



**Educación Intercultural
Interseccionalidades entre
etnofagia e identidades de género**

**Bilingüe:
colonialidad,**

**Intercultural Bilingual
Intersectionalities between
ethnophagy and genre identities**

**Education:
colonialism,**

María Dolores Bazán,
Marcela Tejerina,
Xara Sacchi,

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 31 de julio de 2013

Fecha de revisión: 10 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2014

Bazán, M.D, Tejerina, M. y Sacchi, X. (2014). Educación intercultural bilingüe: Interseccionalidad etnofagia e identidades de género. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 26– 42.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Educación Intercultural Bilingüe: Interseccionalidades entre colonialidad, etnofagia e identidades de género

Intercultural Bilingual Education: Intersectionalities between colonialism, ethnophagy and genre identities

María Dolores Bazán, sacchibazan@gmail.com
Marcela Tejerina, jomasya@yahoo.com.ar
Xara Sacchi, xarosliaga@gmail.com

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Resumen

Nuestras reflexiones se enmarcan en las interrogaciones y hallazgos que vamos produciendo en el Programa de Investigación CIUNSa N° 2010 denominado: Interculturalidad y Formación: diferencias y desafíos y de modo particular en el Proyecto N° 2010/4: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y giro decolonial, que indaga acerca de la emergencia de la Educación Intercultural Bilingüe, en el Departamento San Martín de la provincia de Salta, Argentina, en la pretensión de reconocer si estas prácticas educativas que se suponen nuevas formas de integración intercultural y como alternativas al papel homogeneizador de la escuela, no resultan por el contrario nuevos modos de elaboraciones situadas de disciplinamiento asociados a transformaciones de las formas de "gobierno de la sociedad". De ahí que el presente artículo problematiza la interculturalidad y en particular las prácticas de EIB, preguntándose si estas no constituyen una nueva estrategia estatal de control político de la diferencia a la vez que reproducen una "inclusión condicionada", una ciudadanía recortada y de segunda clase. Presta especial atención a lo que en el marco de este trabajo se denomina "mujeres sueltas", nuevas figuras misionales, en la configuración de la EIB en la región, a partir de una mirada que reconoce múltiples encrucijadas entre colonialidad, etnofagia e identidades de género.

Abstract

Our thoughts are part of the questions and findings that we place in the Research Program CIUNSa No. 2010 entitled: Intercultural and Training: differences and challenges and particularly the Project No. 2010/4: Intercultural Bilingual Education (IBE) and decolonial rotation, which asks about the emergence of intercultural Bilingual Education in the Department of San Martin Salta Province, Argentina, on the pretense of recognizing whether these educational practices that new forms of intercultural integration and pose as alternatives to paper homogenizer school, on the other hand are not new ways of working with partners located transformations discipline to forms of "government" of society. The aim of this article is to problematizes the interculturality and the IBE asking if these are not a new political strategy of control of the difference that reproduces a "conditional inclusion" and a second class citizenship. It pay attention to what is called here "mujeres sueltas", a new missionary figures, in the configuration of the IBE in the region from a point of view that recognizes multiple crossroads between colonialism, ethnophagy and genre identities.

Palabras clave

Educación Intercultural Bilingüe; Colonialismo; Etnofagia; Identidades de género

Keywords

Intercultural Bilingual Education; Colonialism; Ethnophagy; Genre identities

1. Introducción

La prédica de la “*interculturalidad*” forma parte del discurso oficial de muchos estados nacionales. En los últimos años las nacionalidades y pueblos indígenas han emergido como importantes actores sociales y políticos, con reformas constitucionales en varios países. En la Argentina el discurso pluralista llega después de la última dictadura militar en 1984. Se producen a partir de entonces cambios importantes en la relación del Estado con los pueblos indígenas a través de la sanción de varias leyes nacionales y provinciales.

Si bien estas leyes significaron, por lo menos a nivel del discurso jurídico y político, el tránsito de una política supuestamente integracionista hacia una política de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales. Lo primero que se advierte es que se trata de un extraño contubernio. Los Estados nacionales han requerido para su constitución de una “*clonación primaria*” que produjo la fabricación de “*individuos*” nacionales, homogéneos, borrando las diferencias étnicas y sociales de la topografía social. Creación de una identidad nacional homogénea mediante las llamadas “*políticas de construcción nacional*”, entre las que sobresalen las políticas educativas homogeneizadoras, que se gestionan a través de la educación pública; materializadas específicamente en el funcionamiento de la escuela como “*máquina de educar*”, “*escuela para todos*”, que en realidad ha sido la escuela del UNO, es decir, de la hegemonía de lo homogéneo (Derrida, 1997, p. 58).

Estas “*políticas de construcción nacional*” han estado desde siempre marcadas por múltiples interdicciones de la diversidad racial, étnica, sexo-genérica y cultural, fundar “*un sujeto legítimo*” para el Estado siempre ha sido una tarea de intimación soberana. Como bien lo expresa Derrida, toda cultura es originariamente colonial (esto no quita por supuesto la especificidad de la acción de la conquista y sus consecuencias en términos de exterminio e imposición de significantes con sus correlatos traumáticos), y por lo tanto sigue, toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “*política*” de la lengua¹. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal, armada o bien solapada, disimulada tras las coartadas del humanismo “*universal*”, y a veces de la hospitalidad más generosa. Siempre sigue o precede a la cultura, como su sombra (Derrida, 1997, p. 57). Por ello resulta por lo menos paradójico que se pretenda tramitar la *interculturalidad* desde los estados nación y particularmente desde el campo pedagógico.

Tal vez convenga sospechar de estos mecanismos y preguntarnos si es posible la *interculturalidad* en tanto su propia enunciación pone en tela de juicio al propio Estado. ¿No constituyen una nueva estrategia de control político de la diferencia y la reproducción de una “*inclusión condicionada*”, una ciudadanía recortada y de segunda clase? Las reformas constitucionales que responsabilizan al Estado en impulsar y promover la interculturalidad y otorgan a serie de derechos colectivos a los pueblos indígenas parecieran demandar la construcción de un Estado diferente que transforme las relaciones, estructuras e instituciones para la sociedad en su conjunto.

Walsh (2000) asevera que reconocer y valorizar la diversidad requiere enfrentarse al hecho de que la interculturalidad es sumamente conflictiva. Tal vez por ello Tubino (2005, pp. 83-96) diferencia entre la “*interculturalidad funcional*” y la “*interculturalidad crítica*”. Y advierte además que en el uso cada vez más amplio de la interculturalidad y particularmente en su uso ya oficial, encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos (2000, pp. 121-133).

Del mismo modo no deja de ser interesante – como afirma Cavalcanti-Schiel, R. (2007) - que en Sudamérica el debate contemporáneo acerca de la *interculturalidad* haya encontrado su

¹ Es importante señalar que el Estado Argentino no reconoce ninguna lengua oficial, incluido el castellano, aunque ésta es la única que se requiere obligatoriamente en todos los estratos educativos y la que habilita a la ciudadanía.

más evidente ámbito de problematización inicial en el campo pedagógico, y no, de manera más general, en el campo jurídico y político. En términos generales, en todos los países sudamericanos la educación intercultural, o educación bilingüe – o como ésta se designa de manera más usual: educación intercultural bilingüe- constituye un tema común, con una agenda prácticamente idéntica, lo que no acontece con otros temas más conflictivos, como el territorio, la representación política y el control de los recursos naturales. Lo que lleva a pensar que la educación resultaría un tema “*blando*” para el tratamiento de lo étnico o lo “*multiétnico*”.

