaculizan un tratamiento del tema que posibilite desarmar prejuicios y estereotipos, que permita afirmar que "Otro 12 de Octubre es posible" (6). Luego de estas reflexiones creo que esta afirmación debería acompañarse de grandes signos de interrogación (al menos por ahora), sin perder de vista toda la potencialidad superadora que supone que nos preguntemos por el tema.

Notas

(1) Versiones anteriores y más extensas de este trabajo están publicadas en otros textos (Novaro, G. "Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos". Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 18 Noviembre de 1999; Novaro, G. "Indios", "Aborígenes" y "Pueblos Originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. Rev. Educación, lenguaje y sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, VI 1 N°1 Diciembre 2003). Estos trabajos fueron realizados en el marco del Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

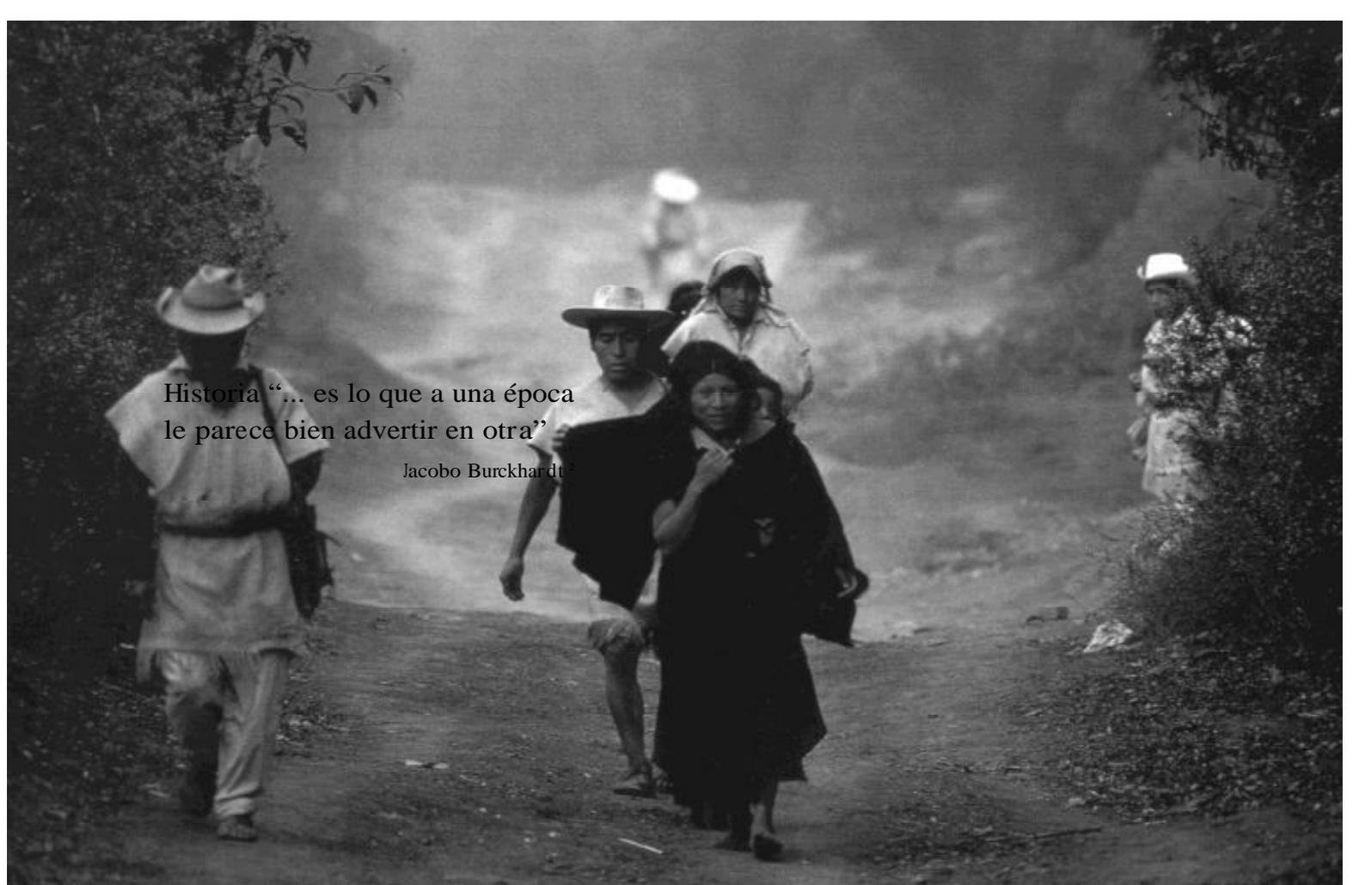
(2) En algunas partes del trabajo hablo de "indios" ya que, a pesar de ser un término reiteradamente cuestionado por las agrupaciones indígenas, es el que se utilizaba en programas y editoriales hasta hace poco tiempo y aún permanece vigente en muchas escuelas.

(3) En este punto me refiero en particular a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y diversas propuestas editoriales.

(4) En muchos docentes parecieran haber tenido gran efecto las interpelaciones históricas del discurso oficial que los ubican como apóstoles y promotor es de distintas "orientaciones nacionalistas" de la enseñanza, que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos, y su misión de "formar al soberano" despertando en las almas de los alumnos los sentimientos "incuestionables" de la nacionalidad. Más que responsabilizar por estos a los maestros, partimos de entender que su participación en la elaboración de propuestas alternativas a nivel del aula y de la política general está condicionada por la creación de condiciones de trabajo que favorezcan esta posibilidad y que es, por tanto, responsabilidad fundamental de quienes regulan el sistema.

(5) Las citas que se reproducen corresponden al trabajo en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires durante 1997 y 1998 siguiendo el tratamiento del tema en sexto grado. En una cuarta escuela seguí el desarrollo completo de la secuencia "sociedades aborígenes" durante el año 2000 en el marco de una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales dirigida por Beatriz Aisenberg.

[6] Tal como se afirmó en un encuentro reciente de Suteba y la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios.



Historia "... es lo que a una época
le parece bien advertir en otra"

Jacobo Burckhardt

La Fiesta Nacional del 12 de octubre¹

Por Dora Eloisa Bordegaray

A fines de la década de 1990 un grupo de diputados de la nación presentó un proyecto de ley para derogar el "decreto presidencial del 4 de octubre de 1917 por el cual se instituye el 12 de octubre como Día de la Raza". Sostenían en su propuesta que no pretendían crear nuevos antagonismos entre las culturas participantes de nuestra sociedad pero que "no se puede condenar a los pueblos originarios ni a nosotros mismos a conmemorar como Día de la Raza o "encuentro de dos culturas" la fecha que dio inicio al mayor genocidio ocurrido en nuestro continente." Fundamentaron su pedido en datos históricos que caracterizan a las grandes potencias europeas de los siglos XV y XVI como imperios coloniales que no dudaron en saquear a este continente nuevo, masacrando y esclavizando a su población.

