

Ñande Reko. La lengua como práctica cultural en torno a la construcción de la identidad guaraní

ARAMAYO LAURA FABIOLA
Doctorado en Ciencias Sociales
FHyCS-UNJU

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

ÑANDE REKO. LA LENGUA COMO PRÁCTICA CULTURAL EN TORNO A LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD GUARANI

TESIS

Para aspirar al grado de Doctor en Ciencias Sociales

AUTORA

Aramayo Laura Fabiola

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Jerez Omar

San Salvador de Jujuy, 21 de octubre del 2024

INDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO 1	6
Planteo del problema (HAE APUÑAI REHEGUA)	7
CAPITULO 2	14
Reconstruyendo la historia: Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales (OGA IVATE TEMBIASAKUE. UMI GUIVE PE ÉPOCA ÑEPYRUME)	15
CAPITULO 3	39
Marco Teórico (OKENDA REHEGUA)	40
El posicionamiento teórico: Ser indio, indígena, aborigen u originario (HAE TEYI, REHEGUA, IPIKUE)	49
CAPITULO 4	63
Antecedentes de investigación (TAPIKUERE TEMBIKUAAREKA)	64
CAPITULO 5	70
Marco metodológico (OKENDA KUAAPY)	71
Justificación y campo disciplinar de aplicación	80
La población de estudio (TABAYGUAKUERA ÑEMOARANDU)	84
CAPITULO 6	119

El tiempo de la historia (ARAKAE PE)	120
CAPITULO 7	176
Nuestro modo de ser (ÑANDE REKO)	177
CAPITULO 8	213
Construyendo lo decolonial: Acciones para la revitalización y fortalecimiento de la lengua guaraní (OGA IVATE REHEGUA. UMI TEMBIAPO OJEJAPO JEY HAGA ÑEE)	214
CAPITULO 9	247
No hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin resistencias (NDAIPORI OJEDOMI NAYRE REHEGUA NDAIPORI)	248
CAPITULO 10	282
Miradas hacia la diversidad: nuevas ideas, viejos problemas (OJESAREKO GOTYO TEMANDIU PYAHU APUÑA TUJA)	283
Conclusión	296
Bibliografía	301

Mis agradecimientos

Al Lic. Ignacio Bejarano por esa afectiva invitación y seguimiento que me estimuló a volver al compromiso de escribir. Por esa palabra justa que gatilla el pensamiento y la emoción. Por el compromiso incondicional de su sensible profesionalidad.

Agradezco en especial los comentarios enriquecedores, la lectura crítica y sugerente, de mi director de tesis Dr. Omar Jerez.

A mi familia que me rodearon con su afecto y apoyo incondicional. A mis hijas Coty y Valentina, por este nuevo y descubierto amor.

A los pueblos originarios, y a todos aquellos que en su calidad individual y/o colectiva bregan por un futuro de convivencia y valoración de la diversidad lingüística y cultural en nuestro país.





MOÑEPYRUMBY

INTRODUCCIÓN

Tratándose de sectores de la población, hasta hace pocos años invisibilizados, negados o asimilados, que han cobrado notoriedad al volverse sujetos de derecho y demandar la autodeterminación y participación social y política a lo largo y ancho del subcontinente americano, el trabajo investigativo *"Ñande Reko. La lengua como práctica cultural en torno a la construcción de la identidad guaraní*", pretende no sólo dar cuenta de la presencia indígena guaraní en nuestra provincia, más específicamente en las Yungas jujeñas, sino también, pretende dar cuenta del significado que los mismos otorgan a su idioma y al trabajo que realizan en torno a la revalorización y revitalización de su lengua.

El trabajo investigativo *"Ñande Reko. La lengua como práctica cultural en torno a la construcción de la identidad guaraní*", es una realidad que permite resaltar sus rasgos y tendencias dominantes. De carácter descriptivo, la tesis presentada recoge, de fuentes secundarias y también de primera mano, la información que permite responder a los interrogantes planteados, sobre*:* cómo fue el proceso histórico de movilización cultural del pueblo guaraní para su resurgimiento en la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas; cuales son las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcadas en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní; cuáles son las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades; cuáles son las dinámicas que pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní. Para a partir de ello poder sugerir aportes a partir de la evidencia científica obtenida para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades.

Respondiendo a los interrogantes planteados, el trabajo investigativo consta de 10 capítulos temáticos: Planteo del problema (capítulo 1), reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales (capítulo 2), marco teórico (capítulo 3), los antecedentes de investigación (capítulo 4), el marco metodológico y la población de estudio (capítulo 5), el tiempo de la historia (capítulo 6), nuestro modo de ser (capítulo 7), construyendo lo decolonial: Acciones para la revitalización y fortalecimiento de la lengua guaraní (capitulo 8), no hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin

resistencias (capítulo 9) y por último, miradas hacia la diversidad: nuevas ideas, viejos problemas (capítulo 10).

En el capítulo 1 (Planteo del problema), se presenta y delimita el tema de investigación mediante las preguntas y objetivos que darán cuenta sobre el problema a investigar.

En el capítulo 2 (Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales), se realiza una síntesis histórica de la presencia y protagonismo de la población guaraní en la historia de Bolivia, y las migraciones realizadas por los mismos en los inicios de los tiempos coloniales, en la incansable búsqueda de la tierra sin mal.

En el capítulo 3 (Marco Teórico), no solo se presentan aportes teóricos relevantes que hacen al problema de investigación planteado, sino también se desarrolla los conceptos de indio, indígena, aborigen u originario, que darán cuenta sobre el posicionamiento teórico adoptado en esta investigación.

En el capítulo 4 (Antecedentes de investigación), se presenta el estado de la cuestión, el cual está conformado por diversas investigaciones que dan cuenta de los estudios previos que se han realizado sobre el tema de investigación aquí propuesto.

El capítulo 5 (Marco Metodológico), se estructura en tres apartados. En el primero de ellos se describe la metodología utilizada, así como las técnicas de reelección de información, universo y selección de la muestra. En el segundo apartado se realiza la justificación y campo disciplinar de aplicación, y por último se realiza una descripción de la población de estudio.

El capítulo 6 llamado "*ARAKAE PE (El tiempo de la historia)",* aborda el objetivo general planteado en el presente trabajo de investigación. Para ello se elaboraron dos categorías de análisis *"Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (tierra sin mal)*", y "*Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)".*

El capítulo 7 denominado "*ÑANDE REKO (nuestro modo de ser)",* aborda el primer objetivo específico. Para ello se determinaron dos categorías de análisis emergente de las

voces de los actores sociales y el material empírico recolectado. Esta construcción de categorías giraron en torno a: *"ÑANDE RAPO (La identidad guaraní)", y "ÑANDE ÑEE (La lengua guaraní)".*

En el capítulo 8, llamado "*Construyendo lo decolonial: Acciones para la revitalización y fortalecimiento de la lengua guaraní*", se desarrolla el segundo objetivo específico planteado. Para ello se determinó una categoría de análisis que giro en torno a: "*Las pedagogías decoloniales".*

En el capítulo 9 llamado *"No hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin resistencias",* se aborda el tercer objetivo específico. Para ello se elaboraron dos categorías de análisis emergentes de los datos empíricos brindados por los informantes claves, las mismas hacen referencia a "*Aculturación en contextos coloniales*: *Voces y silencios de la población guaraní*" y "*La educación civilizadora*".

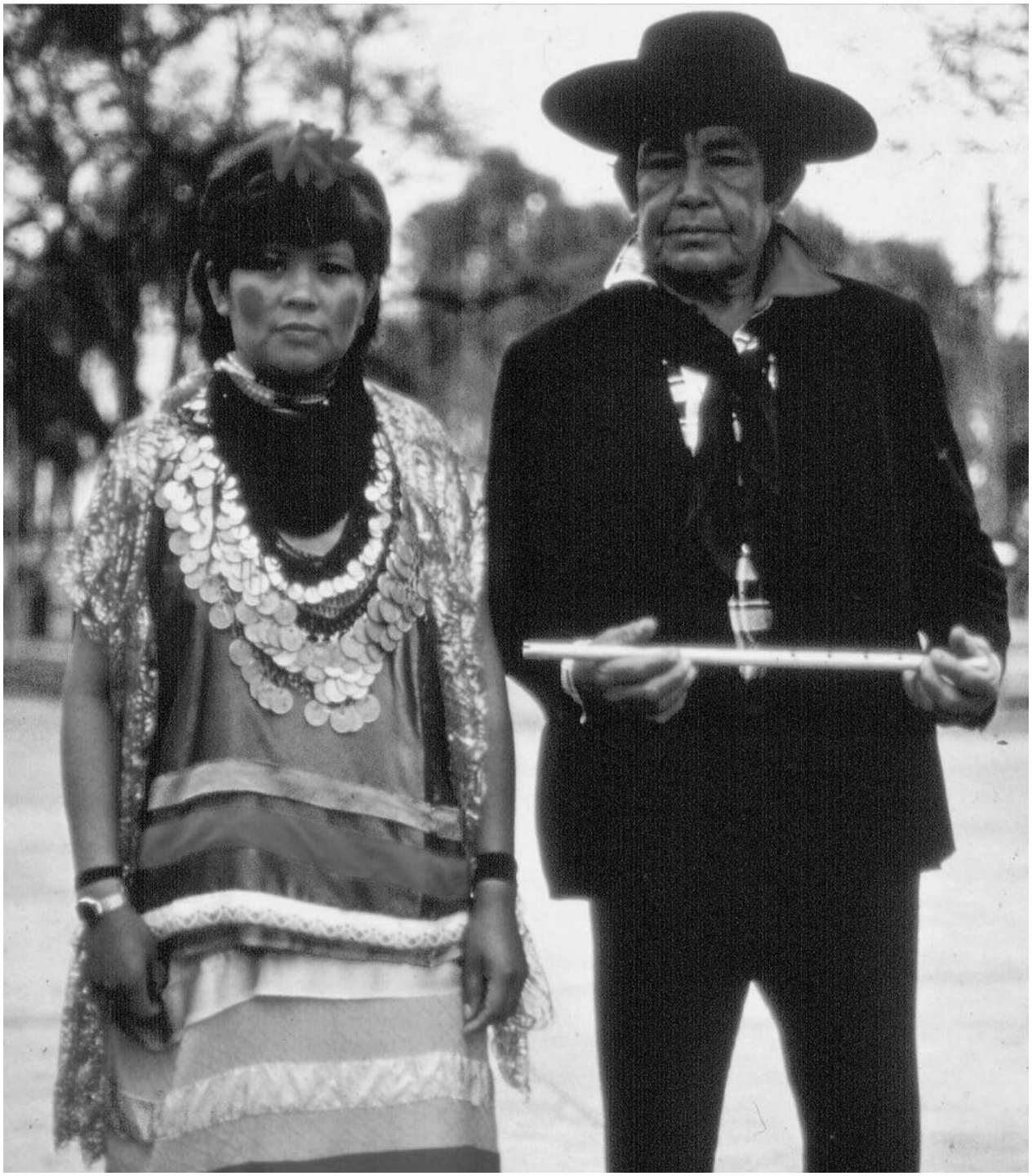
En el capítulo 10, denominado *"Miradas hacia la diversidad: nuevas ideas, viejos problemas*", se aborda el cuarto objetivo, para ello se elaboraron dos categorías de análisis, *"Viejos problemas: Tensiones en torno a la Interculturalidad",* y "*Nuevas ideas: Hacia una interculturalidad crítica y decolonial".*

Los capítulos mencionados permiten ver como historia, identidad y lengua se entrelazan produciendo situaciones dinámicas, complejas y constructivas a la vez, donde el proceso de discriminación y marginación que atravesaron los pueblos indígenas (en especial el pueblo guaraní en este caso en particular), y las políticas tanto de exterminio como de cambio cultural forzado llevadas a cabo por el Estado como por otras instituciones (como los ingenios azucareros de Jujuy, Argentina), tuvieron consecuencias desastrosas para estos pueblos: pero no lograron eliminar del todo sus lenguas y prácticas culturales.

CAPITULO 1

HAE APUÑAI REHEGUA

PLANTEO DEL PROBLEMA



La historia de las relaciones entre los pueblos originarios[1] y los estados está marcada por conflictos y tensiones. Si bien el continente sudamericano fue conquistado en el siglo XV, en el siglo XXI se da una discusión que todavía está vigente: "*la de la conformación del Estado-nación moderno y la incorporación subordinada de los pueblos originarios con la consecuente pérdida de sus territorios y la vulneración de sus identidades*" (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 20).

Stavenhagen (2010), sostiene que "*los pueblos originarios no solamente fueron descubiertos por los conquistadores españoles, también fueron agredidos, atacados, catalogados, civilizados, convertidos, deshumanizados, despojados, discriminados, esclavizados, estudiados, evangelizados, excluidos, explotados, extinguidos, incomprendidos, marginados, masacrados, perseguidos, sometidos, subordinados*" (p. 171). Todo lo cual debe haber influido considerablemente en su identidad y sentido de pertenencia.

Desde la conformación de los estados nacionales, en particular el argentino, el avance de la civilización fue concebido como un corrimiento de las fronteras internas, es decir, la conquista y la ocupación de territorios de las poblaciones originarias que ocurrió de tal modo que el mismo:

> *"se produjo a través del arrinconamiento, confinamiento o solución definitiva del problema del indio por su persecución y exterminio. Cuando hubiera de agotarse estos medios, se recurrió al mecanismo de suprimir al indio por la escuela*" (Machaca, 2007, p. 59).

En este contexto, la educación escolar desarrollada en pueblos originarios del país constituyó uno de los proyectos más eficaces para el aprendizaje del español y la imposición de formas de vida legitimadas por el estado. Es decir, el proyecto educativo

[1] Se tomara como criterio la denominación de "pueblos originarios" para referirse a la población en estudio, no desconociendo los diversos conceptos que hacen alusión a ella. Se entiende por pueblos originarios a: *"comunidades, pueblos y naciones... que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades... pre-coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen...Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales*"(OIT, 2014, p. 159)

tuvo el objetivo de civilizar a los otros, principalmente a aquellos que no constituían parte del grupo hegemónico, tanto a nivel étnico, lingüístico o cultural.

Esto constituyo un proceso complejo de incorporación y transformación de sus vidas. Por un lado el aprendizaje del castellano (la lecto escritura y otros conocimientos), posibilito que los grupos indígenas pudieran participar de modo más activo en la defensa y el reclamo de sus derechos; por el otro esta misma educación trajo consigo una valoración negativa de su forma de vida, un forzado y paulatino abandono de su lengua propia, lo que trajo una pérdida paulatina de su identidad lingüística guaraní, en este caso en particular, y de sus prácticas culturales.

El territorio guaraní abarca parte de los países de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay.

> *"Son más de 280.000 personas, unidas por una lengua y una cultura en común, distribuidas en 1.416 comunidades, aldeas, barrios urbanos o núcleos familiares, desde el litoral del Atlántico hasta al pie de la cordillera de los Andes"*(Guaraní Continental, 2016, p. 6), por lo que constituyen uno de pueblos originarios de mayor presencia territorial en el continente americano.

En la República Argentina, la cual se presenta como un país plurietnico y multilinguistico, "*conviven tobas, mocovíes, mbya, pilagas, chorotes, chulupies, wichi, tapietes, mapuches, y los guaraníes, entre muchos otros"* (Guaraní Continental, 2016, p. 6).

A los fines de poder acceder a información actualizada y poder tener conocimiento de cuantos guaraníes y/o comunidades guaraníes hay en la actualidad en las localidades de Ledesma y San Pedro (población de estudio), se estableció contacto con la secretaria de la Secretaría de Pueblos Indígenas, actualmente responsable de administrar y actualizar el registro de comunidades indígenas[2]. Tras la presentación de reiteradas notas para poder

[2] Por Decreto Nº 3655-BS-05 en el año 2005, se transfiere el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy a la Secretaría de Derechos Humanos, con las facultades de administrar y actualizar el registro de comunidades indígenas. Diez años después, en el año 2015, por Decreto Nº 79-G-15, se crea la Secretaría de Pueblos Indígenas y el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy es transferido a este organismo. En el año 2016 por Decreto Nº 6256-BS-98 el gobernador de la

acceder a esta información y previas reuniones con la secretaría de la Ministra de derechos humanos y pueblos indígenas, la cual está a cargo de la Secretaría de Pueblos Indígenas, me fue negada la información aludiendo que es una información sensible que hace a las comunidades indígenas de nuestra provincia. Ante esta negativa, se acudió a solicitar la información al DIPEC (Dirección Provincial de Estadística y Censos) ubicado en la calle Güemes de la provincia de Jujuy. Mediante la presentación de una nota, en mesa de entrada se me informo que no contaban por el momento con la información para el público en general.

Con respecto a los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, estos resultados constituyen la mayor fuente de datos disponibles para poder conocer, cuantificar y analizar las características de los pueblos originarios en nuestro territorio. El Censo 2022 permitió el recuento, identificación y localización de cada hogar con personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario.

El Censo 2022 contabilizó 1.306.730 personas en viviendas particulares que se reconocieron indígenas o descendientes de pueblos indígenas. Este valor representó el 2,9% del total de la población en viviendas particulares. El Censo 2022 también reveló que Jujuy, con el 10,1%, es la provincia con mayor proporción de población indígena de todo el país. Fueron 58 los pueblos indígenas u originarios que se reconocieron a lo largo de todo el país y el 29,3% de la población indígena u originaria habla o entiende la lengua de su pueblo, ubicándose el pueblo guaraní en segundo lugar con una población total de 135.232.

En Jujuy la cantidad total de habitantes fue de 809.364 y los que se reconocieron indígenas 81.538. Al considerar la distribución por departamentos, en especial los departamentos que comprenden a las Yungas Jujeñas, fue la siguiente: en Ledesma de 94.132 habitantes se reconocieron indígenas 6.845 y en San Pedro de 88.237 se reconocieron 3.779.

---

provincia de Jujuy, transfiere el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy de la Secretaría de Derechos Humanos dependiente de la Secretaria General de la Gobernación a la esfera de la Secretaria de Pueblos Indígenas dependiente de la Gobernación, cesando las funciones y competencias del referido registro.

Estas poblaciones locales se distribuyen a lo largo y a lo ancho de la provincia de Jujuy. La misma se encuentra conformada por cuatro regiones geográficas claramente diferenciadas una de otra, las que conforman: la Puna (por sobre los 3500 msnm), la Quebrada (entre 2000 y 3500 msnm), los Valles (entre los 1200 y 2000 msnm) y el Ramal entre los 500 y 1200 msnm). La región conocida hoy como el Ramal comprende los departamentos: Ledesma, San Pedro, Santa Bárbara y Valle Grande. Ledesma y San Pedro están ubicados en la ecorregión denominada las Yungas. Es en este territorio en donde se asentó la población que es objeto de estudio:

> "*Rodeadas de mares de cañaverales, estas comunidades periurbanas y, en su mayoría, sin tierra, viven en intensa situación de contacto con la sociedad envolvente*" (Sarra, 2021, p. 13).

Los guaraníes, residen en los barrios periféricos de ciudades como Ledesma, San Pedro, Libertador San Martín, y en localidades como Fraile Pintado, Barro Negro, Santa Clara y Yuto. Pero también en lotes, ahora urbanizados, de los ingenios La Esperanza, Miraflores, Arrayanal y otros. Como sostienen Jerez y Vilca (2009), se tratan de ciudades cuyos procesos históricos están fuertemente imbricados a los procesos de surgimiento de los ingenios azucareros, desde fines del siglo XIX.

En efecto, el territorio de los guaraníes es anterior a la creación y conformación de los actuales países y de sus fronteras. A partir de la colonización se extendieron por la amplia región de América del Sur en sucesivas migraciones que se prolongaron a lo largo de miles de años. Actualmente forman grandes conjuntos o grupos socioculturales, cada uno con sus formas particulares de hablar la lengua guaraní.

> *"Pero uno de los mayores males que han tenido que soportar los Guaraníes es la invasión y destrucción de su tierra, la amenaza contra su modo de ser, la expulsión, la discriminación y el desprecio que vinieron con la llegada de los otros, de los colonos*" (Guaraní Continental, 2016, p.10).

García Moritán y Cruz (2012) sostienen que "*en el año 1557, un grupo de españoles arribó a lo que sería posteriormente la jurisdicción de San Salvador de Jujuy. A partir de ese momento, la población originaria ingresó al sistema colonial a la vez que comenzó a sufrir cambios de todo tipo y a reconfigurar su identidad"* (p. 156).

Los pueblos originarios, fundados a fines del siglo XVI y comienzos del XVII, fueron escenario de las principales transformaciones. Sica (como se citó en García Moritán y Cruz, 2012) plantea que *"en el siglo XVII esta jurisdicción era paso obligado de la ruta que unía Potosí con Tucumán y abarcaba un extenso espacio rural que comprendía tres áreas correspondientes a diferentes ecorregiones, Puna, Quebrada de Humahuaca y Valle de Jujuy. En Puna y Quebrada se ubican las sociedades con mayor peso demográfico y complejidad social y económica del noroeste argentino*" (p. 156).

Existían también otras áreas habitadas por indígenas que no eran controladas por los españoles. *"Durante el siglo XVIII la economía jujeña se basó en la cría de llamas, de ganado ovino y vacuno, la fabricación de productos derivados de éste y la invernada de mulas que se enviaban a Chichas, Porco, Potosí y Lípez, todos centros mineros y urbanos de Charcas, en la actual Bolivia*" (García Moritán y Cruz, 2012, p. 156).

Una vez establecida la república, fluctuaciones legislativas marcaron la situación de los pueblos originarios:

> *"Tempranamente, al menos a nivel declarativo, los aborígenes fueron considerados iguales en términos de ciudadanía. Sin embargo, a medida que avanzaba la consolidación efectiva del estado, se fue percibiendo al indígena no sometido como alguien que imposibilitaba el libre acceso a la tierra. En la Argentina de fines del siglo XIX, cuando el país transformaba su carácter criollo-mestizo con la incorporación masiva de inmigrantes de origen europeo, los aborígenes eran considerados la imagen de la barbarie y representaban un problema para la conformación del estado-nación*". (García Moritan y Cruz, 2012, p. 157)

Este proceso de discriminación y marginación, por la que atravesaron los pueblos originarios, y las políticas tanto de exterminio como de cambio cultural forzado, llevados a cabo por el estado como por otras instituciones, tuvieron consecuencias lamentables para estos pueblos, sin embargo, no lograron eliminar de todo sus lenguas y prácticas culturales.

A partir de estas consideraciones surgieron las siguientes preguntas que guiaron el proceso de la investigación:

- ¿Cuáles son las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcadas en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní?
- ¿Cuáles son las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades?
- ¿Cuáles son las dinámicas que pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní?
- ¿Qué aportes podrían sugerirse a partir de la evidencia científica obtenida para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Conocer y analizar el proceso histórico de movilización cultural que realizo el pueblo guaraní para su resurgimiento en la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcadas en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní.
- Describir las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades.
- Indagar qué dinámicas pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní.
- Sugerir a partir de la evidencia científica obtenida aportes para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades.

CAPITULO 2

OGA IVATE TEMBIAŞAKUE. UMI GUIVE PE EPOCA ÑEPYRUME

RECONSTRUYENDO LA HISTORIA. DESDE LAS MIGRACIONES A LOS PRIMEROS TIEMPOS COLONIALES



El capítulo *"Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales",* es una síntesis histórica de la presencia y protagonismo de la población guaraní en la historia de Bolivia, y las migraciones realizadas por los mismos en los inicios de los tiempos coloniales, en la incansable búsqueda de la tierra sin mal.

Pifarre (2015), sostiene que en el caso de las migraciones guaraníes prehispánicas, no se puede dejar de lado la búsqueda del oro y la plata. Así también, sostiene que el importante crecimiento poblacional, las limitaciones productivas, una serie de desacuerdos políticos entre jefes y las consiguientes tensiones místico religiosas que tuvieron los guaraníes en tierras del Paraguay y Brasil, pudieron ser determinantes para ir en búsqueda de nuevas tierras sin mal, entre ella las tierras comprendidas por el país de Bolivia.

Este recuento histórico, como se mencionó anteriormente, dará inicio con una síntesis histórica de la presencia y protagonismo de la población guaraní en la historia de Bolivia, y las migraciones realizadas por los mismos en los inicios de los tiempos coloniales: en la incansable búsqueda de la tierra sin mal que posteriormente los llevo a la República Argentina en la búsqueda de la mbaporenda (el lugar donde hay trabajo); lo que me pareció un punto de partida y un marco de referencia imprescindible para aproximarnos con mayor precisión a la comprensión del inicio de la migración realizada por los guaraníes al territorio Argentino.

Para ello, se va a utilizar como punto de referencia los aportes realizados por Francisco Pifarre (2015), en su obra llamada "*Historia de un pueblo. Los Guaraní - Chiriguano*". Puede llamar la atención el uso del nombre Chiriguano cuando muchos de los pueblos originarios parecen rechazar este apelativo y prefieren ser llamados guaraníes. La intención del autor nace de un esfuerzo por mantener un término que fue usado desde el siglo XVI y que, se aplicó de forma directa y exclusiva a los Guaraníes de la Cordillera desde el siglo XVIII. Es un término que históricamente ayuda a destacar la especifidad del Pueblo Guaraní de la llamada Cordillera Chiriguana.

Por ello, en este capítulo el cual aborda la historia y las migraciones realizadas por el pueblo guaraní, se usara el nombre de Chiriguano, planteado por el autor, el cual se presenta por un lado controvertido pero por el otro clarificador.

> *"Y éste es el nombre que con todo derecho prefieren usar los Guaraníes de la Cordillera de nuestro tiempo porque así ellos expresan la transversalidad geográfica, política y cultural de su pueblo como nación latinoamericana. El nombre más específico Chiriguano subraya la identidad particular de los guaranís occidentales, al pie de la Cordillera en lo que hoy es Bolivia. Y los otros varios nombres étnicos utilizados como Mbia, Ava, Isoseño, Simba, ayudan a comprender matices más concretos de las diversas identidades e historias locales"* (Pifarre, 2015, p.5).

HASTA FINES DEL SIGLO XVI

¿Cuándo llegaron?

Se han dado muchas interpretaciones sobre cuando llegaron, Pifarre (2015), sostiene que los aportes que ofrece Enrique de Gandía (1935) son los más fiables:

> *"Antes de 1470 (quizás bastante antes). Cuando empieza a reinar el Inka Tupaq Yupanki (1471), los guaraníes ya están en la Cordillera. Se supone que habían llegado por el Chaco. Tupaq Yupanki guerreó contra los Guaraní durante unos dos años sin poderlos dominar"* (Gandía, como se citó en Combés 2011, p. 22).

Pifarre (2015), realiza una descripción de un periodo comprendido desde 1513 a 1558 a través de diversos relatos, en la que da cuenta como fueron llegaron los guaraníes a la cordillera Boliviana, reflejando el proceso migratorio realizados por los mismos, respondiendo a dos motivos bien concretos: a) para acompañar a los expedicionarios españoles; b) para huir de la presencia española y de la esclavitud implantada por los españoles en el Paraguay y Uruguay:

Entre 1513-1518: *"En 1543, Alvar Núñez Cabeza de Vaca interrogó a un indio guaraní, que le dio detalles interesantes sobre una migración a la Cordillera entre 1513 y 1518. El indio contaba que un número considerable de Guaraní del Itatín había llegado a la Cordillera por las fechas señaladas, escapando de la violencia del Paraguay*" (Combès y Saignes 1991, p. 29).

Entre 1521 y 1526: *"Alejo García, ex-expedicionario de Juan de Solís, partió desde las costas del Brasil con unos pocos españoles y seguido de miles de Guaraní. Entró a la Cordillera por El Chaco, después de haber pasado el río Paraguay. Penetró hasta las cercanías de Tomina y consiguió buenos botines en oro y plata. Cuando regresó al Paraguay fue despojado y asesinado por unos indígenas. Un buen número de los Guaraní que habían acompañado a García se quedó en la Cordillera"* (Julien, como se citó en Combès 2014, p. 8)
1537: *"Juan de Ayolas, desde Asunción, acompañado de varios grupos de Guaraní, buscando "metal o minas" de los karakaras, supuestamente ricos en oro y plata, intentó aproximarse a la Cordillera por la región de Chiquitos. Por el camino, de regreso, fue asaltado por los indígenas payaguás y murió junto con la mayoría de sus expedicionarios"* (Combès 2011, p. 9).
1543-44: *"Alvar Núñez Cabeza de Vaca, ansioso de encontrar la tierra rica en metales, acompañado por otros Guaraní, por la dirección del río Paraguay emprendió su propia marcha hacia la región de Chiquitos, concretamente hasta el Puerto de los Reyes. Tuvo que regresar a medio camino hacia el Paraguay porque sus expedicionarios españoles se le sublevaron*" (Combès 2011, p. 10).
1547-48: *"Domingo Martínez de Irala emprendió un nuevo viaje partiendo del Paraguay con 250 españoles y 2500 Guaraní amigos. Siguió la ruta por el lado de Chiquitos, hasta alcanzar las "salinas de San José" por el territorio de los Gorgotoqui, lugar en el que unos años después se fundaría la primera ciudad de Santa Cruz"* **(**Combes, 2010, p. 155).
1556-58: "*Ñuflo de Chaves, también sediento como sus antecesores de los metales y los Candires, sería el principal conquistador del Oriente boliviano. En 1557, con 150 soldados españoles y 1500 Guaraní, llegó desde el Paraguay a la región de El Pantanal para desde allí dirigirse hacia el río Guapay, donde en 1559 fundó la ciudad de La Nueva Asunción conocida como La Barranca"* (Combès 2009, p. 188).

Llegada de los Guaraní a la Cordillera

Pifarre (2015), afirma que la cuestión de cómo llegaron los guaraníes a la Cordillera de Bolivia queda sumida en un sinfín de interrogantes. Por algunos de los relatos de los

primeros tiempos coloniales como se plasmó anteriormente, se pueden llegar a descubrir tan solo algunas pistas fragmentarias:

> *"Llegaron del Brasil y del Paraguay. No llegaron de una vez sino lentamente y a distintos tiempos. Fue un proceso paulatino que pudo durar más de cien años. Esto quiere decir que la formación de la sociedad guaraní en la Cordillera se desarrolló de forma lenta y progresiva*" (Pifarre, 2015, p. 5).

Se fue estableciendo de esta manera un puente de comunicación entre Paraguay, Brasil y la Cordillera. Como consta por documentos españoles del siglo XVI, los caminos que recorrían no eran probablemente al azar o desconocidos y podían ser lugares de encuentros y experiencias intergrupales:

> *"En el proceso mismo de migración se reconforman y se recomponen los grupos; vuelven, se quedan, o pasan más adelante, donde a su vez se mezclan con los indígenas de las nuevas tierras alcanzadas. Los que llegan no son, en suma, exactamente los mismos que los que partieron; y los que primero llegaron y se establecieron en el occidente ya son diferentes de los que arriban luego, a veces varias generaciones después"* (Combès y Tyuleneva 2011, p. 66).

Los chiriguanos fueron ganando la cordillera no sin pasar por guerras con las tribus de El Chaco y de los llanos. De hecho, no eran grupos homogéneos sino que provenían de diversas zonas. Según parece, llegaron por tres rutas principales (Pifarre, 2015, p. 6):

- *Por el Pilcomayo hasta la región de Tarija (los del Paraná): ruta meridional.*
- *Por el Chaco hasta la Cordillera Central (los del Paraguay): ruta central.*
- *Por Chiquitos hasta el Guapay (sector Río Grande). Esta es la ruta más documentada por las crónicas españolas (los del Alto Paraguay): ruta septentrional.*

Al parecer, vinieron a la cordillera atraídos por las noticias de los indios del Chaco acerca de una tierra rica, generosa y abundante en metales, casas de piedra, ornamentos de

toda clase, etc. Estaba habitada por poblaciones numerosas. Sobre todo, era una tierra fácil, amena y próspera para ser cultivada.

Modo de ser chiriguano

Desde los primeros años de la llegada de los españoles al Oriente Boliviano, a los habitantes de la cordillera se los llama comúnmente chiriguanos y rara era la ocasión en que se los denomina como guaraníes.

Aunque los chiriguanos durante la primera mitad del siglo XVI estaban en proceso de irse consolidando en la cordillera, recibieron los impactos de la historia colonial con un estilo y un modo de ser característico. Ningún grupo, e incluso ningún sector geográfico era igual al otro, puesto que afrontaba la realidad con altos niveles de autonomía. Sin embargo, el hecho de provenir de un mismo origen migratorio guaraní y de tener relaciones similares con la cordillera, podía ser determinante para que todos los grupos chiriguanos adquirieran unas categorías comunes de vida social y cultural. Algunos elementos típicamente comunes podían ser (Pifarre, 2015, p. 16):

- *Las creencias y simbolismos religiosos. La expresión visionaria y profética de la tierra sin mal.*
- *El alto grado de autoafirmación étnica dentro de la Cordillera, de modo que se consideraban superiores a las otras etnias.*
- *El celoso apego por la territorialidad, toda ella revestida de sacramentalidad, cercana y familiar, con los seres tutelares.*
- *El espíritu de autonomía e independencia.*
- *El rechazo sistemático a ser dominados, el modo peculiar de ser independientes y de entender religiosamente las formas y estilos de hacer la guerra.*
- *Las pautas de convivencia, reciprocidad, convite, fiesta, etc.*
- *Los tipos y formas de preparación de alimentos: el maíz (avati) como alimento principal, el poroto (kumanda), zapallo (guandaka), joco (andai), yuca (mandio), pescado de río o carne de animales silvestres (jevae).*
- *Las formas de practicar el arte de la cerámica, tejidos, fabricación de arcos y flechas, de cestería, de máscaras.*



Chiriguano con la tambeta tradicional[3]

La cordillera chiriguana

Los españoles denominaban la cordillera al vasto territorio de un 100.000 km2 ocupado por los guaraníes y que:

[3] Tomado de: Pifarre, F. (2015). Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano. Fundación Xavier Albó.

> *"formaba una unidad geográfica entre la fisiografía del piedemonte y subandino. Era un territorio desconocido y marginal, llamado por los cronistas jesuitas Mediterráneo de la América Austral*" (Combès y Saignes, 1991, p. 16).

Se iniciaba a unos 80 km, por el norte del Guapay o Río Grande y se prolongaba hasta unos 50 km, al sur del río Bermejo. Al este, ocupaba unos 15 o 20 km de piedemonte en dirección a los llanos y, por el oeste subandino, podía alcanzar algo más de 100 km en dirección a Tomina, Potosí y Tarija.

A los españoles les maravillaba observar la alta capacidad de comunicación y movilidad demostrada por los chiriguanos a lo largo y ancho de la Cordillera:

> *"Por los documentos hispanos se saca la conclusión de que dominaban y conocían su Cordillera. Ella era parte esencial de sus relaciones religiosas y sociales. Era el eje mediador de las principales revelaciones y encuentros con los poderes tutelares o superiores. Lo que respiraba en ella les resultaba íntimo, familiar y querido. En cambio, para los conquistadores de la Colonia, la Cordillera era todo lo contrario, pues la veían como un territorio extraño, inhóspito e intransitable*" (Pifarre, 2015, p. 21).

Durante los primeros años de la Colonia, el cuadro geográfico de comunidades chiriguanos estaba repartido por toda la Cordillera (Pifarre, 2015, p. 21):

- *Al norte, el sector del Guapay, que comprendía lo que es ahora Río Grande y Vallegrande.*
- *Un poco más al sur, el sector de Condorillo, que incluía las comunidades de la parte de Charagua y Parapetí.*
- *Entre la quebrada de Cuevo, o de Mandiyuti, y el río Pilcomayo, el sector de la Cordillera Central, donde estaban los pueblos de Guacaya, Cuevo, Ingre.*
- *Al sur del Pilcomayo, hasta la parte del río Bermejo, se hallaban las comunidades del sector de Chiquiaca*

Los distintos grupos migratorios, que llegaron del Paraguay, Uruguay o del Brasil, se fueron ubicando en cada uno de los sectores geográficos de la Cordillera, de acuerdo a los siguientes factores (Saignes 1974, p. 88):

- *Según la ruta de llegada a la Cordillera.*
- *Según las relaciones tenidas con las diversas tribus.*
- *Según la posibilidad de tener siervos que permitieran aumentar la producción y la demografía.*
- *Según los pactos o alianzas planteados por cada jefatura.*

Las políticas coloniales

El proyecto colonial pretendía de modo incuestionable la sujeción y dominio de los territorios y habitantes del continente americano[4]. En el caso de la conquista de la cordillera hubo una serie de factores que influyeron para que los españoles encontraran serios tropiezos en su afán por sujetar y dominar a los chiriguanos[5] (Mujía 1914, p. 143):

- *La Cordillera resultaba de difícil acceso para los españoles. Solamente los Chiriguano conocían la manera de moverse por sus bosques cerrados, montañas y quebradas.*
- *Los Chiriguano se mostraron rebeldes e indomables ante cualquier clase de sujeción o intromisión.*
- *En la Cordillera, los españoles no llegaron a encontrar las riquezas en oro y plata que se habían descubierto en los cerros de Potosí y Oruro. Los relatos o leyendas de los tiempos incaicos, sobre lugares ricos en metales preciosos, se fueron desvaneciendo.*

Pese a estas dificultades, los españoles no renunciaron en ningún momento a la conquista de la cordillera y, a lo largo del siglo XVI, intentaron someter por todos los

[4] "*Sujetar en tierras descubiertas, islas y tierras fines y los habitadores y naturales de ellas, para reducirlos a la Fe Católica*" (Molina 1938, p. 10).

[5] "*En el lenguaje español sujetar y dominar era casi sinónimo de pacificar ('pacificar' = dar asiento y estabilidad en todo). Pacificar por todos los medios equivale a obsequiar o agasajar, reducir o expulsar, esclavizar o eliminar*" (Mujía 1914, p. 143).

medios a los chiriguanos. Sin embargo, la presión insistente de las primeras décadas de la conquista (1560-1620) fue perdiendo fuerza durante el siglo XVII y parte del XVIII quizás porque los esfuerzos realizados no eran compensados por resultados satisfactorios:

> *"Durante el siglo XVI los españoles intentaron someter a los Chiriguano por las vías de la amistad y alianzas de paz, regalos y halagos a los jefes, la fundación de ciudades o 'villas-fortaleza' dentro de la Cordillera y las campañas guerreras. Pero por ninguna de estas vías se obtuvieron los resultados apetecidos"* (Pifarre, 2015, p. 38)

La alternativa de la guerra no produjo los beneficios esperados. La campaña del Virrey Toledo[6] (1574) supuso un fracaso y fue ocasión para que los chiriguanos se volvieran más soberbios y envalentonados.

Otras vías empleadas por los españoles tampoco satisfacieron sus deseos. Ninguna de las ciudades fundadas al interior de la cordillera llegó a prosperar. Los regalos y halagos ofrecidos a los jefes chiriguanos despertaban, por parte de estos, el afán de querer recibir cada vez más y nunca quedaban conformes.

[6] El Virrey Toledo, español, militar, político, y economista, modeló el sistema de la mita y tributación indígena a la Corona e integró el sistema del ayllu a la producción y mercado colonial; como gobernante y administrador, fundó varios pueblos y afianzó su comunicación y comercio. Sin embargo, Toledo fracasó cuando tuvo que enfrentarse a los Chiriguano. Desde 1573 a 1578 el virrey estuvo asentado en Charcas. Durante aquellos años, quizás su principal preocupación provino de su afán por someter y dominar a los grupos independientes. "*Al llegar a la Cordillera, el virrey se enfermó gravemente. La tropa española también sufrió mucho de calor y frío, sed y hambre. Toledo decidió regresar a la capital de Charcas. Hubo varios enfrentamientos entre Chiriguano y españoles. En la pequeña comunidad de Tukuruve, los soldados españoles fueron rechazados por los dueños del lugar. En Chimeo, (sector Chiquiaca), los españoles encontraron la comunidad totalmente vacía y abandonada. En Cuevo, los Chiriguano habían decidido quemar sus casas y trojes antes de que llegaran los soldados enemigos. Según parece, con la sola excepción de Cuevo, los Chiriguano sufrieron muy pocos daños a consecuencia de la campaña del virrey. En cambio, los españoles lo pasaron muy mal y muchos de ellos se enfermaron y hasta murieron de fatiga o desnutrición.Escondidos detrás de los cerros, los Chiriguano observaban como una diversión el regreso de las tropas españolas y se burlaban del triste virrey.Todo había sido un fracaso para su tropa*" (Pifarre, 2015, p. 51).

Hacia la finalización del siglo XVI, los españoles fueron llegando a la conclusión de que el mejor camino para someter a los chiriguanos era el de ir poblando paulatinamente las tierras de frontera por medio de la creación de pequeños pueblos y haciendas.

La llamada guerra chiriguana (1584-1585)

Pifarre (2015) sostiene que a principios de 1584, se realizó una importante reunión en la Real Audiencia de Charcas con el objetivo de empezar a organizarse para emprender una contraofensiva que apaciguara o eliminara definitivamente a los grupos de la cordillera. A ella fueron invitados españoles experimentados en los combates contra los chiriguanos. Se tomaron las siguientes resoluciones (Mujía 1914, p. 404):

- *La guerra debe ser general, pero por diversas partes de la Cordillera y a un mismo tiempo.*
- *El comienzo de la guerra deberá ser en abril, tiempo en que las lluvias empiezan a disminuir y cuando los Chiriguano todavía no han cosechado el maíz de sus sementeras, de tal modo que «no lo puedan quemar o esconder».*
- *Es de suma importancia entrar a la Cordillera provistos de suficiente comida: el bando que tenga más comida aguantará mejor la guerra y saldrá vencedor.*
- *Es fundamental saquear o destruir a los chiriguanos.*
- *Los prisioneros Chiriguanos deberán ser vendidos como esclavos. A todo prisionero se le debe cortar el dedo pulgar para que ya no pueda volver a usar la flecha en toda su vida*

La guerra de 1584 significó un importante golpe para los chiriguanos de las cercanías de Tarija, Tomina y Santa Cruz. Como consecuencia de la misma guerra, el hambre y las muertes influyeron para que los grupos de la Cordillera suavizaran sus impulsos combativos frente a los españoles (Pifarre, 2015).

SIGLO XVII

Desde 1620 a 1630 hasta concluirse el siglo, se inició lo que iba a ser una larga etapa de cierto encerramiento territorial dentro de la cordillera y que sirvió, para que los grupos chiriguanos se reacomodaran en sus propios modos de vida y relación social:

> *"El encerramiento territorial al que hemos aludido influyó asimismo para que las diversas comunidades se fueran reencontrando consigo mismas, lo que pudo favorecer igualmente el acrecentamiento del espíritu de autonomía étnica y el celo por el dominio y la defensa territorial. La mayoría de las comunidades chiriguanas mantuvo básicamente la hegemonía en sus territorios. A medida que el siglo fue avanzando, los contactos con los españoles se dieron con más frecuencia por los territorios de frontera que por el interior de la Cordillera"* (Pifarre, 2015, p. 62).

Esta especie de encerramiento territorial se puede explicar en buena parte por la posición que tomó el sistema colonial con respecto a la cordillera. Las autoridades hispanas fueron perdiendo interés por lo que ocurría dentro de la cordillera. Pero, frente a la cordillera, la colonia fue tomando sus propias cautelas. Al régimen colonial le interesaba poblar paulatinamente los territorios cercanos a la frontera. Esta política, a lo largo del siglo XVIII, iría prevaleciendo por encima de la pretensión de conquistar directamente las tierras mismas habitadas por los chiriguanos (Pifarre, 2015).



Paisaje de piedemonte cordillerano[7]

[7] Tomado de: Pifarre, F. (2015). Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano. Fundación Xavier Albó.

Al entrar al siglo XVII, el sistema colonial fue cambiando sus planteos frente a la cordillera. Si en las últimas décadas del siglo XVI se hablaba de aquietar o pacificar a los chiriguanos por la vía de la guerra, poco a poco, se fue pasando a otro modo de ver las cosas:

> "*Durante los primeros veinte o veinticinco años del siglo XVII, entre los españoles, se mantuvo la costumbre de hacer entradas a la Cordillera. Pero se fue viendo que estos intentos de conquista suponían mucho costo económico y excesivo desgaste humano. Estas entradas tenían como finalidad el lograr asentamientos de pobladores españoles dentro de la Cordillera. Pero, con excepción de Vallegrande, los intentos de fundar ciudades en medio de los Chiriguano fracasaron*" (Pifarre, 2015, p. 71).

Los españoles fueron comprendiendo que, antes de fundar pueblos dentro de la cordillera, era mejor asegurar los espacios territoriales de frontera. Ganar territorialmente la frontera iba a significar el mejor método para presionar progresivamente hacia la misma cordillera. Esta iba a ser ganada de afuera hacia adentro.

SIGLO XVIII

El siglo XVIII vino a ser una combinación de tiempos de tranquilidad con tiempos de guerra:

> "*Desde 1700 hasta 1727, la Cordillera mantuvo el ambiente de la relativa paz que había caracterizado al siglo anterior. Pero, desde 1727 a 1735, las comunidades chiriguanas vivieron la guerra más larga de toda su historia. La larga guerra de 1727-1735 exigió, sin embargo, un derroche extraordinario de energías y medios, orientado a pacificar a los Chiriguano movilizados a lo largo y ancho de la Cordillera, aunque una vez terminado aquel periodo bélico, los impulsos de penetración por la vía del enfrentamiento guerrero, volvieron a frenarse relativamente*" (Saignes, 1974, p. 284).

Después de 1735, nuevamente se ingresó a un largo ciclo de relativa paz, en el que tampoco pudieron faltar conflictos de carácter local con los españoles. Este ciclo duraría

hasta la década de 1770 aproximadamente. Desde 1770 a 1800, los movimientos por defender la independencia de la cordillera fueron constantes, de tal forma que se vivieron unos años de variadas e incesantes guerras.

Los españoles van tomando cada vez más interés por las tierras de la cordillera. La presencia creciente de misioneros, hacendados, comerciantes y soldados, al interior de la Chiriguania, es una prueba palpable de que la penetración española va ganando terreno, de forma lenta pero progresiva (Pifarre, 2015).

Por parte de las comunidades chiriguanas se va imponiendo la necesidad de ir asumiendo una postura de mayor claridad frente al asedio español. En esta toma de postura, hay grupos que hacen concesiones de importancia frente al poder invasor, mientras otros se afirman en su radicalidad y pasión por la independencia territorial, por sus tradiciones y por sus pautas de reciprocidad y relación social:

> *"La ubicación geográfica de las diversas comunidades jugó un papel decisivo en el modo de hacer concesiones o de enfrentar a los españoles. Las comunidades de la periferia norte, sur y occidental, fueron las que cayeron más fácilmente en las zarzas de la ambición española, aunque hubo significativas excepciones en el sector tarijeño como, por ejemplo, los grupos de Chimeo, Caisa, Zapatera y una parcialidad independiente de Itaú. En cambio, los grupos pertenecientes a la Cordillera Central y al sector del Parapetí se mantuvieron mucho más firmes en su intransigencia antiespañola. Por su parte, las comunidades del sector Charagua-Saipurú en las últimas décadas del siglo fueron perdiendo terreno ante las presiones hispanas, tanto de misioneros como de hacendados*" (Pifarre, 2015, p. 95).

Los chiriguanos de toda la cordillera iniciaron el siglo con notables ventajas a su favor: alto potencial demográfico, fuerte capacidad de siembra y poder numérico para la guerra. Pero estas ventajas fueron decreciendo paulatinamente. Cuando se llega al final del siglo XVIII, la cordillera ya no es un territorio exclusivamente chiriguano. Los españoles han logrado penetrar y establecerse al interior del mismo. Es un territorio en contienda. Por

un lado, están los grupos chiriguanos que resisten a la invasión foránea y, por otro lado, están los españoles con pretensiones de ir avanzando en su dominación (Pifarre, 2015).

Los chiriguanos se ven obligados a compartir lo que hasta entonces ha sido un territorio de su estricta pertenencia. La fatalidad de no ser los únicos amos se impone. La ley de la conquista, la de dominar a cualquier precio, quiere prevalecer. La cordillera estába amenazada.



Mujer con el tipoi tradicional[8]

[8] Tomado de: Pifarre, F. (2015). Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano. Fundación Xavier Albó.

La hacienda

El siglo XVIII representó el tiempo decisivo para la expansión de los puestos ganaderos o haciendas hacia la cordillera. La colonización con vacas fue el método más efectivo para intimidar a los chiriguanos, quienes se veían cada vez más obligados a retroceder en sus dominios territoriales.

Con la introducción del ganado se produjo un verdadero trastorno en la relación del chiriguano con su propio medio ambiente ecológico, quedando profundamente afectado su modo de producción tradicional. Al adentrarse las vacas en los maizales del chiriguano, este se veía forzado a abandonar sus tierras de cultivo y a trasladarse constantemente de lugar (Melià 1988).

Las Misiones

Las misiones fue otro importante medio del que se sirvió el sistema colonial para ir conquistando la cordillera:

> *"En las reducciones los misioneros pretendían reunir a los indígenas en poblaciones donde vivieran una vida más política y humana, según la concepción religiosa e ideológica de la época*" (Corrado, 1884, p. 348)

Las misiones tenían por objetivo (Pifarre, 2015, p. 154):

- *Instruir a los indios en la doctrina cristiana.*
- *Que aprendan a ser devotos y buenos cristianos.*
- *Que adquieran afición al honor y sepan distinguirse de los demás.*

En la base de estos fines, estaba implícita toda una visión espiritual y humanística, que corresponde al modelo de hombre propugnado por el modo de ser español de la colonia. El indígena reducido no tenía más remedio que asumir los moldes de mentalidad y comportamiento establecidos por los cánones del sistema dominante.

Los objetivos que planteaba la misión chocaban con el modo de ser chiriguano, tradicionalmente reacio a dejarse someter o domesticar.

El chiriguano prefería, por lo general, la vida de autonomía e independencia al régimen de ataduras y obligaciones que suponía la misión. Como sostiene Pifarre (2015), sentían como una aversión connatural a toda posibilidad de ser reducido. Esta aversión se podía deber a múltiples factores:

- *"Observaba la misión como una amenaza, que comprimía o anulaba las expresiones elementales de vida comunal, manifestadas principalmente en los lazos de parentesco, las pautas de reciprocidad, los modos de convivencia expresados en el convite y en la fiesta, las vivencias y simbolismos comunitarios, etc.*
- *Para él, la misión se podía concebir solamente como algo provisional y nunca como un compromiso estable. El régimen misional, se podrían explicar cómo resistencia a depender de la misión como algo permanente.*
- *De un espacio territorial de libertad de movimientos, descubrimientos, comodidad sicológica, recreación, esparcimiento y de encuentro íntimo y familiar con los seres tutelares, en la misión el Chiriguano era transportado a un espacio de relaciones controlado, limitado, ajeno y extraño.*
- *El tiempo de la misión correspondía a un tiempo de deberes, según unas normas de cumplimiento y disciplina, que se contraponían a los estilos y modos propiamente chiriguanos.*
- *El envío de los niños a la escuela misional conllevaba la renuncia a los métodos consuetudinarios, de docencia y ritualidad de iniciación a la vida comunal, practicados en la comunidad tradicional.*
- *El modelo de pueblo urbanizado, que imponía un tipo de concentración armónica y ordenada de la población, contrastaba con los esquemas chiriguanos de convivencia y de ubicación de viviendas, más espontáneos y liberales. Por otra parte, la separación entre el barrio de los neófitos y el barrio de los infieles o no bautizados, que se promovía en la misión, producía graves disloques en las relaciones entre parientes y miembros de una misma comunidad natural.*
- *Las formas tradicionales de concebir la autoridad perdían relieve frente a las nuevas estructuras de gobierno que se implantaban en la misión.*
- *El tipo de trabajo comunal impuesto en la misión nunca fue percibido por el Chiriguano como algo que le era propio, sino como algo análogo al régimen de*

servidumbre. En su modo de ver las cosas, trabajar para el común de la misión era lo mismo que trabajar como siervo a favor de los padres.

- *El ingreso al mundo de los sacramentos, fomentado por los padres, originaba frecuentes reacciones de contrariedad. El cambio de nombre, que se exigía en el bautismo, era entendido como un cambio de personalidad. Bautizarse era hacerse español o karai (oñemongarai). Otras categorías de salvación, implícitas en el conjunto de la vida sacramental, como el pecado o la culpa voluntaria y personal, entraban en contradicción con la manera de entenderse la desgracia o el infortunio (maemegua)"* (Pifarre, 2015, p. 155).

SIGLOS XIX y XX

Durante el siglo XIX se observan algunos cambios decisivos de estrategia con respecto a los tiempos de conquista coloniales. Aun cuando la misión siguió resultando un instrumento privilegiado, especialmente para la conquista de la cordillera central, poco a poco, la república la fue poniendo de un lado y subordinándola a otros intereses que se consideraban prioritarios.

Siguiendo a Pifarre (2015), sostiene que el modelo peculiar de sociedad indígena que promovía la misión, fue cada vez menos compatible en el modelo de integración geográfica, civil y política que planteaban los gobiernos republicanos. El punto determinante de este cambio de estrategia fue la creación de pueblos karai, o de blancos, al interior mismo de la cordillera. Estos proliferaron con rapidez desde la segunda mitad de siglo:

> *"La batalla que, hasta entonces, no habían podido ganar la misión y la hacienda la ganaron los pueblos. Estos llegaron a ser hegemónicos y a imponerse por encima de los grupos chiriguanos como la muestra más palpable y visible del poder y dominio republicanos. Durante el siglo XIX, la hacienda y la misión siguieron cumpliendo una tarea inexcusable para la conquista de la Chiriguania. Pero, a la hora de la verdad, fueron los pueblos, salvaguardados por la cobertura militar que les proporcionaban los fortines,*

> *quienes garantizaron y consumaron, de un modo efectivo, el proceso de la conquista"* (Pifarre, 2015, p. 200)

Los pueblos cumplieron un papel incuestionable para la conquista de la cordillera. Ellos facilitaron las tareas políticas y administrativa de las provincias, sirvieron como red para la comunicación y el comercio, ofrecieron cobertura y servicios a los hacendados distribuidos irregularmente por distintos puntos de la cordillera:

> *"Al principio, como pauta general, la mayoría de pueblos estaban conformados por colonos o inmigrantes pobres provenientes de Santa Cruz, Chuquisaca Tarija. Posteriormente iban llegando otras familias de renombre e influencia que desplazaban a los primeros fundadores para convertirse, ellos mismos, a su antojo, en amos y señores de los pueblos y de las tierras conquistadas*" (Martarelli, 1918, p. 326).

Al irse estableciendo los pueblos dentro de la cordillera, las misiones fueron perdiendo su propósito. Sin embargo no sucedió lo mismo con las haciendas. Ellas permanecieron en la cordillera como el sistema casi exclusivo de dominación económica:

> "*La hacienda, como en el siglo anterior, siguió con su hábil tarea de ir ganando terrenos. Pero con el establecimiento de los pueblos, sin desmerecer el apoyo que le ofrecieron las misiones, pudo infiltrarse hasta los lugares más recónditos de la Cordillera*" (Pifarre, 2015, p. 206).

Así pues, de las dos fuerzas principales de penetración a la cordillera a lo largo de la historia chiriguana, la hacienda y la misión, la primera sería la única que prevalecería con fuerza y arraigo. El surgimiento de los pueblos le permitió a la hacienda ganarle la partida a la misión. En última instancia, aquella fue la verdadera triunfadora y beneficiada de la conquista.