Cabe también reconocer que la *interculturalidad* refiere a una “*categorización precaria*”, no ha sido definido de manera operativa por algún programa educativo, ni delineado de manera sustantiva (o, en términos jurídicos, de manera positiva) en un documento legal o normativo acerca de la convivencia social en los países sudamericanos. La interculturalidad es siempre la promesa de una carta de intenciones, es su preámbulo, es el anuncio de predisposiciones en cuanto al respeto y la valoración de la “*cultura*” de aquellos/as que pueden llamarse los/as “*otros/as internos/as*” o los “*otros/as argentinos/as*”², es decir, los otros/as del Estado-nación-territorio moderno en América Latina. Resulta “*un comodín para los discursos políticos de moda*” y se presenta más bien como un proyecto, algo que se construye. El concepto de interculturalidad en la educación indígena pareciera “*la emanación expectante de un cierto voluntarismo*” (Cavalcanti-Schiel, 2007).

Desde otra perspectiva y analizando la lógica de la globalización del capital y la supuesta disolución de la diversidad, Díaz Polanco (2005, pp.1-13) define estas situaciones como efectos palmarios del proceso *etnofágico*. El termino *etnofagia* no figura en el Diccionario de la Real Academia Española, por semejanza se encuentra *antropofagia*, del griego, que se define como 1.f. costumbre de comer el hombre carne humana; 2.f. Acto de comerla. Si en cambio se descompone el vocablo *etnofagia* en sus dos raíces, *etno*, también del griego, significa “*pueblo*” o “*raza*” y *fagia*, del latín *phagia*, y este del griego designa la acción de comer o de tragar. Examinando estas acepciones presumimos que el autor está aludiendo a un proceso por el cual *un pueblo es tragado, engullido, triturado* y aunque parezca contradictorio, fatalmente *integrado* al devorador.

En palabras de Díaz Polanco, la *etnofagia* es:

“*el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones “nacionales” ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación*” (2005, p.3)

Lo que permite entender como a partir de los años 90 del siglo XX, década de la consolidación del poder financiero mundial y en la que se produce la imposición del neoliberalismo, que provoca crisis, violencia, incertidumbre y fracturas graves en casi todos los países de la región, se introducen una serie de reformas encaminadas a la “*protección*” estatal de las culturas indias. Por ejemplo el texto de la nueva constitución en Argentina que *reposiciona* el problema indígena y el de la educación, en particular, creando estrategias educativas -programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)-, que se presentan como capaces de contribuir a la superación de la exclusión histórica y como reafirmación de los proyectos etnopolíticos de algunos pueblos indígenas.

² En los cursos de formación de maestros/as y profesores/as acerca de la Educación Intercultural Bilingüe es común escuchar cuando se argumenta acerca de los derechos de los pueblos originarios: “*y claro...ellos también son argentinos*”. “*Lo que tenemos que aprender es que “ellos son tan argentinos como nosotros*”. “*Es que somos argentinos todos, no?*” Nótese que el sujeto de apelación siempre es indudablemente identificado como masculino, es muy sugerente teniendo en cuenta que el Estado Argentino es el país que ha realizado cambios más profundos a nivel mundial en su legislación con respecto al reconocimiento de derechos civiles y sociales de múltiples identidades sexo-genéricas.

Lo que hace evidente este enfoque es que la nueva política es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes. En síntesis, *“la etnofagia es una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas”*. Se gestiona la diversidad a favor de la consolidación del sistema capitalista y específicamente, de los grandes negocios corporativos.

Resulta significativo señalar como expresa Díaz Polanco que la *etnofagia* implica dos cambios importantes. En primer lugar, el proyecto etnófago se lleva adelante mientras el poder *“manifiesta respeto a la diversidad”* y cuando el Estado se presenta como garante y defensor de los derechos étnicos, especialmente cuando su política debe atenuar los efectos de los brutales procedimientos del capitalismo salvaje. En segundo término, se alienta la *“participación”* (las políticas *“participativas”* tan de moda a partir de los ochenta) de los miembros de los grupos étnicos, procurando que un número cada vez mayor de éstos se conviertan en promotores de la integración *“por propia voluntad”*.

Los procesos que están transformando la región Norte de la Provincia de Salta pueden pensarse como resultado de los cambios asociados a los actuales *“tiempos de globalización”* y ponen al descubierto conflictos, tensiones y paradojas entre la prédica *“oficial”* del Estado acerca de la interculturalidad y la efectiva acción estatal en defensa de los derechos indígenas. Por un lado, se impulsan enmiendas legales para reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan, así como asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales; y por otro se adoptan modelos socioeconómicos que minan la identidad étnica de los pueblos indios. Al quitarles su territorio se los condena al exterminio. Es lo que puede llamarse la estrategia del indigenismo etnófago, esto es, *“mientras se reconoce la vigencia de las identidades, se busca engullirlas, socavarlas desde sus cimientos: desde la misma comunidad”*.

Así mismo este proceso de *Etnofagia* se vuelve un catalizador de la naturalización por parte de la cultura hegemónica de posiciones de clase, de racialización, de construcción de identidades sexo-genéricas, en el sentido de que reproduce en sus prácticas discursivas una codificación monolítica de lo que se entiende como *“comunidades étnicas”*. Una de las principales consecuencias es la invisibilización de todo tipo de conflicto tanto en un sentido general de lo que se entiende por comunidades étnicas, originarias o indígenas frente al Estado (que en esta relación aparece como un gestor de legitimación del orden racial y/o étnico del territorio frente a este *“sujeta/o originalmente extranjero”*) como de las múltiples tensiones que existen dentro de las mismas comunidades en relación a identidades, representación, relaciones inter- genéricas, posturas religiosas o políticas, expresiones de disidencia, etc.

Magdalene Ang-Lygate reflexionando sobre el lugar problemático en el que nos encontramos las/os sujeta/os (post)coloniales destaca que es crucial entender lo que en realidad está en juego cuando no sé es capaz de ver las implicaciones de una posible complicidad con una lucha ni problematizada ni localizada (Ang-Lygate, 2012, pp. 298). Y expresa que lo que la preocupa es que cuando se entra en los juegos de las políticas de la identidad en realidad estamos siendo cómplices de una estructura que se ha construido sobre la base del principio del dualismo binario que deshace inevitablemente la posibilidad de la diferencia. Por lo tanto, la posibilidad de teorizar la diferencia se reduce a la diferencia como oposición más que a la diferencia como diversidad. Por ejemplo traducido al discurso antirracista, en este esquema concreto no hay cabida para personas de origen mixto, ni permite a admitir la posibilidad de racismo de personas *“negras”* a *“negras”*, o de *“blancas”* a *“blancas”*, por ejemplo entre sursasiáticos y afrocaribeñas o entre ingleses e irlandeses (Ang-Lygate, 2012, p.298).

En este sentido este juego de identidades monolíticas donde las díadas indígena- criollo (blanco), mujer- hombre, heterosexual- No heterosexual, alfabetizado/a en lengua castellana/

no alfabetizao/a en lengua castellana³ son las bases discursivas sobre las que se piensan las políticas sociales y educativas del Estado y con las cuales se elaboran proyectos o se reconocen agentes sociales o se realizan agendas políticas y se pretende hacer/reconocer la pluralidad, son justamente lo que impiden ese mentado proyecto de construcción nacional plural⁴.

Esto significa que la interculturalidad no puede ser pensada como una categoría esencial sino como un campo de cuestionamiento inscrito en procesos y prácticas discursivas y materiales en un terreno global. Puede por tanto representar una lucha por los marcos políticos del análisis, los significados de los conceptos teóricos, la relación entre teoría, práctica y experiencia subjetiva; representa igualmente una lucha por las prioridades políticas y las formas de movilización.