Analicemos este proyecto a la luz de la frase de Burckhardt. "Lo que a una época le parece bien..." habla sobre un presente que se interroga a sí mismo y busca respuestas en lo que ya ha acontecido asignando valor o disvalor a las cosas y sucesos. Además Burckhardt usó el término "advertir" en su doble acepción; por un lado es hacer notar, observar, fijar la atención, por otro es enseñar, prevenir y en este último sentido, se relaciona el pasado y el presente con el futuro porque prevenir es prepararse anticipadamente para algo que ocurrirá después. Nos resulta fácil entender, con la guía del razonamiento de este historiador que el proyecto presentado por los diputados, está enmarcado en una sociedad en la cual grupos numerosos son proclives a re - pensar los problemas de las comunidades aborígenes valorando positivamente la resistencia que esas comunidades mantienen desde hace siglos. De ser así, podría inferirse que, en general la sociedad se piensa a sí misma, en prospectiva como respetuosa de los derechos a la vida, a la propiedad de la tierra y a la libertad de todos los grupos humanos que la conforman. Demás está decir que el Proyecto mencionado no prosperó y sigue en pie el decreto firmado por el presidente Hipólito Irigoyen. Ese decreto publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina declara "fiesta nacional" al 12 de octubre y no se refiere en ninguno de sus apartados al Día de la Raza como se lo conoció después, aunque la opinión pública lo asoció a esa idea porque de esa manera se lo festejaba en España. La decisión de promulgar dicho decreto se basó en la solicitud realizada por

la Asociación Patriótica Española junto con otras instituciones hispanas y argentinas. Entre sus considerandos, el decreto sostiene que el descubrimiento fue el acontecimiento de mayor trascendencia de la humanidad, que dicho “prodigio” se consolidó con la conquista, empresa ardua y ciclópica que “obró el milagro” de civilizar una inmensa heredad.

Es evidente que a la sociedad de aquella época (la de 1917) le pareció bien advertir la llegada de Colón a la Isla Guanahani³ como uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad; pues se consideraba ese hecho como el primer paso hacia la integración de todo el continente, llamado luego americano, a la civilización occidental. Esta forma de ver el mundo respondía a una concepción en la que Europa era el modelo de desarrollo histórico al que había que integrarse e imitar, mientras que América era vista como vacía, sin pueblos de los que valiera la pena hacer mención. Analizando esa mentalidad de comienzos del siglo XX con la frase de Burkhardt y la segunda acepción de la palabra advertir, no es difícil darse cuenta que la advertencia era constituir una sociedad semejante a la europea: formar y consolidar para el futuro, una nación sin aborígenes.

¿Cómo fue posible, entonces, que el gobierno de Yrigoyen, considerado popular, no tomase en cuenta a esos grupos que habitaban nuestro país? ¿Es que los hombres en el poder tenían en mente, aún antes que se formulara, la idea “los argentinos descendemos de los barcos”⁴? En realidad, la mentalidad de la época estaba imbuida de ideas racistas. En todo el mundo se sostenía que la especie humana estaba constituida por diferentes razas⁵, algunas más dotadas por la naturaleza, otras menos. Entre las razas menos beneficiadas se consideraban los indios americanos, por ser difíciles de civilizar y por lo tanto obstáculo para la expansión de los adelantos de la modernidad. Estos conceptos daban sustento ideológico al reparto imperial de Asia y África hecho por los europeos. En EEUU esas mismas ideas fueron esgrimidas por el presidente estadounidense Teodoro Roosevelt para justificar el sometimiento de pieles rojas, esquimales y otros pueblos. En Argentina sirvieron a las llamadas “campanas del desierto” que eliminaron las fronteras internas de nuestro país. En el Chaco, donde las tribus diezmadas habían perdido casi toda su capacidad de ataque, los colonos las señalaban como peligrosas. Esos mismos colonos demandaban a los gobiernos una mayor seguridad y hablaban de la poca afección de los indios al trabajo. Pero al mismo tiempo reclamaban su sometimiento, para que se integra-

sen como mano de obra (“el elemento bracero”) en la transformación productiva regional. ¿Quiénes sino los aborígenes, trabajarían en el surco, en la zafra y en el ingenio azucarero?. ¿Quiénes sino ellos podrían talar el monte o levantar la cosecha de algodón? En este marco el gobierno nacional tenía una política contradictoria, por un lado hablaba de la necesidad de someter los últimos vestigios de la barbarie pero al mismo tiempo proponía la conquista pacífica de los suelos que ocupaban esas tribus. Esta ambigüedad facilitó el uso de la violencia como práctica constante y generalizada para superar los conflictos. Como puede verse el tema indígena estaba presente en la opinión pública teñida por la mentalidad de la época: existen las razas y entre ellas hay diferencias.

Cuando en 1916 Hipólito Yrigoyen llegó a la presidencia lo hizo en medio de la algarabía de sus partidarios y de los sectores medios de la población que siempre lo habían apoyado. La oposición de conservadores, demócratas progresistas y socialistas era muy fuerte. Uno de los argumentos más usados para vilipendiarlo era la gran cantidad de apellidos de origen inmigratorio que campeaba en los elencos administrativos de gobierno. Pero el desprecio de la oligarquía por él aumentó con la costumbre de recibir en la Casa de Gobierno a todos los sectores sociales y de mediar en los conflictos. Matías Sánchez Sorondo habló por toda la elite cuando dijo: “un pueblo culto renegó de su tradición, pasado y cultura, para entregarse a un cacique”.

En una época en la que la sociedad estaba influenciada por ideas racistas y la “cuestión aborigen” era percibida (tanto en nuestro país como en el mundo occidental) como un problema o, en el mejor de los casos, como una etapa primitiva que debía superarse en el camino de la civilización, podría quizás advertirse que confluyeron en la promulgación del decreto múltiples causas en búsqueda de una identidad común. La oligarquía, asustada por los inmigrantes europeos que reclamaban por sus derechos, venía re-des-



cubriendo la tradición española en su dimensión más conservadora: un pueblo que acepta la sumisión a una monarquía y a una iglesia. Los aborígenes y los grupos criollos mestizos despojados de sus territorios habían sido acorralados y obligados a vivir en situaciones de miseria o a integrarse como peones de ingenios, quebrachales y estancias pero sumidos en regímenes análogos a la esclavitud ya abolida. Lo más granado de la inmigración, que en parte era la base electoral del radicalismo a través de la Asociación patriótica Española, ofrecía un hecho memorable que podía convertirse por la educación en el pasado heroico común: el “descubrimiento de América”. De ser así, seguramente sería más fácil armar una nueva identidad, la de los argentinos. Entonces, ¿en quién apoyarse sino en los inmigrantes más funcionales al sistema?; ¿con quiénes aliarse para crear un mínimo consenso en la opinión pública?; ¿quiénes podían ser el reaseguro de una masa electoral favorable?