Con la presencia de los pueblos dentro del mismo territorio chiriguano, el mapa de la cordillera sufrió cambios importantes. Ubicados en las mejores tierras, los pueblos obligaron a las comunidades chiriguanas a desaparecer o a retirarse a los rincones de tierras marginales. Estas transformaciones, tuvieron que pasar por tiempos de grave conflictividad

que dieron como desenlace la definitiva victoria de los karai (los blancos) sobre los chiriguanos.

> **"***Si bien la presión o penetración colonial influyó durante los siglos XVII y XVIII para que las comunidades se subdividieran progresivamente, estas tenían sus propios motivos para emprender formas naturales de subdivisión la mayor capacidad para la defensa, un mayor desarrollo de la autonomía grupal, una mejor ocupación de las tierras de cultivo con el consiguiente aumento del poder productivo, la expansión territorial por la Cordillera. En cambio, a lo largo del siglo XIX, los Chiriguano se fragmentan ya no por razones de expansión o desenvolvimiento sino como un modo de huir de la creciente invasión territorial a la que se ven sometidos. Se fragmentan no para elegir las tierras que se consideran convenientes sino para refugiarse en los cañones o pedazos de tierra que quedan sin ocupar, viviendo con frecuencia en comunidades pequeñas*" (Martarelli, 1918, p. 165).

De la fragmentación voluntaria se pasó a la fragmentación forzada. Si, en los siglos XVII y XVIII, fragmentarse significaba expandirse y crecer demográficamente, en el siglo XIX significó encogerse, disgregarse y disminuir poblacionalmente. Las guerras, las pérdidas de tierra y las epidemias fueron los principales factores que incidieron, durante el siglo XIX, en el alarmante decrecimiento de la población chiriguana.

En 1840, el presidente de Bolivia José Ballivián decreta la Colonización y ocupación del Oriente Boliviano. Las reacciones de los chiriguanos fueron diversas: la resignación, el sometimiento y la huída (especialmente a la mbaporenda o lugar del trabajo en Argentina).

> *"Transcurrida la guerra, los grupos chiriguanos que se mantenían en la Cordillera Central abrieron los ojos a la realidad y percibieron que toda ella estaba envuelta de sombra y fatalidad. De la tranquilidad deseada pasaron a la desesperación vivida. Sentían la desnudez de su tierra y el vacío de los simbolismos que en otros tiempos habían sustentado las experiencias de comunidad, convivencia, producción, reciprocidad, fiesta, danza y canto. Se*

> *veían a sí mismos como desamparados y desprotegidos por los seres tutelares (jakätein), como castigados al infortunio de vivir en la mendicidad del pobre (paravete) y del sometido (tembiau)"* (Pifarre, 2015, p. 291).

Ante tal situación, algunos grupos abandonaron la cordillera para buscar la tierra sin mal en la República Argentina.

La migración a la República Argentina

Los chiriguano, desde la derrota de 1874, se sienten como encogidos y acorralados en un territorio que les resulta ajeno por estar cada vez más invadido. En esta situación las respuestas por parte de los tradicionales dueños de la cordillera son diferentes y dispares:

- *"La solicitud de una misión como última salida para salvaguardar el mínimo de relaciones comunales.*
- *El sacrificio de la libertad para convertirse en peones de hacienda en calidad de servidumbre y en muchos casos de maltrato.*
- *La búsqueda de otra forma de vida sin libertad como mano de obra barata en los ingenios azucareros de Argentina"* (Pifarre, 2015, p. 298).

El chiriguano que se conocía a comienzos del siglo XX no era el de otros tiempos que luchaba por defender su territorio. Se contempla a un chiriguano abatido y vencido, donde la pérdida del territorio y su independencia habían producido la desazón en la que se veían sumergidos.

La conquista había logrado que el chiriguano de buena parte del siglo XX se fuera asimilando al proceso de la vida nacional, como mano de obra barata o paulatinamente como soldado obligado:

> *"Se ha logrado someter al Chiriguano y se habla de que se lo ha apaciguado y de que vive de forma tranquila y servil*". (Nino, 1912, p. 115).



El cacique Bairahua en Santa Rosa de Cuevo hacia 1900[9]

Pifarre (2015) afirma que la principal manera del chiriguano de entrar al sistema civilizado fue poniendo su fuerza de trabajo a disposición de los poderosos:

[9] Tomado de: Pifarre, F. (2015). Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano. Fundación Xavier Albó.

"Civilizarse no significaba, en el caso chiriguano, hacerse como los demás, sino, como explica el P. De Nino, son muy civilizados porque prestan sus servicios a los blancos" (Pifarre, 2015, p. 328)

En este modo de ofrecer la propia fuerza de trabajo el régimen que se impuso fue el zafrero, el de ir a trabajar a los campos de la caña de azúcar del norte argentino.

La migración a la República Argentina, llevada a cabo por los guaraníes desde la cordillera boliviana, se abordara en el capítulo 6 denominado *ARAKAE PE (El tiempo de la historia),* el cual consiste en "*Conocer y analizar el proceso histórico de movilización cultural que realizo el pueblo guaraní para su resurgimiento en la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas"*



Zafreros del Isoso, Santa Cruz, Bolivia (1973)[10]

[10] Tomado de: Pifarre, F. (2015). Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano. Fundación Xavier Albó.

CAPITULO 3


MARCO
TEORICO
OKENDA
REHEGUA

Para referirse a la cultura es pertinente considerar los múltiples puntos de vista desde el cual se comprende la misma. Para poder interpretarla como se construyó, descontruyó y reconstruyó este concepto, puede señalarse que esta se comenzó a debatir a partir de la definición del antropólogo británico evolucionista Edward B. Tylor, quien en 1871 concibió la cultura como:

> "*Esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad"* (Edward Tylor, como se citó Lévi-Strauss, 1992, p. 368).

Taylor hablaba de cultura en singular: "*a sus ojos la cultura primitiva se presentaba con caracteres únicos uniformes en todos los pueblos*" (Edward Tylor, como se citó Lévi-Strauss, 1992, p. 368).

A la inversa de Taylor, del que, no obstante, tomo la definición de cultura, Boas se dio como objetivo estudiar las culturas, más que la cultura:

> *"muy reticente a las grandes síntesis especulativas, en especial a la teoría evolucionista unilineal, entonces dominante en el campo intelectual, se enfrentó al comparatismo imprudente de la mayoría de los autores evolucionistas. Para él existía muy poca esperanza de descubrir leyes universales del funcionamiento de las sociedades y de las culturas humanas*" (Como se citó en Podestá 2006, p.24).

A partir de ello desde el siglo XIX hasta hoy, diversas han sido las concepciones sobre el tema, entre las diferentes perspectivas surgidas. Para la corriente sociológica, encabezada por Emile Durkheim y Marcel Mauss, se concibe la cultura como:

> *"un conjunto de fenómenos sociales y, posteriormente, una aproximación psicológica la describe como aquello que permite que el individuo se integre a una sociedad dada y se exprese a través de conductas y actitudes típicas"* (Como se citó en Podestá 2006, p. 24).

Malinowski, en las primeras décadas del siglo XX, consideró que la cultura se asemejaba a un sistema en equilibrio estable en el cual cada elemento cumple una función

definida. Más adelante, en 1940, los antropólogos estructuralistas, con Claude Lévi-Strauss a la cabeza, hablan de cultura como:

> "*aquello que obedece a reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto"* (Como se citó en Podestá 2006, p. 24).

Finalmente, desde su perspectiva de sistema social, el marxismo concibió la cultura como la lógica que atraviesa el sistema social y cuyas particularidades se asocian a los modos de producción que "*condicionan el proceso de vida social, política e intelectual en general"* (Zapata, 2000, p. 98).

A mediados del siglo XX, bajo la influencia de nuevas tendencias antropológicas y lingüísticas, se empezó a constituir una concepción simbólica de la cultura que destaca el uso de símbolos como un rasgo distintivo de la vida humana: los seres humanos crean e intercambian expresiones significativas no sólo mediante el lenguaje sino que también a través de objetos materiales, obras de arte y acciones a los que dotan de sentido. "*En esta perspectiva simbólica, la cultura vendría a ser el patrón de significados incorporados en formas simbólicas, incluyendo allí expresiones lingüísticas, acciones y objetos significativos, a través de los cuales los individuos se comunican y comparten experiencias*" (Escudero Gonzalez, et al. 2019, p. 175).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2001) ha definido a la cultura como:

> "*el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias".*

Para Strauss y Quin (1997), la cultura es una construcción de sentido que permite tomar conciencia de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo, donde *"no es posible explicar los significados culturales a menos que se vean como creados y sostenidos en la interacción entre las áreas extrapersonal e intrapersonal*" (p. 8). Pero, siguiendo a los mismos autores, no todos los significados pueden llamarse culturales, sino

aquellos que son comprometidos y relativamente duraderos, ya sea a nivel individual, histórico, es decir, en términos generacionales.

Estas concepciónes simbólicas de la cultura, que hacen del análisis cultural un estudio de la producción, trasmisión y recepción de formas simbólicas dentro de ciertos contextos socio-históricos, es especialmente adecuada para entender las relaciones existentes entre cultura e identidad.

La noción de identidad figura de forma destacada entre los conceptos que suscitan actualmente un mayor interés en el ámbito de la historia y de las ciencias sociales, de la sociología a la psicología, pasando por la antropología (Cohen, 1994).

Cuando un investigador se aproxima a explorar el concepto de identidad, un gran abanico de posibilidades se despliega. Así que es importante definir y delinear lo que estrictamente aquí nos interesa. El objetivo no es ni recorrer las teorías sobre identidad, ni distinguir las diferentes maneras de abordaje del concepto desde las diferentes disciplinas. Se trata de analizar el significado del concepto.

Considerar la identidad como una construcción es relativamente reciente y es parte de un proceso que a lo largo de los años ha pasado del paradigma esencialista al materialista, y finalmente al constructivista (Bolufer y Morant, 2012). Por definición, se contrasta a la idea de la identidad como algo atribuido, estático en el tiempo y en el espacio, que determina los confines de los colectivos, sin tener en cuenta las razones subjetivas del sentimiento de pertinencia.

Los sociólogos Berger y Luckmann (1986) mencionan:

> *"Los presupuestos genéticos del yo se dan, claro está, al nacer, pero no sucede con el yo tal cual se experimenta más tarde como identidad reconocible subjetiva y objetivamente. Los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa*" (p. 68).

En cuanto producto social, la identidad no puede entenderse adecuadamente si se la separa del contexto social particular en que se formaron.

La identidad como constructo social pone en evidencia algo que ya estaba muy presente en el historiador Bloch (2001) al tratar la subjetividad y la objetividad como parte del mismo proceso de construcción del conocimiento histórico.

Tal como afirma Epstein (como se citó en Bellati, 2008, p. 101) *"el interés para la subjetividad no supone recuperar una idea de un yo independiente, sino la de un individuo socialmente construido en una trama de relaciones y dependencias que determinan su acción y pensamiento, las cuales a su vez van determinando el entorno*". En este sentido Bolufer Y Morant (2012) sostienen que:

> *"Los modernos estudios incorporan una idea relacional del yo según los cuales ser sujeto social de conocimiento es inseparable de estar sujeto o vinculado por lazos múltiples a los demás. Por lo cual se subraya el carácter social o situado de la subjetividad y la inexistencia de una separación total entre los sujetos, pues nuestras vidas interiores incorporan a otras personas, como objetos de necesidad o deseos o como aquellos con quienes compartimos algunas experiencia común*" (p. 324).

Por tanto, la identidad se debe entender por su carácter social. No es una experiencia aislada y acrítica, sino una particular manera de entender los discursos por parte de los sujetos que a la vez son creados por esos mismos discursos.

De esta manera, la relación entre cultura e identidad es entonces muy estrecha. Para Giménez (2007):

> *"el concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa*" (p. 54),

La identidad es ante todo una construcción social basada en el vínculo que los sujetos establecen con su cultura y con culturas disímiles. En tal sentido, se pueden establecer dos procesos de relación entre la identidad y la cultura:

> *"uno de ellos encuentra la cultura como un espacio que posibilita a los sujetos relaciones de aprendizaje, de intercambio, de pertenencia, de identificación como fuentes bajo las cuales se construye la identidad del*

> *sujeto en su cultura; y en el otro se encuentra la cultura como la posibilidad de diferenciación con otras, es decir, posibilita la distinción del sujeto cultural frente al otro que es distinto. En tal sentido, la identidad no se puede entender cerrada a las influencias externas e internas, ya que la identidad se construye a partir del contacto y la cercanía que la cultura y sus sujetos establecen entre ellos y con la sociedad*" (González Terreros, 2009, p. 77).

La construcción de identidad es así un proceso al mismo tiempo cultural, material y social. Cultural, porque los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido, tales como religión, género, clase social, profesión, etnia, sexualidad, nacionalidad que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad. Es material en cuanto los seres humanos se proyectan simbólicamente a sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo por su propio cuerpo; se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen.

Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los otros en dos sentidos. *"Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos*" (Hurtado, como se citó en Escudero González et.al, 2019, p 177)

La relación que se establece con ese otro u otra que no soy yo muchas veces es conflictiva, justamente porque parte de una diferencia: el otro es lo que no soy yo. Como si se tratara de un espejo, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella (Hall, 2003; Restrepo, 2007).

Pero esa identidad, que se podría llamar individual, siempre se comparte con otros y otras. En ámbitos sociales más amplios se habla así de identidades culturales o colectivas, formas de vestir, formas de hablar, en fin, formas de identificarse. El otro es lo que nosotros no somos. Y somos a partir de una multiplicidad de acciones y formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, la identidad siempre existe como una acción. Así también, con el concepto de performatividad, Judith Butler plantea que la identidad (sea esta de género, generacional, étnica, de clase, etc.) no es un hecho aislado de su contexto social, por el

contrario, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de esa identidad se negocia (Butler, 1997).

De esta manera, siguiendo a Butler (1997), construir identidad es hacer referencia al otro en esa percepción colectiva del "*nosotros*", en donde los otros también están presentes. La identidad, en este sentido, supone "*horizonte común*", ya sea en lo individual o en lo colectivo. Por eso, la construcción de identidades conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos.

> *"Pero este proceso no se puede dar sin el otro, la construcción social (ya sea individual o colectiva), por ningún motivo puede ser una situación aislada; por el contrario, está inscrita en lo más profundo de las relaciones sociales e históricas de una cultura determinada*" (Estupiñán Quiñones y Agudelo Cely, 2008, p. 31).

Es innegable que la lengua es uno de los elementos constitutivos de la cultura y de la identidad en todo ser humano y, además, un factor cohesivo dentro de los diferentes grupos sociales. El concepto de prestigio vinculado con la entidad de una lengua es determinante cuando de hablar de reconocimiento se trata.

> *"En la Argentina, las comunidades indígenas que han atravesado fuertes procesos de cambio cultural y de pérdida de la lengua sienten que el mantenimiento de la lengua está inextricablemente ligado al de la cultura e identidad, ya que es a través de la lengua que se transmiten los saberes culturales y se marcan las fronteras étnicas de un grupo*" (Hirsch et.al, 2006, p. 105).

Virginia Unamuno (2012), reconocida lingüista con experiencia de trabajo e investigación en el ámbito de las lenguas indígenas en el país, afirma que cada lengua es una manera única de representar, a través de signos, formas de entender y organizar la realidad social y natural, y de manifestar nuestra relación con ella. Las lenguas no son de esta manera objetos con contornos definidos que podamos reconocer a primera vista, sino que se presentan como construcciones histórico-políticas de carácter dinámico que definen la pertenencia a una comunidad. Pero a la vez es importante entender que las identidades no

están cerradas ni se circunscriben únicamente a la lengua, sino que se expresan en historias y significados que se comparten en distintos soportes y contextos.

El contacto entre las lenguas es una de las formas resultantes de la relación entre diferentes comunidades. Es indudable que el lenguaje es un rasgo distintivo de categorización y pertenencia étnica e incluso nacional. Las lenguas son vehículos del pensamiento y la conciencia, así como también, el principal medio de conceptuar el mundo.

Boselli (como se citó en Fernández, 2008) sostiene que:

> *"cuando se produce la llegada de los españoles a tierras americanas, se hablaban en el continente alrededor de 35 lenguas de las que han llegado hasta nuestros días, 12. El número de idiomas hablados actualmente en el continente americano se estima en alrededor de 1000; esta cifra representa el 15 % del total de lenguas habladas en el mundo"* (p. 41)

El impacto que tuvo lugar a partir de la conquista y la colonización imprimió sobre la lengua guaraní rasgos que fueron influyendo y modificando aspectos que le son propios:

> *"El pueblo guaraní llamaba tradicionalmente a su idioma ñe´engatú (habla preciosa), o abá ñe´é (habla del hombre). Este pueblo se ha caracterizado por una fuerte cohesión, establecida a través de su identidad lingüística. Esta situación obligó a los conquistadores españoles a aprender y a emplear la lengua guaraní para llevar adelante sus planes de colonización*" (Fernández, 2008, p. 45*).*

El proyecto evangelizador tuvo la necesidad de emplear la forma escrita de la lengua guaraní frente a las tareas de catequización de los indígenas, razón por la cual, los sacerdotes jesuitas hicieron de ella un idioma de uso cotidiano y se encargaron de sistematizarlo, por ese motivo, logró subsistir frente a la decisión de Carlos III, en el año 1770, de expulsar a la Compañía de Jesús e impedir el uso de las lenguas amerindias en los territorios de sus colonias. El castellano pasó a ser el idioma oficial y fue empleado en los espacios de educación formal, en la administración pública y en las instituciones en general.

> "*El guaraní, de firme raíz oral y (aun contando con expresiones escritas) quedó reducido casi exclusivamente a la creación poética popular o al uso familiar. Debió sortear largos años de discriminación ya que (a pesar de ser hablado por una población numerosa) resultó la lengua de una minoría*" (Fernández, 2008, p. 45).

Existen diversos y complejos procesos que determinan el abandono de una lengua minoritaria por parte de sus hablantes pero, como sostiene siguiendo Fishman (como se citó en Hirsch et al., 2006) "*según muchos sociolingüistas, la sobrevivencia de una lengua depende en gran medida del deseo, por parte de sus hablantes, de mantener y transmitir la lengua a las próximas generaciones"* (p. 105)

EL POSICIONAMIENTO TEORICO


SER INDIO, INDÍGENA,
ABORIGEN U ORIGINARIO
HAE TEYI, REHEGUA, IPIKUE

Ser Indio, indígena, aborigen u originario.

Desde los primeros momentos del contacto, producto de la invasión europea al continente americano, los colonizadores intentaron determinar quién era ese otro que habían encontrado en las tierras descubiertas y cómo había que denominar a esos pobladores para reducirlos, conquistarlos, gobernarlos y aprovechar sus posesiones, así como todo aquello que se encontraba sobre sus territorios.

Las diferencias en cuanto a visiones del mundo, a comportamientos y a lenguas eran tan grandes que no se podía comprender quiénes eran estos seres (Pifarre, 2015). El error histórico de Colón hizo que se los definiera como indios, aunque también como naturales, aborígenes, nativos o como indígenas.

La utilización indistinta de los términos "*indio, indígena, aborigen, u originario*" se presenta como un tema controvertido, materia de discusión para académicos, indígenas, docentes e incluso público en general (Díaz y Alonso, 2004; Tamagno, 2001). Martínez Sarasola (2010), sostiene que todas estas denominaciones han sido abordadas y utilizadas en primer lugar por el Occidente conquistador y colonizador, luego por los investigadores y especialistas (entre quienes los antropólogos han tenido que ver) y finalmente por las sociedades en su conjunto, que hicieron suyos estos términos.

La denominación indio fue la equivoca denominación que originariamente los españoles dieron a los nativos de América, creyendo que las tierras a las que habían arribado eran las anheladas Indias.

> *"EI término indio, gentilicio de los habitantes de India, fue utilizado por los españoles para designar a los naturales que habitaban las tierras del continente que acababan de descubrir, conocido hoy como América, pues el destino original de su expedición eran aquellas tierras orientales. Esto determinó que los diferentes pueblos de indios del continente americano fueran designados históricamente con este apelativo"* (Ramírez Zavala, 2011, p. 1643).

El concepto de indio durante los primeros años de contacto estuvo determinado por la imagen que el europeo difundió de los naturales para justificar su presencia en tierras americanas y la dominación de sus habitantes. De esta manera, se minimizaron las diferencias culturales entre los indios y se trató de imponerles valores ajenos a su cultura.

Esta denominación, indio, junto con las otras que posteriormente fueron apareciendo tendieron a disolver desde un principio las particularidades específicas de cada uno de los pueblos que fueron englobados bajo el rotulo general de indio primero e indígenas y aborigen después.

> "*Esa gran diversidad interna queda anulada desde el momento mismo en que se inicia el proceso de conquista: las poblaciones prehispánicas van a ver enmascarada su especificidad histórica y se van a convertir, dentro del nuevo orden colonial, en un ser plural y uniforme: el indio/los indios. La denominación exacta varió durante los primeros tiempos de la colonia; se habló de "naturales" antes de que el error geográfico volviera por sus fueros históricos y se impusiera el término de indios. Pero, a fin de cuentas, lo que importa es que la estructura de dominio colonial impuso un término diferencial para identificar y marcar al colonizado"* (Bonfil Batalla, 1972, p. 31)

Bonfil Batalla (1972) en su artículo "*El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial*[11]*"*sostiene que la definición de indio o indígena y el de aborigen, conceptos que utiliza de manera indistinta en su obra, no es un problema semántico. Por lo menos, no lo es en la medida en que se reconozca que el término en cuestión designa una categoría social específica y, por lo tanto, al definirla es imprescindible establecer su ubicación dentro del contexto más amplio de la sociedad global de la que forma parte. Y esto, a su vez, está teñido de consecuencias de todo orden, que tienen que ver con aspectos teóricos y con problemas prácticos y políticos de enorme importancia para los países que cuentan con población indígena.

[11] Este artículo fue publicado por primera vez en Anales de Antropología, volumen 9 (páginas 105-124), de 1972, publicación periódica del Instituto de Investigaciones Antropológicas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La versión original se puede consultar en: http://www.revistas.unam.mx/index.php/ antropologia/article/view/23077/pdf_647

Los intentos por definir al indio

Bonfil Batalla (1972), sostiene que cualquier intento por definir a la población indígena de acuerdo con un solo criterio, se considera insuficiente:

> "*El uso exclusivo de indicadores biológicos, conectado estrechamente con la concepción del indio en términos raciales, resulta obsoleto dada amplitud de la miscigenación ocurrida entre poblaciones muy diversas entre sí y dentro de cada una de ellas, lo que hace que en América todos resultemos mestizos. Sin embargo, todavía en las últimas décadas se publicaron seudos ensayos en los que sus autores pretendían caracterizar biológicamente a los grupos indígenas, o más aún, clamaban en contra de la confusión de la raza indígena con una clase social, lo que sólo lleva a tergiversaciones interesadas de las cosas y dificulta la clara comprensión del problema porque elimina, artificialmente, uno de los términos principales: el de raza, que juega en él un papel preponderante*" (p. 17).

El criterio lingüístico es el más frecuentemente usado para las estimaciones censales de la población indígena. Sin embargo, el uso de lenguas aborígenes no resulta tampoco un indicador suficiente, sostiene Bonfil Batalla (1972, p.18):

> "*un país como el Paraguay presenta un ejemplo extremo de la falta de adecuación entre el sector de la población hablante de un idioma indígena y el grupo social denominado indio, ya que el 80% de los paraguayos hablan el guaraní y sólo el 2.6% de la población total es considerado indígena. En general, en todos los países hay un sector de indios que no hablan la lengua aborigen, así como un número de hablantes de esas lenguas que no son definidos como indígenas. Ambas situaciones no se componen sólo de casos individuales sino que pueden referirse a comunidades enteras".*

La cultura, ha sido el criterio más favorecido para basar en él la definición de indígena. Son indígenas, afirma Comas (como se citó en Bonfil Batalla, 1972, p. 18):

> *"quienes poseen predominio de características de cultura material y espiritual peculiares y distintas de las que hemos dado en llamar cultura occidental. No se intenta definir cuál es la cultura indígena; se la establece por contraste con la cultura dominante; a lo sumo, se indica que aquélla tiene su punto de partida en las culturas precolombinas"*

Así, por ejemplo, Gamio (como se citó en Bonfil Batalla, 1972) escribió:

> "*Propiamente un indio es aquel que además de hablar exclusivamente su lengua nativa, conserva en su naturaleza, en su forma de vida y de pensar, numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales*" (p. 19).

Y, por su parte, León-Portilla (como se citó en Bonfil Batalla, 1972) agrega:

> *"En nuestro medio cuando se pronuncia la palabra indígena, se piensa funda mentalmente en el hombre prehispánico y en aquellos de sus descendientes con-temporáneos que menos fusión étnica, y sobre todo cultural, tienen con gentes más tardíamente venidas de fuera*" (p. 20).

Alfonso Caso (1948) alude al hecho de que en muchos grupos indígenas la proporción de elementos de origen precolombino es ya mínima; por eso el autor indica que el criterio cultural (uno de los cuatro que emplea; los otros tres son el biológico, el lingüístico y el psicológico) consiste en demostrar que un grupo utiliza objetos, técnicas, ideas y creencias de origen indígena o de origen europeo. "*Lo que importa, no es el contenido específico de la cultura, ni la proporción de rasgos precolombinos que contenga, sino el que siga siendo considerado cultura indígena y el que sus portadores continúen sintiendo que forman parte de una comunidad indígena"* (como se citó en Bonfil Batalla, 1972, p. 219).

Ante la situación descrita, algunos antropólogos plantearon la imposibilidad de llegar a una definición universalmente válida del indio. Carrasco (1951), por ejemplo, señalaba dos alternativas: "*o se trataba de una definición arbitraria, escogida por el investigador en función del problema específico que desea estudiar y por lo tanto, de valor*

sólo en términos de esa investigación particular, o se reconocía que el indio es una categoría social peculiar de ciertos sistemas sociales y se estudiaba objetivamente en cada uno de ellos, sin pretender darle a esa categoría un rango más amplio que el que tenga en la sociedad concreta de que se trate" (como se citó en Bonfil Batalla, 1972, p. 20). El concepto de indio, concluye Carrasco, varía en su contenido real en las diferentes regiones, y no hay definición que sea válida dondequiera.

Bonfil Batalla (1972), afirma que el debate sobre la definición de indio llegó a su culminación al mediar la década de los cuarenta. Por esos mismos años cobró auge una corriente de opinión que pugnaba por una definición funcional y utilitaria, y destinada únicamente a delimitar de manera convincente cuales debían ser los sectores de la población que serían objeto de una política especial: la política indigenista. La condición de indio resultaba, dentro de esta nueva perspectiva, una cuestión de grado: los indios estaban peor equipados que otros grupos para la convivencia dentro de la sociedad dominante, por lo que resultaban ser el sector más explotado; la indianidad se identificaba con un núcleo de costumbres rústicas y con el retraso, y era algo que se podía y se debía eliminar. Esta corriente encuentra su expresión más desarrollada en la obra de Ricardo e Isabel Pozas (1971), quienes señalaban:

> *"Se denomina indios o indígenas a los descendientes de los habitantes nativos de América (a quienes los descubridores españoles, por creer que habían llegado a las Indias, llamaron indios) que conservan algunas características de sus antepasados en virtud de las cuales se hallan situados económica y socialmente en un plano de inferioridad frente al resto de la población, y que, ordinariamente, se distinguen por hablar las lenguas de sus antepasados, hecho que determina el que éstas también sean llamadas lenguas indígenas"*(como se citó en Bonfil Batalla, 1972, p. 21).

El indio como categoría colonial

De lo expuesto anteriormente se puede concluir que la definición de indio no puede basarse en el análisis de las particularidades propias de cada grupo; las sociedades y las culturas llamadas indígenas presentan un espectro de variación y contraste tan amplio que

ninguna definición a partir de sus características puede incorporarlas a todas, corriendo el riesgo de perder cualquier valor heurístico.

La categoría de indio, se presenta como:

> *"una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial. El indio nace cuando Colón tema posesión de la isla Hispaniola a nombre de los Reyes Católicos*." (Bonfil Batalla, 1972, p. 22)

Antes del descubrimiento europeo la población del Continente Americano estaba formada por una gran cantidad de sociedades diferentes, cada una con su propia identidad. Esa gran diversidad queda anulada desde el momento mismo en que se inicia el proceso de conquista y se van a convertir, dentro del nuevo orden colonial, en un ser plural y uniforme: el indio / los indios:

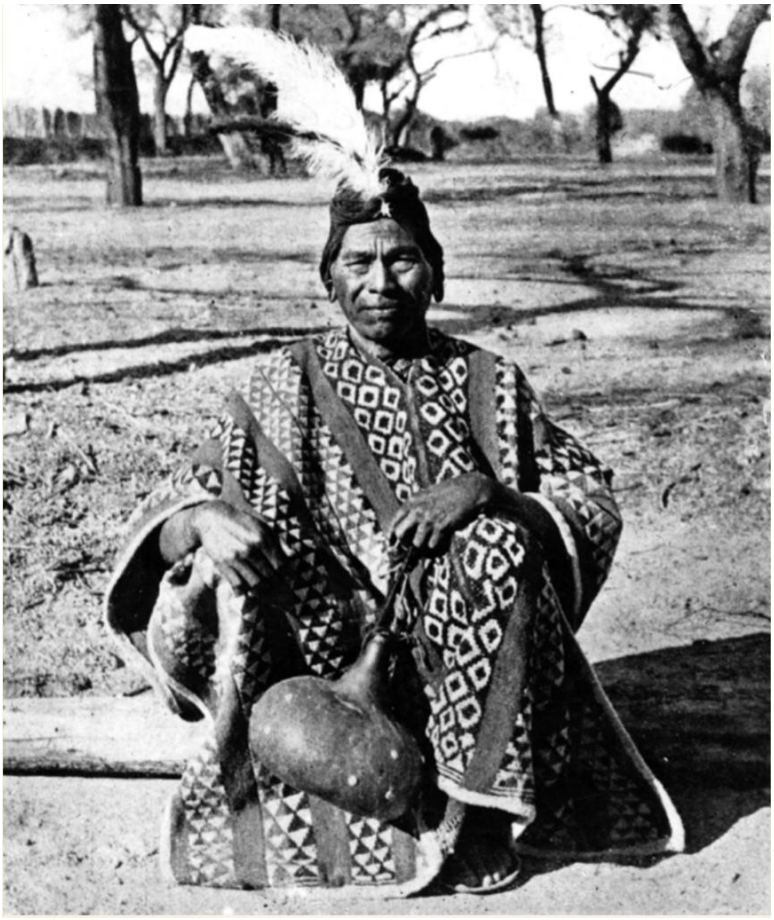
> *"La denominación exacta varió durante los primeros tiempos de la colonia; se habló de "naturales" antes de que el error geográfico volviera por sus fueros históricos y se impusiera el término de indios. Pero, a fin de cuentas, lo que importa es que la estructura de dominio colonial impuso un término diferencial para identificar y marcar al colonizado*" (Bonfil Batalla, 1972, p. 22).

Estas categorías coloniales, los indios, los indígenas, se aplicaron indiscriminadamente a toda la población aborigen, sin tomar en cuenta ninguna de las profundas diferencias que separaban a los distintos pueblos y sin hacer concesión a las identidades preexistentes. Así, todos los pueblos aborígenes quedan equiparados, porque lo que cuenta es la relación de dominio colonial en la que sólo caben dos polos antagónicos, excluyentes y necesarios: el dominador y el dominado, el superior y el inferior (Bonfil Batalla, 1972).

En el orden colonial, el indio, el indígena, el aborigen, es el vencido, el colonizado. Todos los habitantes del mundo americano precolonial entran en la historia europea ocupando un mismo sitio y designados con un mismo término: indio, indígena, aborigen.

El indio, se presenta de esta manera, como una categoría supraétnica producto del sistema colonial, que abarca indiscriminadamente a una serie de contingentes de diversa filiación histórica cuya única referencia común es la de estar destinados a ocupar, dentro del orden colonial, la posición subordinada que corresponde al colonizado:

> *"Asimismo, y como segundo efecto nocivo de la utilización de estos términos y en especial el del indio, podemos mencionar el alto contenido peyorativo de todos ellos que se marcó a fuego desde los inicios mismos de la Conquista de América a fines del siglo XVI: una invención errónea y desafortunada de los conquistadores* (Cámara Barbachano, 1990, p. 70).



Indígena Carancho, el hechicero más famoso de Pilcomayo[12]

Martínez Sarasola (2010), sostiene que los términos de indígena y aborigen, hicieron su propio camino y que en muchos casos fueron utilizados también como modo de designar a los pueblos originarios sin que ello tuviera connotaciones descalificatorias y sin negar las especificidades propias de cada una de las comunidades o grupos englobados bajo esa denominación genérica:

> "*el significado actual que se les da tanto a indígena como a aborigen es originario del suelo en el que viven*" (Martínez Sarasola, 2010, p. 80).

Indígena significa procedente del lugar o propio del lugar y en eso se parece mucho al significado de aborigen. Siendo estrictos, de acuerdo a esta definición, habría indígenas en todo el mundo porque todos procedemos de algún lugar, pero esta categoría se usa de un modo más específico en América para señalar a aquellos descendientes de los habitantes que:

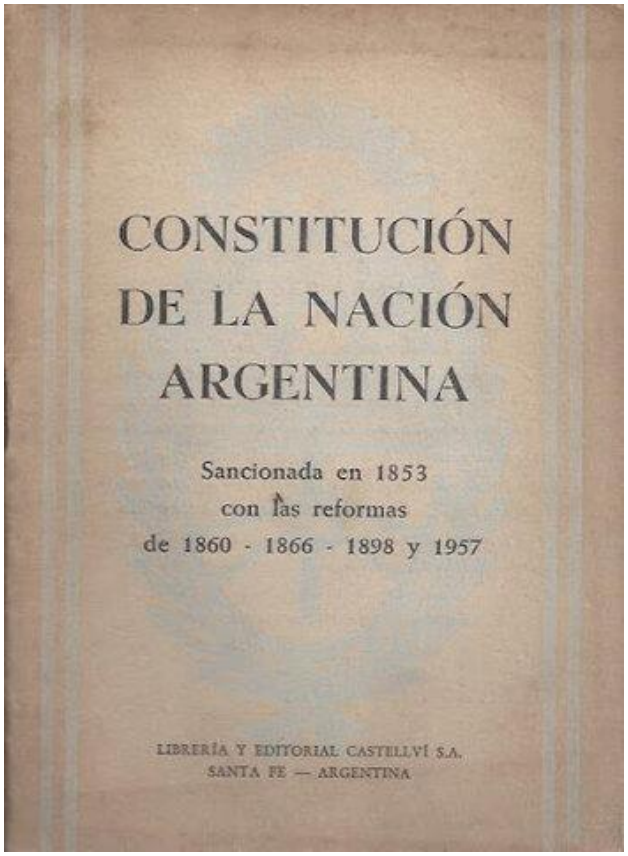
> "*estaban aquí, antes de la llegada de los conquistadores y colonos europeos. Desde este punto de vista, indígena se parece a indio porque ambas categorías refieren a una relación entre los conquistados y los conquistadores, pero la diferencia clave está en que el término indígena y también el uso del término originario y a veces de aborigen, destaca el antes y el aquí*" (Briones 1998, p. 98).

Acerca del concepto originario: pueblo/pueblos originarios

Martínez Sarasola (2010), sostiene que la Constitución Nacional de 1853 (vigente hasta 1994) es quizá la primera referencia de importancia en las políticas hacia los indígenas por parte del Estado Argentino. En el capítulo IV del título primero de la Segunda Parte en su artículo 67 inciso 15, la Carta Magna establecía que correspondía al

[12] Tomado de: Constant, M. (2017) Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). En LEGADOS, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, publicación digital N°5.

Congreso proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo.



15. Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo.

16. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros.

— 34 —

Constitución Nacional Argentina de 1853 artículo 67 inciso 15

En esta cláusula está sintetizada la política hacia los indígenas hasta ese momento y lo que sería la política hasta bien entrado el siglo XX:

> *"primero, la noción de la existencia de fronteras interiores, o sea, la idea de dos mundos separados, "nosotros" y "los otros" segundo, el espíritu paternalista y segregacionista al hablar de "trato pacífico", y tercero, la incorporación del catolicismo, sin contemplar el respeto por la cultura de las comunidades"* (Martínez Sarasola, 2010, p. 80).

Luego de más de un siglo, esta cláusula fue eliminada. En 1994, en ocasión de la reforma de la Constitución, y luego del accionar de algunos constituyentes apoyados por

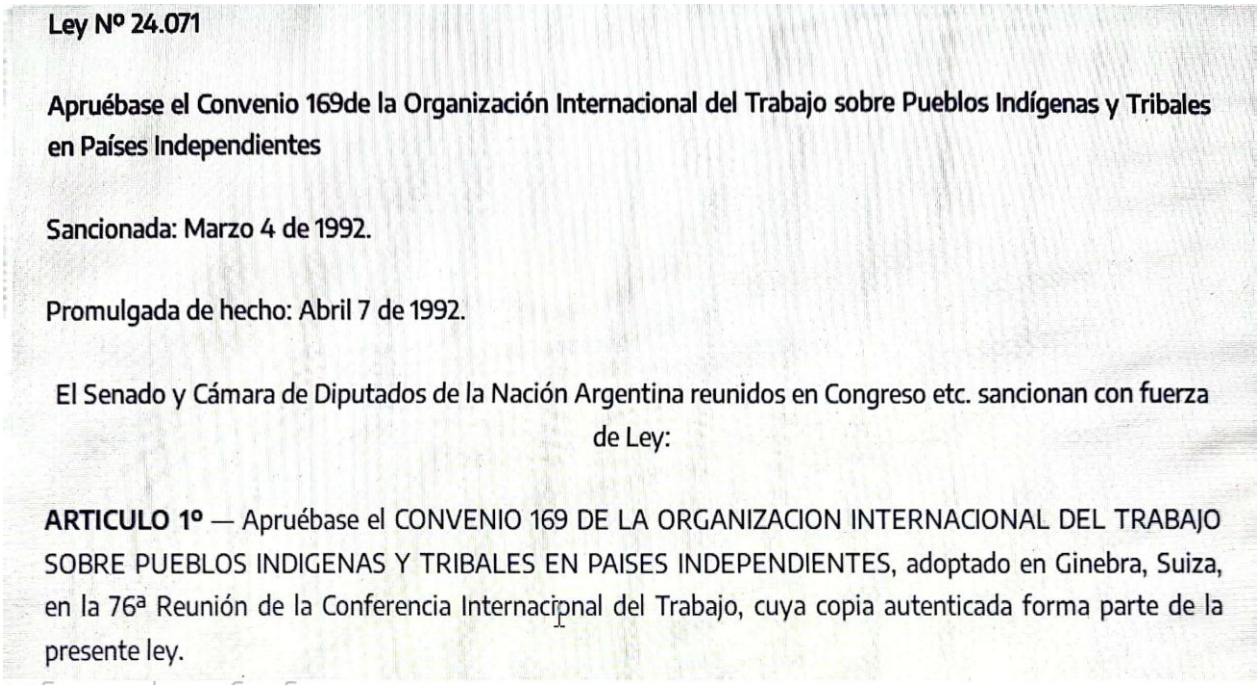
organizaciones indígenas, ONG y especialistas en la materia, se logró reemplazar aquel artículo. Además de la incorporación de nuevos conceptos como educación bilingüe e intercultural, en él se alude directamente al respeto por la identidad. El texto completo del nuevo artículo 75 inciso 17 sostiene:

> "*Reconocer la preexistencia étnica y cultura 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 comunitaria 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"* (Constitución Nacional Argentina, 1994: artículo 75 inciso 17).

Una novedad importante es la inclusión del término pueblo, que alude a la noción de lo colectivo por encima de lo individual. Éste es un paso relevante en la reivindicación de la identidad indígena en tanto antepone el sentido de comunidad por encima del de persona aislada. Sin dejar de lado los fundamentales derechos individuales, la cosmovisión indígena que hace hincapié en lo comunitario se ve en alguna medida reflejada en este nuevo texto constitucional.

Los términos pueblo y originarios tienen como antecedente internacional el Convenio 169 de la OIT[13]. La Argentina lo adoptó por ley 24.071 de 1992 y lo ratificó en 2000; finalmente entró en vigencia en 2001:

[13] Desde su creación en 1919, la OIT ha prestado especial atención a la situación de los pueblos indígenas y tribales. En 1957, se adoptó un primer instrumento internacional vinculante, el Convenio núm. 107 sobre Poblaciones indígenas y tribales en países independientes. En junio de 1989, la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT adoptó en forma tripartita con participación de los gobiernos, organizaciones de empleadores y de trabajadores, el Convenio núm. 169 sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes.



Ley Nº 24.071

Apruébase el Convenio 169de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

Sancionada: Marzo 4 de 1992.

Promulgada de hecho: Abril 7 de 1992.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1º — Apruébase el CONVENIO 169 DE LA ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO SOBRE PUEBLOS INDIGENAS Y TRIBALES EN PAISES INDEPENDIENTES, adoptado en Ginebra, Suiza, en la 76ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, cuya copia autenticada forma parte de la presente ley.

El Convenio 169 de la OIT fue aprobado en 1989 con la participación de la ONU, UNICEF y el Instituto Indigenista Interamericano. La importancia de este convenio radica en el hecho de ser la única norma del derecho internacional, que ha fundamentado y explicitado la presencia y la vigencia de los pueblos indígenas y tribales.

Define a los primeros como:

> *"pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas"* (Parte I: Política General, art. 1b).

Menciona explícitamente también a los pueblos tribales en países independientes:

> "cuyas condiciones sociales, culturales y económicas los distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente

por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial" (Parte 1: Política General, art. 1a).

Por originarios entiende a:

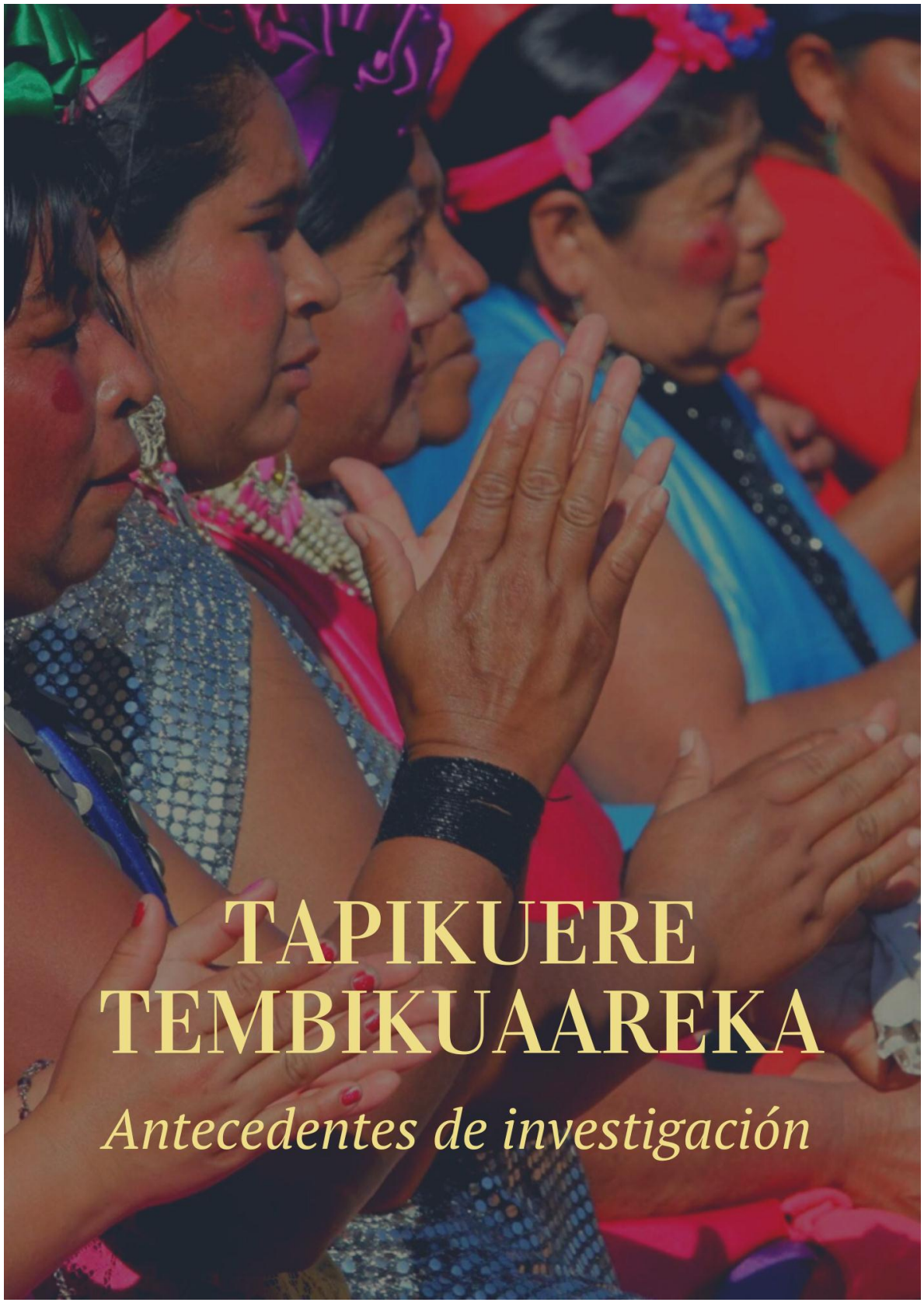
> *"Los pueblos originarios son: comunidades, pueblos y naciones que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades pre-coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales*" (Parte I: Política General, art. 1a).

Otro aspecto esencial que resguarda el Convenio es la conciencia de la identidad como criterio fundamental para justificar su aplicación:

> *"La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio".* (Parte 1: Política General, art. 2º)

Para finalizar, realizadas estas aclaraciones conceptuales, en este trabajo investigativo se van a usar indistintamente los términos de indígena y originarios/pueblos originarios, ya que como sostienen Briones (1998), y Pratt (2010), ambos términos destacan: *el antes y el aquí*. *"Antes*" refiere al tiempo inmemorial y recordado que transcurrió antes del momento de la conquista y la colonización. *"Aquí*" remite a un espacio variable que va y viene entre el continente americano, el territorio histórico de un pueblo y el lugar de habitación actual.

CAPITULO 4



TAPIKUERE TEMBIKUAAREKA

Antecedentes de investigación

Los antecedentes consultados a nivel internacional y nacional son numerosos y constituyen un caudal importante de información empírica y teórica que permiten profundizar la discusión de los resultados a obtener en la presente propuesta.

Uno de los antecedentes más conspicuos, fue el de Garzón Lis (2019) denominado "*Documentación de los modelos de revitalización de la lengua nasa yuwe*". En dicho trabajo de investigación se propuso como objetivos de investigación, a) Identificar las características de los modelos de revitalización que se han venido desarrollando hasta la actualidad dentro de la comunidad indígena Nasa; b) Verificar la utilidad de estos modelos de revitalización que se han llevado a cabo; c) documentar cuáles han sido los procesos de revitalización más importantes que se han llevado desde el siglo XX hasta la actualidad y d) cuáles han sido las ventajas y desventajas de estos dentro de la comunidad indígena Nasa.

El proceso de revitalización que se desarrolla dentro de la comunidad indígena de los Nasa, ha hecho que la lengua sobreviva y sea la segunda lengua indígena que más se habla dentro del territorio colombiano. A pesar de la carga colonizadora que tuvieron que enfrentar y la falta de vigilancia por parte del Estado, en cuanto al cumplimiento de las políticas lingüísticas para mantener a salvo, no solo la lengua sino también su cultura, la misma comunidad es la que está trabajando para mantener la lengua, la cual es el legado más importante que les han dejado sus antecesores. La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo, en la cual se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, la entrevista y la observación. El método que se empleó fue el etnográfico, que permitió analizar el modo de vida de la etnia Nasa, mediante la documentación y descripción de lo que la gente produce.

Los participantes de esta investigación fueron los habitantes del municipio de Tumbichucue y Quiguanas. En el Instituto de Tumbichucue participaron los estudiantes de séptimo grado. En el semillero de Quiguanas participaron niños y niñas entre los 2-5 años. En el Instituto Tumbichucue, el objetivo fue observar la metodología y los recursos que el docente utilizó para impartir la clase y la intervención de los estudiantes durante esta. Los resultados muestran que se hacen presentes cinco modelos de revitalización de la lengua Nasa. El primer modelo se refiere al "Material Nasa", el cual es elaborado a partir de la necesidad por enseñar Nasa, como modelo de revitalización lingüística. Para ello La

Universidad del Cauca realizó un programa junto con Ciencias Colombia, para el aprendizaje autónomo de la lengua Nasa Yuwe, como iniciativa didáctica para el aprendiz.

El segundo modelo hace referencia a la "Recuperación y preservación de la lengua Nasa a través del currículo". Esta iniciativa fue desarrollada por estudiantes de la universidad ICESI (Calli, Colombia) con el fin de usar las TIC'S dentro del currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad indígena. Lo que se quiso lograr con esta propuesta, es que la comunidad educativa se haga parte del proceso de revitalización de la lengua como medio de recuperación oral y escrita.

Otro modelo es la "Cartilla Zuy Luucxkwe para aprendizaje de nasa". Esta cartilla se presenta como un modelo de revitalización lingüística y cultural. Por último, el modelo de "El nido lingüístico". El objetivo de este modelo de revitalización fue la transmisión de la lengua indígena a partir de las abuelas, para lograr un aprendizaje de la pronunciación y la escucha del Nasa de una manera más sencilla y natural.

Se concluye que estos modelos de revitalización que ha realizado la comunidad indígena nasa, han influido como proceso de fortalecimiento de la lengua indígena. Todas estas metodologías indican que el objetivo de revitalizar la lengua se está cumpliendo y los números de interesados han incrementado cada día, logrando así ser la segunda más hablada dentro del territorio colombiano.

Otro antecedente, el cual se toma para este trabajo de investigación, es el documento publicado por el Ministerio de Cultura e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016), llamado "*Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Lenguas nativas y primera infancia*". Este documento presenta un panorama general del contexto histórico, social y comunitario en que han sobrevivido las lenguas nativas; se indican algunos factores que inciden para que las comunidades indígenas hayan perdido sus lenguas o para que estas se hayan debilitado. Este panorama se complementa con dos anexos sobre el estado de vitalidad de las lenguas nativas colombianas. Así también se realiza una serie de "Recomendaciones para la revitalización de las lenguas nativas en la primera infancia de los pueblos indígenas". En ella se incluyen algunas recomendaciones sobre el uso de recursos técnicos y materiales que podrían enriquecer su labor en lenguas nativas al interior de la comunidad y en los centros de atención de niños y niñas indígenas.

El propósito fundamental de este documento fue el de resaltar la dimensión histórica de la labor de las familias, comunidades y programas de atención al promover que los niños y niñas se sientan orgullosos de su lengua, tradición, diversidad y cultura.

Se sostiene que la participación de los adultos hablantes es necesaria, porque los niños y las niñas que hoy están adquiriendo la lengua requieren interlocutores interesados que los orienten. Si los pueblos y comunidades indígenas avanzan en este propósito, los hablantes jóvenes de su lengua serán un valioso apoyo para el pueblo, puesto que ser miembro de una comunidad diferenciada por tener un idioma propio y hablarlo es y será una ventaja para su vida individual y colectiva, ya que estará en capacidad de defenderse como pueblo y crear un destino más autónomo.

Otro antecedente sobre el cual se hace mención, es el trabajo de "*Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación",* publicado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2006). En esta investigación el Ministerio de Educación de la Nación presenta a los Pueblos indígenas en la Argentina. Es un material de la Modalidad de Educación Intercultural bilingüe, dirigido a quienes quieran aproximarse a la inmensa diversidad étnica y lingüística de la sociedad argentina, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje, así como diseñar planes y programas educativos. Presenta a los pueblos originarios en su diversidad, como sujetos de derecho, tanto individual como colectivo, con sus historias e identidades, con sus vicisitudes y reivindicaciones, desde una mirada actual.

Este fascículo desarrolla contenidos sobre las variadas y variables realidades indígenas en la Argentina, haciendo hincapié tanto en su diferenciación cultural y étnica como en los modos en que esta diferenciación se ha construido a lo largo de la historia y se sigue elaborando en el presente.

El objetivo de este documento es fomentar el reconocimiento mutuo de la diferenciación intercultural en lo que atañe a los pueblos indígenas así como entre ellos y aquellos colectivos sociales que no se reconocen tales, teniendo siempre en vista la igualdad democrática de identidades culturales.

Para el contexto provincial entre los antecedentes podemos citar el trabajo realizado por Pozzo y Parucci (2017), llamado "*La educación intercultural bilingüe en la localidad*

de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente", publicado en revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

El artículo consiste en un estudio exploratorio abocado a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en localidad de la Esperanza, provincia de Jujuy, región multicultural, multiétnica y plurilingüe en el noroeste argentino. El objetivo general de la investigación fue analizar cómo impacta esta modalidad en el rol docente. Los específicos fueron: analizar cómo repercute una sociedad multicultural en la formación y práctica docente; describir cómo articulan la docente común y la idónea (la docente nativa) la visión sobre el acto educativo; relevar qué contenidos de la cultura guaraní se transmiten conjuntamente con la lengua; y describir cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua guaraní.

Para cumplimentarlos se implementa un estudio instrumental de caso centrado en la Escuela Nº 230 "Antártida Argentina" del Lote San Antonio, aplicando técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos. Los resultados del trabajo de campo arrojan desconcierto en los distintos estamentos entrevistados sobre cómo desarrollar su labor a partir de la implementación de la EIB, aunque la opinión es más optimista desde la supervisión ministerial. Las dificultades aducen a falta de capacitación docente, insuficiente comunicación entre los miembros del establecimiento, incipiente acción coordinada entre la maestra idónea y las comunes y desencuentros en la forma de asumir el rol docente respecto al lugar asignado a la escritura y la planificación.

Las conclusiones apuntan a las tensiones en la identidad cultural y profesional docente y entre la identidad profesional del docente y la identidad étnica de los estudiantes.

Por su parte Gareca (2022) analizó *"El proyecto pedagógico sobre la creación de la tecnicatura superior en Cultura guaraní y revitalización lingüística en la provincia de Jujuy",* en el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez, el cual evidenció la construcción entre las necesidades de las comunidades indígenas constituidas en demandas explícitamente formuladas y la implementación de una política de integración por parte del Estado.

La investigación se limitó al periodo 2014-2017, durante el cual la carrera funcionó en la sede de la localidad Calilegua, departamento de Ledesma, provincia de Jujuy. El foco estuvo dirigido al análisis de su propuesta que, desde su concepción, implicó intercambios entre grupos subalternos y el Estado, entre la cultura occidental y la cosmovisión del pueblo indígena guaraní que persiste en rituales y costumbres. Desde la mirada de las Pedagogías Críticas se problematiza esta propuesta formativa intercultural como herramienta de afirmación de identidades.

El proyecto pedagógico intercultural de la Tecnicatura permitió visibilizar la lucha del pueblo guaraní, y reivindicar su cultura ancestral a través del entretejido de saberes y prácticas que construyen subjetividades e identidades propias de su cosmovisión. Se llevó a cabo a partir de una pedagogía intercultural cuya meta fue la recuperación de su lengua y cultura a partir del reconocimiento y la reconstrucción de saberes ancestrales, género que los profesores, tanto idóneos (militantes indígenas hablantes) como profesionales (docentes titulados no hablantes), asumieron un fuerte compromiso con la carrera. Su desarrollo, con sus "otros" modos de enseñanza aprendizaje, no sólo revitalizó la lengua y la cultura guaraní, sino también hizo posible la interpelación a la propia identidad a través del diálogo reflexivo entre estudiantes y docentes, y con los abuelos.