2. La educación del indio en el norte salteño

Pretender identificar y describir la génesis y operatoria de la educación indígena en el norte salteño, implica en primer lugar reconocer que no es lo mismo ser “indio” en el Chaco salteño, que en otras regiones de la provincia de Salta y de Argentina en su conjunto. Las condiciones de reproducción material y existencia de los Pueblos Indígenas varían de región en región no solo en términos socioeconómicos sino también de reconocimiento, re-presentación política y simbólica, o juridización de su alteridad (Briones, 1996, p.76). Por ello el desafío de producir estudios que atiendan las construcciones específicas de *aboriginalidad*, al decir de Briones, en esta región, o que desmonten la gran pregunta del poder: ¿Quién es el “verdadero” indio hoy? como expresa Bidaseca (2010, pp.145-161).

En este sentido hemos reconocido que la educación del “indígena” en esta región, no es una preocupación reciente, sino que incluso antecede a la organización política actual. De ahí que tenemos que ser capaces de identificar qué “*escrituras*” historiográficas, presupuestos epistémicos, raciales, y sexo-généricos se privilegian tanto en la preocupación por la educación del “indígena” como en las diferentes maneras en que estas se han materializado institucionalmente.

Asimismo problematizar nuestra propia búsqueda y nuestro propio lugar en la búsqueda, es decir, la representación y la codificación que hacemos de la misma, que en principio, como bien afirma Nirmal Puwar, en el más evidente de los casos lo hacemos porque podemos, porque tenemos a nuestra disposición el capital cultural y los mecanismos necesarios para ello, por muy mínimos que estos puedan ser (Puwar, 2008, p.257). Lo que significa entender que como sujetas (pos)coloniales producimos disrupciones en el discurso monocorde del “*sujeto subalterno*” con el que hemos sido codificadas, y esto en lugar de imposibilidad, es una oportunidad para poner en tensión la herencia del poder colonial que opera en nuestras

³ Es muy común que se asocie estrictamente la idea de alfabetización con la idea de persona alfabetizada en la lengua castellana, dando por sentado que las personas alfabetizadas en otras lenguas (incluso por otras vías de acceso al conocimiento que no han sido las del Estado moderno o la religión monoteísta cristiana occidental) son analfabetas. Es fácil constatar esto si recurrimos a los estudios censales del s. XIX en Argentina y hacemos la simple pregunta de ¿Quiénes son las personas censadas? ¿Qué se entiende como analfabeto? Si bien como ya sabemos, el analfabetismo en la lengua hegemónica de un territorio-nación es inhabilitante, también es radicalmente inhabilitante que sólo se consideren personas con saberes, capaces de elaborar conocimientos y producir mundos simbólicos y culturales con valor de verdad a las personas que pertenecen a las configuraciones hegemónicas de las múltiples intersecciones de raza, etnia, clase, identidades sexo genéricas, sexualidad.

⁴ En el último discurso presidencial de conmemoración del aniversario de la Revolución de Mayo de 1810 aparece plasmada esta práctica discursiva con la frase que da inicio no sólo al discurso sino que enarbola el proyecto de nación para los siguientes años “*La patria es el otro*”. Un sintagma monolítico de fundación expresado en masculino singular cuyo sujeto de la oración es femenino singular y que por ecos propios del uso de las simbologías de la cultura popular podríamos sumarle una serie de adjetivaciones como la bandera celeste y BLANCA, los cabecitas, esos otros, NEGROS, la madre patria, el “ese” otro argentino, etc.

prácticas y en nuestros discursos, para problematizar y elaborar estrategias de negociación de los significados y las representaciones con las que somos nombradas y con los que nombramos nuestra realidad.

Aunque el Departamento Gral. José de San Martín y las comunidades que lo constituyen, son en realidad formaciones nuevas, la zona pertenece a la región conocida históricamente como el Gran Chaco, y resultó la que más tardíamente fue incorporada a la vida nacional. Por casi tres siglos la estructura colonial española no necesitó de las denominadas "*tierras bajas suramericanas*", por lo que permanecieron bajo el control de grupos indígenas (Rodríguez Mir, 2006, p.2). Por eso durante el periodo colonial el Chaco constituyó un área marginal, carente de interés económico, particularmente por la ausencia de minerales preciosos, pero también por no haber poblaciones indígenas estables que practicaran la agricultura (Rodríguez, 1991, p.56).

Es recién a mediados del siglo XIX, que el Chaco, considerado "*desierto*"⁵ y frontera con "*el indio*" fue objeto de dominación⁶. En el largo proceso que implicó la Conquista del Chaco siempre estuvo presente la intención de establecer misiones religiosas o reducciones que contuvieran a los/las indígenas, preocupación que alcanzaba por igual a religiosos y gobernantes (Teruel, 2005, pp.83-123). La idea central de estos emprendimientos era la educación del indígena, para "*integrarlo*" al status de "*cristiano*", o sea, de un ser civilizado y redimible: una "*conversión*" total para transformarlo en un ser útil a la sociedad. Y básicamente este concepto de utilidad giraba en torno a la capacidad de trabajo que podían generar estas poblaciones (Wright, 2003).

Wright (2003, pp.137-151) menciona algunas de las características principales de la praxis franciscana misional, basada en una concepción evangelizadora que supone primero la *humanización* de los/las indígenas para luego introducir a los "*nuevos hombres*" en la dimensión de la condición cristiana. *Humanización* y luego *cristianización*. Enseñarles primero a ser hombres y después cristianos. Transito que requería que los/las indígenas aprendieran los hábitos propios del trabajo disciplinado -sometiéndose a la estricta vigilancia sobre sus cuerpos y mentes-, así como bajo *el orden de los papeles* (escritura), lo que producía la colonización de la palabra y la supremacía de la razón gráfica (Neuman, 2011, pp.99-130)⁷.

Algunas investigaciones recientes enfatizan la formación de las misiones como un proceso de *etnogénesis* orientado a la homogeneización cultural que dejó huellas después de la remoción de los jesuitas. "*La misión define nuevas formas de organización social que, más tarde o más temprano, se desprenden de sus precursores, los sacerdotes jesuitas, para ser plenamente adoptadas por las mismas poblaciones locales, a veces en contra de sus promotores iniciales*" (Wilde, 2011, p.24). La misión era el ámbito al que se confiaba el cambio cultural de los indígenas iniciándolos en el proceso civilizatorio, entendido como el abandono de las prácticas culturales propias y la consiguiente adopción de las de la sociedad europea-criolla.

⁵ Había frontera allí donde existían aborígenes sin someter y por ende tierras sobre las que el Estado no ejercía un efectivo control, esto permite desocultar la lógica de comprender al «Desierto» como un espacio vacío de hombres y de sociedad política que alimenta siempre el sentimiento de aislamiento, que deshumaniza y salvajiza. Lógica de despolitización de un espacio y de los sujetos que lo habitan, que abona la deshumanización de su contenido, y todo proceso de deshumanización lleva lamentablemente a la legitimación de cualquier *eliminación total*.

⁶ La ocupación del Chaco será obra de los gobiernos de la llamada "*generación del ochenta*", quienes condujeron la guerra contra el indio en dos regiones del interior de Argentina: la Patagonia y el Chaco. La ocupación y sometimiento de esta última región fue obra de la expedición del ministro Victoria en 1884, culminando las tareas a principios del siglo XX, en 1917.

⁷ La "*razón gráfica*" es una expresión acuñada por el antropólogo inglés Jack Goody, que dedicó su atención a los efectos producidos por la introducción de la escritura alfabética en las sociedades tradicionales. La escritura es considerada como una herramienta para el desarrollo del intelecto, una experiencia individual que transforma los procesos cognitivos, resultando en la "*domesticación del pensamiento salvaje*" (Goody 1987a, 1988) Citado por R. Neuman (2011)

La imposición de una idea de civilidad parece inseparable de la acción evangelizadora de los misioneros, ya que los/las indígenas eran considerados faltos de conocimientos, política, justicia y religión, eran en razón “*sin ley, sin fe y sin rey*”,

“(…) *son estos indios pobres y rudos ignoran toda ciencia y arte ni saben contar hasta 20. No tienen otras ideas sino de aquellas cosas materiales que han percibido con los sentidos, de consiguiente su lengua se compone de pocas palabras y voces. No tienen alguna religión*” (Pellichi, P.M. 1995, p.25)⁸.