Desde aquel 4 de octubre de 1917 han pasado casi noventa años. Con la serenidad que da la distancia temporal quizás haya llegado el momento de repensar las condiciones en que se decretó una fiesta que quería darle más peso a los valores considerados positivos en cuanto a la búsqueda de una identidad común y de la cual quedaban excluidos los grupos indígenas y muchos otros. Hoy día es posible encontrar gran cantidad de ciudadanos descendientes de los inmigrantes que crean pertinente continuar el festejo. También se escuchan las voces de los pueblos originarios que piden sea considerado el día 11 de octubre como una jornada de duelo por simbolizar el último día de su libertad. A ellos no se los nombra en el decreto, pero tampoco se nombra a otros grupos que quedaron eliminados de la posible participación en el mito del “crisol de razas” que se enseñó como origen de nuestra nacionalidad. Fuera de ese crisol quedaron los pueblos originarios pero también todos los inmigrantes que reclamaron, que pusieron en duda el sistema, que lucharon por una sociedad más justa. Volviendo a Burkhardt, ¿qué será posible advertir hoy? Si advertir es observar, hacer notar, sería posible profundizar en el debate acerca de la forma en que se organizó nuestro país, se formó nuestro sistema educativo y se eliminó el “problema” del gaucho y del indio, modelo que luego se aplicó a los inmigrantes considerados rebeldes y peligrosos. Podríamos fijar la atención en que una memoria impuesta como única es solo parte de la verdad, en el mejor de los casos. ¿Qué advertir hacia el futuro, en el sentido de prevenir?. Quizás debamos poner en juego todas nuestras memorias para confluir en un Día de las Naciones en el que se festeje la multiplicidad de nuestras culturas y al mismo tiempo hagamos duelo por nuestros antepasados que soñando con su libertad, con un futuro mejor, nos dejaron en herencia los relatos de sus luchas.



1 Este artículo es un pequeño extracto de un trabajo mucho más extenso sobre el mismo tema.

2 Burkhardt fue un historiador suizo enrolado en la corriente positivista y por tal razón muy, criticado posteriormente. Hzo aportes muy interesantes en el campo de la llamada “tipificación”.

3 Colón bautizó esa isla como San Salvador y hoy es conocida como Watling. Pertenece al archipiélago de las Bahamas.

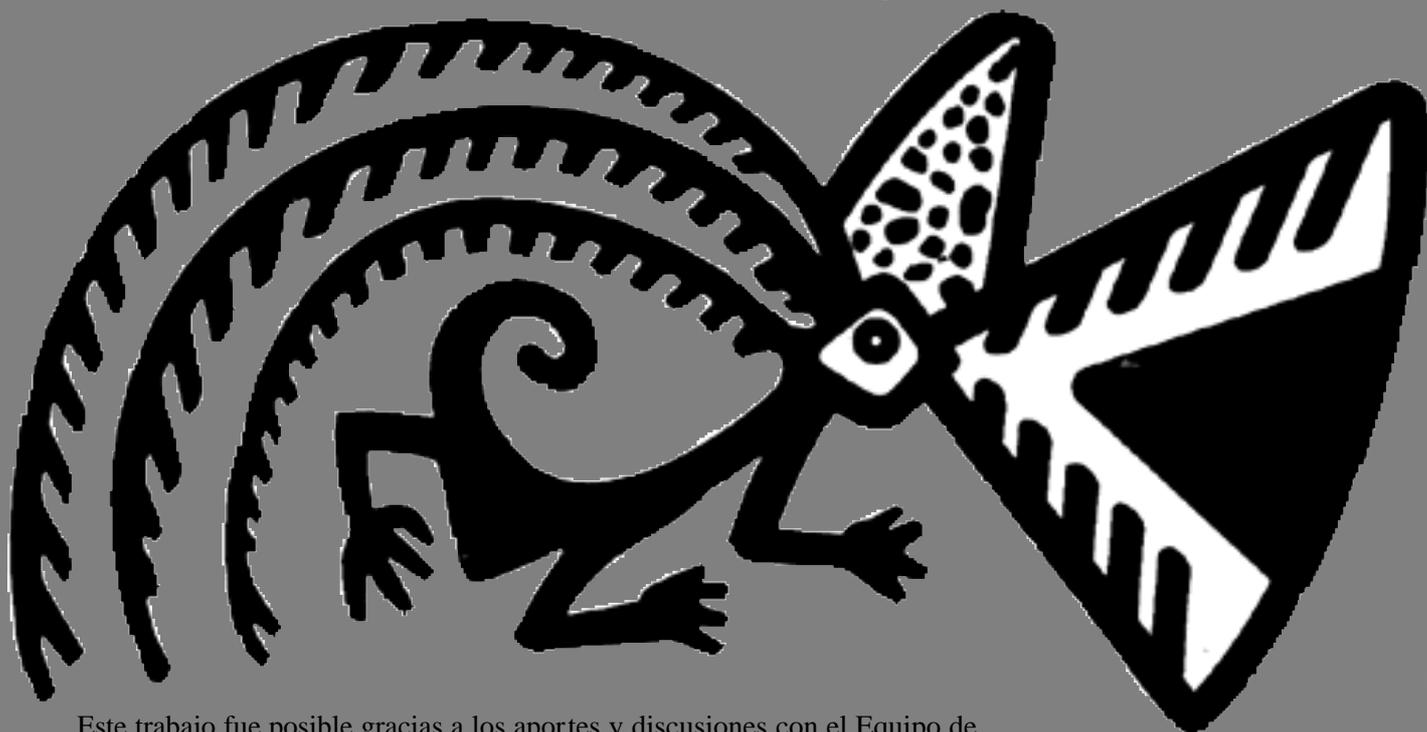
4 Corresponde a la frase que por medio de la comparación irónica, pretende demostrar la falta de raíces autóctonas de los argentinos: “Los mejicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos”.

5 Ahora se sostiene que hay una sola raza, la humana.

Las siguientes propuestas apuntan fundamentalmente a conocer otros aspectos de nuestros Pueblos Originarios. Consisten en abordar conceptos que se plantean en las páginas anteriores en la multiplicidad de voces e ir realizando anclajes pedagógicos-didácticos. Desfolclorizar a las comunidades no es una tarea sencilla para la escuela, sólo iremos andando por los caminos ancestrales, si quienes trabajamos en estos espacios y en estos tiempos aprendemos a escuchar los gritos ahogados de nuestros Pueblos. En ellos encontraremos la sabiduría que demostraron y demuestran tener: sólo resta escuchar con atención. Es importante aclarar que este tipo de trabajo no es necesario llevarlo adelante en días cercanos al 12 de octubre. No debiera ser una simple unidad didáctica con intenciones sencillamente “innovadoras” sino que debiera empezar a ser parte viva de nuestras propuestas, desde las cuales se intente impregnar de esos conocimientos a toda aquella selección de contenidos que realicemos en cada una de las áreas y/o disciplinas.



Por Claudia Rodríguez Paoletti



Este trabajo fue posible gracias a los aportes y discusiones con el Equipo de Trabajo integrado por Marta Tomé, María José Vázquez y Juan Balduzzi.