Se expone que además, permitió fortalecer a las comunidades, ya que muchos estudiantes acompañan a sus líderes dirigentes en la efectivización de propuestas de desarrollo comunitario. Se recuperaron así también, algunos saberes y prácticas como la danza, el arte, la literatura indígena que representan el valor, el respeto a la naturaleza y a todo lo que nos rodea.

CAPÍTULO 5


AGOSTO 2020
NÚMERO 17
MARCO METODOLOGICO
OKENDA KUAAPY

LA METODOLOGÍA

DE

INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo enmarcado en un paradigma interpretativo y desde un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa:

> "*es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa*." (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 98).

Así, la investigación cualitativa permitió indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa que se llevó a cabo abarcó el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que permitió describir los significados en la vida de los individuos.

Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas "ven" los cosas no puede ignorar la importancia de cómo "hacen" las cosas. *"Entiende que entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y c) la estrategia inductiva"* (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26).

Estos rasgos característicos de la investigación cualitativa permitieron comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan. Permitió comprender el contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones, posicionados desde una lógica y proceso inductivo que va de lo particular a lo general.

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador "*todo individuo, grupo o sistema social*

tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 9), y mediante la presente investigación se trató de comprenderla en su contexto, en la cual juega un papel primordial la etnografía.

La relevancia de la etnografía como metodología de investigación está estrechamente vinculada al surgimiento de la ciencia social en general y, muy especialmente, al de la antropología en particular, que es en donde surge, se consolida y desarrolla la etnografía en sí.

> "*Un surgimiento directamente relacionado con la necesidad de comprensión de los "otros" y de conocimiento de una "diversidad cultural", que comienza a descubrirse en su multiplicidad y sus diversas formas de relación y contacto"* (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 110).

De esta manera, el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar.

Esta metodología de investigación permitió introducirnos en los aspectos más relevantes de la etnografía, enfatizando precisamente el eje vertebrador de la misma, colocado en la presencia insustituible del investigador en el campo.

> *"Un lugar desde el que se despliegan las acciones centrales que la caracterizan: la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de la llamada observación participante, con todo lo que implica no sólo en cuanto a capacidad de "ver", sino también de "interactuar*" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 113).

A través de este abordaje etnográfico se realizó la descripción de una cultura en particular; y se buscó comprender los significados de las acciones y sucesos presentes en la misma, en forma acorde al punto de vista de quienes la viven.

Dentro de la propuesta de investigación se utilizaron, en particular en este trabajo, como técnicas de recolección de datos las siguientes:

● *La observación participante*

La observación participante con la comunidad, constituyo el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se llevó a cabo la construcción del producto etnográfico.

Si bien existen distintas técnicas de observación, la observación participante supone un tipo de propuesta en la cual intervienen distintas técnicas, vinculados tanto con formas de observación, modalidades de interacción, como tipos de entrevistas. En cuanto metodología que supone la combinación de distintas técnicas, la observación participante (OP) constituye un método complejo y riguroso de desarrollar el trabajo de investigación en el campo: *"casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista*" (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 33).

Esta forma de OP no es solo una herramienta de obtención de información sino, además, como sostiene Guber (1991) *"una herramienta de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente*" (p. 179).

Para Corbetta (2007), la distinción entre observación y observación participante es clara: la primera indica la técnica para la recopilación de datos sobre el comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado. Por consiguiente, podemos definir la observación participante como una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado:

> *"a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y e) para describir sus acciones y comprender*". (Corbetta, 2007, p. 305).

Según este autor, algunos posibles objetos de observación son los siguientes:

> • El contexto físico (ambiente físico, estructura de espacios).
>
> • El contexto social (ambiente humano, características de la población, actividades que se realizan).

• Las interacciones formales (interacciones que se producen dentro de instituciones y organizaciones donde existen funciones y vínculos prefijados).

• Las interacciones informales (generalmente son el objeto central de la observación participante: interacciones físicas, acciones realizadas).

• Las interpretaciones de los actores sociales (interpretación de las acciones sociales).

Dentro de nuestra propuesta de investigación se abordaron todos estos puntos.

● *La entrevista etnográfica*

Fue otra técnica utilizada en la investigación. Para ello se debe considerar que la observación participante requiere un tipo de entrevista especial, no directiva, que se denomina entrevista etnográfica (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Esta constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales.

> *"La entrevista requiere establecer una relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar"* (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 129).

Es conveniente considerar a las entrevistas etnográficas como una serie de conversaciones amistosas que se caracterizan por ser:

> *"a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador"* (Corbetta, 2007, p. 344).

La entrevista etnográfica seleccionada como segunda técnica de recolección de datos, requirió de manera imprescindible de un ejercicio del diálogo sustentado en una capacidad de escucha que permitió estar más atento a lo que el otro dice, expresa y sugiere.

Como sostiene Vasilachis (2006), *"es una entrevista en la que los etnógrafos no deciden de antemano las cuestiones que ellos quieren preguntar, aunque suelen entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar, pero en la que la preocupación central está dada por el interés y la atención en lo que el entrevistado plantea*" (p. 129).

Esa preocupación consistió en percibir y tratar de comprender el punto de vista del otro; un esfuerzo de comprensión que abarcó tanto sus palabras como sus silencios, sus gestos como sus posturas y movimientos. Sobre la base de estos planteos, se desplegaron un abanico de posibilidades técnicas que, transitando por distintas formas de motivar, preguntar y orientar la conversación permitió acceder a un fecundo bagaje informativo.

De esta forma, desde una adecuada presentación y explicación de propósitos, pasando por el desarrollo de un interés genuino que conduce a desplegar una minuciosa atención sobre el discurso del informante, tanto como sobre sus pausas o silencios, hasta el despliegue de preguntas que ayudaron al mismo a explicitar y ampliar sus respuestas, se llevó a cabo un encuentro dialógico complejo y, a la vez, profundamente humano.

Es que la entrevista supone, básicamente, un encuentro humano que se explicita dialógicamente:

> "*Es una instancia en la que se despliegan distintos recursos técnicos para un más adecuado aprovechamiento del encuentro, a la vez que un descubrimiento mayor del informante. Así, el pasaje de lo más general a lo más particular, la utilización de distintos tipos de preguntas (descriptivas, de ejemplos, de experiencias, sobre el lenguaje nativo), el recurso permanente de pedir aclaraciones o ampliaciones de lo expresado, el reconocimiento de nuestras limitaciones e ignorancia sobre muchos de los aspectos en cuestión, contribuyen a generar un clima y una dinámica fundamental para garantizar la fecundidad del encuentro"* (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 129).

- *Análisis de fuentes documentales*

Por medio de las entrevistas etnográficas y de las observaciones participantes se obtuvieron datos de fuente primaria, mediante el análisis de fuentes documentales se recolectaron datos de fuentes secundarias. Para ello se analizaron documentos que se encontraron en terreno, que hacen a la temática abordada en esta investigación.

El análisis de las fuentes documentales como técnica de recolección de datos cualitativa:

> "*supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferentes materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene característica de historicidad"* (Yuni y Urbano, 2006, p. 101).

- *Universo y la Selección de la muestra*

Se propuso como Universo de estudio a la población que se autoidentifica como guaraní residente en la región de las Yungas jujeñas.

La muestra quedó definida por informantes claves referentes de la población en estudio los cuales fueron seleccionados en forma intencional y tras la firma de un consentimiento informado. En las entrevistas se tomó como criterio para el retiro de campo la técnica de la saturación del dato o saturación de la información, la cual refiere al momento en que, después de la realización de un número de entrevistas determinado, el material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En este caso en particular se llevaron a cabo 9 entrevistas. El lugar de procedencia de los informantes fueron de las comunidades Tu+t+ P+ta (cerro colorado), Kuaray Jasi (sol fuerte), Yasi Tatareta, Cuape Yayembiate, Iyambae, y A.P.G del Bananal.

En el caso de la observación participante la realización de esta técnica se basó en la interacción social con todos los actores de la comunidad objeto de estudio y se realizó en todas las comunidades anteriormente mencionadas durante diferentes actividades inherentes a la comunidad como el arete guasu y los talleres de revitalización de la lengua y cultura guaraní.

La muestra quedó definida de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión. Como criterios de inclusión se consideró que el informante pertenezca o que reconozca pertenecer a la población guaraní y que sea un referente reconocido de la población.

JUSTIFICACIÓN

Y

CAMPO DISCIPLINAR

DE APLICACIÓN

El presente trabajo investigativo es producto de mi encuentro con la antropología que se presenta de manera crucial para mí. La antropología (en tanto disciplina que en el pasado solo estudiaba empíricamente a las sociedades no occidentales en su búsqueda sistemática y problemática por comprender a otros) construye andamiajes teóricos y metodológicos muy específicos: perspectivas, lugares de observación, posiciones de enunciación.

El distanciamiento y la familiarización, la cultura, la identidad, el lenguaje, produjeron una mirada muy distinta de la de otras disciplinas y permitieron (y aún permiten) comprender aspectos de nuestras sociedades que no son analizadas ni comprendidas desde otras perspectivas.

La historia de la antropología puede comprenderse como una serie de intentos sucesivos, de construir conceptos de la práctica y conceptos teóricos, que permitió avanzar en la comprensión de otros puntos de vista distintos de los nuestros, entender y explicar la diversidad. *¿Cuáles son las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcadas en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní? ¿Cuáles son las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades? ¿Cuáles son las dinámicas que pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní? ¿Qué aportes podrían sugerirse a partir de la evidencia científica obtenida para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades?* Para responder estos interrogantes planteados desde la antropología, se distinguieron dos nociones o conceptos que muchas veces tienden a confundirse en el debate actual de las ciencias sociales y los estudios culturales. Se hace referencia a las nociones de cultura e identidad.

Uno de las clásicas definiciones de antropología la consideraba como una sociología de las sociedades primitivas, las cuales fueron asociadas, o completamente identificadas, con las primeras sociedades de la humanidad, que equiparaba a los pueblos que actualmente se hallaban fuera de la corriente de la cultura europea. Pero, si los antropólogos solo estudiaran pueblos originarios y en la Argentina no hubiera pueblos originarios vivos, el

desarrollo de la disciplina no tendría sentido en nuestro país. Este mal entendido comenzó a deshacerse cuando la noción europeísta de la Argentina se fue tornando menos verosímil y la restricción de la antropología a las sociedades no occidentales estalló.

Gracias a este malentendido la Antropología configuró un objeto de estudio que hasta hoy en día ayudó a caracterizarla y configurarla como disciplina de investigación. La antropología de esta manera se presenta como una ciencia excepcionalmente comparativa y holística*:*

> *"El holismo se refiere al estudio de toda la condición humana: su pasado, presente y futuro; la biología, la sociedad, el lenguaje y la cultura*" (Kottak, 2011, p. 5).

La disciplina académica de la antropología, también conocida como antropología general o antropología de cuatro campos, incluye cuatro subdisciplinas o subcampos principales: la sociocultural, la arqueológica, la biológica y la lingüística. (En adelante, se usará el término más corto *antropología cultural* como sinónimo de antropología sociocultural.)

A los fines de este trabajo y de los objetivos planteados, nos ubicamos desde la antropología cultural, la cual se define como:

> *"El estudio de la sociedad humana y la cultura, el subcampo que describe, analiza, interpreta y explica las similitudes y diferencias sociales y culturales. Para estudiar e interpretar la diversidad cultural, los antropólogos culturales se involucran en dos tipos de actividades: la etnografía (con base en el trabajo de campo) y la etnología (con base en la comparación transcultural)"* (Kottak, 2011, p. 10).

De esta manera, para poder responder a los interrogantes planteados, se posiciono en el primer tipo de actividad: la etnografía, con base en el trabajo de campo. Donde por medio de la entrevista etnográfica y la observación participante, se pudo estudiar e interpretar la diversidad cultural que presenta el pueblo avá guaraní de las Yungas jujeñas.

Desde hace dos décadas aproximadamente, el término visibilización (Lazzari, et.al, 2015), se ha ido difundiendo para transformarse hoy en un concepto clave de los procesos

de movilización política y reconocimiento oficial en torno a los pueblos originarios. Organizaciones originarias, agentes de gobierno y profesionales expertos reclaman y otorgan "visibilidad" a diversos problemas atinentes a lo originario en los ámbitos de la política, la ley, la historia, la educación y en el espacio social en general.

En este contexto, la investigación "*ÑANDE REKÓ. La lengua como práctica cultural en torno a la construcción de la identidad Guaraní"*, nos invita a visibilizar, nos invita a enunciar. No podemos permanecer en la ignorancia de la diferencia, en la negación de la multiplicidad de culturas y lenguajes.

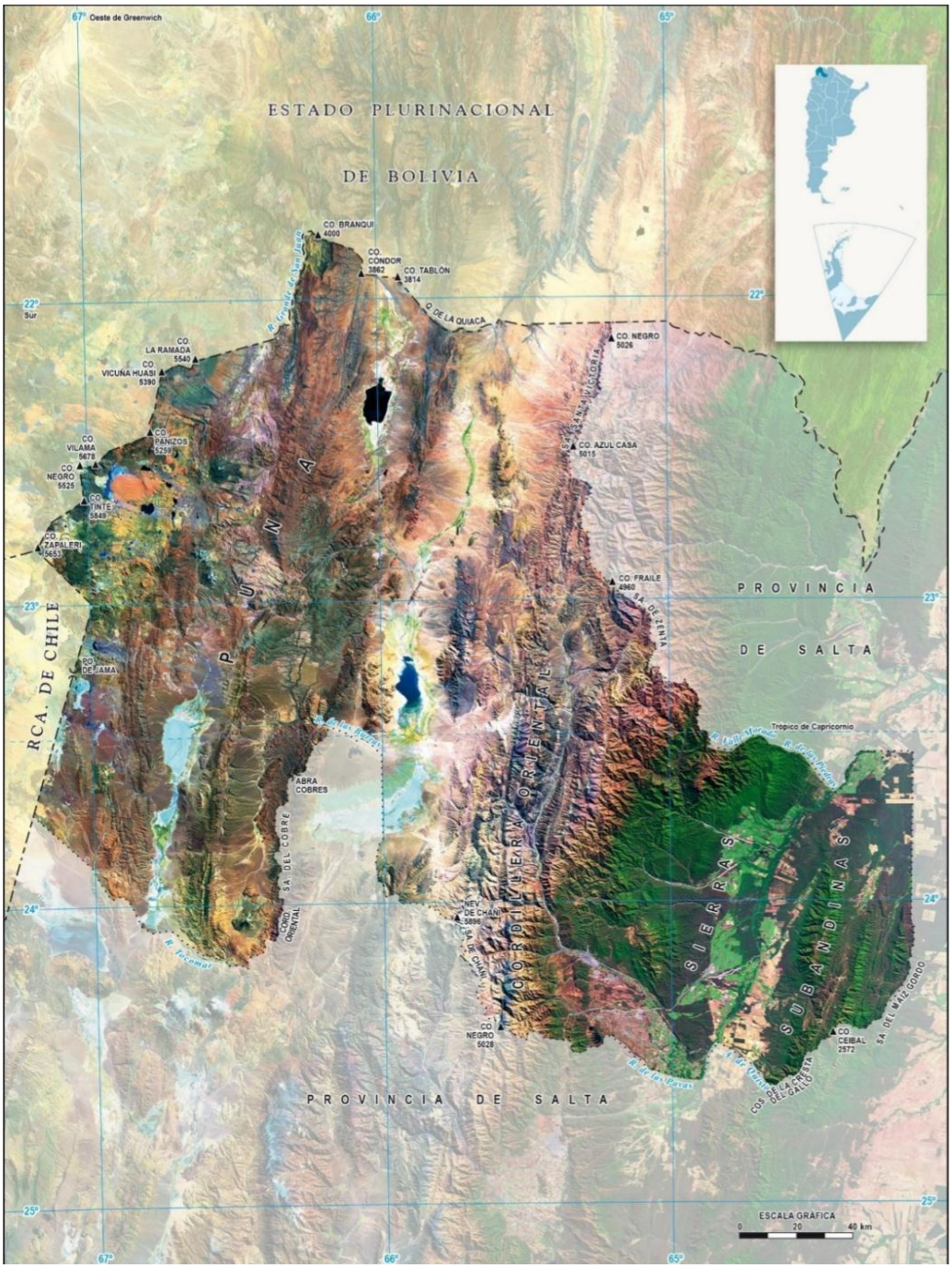

ESTADO PLURINACIONAL
DE BOLIVIA
REPÚBLICA
DEL
PARAGUAY
JUJUY
REPÚBLICA
DE CHILE
SALTA
TUCUMÁN
CATAMARCA
SANTIAGO
DEL
ESTERO
LA POBLACIÓN
DE ESTUDIO
LA RIOJA
TABAYGUAKUERA
ÑEMOARANDU

Los guaraníes de las Yungas jujeñas

La población avá guaraní se distribuye a lo largo y a lo ancho de la provincia de Jujuy. *"La misma se encuentra conformada por cuatro regiones geográficas claramente diferenciadas una de otra, las que conforman: la puna (por sobre los 3500 msnm), la quebrada (entre 2000 y 3500 msnm), los valles (entre los 1200 y 2000 msnm) y el Ramal entre los 500 y 1200 msnm). La región conocida como el Ramal comprende los departamentos: Ledesma, San Pedro, Santa Bárbara y Valle Grande*" (Brown et.al, 2006, p. 54). Ledesma y San Pedro están ubicados en la ecorregión denominada las Yungas. Es en este territorio en donde se asentó la población que es objeto de estudio.

> *"La región de las Yungas está caracterizada por una topografía muy irregular y vegetación subtropical exuberante, conocida globalmente como selvas de montaña y regionalmente como Yungas .Las Yungas se dan sobre las laderas de las montañas orientales de la provincia, y a su vez se dividen en cuatro unidades de vegetación, según la altura sobre dichas laderas. De abajo hacia arriba, estas unidades de vegetación son Selva Pedemontana, Selva Montana, Bosque Montano y Pastizal de Neblina. Las montañas en las que se ubican las Yungas se caracterizan por su humedad: lluvias abundantes en verano*" (Brown et.al, 2006, p. 54).

La importancia de esta región está dada por el desarrollo de la industria azucarera, donde habitan además de miles de familias campesinas, diversos pueblos originarios, entre ellos los avá guaraníes.



Provincia de Jujuy (Mapa satelital)[14]

[14] Tomado de: Intermestica. (2017). Estudio diagnóstico de la situación actual en la gestión de los residuos sólidos urbanos en la provincia de Jujuy. Argentina. Consultado de: https://www.ambientejujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2020/04/Diagno%CC%81stico-RSU-Jujuy-Interme%CC%81stica-VF-18-04-2018.pdf

Los avá guaraníes, residen en los barrios periféricos de ciudades como Ledesma, San Pedro, Libertador San Martín, y en localidades como Fraile Pintado, Barro Negro, Santa Clara y Yuto. Pero también en lotes, ahora urbanizados, de los ingenios La Esperanza, Miraflores, Arrayanal y otros. Los avá guaraníes se rigen por un sentido de libertad "IYAMBAE" (sin dueño) inmanente a la persona:

> *"por la que cada individuo procura de modo particular ser él mismo, esta condición le permite mantener aun la utopía de una sociedad basada en el respeto del otro y de sus diferencias, cultivando los valores como solidaridad (yopararekо) y la reciprocidad (yopoepi)"* (Cartilla Guaraní ÑEE KAVI - Palabra buena- Anexo 7)

A partir de la década de 1990 se intensificó el proceso de organización de los guaraníes que, si bien estaban dispersos, compartían un pasado en común, una herencia cultural, una lengua y una identificación histórica. Así, han aparecido procesos de organización basados en reclamos por el territorio, el mejoramiento de la educación, la salud, y las fuentes de trabajo.

En muchas de las comunidades guaraníes ha reaparecido con renovada fuerza la celebración del arete guasu[15], con la participación de muchos jóvenes. Durante los meses de febrero o marzo, en las comunidades del pueblo guaraní se celebra el arete, esta es la celebración más importante de la vida social y religiosa de estos pueblos.

La palabra arete significa tiempo verdadero lo cual indica que, dentro del ciclo anual, hay un tiempo diferente, sagrado, vinculado con un conjunto de creencias y prácticas rituales que involucran a la comunidad[16]:

> *"Los guaraní inician la celebración del ARETE como la verdadera fiesta o el verdadero tiempo, mediante las instrucciones del ARETE IYA, dueño de la fiesta, los músicos inician el ensayo de piezas musicales se bebe grandes cantidades de Kanwi (chicha de maíz) y se danza en fila o en rondas; en grupos*

[15] La descripción de la fiesta grande arete guasu, se realiza en base a la información brindada por el entrevistado N°4, y las observaciones participantes realizadas en dicha fiesta.
[16] Datos de trabajo de campo obtenidos por la autora.

> *o en parejas entremezclados hombres y mujeres, adultos y niños. Las mujeres se visten de gala, con su nuevo vestido, Mandu o Tipoy, confeccionado especialmente para el Arete, coloreando de rojo sus mejillas con semillas de Uruku, ARETE GUASU o "Fiesta Grande" en donde se expresa elementos importantes de la cosmovisión Guaraní, expresión máxima de la Cultura para festejar el MOTIRO, trabajo comunitario en Guaraní"* (Cartilla Guaraní ÑEE KAVI -Palabra buena- Anexo 7)

> *"El arete guasú, no es que llego el carnaval, sino que es una forma de rendir un gracias por la abundancia del maíz, hablamos de los dioses tutelares de los montes, entonces ahí es donde cobra sentido nuestro arete guasú. El arete guasú no es el carnaval, sino que rendimos o celebramos como una especie de culto a la madre naturaleza y en dando gracias a nuestro yandereko por todo lo brindado. El arete guasú para nosotros no es que llegó el carnaval, es un una danza milenaria y que a través de esa danza nosotros cruzamos imaginariamente esa dimensión espiritual en búsqueda de la verdad"* (Entrevista N°6)

Así, los preparativos para el arete comienzan cuando el arete iya, el organizador del arete, reúne a los músicos y a los encargados de iniciar el arete en el oka de su casa. El arete iya suele ser un hombre mayor que también es músico.

Estos preparativos para el arete guasú involucran el trabajo de hombres y mujeres en diferentes tareas. Los hombres confeccionan las máscaras que utilizarán durante la fiesta, y para tal fin se retiran al monte donde buscan la madera del palo borracho y, en secreto, tallan las máscaras denominadas aña-hanti y aña-ndechi, aña rai. La palabra aña que compone los nombres de todas las máscaras significa alma de muerto. Por su parte, las mujeres se reúnen para elaborar grandes cantidades de kägui, chicha de maíz para recibir a los invitados[17]:

> *"También comienzan a llegar los músicos con sus instrumentos. También comienzan a llegar un grupo de jóvenes con vestimenta en colores verde y rojo,*

[17] Datos vertidos por un informante clave

que son los colores de la bandera guaraní y sus máscaras de madera, talladas con forma de diversos animales: la gran mayoría de ellas con la forma de un jaguar y de pájaros, como un buitre o cóndor (...) El tipoy, es un vestido de una sola pieza de color llamativo. En este caso los colores de los tipoy son verde, rosa fuerte, fucsia, rojo, amarillo, naranja, adornados con cintas de colores. Los varones llevan camisa, pañuelos en el cuello y sombreros negros (...) Las mascaritas que nos acompañan representan a los que se fueron, las mascaritas que hoy están representan a nuestros difuntos que con el sonido de la flauta se despiertan y vienen a bailar, para fortalecernos, para alegrarnos. (Observación 1)

La duración de la fiesta varía en cada comunidad y oscila entre un fin de semana y varias semanas. Durante este período un grupo de músicos recorre la comunidad con su música.

Sus instrumentos son el mïmbi (flauta larga), el pinguyu (flauta corta), el angua guasu, (tambor grande) y angua rai (tambor pequeño). Las familias los invitan a pasar a los patios de sus casas, y les convidan chicha a todos los que vienen a bailar o simplemente a mirar.



Músico de la comunidad Cuape Yayembuate, tocando la flauta en el arete guasú. (Registrado durante trabajo de campo)



Músico de la comunidad Cuape Yayembuate, tocando el tambor en el arete guasú. (Registrado durante trabajo de campo)



Arete Guasú (Parque lineal Xiby Xiby- San Salvador de Jujuy)



Arete Guasú en la localidad de Yuto



Arete Guasú en la localidad de Libertador General San Martín

En las diversas comunidades del pueblo avá guaraní, más específicamente de Ledesma y San pedro que comprenden a la ecoregion de las Yungas jujeñas, se desarrollan diversos talleres y actividades sobre identidad y cultura guaraní promovidos desde el propio esfuerzo de su población, en los cuales se destaca la revitalización y enseñanza de la lengua y la cultura guaraní, como se lo puede ver en el capítulo 8 *"Construyendo lo decolonial: Acciones para la revitalización y fortalecimiento de la lengua guaraní. (OGA IVATE REHEGUA. UMI TEMBIAPO OJEJAPO JEY HAGA ÑEE)"*

También es importante la presencia de dirigentes que luchan por el bienestar de sus comunidades, por el acceso a las tierras y por el reconocimiento identitario, como es el caso de la Kampinta Guasú Gloria Pérez, quien en vida fue socia fundadora del COAJ (Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy) y uno de los pilares fundamentales del movimiento indígena en el proceso de recuperación de sus derechos:

> *"(...) se comenzó a hablar del derecho y de la recuperación de la lengua y del fortalecimiento de la identidad, a través de la lengua, la cultura y la vestimenta. Todo comenzó con Gloria, ella vivía en el lote Paulina de Ledesma. La Cuña Campinta Gloria Pérez, nació en Fraile Pintado, comunidad aborigen del pueblo guaraní. Su historia fue la historia de la mayoría de las mujeres indígenas de la región. Estudió en la escuela primaria solo hasta 5to grado, su escuela más importante fue su pueblo. Allí se nutrió de sabiduría, espiritualidad y la fuerza necesaria para emprender el proceso de reivindicación del pueblo guaraní. Desde muy joven ella tuvo una vocación fundamental por los intereses de su pueblo, porque comenzaba a ver lo que era el sometimiento de su gente. Salía por las calles del pueblo con su Arete Guazú, dando a conocer al mundo que los guaraníes existían también en Jujuy"* (Información brindada por el entrevistado N°2).

Gloria Pérez fue arete iya de su pim pim, luego mburuvicha de su comunidad y finalmente elegida Kampinta Guasú, máximo cargo dentro de la estructura y la organización de la causa indígena guaraní. Con la figura de Gloria Pérez, encabezando la causa indígena en las tierras bajas de Jujuy, hay un quiebre en la historia de los guaraníes

de Jujuy. Hay un antes y un después. Con ella se comienza un proceso de mayor visibilidad del pueblo guaraní (Jerez y Vilca, 2009).

Con respecto a la simbología del pueblo guaraní, la misma es representada por su bandera caracterizada por los colores rojo y verde:

> *"Su creadora, es Simona Yolanda Cruz, Mburuvicha Guasu de la Comunidad Guaraní Jasi Tatarami, nacida un 3 de setiembre de 1947, en lote Palmita, a la orilla del rio Lavayen, frente al cerro colorado, lugar lejano de difícil acceso, rodeado por el rio y un monte tupido, su Padre, Cipriano cruz y su Madre Josefa Parindari, les enseñaron los secretos de la espiritualidad y el Ñandereko guaraní"* (Libro de Gramática del Idioma Guaraní. Introducción Básica Castellano Guaraní. Anexo 6)



Flyer brindado por un infórmate clave durante el trabajo de campo

La bandera guaraní es presentada oficialmente un 17 de agosto del año 1997, en la ciudad de Libertador General San Martín, con la presencia Guaraníes de Santa Clara, El Piquete, Vinalito, Caimancito, el Talar, Calilegua, Libertador, San Pedro, Yuto.[18] Donde, como lo expresa uno de los entrevistados:

> "*Ante la necesidad de tener un símbolo que nos identifique, toma iniciativa de impulsar la creación de una bandera adueñándose de los colores más significativos y representativos para la nación guaraní, el rojo, la sangre y el verde, el monte, la selva*" (Entrevistado N° 5)



Bandera guaraní flameando en el Arete Guasú (Parque lineal Xiby Xiby- San Salvador de Jujuy), relevado durante el trabajo de campo.

[18] Datos vertidos por un informante clave.



Bandera guaraní flameando en el Arete Guasu de la comunidad Cuape Yayembuate (relevado durante el trabajo de campo)

En cuanto a la organización del pueblo guaraní de Jujuy, el mismo se basa en una organización socio-política jerárquico (caracterizada por prácticas políticas ancestrales), con estamentos tales como: Kampinta Guasú (Capitana Grande), la cual se presenta como la máxima autoridad del pueblo guaraní, es quien los representa como pueblo, y Mburuvicha (líder de la comunidad), tal como lo sostiene Gutiérrez Guerrero (2015):

> "*El pueblo guaraní de Jujuy basa su organización socio-política en formas y organizaciones jerárquicas distintas a las occidentales. Cada uno de los cuales con sus funciones específicas para que se desarrolle de manera armónica el bienestar de su pueblo. Esta estructura jerárquica sigue vigente en cada comunidad" (Gutiérrez Guerrero, 2015, p. 7)*

De esta manera, cada comunidad tiene una autoridad política que es el/la Mburuvicha, y el conjunto de comunidades Guaraní responde a una jerarquía de mayor valor simbólico que es la Kampinta Guasu. En forma secundaria funcionan el Consejo de Adultos y el Consejo de Jóvenes ambos integrados por varios miembros, según lo establezca (si lo establece) cada comunidad.

Gutiérrez Guerrero (2015), sostiene que esta forma de organización salió a la luz después de la reforma de la Constitución Nacional del año 1994, años anteriores no se mostraba al resto de la sociedad su forma de mirar y hacer política.

Esta organización comunitaria fuertemente personalizada sigue los cánones tradicionales del poder guaraní-chiriguano conocidos en el sur de Bolivia. Pifarre (2015), sostiene que por lo que se desprende de las crónicas de los españoles en el siglo XVII, se puede saber que la denominación de la mayoría de las comunidades coincidía con el nombre de su mburuvicha, jefe o líder:

> *"Por ejemplo, Vitupúe era al mismo tiempo el nombre de una comunidad y de un jefe. Así sucedía también con Tendi, Kandi (Candi), Aguapea, Kooyagua (Coyagua), Kuñayuru, Tembero, Saipurú, Charagua, Mapae, Areya, Condorillo, Marukare, etc. Los mburuvicha o jefes eran los responsables de convocar y liderar las acciones*" (Pifarre, 2015, p. 18)

De esta manera, como se mencionó anteriormente, siguiendo una organización socio-política jerárquica (caracterizada por prácticas políticas ancestrales), cada comunidad que se distribuyen por diferentes barrios y localidades de las Yungas Jujeñas, posee su Mburuvicha.

En la actualidad la Kampinta Guasú de la Nación Guaraní es Claudia Farías, de la localidad de Fraile Pintado, quien al igual que la Kampinta Guasu Gloria Pérez, lucha por el bienestar de su pueblo, por el acceso a las tierras, por el reconocimiento identitario, y la revalorización de su idioma. La misma sostiene que:

> *"Quién me marcó el camino fue mi abuela materna Melchora Velásquez, ella me crió hablándome siempre en nuestro idioma, por eso ahora entiendo y hablo, o sea que yo crecí en cuna del idioma bilingüe. Yo tenía 14 años cuando mi madre y mi abuela me llevaba al Arete Guasu, en su momento ya estaba Gloria Pérez haciendo el Arete Guasu. Cuando falleció una de mi abuela ya poco hablaba ñande ñee (nuestro idioma). En esos tiempos, aquí en Fraile Pintado, solo se hablaba ñande ñee en el ñemboati (asamblea), yo era curiosa,*

iba con mi abuela y gustaba escuchar a los mburuvicha que hablaban en ñande ñee y como entendía me parecía todo familiar para mí, eso fue lo que me atraía y me hizo enamorar de nuestro idioma, el escuchar a los mayores y a las abuelas expresarse en la lengua materna. De ahí hasta la fecha, no dejo de estar y trabajar por la causa de nuestro pueblo guaraní, el motivo fue nuestro idioma, comencé a participar en las asambleas allá por el año 1986" (Información brindada por el entrevistado N° 5).



Kampinta Guasú de la Nación Guaraní Claudia Farías (Fotografía registrada durante el trabajo de campo)



Kampinta Guasú de la Nación Guaraní Claudia Farías. (*Fotografía registrada durante el trabajo de campo)*

Las lenguas guaraníes son ocho en total y pertenecen a la familia de lenguas tupí guaraní[19]. Siguiendo al Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (2019), en Argentina, se hablan cuatro: ava guaraní, tapiete, chane y mbya guaraní:

[19] El etnónimo tupí fue acuñado por los españoles para referirse a los indígenas de las costas del Brasil portugués. En cambio, guaraní, se refiere preferentemente a la lengua hablada en los amplios territorios explorados por los españoles, entre la isla de Santa Catarina y los contrafuertes de los Andes, pasando por Asunción. Desde el siglo XVI, los testigos mejor informados de la realidad lingüística brasileña y paraguaya observaron que los grupos que fueron llamados tupíes y guaraníes constituían en realidad una misma gente y lengua (Guillaume y Melià, 2015).

FAMILIA LINGÜÍSTICA	LENGUAS	PAÍSES DONDE SE HABLAN
Tupí-guaraní	ava-guaraní (Argentina) o guaraní (Bolivia) o guaraní occidental (Paraguay) o guarayo (Paraguay) o ñandeva (Brasil)	Bolivia, Argentina, Paraguay, Brasil
	tapiete (Argentina) o tapieté (Paraguay, Bolivia) o ñandeva (Paraguay)	Bolivia, Argentina, Paraguay
	guaraní (Bolivia) o chané (Argentina)	Bolivia, Argentina
	guarayo o guarayu	Bolivia
	paî tavyterâ	Paraguay, Brasil
	Mbyá	Argentina, Paraguay, Brasil
	avá katú eté o chiripá	Paraguay, Brasil
	aché	Paraguay

Las lenguas indígenas habladas en la actualidad en Argentina[20]

Cada una de estas lenguas, derivadas de la familia tupi guaraní, ha tenido y tiene una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, como se lo verá a lo largo de este trabajo investigativo, cuyos rastros son observables en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa, tal como lo menciona un entrevistado:

> "*Al ser guaraní somos parte de diferentes pueblos, está el lado avá guaraní, el mbya, o chane que son de diferentes regiones y que también tienen sus prácticas culturales y de acuerdo a cada región la lengua también tienen sus variaciones lingüísticas. Si bien el tronco lingüístico es uno solo de acuerdo al regionalismo ha tenido sus variaciones*" (Entrevistado 1).

[20] Tomado de: UNICEF. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1.Funproeib.

La lengua avá guaraní, es la lengua que habla la población guaraní de la localidad de Ledesma y San pedro, ubicadas en la región de las Yungas jujeñas (según la información brindada por los informantes claves entrevistados).

Según la información relevada por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada en 2004 (INDEC, 2004-2005), los pobladores avá guaraníes de la Argentina sumaban más de 21.807, de los cuales 17.592 vivían en las provincias de Salta y Jujuy. En las provincias de Salta y Jujuy, se contabilizan 17.592 auto adscritos y descendientes de avá-guaraní, de los cuales: 15,4% declaró poseer una lengua indígena como materna, 11,5% utilizar la lengua indígena en el hogar y 47,9% habla o comprende la lengua indígena.

Argentina y Jujuy en el Chaco: Información sociodemográfica sobre la población de estudio.

La inclusión del enfoque de pueblos indígenas en las fuentes de datos demográficos, económicos y sociales, como los censos, encuestas y registros continuos, es una condición necesaria para la construcción de Estados pluriculturales. Además, forma parte de las demandas de sus propias organizaciones, al ser un aspecto constitutivo del derecho a la información. (CEPAL, 2007; CEPAL, 2011).

Con el paso de los años, por consenso internacional se ha utilizado la definición contenida en el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De acuerdo con su artículo 1, un pueblo se considera indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Además, se establece allí que la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos (OIT, 1989).

La definición mencionada anteriormente permite identificar al menos cuatro dimensiones ligadas a los pueblos indígenas: reconocimiento de la identidad, origen común,

territorialidad y aspecto lingüístico cultural. Esas dimensiones deben tenerse en cuenta a la hora de establecer criterios operativos respecto de la cuantificación y caracterización de los pueblos indígenas en los sistemas estadísticos.

Sumado a ello, es imprescindible respetar la posición que han sostenido invariablemente las organizaciones indígenas y el sistema de las Naciones Unidas, en el sentido de que los pueblos y personas que se consideran indígenas son quienes se deben definir como tales y que es esencial reconocer el derecho a la autoidentificación como parte del derecho a la libre determinación (UNPFII, 2004). Es decir, el criterio de autoidentificación debe primar en la cuantificación de los pueblos indígenas, en tanto que otros criterios asociados al resto de las dimensiones contribuirán a su caracterización.

Los censos nacionales de población y vivienda son las únicas fuentes de datos con cobertura universal. De esta manera, los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, y la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) la cual se presenta como una encuesta complementaria del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001, constituyen actualmente la mayor fuente de datos para conocer, cuantificar y analizar las características de los pueblos originarios en el territorio de la República Argentina y más específicamente de la provincia de Jujuy.

En la República Argentina viven 58 pueblos originarios que hablan, al menos, 15 lenguas indígenas, además del castellano. Esta cifra respeta los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022.

En base a la información brindada por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)[21], la mayor parte de estos pueblos habitan en el norte del país, siendo la región del Gran Chaco Argentino (y del nordeste Argentino en sentido amplio) donde se encuentra la mayor diversidad de culturas y lenguas habladas por indígenas.

[21] Se toma como referencia a la Encuesta Complementaria ya que el Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2022, no presenta dicha información detallada, solo hace de manera general referencia a que fueron 58 los pueblos indígenas u originarios que se reconocieron a lo largo de todo el país, y detalla a los mismos.

El Gran Chaco es una extensa planicie de aproximadamente un millón de kilómetros cuadrados que se encuentra en el interior de Sudamérica y cuyos territorios comparten las repúblicas de Argentina, Bolivia, Paraguay y Brasil. Limita al oeste con la precordillera de los Andes, al sur con la cuenca del río Salado, al este con los ríos Paraguay y Paraná y al norte con la meseta del Mato Grosso. Los ríos Dulce (en el extremo suroeste) y Grande (en el extremo noreste) forman áreas de transición con las sierras y bolsones del oeste argentino y la planicie amazónica, respectivamente.

La mayor parte de su extensión de la región del Gran Chaco se encuentra en Argentina y Paraguay, 20% en Bolivia y una pequeña parte en Brasil, en la zona de la triple frontera con Paraguay y Bolivia:

> *"En el último cuarto de siglo, la visibilidad de los pueblos indígenas del Chaco se ha hecho cada vez más notoria para sus respectivas sociedades nacionales, debido a la fuerza de los reclamos en temas territoriales, sociales y educativos, vehiculizados a través de diversas organizaciones indígenas nacionales, regionales y locales. Durante este lapso, el logro más importante ha sido la promulgación de un conjunto de leyes específicas en cada uno de los países que, sin embargo, se encuentran todavía muy lejos de alcanzar el nivel de aplicación y los resultados esperados por los indígenas*" (UNICEF-FUNPROEIB., 2009, p. 145).



Ubicación del Gran Chaco en Sudamerica[22]

[22] Maldonado, P.; Hohne, E. (2006). Atlas del Gran Chaco americano. Agencia Alemana de Cooperacion Técnica.

En la región del Gran Chaco de Argentina viven 14 pueblos indígenas que hablan no menos de 11 lenguas indígenas. Los datos que se presentan a continuación provienen del INDEC, con base en la ECPI 2004-2005. Esta encuesta arrojo una cifra total de 600.329 indígenas y descendientes de indígenas en primera generación.

PAÍSES	POBLACION INDIGENA TOTAL	POBLACION INDIGENA AREA GEOCULTURAL CHACO	% DE POBLACION INDIGENA
Argentina (Gran Chaco)	600.329	216.454	36,05
Bolivia (Chaco y Oriente)	5.002.646	335.810	6,71
Brasil (Pantanal)	514.452	22.224	4,31
Paraguay (Chaco y región oriental)	88.529	88.529	100

Población indígena en el área geocultural Chaco[23]

PUEBLO	REGIÓN CENSAL	POBLACIÓN INDÍGENA
Avá-guaraní	*Total del país*	21.807
	Jujuy y Salta	17.592
	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	418
	Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del	3.268
	Gran Buenos Aires	
Chané	*Total del país*	4.376
	Salta	2.099
	Resto del país	2.277
Charrúa	*Total del país*	4.511
	Entre Ríos	676

[23] Tomado de: UNICEF- FUNPROEIB. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1.Funproeib.

	Resto del país	3.835
Chorote	*Total del país*	2.613
	Salta	2.147
	Resto del país	466
Guaraní*	*Total del país*	22.059
	Jujuy y Salta	6.758
	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	2.372
	Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires	9.089
	Resto del país	3.840
Lule	*Total del país*	854
Mbyá-Guaraní	*Total del país*	8.223
	Misiones	4.083
	Resto del país	4.140
Mocoví	*Total del país*	15.837
	Chaco y Santa Fe	12.145
	Resto del país	3.692
Nivaclé (Chulupí en la ECPI)	*Total del país*	553
	Formosa y Salta	440
	Resto del país	113
Pilagá	*Total del país*	4.465
	Formosa	3.948
	Resto del país	517
Tapiete	*Total del país*	524
	Salta	484
	Resto del país	(...)
Toba	*Total del país*	69.452
	Chaco, Formosa y Santa Fe	47.591
	Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires	14.466
	Resto del país	7.395
Tonocoté	*Total del país*	4.779
Tupí-guaraní*	*Total del país*	16.365
	Jujuy y Salta	6.444
	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	195
	Ciudad de Buenos aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires	8.483
	Resto del país	1.243
Wichi	*Total del país*	40.036
	Chaco, Formosa, Salta	36.149

	Resto del país	3.887

Población indígena en Argentina por región censal, área Chaco[24]

En base a estas cifras, provenientes del INDEC, con base en la ECPI 2004-2005, en la provincia de Salta y Jujuy, las mismas se presentan de la siguiente manera:

PUEBLO	REGIÓN CENSAL	POBLACIÓN INDIGENA
Avá-guaraní	Jujuy y Salta	17.592
Guaraní	Jujuy y Salta	6.758
Tupí-guaraní	Jujuy y Salta	6.444

Población indígena en Argentina por región censal, área Chaco[25]

En la información anteriormente brindada, durante el Censo Nacional de Población del 2001, muchos encuestados declararon pertenecer o descender del pueblo guaraní, avá guaraní o tupí-guaraní.

En el siguiente cuadro se presenta el pueblo junto a la lengua que hablan, sin mencionar el castellano en los casos de bilingüismo, sea ésta la primera o la segunda lengua que hayan adquirido:

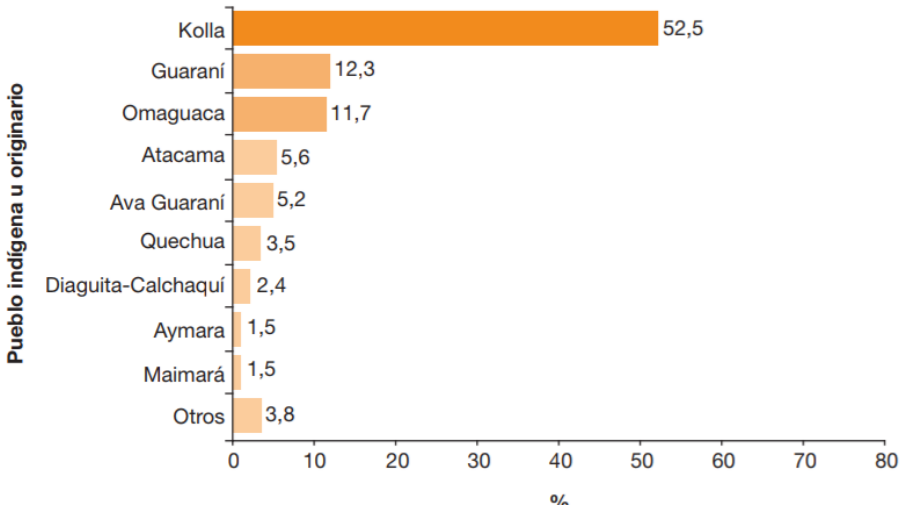
PUEBLO	LENGUA	FAMILIA LINGÜÍSTICA	LOCALIZACIÓN
Avá-guaraní	Avá-guaraní	Tupí-guaraní	Jujuy, Salta Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe

Lenguas habladas (Tupi guaraní) en el Gran Chaco argentino[26]

[24] Tomado de: UNICEF- FUNPROEIB. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1.Funproeib.
[25] Tomado de: UNICEF- FUNPROEIB. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1.Funproeib.
[26] Tomado de: UNICEF- FUNPROEIB. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1.Funproeib.

Pueblo indígena u originario	Población indígena u originaria
Total	52.545
Kolla	27.631
Guaraní	6.448
Omaguaca	6.146
Atacama	2.938
Ava Guaraní	2.753
Quechua	1.852
Diaguita-Calchaquí	1.262
Aymara	773
Maimará	771
Otros	1.971

Población indígena u originaria por pueblo indígena u originario (Provincia de Jujuy) [27]



Población indígena u originaria por pueblo indígena u originario (Provincia de Jujuy)[28].

[27] Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

[28] Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos

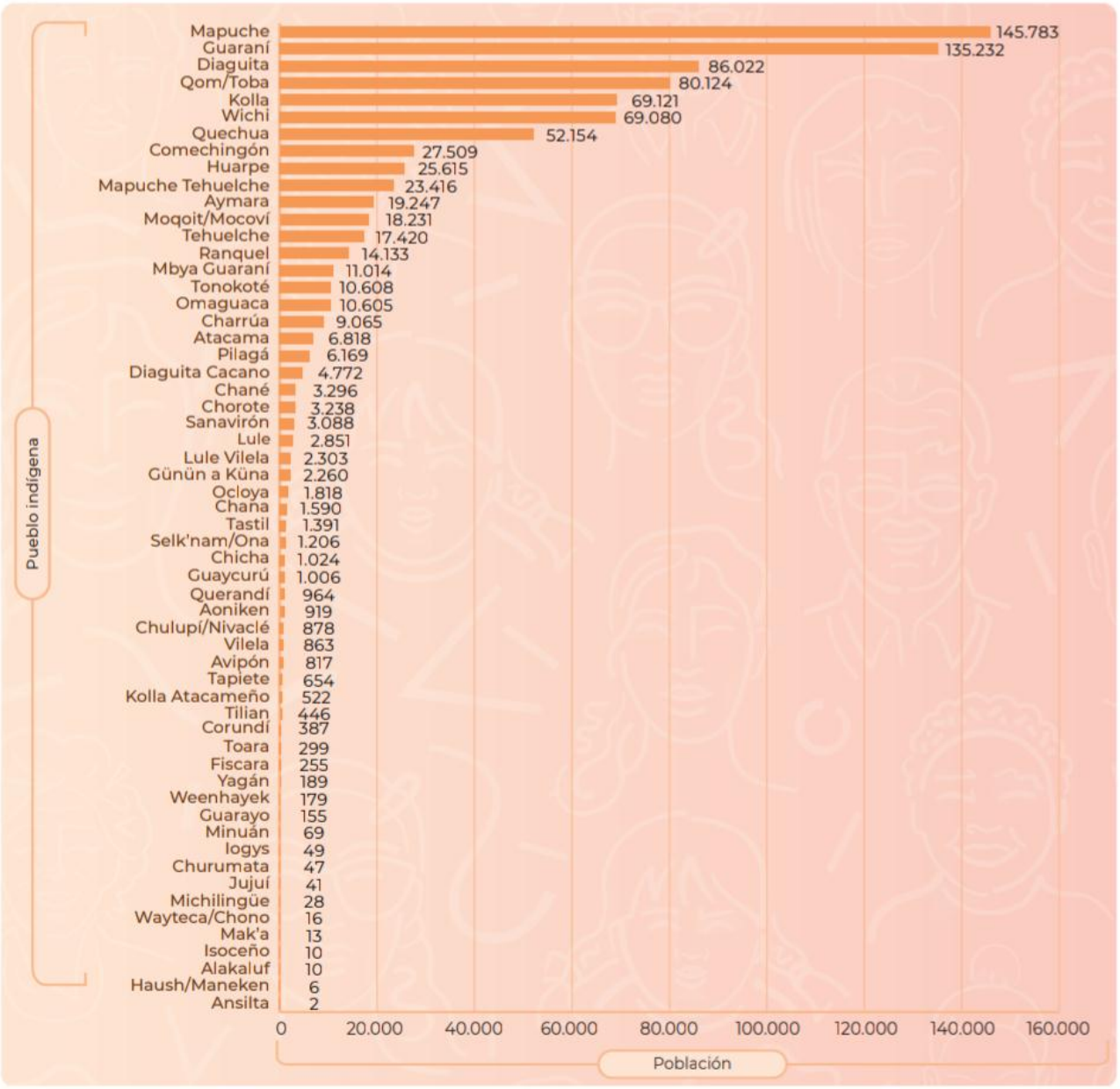
El pueblo avá guaraní, en su mayoría es bilingüe (como se podrá ver a lo largo del desarrollo de los diversos capítulos), y posee diferentes niveles de competencia en la lengua indígena.

Debido a los procesos de interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua indígena, reforzando el desplazamiento idiomático en favor del castellano, en una misma localidad la lengua indígena puede haberse adquirido como primera de un grupo etario y como segunda de otro. Estos aspectos se abordarán con mayor detenimiento en los capítulos 7 y 8.

Con respecto a los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, el mismo permitió el recuento, identificación y localización de cada hogar con personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario.

El Censo 2022 contabilizó 1.306.730 personas en viviendas particulares que se reconocieron indígenas o descendientes de pueblos indígenas. Este valor representó el 2,9% del total de la población en viviendas particulares. El Censo 2022 también reveló que Jujuy, con el 10,1%, es la provincia con mayor proporción de población indígena de todo el país. Fueron 58 los pueblos indígenas u originarios que se reconocieron a lo largo de todo el país y el 29,3% de la población indígena u originaria habla o entiende la lengua de su pueblo, ubicándose el pueblo guaraní en segundo lugar con una población total de 135.232.

En Jujuy la cantidad total de habitantes fue de 809.364 y los que se reconocieron indígenas 81.538. Al considerar la distribución por departamentos, en especial los departamentos que comprenden a las Yungas Jujeñas, fue la siguiente: en Ledesma de 94.132 habitantes se reconocieron indígenas 6.845 y en San Pedro de 88.237 se reconocieron 3.779



Población en viviendas particulares que se reconocen indígena o descendientes de pueblos indígenas u originarios, por pueblo. Total país. Año 2022.[29]

[29] Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022. (2023).Resultados provisionales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

La población guaraní y sus comunidades

Con la Ley Nacional Nº 23.302[30], sobre Política Indígena y de Apoyo a las Comunidades Aborígenes, y su Decreto Reglamentario Nº 155/89[31] Se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, en el cual funciona el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RE.NA.C.I). Este Registro tiene por objetivos:

- Promover la inscripción de las Comunidades Indígenas y asistirlas para que realicen las tramitaciones y acrediten las circunstancias que esa inscripción requiera.

- Mantener actualizada la nómina de Comunidades Indígenas inscriptas y no inscriptas.

- Coordinar su acción con los institutos de asuntos indígenas existentes en las jurisdicciones provinciales y municipales.

[30] Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. ARTÍCULO 1º Declárase de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. ARTÍCULO 2º A los efectos de la presente ley, reconócese personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país. Se entenderá como comunidades indígenas á los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad. La personería jurídica se adquirirá mediante la inscripción en el Registro de Comunidades Indígenas y se extinguirá mediante su cancelación. ARTÍCULO 5º Créase el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas como entidad descentralizada con participación indígena, que dependerá en forma directa del Ministerio de Salud y Acción Social.

[31] Reglamentación de la Ley Nº 23.302. Artículo 1º El INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS (INAI) actuará como entidad descentralizada con participación indígena dependiente del MINISTERIO DE SALUD Y ACCIÓN SOCIAL. Tendrá su sede principal en el lugar que a su propuesta fije ese Ministerio y deberá establecer delegaciones en las regiones Noroeste, Litoral, Centro y Sur del país y demás regiones provinciales que sean necesarias para el mejor cumplimiento de sus funciones. Las regiones abarcarán las siguientes provincias: A) NOROESTE: Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta y Tucumán. B) LITORAL: Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Misiones y Santa Fe. C) CENTRO: Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, Mendoza, San Juan, San Luis y Santiago del Estero.D) SUR: Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

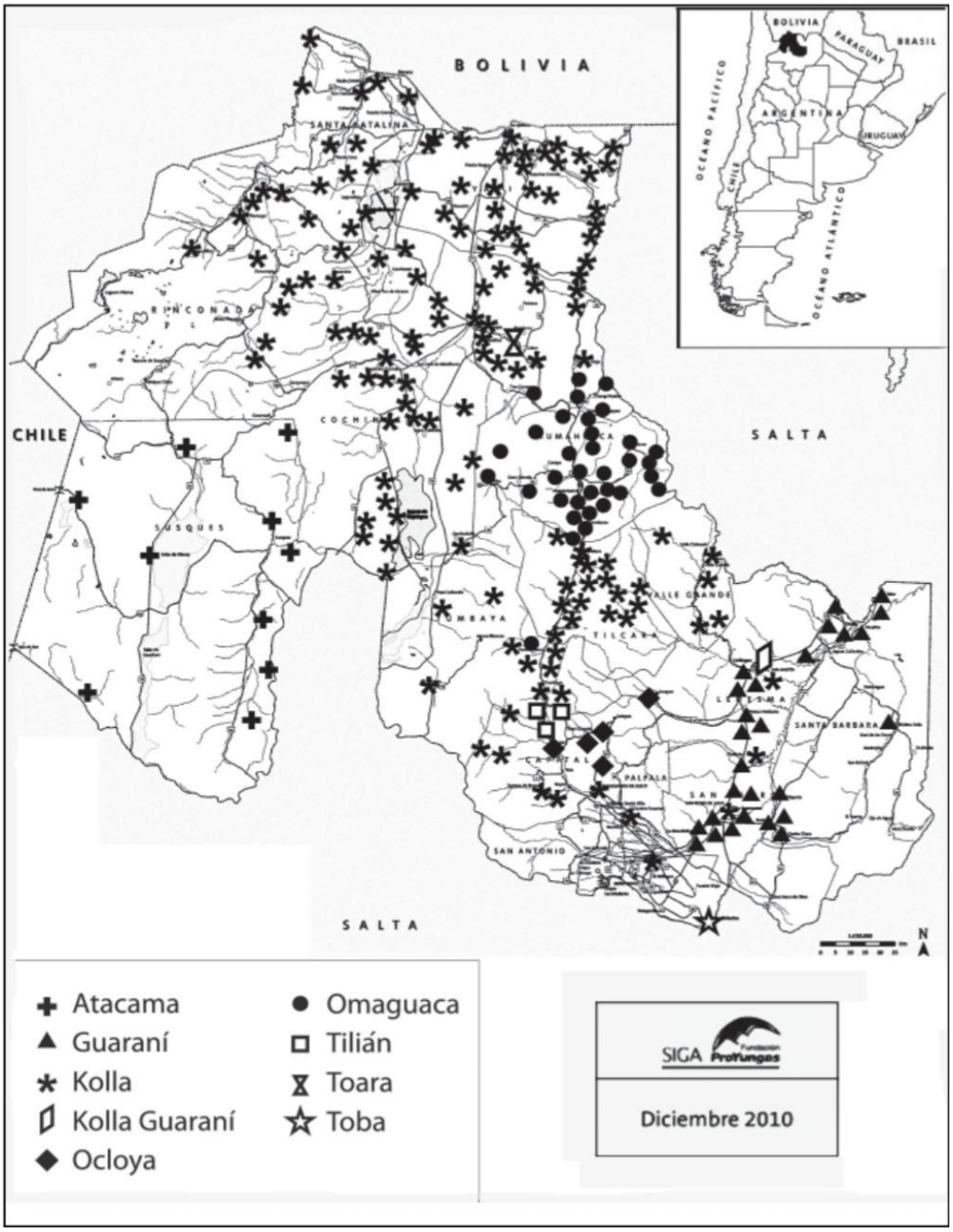
- Establecer registros locales en el interior o convenir con las provincias su funcionamiento.