La religión cristiana instalaba un orden civil y la “*misión*” funcionaba como un dispositivo de control de la población indígena: servía para distribuirla y jerarquizarla, e introducir signos visibles de disciplinamiento y sanción social.

“(…) *y el deseo, que manifestaban de recibir el bautismo; mas oyendo que era necesario aprender primero la doctrina y oraciones, y saber de los deberes del hombre cristiano, desde entonces los jóvenes y muchachos de ambos sexos todos los días, mañana y tarde, asistían a las instrucciones, pero los grandes, las mujeres y los que se hallaban del todo desnudos, se avergonzaban de asistir*” (Pellichi, P.M. 1995, p.25).

No obstante la “*misión*” puede ser vista como un espacio de sentidos contradictorios y confluencias múltiples. Wilde afirma que la misionalización opera como un “*hecho social total*”. La transformación que implica la “*conversión*” es radical y afecta todas las esferas de la vida social a través de: a) incorporación de tecnologías y objetos que modifican la relación con el ambiente, b) introducción de la escritura como medio de comunicación en tradiciones mayoritariamente orales, c) imposición de símbolos y figuras de la religión cristiana (2010, pp. 2-13)

El autor reconoce asimismo a la “*misión*” como un espacio singular de indianización, “*-una indianización de los indios infieles-, situados en un estado transicional hacia la verdadera vida civil, sin abandonar su condición de “indios”*”. Muy por el contrario, adquieren el estatuto de “*indios*” propiamente dichos una vez que responden a las imposiciones de la legislación indiana dentro de la reducción” (Wilde, 2010, p. 7).

En función de ello supone que en la formación de las misiones es posible identificar dos movimientos simultáneos y contrapuestos: el de los indios hacia los misioneros (los indios misionados) que se apropian de prácticas cristianas, y el de los misioneros hacia los indios, que a veces producen adaptaciones de las prácticas cristianas a las tradiciones locales; la expresión más extrema de este último sentido es el “*religioso indianizado*”. La interacción entre estos dos sentidos contrapuestos produce espacios de convergencias múltiples cuyos resultados más visibles son cierto tipo de emergencias culturales (Wilde, 2010, pp. 2-13).

Este proceso se produce, por supuesto, en el marco de la racialización compulsiva de cuerpos y saberes que legitimando las prácticas coloniales realiza el Estado Nación en pos de los ideales ilustrados de *progreso y civilización*, en donde los espacios de negociación y resistencia de las personas “*indianizadas*” con respecto a las personas “*misionales*” están supeditadas a este mismo orden jerárquico que los hace “*indios/as*” o “*no indios/as*”, sujeto/as de derechos o ciudadanos/as.

Para nuestro caso es importante considerar que el Chaco salteño pertenece al segundo tercio del siglo XIX, e, incluso termina de resolverse avanzado el siglo XX. En este sentido la “*misión*” como “*junta de indios*” o como modo de “*poner los indios en policía*” se articula a través del “*sistema de fuertes, haciendas-estancias, con una especialización productiva definida tempranamente en torno de la ganadería y de la producción azucarera, basada en la explotación del trabajo indígena*” (Teruel, 2005, p.16) lo que evidencia claramente la operatoria

⁸ (1872) Primera edición en español, (1995) Copyright, introducción y notas by Centro de Estudios Indígenas y Coloniales.

de dos modelos de dominación: por un lado, el proceso *etnofágico* de asimilación cultural integral de los/las indígenas y por otra, la explotación económica.

El avance sobre el Chaco se centró en las márgenes del río Bermejo donde en la segunda mitad del siglo XIX se instalaron misiones, colonias y estancias ganaderas, sin embargo el impulso inicial de colonizar y promover empresas se detuvo y la zona quedó exclusivamente como reservorio de tierras. En la zona que corresponde actualmente al Departamento San Martín recién en las primeras décadas del siglo XX los misioneros franciscanos "*plantan la Cruz de Cristo*" por lo que es posible suponer especificidades históricas y culturales en la configuración de estas misiones.

La Casa de Tartagal, fundada en 1924, se convirtió en el Centro Evangelizador de Norte, desde donde fueron surgiendo otras casas y misiones. En 1933 se fundó la Misión de San Francisco de Asís del río Carapari, posteriormente en los alrededores de Tartagal la Misión La Loma, en 1944 la Misión de San Miguel Arcángel en el paraje denominado Tuyunti, en 1952 San José de Yacuy, entre otras.

"Era 1930 cuando se levantan en márgenes del río tolderías de indios chiriguano. Se levanta una reducción sobre la colina para convertirla en la religión católica e incorporarlos a la civilización. Se levanta la Misión con beneplácito de los aborígenes de la margen derecha del río. En cambio los núcleos de Playa Ancha, Tobantirenda y San Antonito, influenciados por los pastores protestantes se sublevaron declarando una guerra a muerte" (Historia Institucional Escuela Carapari).

Así relata el maestro la fundación de la misión de Carapari, aunque nada dice acerca de cómo fueron contactados -convencidos o bien forzados "*los/las indios/as*"- a dejar sus casas en el monte para integrarse a la "*reducción*"⁹. Reconoce en cambio la existencia de dos grupos aquellos a los que les da "*beneplácito*" la formación de la misión – indios/as misionados/as- y los/as otros/as –los/as infieles- que declaran la guerra, sin embargo menciona un nuevo actor: los/as pastores evangélicos/as. Lo que sitúa a esta misión en nuevas coordenadas, no se trata solo de "*convertir y civilizar*", sino además competir con otros por esta función, con otro "*orbe cristiano*".

Las relaciones de los misioneros con su entorno social y político fueron complejas y aunque en clara situación de subordinación, los/las indígenas no constituían una masa maleable a voluntad de los misioneros. La misión también fue un ámbito de negociación o de "*interacción*" o "*conversación*" (Sweet, 1995)¹⁰.

"Ararí se llamaba el cacique rebelde que infundía terror, respeto con su simba hasta los hombros y su clásico tembetá en su maxilar inferior. Diariamente recorría los tolderíos bajo su mando montado en su burrito pardo" (Historia Institucional Escuela Carapari).

"(...) maestro y misionero dialogaron acerca de las medidas a adoptar, resolviendo hacer comparecer por la fuerza al revoltoso, (...) El Padre (...) lo esperaba en su despacho, al ver a Ararí se puso de pie y le dijo en chiriguano: Si vienes con los Tobas, serás el primero en morir y al decir esto accionó el gatillo de su revólver disparando cinco tiros al aire. El indio (...) se desplomó gritando: no mi pagre, yo no traer tobareta" (Historia Institucional Escuela Carapari).

Testimonio que habla de cierta vacancia de poderes y abre un campo virgen a los misioneros, un campo a ser recorrido para disciplinar la diversidad indígena que amenazaba constantemente. Producción de una ficción de orden –aunque sea a las balas- y desorden basado en la antinomia entre un espacio cristiano y otro infiel. Interfase entre lo religioso y lo social

⁹ Sabemos que los documentos pueden ser leídos tanto en lo relación a lo que dicen como en relación a lo que silencian.

¹⁰ Citado por Teruel, Ana (2005) Pág. 85

El mismo maestro recuerda así la inauguración de la “*escuelita*”:

“Marzo de 1934, por fin abrió sus puertas la humilde escolita franciscana sin bancos ni pizarrones total en la selva había muchos troncos para asiento que los alumnos se encargaban de transportar. Una caña de tacuará hizo de mástil y donde flameó triunfalmente la enseña patria (...) y el maestro junto al misionero inició su trabajo en las mentes y corazones vírgenes de la niñez aborigen (...) como el alumnado aún no dominaba el castellano el maestro tradujo el himno nacional argentino” (Historia Institucional Escuela Carapari).