Para comenzar a trabajar con los más pequeños

"Así, a veces escuchamos: "Me jaló el pelo" y otras "me tiró del pelo"; "no le presto el tajador" / "yo tengo sacapuntas"; "Yo le vi" / "Yo lo vi"; "¿Puedo ir al baño?" / "¿Puedo ir en el baño?"; "Ese niño me ha pegado" / "Ese chico fue el que me pegó"; "¡Ahorita vamos a comer!" / "¡Ya vamos a comer!" empleadas por el mismo o por diferentes hablantes."

Marcela Lucas

Las escuelas se pueblan de voces diferentes que pueden ser no escuchadas y por lo tanto acalladas, o bien, recuperadas para enriquecer. La oralidad expresada por cada uno de los sujetos con quien compartimos el trabajo escolar se entrama en forma fluida, sin embargo los mandatos de la lengua dominante, muchas veces interviene ante situaciones que obturan el diálogo tanto con los chicos como con las familias.

La necesidad de apropiarse de la ortografía de la lengua estándar es una tarea irrenunciable en la enseñanza, porque de lo contrario, nos convertiríamos en cómplices de un sistema que afina cada vez más sus mecanismos de exclusión. La oralidad posibilita así la libertad de vincularnos y aprender otras formas de nombrar lo mismo. A su vez, reconocer en la lengua estándar, las improntas de lenguas ancestrales de nuestros pueblos originarios, revelará también que nuestras palabras no siempre descendieron de los barcos.

La idea es incluir las variedades dialectales no como problema a resolver para homogeneizar y así hegemonizar, sino como un enriquecimiento a compartir.

Lotería de vocablos...

que el castellano toma del Quechua, Aimara y Guaraní



Alumnos de 2do. grado Esc. 13, Dist. 14, Capital
Marcela Lucas, profesora de Lengua y Literatura.
Especialista en lenguas de contacto.

Referencias¹

<p>AGUARÁ-GU AZÚ (<i>guarani</i>) Zorro grande.</p>	<p>ALPACA (<i>aymara</i>) Animal rumiante, cuya lana se emplea en tejidos.</p>	<p>ANANÁ (<i>guarani</i>) Planta herbácea cuyo fruto es una piña muy sabrosa.</p>	<p>CANCHA (<i>quechua</i>) Lugar abierto (de ahí proviene el adjetivo <i>canchero</i>).</p>
<p>CARPINCHO (<i>guarani</i>) Mamífero roedor de gran tamaño que vive a orillas de ríos y lagunas.</p>	<p>CATAMARCA (<i>aymara-quechua</i>) Nombre de una de las provincias argentinas.</p>	<p>CHACO (<i>quechua</i>) Extensión de tierras sin explorar. / Provincia de Argentina.</p>	<p>CHAUCHA (<i>quechua</i>) Frijol o poroto tierno que se come con la vaina.</p>
<p>CHINCHILLA (<i>aymara</i>) Mamífero roedor muy parecido a la ardilla y mayor que ésta en tamaño.</p>	<p>CHINCHULÍN (<i>quechua</i>) Una de las achuras.</p>	<p>CHIVO (<i>aymara</i>) Cría de la cabra</p>	<p>CHOCLO (<i>quechua</i>) Mazorca de maíz.</p>
<p>GURISA (<i>guarani</i>) Niña / mujer joven. Se usa mucho en Corrientes, Entre Ríos y Misiones</p>	<p>LLAMA (<i>quechua</i>) Mamífero rumiante, variedad doméstica del guanaco.</p>	<p>MARACA (<i>guarani</i>) Instrumento músico popular hecho de una calabaza llena de piedritas.</p>	<p>MARACANÁ (<i>guarani</i>) Loro bullicioso, verde azulado. / Nombre de un importante estadio de fútbol brasileiro</p>
<p>MATE (<i>quechua</i>) Calabacín o vasija para tomar mate / Bebida que se prepara con las hojas de la yerba mate.</p>	<p>ÑANDÚ (<i>guarani</i>) Ave grande parecida al avestruz, pero algo más pequeña, sin posibilidades de vuelo.</p>	<p>PALTA (<i>quechua</i>) Nombre de un árbol americano y de su fruto comestible</p>	<p>PAMPA (<i>aymara-quechua</i>) Llanura extensa y sin árboles.</p>
<p>PAPA (<i>quechua</i>) Nombre de una planta y de su raíz que es un tubérculo comestible.</p>	<p>PORORÓ (<i>guarani</i>) Pochoclo, roseta de maíz.</p>	<p>POROTOS (<i>quechua</i>) Nombre común de todos los frijoles.</p>	<p>PUMA (<i>quechua</i>) León americano.</p>
<p>QUENA (<i>quechua</i>) Flauta originaria de América de cinco agujeros.</p>	<p>QUIRQUINCHO (<i>quechua</i>) Nombre del armadillo pequeño. Con su caparazón se hacen cajas de charangos. Se lo llama también: <i>mulita, peludo, tatú</i>.</p>	<p>TAPIR (<i>tupí guaraní</i>) Mamífero de cuerpo grueso y fuerte como el de un jabalí, aunque de patas más largas.</p>	<p>TERO (<i>guarani</i>) Ave zancuda de elegante estampa. Tiene fama de ser muy vigilante porque emite un grito cuando nota alguna novedad.</p>
<p>TUCÁN (<i>guarani</i>) Ave con un enorme pico grueso, casi tan largo como su cuerpo.</p>	<p>VINCHA (<i>aymara-quechua</i>) Faja angosta para sujetar el cabello.</p>	<p>VIZCACHA (<i>quechua</i>) Nombre de ciertos roedores sudamericanos, comunes en las pampas y terrenos altos pedregosos desde el Perú hasta la Patagonia.</p>	<p>YACARÉ (<i>guarani</i>) Cocodrilo.</p>
<p>YA GUARETÉ (<i>guarani</i>) Tigre americano.</p>	<p>YARARÁ (<i>guarani</i>) Serpiente venenosa.</p>	<p>YUYO (<i>quechua</i>) Cualquier hierba silvestre o maleza.</p>	<p>ZAPALLO (<i>quechua</i>) Nombre genérico de plantas autóctonas y en particular de sus frutos comestibles de pulpa amarilla o anaranjada.</p>

¹ Hay vocablos en los que figura origen quechua-aymara porque, aunque algunos se encuentran en el diccionario de la R.A.E como de origen quechua, figuran en el diccionario aymara del Padre Bertonio de 1612. Frente a la duda que esto nos plantea, decidimos identificarlos como "quechua-aymaras".

Instrucciones para jugar

Para jugar a esta lotería son necesarios cartones de diferentes colores que estén divididos en 12 celdas. En cada línea y en forma alternada deben colocarse 3 vocablos. De modo tal que en todos los cartones haya

el mismo número de posibilidades. Ningún cartón puede ser igual al otro pero cada palabra podrá repetirse en varios cartones de ellos.

CANCHA	CHINCHILLA		CHOCLO
GURISA		PUMA	TAPIR
VINCHA	VIZCACHA		YARARA

A medida que se va “cantando” se lee todo lo que dice la ficha. Como en cualquier lotería se gana en línea y en cartón lleno.

Para los más chicos será una actividad que exigirá la lectura de palabras.