La Constitución Nacional, en su Artículo Nº 75, Inciso 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y la personería jurídica de sus Comunidades. A fin de crear las condiciones y promover el respeto a la identidad en su sentido más pleno, transparentando situaciones ambiguas y asignando las formas que se corresponden con la naturaleza jurídica de las personas, la ex – Secretaría de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, de la cual dependía el INAI y el RE.NA.C.I. , dictó la Resolución Nº 4811/96[32] adecuando los criterios para autorizar la inscripción de Comunidades, simplificándose los requisitos y regulando la concurrencia de las provincias.

En este contexto, en la provincia de Jujuy, en el año 1992 se creó el primer Registro de Comunidades Indígenas que concedía las personerías bajo las normas de las asociaciones civiles. El gobierno provincial, en 1997, firmó un convenio con la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación y con el INAI para la organización definitiva del Registro Provincial de Comunidades de los pueblos originarios. Las personerías jurídicas que se otorgan son provinciales con validez nacional y están inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI). Las comunidades con personería jurídica nacional también están incorporadas al registro provincial.

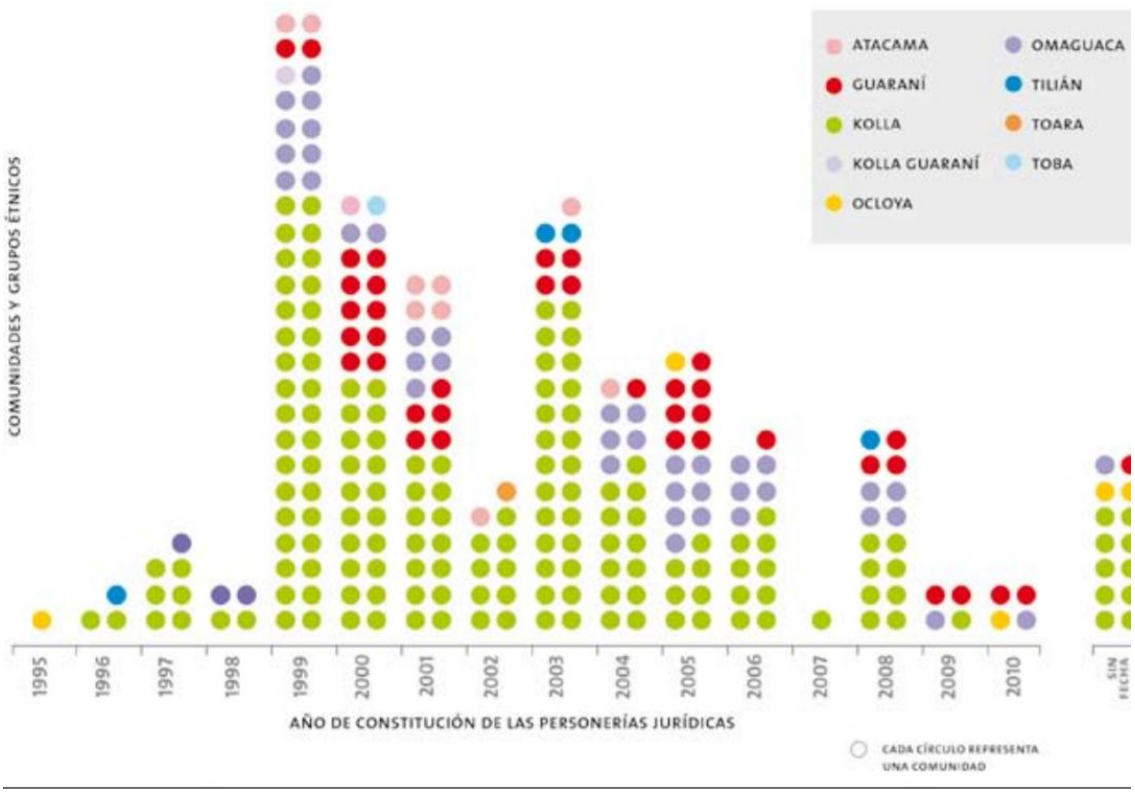
En este contexto, las autoras García Moritán y Cruz (2011), presentan a las comunidades inscriptas con personería jurídica realizando un corte temporal en diciembre de 2010 y considerando a las 268 comunidades, con personería jurídica registrada o en trámite a esa fecha, pertenecientes a nueve grupos étnicos diferentes:

[32] *ARTÍCULO 1°.- Autorizar la inscripción en el REGISTRO NACIONAL DE COMUNIDADES INDÍGENAS con los alcances del artículo 75, inciso 1 7 de la Constitución Nacional, de todas las comunidades que así lo soliciten y cumplan con los requisitos dispuestos en el artículo segundo. ARTÍCULO 2°.- Establecer como únicos requisitos para la inscripción a que alude el artículo primero nombre y ubicación geográfica de la comunidad, reseña que acredite su origen étnico - cultural e histórico, con presentación de la documentación disponible; descripción de sus pautas de organización y de los mecanismos de designación y remoción de sus autoridades; nómina de los integrantes con grado de parentesco, mecanismos de integración y exclusión de sus miembros.*

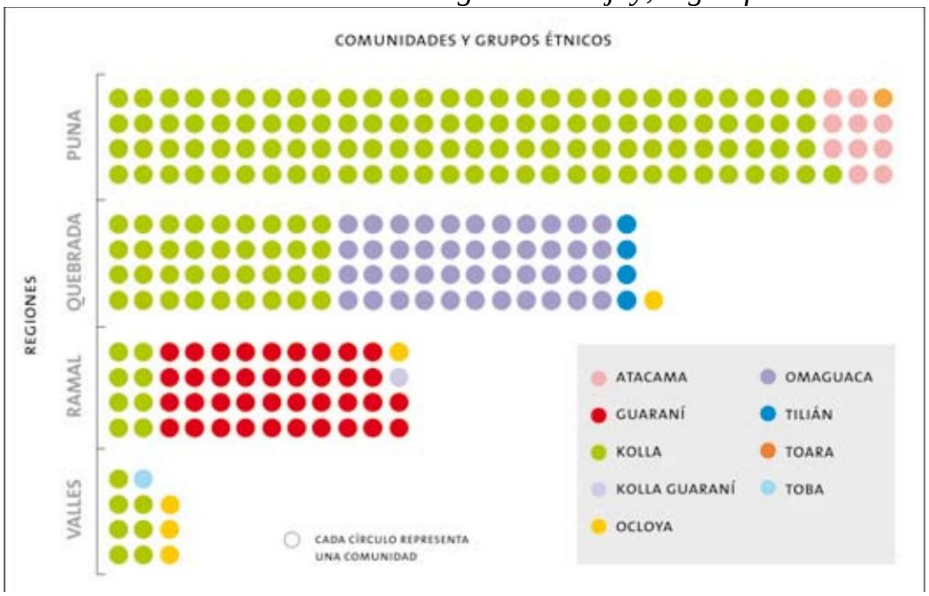


Trabajo de campo de García Moritán y Cruz (2011)[33].

[33] La versión original y completa de este mapa puede encontrarse en: http://www.proyungas.org.ar/informes/mapas/Poster-etnias_web.jpg



Registro Provincial de Comunidades Aborígenes de Jujuy, según fecha de inscripción[34]



Ubicación de los grupos étnicos por región geográfica[35]

[34] García Moritán, M.; Cruz, M. B. (2011). Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. Argentina: ediciones del subtropico

[35] García Moritán, M.; Cruz, M. B. (2011). Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. Argentina: ediciones del subtropico

La información presentada por las autoras García Moritán y Cruz (2011), en cuanto a las comunidades inscriptas con personería jurídica, corresponde a información tomada del Registro Provincial de Comunidades Aborígenes de Jujuy creado en 1992.

A los fines de poder acceder a información actualizada sobre la cantidad de comunidades inscriptas con personería jurídica, y poder tener conocimiento de cuantas comunidades guaraníes hay en la actualidad en las localidades de Ledesma y San pedro (población de estudio), se estableció contacto con la Secretaria de Pueblos Indígenas, actualmente responsable de administrar y actualizar el registro de comunidades indígenas[36].

Tras la presentación de notas para poder acceder a esta información y previas reuniones con la secretaría de la Ministra de derechos humanos y pueblos indígenas (Natalia Sarapura), a cargo de la Secretaría de Pueblos Indígenas, me fue negada la información aludiendo que es una información sensible que hace a las comunidades de nuestra provincia.

Tras esta negativa se accede a información disponible en la página del gobierno nacional, la cual presenta el listado de comunidades indígenas, con personería jurídica registrada en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas o en los registros provinciales y las relevadas por el Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas[37].

La información brindada por el listado de comunidades indígenas registradas con personería jurídica, muestra un total de 35 comunidades guaraníes entre las localidades de Ledesma y San Pedro (Jujuy), comprendidas entre los años 1999 a 2018. De las 35

[36] Por Decreto Nº 3655-BS-05 en el año 2005, se transfiere el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy a la Secretaría de Derechos Humanos, con las facultades de administrar y actualizar el registro de comunidades indígenas. Diez años después, en el año 2015, por Decreto Nº 79-G-15, se crea la Secretaría de Pueblos Indígenas y el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy es transferido a este organismo. En el año 2016 por Decreto Nº 6256-BS-98 el gobernador de la provincia de Jujuy, transfiere el Registro de Comunidades Aborígenes de Jujuy de la Secretaría de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General de la Gobernación a la esfera de la Secretaría de Pueblos Indígenas dependiente de la Gobernación, cesando las funciones y competencias del referido registro.

[37] Disponible en https://datos.gob.ar/dataset/justicia-listado-comunidades-indigenas

comunidades guaraníes registradas con personería jurídica, 8 de ellas no presentan fecha de inscripción, se encuentran sin especificar.

Comunidad nombre	Pueblo	Provincia	Dpto.	Localidad	Personería fecha de inscripción
Asamblea del Pueblo Guaraní	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Bananal	1999-09-17
Chiriguanos del Pueblo Guaraní de Fraile Pintado	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Fraile Pintado	1999-09-17
Cuape Yayembuate de Calilegua	Ava Guaraní	Jujuy	Ledesma	Calilegua	2000-04-25
Fraile Pintado Pueblo Guaraní	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Fraile Pintado	2000-05-12
Hermanos Unidos de Barrio San Lorenzo	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Libertador Grl. San Martín	2000-09-28
Asamblea del Pueblo Guaraní de la Localidad de Yuto	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Yuto	2000-09-28
Kuarasi Oe Ou de la Asamblea del Pueblo Guaraní de Libertador General San Martín	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Libertador Grl. San Martín	2000-10-13
Unión Guaraní Tata Oguenbae	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Libertador Grl. San Martín	2000-12-14
Guaraní de Chalicán Pueblo Guaraní Tataendi	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Chalicán	2000-12-14
Guaraní Tenta Cavi	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Yuto	2001-06-13
Guaraní de Caimancito Yaeka Yanderikuare	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Caimancito	2001-06-13
Guaraní Yande' Co	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Libertador Grl. San Martín	2001-06-13
Yasi Tata-Rami	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Libertador Grl. San Martín	2001-07-20
Guaraní Mbaepotí I Kaví de Arrayanal	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Arrayanal	2003-02-07
Ava Guaraní "Che Paravete" de la Localidad de Barro Negro	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Barro Negro	2003-11-19
Ava Guaraní Itekove - Omee Vae	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Arrayanal	2004-12-22
Ava Guaraní Ivope	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Arrayanal	2005-02-10
Guaraní Koe Viya Guazu Lucero de la Mañana de Rosario de Río Negro Ex Barro Negro	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Rosario de Río Grande (ex Barro Negro)	2005-06-30
Kuaray Jasy	Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Pedro	2006-10-20

Mbaepoty Ympora - Flor Bonita	Guaraní	Jujuy	San Pedro	La esperanza	2006-11-06
Guaraní de Lote San Antonio Opaete Yaye - Embuati Tentaraeta	Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Antonio	2009-07-06
Guaraní de la Esperanza "Vee J#ee"	Guaraní	Jujuy	San Pedro	La Esperanza	2009-09-10
Tupi Guarani +RESA+OS+R+ (Vertiente que corre)	Tupí Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Pedro	2010-07-10
"YERO+A KATU"	Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Pedro	2010-08-08
Igui Ipau de Yuto	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Yuto	2018-02-02
Tentara IH+B+MBAE	Guaraní	Jujuy	San Pedro	Arrayanal	2018-04-16
Ará Ikavi	Guaraní	Jujuy	San Pedro	La Esperanza	2018-04-24
Yasi Tatareta	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Fraile Pintado	
Arete Guazú	Ava Guaraní	Jujuy	Ledesma	Caimancito	
Cherenta Kavi	Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Pedro	
"Baporenda"	Guaraní	Jujuy	San Pedro	La Esperanza	
Taperiwa" (Flor del carnaval)	Guaraní	Jujuy	San Pedro	San José Bazán	
Tentarareta Yacoive	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Yuto	
Yayembuate Tentarareta	Guaraní	Jujuy	Ledesma	Yuto	
Tape+V+Tu	Ava Guaraní	Jujuy	San Pedro	San Pedro	

Diversos entrevistados manifestaron que no se puede contar en la actualidad con información sobre la cantidad exacta sobre cuántas comunidades hay, ya que no hubo un relevamiento últimamente desde algún organismo, o por lo menos que ellos hayan tomado conocimiento, o también debido a que ya que muchas de ellas dejaron de realizar la inscripción para obtener personería jurídica. En los fragmentos que se expone a continuación se evidencia la situación manifestada:

> *"Y están, también, las comunidades que estamos conformados mucho antes de la personería jurídica, de su otorgación. Nosotros no necesitas un papel que nos diga que somos comunidad, que nos diga que existimos, así como nuestro caso hay muchas comunidades que no solicitaron personería jurídica porque no necesitamos el aval de un papel para que nos diga que existimos, que estamos, que tenemos vos, que existimos mucho tiempo antes de la conquista*" (Entrevistado 1).

"*Siempre estuvimos organizados como pueblo. Si bien nuestra mayor población está ubicado en todo lo que es el Ramal jujeño, en diversas comunidades, todos tenemos contactos, y siempre nos auto convocan o nos encontramos como un solo pueblo guaraní en momentos claves como es el arte guazú, y también lo que nos une como pueblo no solo es nuestra historia sino también nuestra lengua. Nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cosmovisión, nuestra cultura, es lo que nos hacer y nos define como guaraní. Muchos creen que nos conformamos como pueblo a partir del otorgamiento de la personería jurídica pero no es así*" (Entrevistado 2)

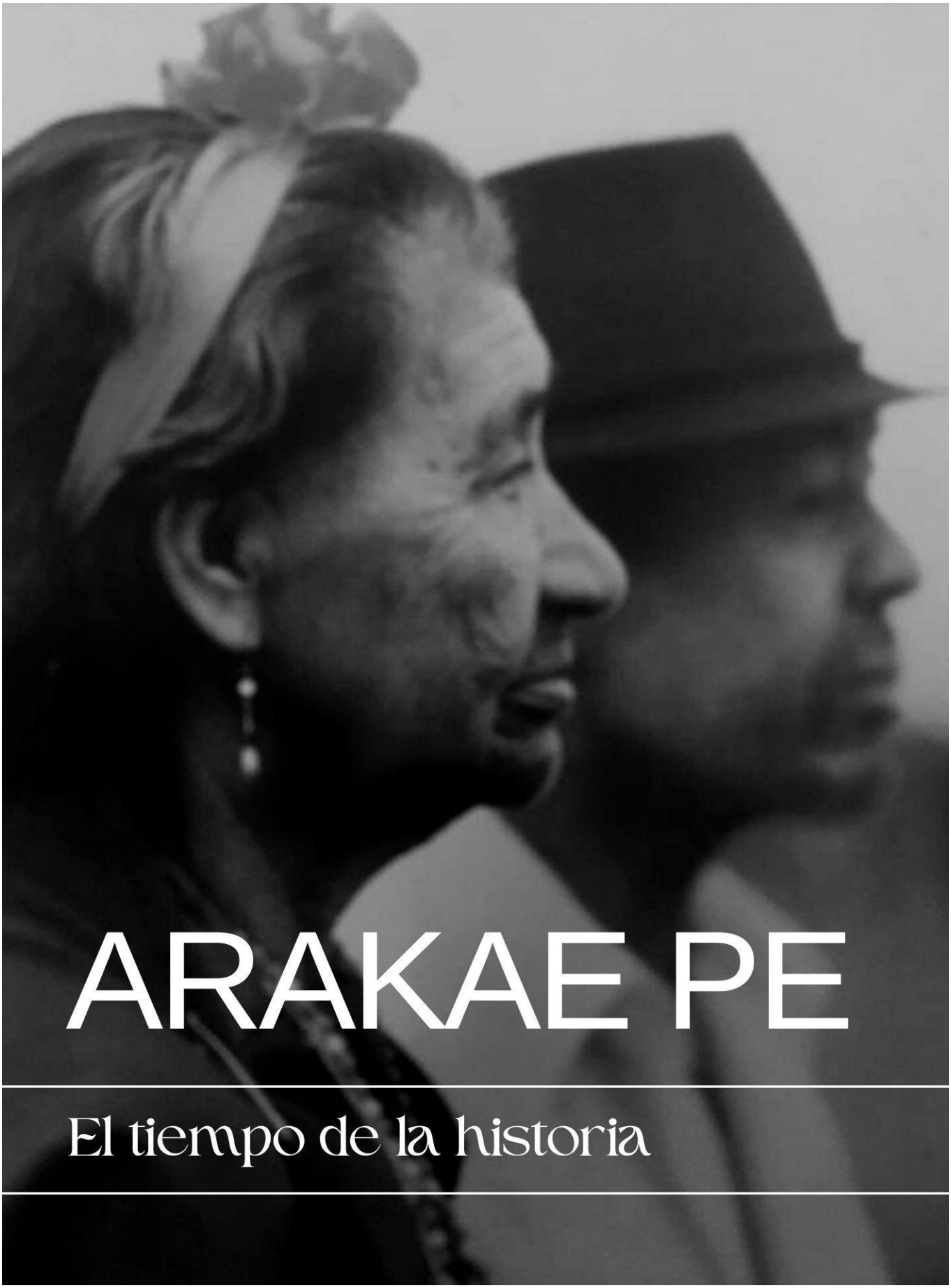
"Siempre fuimos un pueblo. Sabemos quiénes somos por nuestras prácticas culturales, por nuestro idioma. Si bien se fueron conformando comunidades, fue una manera más que nada de organización, pero siempre estuvimos (...) Si, la verdad no sé cuántas son, no creo que haya habido algún relevamiento específicos sobre cuántas hay o como se llaman" (Entrevistado 4)

Jerez y Julián, (2011), sostienen que es complejo determinar la población guaraní existente en la provincia de Jujuy, con exactitud. Estas cifras son cuestionadas por las comunidades indígenas quienes plantean que la cantidad de indígenas en la zona ha sido subvaluada por estas encuestas nacionales realizadas. Las propias comunidades guaraníes han realizado distintos relevamientos, que arrojó una cifra totalmente diferente y superior a los números oficiales. "*Las organizaciones sociales de base étnica, poseen datos sobre la cantidad de guaraníes en la región, por relevamientos realizados para tener un diagnóstico más próximo a la realidad para la elaboración de proyectos sociales que gestionan tanto al gobierno provincial como nacional. De acuerdo a sus propias estimaciones, en el año 2009, la población Guaraní en la Provincia de Jujuy asciende aproximadamente a 33.700 personas*" (Jerez, como se citó en Cruz, 2011, p.108).

Según el Cuaderno Mapa Guaraní Continental, en al año 2016, *"la actual población guaraní que habita en las provincias de Salta y Jujuy, suman unos 45.000 habitantes, descendientes de migrantes de las estribaciones de los Andes en la Bolivia oriental vecina*" (Guaraní Continental 2016, p. 21).

De esta manera, la presentación que en este capítulo se realiza sobre la población de estudio, en cuanto a los datos socio demográficos, si bien no es información actualizada y no permite acceder a información sobre cuánto guaraníes y comunidades habitan el día de hoy en nuestra provincia, y en especial en las Yungas jujeñas, los diversos apartados aquí desarrollados permiten conocerlos, conocer donde habitan, cómo comprenden y se desenvuelven en el mundo.

CAPÍTULO 6



ARAKAE PE

El tiempo de la historia

La situación actual de los pueblos originarios en América Latina solo puede ser comprendida como el resultado histórico del proceso que comenzó con la llegada de los europeos hace más de cinco siglos, mediante el cual se los despojó de los territorios que habitaban, de su cultura y de su propia lengua. Esta irrupción significó la pérdida de la territorialidad de los pueblos originarios del continente, de la soberanía sobre sus territorios e inauguró un ciclo de extensa lucha y duración histórica.

> *"No fue solo la maquinaria bélica la que ayudó a la ocupación europea del continente y el despoblamiento de sus históricos habitantes, sino también la carga de enfermedades que los europeos trajeron consigo, y que diezmaron gravemente a las poblaciones originarias. A la introducción de nuevas enfermedades como la viruela, el sarampión, el tifus, la fiebre amarilla y la malaria, se sumó el sometimiento a trabajos forzados y a castigos inhumanos"* (CEPAL, 2014, p. 13)

A la ocupación justificada en el concepto de terra nullius (CEPAL, 2014) (literalmente, "*tierra de nadie*", es decir, ausencia de población o bien territorios habitados por "*bárbaros*") se sumó la creación de instituciones destinadas a explotar y aprovechar el trabajo de las personas indígenas.

Años después, la desposesión indígena se profundizó con los procesos independentistas. La consolidación de los nuevos Estados nacionales aumentó esta desposesión mediante la adopción de marcos jurídicos que privilegiaron las formas privadas de propiedad y establecieron la primacía del derecho individual por sobre el colectivo.

> *"Hacia fines del siglo XIX, la doctrina de terra nullius era justificada por las necesidades de la geopolítica y la expansión de las fronteras agrícolas y ganaderas, con campañas militares que continuaron diezmando a la población de los pueblos indígenas, especialmente en la Argentina"* (CEPAL, 2014, p. 14)

A mediados del siglo XX, se continuó con este ciclo de desterritorialización de los pueblos indígenas, con graves consecuencias sobre sus condiciones de vida, por ejemplo, el ciclo de la presión extractiva sobre los recursos naturales por parte de las empresas nacionales y transnacionales y la ejecución de grandes obras civiles con impactos negativos sobre los ecosistemas, han irrumpido con fuerza inusitada, agravando el cuadro histórico de despojo y vulnerabilidad.

Sin embargo, en cada uno de esos ciclos y episodios hubo procesos de resistencia indígena. De esta manera, la historia del mundo es inseparable del destino de los pueblos originarios.

En el presente capítulo "*ARAKAE PE (El tiempo de la historia),* se aborda el objetivo general planteado en el presente trabajo de investigación el cual consiste en *"Conocer y analizar el proceso histórico de movilización cultural que realizó el pueblo guaraní para su resurgimiento en la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas",* para ello se elaboraron dos categorías de análisis *"Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (tierra sin mal)*", y "*Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)".*

Las dos categorías mencionadas, de manera conjunta con el capítulo 2 (*Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales*), permiten ver cómo a partir de la colonización las poblaciones originarias guaraníes (que hasta ese momento manifestaban una gran unidad lingüística y cultural), se extendieron por la amplia región de América del Sur en sucesivas migraciones que se prolongaron a lo largo de miles de años. En donde nuestro país de fines del siglo XIX, que se caracterizaba por su carácter criollo mestizo por la incorporación masiva de inmigrantes de origen europeo, las poblaciones originarias fueron consideradas la imagen de la barbarie y representaban un problema para la conformación del estado nación.

Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (Tierra sin mal)

Acerca de la +V+ MAREI (Tierra sin Mal)

La leyenda guaraní de la tierra sin mal irrumpe en la literatura americanista de la mano de Curt U. Nimuendajú en 1914 (Como se citó en Combes y Villar, 2013). Su obra llamada "*Die Sagen von der Erschaffung und Vernichtung der Welt"*, sugiere una conexión entre un contenido de creencia particular y determinados hechos más generales como las migraciones guaraní, el factor étnico, la religiosidad profética y la ritualidad; todos estos ingredientes serán luego retomados (dosificados e interpretados de manera diferente) por diversos autores como hilo conductor de sus investigaciones, como exponen a continuación:

- *Curt Unkel Nimuendajú (1914):*

El etnólogo alemán Curt Unkel Nimuendajú en 1914 publica "*Die Sagen von der Erschaffung und Vernichtung der Welt"* (Como se citó en Combes y Villar, 2013). La saga describe su experiencia con los apapocúva, un grupo guaraní hablante del estado brasileño de Mato Grosso do Sul, y la búsqueda de la tierra sin mal de los mismos. El autor sostiene:

> *"Hoy la tierra está vieja", y el cataclismo final cercano. Para salvarse del apocalipsis los apapocúva confían en sus chamanes pajés y en su arsenal variopinto de recursos mágicos, danzas y cantos, pero sobre todo en la posibilidad de emprender viaje hacia la Tierra Sin Mal, donde los cultivos crecen solos, la fiesta es eterna, no existe el mal, y no existe la muerte"* (Nimuendaju, 1987, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 203).

Pero los propios pajes (guías) no siempre se ponen de acuerdo sobre las coordenadas. Las opiniones de los pajés competentes divergen un poco respecto al lugar donde debe ser buscado este paraíso:

> *"Para algunos chamanes hay que seguir los pasos del héroe mítico Guyraypotý tras el diluvio universal: ayunar, cantar, bailar hasta que el cuerpo se vuelva tan ligero que pueda ascender hasta el cielo. Para otros, en*

> *cambio, la Tierra Sin Mal puede encontrarse en este mundo, y más precisamente en su centro, donde el héroe Ñanderuvuçú construyó su casa en los tiempos primordiales. O bien, en la opinión más difundida, hay que ir al este, más allá del mar, pues el destino final donde no se muere es el paraíso que espera al hombre al final de su existencia, pero también una meta que puede alcanzarse en vida mediante los ritos apropiados. Es por ello, sin dudas, que el mismo Nimuendajú no duda en acompañar la ordalía de los apapocúva: una búsqueda desesperada, sin aparente posibilidad de éxito, pero una aventura que al fin y al cabo no concluye en resignación derrotista, pues, aunque haya habido algún error siempre sigue en pie la ilusión de llegar al cielo*" (Nimuendaju, 1987, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 204).

El texto de Nimuendaju sirve como mito fundacional o mito de referencia pues contiene todos los ingredientes que dosificados de forma diferente dan lugar a las sucesivas interpretaciones:

> "*El factor étnico: los guaraníes apapocúva de Mato Grosso. El factor mítico-escatológico: la inminente destrucción del mundo como fundamento de la religión. El factor profético: la salvación por la migración hacia la Tierra Sin Mal liderada por los pajés competentes. El concepto mismo de yvy maraey (tierra sin mal), concebido como paraíso ultraterreno y a la vez como panacea en la superficie de la tierra, accesible en esta vida. Finalmente, la disciplina ritual para alcanzar la meta: ayunos, bailes, cantos y la migración hacia los mares orientales*" (Nimuendaju, 1987, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 204).

- *El pecado original tupí-guaraní: Alfred Métraux (1927):*

Si el tema de la tierra sin mal debe a Nimuendajú su aparición en la literatura, pasa a la posteridad y logra la anhelada inmortalidad gracias a otro de los ancestros de la etnología americanista: Alfred Métraux.

Bartomeu Melià (1987) sostiene que, Métraux hizo de "*los viejos textos que relatan migraciones de varias tribus tupí guaraní, una lectura en clave apapokúva, o si se quiere, en clave Nimuendajú"* (Melià, 1987, p. 314). Cuando en su tesis sobre la religión tupinambá afirma que podemos empezar este estudio partiendo de lo conocido hacia lo desconocido, Métraux (1927) se refiere a releer las crónicas quinientistas a partir del prisma del mito apapocúva, y a revisitar en esos términos el problema de las migraciones históricas de los guaraníes.

Métraux relee la religión guaraní a partir de los elementos expuestos en Nimuendajú. Pero estos elementos aparecen amplificados, radicalizados, extendidos sin límites en el tiempo y en el espacio. El suizo amplía el marco étnico del mito y el parentesco lingüístico deviene parentesco cultural: de los pocos centenares de apapocúva de Nimuendajú se pasa al conjunto de la familia lingüística, y las conclusiones se recalibran a los tupí guaraní:

> *"De razón de ser de las migraciones apapocúva, la Tierra Sin Mal pasa a cifrar la clave interpretativa que permite entender todas las migraciones tupí-guaraní registradas desde tiempos coloniales e incluso precolombinos: asimilada para la ocasión con el mismo imperio incaico, se trata incluso de la meta de las migraciones guaraníes hacia el piedemonte andino de la actual Bolivia. Pajés tupís, caraïbes tupinambás, tumpas chiriguanos: todos comparten la misma evocación obsesiva de una tierra fantástica donde no es posible morir. Pero el discurso también se libera pronto de la escatología: en el caso de las migraciones coloniales, aparece transfigurado como símbolo de libertad, explicando la huida y la lucha contra el opresor europeo"* (Métraux, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 205).

Métraux homologa la creencia tenaz en la existencia de un paraíso terrestre de sociedades tan distantes en el tiempo y en el espacio como los tembé, los tupinambá o los chiriguanos con la tierra sin mal de los apapocúva, y su razonamiento erudito convierte la amalgama en el fundamento de la religión y hasta de la sociología guaraní (Combes y Villar, 2013). Metraux transforma en afirmaciones y hechos científicos la suposición de Nimuendajú (1914), no sólo le presta legitimidad académica y credibilidad fáctica, sino que

proyecta la idea misma de la Tierra Sin Mal a un escenario mucho más amplio, propicio para la proliferación de matices, variantes y ramificaciones.

- *Cristianismo y aculturación: Egon Schaden (1954):*

A partir de la década de 1950, el tema de la tierra sin mal se vuelve recurrente y prácticamente no existe obra alguna sobre los guaraní que no mencione de una manera u otra la leyenda. Para Egon Schaden, descendiente de alemanes, docente y prócer de la etnología brasileña, el mito del paraíso sigue siendo uno de los aspectos fundamentales de la cultura guaraní tal como había sugerido Nimuendajú (Schaden, 1954, como se citó en Combes y Villar, 2013). Sin embargo, aun partiendo como Nimuendaju de la escatología:

> *"Schaden opta por la vía sociológica para su interpretación: citando a un ñandeva que afirma que todos los guaranís son católicos, argumenta en términos de los conceptos de aculturación, mestizaje, crisis aculturativa o destribalización*" (Combes y Villar, 2013, p. 206).

En este contexto discursivo la tierra sin mal aparece como la utopía en la cual pueden realizarse los deseos no satisfechos en este mundo. Schaden persiste la orientación esencialmente mística de la cultura guaraní. La religión cumple una función no sólo simbólica sino también política, como núcleo de resistencia de la cultura tribal. Para los guaraníes actuales la tierra sin mal significaba el restablecimiento de las costumbres tribales en su original pureza y es una ideología pragmática, una herramienta de resistencia contra la aculturación (Schaden, 1954, como se citó en Combes y Villar, 2013).

- *La poética mística: León Cadogan (1959):*

Lingüista y etnólogo autodidacta, se trata de una figura fundamental de la cultura nacional paraguaya por sus estudios sobre los guaraníes. El principal aporte de Cadogan se cristaliza en 1959, con la publicación de su texto "Ayvy Rapyta. Textos míticos de los mbyá-guaraní del Guairá". Como recompensa por haber tramitado la liberación de Mario Higinio, un guaraní preso por homicidio en la cárcel de Villarica, los sabios de la tribu deciden transmitirle sus saberes:

> *"Se trata de textos barrocos, cargados de metáforas y simbolismos que narran el origen de la tierra, de la divinidad y del propio Ayvu Rapyta, el alma-palabra que constituye el fundamento de la humanidad. Las glosas muestran un pensamiento en el que no se sabe qué admirar más, si su profundidad propiamente metafísica o la suntuosa belleza del lenguaje que lo expresa*" (Clastres, 1974, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 208).

La saga despliega una mística impregnada de tristeza por las dolencias de esta tierra imperfecta y la nostalgia del tiempo primordial de los dioses. La escatología y la tierra sin mal no son ya meros fundamentos de una religión o de una cultura: se transforman en una suerte de sinónimo de esa religión, de esa cultura e incluso hasta de la gente misma que sueña y canta con ellas. Cadogan (1959) propone un mito, desarrollado en párrafos anteriores, que fue transmitido de generación en generación de forma secreta, esotérica, en lo profundo de la selva del Guairá. La sociología y la historia de Schaden (1954) quedan a un lado:

> *"Por una parte, los mbyá son presentados como un grupo aislado, con una tradición oral inmaculada, a buen resguardo de la agenda misionera; por la otra, la meditación y la palabra reemplazan a la migración física hacia la tierra donde no se muere*" (Clastres, 1974, como se citó en Fausto, 2005, p. 391).

- *El mito contra el Estado: Pierre y Hélène Clastres (1974, 1975):*

Pierre y Hélène Clastres, pareja de etnólogos franceses, trabajaron entre los guayaki, guaraní, yanomami y nivaclé antes de publicar parte de los resultados de sus investigaciones, en las cuales hacen amplio uso de los textos publicados por Cadogan (1959), así como también de los trabajos de Métraux (1927).

El mito de la tierra sin mal se ubica en el marco del antiguo profetismo guaraní, que traduce en el plano religioso una crisis producida por la emergencia progresiva de poderosas jefaturas durante los siglos XV y XVI. El profetismo opera como el anticuerpo que genera la propia sociedad guaraní contra el surgimiento de un poder político

centralizador, que desarticula el orden tradicional y transforma de manera irreversible las relaciones entre los hombres:

> *"La búsqueda de la Tierra Sin Mal es por lo tanto el rechazo activo de la sociedad. Auténtica ascesis colectiva que, por ser colectiva, no puede llevar a los indios más que a su ruina: si las migraciones debían fracasar es porque el proyecto que las animaba (la disolución buscada de la sociedad) era en sí mismo suicida"* (Clastres, 1975, como se citó en Combes y Villar, 2013, p. 210).

Si se compara el contenido de este antiguo discurso profético con la palabra de los sabios guaraníes contemporáneos, se advierte que dicen exactamente lo mismo, y que las Bellas Palabras de ahora repiten el mensaje de antaño. Con una diferencia: como actualmente no es posible realizar el sueño de alcanzar la tierra sin mal, por medio de la migración religiosa, los indígenas ahora esperan que los dioses les hablen, que los dioses les anuncien la venida del tiempo de las cosas que no mueren, de la plenitud acabada, de ese estado de perfección en y por el cual los hombres trascienden su condición.

> "*Ese deseo de abandonar un mundo imperfecto no ha cesado jamás entre los guaraníes. A través de cuatro siglos de dolorosa historia no ha dejado de inspirar a los indígenas. Aún más: se ha convertido en el eje casi único alrededor del cual se organizan la vida y el pensamiento de la sociedad, al punto que ella se determina netamente como comunidad religiosa"* (Combes y Villar, 2013, p. 211).

- *El mito silenciado: Branislava Susnik (1960-1980):*

Durante los años 1960-1970, la expresión Tierra Sin Mal no es una constante en su obra. Apenas se menciona al pasar en un libro tardío, cuando la eslovena describe el ethos expansivo Tupí-Guaraní que caracteriza como antropodinamismo expansivo:

> *"La movilidad dispersiva de los Tupí-Guaraní se caracterizaba por un consciente antropodinamismo expansivo con tres determinadas finalidades: la búsqueda de la 'tierra buena' y con periferia dominada o pacífica,*

> *transconceptualizada en Tierra Sin Mal, cuando los movimientos migratorios significaban desplazamientos de evasión o de refugio; festivales intercomunales como símbolo de la abundancia productiva-subsistencial; la conciencia etnocéntrica de una superioridad etnocultural y de una seguridad guerrera, expresada en el rito antropofágico*" (Susnik, 1994, p. 81)

En el resto de la obra se percibe una tensión irresuelta, y la incomodidad de Susnik con la misma idea es notoria. La tierra sin mal abarca demasiado, o demasiado poco.

- *El mito recapitulado: Bartomeu Melià (1988):*

Hay poco después un esfuerzo más o menos sistemático de encontrar un punto de equilibrio interpretativo por parte del jesuita español Bartomeu Melià, figura prominente de los estudios guaraníes. Sus investigaciones procuran conciliar la historia, la etnología y la lingüística. Meliá (1995), sostiene:

> *"¿Qué buscaba o qué busca un guaraní cuando dice que busca la Tierra Sin Mal? La respuesta no es unívoca, y probablemente incluye varios niveles de comprensión, así como supone varios momentos históricos*" (Melià, 1987, p. 291).

Si bien pretende diferenciarse de las extrapolaciones del mito de referencia de manera más explícita que Susnik, y si bien concede que las razones de las migraciones probablemente sean varias, también afirma que:

> *"la búsqueda de la Tierra Sin Mal es, por lo menos en el estado en que están nuestros conocimientos, el motivo fundamental y la razón suficiente de la migración guaraní*" (Melià, 1987, p. 291).

En síntesis, mito guaraní, mito amerindio o leyenda cultural, la tierra sin mal no deja de ser una variación más sujeta al proceso mitopoiético, y su misma trayectoria puede ser por tanto analizada en clave de mitológica, como se lo verá a continuación.

A través de desarrollo de la presente categoría de análisis, y a través de las fuentes documentales y de los fragmentos de las voces de los entrevistados que se expondrán, se

podrá evidenciar la confluencia de dos concepciones sobre la tierra sin mal, la de: Unkel Nimuendajú (1914) y Bartomeu Melià (1988):

> *"Y me tengo que remontar un poco hacia la historia. Llegamos al país en nuestra mítica búsqueda de la tierra sin mal, nos íbamos asentando a la vera de ríos y arroyos. Nuestros antepasados eran guerreros, cazadores y recolectores, y nos alimentábamos también en base de lo que nos daban nuestras plantaciones y los ríos, por eso es tan importante y valiosa la tierra para nosotros y su constante búsqueda en esos tiempos (...) Para nosotros, la tierra es el origen de toda vida. (....) y buscando una tierra donde no haya violencia, donde no hay explotación, donde podamos vivir tranquilos*" (Entrevista 1)

> *"(...) nos invadieron, nos mataron, nos expulsaron de nuestras tierras y tuvimos que irnos, emigrar en busca de nuevas tierras sin mal en busca de trabajo, sin maldad, sin violencia, donde podamos trabajar la tierra y alimentar a nuestras familias. Siempre fuimos un pueblo, no dejamos de ser guaraní" (Entrevista 2*)

> *"(...) Los que pudieron escaparon a ese martirio con sus familias, nos fuimos por todos lados en la búsqueda de la tierra sin mal (...) otros para Argentina, así llegamos acá, en busca de tranquilidad, paz para vivir, paz y trabajo para nuestras familias"* (Entrevista 3).

> *"Llegamos acá por la búsqueda de la tierra sin mal, de esta tierra tan prometida donde como lo dicen su palabra no había maldad, se podía vivir en paz y abundancia"* (Entrevista 4).

> *"Cada cultura y cada pueblo son milenarios, llegamos aquí por diversas migraciones en búsqueda de paz y trabajo, de una mejor vida, de una tierra donde no haya maldad ni muerte, la tierra sin mal*" (Entrevista 5).

"*Siempre hablamos de la tierra profética, de la búsqueda incesante profética de la tierra sin mal (...) siempre donde pueda haber ríos, tierras, montes, y se pueda sembrar y puedan vivir del usufructo, de la tierra*" (Entrevista 6).

"ivi marey (...) Son palabras que cobran sentido o significado a partir de la colonización y que tienen un significado muy importante para nosotros que dan inicio a nuestra migración y que permiten también entender cómo llegamos nosotros aquí. A partir de la colonización, a partir de todo el sufrimiento que trajo esta colonización, de las muertes, del despojo de nuestro idioma, de las enfermedades, de la explotación y tortura, fuimos en búsqueda de una tierra en donde podamos vivir en paz con nuestras familias, donde pidiéramos sembrar y armar nuestro hogar, es la búsqueda de esta tierra sin mal, donde todo fuera pacifico, sin guerra, sin maldad, sin tortura explotación por parte del hombre blanco" (Entrevista 7).

"(...) tuvimos que migrar a otras tierras buscando la paz, buscando un lugar donde poder vivir tranquilos, donde poder criar sus hijos, donde no hubiera miserias, guerra, muerte, donde pudieran ser ellos mismos sin ocultarse. A la tierra profética de la tierra sin mal. Poder hablar su idioma y poder llevar a cabo sus rituales, propio de su cultura" (Entrevista 8).

"Y es la tierra profética, la tierra tan buscada y soñada por nuestros abuelos. Nosotros migrábamos en su búsqueda, de esta tierra sin mal, sin mal alguno, donde se pudiera vivir tranquilos, se pudiera vivir de ella, a través de lo que nos diera. Para nosotros los avá es muy importante la tierra porque el Ava trabaja la tierra" (Entrevista 9)

"La historia de la Nación Guaraní, se enmarca en continuas corrientes migratorias por su territorio, la razón de este acto es la búsqueda incansable de la mística "TIERRA SIN MAL "Ivi Maraei" famosos por resistir a la conquista, tanto ante el Imperio Incaico como contra los Españoles" (Cartilla Guaraní ÑEE KAVI -Palabra buena- Anexo 7).

En estos fragmentos se puede observar el significado que los entrevistados le otorgan a la tierra sin mal: una tierra fértil y apacible, en la cual se puede vivir tranquilos. Donde, siguiendo a Nimuendajú (1914), el viaje (la migración) en búsqueda de la tierra sin mal se fundamenta en la búsqueda de la tierra accesible en esta vida, donde se pueda cultivar, en donde no existe el mal, y no existe la muerte. La cual será en muchos casos, como se verá más adelante, una búsqueda desesperada, sin aparente posibilidad de éxito, pero una aventura que al fin y al cabo no concluye en resignación. En donde también se hace presente el factor profético, en la cual la migración inicia en la búsqueda de la tierra sin mal para su salvación.

Con respecto a Bartomeu Melià (1988), el mismo sostiene que las razones de las migraciones probablemente sean varias, en este caso las razones serían, en base a lo expuesto por los entrevistados:

- La búsqueda de una tierra fértil para trabajo y siembra
- La búsqueda de una tierra sin violencia, en la cual poder vivir tranquilos y en paz, de manera armoniosa.
- La búsqueda de una tierra sin mal para su salvación: escapando de los hechos de violencia, y sometimiento, que los llevaron a iniciar la migración en la búsqueda de la tierra sin mal.

De esta manera, para el pueblo avá guaraní de las Yungas jujeñas, y como también lo afirma Meliá (1995):

> "*la búsqueda de la Tierra Sin Mal es el motivo fundamental y la razón suficiente de la migración guaraní*" (Melià, 1987, p. 291).

Pero, en esta búsqueda incansable del pueblo avá guaraní de la tierra sin mal, puede sobrevenir el mal, entonces hay que superarlo o abandonarlo:

> "*Para nosotros, la tierra es el origen de toda vida. Pero las invasiones, las guerras con las que nos fuimos encontrando a lo largo de nuestra peregrinación en la búsqueda de la tierra hicieron que sigamos migrando y*

buscando una tierra donde no haya violencia, donde no hay explotación, donde podamos vivir tranquilos" (Entrevista 1)

"Cuando nos instalábamos en algún lado, como por ejemplo Bolivia, ahí donde uno pensaba estar tranquilo, nos tocó las guerras (...) Escaparon de la guerra y así llegamos a la Argentina, por la propuesta laboral que había en ese momento de los ingenios. Escapando de las tierras con males" (Entrevista 2).

"*Mis antepasados llegaron aquí cuando fueron echados de sus tierras cuando fueron invadidos, violentados, maltratados, muchos de ellos asesinados y explotados laboralmente. Los que pudieron escaparon a ese martirio con sus familias, nos fuimos por todos lados en la búsqueda de la tierra sin mal* (…)" (Entrevista 3).

"*Ella me contaba siempre, que originariamente su antepasados vivían en Brasil, pero llegaron a Bolivia buscando esta tierra sin mal que te conté, estuvieron mucho tiempo ahí, tranquilos, trabajando la tierra, pero en Bolivia comenzaron los conflictos, las guerras, la miseria, y esa fue otra razón para irse en búsqueda de tranquilidad y trabajo a la Argentina. Ellos escapaban, se iban cuando las cosas se ponían feas, como las guerras, porque eso no ya es una tierra con mal*" (Entrevista 4).

"(...) donde también hubo mucho sufrimiento, dolor, hambre, muertes. Donde nuestros antepasados continuaron sufriendo cuando habían pensado que llegaban a una tierra sin mal en la búsqueda (...)" (Entrevista 5)

"Cuando había conflicto en las tierras que se habitaban, nos íbamos, porque consideramos que el conflicto de la tierra, que cuando había conflictos esa era tierra de males, entonces nos íbamos en busca de una tierra fértil, virgen, que podamos tener nuestras plantaciones, nuestro hogar. Por eso hablamos de la tierra sin mal, donde no llega ningún tipo de enfermedades, donde no hay guerra, donde no hay ningún tipo de conflicto y podamos vivir nosotros siempre en equilibrio y armonía con la naturaleza" (Entrevista 6)

"(…) a partir de todo el sufrimiento que trajo esta colonización, de las muertes, del despojo de nuestro idioma, de las enfermedades, de la explotación y tortura, fuimos en búsqueda de una tierra en donde podamos vivir en paz con nuestras familias" (Entrevista 7).

"Pero luego a raíz de las guerras que había también en Bolivia tuvieron que volver a migrar, pero algunos se quedaron, como mi mama y papa. Ahí a raíz de todo ese mal que se vivía por las guerras en Bolivia se van dos hermanos de mi mama a la Argentina" (Entrevista 8)

"La tierra nos provee del alimento y del hogar. Cuando había tierra mala nosotros nos íbamos, es la tierra que se pelea o donde se pelea, donde hay guerras, donde haya muertes, violencia. El avá no pelea por la tierra, el avá se retira y arma de nuevo su tierra en otro lugar" (Entrevista 9)

Lo aquí narrado, permite evidenciar que la ocupación de nuevos territorios en la búsqueda de la tierra sin mal, no siempre fueron de manera pacífica, como se verá a continuación de manera más detallada, en el siguiente apartado.

Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina)

Contactados por los invasores europeos desde 1505, los guaraníes manifestaban una gran unidad lingüística y cultural. Se extendieron por la amplia región de América del Sur en sucesivas migraciones que se prolongaron a lo largo de miles de años. Las inmensas selvas de América del Sur formaban solo una parte del hábitat ocupado por las grandes ramas lingüísticas guaraní[38]. *En una extensión que abarcaba desde las Antillas, las Guayanas y Brasil hasta la parte oriental de Bolivia, Paraguay, Uruguay, el Chaco y las actuales provincias argentinas de Formosa, Corrientes y Misiones, habitaban multitud de*

[38] Ramas lingüísticas tupí guaraní: *Mbyá (Argentina, Brasil y Paraguay). Avá-Guaraní (Paraguay), conocidos también como Ñandeva, guaraní o Chiripá (Brasil y Argentina). Paĩ-Tavyterã (Paraguay), conocidos como Kaiowá (Brasil). Ava-Guaraní y Isoseño (Bolivia y Argentina), conocidos como Guaraní Occidental (Paraguay), y también como Chiriguanos o Chahuancos (Argentina). Gwarayú (Bolivia); Sirionó, Mbía o Yuki (Bolivia); Guarasug'we (Bolivia), Tapieté o Guaraní-Ñandeva (Bolivia, Argentina y Paraguay); Aché (Paraguay).* (Guaraní Continental,2016, p.10)

pueblos que podían entenderse por provenir del mismo tronco linguistico, unidos por una lengua y una cultura en común (Guaraní Continental,2016,p.10). Cada uno de ellos vivían aislados de los demás. Lo que la lengua unía era separado por la selva.

Desde el siglo XVI al XVIII se extiende el período histórico durante el cual los españoles conquistaron y sometieron a las poblaciones indígenas. "*Los tres siglos del período colonial concluyeron con la población indígena diezmada por guerras, epidemias, exceso de trabajo y malos tratos, y con la mitad de los indígenas sobrevivientes sin presentar diferencias sociales y culturales significativas"* (Tendete, 2014, p.133), luego de un proceso donde fueron perdiendo sus tierras, su sistema económico, social, su lengua y cultura.

Los guaraníes son descendientes de pueblos con una larga historia de migraciones y mestizaje. Numerosos autores como por ejemplo Métraux y Nordenskiold (2001) describieron las migraciones de miles de guaraníes del actual territorio de Brasil a Paraguay y luego a Bolivia. Diversos entrevistados también dan cuenta de este proceso de migración por el cual atravesaron sus antepasados, muchos recurriendo a las memorias de sus abuelos y abuelas, a sus historias y anécdotas:

> *"Me comenzaron a contar como mis antepasados atravesaron la selva de Brasil, bajando y pasando por Paraguay y así llegamos a Bolivia"* (Entrevista.1)

> *"Y como todos los guaraní, (...) En su búsqueda fuimos bajando por Brasil, Paraguay, Bolivia, Argentina"* (Entrevista 2)

> *"Mis antepasados llegaron aquí cuando fueron echados de sus tierras cuando fueron invadidos, violentados, maltratados, muchos de ellos asesinados y explotados laboralmente. Los que pudieron escaparon (...) por Brasil, Paraguay, Uruguay, otros a Bolivia y otros para Argentina* (…)" (Entrevista 3)

> *"Ella me contaba siempre, que originariamente su antepasados vivían en Brasil, pero llegaron a Bolivia buscando esta tierra sin mal que te conté,*

estuvieron mucho tiempo ahí, tranquilos, trabajando la tierra, pero en Bolivia comenzaron los conflictos" (Entrevista 4)

"(…) cada cultura y cada pueblo son milenarios, llegamos aquí por diversas migraciónes desde Brasil, paraguay, en búsqueda de paz y trabajo, de una mejor vida" (Entrevista 5)

"Pero siempre ubicándose en zonas tropicales, siempre donde pueda haber ríos, tierras, montes, y se pueda sembrar y puedan vivir del usufructo, de la tierra. Así vinimos de varios puntos del mundo, desde Brasil, pasando por Paraguay, y llegando muchos de nosotros a Bolivia que nos permitió llegar a Argentina" (Entrevista 6)

"Y así nos fuimos de nuestro lugar de origen, muchos migraban desde sus tierras en Brasil a Paraguay, en esta búsqueda incansable de la tierra sin mal. Así llegaban a Bolivia y argentina en esta búsqueda" (Entrevista 7)

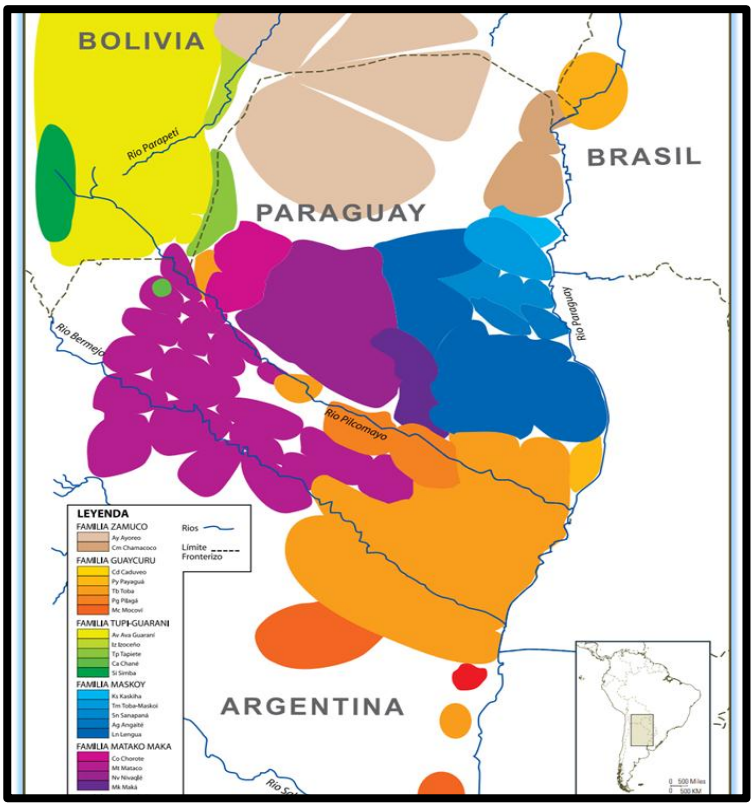
"(…) Así fueron viajando a pie, buscando mejores tierras, pacíficas, migraron por distintos países como Paraguay, hasta llegar a Bolivia. Y ahí se asentaron muchos años (….) (Entrevista 8)"

"(…) Todos venían de Bolivia, que llegaron ahí a partir de todas las migraciones que sucedieron a partir de la invasión, vinieron desde Brasil, Paraguay. Y de Bolivia se vinieron para la Argentina por el tema de la guerra (…) El haber llegado aquí es un proceso de varias corrientes migratorias, donde nuestros antepasados migraron muchos de ellos desde Brasil escapando por las zonas selváticas hasta que llegaron a Bolivia que les dio paso a Argentina." (Entrevista 9)

Como puede apreciarse, a través del relato de los actores sociales, muchos de ellos presentan coincidencia con lo planteado por Métraux y Nordenskiold (2001), con respecto al recorrido de las migraciones: "*de Brasil a Paraguay, luego a Bolivia",* y por último Argentina. Los relatos que manifiestan los descendientes de los guaraníes, son historias que les fueron transmitidas, y heredadas a través del relato de sus mayores. Es que así, como sostienen Jerez y Vilca (2009), se expresa la historia de aquellos que no tuvieron otra

posibilidad de registro más que la memoria. Este recorrido que da cuenta de la larga historia de migraciones atravesada por la población Guaraní: *"Brasil, Paraguay, Bolivia y Argentina",* mencionada por los entrevistados, permite ver cómo se hace presente la llanura conformada por el Gran Chaco, mencionada en el capítulo 5 (Marco metodológico- Sobre la población de estudio).