Traspasando la sensibilidad romantizada que trasunta el relato, se reconoce la impronta disciplinaria del dispositivo escolar¹¹, primero la composición del lugar, que separa el espacio escolar de otros espacios sociales, los bancos -aunque solo sean troncos- y seguramente su alineamiento en filas, distribución espacial pretendiendo la sedentarización de los/as *indios/as* compelidos a convertirse en alumnos/as; la producción de un lugar “*central*” o “*frente*”, la centralidad del cuerpo del maestro/misionero, con una clara codificación sexo-genérica masculina como hegemónica y dominante (el lugar del saber está masculinizado, el saber civilizatorio proviene de las élites blancas, criollas y su organización del sistema sexo género aparece también en el dispositivo misional educativo).

Génesis de un orden diferente al de las vidas cotidianas (aunque siempre en referencia a las estructuras de organización racializadas y sexistas del orden social dominante). También la elaboración *temporal* del acto, “*rituales escolares*” -¿misionales?-, evoluciones lineales que van desde la imposición del símbolo -la bandera- a la utilización de la lengua indígena y la traducción del himno. Podríamos sostener que misma configuración del dispositivo es lo que produce el paso de “*lo indio*” a “*lo educando*”. La escuela -en la selva- como espacio de codificación de cuerpos y objetos, “nacionalización de las tribus incivilizadas” (Dalla-Corte Caballero, 2012, p. 236).

De ahí que resulta interesante rastrear en que época aparecen las *escuelas para indios* en el Departamento San Martín y “*como el indio en su condición de bestia, de una fealdad espantosa, que vivía en territorios inaccesibles al blanco*”, según el imaginario del indígena chaqueño presente en los discursos de los franciscanos que misionaron en la región chaqueña (Giordano, 2003, pp.1-13)) se convirtió en *indio educable*. A mediados del siglo XX se abrió otro proceso para los indígenas reducidos: la secularización de las misiones que transformó la relación entre los indígenas y el Estado Nacional, y especialmente, el rol de las órdenes religiosas con los pueblos originarios.

Argumentamos entonces que las “*misiones*” surgidas en las primeras décadas del siglo XX en el Departamento San Martín han respondido en algunos sentidos a una lógica diferente de las anteriores. Las relaciones con los franciscanos han estado caracterizadas por la tensión y el conflicto. Las entrevistas realizadas a los frailes y monjas en el marco de la investigación revelan que desde su visión franciscana consideran que su acción ha estado vinculada más a la esfera de lo social que a lo religioso estrictamente.

“.....la educación, la escuela, prácticamente en todas las misiones lo que se hacía era la escuela, no tanto para hacerles perder sus costumbres, sino más bien porque el aborigen al no aprender el castellano, no podía defenderse, no podía reclamar sus

¹¹ Entendemos el dispositivo escolar retomando a Foucault (1983), como los significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico. Así la noción de dispositivo pedagógico refiere a la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares.

derechos, entonces tenía que aprender a hablar¹² el mismo idioma de la sociedad que lo circundaba, por eso veíamos necesaria la escuela” (Entrevista F.D.T).

Resulta importante preguntarse qué significa para los franciscanos que los/as “indios/as” necesiten *aprender a hablar*, o no hablan, o lo que hablan no es estrictamente una lengua, de allí la suerte de su eliminación, o, si es efectivamente una lengua resulta un obstáculo para el dominio de un lenguaje apropiado que les permita nombrarse, “defenderse”. Y más allá aún, ¿Cuáles han sido las construcciones discursivas y dispositivos socio-culturales que dan legitimidad a la idea de que hablar es hablar castellano, de que nombrarse y auto-referenciarse sólo es posible bajo la tutela de la lengua hegemónica? En todos los casos la escuela como intervención arbitraria y prestigiosa es la solución.

“En cada misión, antes que el gobierno hiciera una escuela, nosotros hacíamos la escuela, nosotros pagábamos a las maestras los primeros tiempos. Hasta que se hacían los trámites y se reconocían como escuelas provinciales y naturalmente el gobierno se hacía cargo. Pero nosotros empezábamos” (Entrevista F.D.T)

La codificación sobre lo que monóticamente se ha entendido el/la “indio/a” y las prácticas para civilizarlo parecen haber cambiado. Sin embargo por lo menos cuatro características parecen mantenerse incólumes a través del tiempo: 1) La naturalización de la idea de la religiosidad monoteísta cristiana como fuente “civilizatoria” 2) La alfabetización de una sola vía, en la que el español es impartido como lengua “civilizatoria” (adquisición del estatus “humano”, “cristiano”, ciudadano/a). Si bien no hay lenguas oficiales en Argentina, eso que podríamos entender como apertura (afirmación de plurilingüismo) está clausurada porque de facto la única lengua que habilita al ejercicio de la ciudadanía es el castellano y porque nunca se ha optado por el reconocimiento oficial de otras lenguas¹³ ni se ha explorado la posibilidad de planes de alfabetización generales bilingües no *etnofágicos*¹⁴, 3) La continuidad de parámetros socio-culturales, raciales y sexo genéricos monolíticos producidos por el poder colonial que permanecen incuestionados y establecen quienes son las corporalidades que se identifican como “*persona no civilizada*” y sus relaciones jerarquizadas con las posiciones hegemónicas del/a criollo/a (blanco) 4) La violencia simbólica, epistémica y de hecho que produce la reproducción no problematizada de estos parámetros en los discursos y en las prácticas académicas y educativas.

3. Las mujeres sueltas y la EIB

Relevadas algunas de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en la región es posible señalar que todas han surgido en el marco de instituciones educativas creadas bajo la influencia de los misioneros franciscanos, lo que permite suponer, aún más allá de las especificidades de cada una de ellas, la existencia de una cierta *matriz educativa misional*. Entendiendo la misión como “*microcosmo disciplinario*” que ha signado el gobierno de “*los cuerpos y las almas*” en la región y que ha demostrado una profunda versatilidad a través del tiempo.

Aunque la mayoría de las crónicas aluden siempre a la presencia de los frailes como fundadores de las misiones y escuelas, en realidad cuando se intenta penetrar en las historias de estas instituciones, aparecen las “*hermanas*”, las “*monjitas*” como las encargadas de la dirección y funcionamiento de las escuelas. En el caso que nos ocupa, los frailes figuran como

¹² El sobremarcado es nuestro

¹³ Es interesante notar la estrecha relación que existe entre la religión y la lengua y sus menciones oficiales, la lengua castellana no aparece como lengua oficial pero por el contrario aparece oficialmente la mención a la religión Católica en la Constitución Nacional, Art. 2º.- El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano. <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/>

¹⁴ Es decir la implantación en la currícula “*normal*” de alfabetización del plurilingüismo en vez de la organización de “*escuelas especiales*”.

encargados legales o directores, pero no en condición de maestros, la docencia parece haber estado a cargo de las hermanas, es decir, siempre exclusivamente femenina.

La llegada de las monjas se remonta a fines de los años 30, algunas pertenecientes a la Congregación de las Hermanas Clarisas Misioneras Franciscanas del Santísimo Sacramento, que fundan el Colegio Santa Catalina de Bolonia, allá por el año 1937. Aunque estas monjas comienzan a trabajar con los/las indígenas, su misión fundamental se orienta a la gestión y desempeño en el Colegio, pero es a partir de los 70 y bajo el influjo de los aires renovadores del Concilio Vaticano II (1962–1965), que las “*hermanitas*” arriban a las comunidades. El grupo de mujeres que se instalan en la zona son el resultado de un desprendimiento –“*desgarrón doloroso*”- como lo define una de ellas, del Instituto H.H. Franciscanas de la Caridad, fruto del “*desacuerdo*” con otros sectores de su propia congregación que se negaban a aceptar las pautas que emanaban del Concilio Vaticano II.