Para los más grandes la variedad del juego puede consistir en que el que “cante” lea las definiciones para que los jugadores “adivinen” de qué vocablo se trata y de qué origen proviene.

¿Quiénes aportan estas voces?

El castellano cuenta con estas palabras que son aportes de las lenguas que se impusieron en el territorio al que hoy denominamos América del Sur.

Conocerlas posibilita comprender la presencia viva de las diversas comunidades que poblaron y pueblan nuestro continente.

Para trabajar con los alumnos sugerimos:

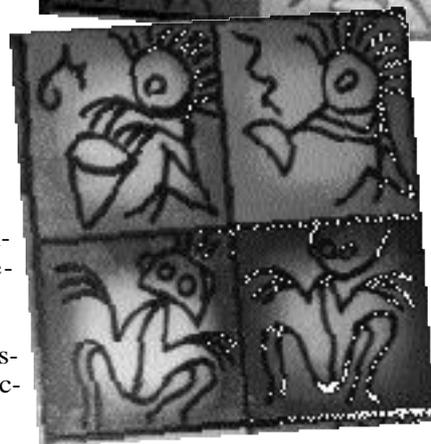
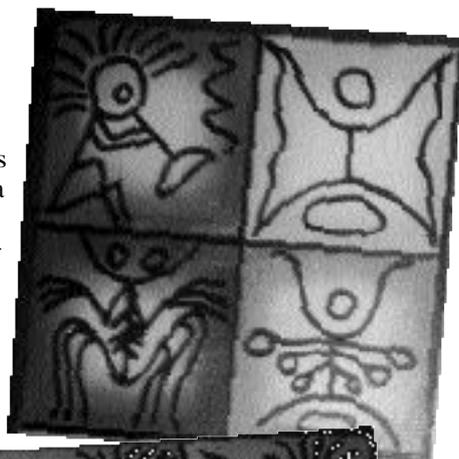
Ubicar en un mapa los territorios actuales en los que se ubicaron y ubican algunos de los pueblos selváticos y andinos.

Seleccionar dos o tres para abordarlos desde los siguientes criterios:

- Formas de organización económica (nómades-recolectores- cazadores o sedentarios)
- Presentándolas como “diferentes” y no como estadio evolutivo.
- Otro criterio es trabajar sobre las formas de expresiones culturales.

✓ Los alimentos como eje pueden dar lugar a un proyecto o unidad didáctica que abra a conocer alimentos, infusiones con propiedades curativas etc.

✓ Tomar las palabras vinculadas a los animales y a la flora y buscar en diccionarios o enciclopedias datos para armar un libro o diccionario de “americanismos”.





El Quipu

cuenta que...

El quipu (del quechua khipu) es un sistema de cuerdas de lana y nudos de uno o varios colores desarrollado en los Andes. Si bien se sabe que fue usado como un sistema de contabilidad antes del Imperio Inca. Se han hallado quipus en Caral, la ciudad más antigua de América.

Caral ciudad sagrada, situada en el valle de Supe, al norte de Lima comenzó a ser construida, según las reiteradas dataciones de carbono 14, hacia el año 2627 adC. Fue el núcleo de una cultura precerámica, fue habitada en un período que comprende los 3000 adC y 1600 adC.

Estructura

El quipu consta de una cuerda principal, sin nudos, de la cual penden otras generalmente anudadas y de diversos colores, formas y tamaños. Puede haber cuerdas sin nudos, como también cuerdas que no se desprenden de la principal sino de la secundaria. Los especialistas contemporáneos piensan que los colores y quizá la forma de trenzado de las cuerdas indican los objetos, mientras que los nudos harían referencia a las cantidades, incluyendo el número cero.

“Entre los quipus conocidos hay una gran variedad de tamaño y complejidad, pues van desde los muy simples hasta los que tienen más de mil cuerdas” (Franklin Pease).



Sistema lingüístico y de estadísticas

Es de recordar al respecto que en los Andes no se conocía la escritura con caracteres sobre una superficie, tal y como se entiende en occidente, pero los quipus parecen haber sido una eficaz herramienta para registrar información a ser usada en la administración de los incas y que podría haber servido para recordar hechos acontecidos. Los quipus fueron conocidos por los cronistas quienes hablaron detenidamente de ellos.

Historia

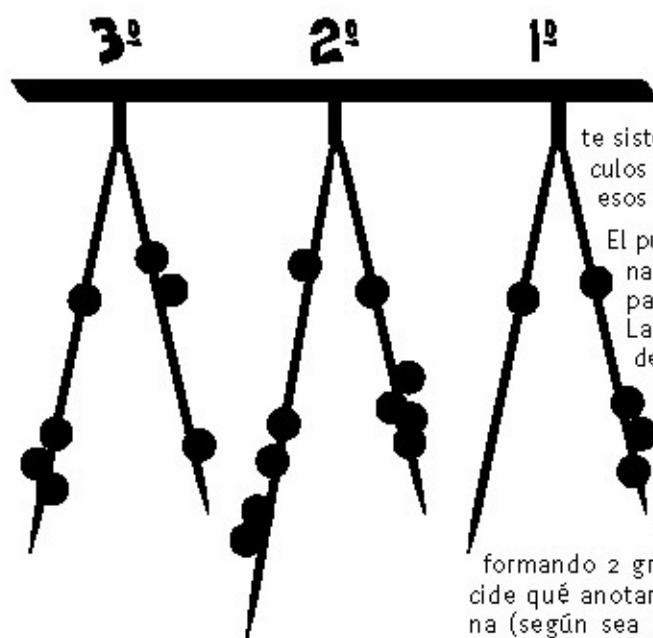
Si bien fueron utilizados por culturas muy antiguas, preincaicas; durante el Imperio Inca su uso político se acentúa. Era utilizado para registrar la población de cada uno de los grupos étnicos que entregaban su fuerza de trabajo a través de la *mit'a* y de la producción almacenada en las *qullqa* para lo cual todo depósito tenía su *khipukamayuc* residente.

Durante la conquista, muchos quipus fueron quemados y destruidos por los conquistadores españoles.

En la actualidad, se sigue investigando el significado de los cerca de 600 quipus sobrevivientes y otros tantos encontrados durante el siglo XX en tumbas de toda naturaleza, lo que sirve para ampliar los conocimientos sobre el antiguo Perú.

Anotar con el quipu

Para recordar los quipus tomamos un juego que Marta Tomé presenta en el documento Aprendizajes, juegos, docencia e identidad.



El quipu

Nuestros pueblos originarios crearon no solamente sistemas de numeración e instrumentos para hacer cálculos o cuentas (ábacos), sino también formas de anotar esos cálculos (quipus).

El pueblo inca anotó sus cuentas usando cordeles o lanas de distintos colores que colgaban de una principal y que podría tener hilos suplementarios.

La posición, la longitud, la torsión del hilo, el orden de las lanas, el número y posición de los nudos que en ellas hacían, le permitían anotar fechas, datos del censo de la población, de los animales alimentos y en general noticias de cada uno de los pueblos.

¿Por qué no te organizás con tus compañeros, formando 2 grupos? Toman lanas de colores y cada equipo decide qué anotar en el quipu y qué significado le daría a cada lana (según sea su posición, su color, el número de nudos, etc., etc. ...)