A la llegada de los primeros conquistadores, el pueblo guaraní habitaba una región ubicada entre los valles andinos y las llanuras del Chaco. Sus límites eran al norte el río Guapay, al sur el río Bermejo, al este Chaco y al oeste Charcas (Pifarre, 2015). Esta región forma parte del Gran Chaco: una vasta llanura aluvial que se extiende en el espacio comprendido entre el centro sur de Brasil, el oeste del Paraguay, el oriente boliviano y el centro norte de Argentina.



Carta étnica del Gran Chaco en el umbral del s. XX[39]

[39] *"Este mapa corresponde al momento en el que cada uno de los pueblos chaqueños fue obligado a abandonar su territorio tradicional y a instalarse en enclaves más o menos fijos*

Como se menciona en el capítulo 2 llamado "*Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales*", según la historiografía, el origen del pueblo guaraní en la zona andina de Bolivia se remonta al siglo XVI. Pifarre (2015), sostiene que el notable crecimiento demográfico, las limitaciones productivas, una serie de disensiones políticas entre jefes y las consiguientes tensiones místico religiosas, que tuvieron los guaraníes en tierras del Paraguay y Brasil, pudieron ser determinantes para ir en búsqueda de nuevas tierras, en este caso en particular: hacia la zona andina de Bolivia. Ya asentados en Bolivia, través de las uniones sexuales entre unos y otros se conformaron los grupos conocidos como chiriguano[40] (hoy llamados y autodenominados guaraní).

Hirsch (2004), sostiene que la actual población guaraní que habita en la provincia de Jujuy (Argentina), son descendientes de migrantes de las estribaciones de los Andes en la Bolivia oriental vecina.

De esta manera las migraciones de los guaraníes de Bolivia hacia la República Argentina en busca de la tierra sin mal y de la mbaporenda (el lugar donde hay trabajo), fueron originadas por dos factores principalmente:

1. Por la ocupación de sus tierras entregadas a los hacendados que se establecieron en su territorio en la segunda mitad del siglo 19 (el cual se desarrolló en el capítulo 2 referido a "*Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales"*, donde:

Durante el período colonial, los grupos guaraníes resistieron firmemente los avances de los colonos defendiendo sus territorios. En el marco de las luchas independentistas, muchos de ellos conformaron alianzas con los republicanos y se pusieron a disposición para

("sedentarización"), en el período que va desde fines del S. XIX hasta la guerra del Chaco (1932-1935). (UNICEF- FUNPROEIB, 2009, p.35).

[40] Según Hirsch (2004), la reciente adopción del término guaraní, y el concomitante rechazo de chiriguano, se vincula con procesos políticos organizativos de los guaraníes. En Bolivia, se remontan a la década de 1980, cuando la población guaraní de la región oriental comenzó a utilizar el etnónimo guaraní para referirse a sí mismos. La difusión del término guaraní en el NOA tuvo lugar posteriormente. En consonancia con las reemergencias indígenas, el pluralismo étnico y el reconocimiento de la diversidad cultural que hace algunas décadas tiñen los escenarios latinoamericanos, los guaraníes de la región del NOA en general (y de Jujuy en particular) han comenzado, desde la década de 1990, un proceso de reafirmación étnica y visibilización frente a la sociedad envolvente (Gordillo, 2010; Hirsch, 2004; Santamaría, 2010).

enfrentar a la Corona española. Pero tras el advenimiento de la república, los acuerdos territoriales pactados con los criollos fueron incumplidos.

El gobierno boliviano alentó activamente la ocupación de los territorios de frontera concediendo tierras a quienes quisieran asentarse. *"Las misiones católicas, que por ese entonces albergaban a miles de indígenas, se ocuparon de proporcionar la mano de obra para fomentar la producción de los hacendados e incluso, durante los primeros tiempos fomentaron la migración de Ava guaraníes hacia los campos de caña de azúcar de la Provincia de Jujuy"* (Langer, como se citó en Hirsch, 1999, p. 2).

2. Por los conflictos bélicos con el Estado boliviano, el cual se abordara de una manera más amplia a continuación, ya que el mismo da cuenta del inicio del proceso migratorio por el que tuvieron que atravesar las comunidades guaraníes para llegar a la Argentina y más precisamente a la provincia de Jujuy, en la búsqueda de la tierra sin mal.

A mediados de la década de 1880, el Gran Chaco estaba en manos de los indígenas. A fin de promover la expansión de la frontera agropecuaria, en 1884 el gobierno nacional decidió encarar una campaña de conquista y avance sobre esas tierras. El resultado fue la aniquilación y sometimiento de las tribus del Gran Chaco a un sistema que no habían elegido. *"En tanto el botín de tierras quedaba bajo la jurisdicción del estado nacional, el cual podía entregarlas en concesión según los términos de la ley 817 de inmigración y colonización, los indios, sus legítimos dueños, eran obligados a transformarse en trabajadores*" (Aljanati y García, 2020, p. 77).

Aljanati y García (2020) sostienen que en vísperas del alzamiento de 1892, toda la Chiriguania estaba conquistada y ocupada por los karai (los blancos), sean éstos hacendados, militares o misioneros.

En este contexto:

> "*La historia del pueblo guaraní en Bolivia, se vincula fuertemente a la tierra y territorio y responde a una dinámica de procesos de ocupación, avasallamiento y desapropiación que tuvo su mayor crisis después de la histórica batalla de*

> *Kuruyuki. La derrota militar de los Guaraníes se dio en el año de 1892, a manos del Ejército boliviano a lo que sucedió el lento avance de la hacienda ganadera extensiva, lo que obligó a los Guaraníes a abandonar sus espacios territoriales y refugiarse en lugares alejados"* (Guaraní Continental, 2016, p. 27).

El 6 de enero de 1892 los guaraníes, bajo el mando de Apiaguaiki Tumpa, partieron desde Kuruyuki hacia la cordillera donde atacaron los poblados de la zona. El gobierno envió tropas y en marzo de 1892 apresaron a Apiaguaiki, quien fue fusilado el 29 de marzo (Pifarre, 2015). En esta rebelión se calcula que murieron unos mil guerreros guaraníes, sellando una derrota sin precedentes que significó la reducción de su territorio, el avance del ganado y de las haciendas y una mayor presencia de misiones franciscanas que causaron profundas transformaciones en la vida de los pueblos guaraní, chané y tapiete (Sanabria Fernández, 1972, Saignes, 2007). Luego de este suceso comienzan a darse las migraciones de los guaraníes a la Argentina.

La batalla de Kuruyuki, fue para los chiriguanos un fracaso total, que dejó un saldo de miles de muertos. Poco después de la batalla, un sobreviviente expresaba que:

> *"La tribu de los chiriguanos, altanera y soberbia, no se resigna fácilmente a ser dominada. Sucumbió sin rendirse*" (Nino, 1918, p. 246)

Cuarenta años más tarde, los guaraníes, que habían logrado huir hacia los llanos cercanos al Pilcomayo, fueron sorprendidos por la contienda entre paraguayos y bolivianos en la Guerra del Chaco (1931-35). Muchos de ellos tuvieron que buscar refugio en las tierras del norte argentino, principalmente en las provincias de Salta y Jujuy y emplearse en la zafra en los ingenios azucareros. La última oleada migratoria masiva desde el pedemonte Boliviano hacia el Noroeste Argentino ocurrió durante la Guerra del Chaco, así lo expresaban los entrevistados claves:

> *"De Bolivia si vinieron no solo por la guerra del Chaco que fue entre Paraguay y Bolivia, por la que se atravesaban en esos momentos por las*

tierras, sino también porque se escuchaba o se sabía que en Argentina había trabajo en los ingenios" (Entrevista 1)

"*Cuando nos instalábamos en algún lado, como por ejemplo Bolivia, ahí donde uno pensaba estar tranquilo, nos tocó las guerras, y nos usaron también para las guerras. Me contaban, que muchos guaraníes se tuvieron que esconder en la selva para no ser llevados, para no ser enlistados, permanecían semanas escondidos sin hacer ruido, para que no los cacen, porque era eso, cazarlos, y llevarlos a la fuerza a la guerra. Usarlos de esa manera. Escaparon de la guerra y así llegamos a la Argentina, por la propuesta laboral que había en ese momento de los ingenios"* (Entrevista 2).

"Donde había mal debías irte, donde había guerras, explotación, matanza, nos íbamos. Como por ejemplo las guerras por la que atravesó Bolivia hizo que muchos de nosotros migremos para la Argentina. Escapando de esa tierra con mal (...)" (Entrevista 3).

"(...) pero en Bolivia comenzaron los conflictos, las guerras, la miseria, y esa fue otra razón para irse en búsqueda de tranquilidad y trabajo a la Argentina. Ellos escapaban, se iban cuando las cosas se ponían feas, como las guerras, porque eso no ya es una tierra con mal. Y así llegaron a Jujuy, escapando de las guerras que había en Bolivia, escapando de todo lo malo, para llegar a los ingenios, donde se perpetuo el mal trato" (Entrevista 4).

"Y llegamos a Argentina, nuestros antepasados, desde Bolivia. Fueron varias corrientes migratorias, comenzando desde Brasil. Siempre escapando de las tierras con males. Así llegamos a Bolivia y cuando comenzó la guerra del Chaco, escapamos al reclutamiento que nos hacían, donde moríamos y éramos masacrados en una guerra que no era nuestra. Así llegamos a la Argentina por la búsqueda del trabajo y tierras pacíficas" (Entrevista 6)

"Cansados y despojados de sus tierras, cultura e idioma migraron a Bolivia. Se que estuvieron viviendo mucho tiempo en Bolivia hasta que atravesaron o se

encontraron con las guerras que sucedieron en Bolivia como la guerra del chaco o gran chaco creo que dice no recuerdo bien. Mi abuela me contaba que se fueron de Bolivia porque había mucha violencia por la guerra y los enlistaban a la fuerza a los indígenas, se los llevaban para que peleen en las guerras y si no querían ir los tomaban prisioneros, así que también ahí sufrieron una gran masacre. Escaparon como pudieron, escondiéndose en la selva, pasando hambre. Y en ese tiempo también se comenzaba a escuchar que en la Argentina había tierras y posibilidad de trabajo en los cañaverales, en los ingenios azucareros, y mucho miraron hacia ahí en la búsqueda de la tierra sin mal, dejando y escapando nuevamente de toda la maldad y tortura por la que atravesaban en Bolivia. Así llegaron mis abuelos a la Argentina a la mbaporenda que es la tierra donde hay trabajo. Allí estaban los cañaverales de Ledesma por ejemplo y la Mendieta" (Entrevista 7).

"(...) hasta llegar a Bolivia. Y ahí se asentaron muchos años. Pero luego a raíz de las guerras que había también en Bolivia tuvieron que volver a migrar (...) Ahí a raíz de todo ese mal que se vivía por las guerras en Bolivia se van dos hermanos de mi mamá a la Argentina en búsqueda de nuevas tierras (...)" (Entrevista 8) .

"La guerra del chaco fue otro hito que nos hizo migrara, escapando de todo esa matanza, y del avasallamiento de sus hogares y el reclutamiento forzoso de nuestra gente para sus guerras. Y bueno muchos han sido movilizados porque han sido traídos o ellos escapaban de la guerra. Y nosotros tenemos una gran influencia que ha sido la entrada por Bolivia (…) *Cuando pasó la guerra del chaco migraron a la Argentina. Donde incluso algunos eran traídos como esclavos a las plantaciones*" (Entrevista 9)

De esta manera la memoria oral indígena de los avá guaraníes destaca la necesidad de migraciones y desplazamientos para escapar de la guerra (de la tierra con males como lo mencionaron los entrevistados 3 y 4), en este caso en particular: la guerra del Chaco.

La guerra del Chaco que enfrentó a Paraguay y a Bolivia entre 1932 y 1935, fue el conflicto bélico de mayor envergadura en América durante el siglo XX por su duración, por la magnitud de tropas enfrentadas, por la cantidad de bajas sufridas y por los recursos empeñados que dejaron exhausta la economía de ambas naciones:

> "*Habitada escasamente por pequeñas tribus de aborígenes esta región era controlada mayormente por los bolivianos que habían diagramado su penetración con una extensa red de fortines de Oeste a Este*" (Trejo, 2019, p. 37).



Chaco Boreal[41].

[41] "*La región del Gran Chaco es una unidad fitogeográfica que se desarrolla en el centro-sur de Sudamérica y que ocupa gran parte del Norte argentino y la zona limítrofe entre Bolivia y Paraguay. La guerra se desarrolló en la subregión denominada Chaco Boreal cuyos límites son: al Sur el río Pilcomayo, que a su vez es el límite natural con la República Argentina, al Norte las Sierras de Santiago, al Este el río Paraguay y al Oeste el río Parapití"* (Jesús Trejo, 2019, p. 37)

La guerra no ocurre sobre un desierto, sino en una región habitada, tejida, trabajada y organizada por sociedades humanas. Si bien es cierto como sostiene Nicolás (2008), la guerra del Chaco es fundamentalmente un conflicto entre Estados, *también es cierto que la guerra funciona como una campaña de ocupación militar del espacio indígena chaqueño. La fundación de fortines sobre los campamentos indios, los desplazamientos masivos de población, la conscripción forzada, la utilización militar de los recursos económicos y humanos, la conformación de milicias indígenas, la relocalización en misiones y reservas, etc., son todos elementos característicos de la dimensión de la guerra, aquí sumergida"* (Nicolás, 2008, p.10)

De esta manera, a través de lo expresado por los entrevistados, en la guerra del Chaco, nuevamente fueron atropellados por los ejércitos y algunas comunidades tuvieron que buscar refugiarse en la Argentina. La guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay tuvo un impacto devastador entre numerosas etnias de ambos países. En el caso de los guaraníes de Bolivia, *"muchos fueron incorporados como soldados y zapateros por el ejército boliviano, y trabajaron en la construcción de caminos y trincheras. Pero miles de ellos fueron llevados como prisioneros por el ejército paraguayo cuando este ingresó en territorio boliviano"* (Constant, 2017, p. 57).

En suma, los factores que los expulsaron de sus antiguos territorios fueron la explotación a la que se veían sujetos, la pérdida del territorio y con ella la perdida de sus prácticas culturales e idioma, y la persecución tras la derrota de las últimas sublevaciones.

Pero muchos de esos grupos étnicos emprendieron el camino de la defensa de sus tierras y sus valores ancestrales, de su lengua y cultura, en un intento por mantener sus identidades. En algunos de estos casos la lucha duró décadas, marcando un camino que signo incluso el posterior proceso de construcción del Estado Nacional.

Un mundo guaraní que agonizaba, migraciones forzadas, una cultura y lengua que se perdían: de esta manera la búsqueda de la tierra sin mal se presenta como una historia marcada por la tragedia.

Como se refleja en esta categoría de análisis, para los avá guaraníes de las Yungas jujeñas, la tierra sin mal es localizable, por más que ni los pajés (siguiendo a Nimuendajú, 1914), logren ponerse de acuerdo sobre sus coordenadas exactas de localización.

Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)

La categoría anteriormente analizada denominada *"Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (tierra sin mal)*", y la presente categoría que se desarrollará a continuación "*Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)*", sumado a la información empírica brindada por los informantes claves, no solo permiten abordar el objetivo general planteado, sino también permiten apreciar el impacto emocional del pasado que se convierte en un instrumento clave para revelar aspectos básicos de la historia del pueblo guaraní.

Para abordar el tema de la mbaporenda de la población guaraní de las Yungas Jujeñas, se establecieron cuatro tópicos de análisis:

1. Los ingenios azucareros y el mercado de trabajo.
2. Reclutamiento y captación de mano de obra: Los Contratistas.
3. Traslado a los ingenios.
4. El Trabajo en los cañaverales.

Los tópicos mencionados permiten dar cuenta como la experiencia de vida en los ingenios marcó profundamente a todos los grupos que allí trabajaron, y también llevó a la formación de numerosas comunidades guaraníes asentadas actualmente en las Yungas Jujeñas que trabajaron y trabajan en los ingenios.

Los ingenios azucareros y el mercado de trabajo

Cómo se desarrolló en el capítulo 2 y se abordó en la anterior categoría de análisis, las migraciones a Argentina y más específicamente a la provincia de Jujuy y las Yungas jujeñas, fueron originadas por los conflictos bélicos con el Estado boliviano y por la ocupación de sus tierras entregadas a los hacendados que se establecieron en su territorio en

la segunda mitad del siglo 19. Esta guerra de resistencia culminó con la derrota de los guaraníes en la batalla de Kuruyuky en 1892.

Cuarenta años más tarde, los guaraníes, que habían logrado huir hacia los llanos cercanos al Pilcomayo, fueron sorprendidos por la contienda entre paraguayos y bolivianos en la Guerra del Chaco (1931-35). Muchos de ellos tuvieron que buscar refugio en las tierras del norte argentino, principalmente en la provincia de Jujuy y emplearse en la zafra de los ingenios azucareros.

Se asentaron en la región de selva pedemontana jujeña (Yungas), que se conoce popularmente como las Yungas jujeñas. Las Yungas jujeñas está constituida por los departamentos Ledesma y San Pedro, en el sudeste de la provincia de Jujuy, especialmente en el amplio territorio donde se siembra, desde mediados del siglo XIX, caña de azúcar para abastecer a los ingenios provinciales:

> *"Para mediados del siglo XIX, el cultivo de la caña de azúcar se había convertido en la actividad económica más importante. Nuevas haciendas se iban sumado. Entre ellas: la hacienda Ledesma (fundada en 1830), y la hacienda San Pedro (fundada en 1844). En 1857, la hacienda Ledesma contaba con 100 hectáreas cultivadas con caña de azúcar y estaba produciendo 6.000 arrobas anuales de azúcar. San Pedro producía 1.000 arrobas*" (Rutledge, 1987, p.131).

Rutledge (1987) afirma que originalmente la fuerza de trabajo de esta región, estaba compuesta en parte por esclavos negros, pero después de la destrucción parcial de la población negra ocurrida durante la guerra de la Independencia, y con la abolición de la esclavitud decretada en 1852, esta mano de obra habría sido sustituida por trabajadores criollos o indígenas:

> *"De la poca evidencia que existe, se desprende que, para mediados del siglo XIX, el trabajo agrícola permanente de las haciendas, era llevado a cabo por trabajadores criollos, o blancos, mientras que el trabajo estacional especialmente el de la cosecha de la caña, era realizado por Matacos, Tobas y*

Chiriguanos, provenientes del Chaco (los Chiriguanos provenían de Tarija y Santa Cruz, Bolivia)" (Rutledge, 1987, p.133).

Santa María (2010) sostiene que desde fines del XIX, la migración guaraní, se presenta como la migración agroindustrial más dinámica del norte argentino, constituyendo un ciclo anual. Cuando terminaban la cosecha de sus parcelas en abril o mayo, el campesino boliviano, especialmente el guaraní, se trasladaba a los ingenios azucareros donde permanecía entre mayo y septiembre. Muchos regresaban a sus economías domésticas en su lugar de origen, Tarija y Santa Cruz (Bolivia), como afirma Rutledge (1987), aunque progresivamente se difundió el establecimiento permanente en las Yungas de Jujuy:

> *"Visto en el largo plazo, la opción de los inmigrantes bolivianos por esta región creció fuertemente desde 1869, cuando 34 de cada cien se instalaban en ella; en 1914 lo hicieron 54 y en 1914, 83. Mientras entre 1869 y 1914, un período de gran crecimiento económico y modernización, la provincia de Jujuy pasó de 40.379 habitantes a 77.511, la inmigración boliviana en su territorio subió de 2.962 a 12.278. Mientras la población jujeña se multiplicó casi por dos, la inmigración limítrofe boliviana lo hizo por más de cuatro: si en 1869 la población boliviana de Jujuy alcanzaba el 7,34% de la población provincial, en 1895 había ascendido al 7,60% y en 1914 al 15,84%.* En 1869 la inmigración *boliviana representó el 11.3% de la población total en Ledesma y apenas el 4.6 en San Pedro. Como la industria azucarera estaba en germen, esta inmigración inicial sólo puede explicarse como un movimiento normal en busca de trabajo temporario. En 1895 las cifras se elevaron a 22.9% en Ledesma y 8.4% en San Pedro: la industria azucarera ya era un boom nacional y la demanda de fuerza de trabajo se había expandido a todo el norte argentino, incluyendo la región del Chaco y todo el sur boliviano*" (Santa María, 2010, p. 16).

Siguiendo a Santa María (2010), en 1914, los bolivianos comprendían el 24.7% en Ledesma y el 40.1% en San Pedro (este último crecimiento lo explica la expansión de los ingenios La Esperanza y Río Grande de La Mendieta). Los inmigrantes bolivianos

radicados en el Ramal totalizaban el 83% de toda la inmigración boliviana a la provincia de Jujuy.

En este contexto, las migraciones de fines del siglo XIX desde Bolivia, fueron:

- la búsqueda de la tierra sin mal (como quedó evidenciado en la anterior categoría de análisis), y;
- la economía azucarera como el mayor factor de atracción (migración agroindustriales más dinámicas del norte argentino).

De esta manera, cuando los nacientes ingenios necesitaron del concurso masivo de mano de obra; encontraron en el indígena guaraní proveniente de Bolivia un trabajador insustituible y de muy bajo costo para la faena. Los ingenios azucareros, dueños de grandes latifundios en una región con escasa población y precarias comunicaciones, tuvieron que recurrir a un complejo sistema de captación de la masiva mano de obra indígena que necesitaban imperiosamente en esta etapa inicial de expansión productiva:

> *"Los guaraníes del noroeste argentino llegaron al país desde el sur de Bolivia a partir de fines del siglo XIX, y con mayor intensidad en las primeras tres décadas del siglo XX. Estos migrantes, que llegaron en busca de trabajo en los ingenios azucareros del noroeste argentino, se establecieron permanentemente en las Yungas jujeñas y formaron nuevas comunidades y barrios"* (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, p. 18).

En esa época los ingenios de azúcar se expandieron con vastas extensiones de tierras y acceso a irrigación, y se estableció un poderío económico y político regional dirigido por la oligarquía de Salta y de Jujuy:

> "*Era la oligarquía salteña la que, a mediados del siglo XIX, dominaba la industria azucarera de Jujuy. La hacienda Ledesma, fundada en 1830, era propiedad de la prestigiosa familia Ovejero. Uno de los dos hermanos que habían fundado la hacienda, Sixto Ovejero, tenía bastante poder político en la Provincia de Salta, y fue gobernador de esta provincia de 1868 a 1869. La hacienda San Pedro, fue fundada en 1844 por Juan N. Fernández Cornejo,*

dueño también de la hacienda azucarera San Isidro, situada en Campo Santo, Salta, y cuya familia había sido desde el siglo anterior, una de las familias más poderosas, ricas y prestigiosas de Salta. Alrededor del año 1850, Cornejo transfirió la hacienda San Pedro a su cuñado Miguel Francisco Aráoz; éste también pertenecía a la oligarquía salteña, siendo Gobernador de la provincia en los años 1852, 1854, 1857, 1862 y 1875" (Rutledge, 1987, p.131).

A medida que aumentaba la producción, el ingenio atrajo a un mayor número de trabajadores. Entre ellos, estuvieron los avá guaraníes de Bolivia, como lo expresan los entrevistados:

"Mi familia vino de Brasil hasta Bolivia, ya en Bolivia se empezaba a escuchar que en Argentina había mucho trabajo y tierra para poder instalarse y armar tu hogar, y así llegamos a san pedro, por la oferta laboral que había en ese momento y ya no nos fuimos más" (Entrevista.1)

"Mi familia vivía en el lote Paulina. Ahí todos trabajaban en los ingenios, desde el más viejito hasta los niños (...) Cuando nos instalábamos en algún lado, como por ejemplo Bolivia, ahí donde uno pensaba estar tranquilo, nos tocó las guerras (...) Escaparon de la guerra y así llegamos a la Argentina, por la propuesta laboral que había en ese momento de los ingenios. Escapando de las tierras con males" (Entrevista 2).

"Yo llegué acá muy chiquita, llegamos con mi familia por el tema del trabajo que te ofrecían en ese tiempo los cañaverales de los ingenios o de las tabacaleras también. Además te ofrecían tierras para que podas armar tu hogar, y así como nosotros habían muchos indígenas, entre ellos muchos de nosotros guaranís" (Entrevista 3)

"Mi abuela viene de Bolivia, y se vino acá por la propuesta de trabajo, los de Bolivia le decían a la Argentina Mbaporenda que significa lugar de trabajo. Por eso los hermanos de Bolivia se venían acá a la Argentina por esa justa

razón, porque había más propuesta laboral y les daban un lugar donde asentarse" (Entrevista 4).

"(…) historia como pueblo guaraní aquí en las Yungas, que es cuando llegamos través de las migraciones que se sucedieron, llegamos aquí a los ingenios a trabajar, pero donde también hubo mucho sufrimiento, dolor, hambre, muertes" (Entrevista 5)

"Esa mbaporenda que después de la guerra del chaco también se produjo otra corriente migratoria para la mbaporenda en la búsqueda de trabajo (…) 333 guaraníes traídos desde Bolivia para la mbaporenda. Generalmente hacia el año 1600 en adelante trajo la empresa que está ubicada en San Pedro, junto con la empresa Ledesma y la Esperanza" (Entrevista 6)

"Y retomar palabras como mbaporenda (…) Son palabras que cobran sentido o significado a partir de la colonización y que tienen un significado muy importante para nosotros que dan inicio a nuestra migración y que permiten también entender cómo llegamos nosotros aquí (…) Y así nos fuimos de nuestro lugar de origen, muchos migraban desde sus tierras en Brasil a Paraguay y Uruguay, en esta búsqueda incansable de la tierra sin mal. Así llegaban a Bolivia y Argentina en esta búsqueda. También en la búsqueda de la mbaporenda, del trabajo, para poder vivir en esta tierra sin mal" (Entrevista 7)

"(…) tuvimos que migrar a otras tierras (…) Así fueron viajando a pie, buscando mejores tierras, pacíficas, migraron por distintos países como Paraguay, hasta llegar a Bolivia. Y ahí se asentaron muchos años. Pero luego a raíz de las guerras que había también en Bolivia tuvieron que volver a migrar, pero algunos se quedaron, como mi mamá y papá. Ahí a raíz de todo ese mal que se vivía por las guerras en Bolivia se van dos hermanos de mi mamá a la Argentina en búsqueda de nuevas tierras y trabajo que le decían la mbapordenda, el lugar donde hay trabajo, que se había escuchado que había trabajo en Argentina en los ingenios de azúcar" (Entrevista 8)

> *"(...) llegaron a Bolivia que les dio paso a Argentina (...) Donde incluso algunos eran traídos como esclavos a las plantaciones. Ellos venían en caballo, mira la época que te estoy hablando. Por eso en el norte jujeño (...) hay mucha gente que es Ava Guarani (...) la llegada de los hermanos avá que eran situados en los ingenios. Todos venían de Bolivia (...) y de Bolivia vinieron para la Argentina (...) Se vinieron en busca de tierra sin males, en busca de trabajo que se llamaba mbaporenda. La Argentina en donde hay trabajo"* (Entrevista 9)

En el norte argentino, y particularmente en la provincia de Jujuy, a partir de 1876 y 1978, las antiguas haciendas azucareras del valle de San Francisco (Ledesma y La Esperanza), y posteriormente el ingenio La Mendieta, en 1894, comenzaron una etapa de modernización cuando introdujeron maquinarias a vapor para la molienda de la caña de azúcar:

> "*Para 1872, las hectáreas cultivadas con caña en el Valle de San Francisco, en Jujuy, eran 372, pero la industria de la caña de azúcar seguía siendo una industria restringida por la falta de maquinarias modernas (para el procesamiento del azúcar). El desarrollo inicial de la industria azucarera en el Valle de San Francisco tomó ímpetu en 1876, año en que la hacienda Ledesma importó de Inglaterra maquinarias a vapor. En 1878, la hacienda San Pedro realizó también innovaciones técnicas en el procesamiento de la caña, aunque en escala mucho menor que la hacienda Ledesma*" (Rutledge, 1987, p.135).



Transporte de la caña de azúcar [42]

[42] Tomado de: Constant, M. (2017). Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). En LEGADOS, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, publicación digital N°5.

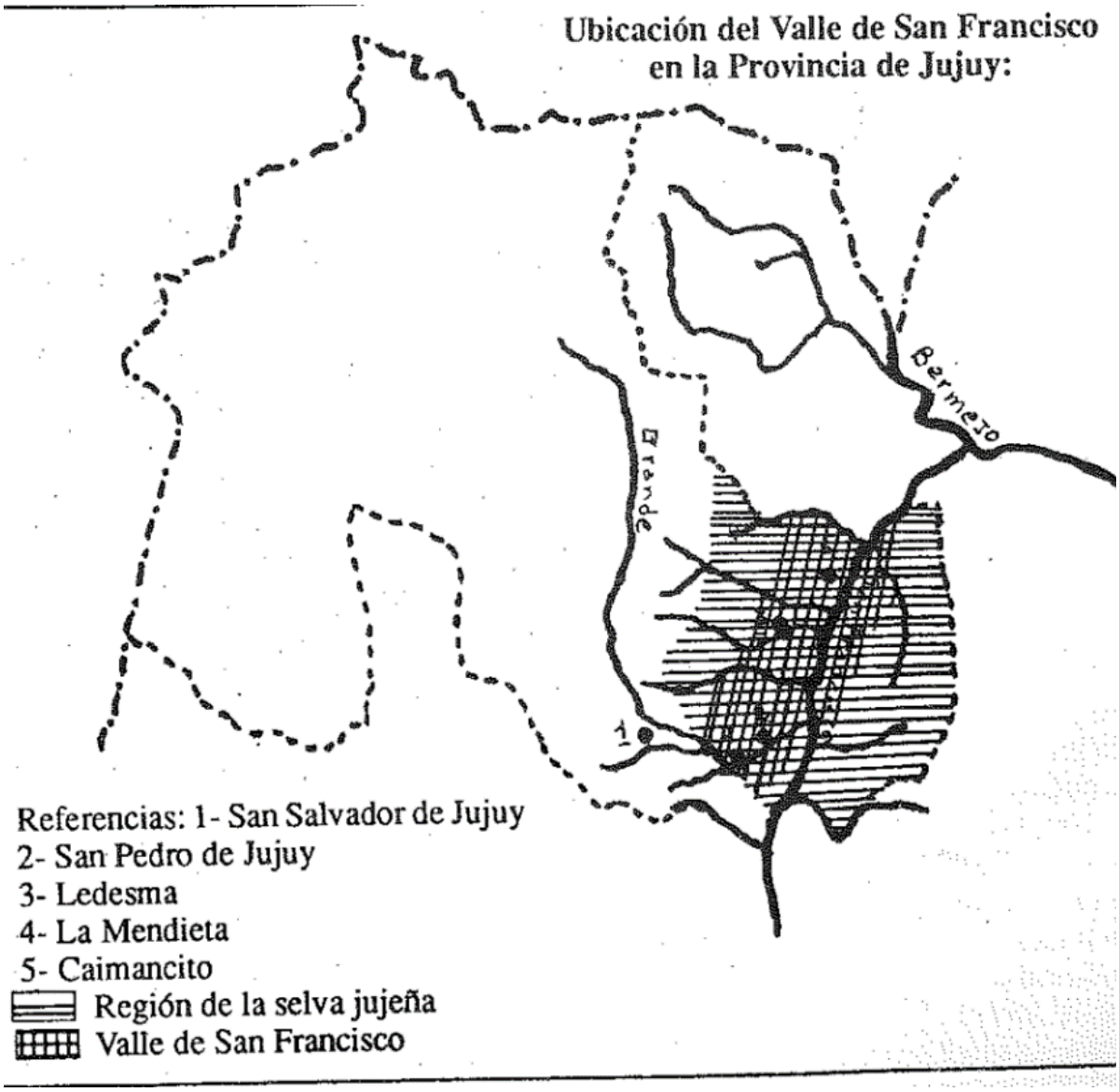


Trabajando en los cañaverales, marzo de 1917[43]

La ampliación de los mercados de consumo y la llegada del ferrocarril, junto a una mano de obra barata, facilitaron el incesante crecimiento de las áreas de cultivo:

> "*En 1914, en el valle de San Francisco, los ingenios tenían plantadas 9,137 hectáreas de caña de azúcar. Los tres ingenios azucareros, en poco tiempo, acapararon casi toda la tierra cultivable de los departamentos del ramal jujeño: La Esperanza, el ingenio de los hermanos Leach, poseía 192.000 hectáreas; Ledesma, 72.279 hectáreas y La Mendieta, l9.043 hectáreas.5 De esta manera, en pocas décadas, las primitivas haciendas se convirtieron en considerables complejos agroindustriales, productores de azúcar y de alcohol, destinados a los crecientes mercados rioplatenses"* (Constant, 2017, p. 72)

[43] Tomado de: Constant, M. (2017) Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). En LEGADOS, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, publicación digital N°5.



Ingenios ubicados en el Valle de San Francisco[44]

"Entre 1880 y 1930 la mayor parte de los trabajadores empleados en la industria azucarera jujeña, para trabajar en la zafra eran indígenas chaqueños: tobas, guaraníes, matacos. Debido a la expansión de esta industria, y en la medida que la demanda de mano de obra fue aumentando, comenzó a

[44] Tomado de: Conti, V.; De Lagos, A.; Lagos, M. (1988). Conflictos y procesos de la Historia Argentina Contemporanea. Mano de obra indígena en los ingenios de Jujuy a principios de siglo. Centro Editor de América Latina. CEDAL, Buenos Aires.

incrementarse el comercio del trabajo indígena" (Conti, De Lagos, Lagos,1988, p. 5)

Conti, De Lagos y Lagos (1988), sostienen que la región chaqueña lindera de los ingenios jujeños y proveedora de mano de obra, estaba aún dominada por tribus seminomades cuando se inició el proceso de despegue de la industria azucarera en Jujuy y la incorporación definitiva de nuestro país al capitalismo y el mercado mundial. Guaraníes, tobas, matacos y mocovíes, mantenía aún actividades económicas basadas en la caza, la pesca, la recolección de frutos, a la que sumaban el comercio con poblaciones blancas fronterizas. Pero no solo tuvieron que atravesar por los diversos conflictos antes mencionados en la región chaqueña (Bolivia), sino que aún les quedaba mucho por atravesar desde el lado Argentino, donde:

"Las campañas militares de 1884[45] y posteriormente la definitiva en 1911[46], privaron al indio de sus antiguos métodos de subsistencia: los ríos donde

[45] La Campaña de Victorica. El 26 de julio de 1884 el general Victorica (Ministro de Guerra y Marina), junto con el Presidente Julio Argentino Roca, concurrieron al Congreso de la Nación para solicitar una partida especial del presupuesto para llevar adelante una ofensiva militar al Chaco. El Poder Ejecutivo justificó su necesidad de este modo: "*Debemos remover las fronteras con los indígenas; éstos deben caer sometidos o reducidos bajo la jurisdicción nacional, pudiendo entonces entregar (tierras) seguras a la inmigración y a las explotaciones de las industrias de la civilización."* (Lenton, 2005) Mediante la campaña militar de 1884, que incluyó regimientos de caballería, así como batallones de infantería terrestre y fluvial, las fuerzas armadas confluyeron en el centro de la región chaqueña sometiendo a importantes caciques. Los indígenas quedaron privados del acceso a las costas de los ríos Bermejo y Salado, así como a las cañadas del Paraná y sus afluentes: fundamentalmente, se vio reducido su acceso a los montes para cazar y recolectar. "*Privados de estos alimentos, los distintos grupos indígenas se vieron obligados a vender su fuerza de trabajo (o a incrementarla, si es que ya habían establecido relaciones laborales con los criollos con anterioridad) profundizando un prolongado proceso de proletarización. De este modo, en la parte este del territorio chaqueño los indígenas acabaron por incorporarse a la industria del tanino y los obrajes (explotaciones de bosques de quebracho colorado), mientras que en la zona del centro-oeste chaqueño (oeste de las provincias de Formosa y Chaco, casi todo el territorio de Santiago del Estero, el oriente de Jujuy, Salta, Tucumán y el extremo norte de Córdoba) se transformaron en mano de obra para los ingenios azucareros ubicados en las provincias de Salta y Jujuy"* (Lenton,2010)

[46] La Campaña de Rostagno y la resistencia indígena. Si bien el gobierno nacional consideró exitosa la campaña de Victorica y en el extenso informe escrito por este general se dio por resuelto "el problema indígena" en el norte, muchos territorios continuaron siendo inaccesibles para la ocupación estatal (Gómez, 2011). En 1911 el coronel Enrique Rostagno comandó una campaña militar sobre los actuales territorios de Chaco y Formosa con el objetivo de lograr el sometimiento final de las comunidades indígenas de la región y de llevar el control de las fronteras interiores

> *pescaban fueron surcados y vigilados por cristianos, los campos de casa cada día más reducidos, en síntesis, sus medios tradicionales de existencia les habían sido privados por la violencia impuesta por la superioridad técnica del blanco. Solo vendiendo su fuerza de trabajo podría obtener un nuevo medio de ganarse la vida* (Conti, De Lagos, Lagos, 1988, p. 11).

De esta manera, la proletarización del indígena chaqueño no fue mera casualidad, sino producto de lo mencionado en el párrafo anterior y de la necesidad de mano de obra en las nacientes agroindustria.

Reclutamiento y captación de mano de obra: Los Cochabandores.

Cochabandores, contratistas de mano de obra, representantes de los ingenios y sacadores de indios (Constant, 2017), fueron términos que sirvieron para identificar a las expediciones organizadas para llegar hasta las mismas tolderías y así atraer a los trabajadores indígenas del lejano Chaco a los ingenios jujeños cada año:

> *"Para atraer a los pueblos del Chaco que constituían un reservorio de mano de obra abundante y barata, Juan Bialet Massé, en su valiosísimo trabajo de 1904, observó que el modo que tienen de reclutar la gente los ingenios del Norte, consiste en mandar intermediarios con mercancías y que traten con los caciques"* (Constant, 2017, p. 74).

---

hasta el Río Pilcomayo (actual límite con Paraguay). La campaña del coronel Rostagno comenzó el 1° de septiembre de 1911 y duró aproximadamente dos meses. El centro-oeste de las actuales provincias de Chaco y Formosa fue incorporado a partir de esta campaña militar. Iñigo Carrera (1988) señala que a partir de esta campaña ingresaron en el centro oeste chaqueño nuevos pobladores (obrajeros, agricultores, ganaderos) que redujeron los campos de caza de los indígenas, quienes también perdieron el acceso a los ríos y no pudieron continuar con sus incursiones en busca de ganado. La imposibilidad de continuar con estas prácticas, más el contacto y el trabajo en los obrajes e ingenios impone a los indígenas condiciones de vida extrañas a sus prácticas tradicionales.



Grupo de Conchabadores (1917)[47]

> *"Al parecer, el tabaco era de suma importancia y, cuando era aceptado por los caciques, implicaba el compromiso tácito de regresar al ingenio para la próxima zafra. Los compromisos con los contratistas eran verbales y allí se fijaban los salarios y la alimentación que recibirían. El acuerdo se sellaba con regalos de parte de los representantes de los ingenios, que consistían en harina, sal, tabaco, burros y caballos*" (Constant, 2017, p. 76).

Una vez que los indígenas aceptaban los regalos dados por los ingenios, se ponía en funcionamiento el sistema de enganche: ya estaban comprometidos a ir a trabajar. Los capataces les suministraban alimentos racionados para el viaje:

> *"Por ejemplo, un novillo cada treinta personas, cada treinta leguas. La travesía duraba casi tres meses hasta llegar a las estaciones ferroviarias de*

[47] Tomado de: Constant, M. (2017) Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). En LEGADOS, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, publicación digital N°5.

Embarcación o Pichanal en Salta y, desde allí, en vagones de carga hasta los ingenios. La descripción del inspector Niklison es profunda y desoladora: Dolorosa y triste resulta esta marcha de las tribus a través de los caminos del Chaco. Adelante, a manera de vanguardia, marchan los hombres de uno en fondo: luego, a cierta distancia, las mujeres que transportan sobre sus encorvadas espaldas a los niños y a todos los útiles y enseres del hogar; y más atrás, los viejos y los enfermos que a duras penas podían avanzar. Durante el trayecto son muchos los que sucumben bajo el cansancio de las extenuantes etapas y la acción de las enfermedades que persiguen a esas miserables columnas de obreros que más parecen de mendigos. Al parecer, según los informes del Departamento Nacional del Trabajo, las primeras semanas en el ingenio los encontraban muy debilitados y la mortalidad indígena adquiere proporciones pavorosas. Las familias y las tribus se diezman, se reducen lastimosamente" (Constant, 2017, p. 80).

Las condiciones de los contratos o arreglos no siempre eran los mismos:

"Los ingenios debían convencer a los caciques de los beneficios que obtendrían. Las mercaderías y regalos eran parte de un ritual necesario para lograr sus objetivos; carros con ropa y todo tipo de objetos eran el imán para atraer a los indígenas, vitales para levantar la zafra. El contrato firmado por los representantes de los ingenios La Esperanza y Ledesma con los jefes militares del ejército en operaciones en el Chaco, fijaba la clasificación de los salarios en seis categorías y en dos a los lenguaraces (indígenas que hablaban castellano y servían de intérpretes para los caciques). Se establecía una paga mayor a los caciques y caciques menores ya que estos eran los que llevaban a sus indios al ingenio. Algunas reformas en el contrato que, según las empresas, traducían las aspiraciones de los trabajadores, fueron no cobrarles las prendas dadas en el momento de reclutamiento y no descontarles de sus salarios el consumo de caña de azúcar" (Constant, 2017, p. 80).

Traslado a los ingenios

Como se mencionó anteriormente, en el norte argentino, y particularmente en la provincia de Jujuy, a partir de 1876 y 1978, las antiguas haciendas azucareras del valle de San Francisco (Ledesma y La Esperanza), y posteriormente el ingenio La Mendieta, en 1894, comenzaron una etapa de modernización cuando introdujeron maquinarias a vapor para la molienda de la caña de azúcar (Rutledge, 1987).

De esta manera, la ampliación de los mercados de consumo y la llegada del ferrocarril, junto a una mano de obra barata de la población indígena en general, y de la población guaraní en particular, facilitaron el incesante crecimiento de las áreas de cultivo.

El Ferrocarril Central Norte, fue un factor importante para los traslados de los guaraníes, los cuales fueron vitales en el período de despegue de la industria azucarera como mano de obra:

> *"Cuando los nacientes ingenios necesitaron del concurso masivo de mano de obra; encontraron en el indígena chaqueño un trabajador insustituible y de muy bajo costo para la faena*" (Constant, 2017, p. 73).

La provincia de Jujuy, en el extremo noroeste de la Argentina, contó con una única línea ferroviaria, la del Ferrocarril Central Norte (FCCN), originada en un proyecto oficial gestado en la década de 1860, cuando el proceso de consolidación del Estado nacional argentino cobraba fuerza:

> *"En este marco las gestiones presidenciales que se sucedieron entre 1853 y 1880 ejecutaron políticas tendientes a lograr el "orden" y el "progreso", convencidos de que el ferrocarril era una herramienta eficaz en ambos sentidos*" (Fandos y Bovi, 2011, p. 143).

La totalidad de la red ferroviaria en la provincia de Jujuy se logró en 1909 al incorporarse la última estación en su territorio (la de Yuto) sobre el Ramal extendido hacia la zona del valle del Río San Francisco (Valles Subtropicales).

Un año antes, en 1908, la estación fundada en la ciudad de La Quiaca había completado la otra prolongación del FCCN en suelo jujeño, hacia el norte y orientado estratégicamente a alcanzar la comunicación ferroviaria internacional con Bolivia (Fandos y Bovi, 2011). Finalmente, la primera conexión por este rumbo con el vecino país se logró en 1924:

> *"En 1916 el ferrocarril llegó a la Estación Tabacal, donde se fundó en 1920 el ingenio San Martín del Tabacal. Unos años después se prolongó hasta Salvador Mazza (o Pocitos) en la frontera con Bolivia. A partir de entonces se conoce a la zona como el Ramal"* (Fandos y Bovi, 2011, p. 23).



R*ed del FFCN en la provincia de Jujuy y sus principales estaciones a comienzos del siglo XX.*[48]

[48] Tomado de: Fandos, C.; Bovi, M.T (2011). Un cuerpo sin cabeza: el Ferrocarril Central Norte, 1890- 1925. Debates y balances en torno al impulso del progreso en Jujuy (Argentina). En Revista TST, (21).

De modo que, la llegada del ferrocarril como medio de transporte de la fuerza de trabajo indígena, jugó un papel muy importante en el despegue de la industria azucarera:

> *"A los ingenios azucareros de Jujuy llegaron en la época de la cosecha de azúcar, centenares y miles de indios de las diferentes tribus, llevados desde Bolivia, por caciques para hacer los trabajos que solo exigen simple fuerza de brazos*" (Constant, 2017, p. 71).

El traslado era un viaje largo y accidentado; marchaban a pie desde sus tolderías hasta Embarcación en la provincia de Salta:

> *"La distancia rondaba entre las 100 y 120 leguas. Allí, tomaban el ferrocarril. Tardaban en realizar este recorrido entre dos y tres meses. En las épocas de trabajo, se trasladaban en grandes cantidades que variaban entre 2800 y más de 4000 indígenas. Era un pueblo en movimiento"* (Constant, 2017, p. 80)

Así, los ingenios de las Yungas atrajeron a miles de personas pertenecientes a diversos pueblos indígenas, entre ellos los guaraníes chaqueños de Bolivia.

El trabajo en los cañaverales

Como se mencionó anteriormente, Rutledge (1987) sostiene que para mediados del siglo XIX, el trabajo agrícola permanente de las haciendas, era llevado a cabo por trabajadores criollos, o blancos, mientras que el trabajo estacional de la cosecha de la caña, era realizado por matacos, tobas y chiriguanos, provenientes de Tarija y Santa Cruz (Bolivia):

> *"En 1825, se registró que la hacienda San Lorenzo empleaba veintidós cristianos (blancos o criollos), y setenta y nueve Mataco, y chiriguanos. En 1857 la hacienda Ledesma, empleó cincuenta Chiriguanos y trescientos Matacos (...) La mano de obra empleada en las haciendas azucareras de Salta y Jujuy estaba constituida por indios Chiriguanos, que llegan para la época de la cosecha, y, en la primavera, después que la caña había sido plantada, regresan a su vida salvaje"* (Rutledge, 1987, p.133).

Constant (2017), destacó la ideología positivista, civilizatoria y racista que prevalecía en la administración de los ingenios azucareros de Jujuy, por:

> "*Los obreros indígenas de Jujuy trabajan como los Tobas del Chaco oriental, de sol a sol, sin tregua, sin descanso alguno, bestialmente. […] Yo he tenido, en presencia del trabajo de nuestros pobres Matacos, la impresión dolorosa del trabajo sin medida ni recompensa de los esclavos de otros tiempos*" (Constant, 2017, p. 22).

La falta de consideración a la condición humana de los pueblos originarios y el trabajo sin medida ni recompensa que afirma Constant (2017), son situaciones que no fueron ajenas en los relatos de los informantes claves:

> *"Era todo menos la tierra sin mal. Mi abuela me contaba que sufrieron mucho sus papás. Ella recordaba muy poco. Recordaba que sufrieron mucho pero necesitaban trabajar. No podían hablar su idioma porque los castigaban o algunos no hablaban castellano y no entendían nada, entonces los ayudaba otro guaraní que ya hablaba castellano (…) Ella recordaba esa época de sus padres en el ingenio con mucho dolor y bloqueo en su cabeza varias cosas y sufrimiento, para poder vivir. Así me decía*" (Entrevista 1).

> *"Hay mucho escrito sobre los ingenios pero no sobre la tortura que se vivió dentro de ellos (…) Había una abuela de Ledesma que contaba que en vez de poner a los bueyes que vayan a la morena se ponía a los niños guaraní, no los alimentaba, lloraban, morían, los sacaban y los ponían a un lado y ponían a otro niño en su lugar. Entonces no se valoraba la vida del guaraní como nosotros valoramos la vida de cualquiera. Todo eso que te estoy contando es un proyecto que no tiene fin desde sus inicios de la conquista con la aculturación que sufrimos. Pero todo esto no nos va a quitar quienes somos. Todo lo que conseguimos es con lucha, con constancia"* (Entrevista 2).

> "*Pero todo fue un engaño, una explotación, una continuación de todo lo que venía sufriendo mi pueblo. En los ingenios sufrieron mucha discriminación y*

violencia, y explotación porque trabajaban de sol a sol, los niños también trabajan a la par de sus padres, no les pagaban, su forma de pago era a través de la comida, pero también era poca" (Entrevista 3).

"En estos lugares donde trabajaban eran discriminados y se ejercía mucha violencia, por eso mi abuela ya no hablaba guaraní. Trabajaban de sol a sol, no les importaban si comían, si les dolía algo, si estaban enfermos, los trataban peor que animales. Los niños trabajan a la par de los adultos pasando hambre y frio" (Entrevista 4).

"(...) lo poco o lo mucho que me ha dejado mi abuela y bisabuela, desde ahí te puedo contar como comienza nuestra historia como pueblo guaraní aquí en las Yungas, que es cuando llegamos través de las migraciones que se sucedieron, llegamos aquí a los ingenios a trabajar, pero donde también hubo mucho sufrimiento, dolor, hambre, muertes. Donde nuestros antepasados continuaron sufriendo cuando habían pensado que llegaban a una tierra sin mal en la búsqueda de la mbaporenda" (Entrevista 5).

"La empresa Ledesma nos traía en calidad de esclavos, 333 guaraníes traídos desde Bolivia para la mbaporenda. Generalmente hacia el año 1600 en delante trajo la empresa que está ubicada en San Pedro, junto con la empresa Ledesma y la Esperanza. Te digo en calidad de esclavos porque eso éramos, nos maltrataban por solo ser indígenas, por nuestras facciones, por nuestra manera de hablar, por no saber leer ni escribir, de ignorantes no nos bajaban, fue una época de mucho dolor, todo el maltrato y explotación recibida solo por ser diferentes" (Entrevista 6).

"Algunas cosas recuerdo, otras me las contaba mis abuelos o mis padres, más mis padres porque mis abuelos sentían mucha tristeza y dolor al contarme por todo lo que tuvieron que atravesar y se ponían a llorar a veces, entonces uno ya deja de preguntar, de querer saber para no causar más dolor en ellos" (Entrevista 7).

> *"En casa no se hablaba mucho porque era algo que los ponía triste. Sé que lo vivieron como una etapa de mucho dolor y sufrimiento por todo lo que les pasó. Seguramente todo lo que tiene que ver con la discriminación y el trabajo, la explotación, por la que atravesaron la gran mayoría de mi pueblo que trabajo ahí, y que se escucha de vez en cuando en los comentario, en las charlas, y recuerdos*" (Entrevista 8).

> *"A nosotros nos tomaban como una herramienta, a nosotros nos tomaban como parte de la flora y la fauna. Así nos calificaban (...) incluso a como a sus propios cuerpos les sacaban fotos desnudos para conocerlos, para experimentarlos (...) los han explotado, hasta no más poder y a sus mujeres también (...) es una historia de tristeza, de dolor. Te provoca sentimientos que por ahí vos decís, pucha tanto han tenido que vivir, tanto han sufrido y decís con qué necesidad porque era un pueblo dócil, no guerrero*" (Entrevista 9)

El castigo, el dolor por diversas experiencias atravesadas de las que no quieren hablar o recordar, la explotación laboral, y el miedo; son vivencias por la que atravesaron los antepasados de los entrevistados, en muchos casos, sus propios abuelos. Estas terribles condiciones de trabajo dentro de los ingenios azucareros sostienen Conti, De Lagos y Lagos (1988), producía daños orgánicos prematuros:

> *"La extremada duración del trabajo femenino y el esforzado trabajo de los niños (siempre realizados a la intemperie, expuestos a las heladas matinales del invierno o al tórrido calor de las tardes de verano) producía a menudo un daño orgánico prematuro, un lento desarrollo físico y propensiones psicológicas específicas* (Conti, De Lagos, Lagos, 1988, p. 20).



Retrato de indígenas. Ingenio La Esperanza, San Pedro, Jujuy, 1906. Positivo de gelatina de plata sobre vidrio. Archivo CIFHA [49].

[49] Tomado de: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Desmemorias de la Esperanza.

Las fotografías que se muestran en base al documento del *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006),* forman parte del Archivo Fotográfico del Museo de La Plata y constituyen una selección de los más de 160 negativos de vidrio -en formato 18 x 24 centímetros- que fueron rescatados y puestos en valor a través del proyecto "Rescate del Patrimonio Histórico-Fotográfico del Museo de La Plata", coordinado por Xavier Kriscautzky y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación. "Los trabajos de referenciamiento de esas imágenes permitieron determinar que ellas habían sido obtenidas hace ya un siglo –en agosto del año 1906- en el ingenio azucarero "*La Esperanza" (Jujuy) como resultado de una expedición científica encabezada por el antropólogo Roberto Lehmann Nitsche, encargado por esos años de la Sección Antropología del Museo de La Plata, quien en esa oportunidad viajó acompañado por Carlos Bruch, entomólogo de la misma institución y responsable del registro fotográfico. La posibilidad de emprender tal investigación se vio facilitada por la estrecha amistad existente entre el entonces Director del Museo de la Plata, Don Samuel Lafone Quevedo y los hermanos Roger y Walter Leach,*



Retrato de mujeres indígenas. Ingenio La Esperanza, San Pedro, Jujuy, 1906. Positivo de gelatina de plata sobre vidrio. Archivo CIFHA[50]

propietarios del ingenio desde su fundación en 1882" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p. 12)

[50] Tomado de: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Desmemorias de la Esperanza

De esta manera, los ingenios azucareros, dueños de grandes latifundios en una región con escasa población y precarias comunicaciones, tuvieron que recurrir a un complejo sistema de captación de la masiva mano de obra indígena chaqueña que necesitaban imperiosamente en esta etapa inicial de expansión productiva. El historiador Marcelo Lagos, autor de numerosos trabajos sobre el desarrollo de la industria azucarera en Jujuy, afirmaba:

> "*Testimonios de esta época nos presentan a los ingenios como Estados dentro de otro estado. La existencia de tranqueras que controlaban el ingreso, la prohibición de la circulación de personas no autorizadas por las empresas, el control de las vías de comunicación internas y el lugar de asentamiento de personas nos indican la existencia de empresas dispuestas a ejercer un control directo sobre su ámbito de influencia"* (Lagos,1993, p. 120).

De esta manera, era moneda corriente el atropello, el abuso y los castigos corporales, por parte de los empleadores:

> "*El inspector Vidal del Departamento Nacional del Trabajo sostenía que los indígenas, a través de los lenguaraces, le habían afirmado que son siempre víctimas de abusos y engaños, les pagan poco y alimentan mal"* (Constant, 2017, p. 81)

Frente a las desdichadas condiciones de explotación del indígena, se le impuso un sistema de contratación de mano de obra que lo condenaba a trabajar, año tras año, por deudas en el papel que no acababan nunca de ser canceladas. *"El indio recibía una paga mensual de $56,80 moneda nacional, de los cuales $25 eran en efectivo y $31,80 en mercadería. La mujer o china, una paga de $40,60 moneda nacional, de los cuales $24 eran en mercadería"* (Constant, 2017, p. 81)

Además mensualmente se deducía del sueldo *"$15 por consumo de caña, $1.80 por pago de la ropa que le era entregado antes de llegar al ingenio y $3 en concepto de regalo de fin de cosecha. Además debe tenerse en cuenta las multas que imponían los ingenios: $10 por destruir caña, $5 por robar caña, $2 por pelear con heridas"* (Conti, De Lagos y

Lagos, 1988, p. 15). Todo se descontaba del sueldo del indígena. Destacándose por otra parte que si no finalizaba su trabajo en el día perdía el jornal y el derecho a la ración, provocando una nueva merma a su salario final.