Abordar este colectivo de mujeres religiosas cobra relevancia por varios motivos. En primer lugar por su desempeño en escuelas que actualmente están desarrollando prácticas de Educación Intercultural Bilingüe. Por otro, rastrear sus historias y comprender las prácticas a través de las cuales han realizado el trabajo educativo del “*indígena*”, sus decisiones prácticas, las perspectivas adoptadas, las reflexiones sobre la práctica y sobre sus propios procesos y la forma que han construido su “*educando*” es primordial para entender cómo se conforman las intersecciones entre racialización, sistema sexo-genérico, clase, sexualidad y políticas educativas y culturales. Por último porque interesa explorar esta “*nueva figura misional*”, el papel de estas “mujeres blancas (criollas)” en la configuración de la EIB en la región. ¿Resultan una “*versión blanda*” de la misión educativa desarrollada por los frailes o por el contrario, inauguran nuevas formas desprendidas de su pertenencia a la Iglesia? ¿Cómo nos interroga, apela, el papel que desempeñan en el entramado de múltiples complicidades, negociaciones en la intersección de privilegios y desigualdades raciales, sexo- genéricas e identitarias con respecto a nuestra propia práctica académica en la región?

Las “*hermanitas*” como suele llamárselas, no solo por el uso cotidiano del diminutivo propio del habla salteño, sino probablemente como asunción de lo femenino como infantil en el sentido de lo inocuo y además por su posición subalterna en relación a los frailes y curas, serían expresión de una corriente de “*mujeres tercermundistas*”, protagonistas de la renovación conciliar durante los años sesenta. Desde las reformas del Concilio Vaticano II algunas monjas dejaron de usar hábitos religiosos, abandonaron los conventos para vivir de manera independiente y se incorporaron a distintos ámbitos de actividad: la vida académica y profesional, la actividad social y política y en organizaciones de base que luchaban por defender los intereses de los más pobres.

Resulta ilustrativo para contextualizar las trayectorias de estas mujeres, la lectura del texto “*Nuestro caminar como Instituto Fraternidad Eclesial Franciscano*”, redactado por una de ellas, como “*memoria*” de lo vivido, porque permite discurrir por el proceso de transformación - personal y colectivo- que ocurría en la congregación durante el desarrollo del Concilio Vaticano II, y comprender los profundos debates que se producían intramuros; la lectura de las Constituciones del Concilio abrían discusiones, disputas, tensiones, se trataba como expresan

“de renovar “desde dentro” a esta Iglesia que comienza a preguntarse: ¿Qué dices de ti misma? (...) como la Iglesia toda debía parar, mirarse y ver, cuales debían ser los aspectos de vida, que, a la luz de las “fuentes” evangélicas, eclesiales y franciscanas, debían ser remozadas para ser más fieles a Cristo en su Iglesia, y más creíbles a las necesidades del hombre de su tiempo”

Estas mujeres que decidieron asumir los desafíos que planteaba el Concilio Vaticano II fueron identificadas como “*el grupo*” y debieron individualmente y a través de telegramas colacionados al Arzobispo manifestar su voluntad de pedir una Asamblea para decidir el rumbo a seguir. Ante la solicitud recuerdan que

“el trato fue duro y negativo, sin dialogo y desconcertante”(…) y trajo como consecuencia “cuestionarios, amonestaciones canónicas, firmadas por los obispos, retiros espirituales “torturantes”, todos obligatorios en los cuales se cuestionaba seriamente la renovación conciliar como “abusos”, rebeldías, seglarismos, etc.”

Situación que les implico *“un peregrinar errante”* en busca de apoyo y contención que se hizo finalmente palpable a través de sacerdotes y obispos del norte salteño. Luego de la última *“visita”* del delegado de la Comisión Episcopal y ante el fracaso de la gestión de reconsideración, se propuso la dispensa de los votos que desligaba jurídicamente al *“grupo”* de la Congregación Madre.

“Fue un acto que hizo derramar muchas lágrimas, pero a la vez estaba signada por una profunda paz, porque Dios estaba con nosotras”.

“(…) y esa presencia la experimentamos al formular “como queremos que sean nuestras comunidades” y al unísono deseábamos que sean “orantes, pobres, fraternas y apostólicas”.

Estas *“mujeres sueltas”* como las llamaba gran parte de la jerarquía eclesiástica, aludiendo a su condición de *“desligadas”* en tanto no dependían de ninguna institución religiosa, arribaron a la región y asumieron un estilo de vida diferente a las religiosas que estaban en las congregaciones: residían en las comunidades, se desempeñaban en las escuelas o en los hospitales como maestras o enfermeras, es decir eran *“trabajadoras”* y no usaban hábitos. Esta denominación da pistas de cómo se instauran en el orden racializado y sexo genérico de la zona, un orden estructurado a partir de la *“diferencia sexual”*, la cual no sólo está jerarquizada sino que está racializada (Alarcón, 1990, pp. 356-367). Y como sabemos la raza y el orden sexo genérico son el lugar donde se produce la específica distribución de los recursos sociales y materiales para el desarrollo de la vida que determinará lo que observamos luego como clases sociales (Crenshaw, 1994, pp. 93-118).

La afirmación monjas, *mujeres, profesionales, conductoras, criollas (blancas), sueltas* marcan las intersecciones en las que se constituyen como agentes sociales y desde donde interactúan en la trama cultural y educativa de la zona. Y más aún, el apelativo *sueitas* ya configura un paisaje de múltiples imaginarios no sólo en referencia a lo que significa estar *“sueitas”* del orden eclesiástico, sino también como funciona ese desligarse en referencia a la identidad femenina misma, a la matriz heteronormativa, a las demarcaciones sociales de los espacios racializados e incluso a la misma idea de religión (re-ligar). Es desde ésta complejidad conflictiva y crítica desde donde intentamos pensar el tráfico de identidades y negociación de significantes que producen, performan y realizan con respecto a las educandas y educandos.

La Hermana Consolación Sponton, madre general de este grupo de 53 religiosas que decidieron abandonar el convento afirmaba que su opción eran *los pobres*, pero entre ellos los más pobres: *los indios*. Cabe pensar que estas monjas en su doble condición de mujeres y *consagradas* se situaron en una posición de ventaja comparativa en relación a los frailes en el contacto con las familias indígenas y en las tareas de evangelización. Abandonan las comodidades propias de los conventos y optan por vivir en las mismas condiciones de las comunidades, es decir en viviendas precarias, a veces sin luz ni agua, sin heladera, con escaso mobiliario. Toman la pobreza como base y principio de la evangelización.

“Unos hombres llegaron a nuestra casa y exclamaron: -Oh son pobres como nosotros” (Entrevista R.).

Su narración es doblemente constitutiva, por un lado establecen cuál es el orden jerárquico en que se sitúan frente a la otredad, es más la otredad reificada es *“su opción”* y en esa constitución de la subalternidad del *“indio”* en que lo *definen y lo requieren, lo interdicen*.

Ellas entienden que el compartir las duras condiciones de existencia les permitió establecer relaciones cercanas y cotidianas con las familias, las mujeres, niños y niñas en particular.

"(...) no hablaban castellano, las mujeres hablaban entre ellas y se reían....jeso me molestaba mucho al principio! En serio me molestaba....hablaban y se reían...y yo ahí....y ellas que se reían....no sé, las acompañaba, les enseñaba hacer escobas con ramas para que mantuvieran limpio alrededor del rancho" (Entrevista R.).