El juego consistirá en "adivinar" qué anotó el otro equipo y con qué "clave" a partir de algunas pistas.

Les damos un ejemplo de clave posible para anotar el número de alumnos de la escuela:

Pistas: **matrícula de la escuela**

Claves:

1 ^{er} Año	→	1 ^{er} Lana
2 ^{do} Año	→	2 ^{da} Lana
3 ^{er} Año	→	3 ^{er} Lana
4 ^{to} Año	→	4 ^{ta} Lana
5 ^{to} Año	→	5 ^{ta} Lana
6 ^{to} Año	→	6 ^{ta} Lana

Alumnos → hilos largos.

De cada una de las lanas se desprenden otras dos: color verde para los varones y rojo para las mujeres .

¿Cuántos varones y mujeres hay en cada año del primer ciclo en esta escuela?

Para armar un quipu

Cada quipu (en quechua "nudo") tiene que tener 6 lanas o piolines para poder anudar y desanudar.

De derecha a izquierda cobra cada tira el valor posicional decimal. El cero es representado sin anudar.

Para aprender jugando

Por C.R.P.

Se proponen dos juegos para los cuales se necesita previamente conocer aspectos del marco socio-histórico cultural en el cual están planteados.

El quipu en esta propuesta está ubicado en dos situaciones temporales diferentes: antes y después de la conquista. La idea es poder jugar imaginando un día en el Ayllu.

Para realizarlo se sugiere la lectura previa del siguiente texto por parte de los alumnos.



Historias de los AYLLUS

Tradicionalmente los pueblos andinos organizan su trabajo según las necesidades y obligaciones que tiene cada ayllu.

El Ayllu es la unidad social básica de producción y está unida por lazos parentales más amplios que las familias de sangre. Las rotaciones permiten a las comunidades distribuir las necesidades y las obligaciones del trabajo colectivo o minga que se realizan. Esta forma organizativa se denomina reciprocidad. Al instalarse el incanato -un siglo antes de la llegada de los españoles- se apropió de esta forma de trabajo transformándola entonces en mit'a o turno (tiempo igual de trabajo) para aportar el tributo al Inka.

Los pueblos andinos tienen una larga historia. Desde hace miles de años vienen acumulando experiencias tanto a nivel científico, tecnológico y cultural. El almacenamiento de granos por parte del Estado garantizaba que las comunidades, aunque algunas tuvieran años de malas cosechas, siempre tuviesen alimento, abrigo, lana y tejidos que realizaban grupos de mitayos. Esta forma de organización se conoce como redistribución.

Al llegar los conquistadores españoles, se apropiaron de estas formas organizativas, y una vez que dominaron comenzaron a reestructurarlas hasta transformarlas en trabajos forzosos y a destajo que alteraban la vida del ayllu. Dado que quienes estaban afectados a las mitas (término ahora españolizado) durante meses no podían trabajar en su ayllu. Las condiciones más duras se daban en las minas de metales y mercurio. Las enfermedades respiratorias, las horas de trabajo y la falta de alimentos provocaban muertes.

El almacenamiento de granos por parte del Estado garantizaba que las comunidades, aunque algunas tuvieran años de malas cosechas, siempre tuviesen alimento, abrigo, lana y tejidos que realizaban grupos de mitayos. Esta forma de organización se conoce como redistribución.

Al llegar los conquistadores españoles, se apropiaron de estas formas organizativas, y una vez que dominaron comenzaron a reestructurarlas hasta transformarlas en trabajos forzosos y a destajo que alteraban la vida del ayllu. Dado que quienes estaban afectados a las mitas (término ahora españolizado) durante meses no podían trabajar en su ayllu. Las condiciones más duras se daban en las minas de metales y mercurio. Las enfermedades respiratorias, las horas de trabajo y la falta de alimentos provocaban muertes.



Condiciones de trabajo en una mina (en época del virreinato)



El ciclo del mitayo minero

Los indios entran a los túneles de las minas por unas escaleras hechas con sogas y madera.

Al llegar a la veta del metal desgajan con picos trozos de piedras de las paredes.

Otro grupo parte las piedras en trozos pequeños

Los mitayos cargan las piedras sobre sus espaldas dentro de mantas

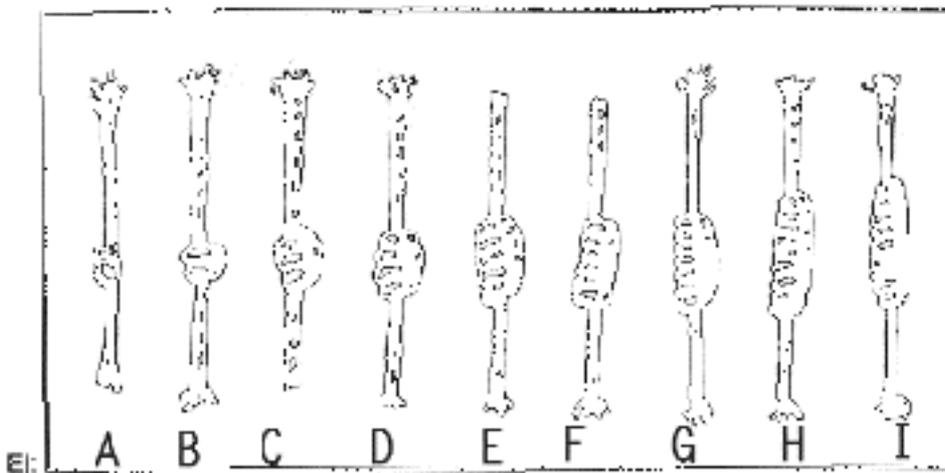
Cargados salen por las escaleras mina afuera

Cargan las mulas o llamas que conducirán los trozos de piedras hasta el ingenio para continuar el proceso.

- Relectura de “condiciones del trabajo” y del texto que le da marco a los juegos.

- Escribir conclusiones grupales. Para luego realizar un texto argumentativo entre todos.

El juego que a continuación se propone es sólo una aproximación a la utilización del quipu para la escritura.



Teniendo en cuenta esta posibilidad proponemos:

-tomando el alfabeto español- utilizar una lana por letra de izquierda a derecha y armar palabras.

A cada letra le corresponderá un nudo. Aunque la H suele ser “muda” igual se representará

Ejemplo

Para formar la palabra CASA habrá que realizar un nudo en la C, dos en la A, y uno en la S.

El lector deberá adivinar. Es posible que en la combinatoria surjan más palabras aunque no se utilicen todas las letras pero que pueden sumar puntos. En este caso podrían ser: ASA, ACÁ, SACA.

Pablo y Gerónima

Primer momento

Leer en forma individual o en dúos del texto “Historia y memoria” por A. Angulo (pp. 10-12).
Comentar en una puesta en común aspectos que les llamaron la atención, que desconocían, que aporta a lo que saben o vivencian.

(El docente irá tomando nota en un papel a la vista de todos)

Segundo momento

El docente entregará o anotará en la pizarra tres ideas extraídas del relato que realiza Pablo.