Familia indígena en el ingenio[51]

[51] Tomado de: Constant, M. (2017). Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920).

Estas condiciones de explotación por la que atravesaron, más el sistema de contratación de mano de obra impuesto, se lo puede ver claramente en los fragmentos brindados por los entrevistados:

> "*El idioma fue un obstáculo tanto si lo hablaban porque eran castigados, golpeados, humillados, y si no sabían hablar castellano no entendían nada y así se abusaban de ellos también porque no entendían cuántos les pagaban".* (Entrevista.1)

> "*Se abusaban del indio porque no sabían leer o escribir, o mucho menos sumar. Les pagaban lo que querían como querían, muchas veces sin dinero solo con comida. Muchas veces no les pagaban porque no hicieron bien sus tareas. Fue una época muy dura para nuestros ancestros, donde también fueron perdiendo su lengua y su cultura"* (Entrevista 2).

> *"En los ingenios sufrieron mucha discriminación y violencia, y explotación porque trabajaban de sol a sol, los niños también trabajan a la par de sus padres, no les pagaban (…)"* (Entrevista 3)

> *"No les pagaban nada, muchas veces les pagaban con comida solamente. También les decían que no les pagaban porque hacían mal su trabajo o no lo completaban. Fue una explotación constante"* (Entrevista 4)

> *"Eran condiciones terribles, tenes que tener en cuenta que en ese tiempo ellos llegaban en busca de esta tierra nueva tranquila, sin peligros ni maldad, a buscar trabajo para poder mantener sus familias y vivir en paz. Pero no fue así. Los explotaron laboralmente, trabajaban de sol a sol, solo descansaban unas horas para comer y dormir. También trabajaban en la cosecha los niños en pleno sol que muchos morían porque tampoco estaban alimentados adecuadamente. Muchos no sabían el español también se aprovechaban de esa condición para no pagarles los que les correspondían porque no se hacían*

entender, tampoco sabían leer y escribir. Todas estas condiciones los desfavorecía enormemente entonces se aprovechaban" (Entrevista 5).

"(...) y siempre en calidad de esclavos prácticamente. Vivíamos en base de raciones, no conocíamos lo que era la plata, eran los tickets que había que canjear en cuenta de la mercadería, y el azúcar nos daba la Empresa Ledesma. Yo recuerdo siempre a mi papá, él me decía toma este ticket, no había más, no conocíamos la plata, el dinero. La leche y el azúcar nos daba la empresa Ledesma" (Entrevista 6).

"Era trabajar desde que amanecía hasta que anochecía, yo no recuerdo cuantos años tenía, pero ayudaba también a mis padres en sus tareas. Yo también trabajaba junto a mis hermanos, no era que por ser niños jugábamos, trabajábamos a la par de nuestros padres para poder ayudar (...) la mayor parte del pago era en comida. Ellos nos daban el azúcar y la leche. Era que trabajabas solo por tu comida, era una constante explotación laboral, aparte de que también se burlaban de nosotros por ser indígenas. Nos trataban de tontos, seguramente en esa época había muchos que no sabían leer y escribir y hablar bien el castellano, entonces se aprovechaban de esas situaciones para no pagarles los que les correspondían" (Entrevista 7).

"*Seguramente todo lo que tiene que ver con la discriminación y el trabajo, la explotación (...) Era vivir en la miseria, o de la miseria misma (...) Supuestamente debían pagarte por tu mano de obra como se hace y se debe hacer hoy en día, pero no fue así. No les pagaban. Eran explotados. Solo recibían comida, que seguramente era lo básico para poder alimentarse y seguir trabajando"* (Entrevista 8).

"En esa época no solo fueron explotados económicamente porque no recibían su pago en efectivo o el pago que les correspondían por lo trabajado, sino también fueron explotados laboralmente (...)Nos rebajaron, se burlaban de nuestra condición (...) el sistema de riego se los hizo un chaguanco, ellos decían así el chaguanco, y el chaguanco es él que le ha hecho entrar el agua

del río por medio de los surcos, por eso los han explotado, hasta no más poder y a sus mujeres también" (Entrevista 9)

Como puede apreciarse, el desconocimiento del idioma castellano, su condición de ser indígena e iletrado, su incapacidad para las cuentas, más aún para todo trato comercial, fueron los factores que permitieron la explotación de la mano de obra indígena por parte de los ingenios.

La organización del trabajo en los ingenios se estructuró alrededor de los lotes, fracciones de tierra delimitadas bajo una administración local, para así tener un control más eficiente sobre la mano de obra y sobre los objetivos de la administración central del ingenio del cual dependían. Al respecto los entrevistados decían:

"Yo vengo de una familia que proviene del lote Miraflores. Miraflores está ubicado a 10 kilómetros de San Pedro, es un lote del ingenio. Nuestros mayores fueron la primera mano de obra del ingenio, luego el ingenio los fue separando a todos los que llegaban por lotes, así lo llamaban en esos tiempos, y decían ustedes van a vivir en el clan Miraflores, San Antonio, Machereti, el Puesto, Arrayanal. Nos dividían más que nada para pacificar, para que no haya enfrentamientos entre comunidades" (Entrevista.1)

"Mi familia vivía en el lote Paulina. Ahí todos trabajaban en los ingenios, desde el más viejito hasta los niños. Hay mucho escrito sobre los ingenios pero no sobre la tortura que se vivió dentro de ellos" (Entrevista 2).

"Nos fueron organizando por lotes, todos nos conocíamos, no es que no sabíamos quiénes éramos entre todos, por eso te puedo decir que siempre fuimos un pueblo o comunidad, porque siempre supimos quiénes éramos por más que estuviéramos organizados por lotes" (Entrevista 3).

"(...) donde nos daban un lugar para vivir que en ese momento se llamaban los lotes allá en Ledesma y calilegua tenemos por ejemplo el lote yapeyu, paulina, corral de agua, prediyan, Siberia. Creo que el lote más antiguo era el lote cañita" (Entrevista 4).

"lo poco o lo mucho que me ha dejado mi abuela y bisabuela, desde ahí te puedo contar como comienza nuestra historia como pueblo guaraní aquí en las Yungas, que es cuando llegamos través de las migraciones que se sucedieron, llegamos aquí a vivir en los lotes, a los ingenios a trabajar" (Entrevista 5).

"La empresa Ledesma nos traía en calidad de esclavos, 333 guaraníes traídos desde Bolivia para la mbaporenda. Generalmente hacia el año 1600 en adelante trajo la empresa que está ubicada en San Pedro, junto con la empresa Ledesma y la Esperanza, y nos asentaban en los lotes que en la actualidad ya están urbanizados" (Entrevista 6).

"(…) Se vivía en lotes, eran llamados así, como espacios para que ellos puedan armar su hogar, tenías por ejemplo el lote de La Esperanza, de Miraflores, Arrayanal, eran lotes donde poder dormir y estar. Muchos de ellos ahora están ya urbanizados" (Entrevista 8).

"*Por eso hoy tenemos el lote Parapeti, el lote Piedritas, esos lotes chiquitos viste. También Miraflores. Todos esos han sido asentamientos de los pueblos originarios, de los pueblos avá. Ellos no se transformaron en golondrinas, ellos se transformaron en personas estables en el cultivo, no solo para la cosecha sino que también tenían que hacer el riego de la cosecha"* (Entrevista 9)

Es en estos terrenos (lotes), como sostiene Constant (2017) donde los indígenas establecían sus precarias enramadas, hechas con varas y cubiertos de paja, yuyos y ramas, con una forma ovalada, de manera semicircular, como se puede ver en la siguiente imagen:



Familia frente a su choza[52]

> *"Los indios Guarani, Chorotes, Matacos y Tobas, vivían en los alrededores del ingenio, en pleno campo, y en toldos que construían de ramajes verdes, clavados como estaban en el suelo. Estas chozas forman así una especie de cúpula baja, de planta redonda u ovalada, en que solo se puede entrar con el cuerpo inclinado*". (Constant, 2017, p. 84)

[52] Tomado de: Constant, M. (2017) Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). En LEGADOS, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, publicación digital N°5.

Vivir en este tipo de chozas es un recuerdo latente que conservan los avá guaraní sobre sus antepasados, como se evidencia a continuación:

> *"Recuerdo que me contó que vivían en chozas que ellos construían, no era muy buenas las condiciones de vivienda en esos tiempos. Ella recordaba esa época de sus padres en el ingenio con mucho dolor y bloqueo en su cabeza varias cosas y sufrimiento, para poder vivir. Así me decía"* (Entrevista 1)

> *"Tampoco les daban un hogar, una casa o una pieza o algo donde poder estar, solo le decían que lote debían ir y ellos mismos con lo que encontraban en el lugar armaban sus casitas, sus chozas"* (Entrevista 2)

> *"Las condiciones de vivienda tampoco eran las óptimas, construían sus casa, sus cabañas, con lo que encontraban o sobraba de los descartes de las cosechas" (Entrevista 3)*

> *"Imagínate, los trataban peor que un animal, era como decirte, toma ahí tenes un lugar para vivir, pero tenías que armar tu casa como podías, con lo que había, muchas veces de lo que podían sacar de las cosechas, y así muchos construían sus chozas con lo que encontraban, o los mismos guaraníes que estaban ahí asentados los ayudaban, se ayudaban entre sí*" (Entrevista 4)

> *"Muchos vivían en unos galpones cercanos a la plantaciones, otros vivían en los lotes, les daban un pedazo de tierras para que puedan construir sus chozas con lo que podían encontrara o con lo que podían sacar de las cosechas, lo que se descartaba*" (Entrevista 6)

> *"El ingenio les daba lugar para vivir, les daban un pedacito de tierra para que pudieran hacer sus chozas, me contaban que lo hacían con los restos que quedaban o encontraban de las cosechas, con todo lo que iba quedando*" (Entrevista 7)

De este modo, el ingenio se despreocupaba de las viviendas para sus zafreros y se ahorraba la construcción de viviendas y la provisión de luz y agua.

La vida en los ingenios llevó a la formación de numerosas comunidades asentadas actualmente en la provincia de Jujuy. La zona conocida como las Yungas jujeñas, es donde actualmente residen los avá guaraní que trabajaron en los ingenios y fincas de las provincias de Jujuy.

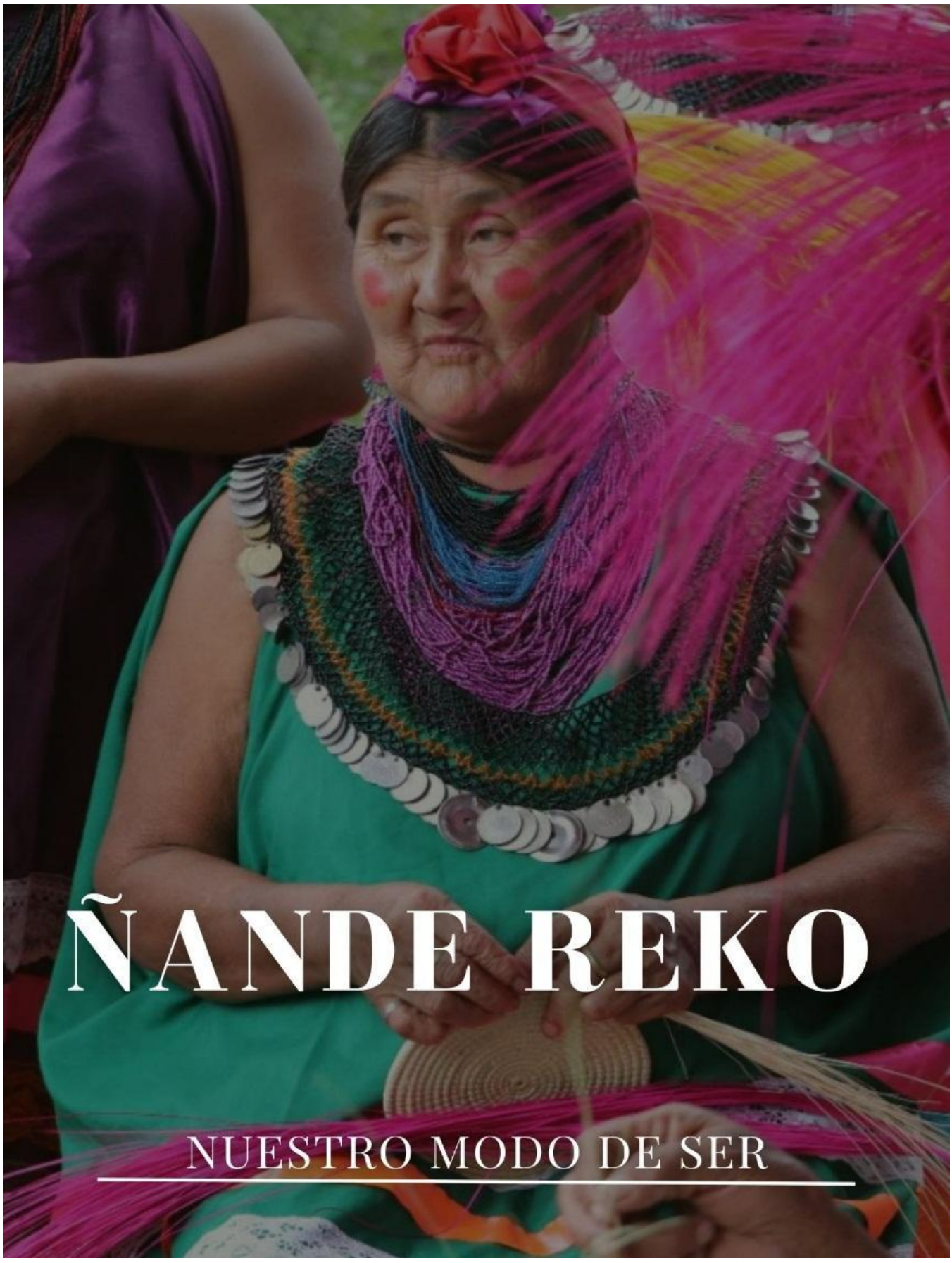
Los avá guaraní hoy habitan en los departamentos de San Pedro, y Ledesma en Jujuy. Así, se fueron conformando numerosos asentamientos, comunidades rurales y barrios en las ciudades. En Jujuy residen en los barrios periféricos de ciudades como San Pedro, Libertador San Martín, y en pueblos como Fraile Pintado, Barro Negro, Santa Clara, Yuto, Caimancito, El Bananal. Pero también en lotes, ahora urbanizados, de los ingenios de La Esperanza, Miraflores, Arrayanal y otros.

De esta manera, ambas categorías de análisis *"Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (tierra sin mal)*", *y "Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)",* permiten conocer el proceso histórico de movilización cultural que realizó el pueblo guaraní para su resurgimiento en el marco de la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas, el cual responde al objetivo general planteado en esta investigación.

A través de estas categorías, se recupera la memoria colectiva del pueblo guaraní en la búsqueda de la tierra sin mal, en donde esas vidas, unidas por un idioma y una cultura en común, fueron sometidas a sufrimientos y castigos, a explotación y miseria; incorporandose compulsivamente a la vida republicana, dejando la tranquilidad de sus vidas en las selvas chaqueñas.

Estos pueblos indígenas tuvieron un destacado papel en el desarrollo agroindustrial de la región, que forjaron el crecimiento económico de la zona a cuestas de la pérdida de su lengua nativa, sus prácticas culturales y sus tierras. Pero esta contribución no ha sido reconocida ni en términos económicos ni en la historia regional.

CAPÍTULO 7


ÑANDE REKO
NUESTRO MODO DE SER

El séptimo capítulo denominado "*ÑANDE REKO (nuestro modo de ser)",* aborda el primer objetivo específico planteado, el cual consiste en "*Analizar las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcados en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní*".

Para ello se determinó dos categorías de análisis emergente de las voces de los actores sociales. Estas construcciones de categorías giran en torno a: *"ÑANDE RAPO (La identidad guaraní)", y "ÑANDE ÑEE (La lengua guaraní)".*

Ambas categorías permiten ver como las comunidades del pueblo avá guaraní, que han atravesado fuertes procesos de cambio cultural y de pérdida de su lengua, sienten que el mantenimiento de su idioma está inevitablemente ligado a su identidad.

Si bien para las poblaciones indígenas poseer la lengua originaria es algo fundamental, como se lo verá a lo largo del desarrollo de este capítulo; hoy en día muchos representantes de las comunidades guaraníes no la hablan porque sencillamente la memoria de la comunidad se interrumpió, por ejemplo como consecuencia de la conquista y cuasi exterminio de sus comunidades de origen:

> "*Sin embargo, muchos de esos indígenas hoy son líderes o referentes. Esto no les impide a muchos de ellos reconocer que el proceso de aprendizaje de la lengua que en nuestros días llevan adelante resultará un aporte más que significativo para su tarea actual y futura en pos de la causa de los pueblos originarios. No podemos dejar de mencionar, en este aspecto, que las lenguas indígenas encierra un universo de sentidos que dan cuenta y explican en muchos casos las profundidades del pensamiento y las cosmovisiones originarias*" (Martínez Sarasola, 2010, p.76).

ÑANDE RAPO (La identidad guaraní)

Toledo Jofre (2012), sostiene que la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros. Esta afirmación evidencia que la identidad refiere a la construcción del sujeto en lo social. "*Por tanto, la identidad no apunta a la esencia del ser. La identidad no es algo dado, no es fija, no es la suma de características sociales, psicológicas y/o culturales. La identidad no viene dada desde fuera. Los otros y el entorno*

son vitales para su construcción. La identidad es una construcción permanente" (Toledo Jofre, 2012, p.56)

De esta manera considerar la identidad como una construcción, se contrasta a la idea de la identidad como algo atribuido, estático en el tiempo y en el espacio, sin tener en cuenta las razones subjetivas del sentimiento de pertenencia:

> *"La identidad es una construcción de la cual el sujeto extrae permanencia y singularidad. La permanencia refiere a lo que él es, siendo siempre un 'ser idéntico a sí mismo' y la singularidad le asegura ser único y no confundirse con otro. Entonces, la identidad está en el corazón de la individualidad. Pero, la identidad siempre se construye en relación con un entorno, se trata de una manera de ser y de situarse en un lugar y de relacionarse con los otros sujetos y los colectivos. Por ello, la identidad constituye una manera de existir en el medio social y define la manera en que el sujeto interpreta la realidad y sus acciones*" (Toledo Jofre, 2012, p.47).

Tal como afirma Carretero (2007) el interés por la subjetividad no supone recuperar una idea de un yo independiente, sino la de un individuo socialmente construido en una trama de relaciones y dependencias que determinan su acción y pensamiento, las cuales a su vez van determinando el entorno:

> *"Los modernos estudios incorporan una idea relacional del yo según los cuales ser sujeto social de conocimiento es inseparable de estar sujeto o vinculado por lazos múltiples a los demás. Por lo cual se subraya el carácter social o situado de la subjetividad y la inexistencia de una separación total entre los sujetos, pues nuestras vidas interiores incorporan a otras personas, como objetos de necesidad o deseos o como aquellos con quienes compartimos algunas experiencia común"* (Bolufer y Morant, 2012, p. 324).

De esta manera, en la literatura existente se distingue entre la identidad personal y la identidad social. La identidad personal se basa en atributos personales, mientras que la

segunda se apoya en la pertenencia a grupos (Gómez y Vázquez, 2015). El estudio de la identidad social es heredero de los teóricos clásicos, vinculándose con términos como la conciencia de comunidad, de Weber, o la conciencia colectiva, de Durkheim. La relevancia del concepto de identidad en la investigación actual queda plasmada en los estudios de muchos de los investigadores más reconocidos de las últimas décadas, como Castells (2004), Bauman (2013) o Hall (2014).

A lo largo del desarrollo de este capítulo se podrá ver como estos dos tipos de identidades mencionadas (personal y social), se van haciendo presentes en las palabras de los entrevistados. Permitiendo ver que la identidad personal se la describe o asume como la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a sus vidas. Una identidad que se construye y se vive en la interacción con los miembros del grupo al que pertenecen (el pueblo guaraní).

Hale (como se citó en Sobczyk et al., 2020, p. 205), sostiene que:

> "*la identidad está formada por puntos de referencia de baja y de alta relevancia social. Un punto de referencia de alta relevancia social influye profundamente en la forma en la que se interpreta la realidad. Por el contrario, los referentes de baja relevancia tienen escasa repercusión en la vida cotidiana"*.

Los puntos de referencia a los que se alude se asocian con categorías identitarias. Las categorías identitarias pueden ser clasificadas siguiendo distintas tipologías. Los individuos pueden definirse en términos de pertenencia a grupos sociales amplios asociados a territorio, nación, etnia, clase social, género, edad, religión, ideología, convicciones o lenguaje.

> *"Al definir las categorías se establece un límite entre quién pertenece a ellas y quién no. De ahí que la inclusión de ciertos individuos en una categoría inevitablemente conlleve la exclusión de otros. La combinación de múltiples puntos de referencias es lo que hace único a cada individuo. En este sentido, la*

identidad nos hace singulares, permitiendo diferenciarnos de los demás" (Sobczyk, et al., 2020, p. 206)

Las categorías identitarias son utilizadas para simplificar la complejidad de la realidad que nos rodea. La categorización es *"el proceso por el que se ordena el entorno mediante categorías, tales como grupos de personas, objetos y hechos que tengan alguna característica similar o equivalente entre sí, que sea relevante para las acciones, intenciones o actitudes de los individuos"* (Tajfel, 1984, p. 160).

De esta manera se ordena la realidad en categorías que, a su vez, pueden orientar el comportamiento y las formas de relacionarnos. El hecho de usar la categoría identitaria *lengua* como tópico principal de este análisis, no quiere decir que se piensa en este elemento como el único recurso usado por los avá guaraníes de las Yungas jujeñas para construir sus identidades, como se lo podrá ver a continuación en la información brindada por los entrevistados:

"Nosotros como guaraní, sabemos cuál es nuestra historia, sabemos cuál es nuestra cultura, entonces eso nos empoderamos da orgullo, para poder decir si somos guaraní, aquí estamos. Nosotros siempre más ahora tratamos de hacer las cosas a nuestro modo, teniendo en cuenta nuestra cosmovisión, nuestra historia, de acuerdo a nuestra cultura (…)" (Entrevista 1)

"(…) ser guaraní es mucho más que una palabra hiriente, es nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cultura, nuestros ancestros(…) y también lo que nos une como pueblo no solo es nuestra historia sino también nuestra lengua. Nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cosmovisión, nuestra cultura, es lo que nos hacer y nos define como guaraní" (Entrevista 2)

"Es importante retomar la historia, saber tu historia como pueblo, de nuestros hermanos, para ser guaraní, para saber de dónde venís, quienes fueron tus ancestros, de donde venís, lo que significa hoy la historia de tu pueblo, todo lo que tuvieron que atravesar, eso es parte de tu identidad, y poder decir sé quién soy, sé de dónde vengo, sé la importancia del porqué de aprender y transmitir

mi idioma y mi cultura. Mis antepasados llegaron aquí cuando fueron echados de sus tierras cuando fueron invadidos, violentados, maltratados, muchos de ellos asesinados y explotados laboralmente (...) no sabe quiénes son sus raíces. Imagínate vos, él me dice que se puso a estudiar la Tecnicatura y entrar a estudiar ahí lo hizo querer buscar quienes eran sus raíces, sus abuelos, sus tatarabuelos. Tal es así que encontró en Santa Cruz de las Sierras un abuelo que tiene 100 años que hasta esta altura sigue arreando las vacas, sembrando, guiándose por la constelación de las estrellas y por el tema de la luna y esas cosas. Y de ahí se fue a Brasil que también encontró parientes allá. Y ahí es donde él sintió la esencia misma del ser guaraní, y me dice: "volví a nacer de nuevo, porque yo antes sin conocer mi identidad, mis raíces, lo que soy, me sentía triste como algo monótono por la vida" (Entrevista 3)

"*A través de la lengua trasmitimos nuestra historia, nuestros conocimientos, la lucha de nuestros ancestros no fue en vano. Cuando hablas de lengua y cultura como parte de nuestra identidad, podes decir ñande reko. Es nuestro modo de ser, todo lo que nos define como guaraní, nuestra historia, el sufrimiento vivido y atravesado, nuestra cultura, nuestra cosmovisión, nuestra lengua. Nuestra cultura es en sí muy rica en diferentes ámbitos, no somos solo el Pim Pim (...) yo voy a mi arete guasu, subo las cosas de mi arete guasu, digo frases o cantos en guaraní, porque es eso es ser guaraní, lo llevamos dentro nuestro, es un modo de ser y sentir"* (Entrevista 4)

"Nuestro idioma y nuestra cultura, nuestra manera de curar, nuestra manera de ser y estar, se guardó como un tesoro, por todo lo que sufrimos y atravesaron nuestros ancestros (...) Solamente nuestras abuelas tenían en su lengua materna lo que era el arete guasu, capaz que nosotros decíamos pim pim. Y desde ahí, eso es y ha sido un tesoro grande para identificarnos como pueblo indígena descendiente guaraní (...) Y también pudimos plasmar nuestra historia en una bandera a través de sus colores. Ante la necesidad de tener un símbolo que nos identifique, toma iniciativa de impulsar la creación de una bandera adueñándose de los colores más significativos y representativos para

la nación guaraní, el rojo, la sangre y el verde, el monte, la selva" (Entrevista 5)

Es ese ser especial, que es una parte de yanderotupa que nos ha permitido vivir en esta tierra (...) Para mi ser guaraní tiene que ver con una manera particular de la identidad, de ser una cultura milenaria, que tiene características sui generis (...) Ser guaraní es la identidad que llevamos en nuestro corazón, en nuestros sentimientos, en nuestras facciones. La lengua, la cultura, nuestro modo de ser y estar en este mundo nos da esa identidad (Entrevista 6)

"*Es todo para nosotros ser guaraní, es mantener vivía nuestra historia, es mantener vivo el recuerdo de todo lo sufrido y atravesado por nuestros antepasados, por nuestros hermanos. Es mantener viva nuestra identidad, lo que nos hace ser quienes somos. Mantener viva nuestra historia contándola y transmitiéndola, mantener viva nuestra cultura, nuestro dioma*" (Entrevista 7)

"*Es todo, es recuperar mi identidad, es recuperar esa parte que me faltaba. Ser guaraní es conocer nuestra historia, el sufrimiento y la lucha de nuestros ancestros, es aceptar quienes somos no negar nuestra identidad*" (Entrevista 8)

"Vos te podes presentar y decir yo soy Carolina Ríos. Pero si lo podes decir en tu lengua, chechere Carolina. Ese chechere se siente en toda tu alma, en todo tu ser. Eso es lo que nos hace ser guaraní nuestra lengua y todo lo que hay detrás de ella, nuestros abuelos, nuestra historia, nuestra forma de ser y estar (...) Nosotros somos cultura, somos Ñe, somos lengua, somos idioma. El ser guaraní no es un plato de sopa, un plato de picante. . Nosotros somos cultura, somos educación, somos una lengua." (Entrevista 9)

"(...) defendían y querían y hacían respetar el Ñande Ñee, con él se comunicaban y socializaban y para ellos era su "poder interior" que le daba las fuerzas y el orgullo de ser Guarani" (Introducción del Libro de gramática del idioma guaraní. Introducción básica castellano guaraní- Anexo 6)

> *"ÑANDE ÑEE, ya no se reduce únicamente a la oralidad, a una cultura rústica, sin tradición literaria, hoy es la manifestación primordial de la IDENTIDAD de un Pueblo, (...) Desde la Región de la Yungas "Territorio Guaraní", trabajamos con el objetivo de rescatar, revalorizar, transmitir e instalar nuestro Idioma Ancestral al lugar que históricamente y culturalmente le corresponde, por su participación invalorable en el fortalecimiento de la IDENTIDAD GUARANI*" (Introducción de la cartilla guaraní ÑEE KAVI "Palabra Buena"- Anexo 7)

Así, la lengua, su historia, su cosmovisión, su cultura, su simbología, sus fiestas ancestrales, sus ancestros, son las tipologías identitarias que forman parte de una amplia red de representaciones simbólicas mediante las cuales los avá guaraníes definen y redefinen sus posiciones identitarias. Así también, la identidad, se presenta como aquel conocimiento, reconocimiento y apropiación de la memoria histórica: de un pasado común. Un pasado que puede ser reconstruido, o conocido y apropiado, que tiene una presencia permanente en el imaginario individual y colectivo, como lo señalan los entrevistados. En donde sus identidades están en un continuo proceso de reconstrucción, reafirmación y re significación (Jerez y Vilca, 2009).

Al indagar a los informantes claves sobre *¿Qué es la lengua para ellos?,* o *¿Qué significa para ellos su idioma y como forma parte de su identidad?* Todos lo resumen en una sola oración, Ñande Reko:

> *"Nuestra lengua se resume en una sola palabra ñande reko, nuestra forma de ser. Esta palabra engloba muchas cosas, nuestra forma de ser, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra lucha, nuestra militancia, por recuperar lo que nos fue quitado, entre ellos nuestro idioma, nuestra espiritualidad, la medicina. Todo esto engloba el ser guaraní" (Entrevista 1)*

> *"(...) esta discriminación, la perdida de la cultura y el idioma. Es ahí donde tiene vital importancia el Ñande Reko, nuestro modo de ser, nuestro modo de ser es nuestra lengua, escucharla hablar, escucharla que nuestros hermanos la vuelven a hablar, es algo nuestro, algo que estamos recuperando de nuestros*

antepasados (...) Es el Ñande Reko. Hemos trabajado para que la lengua permanezca (...) Porque hago énfasis en la lengua, la lengua es parte nuestra es lo que nos permite decir somos guaraní con nuestras prácticas culturales" (Entrevista 2)

"El ser guaraní no es algo material, es algo que somos, algo nuestro propio que nos caracteriza como nuestra cultura, nuestro idioma, nuestra cosmovisión, nuestra historia. Todo eso es ser guaraní, es algo que se siente, algo que es nuestro, que hace a nuestra identidad y que por eso decimos somos guaraní. Esto se resume en una palabra, ñande reko" (Entrevista 3)

"La lengua forma parte de nuestra identidad porque es lo que nosotros somos. A través de la lengua trasmitimos nuestra historia, nuestros conocimientos, la lucha de nuestros ancestros no fue envano. Cuando hablas de lengua y cultura como parte de nuestra identidad, podes decir ñande reko" (Entrevista 4).

"(...) la herramienta fundamental siempre va a ser para el desarrollo, para mantener nuestra lengua, para fortalecer y revitalizar lo que alguna vez ya nosotros en estos tiempos hemos perdido, es nuestra lengua materna (...) Y mira que yo fui al colegio y ahí la gente decía "tu mamá y tu abuela hablan el idioma", y yo decía "si nosotros hablamos el idioma", y esa era nuestra forma de decir, somos guaraníes orgullos" (Entrevista 5)

"Ser guaraní es la identidad que llevamos en nuestro corazón, en nuestros sentimientos, en nuestras facciones. La lengua, la cultura, nuestro modo de ser y estar en este mundo nos da esa identidad" (Entrevista 6)

"(...) lo que somos, lo que nos hace ser y decir soy guaraní, nuestro modo de ser, nuestro idioma, nuestra lengua y a través de ella nuestra cultura, nuestra cosmología, nuestra esencia. Nuestro modo de ser, nuestro ñande reko" (Entrevista 7)

"(...) es aceptar quienes somos, no negar nuestra identidad, no negar nuestra lengua, cultura, idioma, cosmología. Es todo es nuestro ñande reko. Nuestro

idioma es una parte esencial de nuestra forma de ser, lo que nos hace, me hace ser guaraní" (Entrevista 8)

"Nosotros somos ñande reko, somos cultura, somos lengua, somos cosmovisión, tenemos todos (...) No hay manera de decirte, somos esto especifico, somos todos, todo lo que te nombre es lo que nos hace decir y sentirnos guaraní. Nuestro pueblo, nuestra gente, nuestros abuelos, nuestra historia, idioma, cultura, la medicina ancestral" (Entrevista 9)

Por lo expuesto, es innegable que para los entrevistados de la población avá guaraní la lengua, su ñande reko, su modo de ser, es uno de las tipologías identitarias constitutivas de su identidad. Así, el concepto de prestigio vinculado con la entidad de una lengua es determinante cuando de hablar de reconocimiento se trata, tal como señala Hirsch et al., (2006):

> *"En la Argentina, las comunidades indígenas que han atravesado fuertes procesos de cambio cultural y de pérdida de la lengua sienten que el mantenimiento de la lengua está inextricablemente ligado al de la cultura e identidad, ya que es a través de la lengua que se transmiten los saberes culturales y se marcan las fronteras étnicas de un grupo"* (Hirsch et al., 2006, p. 105).

Hurtado (2003), sostiene que la identidad se la puede comprender también como un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los otros en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos.

La relación que se establece con ese otro u otra que no soy yo muchas veces es conflictiva, justamente porque parte de una diferencia: el otro es lo que no soy yo. Como si se tratara de un espejo, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella (Hall, 2003; Restrepo, 2007).

Esta relación que se establece con ese otro, que muchas veces puede ser conflictiva, es expresada también por los informantes claves:

> *"(...) . Hay más aceptación hacia lo diverso a comparación de antes que era todo lo opuesto. Toda nuestra lucha no es solo recuperar todo lo que perdimos, todo lo que se nos fue arrebatado, nuestra lucha también es para mostrar lo que somos, mostrar nuestra lengua, mostrar y hacernos sentir, hacernos escuchar. (Entrevista 1)*

> *"En Ledesma siempre se vivió la discriminación, era muy fuerte, estaba arraigada. Siempre fuimos discriminados, los blancos no nos decían guaraní, nos decían el chaguanco, la cuña, que era lo peor que podía haber. Y nos dolía, porque ser guaraní es mucho más que una palabra hiriente, es nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cultura, nuestros ancestros"* (Entrevista 2)

> *"(...) pero hay todavía personas que se ríen cuando nos ponemos nuestra vestimentas, se burlan o cuando nos escuchan hablar a veces hasta nos imitan a tono de burla, pero se debe sabes también al respeto hacia el otro, porque somos personas como ellos, solo que con una cultura e idioma diferentes"* (Entrevista 3)

> *"Yo en el ámbito de mis amistades, de mis conocidos, que son karai varios, cuando yo voy a mi arete guasu, subo las cosas de mi arete guasu, digo frases o cantos en guaraní, ellos lo ven y se ríen, se lo toman como burla (....) A mi abuela la acechaban, la gritaban, la insultaban, hasta llegaron a tirarles piedras cuando pasaba, por eso mi abuela hasta el día de hoy es sumisa, por ahí se acerca cualquier persona y le preguntan si sabe hablar guaraní y ella va a decir que no sabe. Ella tiene miedo de hasta interactuar con gente que viene de afuera, todo esto es por todo lo vivido, por todo lo sufrido y crecieron así con ese temor"* (Entrevista 4)

"*hay gente que te dice "no, yo no quiero hablar porque me discriminan" y es una realidad que aun hoy en día está la discriminación y la violencia del otro hacia nosotros por el simple hecho de ser guaraníes*" (Entrevista 5)

"*Hay mucha discriminación aun hacia el pueblo y también hacia cada uno de los integrantes, yo creo que por desconocimiento de esa persona (...) Yo llego a mi trabajo que dependo del ministerio de educación y me dicen ya llega el indio y se ríen, no sé si ellos lo toman como broma o insulto, pero duele mucho. Ya llega con su pluma me decían también. Y todo eso me da miedo*" (Entrevista 6)

"(…) *atravesemos por todo el dolor y humillación que ellos tuvieron que atravesar. Es algo muy triste. Pero todo esto sigue en la actualidad, a la gente le cuesta aceptar que somos personas iguales a ellos, solo con una cultura diferente, con idioma diferentes, con una historia diferente. Somos guaraníes. Pero somos personas"* (Entrevista 7)

"*No va a las asambleas o a eventos que hace nuestro pueblo. Por el dolor que le causó en su niñez y ya de grande el ser guaraní. Sufrieron mucho, violencia, burlas, discriminación, solo por ser diferentes, solo por tener otro color de piel, otras facciones, otro lenguaje, otra cultura. El ser diferentes causo que fueras focos de burlas y violencia, humillación y discriminación. Y aún sigue pasando"* (Entrevista 8)

"(...) entra y lo saluda en guaraní, le dice Puama (...) y el maestro le dice ¿Qué me estás haciendo brujería? Y ella le dice no, yo le estoy hablando en guaraní, porque yo soy del pueblo guaraní. Y él le dice que vas a ser vos guaraní si no tenes cara de chaguanco (...) y ella le dice pero yo de corazón si lo soy porque mi mamá es avá (...) niños que pertenecen al pueblo avá guaraní y ellos por vergüenza se ponen la ropa con el chulo o se visten con la bombacha del gaucho. Y le digo, vos no queres venir con la camisa blanca y el sombrero negro? Y me dice, si, a mí me gusta pero mi papá no me deja porque

me dice vos no sos chaguanco. Estos tipos de discriminación siguen instaladas desde la época colonial" (Entrevista 9)

En este sentido, en los fragmentos expuestos la identidad es pensada en relación con la diferencia, en términos de la relación con otro, un otro que es externo pero que también es constitutivo del yo. Aquí, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación del ser guaraní frente al otro.

Es importante enfatizar, como lo sostiene Hall (como se citó en Longa Romero, 2003), que pensar la identidad en relación con la diferencia no consiste en contraponer esas dos nociones en términos dicotómicos para justificar prácticas sociales como el racismo, sino en establecer una oposición relacional, puesto que no hay identidad sin un reconocimiento de la diferencia:

> "*Abordar la diferencia es, con todo, una cuestión tan compleja como la identidad misma. Si la identidad es concebida como una construcción en proceso, la noción de diferencia también es abordada de igual modo. El hecho de representarnos a partir de la relación que establecemos con otro indica que en la construcción de nuestras identidades hay también la construcción de la representación social de otro que interpretamos como diferente y externo a nuestra propia subjetividad"* (Longa Romero, 2003, p. 25).

De esta manera la identidad del pueblo avá guaraní viene definida históricamente a través de múltiples aspectos: como su cultura, su lengua, su idioma, su ñande reko. Donde la identidad no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir su futuro.

A través de lo expuesto, se puede ver que las dos dimensiones (personal y social) de las identidades mencionadas y abordadas, se entretejen constantemente, no existiendo separación ni jerarquía entre las mismas.

La identidad social se hace presente como un sentimiento de similitud con otros (la definición de uno mismo en términos de pertenencia al pueblo guaraní); en cuanto

la identidad personal, la misma se presenta como un sentimiento de diferencia en relación con esos mismos otros.

Si bien la identidad personal y la identidad social se hacen presentes como dos tipos de identidades, se debe subrayar que son expresiones de un todo complejo pero unitario, son *"partes inseparables que se conjugan y diluyen en el sistema dinámico y relacional que cada uno de nosotros somos"* (Álvarez Munárriz,2011, p. 408)

ÑANDE ÑEE (La lengua guaraní)

Rene Machaca, reconoce que desde la conformación de los estados nacionales, en particular del argentino, el avance de la civilización fue concebido como corrimiento de las fronteras internas, es decir, la conquista y la ocupación de territorios indígenas ocurrió de tal modo que el mismo:

> *"se produjo a través de la pacificación compulsiva, el arrinconamiento, confinamiento o solución definitiva del problema del indio por su persecución y exterminio. Cuando hubieron de agotarse estos medios, se recurrió al mecanismo de suprimir al indio por la escuela"* (Machaca, 2007, p. 59)

La educación escolar desarrollada en las comunidades indígenas del país constituyo uno de los proyectos más eficaces para el aprendizaje del español y la imposición de formas de vida legitimadas por el estado. Es decir, el proyecto educativo tuvo el objetivo de civilizar a los otros, principalmente a aquellos que no constituían parte del grupo hegemónico, tanto a nivel étnico, lingüístico o cultural. Según López (2006):

> "*En América Latina la educación indígena ha estado siempre en entredicho, prácticamente desde el momento en que nuestros países vieran la luz como republicas y adoptaron los principios del liberalismo europeo clásico, proyectando la imagen de una entidad política uniforme y homogénea de cara a la construcción del anhelado estado nación. Por medio de la lengua europea y de contenidos socioculturales predominante ibéricos se buscó construir una cultura nacional única, una sola nación y un país unitarios y uniforme y, de facto, se asumió un proyecto político que bien puede calificarse de etnocida,*

pues pretendió eliminar las diferencias étnico-culturales que desde siempre han caracterizado a esta parte del mundo" (López, 2006, p. 81).

De esta manera, la educación instrumentada entre los pueblos originarios presentó un complejo proceso de incorporación y de transformación de sus vidas. Por un lado, el aprendizaje del castellano en cierta manera de la lecto escritura y otros conocimientos posibilitó que los grupos indígenas pudieran participar de modo más activo en la defensa y el reclamo de sus derechos; por el otro esta misma educación trajo consigo un forzado y paulatino abandono de la propia lengua, como se evidencia en la información empírica brindada por los entrevistados:

> *"La colonización, el español, el blanco, fue una de las causas por la que fuimos perdiendo nuestra lengua, con ellos comenzó todo. Luego por medio de la educación, por la escuela, nos querían civilizar así decían. Tuvimos que dejar nuestras creencias, nuestra lengua, nuestra cultura, por la de ellos. Esa fue su manera de civilizarnos. Adoptar su cultura y su lengua sobre la nuestra".* (…) *El 80% hablaba castellano y el 20% guaraní. Yo soy hablante, aprendí grande mi idioma, me costó usarlo o hablarlo en otros ámbitos que no sea con mi gente con mis hermanos.* (Entrevista 1)

> *"La educación obligatoria jugó un papel muy importante, no tenías que hablar guaraní. Si hablabas guaraní sufrías un montón (...) Todo eso que te estoy contando es un proyecto que no tiene fin desde sus inicios de la conquista con la aculturación que sufrimos. Perdimos nuestra lengua por ellos (...) se perdió también nuestra lengua por la escuela, donde nos impusieron su idioma, porque la nuestro no servía para ellos"* (Entrevista 2)

> *"Desde los inicios de la escolarización fue así, imponernos su historia, su cultura, sus fechas patrias, su idioma. Si hablamos nuestro idioma no correspondía al ideal de ellos, debíamos hablar castellano, para ser como ellos*" (Entrevista 3)

"Nosotros tenemos que aprender aún hoy que el español habla, el castellano, nosotros tenemos que aprenderlo, tenemos que aprender a sumar a dividir a multiplicar, todo desde su idioma. Desde jardín hasta los estudios superiores, toda la formación es en castellano. Y porque no lo podemos hacer desde nuestro idioma? No es justo" (Entrevista 4)

"A mi hermano le tocó también situaciones difíciles que lo marcaron de por vida cuando nos escolarizaron. Íbamos ahí a la escuela no podíamos hablar nuestro idioma si lo hablábamos nos castigaban. Mi hermano ya falleció, pero él hasta grande cuando nos reuníamos contaba y lloraba de cuando la maestra lo hizo arrodillar sobre piedras esas chiquitas y sobre la tierra muchas horas afuera de la escuela. Lo humilló y lo marcó de por vida solo por ser él, solo por ser guaraní y hablar nuestro idioma en su escuela, donde debíamos hablar el castellano igual que ellos. Esas situaciones vividas hicieron que muchos dejemos de hablar nuestro idioma de manera definitiva o otros los hablaban dentro de las puertas de sus hogares solamente" (Entrevista 5)

"*No así en espacios públicos ni dentro de las instituciones, menos instituciones educativas. Antes era un silenciamiento total, era prohibido (...) Así fuimos perdiendo nuestra identidad de ser guaraní, hasta nuestros nombres nos cambiaban, nos imponían los nombres (...) Pero si les preguntas donde nace el Río Nilo si lo saben. O si les preguntas sobre quiénes fueron los primeros próceres que hicieron grandes cambios dentro del territorio de las Yungas tampoco lo saben. O si preguntas quien conoce a Gloria Pérez, casi nadie lo sabe, pero a San Martín lo conocen. Yo creo que todo este desconocimiento, todo esto de dejarnos siempre para el final dentro del sistema educativo, donde nos siguen cerrando puertas a nuestro idioma y cultura*" (Entrevista 6)

"Y la escuela, y también fue algo difícil, también nos discriminaban por hablar nuestro idioma, teníamos prohibido hacerlo, y si lo hacíamos no solo se burlaban de nosotros sino que también nos castigaban. Solo podíamos hablar el castellano. Y así nos fueron quitando nuestra lengua también de a poquito" (Entrevista 7)

> *"Claro que sí, la educación tuvo un rol fundamental y lo siguen teniendo, si bien se dieron grandes cambios aún se privilegia el castellano y los saberes coloniales. Si mirás para atrás está la educación obligatoria que obligó al indio porque así nos llamaban para señalarnos de manera despectiva, que nos obligaron a escolarizarnos dentro de una educación que no era la nuestra, con saberes que no eran los nuestros , cultura y lengua ajenas. Y en la actualidad seguimos así, se prioriza sus conocimientos y no los nuestros*" (Entrevista 8)

> *"Mira yo pienso que la educación del karai a nosotros nos ha abierto la mente para poder tenerlo como herramienta para poder luchar por nuestra lengua por nuestra cultura (...) Pero también pasa, hay situaciones que hay escuelas rurales muy alejadas y concurren niños que hablan su lengua originaria y la maestra no los entienden y les dicen, les impone que no deben hablar así, que no deben hablar su lengua, les dicen tienen que hablar como nosotros hablamos. Entonces es buscar una técnica, una manera y que ese niño no tenga que abandonar su lengua, su idioma por obligación"* (Entrevista 9)

Así, el pueblo avá guaraní no sólo atravesó por un forzado y paulatino abandono de su lengua a través de la educación escolar, sino también, en la actualidad, la misma coexiste, converge y está en relación de contacto con otra lengua de mayor prestigio, el castellano, en su condición de lengua hegemónica.

Es necesario tomar en cuenta que la diferencia entre visiones del mundo, formas de vida y vivencias entre la sociedad hegemónica y las indígenas subalternas influye en que las lenguas originarias sean de naturaleza, estructura y carácter distintos a las europeas con las que están en contacto y en conflicto, por lo que no deben ser estudiadas desde paradigmas e ideologías ajenas, sino más bien desde y en sus propios términos.

A partir de la colonialidad del poder, del saber (Quijano, 2000) y del ser, ideologías y visiones eurocéntricas de la realidad lingüística se imponen sobre las lenguas indígenas, y su estructura y funcionamiento son a menudo analizados con lentes ajenos.

Aníbal Quijano (2000) ha llamado colonialidad del poder, al uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales:

> *"Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales (blancos, mestizos, indios y negros) borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de indios"* (Walsh, 2007, p. 28)

De esta manera, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la cultura, la lengua y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental, como es expresado por los entrevistados:

> *"La colonización, el español, el blanco, fue una de las causas por la que fuimos perdiendo nuestra lengua, con ellos comenzó todo, con la invasión nos hicieron perder nuestras lenguas, nuestros saberes, nos querían civilizar, culturalizar a semejanza de ellos. Nos denigraban por ser de otro color de piel, por hablar otro idioma, por ser diferentes. Debíamos aprender sus idiomas, estaban las misiones jesuíticas también y ellos nos enseñaban el idioma de ellos"* (Entrevista 1)

> *"(...) nos decían el chaguanco, la cuña, que era lo peor que podía haber. Y nos dolía, porque ser guaraní es mucho más que una palabra hiriente, es nuestra lengua, nuestra historia, nuestra cultura, nuestros ancestros. Por todo lo que éramos y somos nos repudiaron".* (Entrevista 2)

> *"Al no poder hablar nuestro idioma por el miedo y por la discriminación que sufríamos, ya no lo hablábamos y fuimos aprendiendo su idioma, el de ellos. No solo su idioma tuvimos que ir adoptando su cultura también. Nuestra cosmovisión y saberes no servían para ellos. El solo hecho de ser diferentes por no ser iguales a ellos era razón para hacernos todo lo que nos hicieron*". (Entrevista 3)

> *"Por el solo hecho de ser guaraní y que los otros lo supieran ya te garantizabas la discriminación y la burla por ser diferente, y ser diferente en esos tiempos era algo malo. Y aún sigue siendo todavía así* (…) *decían estos*

bolivianos, estos guaraníes vienen y traen sus ritos satánicos, y nos van a hacer mal, mi abuelo la pasó muy mal. Lo nuestro no eran ritos satánicos, eran nuestras conocimientos, nuestra cultura, nuestra cosmovisión" (Entrevista 4)

"(...) ha sido como que los pueblos han sido invisibilizados. Invisibilizados por la civilización del nuevo mundo (...) Nuestro idioma y nuestra cultura, nuestra manera de curar, nuestra manera de ser y estar, se guardó como un tesoro, por todo lo que sufrimos y atravesaron nuestros ancestros (...) Porque el mismo karai, el mismo conquistador quería disminuir la lengua materna de nosotros. Decía que nosotros teníamos un dialecto, decía que era una cosa" (Entrevista 5)

"*Esto es una lucha constante y va a seguir pasando (...) siempre esta una pedagogía colonial, una metodología y técnica colonial. Nada que ver con la realidad sociocultural de los pueblos (...) nos sigue representando el colonialismo (...) se hace bajo las leyes coloniales, de estos regímenes de gobierno que no entienden nuestra forma de ser y estar en el mundo, que no nos deja ser nosotros mismos*." (Entrevista 6)

"Creo que la colonización, el poder del blanco sobre nuestro pueblo, fue un factor importante dentro de los que fue nuestra historia, se nos impuso otra manera de estar y ser, distinta a la nuestra. Esa manera de ser y estar nos despojó de nuestra cultura, de nuestro idioma, de nuestra cosmovisión, de todo lo que somos, y muchos aún por todo lo vivido la desconocen. Y aun se perpetúa eso en el tiempo, aún se sigue dando, quizás en menor medida pero sigue instalado" (Entrevista 7)

"Por el miedo, por la violencia, que instauró en nuestro pueblo y en cada uno de nosotros el karai, el blanco. Solo por el hecho de ser diferentes a ellos. Casi perdimos nuestro idioma, nuestra cultura, nuestro modo de ser y estar de nuestro pueblo, por ellos (...)" (Entrevista 8)

Así, lo colonial se presenta como una forma de pensamiento en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido en relación a Europa y a la blancura.

En esta colonialidad del poder, se va haciendo presente la colonialidad del saber, la cual va a dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas:

> *"El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen"* (Walsh, 2007, p. 29).

Desde esta determinación, tanto el legado intelectual ancestral de los pueblos indígenas, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento, su lengua, cultura y cosmovisión, están negados, al presentarse como otras formas de producción del conocimiento, que no son europeas.

Con respecto a la colonialidad del ser, el mismo fue acuñado por Mignolo (2003) y Maldonado Torres (2007) para explorar otra forma de la colonialidad que opera más allá del control del conocimiento (colonialidad del saber) y de las relaciones de dominación (colonialidad del poder):

> "La *colonialidad del ser refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en la cultura. La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas"* (Maldonado Torres, 2007, p. 130).

El punto de partida de la colonialidad del ser consiste en negar ontológicamente al colonizado o afirmarlo desde el horizonte político epistémico del colonizador. Una colonialidad del ser, que se hace presente constantemente en los discursos de los entrevistados y a lo largo del desarrollo de este capítulo, donde negar al colonizado significa, negar a la población originaria, negar a las comunidades del pueblo guaraní, negar su humanidad, su autonomía, su cultura, su lengua, sometiéndolos a la lógica cultural

del colonizador: transformándolos y modificándolos, "*dejando de ser para ser un no ser que será aceptado*" (Cortez, 2007).

Como se evidencia a través de lo expuesto, esta coexistencia con la lengua hegemónica, no constituye un fenómeno estrictamente lingüístico, sino más bien un factor de carácter social y político, pues está sujeto a las relaciones de poder entre las sociedades y los individuos que las hablan. De esta manera, las sociedades culturalmente oprimidas, como las indígenas, poseen lenguas que también lo son.

Para continuar con el análisis de esta categoría "*ÑANDE ÑEE (La lengua guaraní)* se elaboraron cinco tópicos que hacen referencia a los ámbitos en que la población avá guaraní usa su lengua. Estos ámbitos hacen referencia a:

- Lengua guaraní adquirida en el hogar en contextos de bilingüismo;
- Lengua guaraní inexistente, solo se hace presente el castellano como lengua hegemónica;
- Lenguas aprendidas en la comunidad;
- Lenguas que se usan en la cotidianidad, solo en la esfera privada y en la intimidad del hogar, en alternancia, en mayor o menor grado, con la lengua hegemónica;
- Lenguas que se usan tanto en la esfera privada como en la pública.

Cada uno de estos ámbitos fueron elaborados en base a la información empírica brindada por los informantes claves durante las entrevistas, lo cual se refleja a continuación:

1. Lengua guaraní adquirida en el hogar en contextos de bilingüismo: como se pudo ver y se verá a continuación, a lo largo del desarrollo de este capítulo, este ámbito da cuenta del Bilingüismo diglósico, donde hay una convivencia de dos variedades lingüísticas en el seno de la población Ava guaraní (guaraní-castellano, o, castellano-guaraní), donde uno de los idiomas tiene un estatus de prestigio (dominante) frente al otro, en este caso el castellano.