Considerando esta especificidad, es interesante interrogarse sobre el papel jugado por estas "mujeres blancas"¹⁵, que optaron por "jugarse el pellejo", medio inconscientemente o por ingenuidad, como ellas mismas afirman, para defender a los indios. Una recuerda que fue al Regimiento de Infantería de Monte 28 (RI Mte 28)¹⁶ en plena dictadura a pedir ayuda para comprar panes dulces para festejar la fiesta patronal. El Jefe la recibió pero cuando le dijo que era para una de las comunidades indígenas, el militar expresó:

"-¡A esos hay que ponerlos todos en el paredón y fusilarlos! Entonces yo le dije: -¡si Usted se pone primero yo tiro! Por favor no se acuerde que vine a pedir nada, muchas gracias. Me di media vuelta y me fui. Después le conté a (...) me asuste....¿de dónde sacábamos esa audacia? (...) Con las otras hermanas decíamos ¡cómo te animaste! Pero no, no teníamos miedo, sentíamos que nos guiaba una fuerza superior" (Entrevista R.).

En su función de evangelizadoras ensayaban artes diferentes para lograr la "conversión":

"La hermana Consola reunía a la mujeres que no sabían leer y les explicaba el evangelio con láminas que le hacía hacer a los niños, por ejemplo, supongamos la multiplicación de los panes, entonces hacía que dibujaran los panes, que hicieran gentes, les explicaba....como se las ingeniaba!" (Entrevista R.).

Como maestras de indios intentaban enseñar a leer y a escribir atrayendo a los niños y jóvenes:

"(...) Yo hacía la mil y una (...) había chicos de 14 y 15 años que estaban en tercer grado, no sabían nada¹⁷, ¿cómo les enseñe las mayúsculas? con los jugadores, los nombres de los jugadores del 78, del Mundial, ahí aprendieron las mayúsculas" (Entrevista R.).

A diferencia de lo que venían haciendo los frailes, en el sentido de prohibir el uso de la lengua materna, incluso mediante castigos, intuyeron que por el contrario *hablar la lengua* podía tener un efecto positivo. De este convencimiento resultan toda una serie de estrategias para "convencer a los frailes" de lo conveniente que era utilizar "traductores", "lenguaraces" al mejor estilo de Julio V. Mansilla.

"(...) -"¡Padre que lindo sería si Esteban, después que Ud. proclame el evangelio y haga lo homilía.... Esteban lo diga en idioma! (...) primero yo le voy a tomar la lección, entonces yo le decía: -mira Esteban, yo le leía, (...) el evangelio dice, se lo decía y después le preguntaba: vos que les podés decir a esos (...) entonces decía tal o tal y yo le decía: después que el padre termine vos lo podés decir en idioma (...) ¡y la gente lo escuchaba con una atención!.... y el padre se sentaba o se retiraba dándole lugar. Yo tenía guardaba además a la Juliana y después que hablaba Esteban yo le preguntaba: - y Juliana ¿qué dijo en idioma? Y ella: - igual que padre, igualito que padre, tal cosa, tal cosa. Y después (...) -Padre ¿no quiere que hable

¹⁵ La mayoría de ellas hijas de inmigrantes italianas, francesas y efectivamente de cabellos claros y piel blanca, pertenecientes a la hegemonía cultural y racial: familias europeas o criollas, urbanas, heterosexuales.

¹⁶ En el marco del primer juicio oral y público por delitos de lesa humanidad que se realizó en Salta por la desaparición y muerte del escribano Aldo Meliton Bustos, el Regimiento del Monte 28 de Tartagal ha sido reconocido como lugar de detención y tortura durante la dictadura y también como "campo de entrenamiento" de represores" existía un grupo de comandos conocidos como "rodillas negras" (porque tenían rodilleras de ese color) cuyos miembros conformaban "grupos de tareas" que operaban en todo el norte. Allí fue visto, entre otros, el militante peronista Jorge Rene Santillan, cuyos restos despedazados por una explosión fueron encontrados en el camino a Acambuco.

¹⁷ El sobremarcado es nuestro.

Torina la homilía? - Y si se anima, decía él. Entonces la Torina hacia la homilía” (Entrevista R.).

Según las monjas “*los frailes no entendían absolutamente nada*”, salvo unos pocos. Pero frente a las evidencias no podían oponerse y por eso las dejaban hacer.

“ (...) , cuando me nombraron en Tuyunti el padre (...) me dijo no los vas a dejar hablar en idioma, yo les prohibía que hablaran en idioma, cuando yo me di cuenta que los chicos no progresaban (...) y mucho tiene que ver Catalina¹⁸ y Escolástica¹⁹ y los padres me decían (...) que los chicos no progresaban porque no entendían absolutamente nada, ahí fue donde nosotras empezamos a inventar (...) y las auxiliares bilingües, que las pusimos sin autorización del Ministerio (...), cuando vimos el esfuerzo que hacia Catalina que recién salía de un 7° grado, este, y ella alfabetizaba en su lengua, con un alfabeto inventado, (...) ahí empezamos a luchar por la educación bilingüe” (Entrevista R.)

De cualquier modo reconocen que ellas nunca aprendieron “*idioma*” a pesar del tiempo transcurrido en las escuelas. Es interesante pensar como la lengua (la escritura) marca siempre el último lugar en el que la hegemonía social, cultural, simbólica se puede seguir sosteniendo y usando como moneda de cambio en la compleja red de privilegios y opresiones que producen la intersección de los órdenes de raza, clase, sexo-género y sexualidad.

“Hablar idioma era considerado degradante, significaba ser inferior, por eso yo estuve 23 años en (...) y no aprendí idioma. Las mujeres me decían: -si vos hablas idioma te dicen “chirete” (Entrevista R.).

La trayectoria de Catalina, pareciera marcar un hito en la configuración de las prácticas educativas de las comunidades, particularmente en la de Tuyunti.

“Catalina tuvo los problemas que tuvo para ser maestra (...) y le dijeron, se lo dijeron en la cara:-vos no vas a ser nunca maestra porque sos india” (Entrevista R.).

“*bell hooks*”²⁰ cuenta que su libro “*Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism*” es un libro de re-encuentro, recuperación, liberación de sí misma, en el sentido de encontrarse a “*sí misma*” bajo las categorías que la han aprisionado y que a su vez la han constituido, e incluso le han traducido a las narrativas del discurso dominante y que a la vez, este “*encuentro*” en la negación, en la exclusión permitió el desamblaje de las categorías mismas que la codifican en la exclusión, y más adelante claro está la apropiación de algunas de esas narrativas como discursos de empoderamiento. Este complejo proceso dice hooks no la devuelve a un Yo, en donde la afirmación es un “*Yo misma(o)*” unívoco sino a un común encarnado, el yo como la encarnación de la realidad colectiva pasada y presente²¹.

¿Acaso/No / Soy /Yo /un/ a/ciudadano/a/ Argentino/a? Es una pregunta que cuestiona la negación de la pertenencia a una categoría, es una pregunta que establece las condiciones de posibilidad de realizar un camino de desconstrucción de la misma categoría que nombra la exclusión y la pertenencia, y las condiciones de verdad sobre la que se establece la misma categoría. Quizás sería la pregunta inicial para un desmontaje de las narrativas de la *razón*

¹⁸ Catalina Huenan es la primera persona perteneciente a la comunidad chane que obtuvo el título oficial de maestra y próximamente defenderá su Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

¹⁹ Para esa época novicia perteneciente a la comunidad chane.

²⁰ Gloria Jean Watkins (nacida el 25 de Septiembre de 1952 en Hopkinsville, Kentucky, Estados Unidos), conocida como *bell hooks* (escrito en minúsculas).