(...) “la historia te enseña que e somos dueño de la tierra y somos dueño de la nada”

(...) “el tema de los quinientos años”
(...)

“Indio sin tierra es indio muerto.”

Entregará una copia por grupo sobre las luchas actuales (pp. 7-9). Incluir la lectura de Noticias y materiales que aparezcan en relación a la “Cumbre de los Pueblos”.

La consigna consistirá en leerlas y relacionarlas con las ideas de Pablo. Comenzar a realizar un texto desde una intertextualidad. La trama discursiva podrá sugerirla el docente según trabajos previos o si elige una en particular que no fue abordada desde la enseñanza deberá realizar en paralelo esta tarea. O acordarla con la/el docente de lengua.

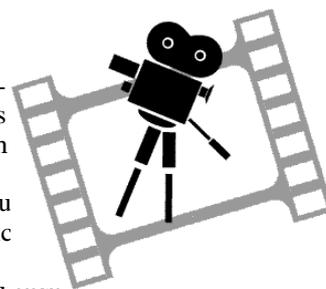


Tercer momento

La expresión artística comprometida con las diferentes realidades es una de las formas que los hombres y mujeres encontraron para expresar sentimientos individuales y colectivos.

A partir de tres expresiones del arte se propone profundizar los momentos anteriores (cine, literatura y música).

Proyección de “La nave de los locos”, “Gerónima”, u otra que se considere.



AGUIRRE, LA IRA DE DIOS (1973).
Dirección: Werner Herzog.

FITZCARRALDO (1962). Dirección:
Werner Herzog.

BOLIVIA (2001). Dirección: Israel
Adrián Caetano.

CABEZA DE VACA (1990). Dirección:
Nicolás Echevarría.

DIABLO, FAMILIA Y PROPIEDAD (1999).
Dirección: Fernando Krichmar.

EL AMOR Y LA FURIA (1994).
Dirección: Lee Tamahori.

EL CHACAL DE NAHUEL TORO
(1969). Dirección: Miguel Littín.

EL LARGO VIAJE DE NAHUEL PAN
(1994). Dirección: Jorge Zuhair Jury.

EL MANTO NEGRO (1991). Director:
Bruce Beresford.

GERÓNIMA (1986). Dirección: Raúl
Tosso.

JINETE DE BALLENAS (2002).
Dirección: Niki Caro.

LA MISIÓN (1986). Director: Roland
Joffé.

LA NAVE DE LOS LOCOS (1995).
Dirección: Ricardo Wullicher.

MEMORIAS DEL SAQUEO (2004).
Dirección: Pino Solanas.

YAWAR MALLKU (La sangre del cón-
dor) (1969). Director Jorge Sanjinés.

Cuarto momento

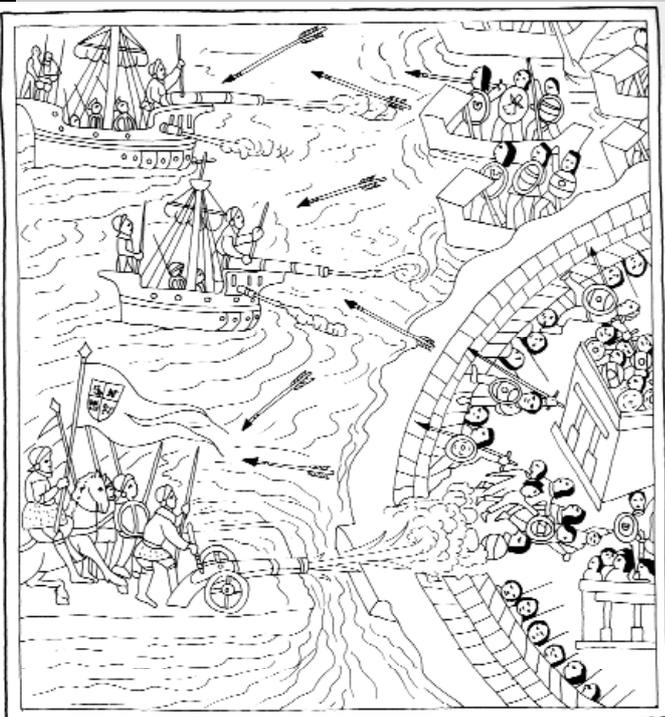
- Realizar la ficha técnica de la película o corto en forma grupal. Hacer puesta en común para unificar luego en una sola ficha.
- Leer de los siguientes textos de E. Galeano.
- A partir de lo trabajado se puede elaborar la escena de una obra de teatro; una dramatización y porqué no el guión de un film.

12 de octubre: Nada que festejar (*)

Por Eduardo Galeano

Cinco siglos de prohibición del arco iris en el cielo americano

El Descubrimiento: el 12 de octubre de 1492, América descubrió el capitalismo. Cristóbal Colón, financiado por los reyes de España y los banqueros de Génova, trajo la novedad a las islas del mar Caribe. En su diario del Descubrimiento, el almirante escribió 139 veces la palabra oro y 51 veces la palabra Dios o Nuestro Señor. Él no podía cansar los ojos de ver tanta lindeza en aquellas playas, y el 27 de noviembre profetizó: Tendrá toda la cristiandad negocio en ellas (...)



Al cabo de cinco siglos de negocio de toda la cristiandad, ha sido aniquilada una tercera parte de las selvas americanas, está yerma mucha tierra que fue fértil y más de la mitad de la población come salteado. Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad diferente (...)

De cada dos peruanos, uno es indio, y la Constitución de Perú dice que el quechua es un idioma tan oficial como el español. La Constitución lo dice, pero la realidad no lo oye. El Perú trata a los indios como África del Sur trata a los negros. El español es el único idioma que se enseña en las escuelas y el único que entienden los jueces y los policías y los funcionarios. (El español no es el único idioma de la televisión, porque la televisión

también habla inglés.) Hace cinco años, los funcionarios del Registro Civil de las Personas, en la ciudad de Buenos Aires, se negaron a inscribir el nacimiento de un niño. Los padres, indígenas de la provincia de Jujuy, querían que su hijo se llamara Qori Wamancha, un nombre de su lengua. El Registro argentino no lo aceptó por ser nombre extranjero.

La salvación condena a los indios a trabajar de sol a sol en minas y plantaciones, a cambio de jomales que no alcanzan para comprar una lata de comida para perros. Salvar a los indios también consiste en romper sus refugios comunitarios y arrojarlos a las canteras de mano de obra barata en la violenta intemperie de las ciudades, donde cambian de lengua y de nombre y de vestido y terminan siendo mendigos y borrachos y putas de burdel. O salvar a los indios consiste en ponerles uniforme y mandarlos, fusil al hombro, a matar a otros indios o a morir defendiendo al sistema que los niega. Al fin y al cabo, los indios son buena carne de cañón: de los 25 mil indios norteamericanos enviados a la segunda guerra mundial, murieron 10 mil.

* Fragmentos.

LA MALDICION DE MALINCHE Por: Gabino Palomares

Del mar los vieron llegar
mis hermanos emplumados
eran los hombres barbados
de la profecía esperada.