2. Lengua guaraní inexistente, solo se hace presente el castellano como lengua hegemónica:

"Por el miedo a la violencia a la que se nos sometía por ser guaraní desde el inicio de los tiempos y que se perpetuo a lo largo de los años, por la discriminación, muchas abuelas guaranís no les contaron nada a sus hijos y nietos, no le enseñaron la lengua, no se la transmitieron, se quedaron pobres. Hoy esos nietos de esas mujeres, que no tuvieron el valor de contarles su historia y transmitir su lengua quedaron pobres de cultura y sentimiento, de identidad (...) Yo estaba presente y me decía yo soy hablante, entre toda esta gente seguro que hay más hablantes como el grupo de mujeres que no querían que nadie las escuche. Y me pregunte porque esta asamblea no se lleva a cabo en guaraní, o por lo menos algunas palabras en guaraní y no todo en castellano. Y eso me hizo darme cuenta como estamos aún atrasados con este tema de la revalorización de la lengua y de su transmisión. Ese fue el detonante para mí, esto pasó alrededor de los 90" (Entrevista 2)

"(...) o también el caso que muchos mayores por todo lo vivido y sufrido, por todo lo que te conté, dejaron de enseñar el idioma en sus hogares, no se lo enseñaron a sus hijos ni nietos, entonces en algunos hogares se perdió esa transmisión en dos o hasta tres generaciones" (Entrevista 3)

"(...) tenemos también en contra que muchos abuelos o padres no quieren que les enseñemos a sus hijos o nietos la lengua porque dicen que hay discriminación y que al aprender los estamos exponiendo a que algo malo les pase" (Entrevista 4)

"Por ejemplo hay familias y familias, hay gente que te dice "no, yo no quiero hablar porque me discriminan" y es una realidad que aun hoy en día está la discriminación y la violencia del otro hacia nosotros por el simple hecho de ser guaraníes, está también la auto discriminación, que uno mismo se avergüenza de sí mismos, de lo que es, de sus orígenes, de su lengua" (Entrevista 5)

“ (…) ejemplo hay líderes jóvenes y no saben hablar la lengua, capaz que pueden explicarte la parte cultural, pero la lengua la perdió por el tema que la abuela o el papá o mamá no se la enseñaron, no la transmitieron, por el temor que su hijo o hija puedan ser discriminados o violentados en el futuro” (Entrevista 6)

“Pero cuando ella se casa con su esposo, él esposo le tenía prohibido, como él era militar, le tenía prohibido hablar su lengua y ella tenía que hablar el castellano, y como eran muy reprimidos socialmente, incluso el mismo entorno de las familias donde ellas entraban, no les permitían hablar su lengua. Y entonces era como que ellos se iban silenciando y silenciando (…)” (Entrevista 9)

3. Lenguas aprendidas en la comunidad:

“Nosotros vamos de puerta en puerta, ese es nuestro trabajo, invitarlos personalmente (…) No ha sido fácil, había casos como de nuestros mayores que querían estudiar para recordar nuestro idioma porque se fueron olvidando lo que sabían al no ponerlo en práctica, teníamos gente que no sabía nada, otros casos que solo sabían palabras sueltas o frases y otros que eran hablantes pero no sabían cómo comenzar a enseñar a sus familia” (Entrevista 1)

“Es todo a pulmón. Los que somos hablantes damos tipo clases o talleres, nosotros no somos docentes así que desde nuestra propia voluntad les enseñamos a los que quieren aprender (…) Entonces todo nuestro trabajo es a pulmón, con nuestra lucha, con la búsqueda de recursos, y así traemos muchas veces docentes bilingües también quienes enseñan la lengua con actividades” (Entrevista 3)

“*Es un trabajo pequeño, desde nuestra propia iniciativa. El guaraní fue mi lengua materna. El guaraní fue mi primera lengua, mía y de mis hermanos. Yo al ser hablante enseñó nuestro idioma en mi comunidad, comienzo desde lo básico y así voy avanzando hacia lo más complejo. Muchos se acercan a*

aprender nuestro idioma, aprenden desde cero y progresan rápido porque es algo que ellos quieren aprender, no es algo obligado, ellos lo sienten (…) Voy al Ateneo. Yo concurro a los talleres que se dan, fui a varios y también aportó desde lo que yo ya sé. Voy para seguir aprendiendo y poder enseñar mejor en mi comunidad, poder transmitir bien nuestro idioma, poder transmitir lo que yo sé" (Entrevista 4)

"Se sigue trabajando con muchas acciones, hoy por hoy nosotros pertenecemos a una organización grande nacional que es el OPINOA, entonces nosotros como guaraníes tratamos de sobrepasar lo que es Jujuy y tal es así que llegamos a las universidades (...)Nosotros algunas veces nos decimos que somos un peligro en extinción, entonces el desafío de nosotros es seguir trabajando. En donde las puertas estén cerradas o abiertas, hay que tocarlas, para hacer saber qué es lo que nosotros queremos para nuestro pueblo. Es importante volver a trabajar desde casa, donde nosotros tenemos que enseñar a nuestros niños y nuestros jóvenes" (Entrevista 5)

"Están las impulsadas por cada comunidad. Muchas de nuestras comunidades se encuentran enseñando, transmitiendo nuestro idioma a aquellos que no lo saben, que quieren aprenderlo. Nuestros hablantes se ocupan de esa tarea tan noble. De transmitir nuestro idioma (…) También está el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, que siguen en esta línea de enseñar y transmitir nuestra lengua y cultura, van por todo el Ramal, por todas las Yungas, con diversos cursos y talleres. Es un fuerte trabajo el que se hace para que nuestra lengua no desaparezca" (Entrevista 7)

"Y me preguntan cómo se dice esto? ¿Cómo se dice aquello? Y yo les enseño. Entonces ellos cuando llegan me saludan y me dicen Puama. Yo los saludo en guaraní y ellos me dicen Karuma Karuma, y es muy lindo como ellos sienten el interés y el compromiso de aprender aunque sean unas palabras. (…) A mí me llena el alma, esto es arte de la revitalización y de la transmisión, de su fortalecimiento, esto permite que nuestra lengua no se debilite, no se muera" (Entrevista 9)

"Y si no hablas con nadie te lo vas olvidando, yo recuerdo poco ya estoy grande. Pero quiero aprenderlo bien, y así poder ayudar a aquellos que quieran seguir aprendiendo nuestro idioma, poder transmitirlo en mi comunidad, a los más chicos" (Observación 2)

4. Lenguas que se usan en la cotidianidad, solo en la esfera privada y en la intimidad del hogar, en alternancia, en mayor o menor grado, con la lengua hegemónica:

"*Hay muchos mayores que son hablantes y que no quieren hablarla, que los escuchen los karai, tienen recelo, y como que tienen un poco de dolor aun por todo lo que atravesaron, entonces quieren guardar la lengua o transmitirla solo para los que son guaraní".* (Entrevista 2)

"(…) pero con el tiempo me fui olvidando, no lo hablaba por vergüenza porque ya iba a la escuela y se burlaban de mí entonces deje de hablarlo afuera de mi casa, adentro de mi casa lo hablaba con mi mama un poco (…) También me paso de una conocida me cuenta de una anécdota de su nieto de siete años, me cuenta que estaban por almorzar y su hija estaba por rezar en castellano, y él nene le dice no mamá, reza en guaraní. Eso te hace ver que más allá de todo lo que está pasando, estamos resurgiendo" (Entrevista 3)

"En esto de la lengua, años atrás nosotros siempre hablábamos hacia el interior de la comunidad, hacia el interior de la familia. No así en espacios públicos ni dentro de las instituciones, menos instituciones educativas. Antes era un silenciamiento total, era prohibido (…) A mí me enseñó mi mamá. Mi papá era simba. Desde muy chiquito se hablaba el idioma en mi casa. Siempre solo en casa con mi familia" (Entrevista 6)

"(…) en mi casa se hablaban los dos idiomas, yo crecí escuchando a mi abuela y abuelo hablar el guaraní, ellos hablaban y también lo habla mi mamá. Recuerdo que me enseñaban palabras y su significado en español cuando era chico, me acuerdo que se sentaban en el patio y charlaban, lograba entender algo pero nunca llegue a poder hablarlo con fluidez" (Observación 2)

"(…) en mi casa me enseñaron el guaraní. Siempre se lo hablaba en casa, pero nunca afuera de ella. Mi abuelita tenía miedo que nos hagan algo malo si sabían que lo hablábamos. Después ella fallece y ya dejamos de hablarlo en casa" (Observación 2)

5. Lenguas que se usan tanto en la esfera privada como en la pública:

"(…) no nos extinguimos, tampoco nuestra lengua y nuestra cultura. Nuestra lengua cada día más hermanos la hablan, Estamos dejando atrás el solo hablar la lengua en nuestros hogares (…) Hoy es diferente dejamos atrás todos eso y no vivimos con miedo o vergüenza de lo que somos (…) "Hasta la prensa se acercó para que podamos transmitirle nuestra cultura y lengua, se embebieron del tema para poder difundirlo, y ahora hay hasta radio que hablan en guarani en San Pedro (…) que estamos, que existimos, que no nos extinguimos, tampoco nuestra lengua y nuestra cultura. Nuestra lengua cada día más hermanos la hablan, Estamos dejando atrás el solo hablar la lengua en nuestros hogares" (Entrevista 1)

"Me traen a sus nietos para que aprendan y luego ellos también puedan enseñar nuestra lengua. En la radio también hablan el guaraní, hay en San Pedro muchas radios. Muchos guaraníes comenzaron en la radio como hobby y hoy son locutores y fieles testigo de nuestro trabajo" (Entrevista 2)

"Ya no se habla solo dentro de las cuatro paredes de tu hogar, incluso yo creo que se guardó nuestra lengua dentro de cuatro paredes hace 30 o 40 años atrás. Hoy por hoy es utilizada cotidianamente (…) Ya se trascendió sólo el plano del hogar y se la habla en otros ámbitos o espacios, ya saben leer, escribir e interpretar nuestra lengua. Está hoy en nosotros seguir trabajando para reforzar todo lo andado y hecho, lo realizado" (Entrevista 5)

"Antes si se hablaba solo en casa (…) Cada vez más, se está hablando en otros espacios nuestro idioma, y eso depende mucho de nosotros. El romper barreras (…) El año pasado estaba haciendo unos cursos de la Nación sobre la

inclusión de la EIB en el sistema educativo. Yo le pedí a la profesora de la EIB que me permitiera defender mi trabajo en guaraní y yo después se lo traducía" (Entrevista 9)

De esta manera, los ámbitos en los que actualmente se usa la lengua avá guaraní de las comunidades de las Yungas jujeñas, están marcados por el bilingüismo diglósico en palabras de (Unamuno, 2016) :

- Sujetos que aprenden a hablar simultáneamente las dos lenguas: (la originaria y la de origen europeo y de carácter oficial);
- aquellos que prendieron la lengua guaraní como primer lengua;
- aquellos en donde predomina el uso del castellano usando el idioma guaraní solo en momentos familiares de su privacidad o en algunos ámbitos de la vida social;
- y los que hablan solo el castellano actualmente y están aprendiendo el guaraní en sus comunidades.

El bilingüismo diglósico, es una constante dentro de la vida cotidiana del pueblo ava guaraní, lo cual se evidencia en los fragmentos de las entrevistas plasmadas. Este bilingüismo diglósico del pueblo avá guaraní de las Yungas jujeñas, se hace presente como aquella situación de convivencia de dos variedades lingüísticas en el seno de una misma población o territorio (guaraní- castellano, o, castellano-guaraní), donde uno de los idiomas tiene un estatus de prestigio (dominante) frente al otro: el castellano.

Otro aspecto a abordar, el cual permite continuar profundizando en las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad que se hace presente en la población guaraní, es el referido a*: lo que se pierde cuando una lengua es silenciada.*

Algunos lingüistas consideran que la diversidad lingüística puede ser vista como un estándar de la diversidad cultural y la desaparición de las lenguas como un síntoma de la desaparición de las culturas (Nettle y Romaine 2000) o de una gran parte de ellas (Hale 2006). Sin embargo, no siempre el silenciamiento de una lengua ha conllevado a la desaparición de todas las manifestaciones culturales del pueblo que la hablaba, precisamente por el carácter dinámico de la cultura y por el hecho de que los seres humanos

se acomodan a las nuevas circunstancias que les toca vivir y que moldean y cambian permanentemente sus culturas:

> "*De esto dan prueba las numerosas comunidades rurales aymaras y quechuas que han abandonado sus lenguas, o que lo están haciendo, pero que mantienen muchas manifestaciones de su cultura, desde la vestimenta hasta las prácticas propias de la vida campesina"* (FILAC-ORDPI, 2020, p. 56).

Sin embargo, como sostiene el documento de FILAC-ORDPI (2020), es válido preguntarse si y en qué medida estas personas se siguen sintiendo plenamente aymaras y quechuas, pues dejaron atrás la lengua en la cual se codifica gran parte de la cultura ancestral.

Sin lugar a dudas las comunidades indígenas, y la población avá guaraní de las Yungas jujeñas, en este caso en particular, han atravesado fuertes procesos de cambio cultural y de pérdida de la lengua, pero como lo expresan en sus entrevistas sienten que el mantenimiento de la lengua está inextricablemente ligado al de la identidad, ya que es a través de la lengua que se transmiten los saberes culturales y se marcan las fronteras étnicas de un grupo:

> *"Recuperar nuestra lengua que es parte fundamental de nosotros como pueblo guaraní. Si se pierde, nos perdemos nosotros como pueblo, perdemos algo que es parte nuestra y que nos hace ser quienes somos, perdemos nuestro idioma y nuestra cultura, eso que nos hace distinguirnos frente a los demás (…)* si se pierde nuestra cultura y lengua, nuestra cosmovisión, nuestra forma de ser, ya no se puede volver atrás *"* (Entrevista 1)

> *"Perdes tu esencia, perdes todo lo que sos, perdes tú alma, tu forma de ser tu sabiduría. Es algo inexplicable, es algo que te falta. Por ejemplo, si vos no pudieras hablar, ¿cómo te comunicas? Como te expresas? Como decís quien sos? Como podes decirle al mudo de donde venís o contarles tu historia. La lengua con nuestras prácticas culturales y cosmovisión nos hacen ser guaraní (…) que nuestro pueblo no muera, y eso se va a dar por medio de nuestra*

cultura y lengua, si ellos mueren, si se pierde, muere nuestro pueblo". (Entrevista 2)

"Se muere la historia y lucha de nuestro pueblo. Se pierde la sabiduría de nuestras abuelos y abuelos, se pierde nuestra cultura, nos perdemos a nosotros mismos (...) El ser guaraní no es algo material, es algo que somos, algo nuestro propio que nos caracteriza como nuestra cultura, nuestro idioma, nuestra cosmovisión, nuestra historia Todo eso es ser guaraní" (Entrevista 3)

"Al morir nuestra lengua, nosotros morimos con ella. Es parte de nosotros, es parte de nuestra historia, a través de ella nosotros transmitimos nuestra historia, el sufrimiento de nuestros ancestros, a través de la lengua enseñamos nuestra cultura, es parte de nosotros, es lo que nos hace ser guaraní". (Entrevista 4)

"Nosotros al perder la lengua materna perdemos todo. El ejemplo más claro es cuando uno pierde a la madre a padre y quedas huérfano, uno queda sin protección, sin saber de su madre, de sus descendientes , no sabe nada, así vamos a quedar nosotros, vamos a quedar vacíos, vamos a ser nada, nuestro idioma es parte de nosotros, es lo que nos hace ser guaraníes" (Entrevista 5)

"Está en riesgo porque nuestras abuelas y abuelos están muriendo y con ellos está muriendo la riqueza de nuestra lengua (...) esa vida que nos espera, y hablar de muerte para nosotros, la pérdida del idioma, eso sería para nosotros la pérdida de la vida. No así la vida física que llevamos. Si se llega a morir la lengua, muere todo un pueblo" (Entrevista 6)

"*Se muere nuestro pueblo, el ser guaraní no es solo nuestra historia, nuestros descendientes, el ser guaraní es todo, es nuestra cultura, nuestro idioma nuestra esencia del ser guaraní, es ser ñande reko, es ser todo. Nose si escuchaste cuando vienen los turistas en carnaval, viene de todas partes, vos los escuchás hablar con sus particularidades, y decís ah este es cordobés, ah este es de EE.UU. porque habla en inglés. Bueno, lo mismo pasa con nosotros, nuestro idioma es esencial para nosotros, es lo que nos hace ser guaraníes.*

Somos uno solo, no somos partes disgregadas, el ser guaraní es todo, el idioma, la cultura, nuestra historia, nuestros ancestros, nuestro ñande reko" (Entrevista 7)

"Se pierde la esencia de nuestro pueblo, se pierde la esencia del ser guaraní. Pero nuestra lengua no va a morir si nosotros la hablamos. Te lo digo en guaraní, te lo escribo también para que lo podas anotar, ÑANEÑEE OIKOVE ÑANEMIARI PIPE YAVE nuestra lengua vive si la hablamos, y esto está pasando cada vez más, cada vez más hay gente que se acerca y quiere hablar nuestro idioma" (Entrevista 8)

"Se pierde todo, se pierde nuestra esencia de ser guaraní. Nosotros necesitamos como pueblo originario que nuestra lengua vuelva a tomar esa fuerza que tenía antes de la colonización, y poder hablarla y transmitirla sin temores. La lengua es parte de lo que somos. Es parte de nuestra identidad. Nuestra lengua, nuestro idioma, nuestra cultura, nuestra cosmovisión, es lo que nos define como guaraní" (Entrevista 9)

"(...) pero vengo aquí para poder aprenderla y poder enseñarsela a mis hijos y nietos, y que mi lengua no se muera conmigo, como se murió con muchos de nuestros abuelos que ya no están, estamos aún a tiempo de impedir que nuestra lengua muera y nuestro pueblo con ella" (Observación 2)

La lengua para la población avá guaraní se presenta de esta manera, como depositarias y portadoras de cultura, conocimiento, pertenencia, valores e identidad. Para el pueblo avá guaraní su idioma es el medio para la transmisión de los conocimientos tradicionales de generación en generación, la memoria, los modos únicos de pensamientos, significados y expresiones que su pueblo guarda. Es el modo de ser guaraní, su Ñande Reko. De esta manera la pérdida de su lengua originaria implicaría, en gran medida, la pérdida de la memoria, de su voz interior y también de su condición de sociedades culturalmente diferenciadas.

Aguilar (como se citó en FILAC-ORDPI, 2020), afirma que las lenguas mueren porque sus hablantes son discriminados y violentados. Ello guarda relación con la vigencia

de la condición colonial. La colonialidad del poder, del saber y del ser incide en el riesgo que actualmente se cierne sobre los pueblos originarios, comprometiendo su supervivencia y la de sus idiomas, pues sin hablantes no hay lenguas. Las lenguas son importantes, pero también son mucho más importantes sus hablantes.

En contextos de minorización, subalternidad y racismo, en contexto de colonialidad, muchas familias del pueblo guaraní se vieron forzadas a abandonar la lengua de sus mayores, simplemente para resistir el embate y poder sobrevivir, o más aun para que sus descendientes no sufran lo que a ellos les tocó:

> *" (...) que se visibilicen toda una masa de gente que antes estaba escondida, que no sabía tal vez sus orígenes, o que sabían sus orígenes pero que eran negados, ocultados por toda la discriminación que sufrimos en su momento (...) ya sea por la discriminación, por el miedo a ser castigados, dejaron de hablar su lengua y fue olvidada a pasar los años, tampoco por lo mismo tenían interés de enséñales a sus hijos como manera de preservarlos y evitar la discriminación o violencia hacia ellos*" (Entrevista 1)

> *"Por el miedo a la violencia a la que se nos sometía por ser guaraní desde el inicio de los tiempos y que se perpetuo a lo largo de los años, por la discriminación, muchas abuelas guaranís no les contaron nada a sus hijos y nietos, no le enseñaron la lengua, no se la transmitieron, se quedaron pobres(...)"* (Entrevista 2)

> *" (...) pero hay todavía personas que se ríen cuando nos ponemos nuestra vestimentas, se burlan, nos violentan, o cuando nos escuchan hablar a veces hasta nos imitan a tono de burla (...) Pero esto paso con muchas familias, teníamos a nuestros mayores hablantes que nos enseñaron pero que por vergüenza o miedo lo dejamos de hablar, o también el caso que muchos mayores por todo lo vivido y sufrido, por todo lo que te conté, dejaron de enseñar el idioma en sus hogares"* (Entrevista 3)

"*A mi abuela la acechaban, la gritaban, la insultaban, hasta llegaron a tirarles piedras cuando pasaba, por eso mi abuela hasta el día de hoy es sumisa, por ahí se acerca cualquier persona y le preguntan si sabe hablar guaraní y ella va a decir que no sabe. Ella tiene miedo de hasta interactuar con gente que viene de afuera, todo esto es por todo lo vivido, por todo lo sufrido y crecieron así con ese temor (...) También tenemos también en contra que muchos abuelos o padres no quieren que les enseñemos a sus hijos o nietos la lengua porque dicen que hay discriminación y que al aprender los estamos exponiendo a que algo malo les pase"* (Entrevista 4)

"*Nuestras abuelas hoy ya casi no están hablado nuestro idioma (...) No podemos dejar que la violencia, la no aceptación del otro, el dolor y el recuerdo por todo lo atravesado por nuestros antepasados hagan que perdamos nuestro idioma, hagan que no lo transmitamos (...) hay familias y familias, hay gente que te dice "no, yo no quiero hablar porque me discriminan" y es una realidad que aun hoy en día está la discriminación y la violencia del otro hacia nosotros por el simple hecho de ser guaraníes*" (Entrevista 5)

"(...) ella nunca nos quiso enseñar por el miedo a la violencia que podríamos recibir. Hasta a veces los mismos vecinos nos pegaban y nunca decíamos nada, aprendimos a callarnos, a mi hermana los vecinos se le burlaban, le decían esta cuña (...) Así fuimos perdiendo nuestra identidad de ser guaraní (...) Estas situaciones hicieron que muchos de nosotros perdiéramos nuestra lengua materna (...) y yo solo al verlas con el manto, con ese atuendo, se me eriza la piel, me siento orgulloso de ellas, pero después pienso y me digo, no mi hija, se van a burlar de ella, le van a decir cosas malas, y uno lo piensa como padre porque uno lo paso, paso tantas lágrimas, tanto violencia, tanto sufrimiento por ser guaraníes (…) *tratamos en los posible de evitar que nuestros hijos no pasen por lo que nosotros pasamos, muchos tenemos aún ese miedo, pienso que ser a de ellas el día de mañana cuando yo me muera o*

cuando me vaya de este mundo, se van a burlar de ellas y para evitar eso a veces les digo que no hablen nuestro idioma" (Entrevista 6)

"Y así nos fueron quitando nuestra lengua también de a poquito, ya sea por la escuela o por la violencia, la burla que recibíamos, y nuestros padres dejaron de hablarla para que nosotros también dejemos de hablarla y no nos fuera tan mal no atravesemos por todo el dolor y humillación que ellos tuvieron que atravesar. Es algo muy triste. Pero todo esto sigue en la actualidad" (Entrevista 7)

"Por el miedo, por la violencia, que instauró en nuestro pueblo y en cada uno de nosotros el karai, el blanco. Solo por el hecho de ser diferentes a ellos. Casi perdimos nuestro idioma, nuestra cultura, nuestro modo de ser y estar de nuestro pueblo" (Entrevista 8)

"Y entonces era como que ellos se iban silenciando y silenciando, y para que sus hijos no pasaran lo mismo, no les enseñaban a hablar la lengua. Y entonces así con situaciones como esta se fue debilitando nuestro Ñe, que es nuestro idioma. Se fue interrumpiendo la transmisión generacional, que se fue perpetuado en el tiempo" (Entrevista 9)

"mi abuela era guaraní y se casó con mi abuelo que no era guaraní, era karai (...) Mi abuelo no era bueno con ella y no quería que diga a nadie que era guaraní, así que en casa nunca se habló guaraní ni nada referido a ese tema. Por eso estoy aquí para poder aprender mis raíces, mi idioma, quien soy. En honor también a mi mamá, a su memoria. Porque tuvo que negar quien era en ese tiempo" (Observación 2)

" (...) y muchos de ellos mencionan que no aprendieron su idioma (...) por vergüenza o renegar por ser guaraní (...) estaba el tema de la discriminación por ser indígena, entonces muchos no querían que supieran que eran guaraníes para no ser objetos de burlas" (Observación 2)

La discriminación atravesada, el miedo y el temor constante a la violencia, impacto de tal manera en la población avá guaraní que muchos de ellos optaron por no autoidentificarse, por no autoreconocerse como guaraní, no deseando aprender o poner en práctica su lengua, desconociéndola:

> *"(...) había un montón de gente que no se quería identificar, ya sea porque sentían vergüenza de lo que somos, porque la sociedad te instaura eso, te discrimina, te violentan, y te hace sentir vergüenza de lo que sos, guaraní. Eso pasó y sigue pasando en la actualidad. También pasa que muchos abuelos niegan sus orígenes por todo lo sufrido, y ya no les trasmiten a sus hijos y nietos su historia, su lengua, su idioma, y lleva a que tampoco se identifiquen con su pueblo"* (Entrevista 1)

> *"(...) no ayuda la sociedad, en el sentido que aún está instalada muy fuerte la discriminación, que hace que muchos no quieran autoidentificarse como guaraníes, más la historia vivida por nuestro abuelos, que hicieron que sus hijos, no quieran ser guaraníes, porque no quieren repetir la misma historia de tristeza y sufrimiento que trabajo el ser guaraní"* (Entrevista 2)

> *"Tomos somos hermanos, somos una sola nación. Queremos transmitir nuestra lengua, nuestra cultura, nuestra cosmovisión a todas las generaciones que vienen, porque ahora podríamos decir que la generación de ahora no se quiere identificar como indígenas u hay otros que no saben cuáles son sus raíces, se fue perdiendo esa información, esa transmisión*". (Entrevista 3)

> *"Mis hermanos no se autoidentifican como guaraní. Ellos ya dijeron que no son guaraní, que mi lucha no es su lucha, que no pertenecen acá, ellos tomaron su camino. Aunque sus rasgos dicen otra cosa, son rasgos de guaraní, pero ellos quieren ser otra cosa menos guaraní*" (Entrevista 4)

> *"(...) hay gente que te dice "no, yo no quiero hablar porque me discriminan" y es una realidad que aun hoy en día está la discriminación y la violencia del otro hacia nosotros por el simple hecho de ser guaraníes, está también la auto*

discriminación, que uno mismo se avergüenza de sí mismos, de lo que es, de sus orígenes, de su lengua., lo que lleva a que no se autoidentifiquen como parte de nuestro pueblo, como guaraníes" (Entrevista 5)

"(...) aprendimos a callarnos, a mi hermana los vecinos se le burlaban, le decían esta cuña (...) Así fuimos perdiendo nuestra identidad de ser guaraní (...) Yo llego a mi trabajo que dependo del ministerio de educación y me dicen ya llega el indio y se ríen, no sé si ellos lo toman como broma o insulto, pero duele mucho. Ya llega con su pluma me decían también (...) Estas situaciones hicieron que muchos de nosotros perdiéramos nuestra lengua materna, la lengua de nuestros ancestros, y adoptemos el castellano. Y que también muchos no sientan o no quieran autoidentificarse (...)" (Entrevista 6)

"(...) sigue siendo doloroso hoy, porque seguimos siendo violentados, invisibilizados de muchas formas. Seguimos recibiendo burlas y replegados a últimos lugares, tal es así que aún muchos dicen no ser guaraníes, niegan lo que son. Niegan sus ancestros. Prefieren decir y no reconocerse guaraní para evitarse todo esta discriminación y dolor, no se auto reconocen guaraníes" (Entrevista 7)

"Yo creo que es por todo el sufrimiento que atravesaron cuando eran niños y ya de grande se perpetuó todo eso, la violencia, la burla. Ella no se identifica como guaraní, no quiere saber nada de ese tema, para ella es algo cerrado. No aprendió sobre nuestro idioma, a hablarlo, ni sobre nuestras costumbres o cultura. No va a las asambleas o a eventos que hace nuestro pueblo. Por el dolor que le causó en su niñez y ya de grande el ser guaraní" (Entrevista 8)

El no identificarse como guaraní permite asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, y así desarrollar sentimientos de no pertenencia.

Como se puede ver, no se trata de una cuestión de cantidades sino más bien de los múltiples factores que afectan a la lengua guaraní y sobre todo a sus hablantes y sus comunidades, las cuales reman contracorriente para poder sobrevivir frente a un modelo adverso colonial, en el cual persisten las condiciones coloniales que, a raíz de la invasión europea, determinaron su actual condición subalterna y políticamente minorizada. Frente a ello, estas lenguas fueron y van perdiendo valor de uso, además de valor simbólico, incluso para muchos de sus hablantes. Por ello, las familias, de forma creciente, interrumpen la natural transmisión de las lenguas de sus mayores, y se observa un proceso lento pero seguro de mudanza hacia la lengua hegemónica, y los hablantes, muchos de ellos, hacen del castellano su idioma de uso predominante.

Al hablar del silenciamiento, de la pérdida, de la muerte de su lengua, se debe entender, a través de lo expuesto y de la información empírica, que se trata de una muerte no natural, sino social. Donde el silenciamiento de la lengua guaraní ocurre por factores sociales como movimientos migratorios, invasiones, guerras y exterminios, por el impulso desigual que se da a una lengua poderosa como el castellano sobre otra (guaraní) y, sobre todo hoy en nuestra sociedad, por la discriminación hacia sus hablantes.

De esta manera, hablar no es un acto neutral en este mundo occidental, capitalista, moderno y colonial. En esta colonialidad lingüística global hay una jerarquía donde las lenguas europeas son la cima de la superioridad, inferiorizando todas las otras del mundo, en este caso el idioma guaraní. Todo pueblo racialmente colonizado, es decir, todo pueblo en que en su alma se ha sembrado un complejo de inferioridad por medio de la muerte y sepultamiento de su cultura local originaria, se encuentra cara a cara con el lenguaje imperial de la nación civilizadora colonial.

Conscientes de esta realidad, los idiomas indígenas, como el idioma guaraní, no solo deberían ser importantes para los pueblos originarios, ya que con la desaparición de una lengua, de un idioma, todos pierden la posibilidad de tener conocimientos nuevos, de encontrar una forma alternativa para enfrentar los desafíos de la humanidad. Su defensa y conservación debe ser parte del esfuerzo por la búsqueda de una sociedad, una humanidad más libre y capaz de encontrar respuestas a los problemas cotidianos.

CAPÍTULO 8


OGA IVATE REHEGUA.
UMI TEMBIAPO OJEJAPO JEY
HAGA ÑEE
PAPA / PAPA
POTI
JOO
JAKA
YIPI
RAPO
IA
JAI
ARAIVO
ABRIL
ARAIVI
MAYO
ARARO
JUNIO
ARATINI
JULIO
TIERRA
CONSTRUYENDO LO DECOLONIAL.
ACCIONES PARA LA REVITALIZACIÓN Y
FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA GUARANÍ

El octavo capítulo llamado "*Construyendo lo decolonial: Acciones para la revitalización y fortalecimiento de la lengua guaraní*", aborda el segundo objetivo específico planteado, el cual consiste en "*Describir las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades*". Para ello se determinó una categoría de análisis en base a la información empírica recolectada, que giro en torno a: "*Las pedagogías decoloniales".*

Las pedagogías decoloniales

Walsh (2017), sostiene que fue con la invasión colonial de las tierras de los pueblos originarios (las que fueron renombradas América por los invasores como acto político y epistémico de apropiación colonial) que lo decolonial empezó a tomar forma y sentido.

La decolonialidad, según Mignolo (2000) se plantea como conjunto de saberes y prácticas que se nutren de la experiencia vital de la resistencia *"que defiende y hace suya la memoria de los excluidos, de los pobres, de los cuerpos que han sufrido la apropiación del poder colonial a lo largo de la historia (y no solo de la historia moderna o reciente, sino de la historia como historia total, pues esta defensa es válida también para las historias locales y los individuos que han existido bajo la opresión del poder establecido en cualquier otro lugar del mundo)"* (Mignolo, como se citó en Ortega, 2022, p.13).

Con respecto a lo decolonial, *"la preferencia por el prefijo de, en lugar de des, busca alertar sobre la ilusoria creencia de que es posible eliminar y superar lo colonial, señalando la persistencia ineludible y necesaria de la negación de lo colonial bajo lo colonial mismo. En otras palabras, nos recuerda que no existe un grado cero de la colonialidad. Lo decolonial es observable en las estrategias, prácticas y metodologías (las pedagogías) de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (decolonialmente) a pesar del poder colonial. Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas a la acción fuertemente arraigadas a la vida misma"* (Walsh, 2017, p, 2).

De esta manera las pedagogías decoloniales, se presentan como aquellas prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir con.

Pensadores como Gramsci (1987), por mencionar a un clásico, sostienen que el Estado tiende a crear y mantener cierto tipo de civilización y de ciudadano:

> "*No se trata sólo de perpetuar una forma de cultura dominante, sino también de expandirla. Esto ha logrado (y sigue haciéndolo) desaparecer costumbres, conocimientos y formas de organización que por muchos años han practicado los pueblos"* (Gramsci, 1987, p, 92).

Pero eso es lo menos grave, han desaparecido lenguas y culturas, se han esclavizado a pueblos enteros y se ha despojado a las personas de su territorio y riqueza natural. Si bien es cierto que las culturas y las sociedades son dinámicas, es decir, están en constante transformación y no permanecen estáticas, cuando dicha transformación es impulsada o impuesta por la fuerza de una cultura dominante, se lleva a cabo un proceso de colonización:

> *"Se traza un camino a seguir y se borran otras formas de entender el mundo. Así, las diferentes culturas, ricas por su diversidad, se ven sometidas bajo los principios hegemónicos*" (Comboni y Juárez Núñez, 2020, p, 181).

Es en este contexto, por el cual atravesaron y atraviesan las poblaciones originarias, en donde se hace presente el concepto de lo "*decolonial*". Walsh (2017) sostiene que el adjetivo decolonial designa:

a) *Por un lado, una historia de experiencias de lucha, resistencia y voluntad de ser atesorada en la memoria colectiva y, por otro,*
b) *un horizonte de esperanza y de vida que alimenta proyectos capaces de romper con el régimen capitalista moderno-colonial.* (Walsh, 2017, p. 2)

A partir de los fragmentos que se expondrán a continuación se podrá ver como en los discursos de los entrevistados se hacen presentes los dos aspectos a los que alude Walsh (2017) para designar lo decolonial:

> *"(...) no necesitamos el aval de un papel para que nos diga que existimos, que estamos, que tenemos vos, que existimos mucho tiempo antes de la conquista. Nuestra lucha es histórica. Y bueno desde ahí, comenzamos a trabajar desde el tema del derecho, de la identidad, de nuestra lengua y cultura, para que no muera como murieron nuestros ancestros. Estamos aquí, trabajando por recuperar nuestra lengua y cultura (...) todo lo que se consiguió y se consigue es a través de la lucha, y aquí en Jujuy se comenzó un trabajo más intenso con las comunidades, fue un trabajo arduo, comenzamos haciendo un relevamiento de las comunidades, nos contactamos, creamos redes de contacto, y se comenzó a trabajar"* (Entrevista 1)

> *"Siempre fuimos un pueblo, no dejamos de ser guaraní. Muchos perdieron su lengua, muchos perdieron su identidad o la negaron, pero aquí estamos nuevamente diciendo "somos guaraní" (...) "Desde el 96 al 2000 se ha trabajado en recuperación de la lengua materna, se fue a las comunidades rurales. Gloria Pérez en ese momento conformó 13 comunidades, donde se comenzó a hablar del derecho y de la recuperación de la lengua y del fortalecimiento de la identidad, a través de la lengua, la cultura y la vestimenta"* (Entrevista 2).

> *"Pero bueno gritamos a los cuatros vientos como el Tupac Amaru, Tupac Atari, como la Campita Guasu Gloria Pérez, como la campita que murió y que representaba al pueblo guaraní Flora Cruz y decimos aquí estamos, somos un pueblos, somos indígenas, tenemos nuestra lengua, nuestra cultura y la defendemos"* (Entrevista 3).

> *"Siempre fuimos un pueblo. Sabemos quiénes somos por nuestras prácticas culturales, por nuestro idioma. Si bien se fueron conformando comunidades, fue una manera más que nada de organización , pero siempre estuvimos (...) de ahí*

es donde se forma la asamblea del pueblo guaraní, la APG y con la APG se fundó el CPI consejo de participación indígena, y ahí participan todos los del pueblo guaraní, se juntaron todos y decidieron decirle basta a todos los atropellos que ellos vivían y se levantaron todos (...) Esta lucha va a ser eterna, no tiene fecha de expiración u ojala que esta lucha la sigan nuestros descendientes" (Entrevista 4)

"(...) por los años 80, Fraile Pintado como cuna de desarrollo del pueblo se levanta en busca de reconocer, de hacer saber a la sociedad o a nuestro pueblo jujeño, que estaban los chaguancos, los mal llamados chaguancos, que en realidad con el tiempo, con el proceso, con el autoreconocimiento, fuimos nosotros recuperando nuestros verdaderos nombres como guaraníes (...) Queremos que nuestro idioma sea fortalecido, sea visibilizado y quede escrito como parte de nuestra historia, ese es nuestro desafío, que quede escrito, no quedarnos callados, trabajar por lo nuestro.(...) Si ya hace 500 años atrás ya han estado nuestras abuelas sin nada, siendo masacrados, violentados, a punto de quedar en el exterminio, pero todavía estamos presentes, no morimos y no olvidamos (...) Estamos ante la arrogancia del poderoso y las luchas reivindicatorias y de sobrevivencia (...) los descendientes somos nosotros, por nuestra historia, por el sufrimiento, por la discriminación, y que no vamos a tener miedo en decir la verdad y alzar la vos" (Entrevista 5)

"Allá por el año 90 con Gloria Pérez (...) se conformaron las comunidades del territorio de las Yungas, y es ahí donde tomamos como arma lo que es la educación para poder reivindicar nuestros derechos y fortalecer nuestra identidad a partir de nuestra cultura y lengua. Lo tomamos a partir del año 90 como arma el concepto de educación para que podamos lograr el efectivo derecho que teníamos como pueblo indígena" (Entrevista 6)

"(...) recuperar su identidad y decir orgullosos y sin temor alguno ser guaraní. Después de un largo tiempo de luchas, de siglos de luchas que viene desde nuestros antepasados, estamos comenzando a recuperar el lugar y el

derecho que nos corresponden como pueblo originario. Una lucha que aún nos queda mucho por hacer" (Entrevista 7)

"ÑANEÑEE OIKOVE ÑANEMIARI PIPE YAVE nuestra lengua vive si la hablamos, y esto está pasando cada vez más, cada vez más hay gente que se acerca y quiere hablar nuestro idioma (...) y buscan conocer, saber quiénes son, buscan volver a sus raíces, buscan retomar su cultura y su lengua, y eso pasa día a día y cada vez somos más lo que hablamos nuestro idioma (...) para que ya no se la silencie nunca más" (Entrevista 8)

"(...) así como nosotros hemos tenido a nuestras lideresas que han luchado para que nosotros estemos ahí y que hoy seamos Tupapire, que estemos en el papel, en el documento (...) También tenemos que trabajar, hacer proyectos, no quedarnos. Así como figura en la libreta la enseñanza de la lengua extranjera, así también tenemos que figurar nosotros. Porque nosotros no somos lengua extranjera, nosotros somos lengua originaria (...) También nos tenemos que responsabilizar y poner la causa al hombro y decir vamos a seguir el camino de nuestros líderes" (Entrevista 9)

En los fragmentos aquí expuestos, es donde se hace presente lo decolonial. Aquí la pedagogía y lo pedagógico no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo Paulo Freire:

> *"La pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos"* (Freire, 1993, p, 98).

Así, las voces de los entrevistados avá guaraní, que dan cuenta de su realidad vivida, se presentan como prácticas pedagógicas que hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar,

escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial

Son estos momentos complejos, por los que atravesaron históricamente sus antepasados y por los que aún atraviesan muchos de ellos, los que provocan, como sostiene Walsh (2017), movimientos de teorización y reflexión, no anclados en la proyección de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos, de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido u horizonte decolonial:

> *"Caminos que necesariamente evocan y traen a la memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial"* (Walsh, 2017, p, 2).

Para continuar con el desarrollo de este capítulo, se traerá a colación el segundo aspecto que hace a lo decolonial*:*

- *un horizonte de esperanza y de vida que alimenta proyectos capaces de romper con el régimen capitalista moderno-colonial*" (Walsh, 2017, p. 2)

Este segundo aspecto que hace a lo decolonial, se lo puede ver ejemplificado tanto en las voces como en las diversas acciones que los avá guaraníes de las Yungas jujeñas llevan a cabo para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria. Donde, desde la conformación y consolidación del Ateneo de Lengua y Cultura Guarani (Regional Jujuy)[53], la conformación y consolidación del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu Gloria Pérez, hasta las acciones impulsadas por cada una de las comunidades, se presentan como aquellos caminos a los que alude Walsh (2017), caminos, de ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte decolonial.

A partir de todo lo mencionado se desarrollarán las siguientes acciones llevadas a cabo por el pueblo y comunidades avá guaraníes de las Yungas jujeñas, las cuales permiten

[53] El Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní Regional Jujuy, forma parte de la gran familia del Ateneo de Lengua y cultura Guaraní central Paraguay fundada en 1985. Siendo una de las más de 120 regionales dispersadas en distintos países y continentes (Información brindada por informante clave)

ver cómo se va haciendo presente este segundo aspecto que alude Walsh (2017) en cuanto a lo decolonial.

La primera acción, se refiere al "*Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní (Regional Jujuy)"* El ateneo de lengua y cultura guaraní (Regional Jujuy) quedo constituida oficialmente como la Institución Educativa Indígena Guaraní, el día 06 de Enero de 2.013, con domicilio social en Av. Venezuela Esq. Nicaragua, Barrio Santa Rosa de Lima, Ciudad de San Pedro de Jujuy. Conformado por miembros activos de comunidades de la Nación Guaraní de los departamentos san Pedro, Ledesma y Santa Bárbara.

La comisión directiva se encuentra conformada por Rebeca Camacho, Mburuvicha Guasu de la comunidad Guaraní KUARAY JAS+ (Co fundadora y Directora) y, Germán Victorio David, Mburuvicha Guasu de la comunidad Guaraní +V+T+ P+T+ (Co fundador y secretario ejecutivo de Relaciones Interinstitucionales)

La conformación del ateneo de lengua y cultura guaraní (Regional Jujuy), es producto de la lucha, del esfuerzo y trabajo constante del pueblo Guaraní, así lo expresan los informantes claves:

> *"Comencé a estudiar, a investigar a establecer contactos, ahí me contacté con Rebeca que ella llevaría la parte de educación y yo me abocaría más a la parte cultural. Fue todo un desafío para nosotros dos, comenzamos a trabajar, a armar una cartilla, fue todo un aprendizaje. Fuimos aprendiendo porque también nos faltaba la formación pedagógica. La militancia para nosotros fue de gran ayuda porque nos permitió tener contacto con hermanos de otros pueblos que también estaban trabajando en la recuperación de la lengua y fuimos trabajando de manera conjunta, ayudándonos, para poder recuperar nuestras lenguas. También nos contactamos con nuestros hermanos de corrientes, nos contactamos con el director del ateneo de lengua y cultura guaraní de la regional corrientes, y comenzamos a participar de algunas actividades y mediante este contacto le pregunté si podíamos abrir una regional aquí en Jujuy, nos fuimos informando y luego nos fuimos a Paraguay donde está la sede central y hablamos con el creador y director general y nos*

dio el visto bueno y comenzamos a trabajar como ateneo de lengua y cultura guaraní en el año 2013. Así, a partir de esto comenzamos a capacitarnos en cuanto a lo educativo que se refiere a nuestra lengua, viajamos a Brasil, Bolivia. Comenzamos a tener mucho contacto con los hermanos de Bolivia que también tenían su ateneo de lengua y cultura guaraní, nos ayudaron mucho porque ellos ya tenía mucho trabajo realizado en cuanto a la recuperación de su lengua, tenían material elaborado y eso nos ayudó a formarnos en nuestra lengua, reforzar lo que sabíamos, y a aprender cosas nuevas" (Entrevista 1)

"El ateneo de lengua y cultura guaraní es un trabajo de militancia, lo conseguimos implementar mediante nuestra lucha constante y esfuerzo, formando contactos, para así también poder tener un respaldo para poder transmitir y enseñar nuestra cultura y lengua" (Entrevista 2)

El ateneo de manera conjunta con instituciones educativas indígenas, desarrolla, protege, promueve, difunde y garantiza el cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales, individuales y colectivos del estado provincial y nacional, establece normas y líneas de investigación, registros, enseñanza, uso y difusión de la lengua, cultura y cosmovisión de la nación guaraní.

Algunos de los objetivos que se plantean dentro del ateneo de lengua y cultura Guaraní, son los siguientes (*Resumen de actividades del Ateneo de lengua y cultura guaraní – Anexo 3):*

"Promover y fortalecer la educación Intracultural e intercultural y bilingüe de las comunidades de la Nación Guaraní del Ramal jujeño; Exigir el cumplimiento de las leyes provinciales, nacionales e internacionales referidos a la diversidad cultural, los derechos consuetudinarios y de la educación intra-intercultural y bilingüe; Revitalizar y mantener la identidad, respetando la propia cultural de la Nación Guaraní; Exigir el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y medios de educación. Debiendo facilitarles recursos apropiados para tal fin, (art. 27 inc. 3 Ley Nacional 24071– convenio 169 OIT):

A.-Instituciones Educativas Formativas para generar las Carreras en LENGUA Y CULTURA GUARANI: Tecnicaturas de nivel Superior no Universitario, Carrera de Formación Docente de Nivel Medio y Superior, Carrera de Formación Docente de Nivel Inicial, Carrera de Formación Docente artísticas y Carrera de Nivel Universitarios.-

B.- Instituciones Educativas Formativas de Nivel Inicial, Jardín Maternal, Bilingües y con orientación artísticas; Exigir el pleno respeto al derecho a la igualdad, a la oportunidad sin discriminación alguna dentro de la diversidad cultural; Desarrollar capacitaciones mediante talleres, seminarios, cursos y demás actividades en el ámbito local, regional, nacional e internacional; Realizar talleres de formación en las comunidades guaraníes de los tres Departamentos: Ledesma, San Pedro y Santa Bárbara, de la Provincia de Jujuy; Implementar curso de capacitación en toda la disciplinas de los espacios curriculares como Lengua y Cosmovisión, Filosofía, Gramática, Fonética, etc. Carreras: Tecnicaturas de nivel Superior no Universitario, Carrera de Formación Docente en Lengua Guaraní de Nivel Superior, y Carrera de Nivel Universitarios; Exigir que se implemente la educación intercultural y Bilingüe, en todos los establecimientos educativos primarios, secundarios, terciarios y Universitarios de la Provincia de Jujuy especialmente en aquellas que revistan con matrícula aborigen.

Entre los objetivos planteados para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria y su cultura, se encuentra el de "*Desarrollar capacitaciones mediante talleres, seminarios, cursos y demás actividades en el ámbito local, regional, nacional e internacional; Realizar talleres de formación en las comunidades guaraníes de los tres Departamentos: Ledesma, San Pedro y Santa Bárbara, de la Provincia de Jujuy; Implementar curso de capacitación en toda la disciplinas de los espacios curriculares como Lengua y Cosmovisión".* Para la consecución de dicho objetivo, desde el ateneo se realizan diversas actividades, como por ejemplo (Resumen de actividades del ateneo de Lengua y cultura guaraní – Anexo 3):

- I Seminario Internacional de Lengua y Cultura Guaraní. El Guaraní idioma oficial del Mercosur.
- Curso básico de Lengua Guarani " Ñeete mboesyry kuaa ypy"
- II seminario internacional de Lengua y Cultura Guaraní.
- III seminario internacional de lengua y cultura guaraní "Mboapɨ yembotɨ guasu ketɨ guareta ñande ñee guasu regua guaraní"
- IV Seminario Internacional de Lengua y Cultura Guaraní.
- Actualización de la enseñanza del idioma Guaraní. "Metodología y Gramática del idioma Guaraní"
- Seminario taller de capacitación en terminología lingüística y cultura guaraní.
- Seminario taller aplicación metodológica de una estrategia de alfabetización simultánea para el primer año de primaria guaraní – castellano.
- Capacitación en Educación intercultural bilingüe "formador de formadores" "camino a la profesionalización en M ö k o i ñ e e.
- Taller de pedagogía Guaraní. "Metodología y Gramática del idioma Guaraní".
- Curso Intensivo del idioma guaraní (anexo 4)
- Talleres de análisis sobre el sistema educativo de la nación guaraní aplicado en Jujuy. (anexo 4)



Flyer brindado por informante clave durante el trabajo de campo

Como se puede ver, desde su fundación hasta la actualidad, son diversas las actividades que se brindan desde el ateneo. En el *"Resumen de actividades del ateneo de lengua y cultura guaraní"* (Anexo 3), se encuentran detalladas cada una de las actividades que se impulsan e impulsan desde esta institución.

Cada una de estas actividades realizadas tiene por objetivo conservar, promover y revitalizar su lengua originaria. A ellas concurren personas de diferentes grupos etarios, originarios y no originarios (Karai) como lo sostienen los entrevistados:

> *"Nosotros no somos celosos de nuestro idioma, si hay gente no guaraní, no indígena, que quiere aprender los invitamos, porque de esa forma nuestro idioma nuestra palabra no muere, no se olvida, sigue viva. Todos saben alguna palabra en guaraní, hoy te vas vos sabiendo que significa para nosotros ñande reko. Esa es la idea que nuestros saberes se transmitan, que se diseminen. Nosotros vamos de puerta en puerta, ese es nuestro trabajo, invitarlos personalmente" (Entrev istado 1).*

> *"Creo que hoy hubo un cambio, esta revalorización está en su máximo esplendor, se está trabajando fuertemente para recuperar nuestra lengua y poder transmitirla, ya seas o no guaraní, y este es el objetivo general, el que buscamos todos como pueblo, que nuestro pueblo no muera, y eso se va a dar por medio de nuestra cultura y lengua, si ellos mueren, si se pierde, muere nuestro pueblo". (Entrevistado 2).*

> *"Voy al Ateneo. Yo concurro a los talleres que se dan, fui a varios y también aportó desde lo que yo ya sé. Voy para seguir aprendiendo y poder enseñar mejor en mi comunidad, poder transmitir bien nuestro idioma, poder transmitir lo que yo sé*" (Entrevista 4)

> *"Se sigue trabajando con muchas acciones con el Ateneo de lengua y cultura guarani, hoy por hoy nosotros pertenecemos a una organización grande nacional que es el OPINOA, entonces nosotros como guaraníes tratamos de*

sobrepasar lo que es Jujuy y tal es así que llegamos a las universidades" (Entrevista 5)

"También tenemos el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, que realiza diversas acciones también focalizando en la lengua y cultura guaraní, donde concurren muchos hermanos a capacitarse o también a aprender su lengua y cultura" (Entrevista 6)

"También está el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, que siguen en esta línea de enseñar y transmitir nuestra lengua y cultura, van por todo el Ramal, por todas las Yungas, con diversos cursos y talleres. Es un fuerte trabajo el que se hace para que nuestra lengua no desaparezca" (Entrevista 7)

"También estas las acciones más grandes, como las del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, que brinda talleres y capacitaciones por todo el Ramal (...) todas estas actividades permite que sigamos aprendiendo y transmitiendo nuestra lengua, y ella vive si nosotros la continuamos hablando" (Entrevista 8)

"Nos piden que nos presentemos: muchos de los presentes que están en el taller que brinda el Ateneo de lengua y cultura guaraní, son alumnos que están cursando la tecnicatura en revitalización de la lengua guaraní (entre ellos hay personas que comentan que son descendientes de los guaraníes, y personas que no lo son), también se encuentran mucha personas que vienen de diferentes comunidades guaraníes para poder aprender el idioma, porque nunca se los enseñaron en sus casas y ahora quieren aprenderlo, u otros que saben muy poco pero quieren aprender más y poder hablar con fluidez" (Observación 2)

A través de la observación participante se pudo ser parte de unos de los "*talleres de Análisis sobre el sistema educativo de la nación guaraní aplicado en Jujuy*", el cual consistió en cuatro encuentros, realizados en diferentes comunidades de las Yungas jujeñas, en los que se enseñaba la lengua guaraní:

1° Taller: Departamento de Ledesma. Comunidad Tenta Kavi (Yuto)

2° Taller: Departamento de San Pedro. Comunidad Mbaepoti Kavi (Arrayanal)

3° Taller: Departamento de Ledesma. Comunidad Kurupi Nandereko (Yuto)

4° Taller: Departamento de San Pedro. En Ateneo de Lengua y Cultura Guarani. Regional Jujuy.

En los dos últimos encuentros, a los que se pudo asistir, los participantes (Personas de diferentes rangos etarios) se acreditaban y luego pasaban a conformar mesas de trabajo en grupo, había grupos que recién estaban aprendiendo palabras sueltas (del cual forme parte), y otros grupos que ya armaban oraciones en idioma guaraní, algunas de las producciones de los diversos grupos de trabajo, durante las dos clases que constaron en dos observaciones participantes, son las siguientes:

OBSERVACIÓN 1 (ANEXO 2):

LA FAMILIA	**SALUDOS**
S+ (MADRE)	**PUAMA** (BUENOS DIAS)
YARI (ABUELA)	**KAARUMA** (BUENAS TARDES)
MEMB+ (HIJO)	**P+TUMA** (BUENAS NOCHES)
RU (PADRE)	**AYEMA** (CHAU- ADIOS)
RAMUI (ABUELO)	**KIRAI** (HOLA)
RAM+ (BISABUELO)	**YEROVIA** (ALEGRIA)
CHERA+ (HIJO)	**YAO** (LLANTO)
CHERAY+ (HIJA)	**K+YE** (SUSTO)

LOS NUMEROS

1 (PETEÎ); 2 (MOKÕI); 3 (MBOHAPY); 4 (IRUNDY); 5 (PO); 6 (POTEÎ); 7 (POKÕI); 8

(POAPY); 9 (PORUNDY); 10 (PA); 11 (PATEÎ); 12 (PAKÕI); 13 (PAAPY); 14 (PARUNDY); 15 (PAPO); 16 (PAPOTEÎ); 17 (PAPOKÕI); 18 (PAPOAPY); 19 (PAPORUNDY); 20 (MOKÕIPA); 30 (MBOHAPYPA); 40 (IRUNDYPA); 50 (POPA); 60 (POTEÎPA); 70 (POKÕIPA); 80 (POAPYPA); 90 (PORUNDYPA); 100 (SA); 1.000 (SU); 1.000.000 (SUA).

PREGUNTAS	**RESPUESTAS**
PUAMA KEREINPAREIN (BUENOS DÍAS COMO ESTÁN)	I KAVIÑO (BIEN)
KAARUMA KEREINPAREIN (BUENAS TARDES COMO ESTÁN)	I KAVIA (MAL)
P+TUMA KEREINPAREIN (BUENAS NOCHES CÓMO ESTÁN)	I KAVI YEYE (HOY BIEN)

OBSERVACIÓN 2 (ANEXO 2):

FRASES Y ORACIONES

CHE OPOROMBOEVAE UOTA OTAIRARI (MI PROFESORA VENDRA A CANTAR)

CHE CHORONKONKO OYEROVIA OI (MI CORAZON ESTA FELIZ)

JAERETA OYAPO MB+YAPE (ELLAS COCINAN PAN)

JAE CHEYARI OUTA KURIYE (ELLA, MI ABUELA VENDRA MAÑANA)

JA ERETA OÑEMONGETA ÑANDE ÑEEPE (ELLOS HABALN NUESTRA LENGUA)

ÑAMONGETA YAYAPISAKA REVE KUAE ÑEE RETA: LEEMOS CON ATENCIÓN ESTAS PALABRAS.

ÑANDE ÑEE: NUESTRO IDIOMA.

NDIVE: CON

MBAETI: NADA, CERO, NO HAY

IKAVIÑO: BIEN NOMAS

ERËI: YA, ESTA BIEN, BUENO

YAVE: CUANDO

NDEVE: A TI

AÑAVE: AHORA

CHE S+ GUNOI CHORONKONKO GUASU (MI MADRE TIENE UN CORAZÓN GRANDE)

AJAYEA YASURUPAY OPAETEPE (HASTA LUEGO GRACIAS A TODOS)

PUAMA TANTARETA (BUENOS DIAS HERMANOS)

S+ ROAU TUICHA (MADRE TE QUIERO MUCHO)

OPOROMBOE VAE TAMAEREME ÑANDE MICHIARETA (EL MAESTO SALUDA A NUESTROS NIÑOS)

ÑANDERU TUPA OMAE NDERE (NUESTRO DIOS VE POR NOSOTROS)

CHERAI ROAU TUICHA (HIJO TE QUIERO MUCHO)

JAERETA OU OYEMBOAT+PE (ELLOS VINIERON A UNA REUNIÓN)

CHERAYI OEYA JA+KUERE (ELLA MI ABUELA DEJÓ SUS HUELLAS)

JARE: Y

VAERÄ: PARA

TUICHA: GRANDE

GUASU: GRANDE

MICHI YAE: MUY POCO

REGUA, PEGUA: DE, DEL

AÑETETE: VERDAD

MBOETE: RESPETAR, HONRAR, VALORAR

KOROPI: POR AQUÍ

KOT+: HACIA ALLÁ

KIAPA?: ¿QUIEN?