²¹ En 1851 Sojourner Truth pregunta: ¿Acaso no soy yo una mujer? ¡Mírame!, ¡Mira mi brazo! “*And raising herself to her full height, and her voice to a pitch like rolling thunder, she asked, “And ar’n’t I a woman? Look at me! Look at my arm! [And here she bared her right arm to the shoulder, showing her tremendous muscular power]”* Discurso de Sojourner Truth en la Convención de Derechos de las Mujeres en Akron, Ohio, EE UU. Editado en 1863 por Frances Dana Gage en el Anti-Slavery Standard (Mayo 2, 1863). Fuente: The Sojourner Truth Institute <http://www.sojournertruth.org/Default.htm>]

poscolonial (Spivak, 1999) y sus conceptualizaciones tanto epistemológicas, visuales²² como sociales desde donde se piensan las políticas educativas.

En este sentido nuestro interés es poder dar cuenta de la complejidad de los dispositivos (pos)coloniales que interactúan en nuestra realidad, su conflictividad, su especificidad local, tratando de evitar quedar atrapadas en lógicas en donde el *des-amlaje* de categorías monolíticas codificadas y reproducidas por los discursos hegemónicos de la razón (pos)colonial puedan convertirse en una sumatoria de nuevas categorías petrificadas de “*lo otro*”, las “*otras de la Otra*” ó en una serie de poses y construcciones melodramáticas académicas de “*el/la en subalterno/a*” en donde no se tiene en cuenta las maneras en las que las subjetividades de los y las propias académicas están/estamos ligados/as a la posición de sujeto que asignamos a ese Otros /Otras (Puwar, 2008)²³.

4. Referencias bibliográficas

- Alarcón, N. (1990). *The Theoretical Subjects of This Bridge Called My Back and Anglo-American Feminism in Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Women of Color*, Gloria Anzaldúa. Edit.(1990) Pags.356-367.
- Ang-Lygate, M (2012). *Trazar los espacios de la deslocalización en Feminismos Negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Ed. Paradigma Indicial, Buenos Aires.
- Briones, C. (1996). *Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo* Coloquio Internacional: *Análisis de las culturas contemporáneas desde la Antropología Social y Política*, Universidad de Quilmes, mimeo.
- Cavalcanti-Schiell, R. (2007). *Para abordar la interculturalidad apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica*, Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, 13 | 2007. <http://alhim.reveues.org/index1883html>.
- Crenshaw Williams, K. (1994). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. En Martha Albertson Fineman, Rixanne Mykitiuk, Eds. *The Public Nature of Private Violence*. (New York: Routledge, 1994), p. 93-118.
- Dalla-Corte Caballero, G. (2012). *Indígenas y franciscanos en las misiones de Laishí y Tacaaglé del Territorio Nacional de Formosa. Estanislao Zeballos y los niños tobas del*

²² Decimos visuales para referirnos en un sentido amplio tanto al imaginario que aparece en las diferentes construcciones discursivas socio-culturales sobre lo que se considera “*indígena*”, “*rasgos indígenas*”, “*prácticas indígenas*” como a las representaciones de estos imaginarios en las artes visuales, la literatura, los medios gráficos artísticos, las expresiones musicales, los medios masivos, el folklore, etc.

²³ Ese lugar “*incómodo*” y de extrañamiento radical que produce la relación entre sujetos/as poscoloniales en posición de investigadores/as, teórico/as, académico/as y sus “*sujetos/as de estudio*” está problematizada elocuentemente en la reflexión audiovisual que desarrolla Trinh T. Minh-ha cuando realiza en 1989 el film “*Surname Viet Given Name Nam*” en donde utilizando las formas narrativas y visuales propias del cine documental etnográfico pone en escena las entrevistas a cinco mujeres vietnamitas. En un principio podemos pensar que estas mujeres están en Vietnam y que desde allí nos hablan, poco a poco vemos que en realidad están situadas en EE.UU, luego entendemos que estas mujeres que relatan sus experiencias no son las mismas que describieron sus vivencias de esas experiencias, en realidad estas entrevistas son textos de entrevistas realizadas en Vietnam, publicadas en francés, traducidas por Trinh T. Minh-ha al inglés, y que están recitando las actrices “*ahora*” frente a cámara. La disrupción es radical, no sólo respecto al contenido sino también a la forma y al concepto mismo de lo que entendemos como memoria, traducción, registro, y subjetividad. Por ejemplo en un fotograma del film aparece impreso el siguiente texto en inglés: “*Estoy dispuesta a hablar pero no debes dudar de mis palabras. Existe la imagen de la mujer y existe su realidad. ¡A veces las dos no funcionan muy bien juntas!*” Mientras el parlamento de la mujer continúa en el fondo. Muchas veces como espectadoras tenemos que elegir entre “*escuchar*” y “*leer*”. Ese “*extrañamiento*” que acontece mientras vemos el film es el que escenifica la inadecuación de asumir “*el/la otro/otra*” como sujeto unívoco de las narrativas, ya sean éstas desde los discursos epistémicos de la cultura hegemónica occidental como desde los “*estudios desde la alteridad*” o post- coloniales o de fronteras o del “*tercer mundo*”.

- Chaco*. Confluente, Revista di Studio iberoamericani CONFLUENZE Vol. 4, No. 1, 2012, pp. 215-241. Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Díaz Polanco, H. (2005) *Etnofagia y Multiculturalismo*. <http://www.paginadigital.com.ar/articulo/2005/2005terc/educacion3/Etnofagia>
- Giordano, M. (2003) Nación e identidad en las imaginarios visuales de la Argentina siglos XIX y XX. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXV 740
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- Neuman, E. (2011) *Razón gráfica y escritura indígena en las reducciones guaraníticas* en Wilde, G. (2011) (comp.) *Saberes de la Conversión. Jesuitas, indígenas e Imperios Coloniales en las Fronteras de la Cristiandad*. Editorial SB. Buenos Aires
- Pellichi, P. M. F. (1862) (1995). *Relación histórica de las Misiones del Chaco y de la Asociación Católica Civilizadora en favor de los indios infieles de la Confederación Argentina presentado por el prefecto apostólico de las misiones del Colegio de Salta 1861, en Misioneros del Chaco Occidental, escrito de franciscanos del Chaco salteño (1861.1914)*, Biblioteca de Historia y Antropología 4. Centro de Estudios Indígenas y coloniales, Jujuy
- Puwar, N. (2008). *Poses y construcciones melodramáticas*. Cap. 8 en *Estudios Poscoloniales. Ensayos Fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, H. (1991). *Acción Misionera anglicana y procesos de proletarización, campesinización y descampesinización en una comunidad aborigen wichi de la provincia de Salta*. *Revista Andes. Antropología e Historia*. CEPHIA
- Rodriguez Mir, J. (2006). *Resistencia y confrontación en Argentina. Negación y exclusión de los pueblos indígenas* *Gazeta de antropología*, N° 22, 2006.
- Spivak, G (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, año/vol 3, numero 5. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile
- Viet, N. (1989). *Surname Viet Given Name Nam*. EE.UU. 1989. 108 Min. Color. Inglés. Dirigida, escrita y editada por Trinh T. Minh-ha. Productor, producción y diseño de luces Jean-Paul Bourdier. Actúan: Trinh T. Minh-ha, Khien Lai, Ngo Kim Nhuy, Tran Thi Bich Yen, Tran Thi Hien, Lan Trinh
- Walsh, C. (2000). *Políticas y significados conflictivos*. Nueva Sociedad 165.
- Wilde, G. (comp.) (2011). *Saberes de la Conversión. Jesuitas, indígenas e Imperios Coloniales en las Fronteras de la Cristiandad*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Wilde, G. (en prensa). *Indios misionados y misioneros indianizados en las tierras bajas de America del Sur sobre los límites de la adaptación cultural L'indianisation aux confins des Amériques (XVIe-XIXe siècle)*. Giudicelli, Christophe; Havard, Gilles y Bernabeu, Salvador (comps.). Sevilla: CSIC/EEHA/EHESS-Editorial Doce Calles
- Wright, P. (3003) *Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco Argentino*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 9, N°19, pp. 137-152.