Se oyó la voz del monarca
de que el Dios había llegado
y les abrimos la puerta
por temor a lo ignorado.

Iban montados en bestias
como demonios del mal
iban con fuego en las manos
y cubiertos de metal.

Sólo el valor de unos cuántos
les opuso resistencia
y al mirar correr la sangre
se llenaron de vergüenza.

Porque los dioses ni comen,
ni gozan con lo robado
y cuando nos dimos cuenta
ya todo estaba acabado.

En ese error entregamos
la grandeza del pasado
y en ese error nos quedamos
trescientos años esclavos.

Se nos quedó el maleficio
de brindar al extranjero
nuestra fe, nuestra cultura
nuestro pan, nuestro dinero.

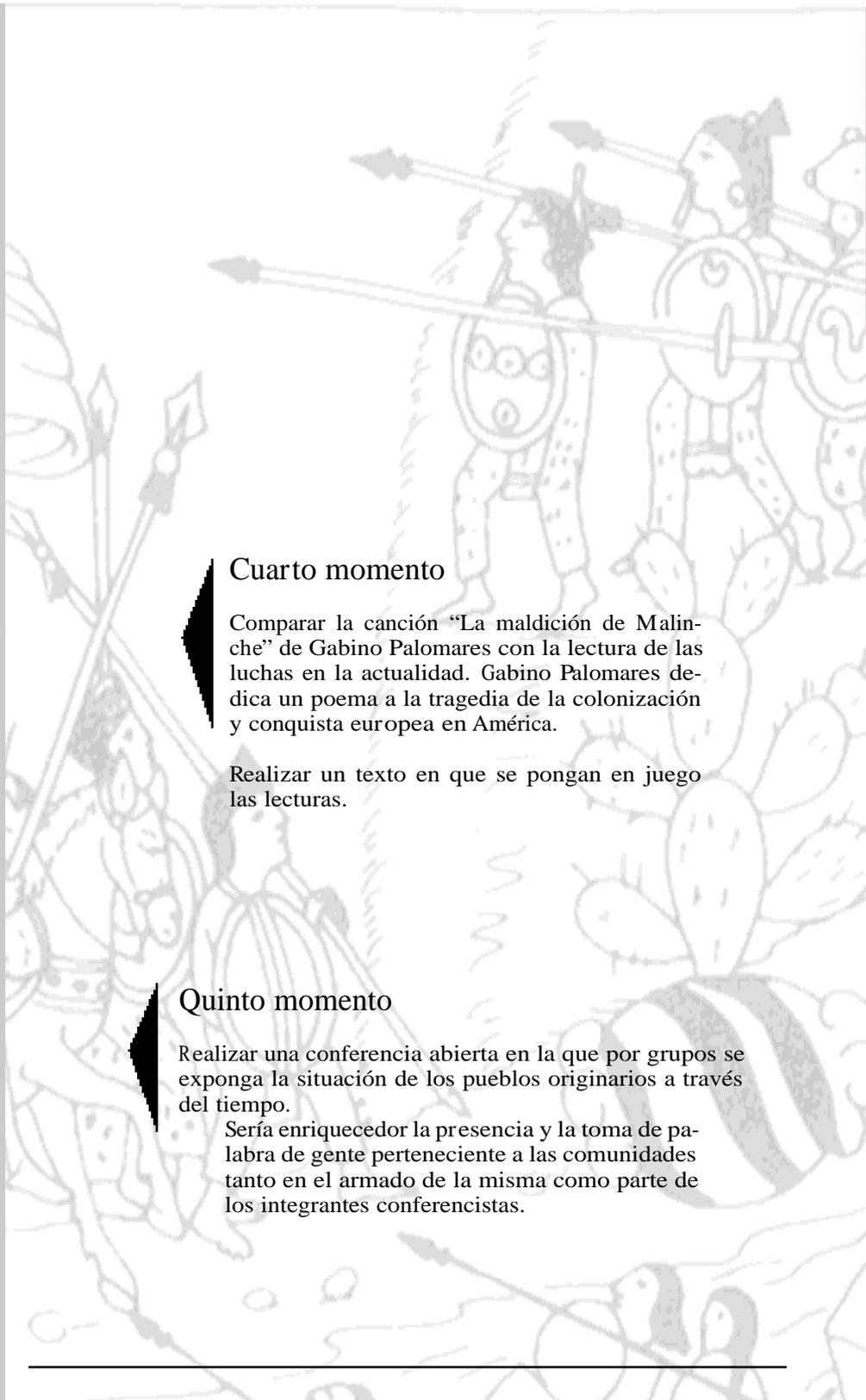
Y les seguimos cambiando
oro por cuentas de vidrio
y damos nuestra riqueza
por sus espejos con brillo.

Hoy en pleno siglo XX
nos siguen llegando rubios
y les abrimos la casa
y los llamamos amigos.

Pero si llega cansado
un indio de andar la sierra
lo humillamos y lo vemos
como extraño por su tierra.

Tú, hipócrita que te muestras
humilde ante el extranjero
pero te vuelves soberbio
con tus hermanos del pueblo.

¡Oh, Maldición de Malinche!
¡Enfermedad del presente!
¿Cuándo dejarás mi tierra?
¿Cuándo harás libre a mi gente?



Cuarto momento

Comparar la canción “La maldición de Malinche” de Gabino Palomares con la lectura de las luchas en la actualidad. Gabino Palomares dedica un poema a la tragedia de la colonización y conquista europea en América.

Realizar un texto en que se pongan en juego las lecturas.

Quinto momento

Realizar una conferencia abierta en la que por grupos se exponga la situación de los pueblos originarios a través del tiempo.

Será enriquecedor la presencia y la toma de palabra de gente perteneciente a las comunidades tanto en el armado de la misma como parte de los integrantes conferencistas.

F U E N T E S

- Stern, Steve: “Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Huamanga hasta 1640. Alianza Editorial
- Bennassar, Bartolomé: “La América española y la América Portuguesa siglos XVI-XVIII”, Madrid, Ed. Akal. 1987.
- “Diarios para chicos curiosos N°13. Colección “El País y su gente”. Dep. Educación Creativa Ort-Novedades Educativas. 1996.

Información sobre Pueblos
Originarios:
<http://argentina.indymedia.org>
<http://www.copenoa.com.ar>
<http://www.ecoport.net>

<http://www.indymedia.org/es/>
<http://www.mapuche.info>
<http://www.aymara.org>
<http://www.telam.com.ar>
<http://www.agenciapulsar.org>



*Anda cerca de la vertiente
bebiendo el agua fresca
y grita en las montañas
llamando a sus guerreros*

*El espíritu de Lautaro
camina cerca de mi corazón
mirando
escuchando
llamándome todas las mañanas.*

*Lautaro viene a buscarme
a buscar a su gente
para luchar con el espíritu
y el canto*

*Tu espíritu Lautaro
anda de pie
sobre esta tierra*

Leonel Lienlaf (*)

(*) Citado en: Foerter, Rolf, "Introducción a la religiosidad mapuche", Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1993.