KIAPEPA?: ¿Dónde?

KIARETAPA? : ¿QUIÉNES?

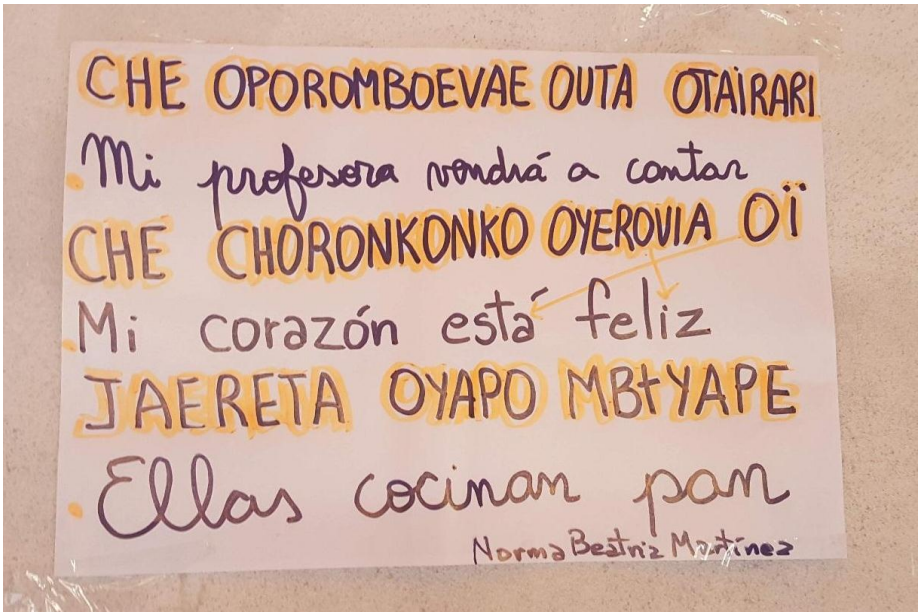
KERUPI: POR DÓNDE

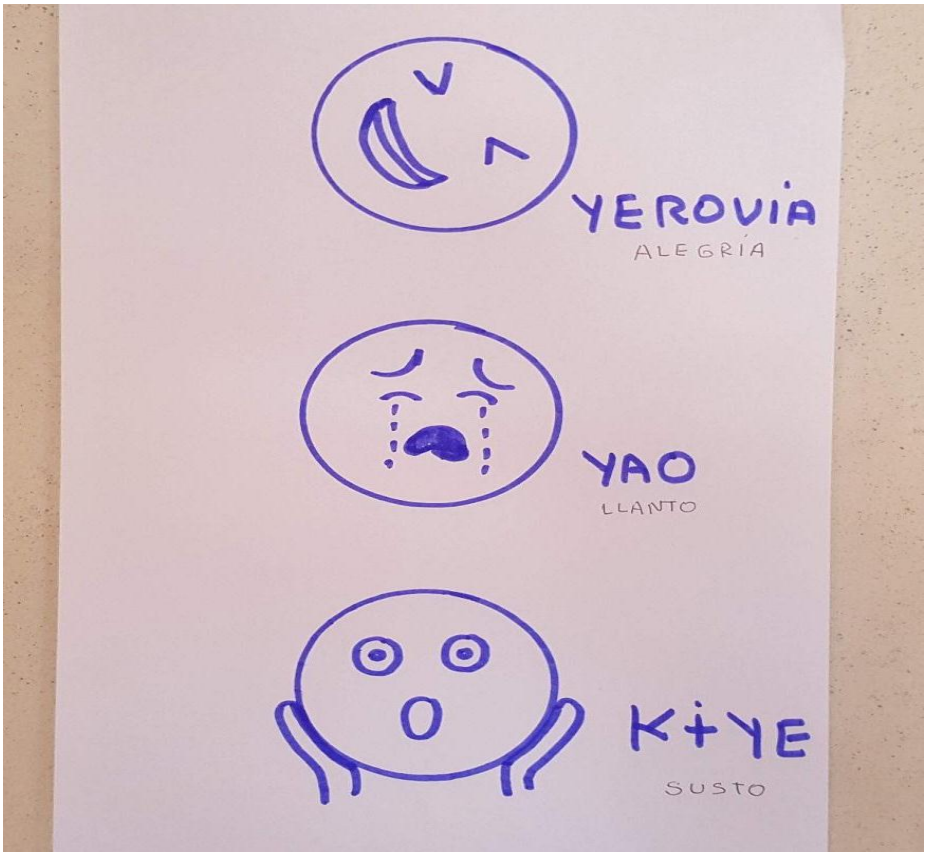
Cada una de las mesas de trabajo contaba con un tallerista hablante guaraní que los ayudaba con sus producciones y con las pronunciaciones antes de realizar la exposición final, como se puede ver reflejado a continuación en las siguientes fuentes fotográficas realizadas durante las observaciones participantes:

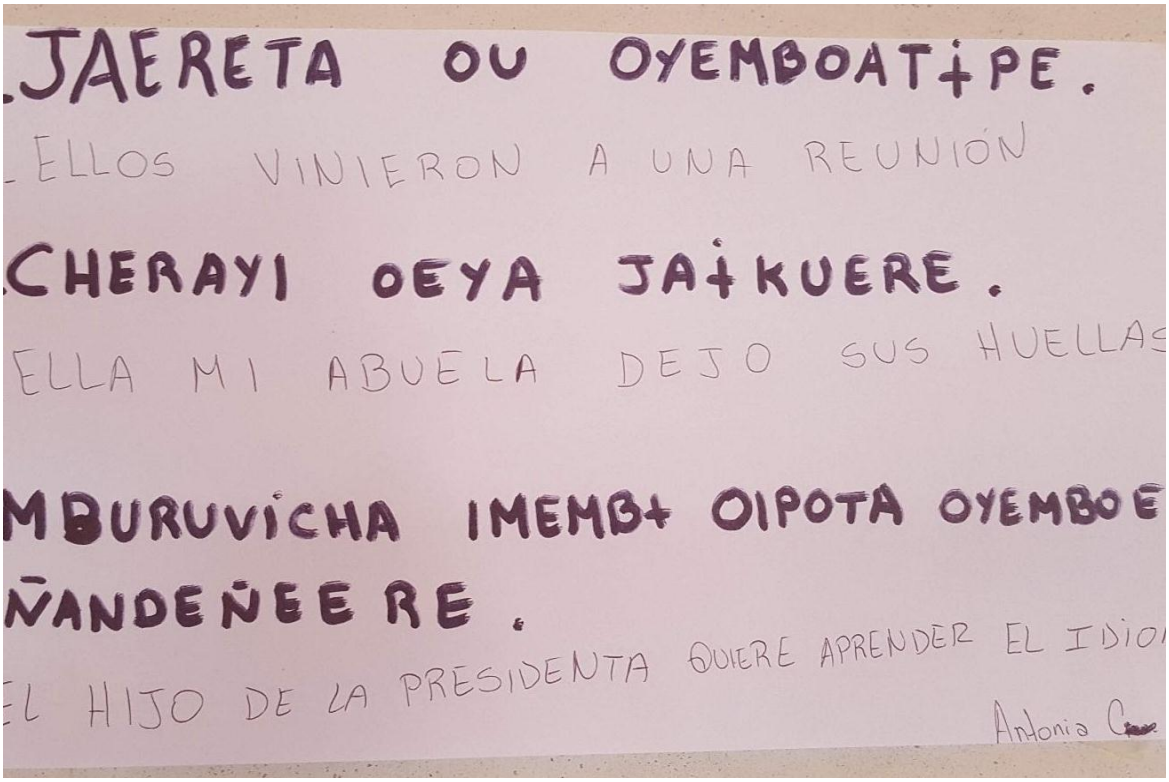

C.M.A

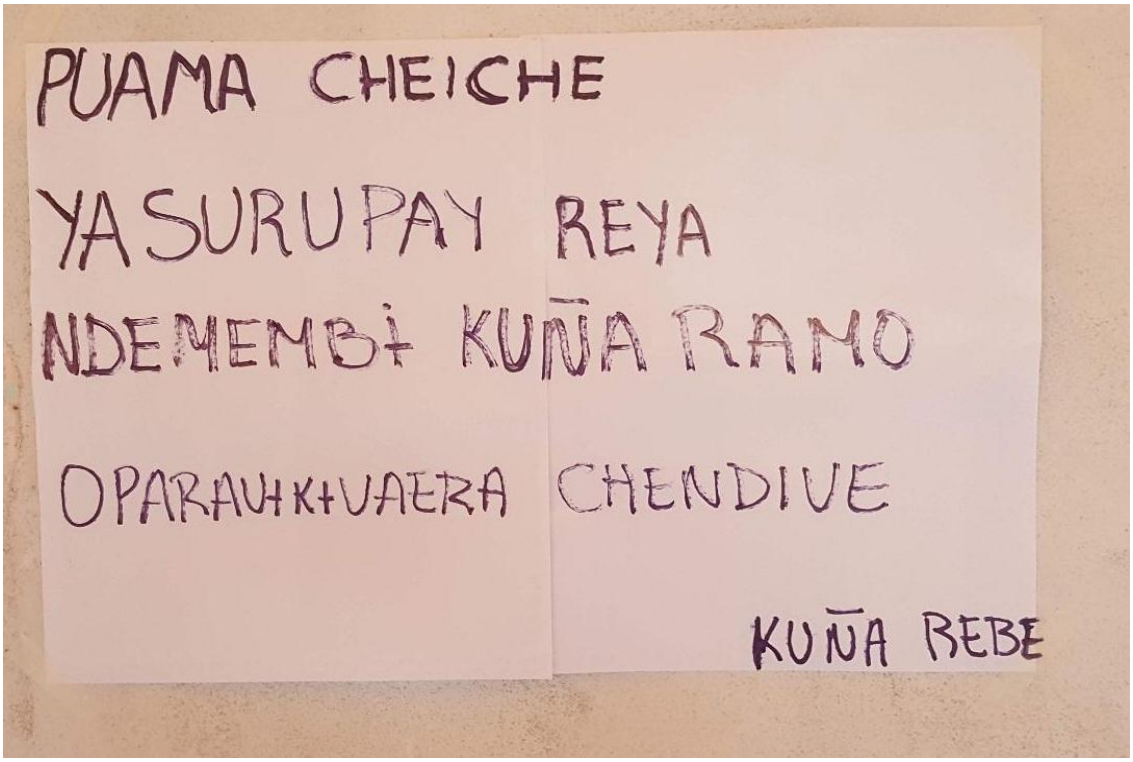

OFICINA
ATENEO DE LA LENGUA Y LA CULTURA
REGIONAL - JUJUY

Producciones realizadas por los diferentes grupos de trabajo durante las dos clases a las que se participó:






JAERETA OU OYEMBOATɨPE.
ELLOS VINIERON A UNA REUNIÓN
CHERAYI OEYA JAɨKUERE.
ELLA MI ABUELA DEJO SUS HUELLAS
MBURUVICHA IMEMBɨ OIPOTA OYEMBOE
ÑANDEÑEERE.
EL HIJO DE LA PRESIDENTA QUIERE APRENDER EL IDIO
Antonia C


PUAMA CHEICHE
YASURUPAY REYA
NDEMEMBɨ KUÑA RAMO
OPARAUKɨUAERA CHENDIVE
KUÑA REBE

Otra iniciativa realizada por el ateneo de lengua y cultura guaraní, es la elaboración y publicación de un libro sobre la "*Gramática del Idioma Guaraní. Introducción básica*" (Anexo 6) y la "*Cartilla Guaraní ÑEE KAVI (Palabra buena)"* (Anexo 7).

En el libro sobre la "*Gramática del Idioma Guaraní. Introducción básica*" (Anexo 6) se abordan temas como las vocales, sustantivos, los adjetivos, los verbos, nasalización y acentuación, como se evidencia en el índice del mismo:


GRAMATICA

DEL

IDIOMA GUARANI

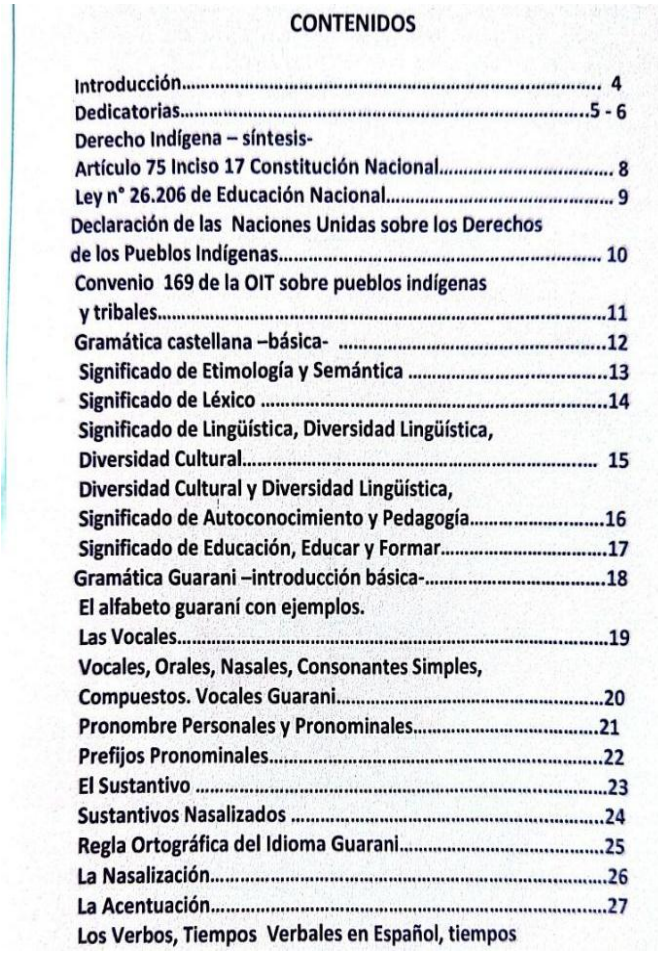
INTRODUCCION BASICA

-CASTELLANO –GUARANI-

ATENEO DE LENGUA Y CULTURA GUARANI
REGIONAL JUJUY

"un modo de pensar, sentir y actuar..."

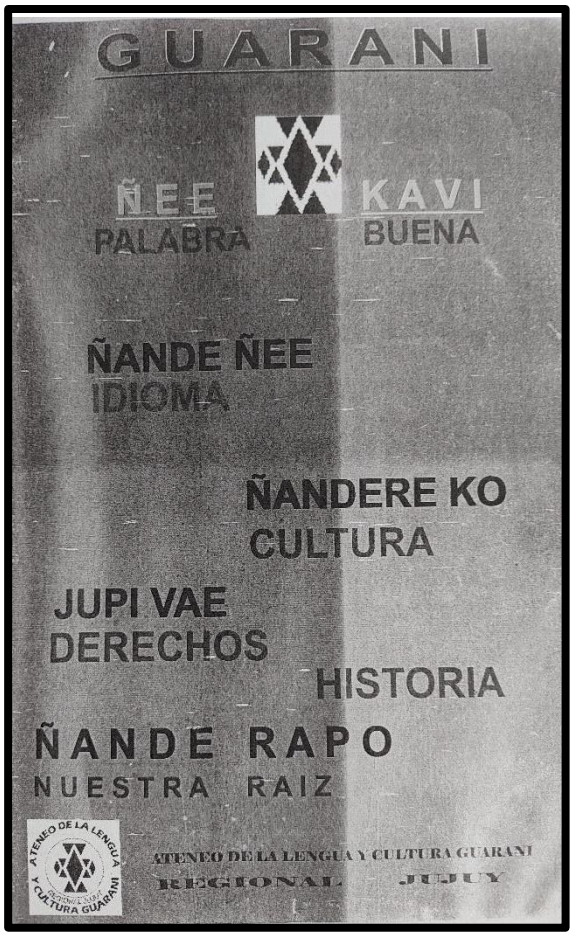
REBECA CAMACHO
GERMAN V. DAVID

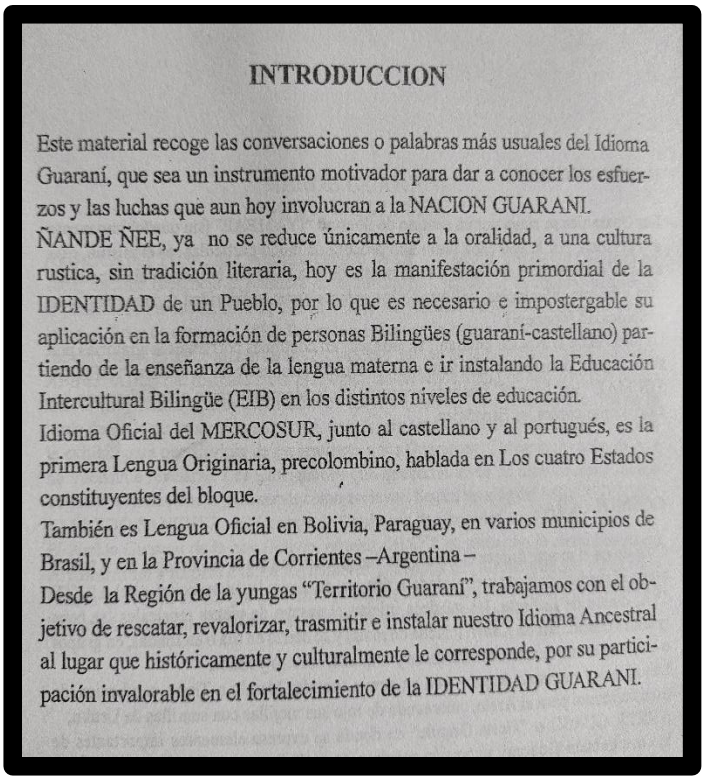

CONTENIDOS

Introducción..... 4
Dedicatorias.....5 - 6
Derecho Indígena – síntesis-
Artículo 75 Inciso 17 Constitución Nacional..... 8
Ley n° 26.206 de Educación Nacional..... 9
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos
de los Pueblos Indígenas..... 10
Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas
y tribales.....11
Gramática castellana –básica- 12
Significado de Etimología y Semántica 13
Significado de Léxico 14
Significado de Lingüística, Diversidad Lingüística,
Diversidad Cultural..... 15
Diversidad Cultural y Diversidad Lingüística,
Significado de Autoconocimiento y Pedagogía.....16
Significado de Educación, Educar y Formar.....17
Gramática Guarani –introducción básica-.....18
El alfabeto guaraní con ejemplos.
Las Vocales.....19
Vocales, Orales, Nasales, Consonantes Simples,
Compuestos. Vocales Guarani.....20
Pronombre Personales y Pronominales.....21
Prefijos Pronominales.....22
El Sustantivo 23
Sustantivos Nasalizados 24
Regla Ortográfica del Idioma Guarani.....25
La Nasalización.....26
La Acentuación.....27
Los Verbos, Tiempos Verbales en Español, tiempos

Con respecto a la "*Cartilla Guaraní ÑEE KAVI (Palabra buena)"* (Anexo 7), aparte de presentar el alfabeto guaraní, las vocales, consonantes, saludos, preguntas, respuestas, despedidas, la familia, los colores, horarios, días de la semana y meses del año; presenta a la Nación Guaraní y su cosmología, y diversas normativas vigentes referentes a las poblaciones originarias. Esta cartilla se presenta, como se sostiene en la misma, como:

"Un instrumento motivador para dar a conocer los esfuerzo y las luchas que aún involucran a la Nación Guaraní" (Cartilla Guaraní ÑEE KAVI - Palabra buena- . Anexo 7).





INTRODUCCION

Este material recoge las conversaciones o palabras más usuales del Idioma Guaraní, que sea un instrumento motivador para dar a conocer los esfuerzos y las luchas que aun hoy involucran a la NACION GUARANI.

ÑANDE ÑEE, ya no se reduce únicamente a la oralidad, a una cultura rustica, sin tradición literaria, hoy es la manifestación primordial de la IDENTIDAD de un Pueblo, por lo que es necesario e impostergable su aplicación en la formación de personas Bilingües (guaraní-castellano) partiendo de la enseñanza de la lengua materna e ir instalando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los distintos niveles de educación.

Idioma Oficial del MERCOSUR, junto al castellano y al portugués, es la primera Lengua Originaria, precolombino, hablada en Los cuatro Estados constituyentes del bloque.

También es Lengua Oficial en Bolivia, Paraguay, en varios municipios de Brasil, y en la Provincia de Corrientes –Argentina –

Desde la Región de la yungas "Territorio Guaraní", trabajamos con el objetivo de rescatar, revalorizar, trasmitir e instalar nuestro Idioma Ancestral al lugar que históricamente y culturalmente le corresponde, por su participación invalorable en el fortalecimiento de la IDENTIDAD GUARANI.

Otra de las iniciativas impulsada por el pueblo guaraní es el "*Instituto de Educación Superior Intercultural "Campinta Guazú Gloria Pérez" (Incorporado a la enseñanza oficial-resol. nº 2184-e-12*). Él mismo se presenta como:

"el primer Instituto de Educación Superior Indígena del País, lleva el nombre de "Campinta Guazú Gloria Pérez" líder y máxima autoridad del Pueblo Guaraní, quien marcó el camino de lucha y reivindicación de los Derechos Indígenas en Jujuy y hoy su presencia espiritual guía nuestros caminos.- OFICIALIZADO en el año 2.012 por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE JUJUY, como INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL "IESI", abre las posibilidades de acceso al nivel superior a

jóvenes y adultos de las Comunidades Indígenas de la Provincia, propone ofertas educativas en base a la construcción de un modelo pedagógico a partir de la valoración y reconstrucción del conocimiento propio de los Pueblos Indígenas, e interactúa con los conocimientos del mundo occidental.-

El IESI, para lograr sus objetivos sustenta el proceso "ENSEÑANZA-APRENDIZAJE" en la validación comunitaria del conocimiento, incorporando para ello "DOCENTES INDÍGENAS" llamados Idóneos, Tutores, Técnicos, propuestos y elegidos por sus comunidades y Pueblo de origen" (Resumen de actividades del ateneo de Lengua y cultura Guaraní –Anexo 3)

El Instituto fue oficializado en el año 2012 por el Ministerio de Educación y abre una posibilidad de acceso al nivel superior a muchos jóvenes y adultos de las comunidades indígenas existentes a lo largo de la provincia, tal como lo señala uno de los informantes claves:

"También está la Tecnicatura Superior en Lengua y Cultura Guaraní; que depende del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu Gloria Pérez. Este instituto y la carrera es un hecho muy importante para nuestro pueblo en donde muchos de nuestros hermanos que no habían tenido posibilidades de acceder a la educación superior, ahora pueden hacerlo y se les brinda la posibilidad de ser profesional respetando su identidad, y reivindicando el orgullo de pertenecer a un pueblo indígena" (Entrevista 1)

"La tecnicatura es un gran logro, porque les permite a nuestro pueblo y a otros pueblos también, acceder a una educación formal y que puedan tener su título, y que puedan continuar con nuestro trabajo de revitalizar nuestra lengua" (Entrevista 2)

"También hay muchos guaraníes que están estudiando las tecnicaturas para poder obtener un certificado que los habiliten a enseñar nuestro idioma en los ámbitos formales como las escuelas (...) Imagínate vos, él me dice que se puso

a estudiar la Tecnicatura y entrar a estudiar ahí lo hizo querer buscar quienes eran sus raíces, sus abuelos, sus tatarabuelos" (Entrevista 3)

"*También tengo varios conocidos, que son guaraníes que van al Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu Gloria Pérez y estudian la Tecnicatura Superior en Lengua y Cultura Guaraní. Es algo muy importante el Instituto porque permitió a muchos acceder a una educación formal, donde pueden tener un título que los habilita a ser docentes y poder transmitir nuestra lengua en otros ámbitos. También es muy importante por lo que significa el nombre Gloria Pérez para nosotros como pueblo, cuando en nuestra provincia solo se decía y hablaba del pueblo Kolla, tuvimos esta dirigente que fue una líder espiritual que luchó por el reconocimiento del pueblo guaraní. A través de su esfuerzo la causa indígena creció y el nombre del Instituto dignifica y reconoce su militancia"* (Entrevista 4)

"También tenemos la Tecnicatura aquí en el Ramal, es sobre la revitalización de la lengua. Todas estas acciones, trabajan en conjunto para poder revitalizar nuestra lengua, trasmitirla y no dejar que desaparezca" (Entrevista 6)

"También hay acciones más grandes como las tecnicaturas que tienen como objetivo formar profesionales con títulos sobre la revitalización de la lengua y cultura guaraní. Muchos de nuestros hermanos pudieron titularse y estar hoy dentro de diversas instituciones gracias a las tecnicaturas" (Entrevista 7)

"(...) y la tecnicatura de Revitalización de la lengua y cultura guaraní, en donde muchos hermanos se inscribieron la cursaron y actualmente están cursando, todas estas actividades permite que sigamos aprendiendo y transmitiendo nuestra lengua, y ella vive si nosotros la continuamos hablando" (Entrevista 8)

El Instituto de educación superior intercultural "*Campinta Guazú Gloria Pérez*", se presenta como el primer instituto indígena intercultural de educación superior del país y propone ofertas educativas en base a la construcción de un modelo pedagógico que a partir de la valoración y reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas se

interactúa con los conocimientos del mundo occidental. El instituto para lograr sus objetivos sustenta el proceso enseñanza aprendizaje en la validación comunitaria del conocimiento y en la incorporación de docentes indígenas llamados idóneos propuestos y elegidos por sus comunidades y pueblos de origen.

El Instituto de educación superior intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez, tiene como finalidad formar técnicos indígenas capacitados en realizar propuestas y proyectos de desarrollo con identidad en sus comunidades y pueblos de pertenencia. Está encaminada a fortalecer y recuperar las prácticas ancestrales de producción y distribución, que definan el desarrollo de las comunidades desde una cosmovisión propia.

El dictado de clases de las diversas Tecnicaturas que ofrece se realiza en seis sedes: Sede La Quiaca con Comunidades de Yavi y Santa Catalina; Sede Abra Pampa con Comunidades de Cochinoca y Rinconada; Sede Humahuaca con Comunidades de la Quebrada; Sede Tilcara con Comunidades de Tumbaya, Tilcara y Maimará; Sede Capital con Comunidades de Susques y del Dto. Gral. Manuel Belgrano y sede Libertador General San Martín con Comunidades del Ramal.

Su oferta académica consiste en diversas carreras como por ejemplo (*Anexo 5):*

1. *Tec. Superior en empredurismo y economía comunitaria*: tiene como objetivo formar técnicos emprendedores con alto nivel de liderazgo social, capacitados para establecer el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas y regiones para pequeños y medianos emprendimientos promoviendo la economía comunitaria.
2. *Tec. Superior en guía de turismo comunitario*: tiene por objetivo formar guías de turismo con base comunitaria, capacitados y fortalecidos espiritual y culturalmente desde la práctica de la espiritualidad y cosmovisión de los pueblos indígenas, en la promociones, protección y defensa de los recursos naturales, patrimonio cultural, para emprender el turismo y trabajar respetando los principios y saberes de los pueblos originarios.
3. *Tec. Superior en cultura Quechua y revitalización lingüística*: formar y empoderar líderes como técnicos superiores para promover la recuperación y revitalización de

la lengua materna de nuestros ancestros promoviendo la interculturalidad, para enseñar a las nuevas generaciones.

4. *Tec. Superior en cultura guaraní y revitalización lingüística*: formar y empoderar a líderes como técnicos superiores de la cultura guaraní para promover la recuperación y revitalización de la lengua materna de nuestros ancestros, promoviendo la interculturalidad para enseñar a las nuevas generaciones.
5. *Tec. Superior en desarrollo indígena*: formar técnicos capaces de impulsar proyectos de desarrollo con identidad y sustentabilidad a fin de generar oportunidades para los pueblos indígenas desde los paradigmas del buen vivir, promoviendo el desarrollo, reconstrucción y recuperación de los conocimientos ancestrales impulsando la interculturalidad
6. *Tec. Superior en comunicación intercultural*: formar comunicadores, fortaleciendo sus capacidades de interlocución, locución, incidencia para la promoción de la cultura, para que sean actores protagónicos de sus comunidades voceros y ciudadanos activos como comunicadores indígenas e interculturales.

Con respecto a la Tec. Superior en cultura guaraní y revitalización lingüística, uno de los informantes claves sostiene que:

> *"Entre 2012 y 2014, se avanzó en la creación de la carrera Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística. El proyecto pedagógico de la Tecnicatura ofreció la posibilidad de acceso al nivel superior a muchos jóvenes provenientes de diversas comunidades, y se constituyó en una oportunidad para difundir nuestra cultura y en especial nuestra lengua. La recuperación de la lengua se articula como vehículo de comunicación y reservorio de los conocimientos ancestrales. Su propósito es de formar técnicos especializados en formulación, gestión, ejecución y acompañamiento de equipos interdisciplinarios para la evaluación de programas y proyectos relacionados con el fortalecimiento de la cultura guaraní y se complementa con el objetivo de formar recursos humanos para promover procesos de revitalización, revalorización, difusión y enseñanza de la lengua guaraní. La propuesta parte desde una pedagogía propia, local, que pretende valorizar,*

revitalizar los saberes de los pueblos. En este sentido, apunta a una propuesta nueva que permite la transformación de una estructura, pensar una institución diferente y auténtica desde el concepto de lucha y reivindicación de los saberes ancestrales" (Entrevista N°5).



Egresados de la Tecnicatura Superior en cultura Guaraní y revitalización lingüística. (Cohorte 2019). Sede Libertador General San Martín (Información brindada por informantes claves)



Acto de Egresados de la Tecnicatura Superior en cultura Guaraní y revitalización lingüística. (Cohorte 2019). Sede Libertador General San Martín (Información brindada por informantes claves)

Por último es de destacar otras actividades impulsadas y desarrolladas por las comunidades que conforman el pueblo guaraní. Muchas de las acciones para la revitalización de la lengua guaraní son impulsadas por las propias comunidades, donde originarios hablantes de dichas comunidades son los que enseñan y transmiten el idioma guaraní, como es plasmado en los siguientes fragmentos:

> "*No ha sido fácil ,había casos como de nuestros mayores que querían estudiar para recordar nuestro idioma porque se fueron olvidando lo que sabían al no ponerlo en práctica, teníamos gente que no sabía nada, otros casos que solo sabían palabras sueltas o frases y otros que eran hablantes pero no sabían cómo comenzar a enseñar a sus familia. Todos estos casos cuando quieren buscar algún material para estudiar el idioma se dieron con que no había ningún material y entonces se privilegió la transmisión y enseñanza oral solamente (…) esto me motivo a mí, el ayudar a mi pueblo a recuperar nuestra lengua que es parte fundamental de nosotros como pueblo guaraní (…) Fue todo un desafío para nosotros dos, comenzamos a trabajar, a armar una cartilla, fue todo un aprendizaje*" (Entrevista 1)

> "*Luego están las impulsadas por y desde cada comunidad del pueblo guaraní, donde cada uno se pone la mochila y dice yo voy a enseñar y trasmitir mi lengua a mi comunidad"* (Entrevista 2)

> *"Es todo a pulmón. Los que somos hablantes damos tipo clases o talleres, nosotros no somos docentes así que desde nuestra propia voluntad les enseñamos a los que quieren aprender. Mi mamá era hablante y me enseñó a mí (…) Entonces todo nuestro trabajo es a pulmón, con nuestra lucha, con la búsqueda de recursos, y así traemos muchas veces docentes bilingües también quienes enseñan la lengua con actividades"* (Entrevista 3)

> *"Si. Es un trabajo pequeño, desde nuestra propia iniciativa. El guaraní fue mi primera lengua, mía y de mis hermanos. Yo al ser hablante enseñó nuestro idioma en mi comunidad, comienzo desde lo básico y así voy avanzando hacia lo más complejo. Muchos se acercan aprender nuestro idioma, aprenden desde*

cero y progresan rápido porque es algo que ellos quien aprender, no es algo obligado, ellos lo sienten (…) No son todos michiareta (niños), hay también lechi (gente guaraní grande) que por el tema de lo sufrido por todo lo que tuvieron que pasar fueron perdiendo su idioma o quizás lo sabían, aprendieron desde niños pero fueron perdiendo el hábito de hablarlo. Hay personas de distintas edades que se acercan a aprender" (Entrevista 4).

"*Es importante volver a trabajar desde la comunidad, trabajar desde casa, donde nosotros tenemos que enseñar a nuestros niños y nuestros jóvenes. Es muy difícil porque siempre va a estar el recurso económico y la falta de recursos humanos, pero no es imposible, porque es el desafío del día a día para nosotros (…) porque es lo que nosotros queremos, que quede escrito, que quede un antecedente, cada acción, cada actividad que nosotros hagamos que pueda ser para algo constructivo"* (Entrevista 5)

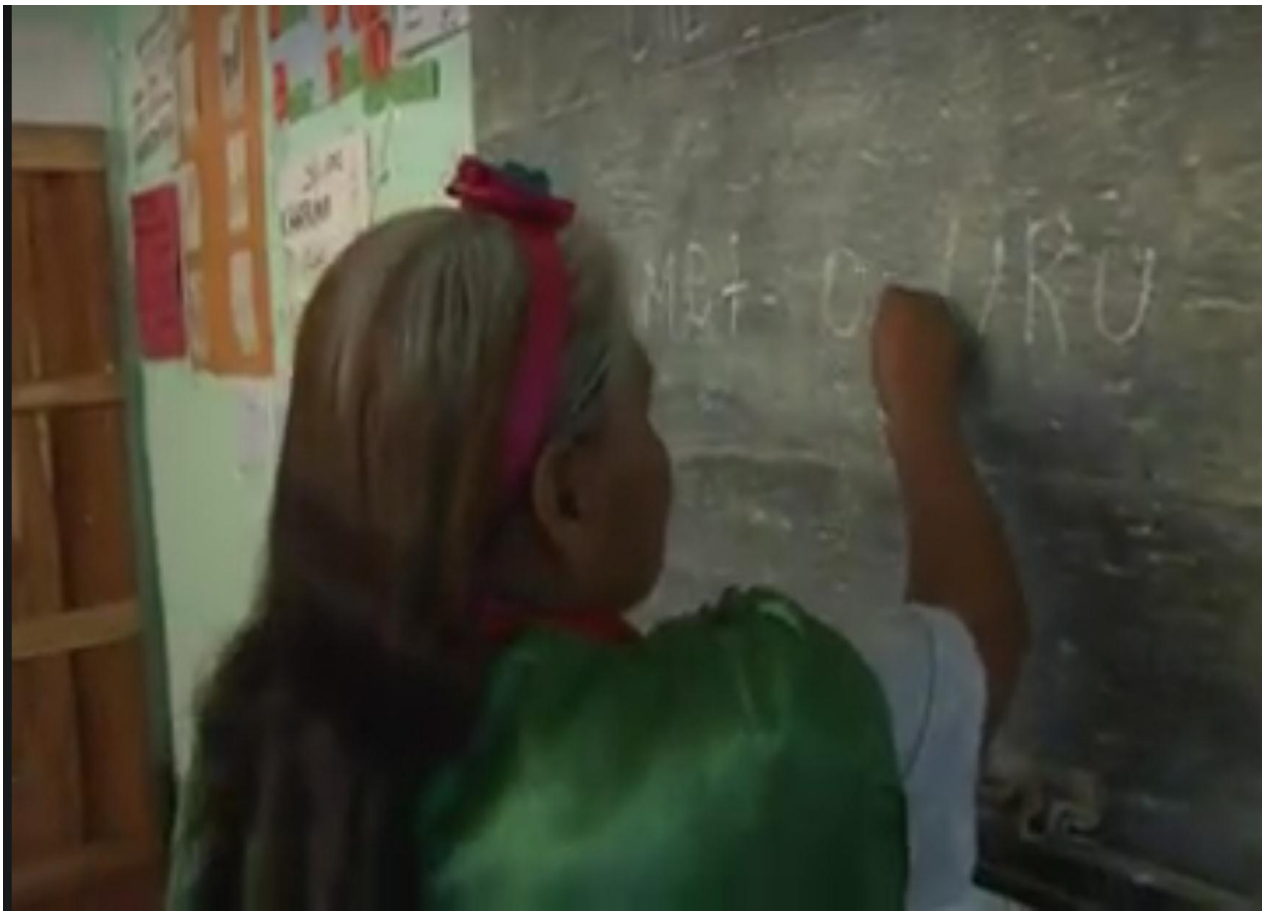
"Otras de las acciones son las realizadas por cada comunidad del pueblo guaraní, donde enseñamos y transmitimos no solo nuestra lengua sino también nuestra cultura" (Entrevista 6)

"*Están las impulsadas por cada comunidad. Muchas de nuestras comunidades se encuentran enseñando, transmitiendo nuestro idioma a aquellos que no lo saben, que quieren aprenderlo. Nuestros hablantes se ocupan de esa tarea tan noble. De transmitir nuestro idioma. Vienen gente joven de todas las edades, niños, y gente grande también que habla nuestro idioma pero quieren seguir aprendiendo o mejorando la fluidez del habla. Hay de todo, y es un trabajo a pulmón de nuestros hermanos. Se empieza desde cero muchas veces, desde enseñar las letras, los números, las vocales. Luego armar frases y oraciones, y así vamos de poco en poco"* (Entrevista 7)

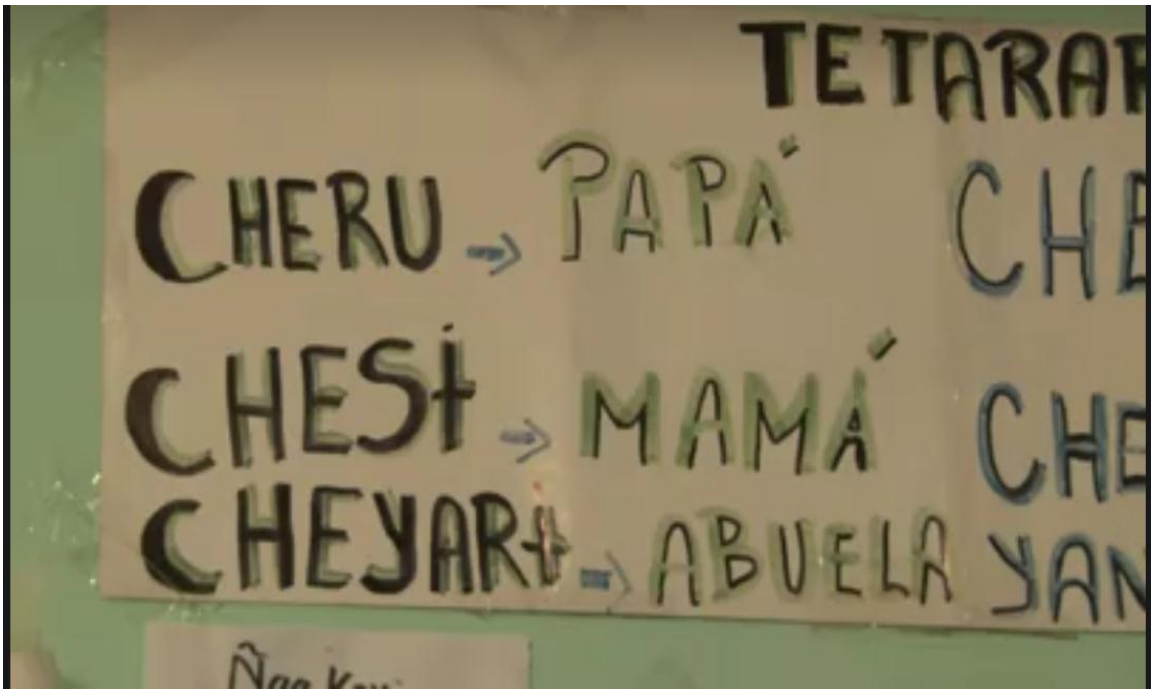
"(…) nuestra lengua vive si la hablamos, ÑANEÑEE OIKOVE ÑANEMIARI PIPE YAVE, y para ello llevamos muchas acciones, desde las impulsadas por cada una de nuestras comunidades que es un trabajo propio, con los recursos humanos y económicos que cada comunidad tiene. Los hablantes ocupan un

papel muy importante porque ellos enseñan y transmiten nuestra lengua a quienes quieran aprenderla dentro de nuestras comunidades. También estas las acciones más grandes, como las del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, que brinda talleres y capacitaciones por todo el Ramal" (Entrevista 8)

"(...) tenes las acciones que se realizan desde cada una de las comunidades. Nosotros estamos ahora focalizando en el niño para que ellos sean el motor futuro de la revitalización de nuestra lengua y cultura..El gran poder de nosotros y también quizás el nexo entre todas las comunidades es el Ñe. Hagamos énfasis en el Ñe que es lo que necesitamos en estos momentos como pueblo guaraní" (Entrevista 9)



Mbuuvicha de la comunidad del Bananal (Yuto-Ledesma) brindando clases a su comunidad del idioma guaraní (Recopilada durante el trabajo de campo)



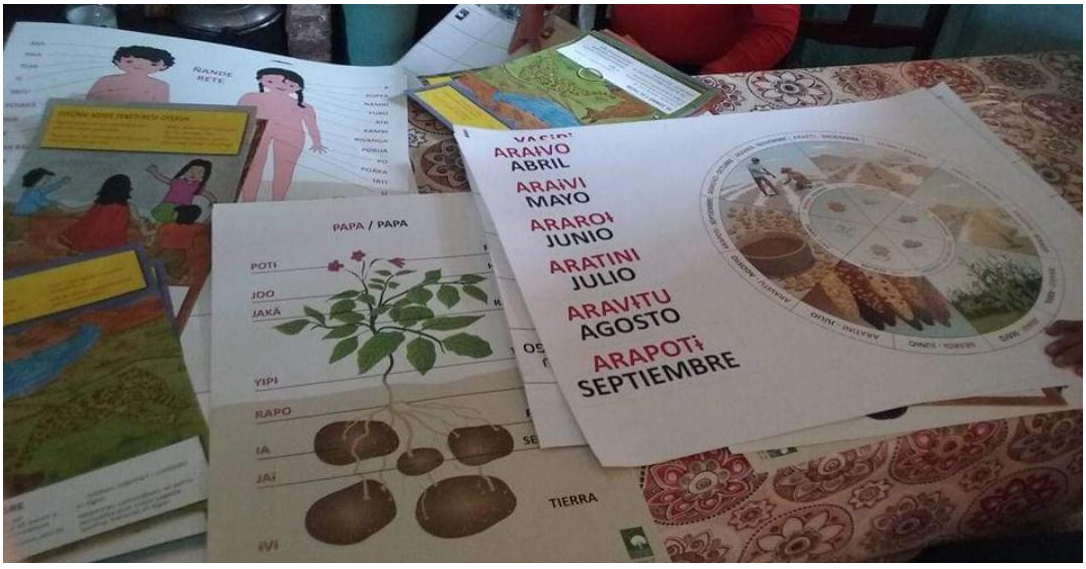
Producción de la clase brindada por la Mburuvicha de la comunidad del Bananal (Yuto-Ledesma)

De esta manera son diversas las acciones que realizan la población avá guaraní de las Yungas jujeñas, para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria. Donde el *"Ateneo de lengua y cultura guaraní (Regional Jujuy)*", la elaboración del libro sobre la "*Gramática del Idioma Guaraní",* la "*Cartilla Guaraní ÑEE KAVI (Palabra buena)",* el *"Instituto de educación superior intercultural Campinta Guazú Gloria Pérez*", y las actividades impulsadas por las comunidades del Pueblo Guarani, se presentan como prácticas pedagógicas que hacen cuestionar y desafiar el poder colonial aún presente. Pedagogías que animan el pensar desde y con racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo.

Así, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen al caminar, en estos tiempos de colonialidad.



Material didáctico empleado para la enseñanza del idioma Guarani en las comunidades (Fotografía tomado durante el trabajo de campo)



Material didáctico empleado para la enseñanza del idioma Guarani en las comunidades (Fotografía tomado durante el trabajo de campo)

La efervescencia en torno al reconocimiento de la lengua guarani y su revitalización, mantenimiento y desarrollo es un indicio fehaciente de la gravedad de la situación y de la preocupación de las comunidades originarias, por intervenir activamente en la recuperación de uno de los legados más valiosos de la humanidad: su lengua.

A partir de todo lo expuesto, se puede presentar a la revitalización lingüística como una acción que es fundamentalmente política, donde la revitalización de una lengua se basa en la emancipación de sus hablantes. De allí que se argumente que no se trata solo de revitalizar lenguas sino, y, sobre todo, de revitalizar a los hablantes, o más aún de revitalizar a las sociedades o grupos socio históricos de los cuales ellos forman parte (Gasché, 2003).

Cuando se habla de la revitalización lingüística, se alude:

> *"Al desarrollo de acciones que tienen como objetivo el restablecimiento de una lengua que ha dejado de ser empleada en una comunidad de habla con el fin de que esta vuelva a ser usada en todas las esferas de la vida social de dicha comunidad*" (Fernández Garay, 2012, p.72).

Por su parte López (2015), sostiene que la revitalización lingüística hace referencia a:

> *"La reactivación del uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción"* (López, 2015, p. 25).

Estas dos concepciones sobre la revitalización de la lengua, se presentan como una invitación a todos aquellos que se involucran en procesos de esta índole: en donde, se debe ir más allá de los aspectos exclusivamente lingüísticos, y penetrar la historia y la vida actual de la comunidad y de sus hablantes. Ya que, los idiomas no tienen vida propia; la tienen en la medida que hay mujeres y hombres que los hablan, porque les son necesarios para funcionar socialmente en distintos ámbitos, situaciones y eventos propios de su comunidad y que, por ende, son congruentes con sus formas de sentir, actuar, vivir y leer el mundo. A ello se añade, como un aspecto clave y determinante, que estos idiomas también marcan

sentido de pertenencia y se recurre a ellos para formar y sentirse parte de un grupo socio histórico determinado. Es a través del uso cotidiano de estos idiomas que los sujetos que los hablan reafirman su identidad.

De esta manera las pedagogías decoloniales que pone en práctica el pueblo avá guaraní de las Yungas jujeñas para la revitalización de su lengua, se presentan como acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial, partiendo del reconocimiento de un problema, anunciando la disconformidad con la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible una nueva.

Las pedagogías, en este sentido, se van a presentar como las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia y la afirmación.

CAPÍTULO 9


NDAIPORI OJEDOMI NAYRE
REHEGUA NDAIPORI
NO HAY DOMINANTE SIN
DOMINADO, NI PROCESO DE
DOMINACIÓN SIN RESISTENCIAS

El noveno capítulo, llamado *"No hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin resistencias*", aborda el tercer objetivo específico planteado en la presente investigación, el cual consiste en "*Indagar qué dinámicas pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní*". Para ello se elaboraron dos categorías de análisis emergentes, las mismas hacen referencia a "*Aculturación en contextos coloniales*: *Voces y silencios de la población guaraní*" y "*La educación civilizadora*"

Sin lugar a dudas las causas que inciden en el destino de los idiomas originarios y sobre todo en el de sus hablantes son variadas, pero una de las causas principales del eventual silenciamiento de las lenguas indígenas es la interrupción de la transmisión intergeneracional.

Las dos categorías planteadas, permiten ver como la interrupción de la transmisión intergeneracional en la población avá guaraní de las Yungas Jujeñas se debió a dos factores fundamentalmente:

- La hegemonía del castellano y la consecuente minorización y subalternización de la lengua guaraní, que ha llevado a que su idioma originario esté en situación de vulnerabilidad.
- La relación entre los pueblos indígenas y las instituciones educativas caracterizada históricamente por el conflicto y la tensión: La educación escolar impartida en las comunidades indígenas de la Argentina fue un eficaz proyecto de imposición de formas de vida civilizadas y de la lengua castellana a estos otros que no formaban parte del grupo dominante a nivel étnico, lingüístico y cultural.

Cómo se desarrollará a lo largo de este capítulo, y como se mencionó anteriormente, no se trata de una cuestión de cantidades sino más bien de los dos factores anteriormente mencionados que afectan a la lengua guaraní, y sobre todo a sus hablantes y sus comunidades, las cuales reman contracorriente para poder sobrevivir frente a un modelo aún colonial.

Aculturación en contextos coloniales: Voces y silencios de la población guaraní.

Desde el punto de vista antropológico, la aculturación es un fenómeno que involucra cambios en una o varias personas como resultado del contacto entre culturas diferentes. La definición propuesta por *"Herskovits, Redfield y Linton en un Memorándum sobre el problema de la aculturación, encargado por la Social Science Research Council en 1935, ha tenido una enorme continuidad en cuanto a su aceptación académica, que reduce el vocablo aculturación a todo cambio cultural generado del contacto"* (Mesa, 2001, p. 269). De esta manera, esta idea viene a legitimar al propio colonialismo, ya que el contacto implica una relación de conquista y subordinación.

Para comprender en mayor profundidad el significado del concepto de aculturación dentro de esta categoría de análisis, y como él mismo se va cargando de significado a través de las voces de los entrevistados, es necesario comprender y diferenciar entre dos conceptos claves: colonialidad y colonialismo.

Quijano (2014), sostiene que la colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado a Colonialismo. La colonialidad:

> *"es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con América el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder"* (Quijano, 2014, p. 381)

Lo más específico y determinante en las relaciones sociales establecidas durante los tiempos de la colonia fue la notable y estable distinción entre conquistadores y conquistados. Así, Aníbal Quijano propuso el término colonialidad, para designar esta centralidad absoluta de la clasificación racial en las relaciones de poder que se configuraron

durante el periodo colonial, pero sobre todo para dar cuenta de que esta clasificación social tendría una amplitud que atravesaría su contexto histórico y geográfico.

Con respecto al colonialismo, el mismo:

> *"hace referencia estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial"* (Quijano, 2014, p. 381).

De esta manera el término aculturación, se hace presente constantemente en estos conceptos de colonialidad y colonialismo, en donde: tanto la aculturación, como la colonialidad y el colonialismo, atravesaron su contexto histórico y geográfico, el cual les dio origen.

En síntesis, la palabra colonialismo alude a situaciones coloniales impuestas por la presencia de una administración colonial como el periodo del colonialismo clásico, y la colonialidad hace referencia al patrón de dominación colonial global que hace posible situaciones coloniales en el periodo actual, aun cuando las administraciones coloniales hayan sido erradicadas casi por completo del sistema-mundo moderno/colonial (Wallerstein, 1995). Por situaciones coloniales se entiende a la opresión/explotación cultural, política y económica de grupos de inferiorizados racialmente por parte de grupos etno/raciales dominantes con o sin la existencia de administraciones coloniales. De esta manera a la aculturación, se la puede ubicar como parte de estas situaciones coloniales.

Colombres (2019), sostiene que la aculturación es inseparable de la idea de conflicto cultural, el cual se manifiesta a través de un proceso lento y doloroso para el indígena, por el desmantelamiento de su universo. Este lento y doloroso proceso de aculturación por la que tuvieron y tienen que atravesar los avá guaraníes de las Yungas, se hacen presentes en sus propias voces y recuerdos:

> *"Lo nuestro siempre fue una lucha sin fin, luchando contra una aculturación histórica (…) recuperar nuestra cultura y nuestra lengua. No dejar que se*

pierda por toda la aculturación recibida, por todo lo que significó ese proceso y significa, si se pierde nuestra cultura y lengua, nuestra cosmovisión, nuestra forma de ser, ya no se puede volver atrás (...) La colonización, el español, el blanco, fue una de las causas por la que fuimos perdiendo nuestra lengua, con ellos comenzó todo, con la invasión nos hicieron perder nuestras lenguas, nuestros saberes, nos querían civilizar, culturalizar a semejanza de ellos. Nos denigraban por ser de otro color de piel, por hablar otro idioma, por ser diferentes. Debíamos aprender sus idiomas, estaban las misiones jesuíticas también y ellos nos enseñaban el idioma de ellos" (Entrevista 1)

"*Por todo lo que éramos y somos nos repudiaron. Entonces Gloria empieza a ver la necesidad de su pueblo, esta discriminación, la perdida de la cultura y el idioma (...) Entonces no se valoraba la vida del guaraní como nosotros valoramos la vida de cualquiera. Todo eso que te estoy contando es un proyecto que no tiene fin desde sus inicios de la conquista con la aculturación que sufrimos y seguimos sufriendo. Perdimos nuestra lengua por ellos, por el karai, por el blanco (...) Porque hago énfasis en la lengua, la lengua es parte nuestra es lo que nos permite decir somos guaraní con nuestras prácticas culturales*" (Entrevista 2)

"Al no poder hablar nuestro idioma por el miedo y por la discriminación que sufríamos, ya no lo hablábamos y fuimos aprendiendo su idioma, el de ellos. No solo su idioma tuvimos que ir adoptando su cultura también. El solo hecho de ser diferentes por no ser iguales a ellos era razón para hacernos todo lo que nos hicieron". (Entrevista 3)

"(...) eran discriminados y se ejercía mucha violencia, por eso mi abuela ya no hablaba el guaraní (...) Mi abuela cuando se vino a Calilegua, era muy discriminada, le decían cuña, la insultaban, le denigraban, y mi abuela se hizo muy sumisa por todo eso. El miedo que sufrían nuestras abuelas fue un detonante muy importante para ir perdiendo nuestra lengua (...) Nosotros tenemos que aprender aún hoy que el español habla, el castellano, nosotros tenemos que aprenderlo, tenemos que aprender a sumar a dividir a multiplicar,

todo desde su idioma. Desde jardín hasta los estudios superiores, toda la formación son en castellano. Y porque no lo podemos hacer desde nuestro idioma? (…) *muchos abuelos o padres no quieren que les enseñemos a sus hijos o nietos la lengua porque dicen que hay discriminación y que al aprender los estamos exponiendo a que algo malo les pase (...) Fue una explotación constante. Mi abuela cuando se vino a Calilegua, era muy discriminada, le decían cuña, la insultaban, le denigraban, y mi abuela se hizo muy sumisa por todo eso. El miedo que sufrían nuestras abuelas fue un detonante muy importante para ir perdiendo nuestra lengua"* (Entrevista 4)

"(...) y yo decía "si nosotros hablamos el idioma", y esa era nuestra forma de decir, somos guaraníes orgullosos. Porque el mismo karai, el mismo conquistador quería disminuir la lengua materna de nosotros. Decía que nosotros teníamos un dialecto, decía que era una cosa. Y no es así, es nuestra lengua materna y tiene su significado para nosotros como pueblo (...) No podemos dejar que la violencia, la no aceptación del otro, el dolor y el recuerdo por todo lo atravesado por nuestros antepasados hagan que perdamos nuestro idioma, hagan que no lo transmitamos" (Entrevista 5)

"*Antes era un silenciamiento total, era prohibido. Por eso digamos, al guaraníes yo lo hablo porque fue voluntad personal, pero después escuchaba hablarlo a mi mamá, pero ella nunca nos quiso enseñar por el miedo a la violencia que podríamos recibir (...) pero para el karai, para el colonizador, para el sistema educativo, es como que lo que enseña el guaraní no tienen pedagogía, no tiene formación, no sirve"* (Entrevista 6)

"A partir de la colonización, a partir de todo el sufrimiento que trajo esta colonización, de las muertes, del despojo de nuestro idioma, de las enfermedades, de la explotación y tortura (...) y nuestros padres dejaron de hablarla para que nosotros también dejemos de hablarla y no nos fuera tan mal no atravesemos por todo el dolor y humillación que ellos tuvieron que atravesar" (Entrevista 7)

> *"(…) vivieron como una etapa de mucho dolor y sufrimiento por todo lo que les pasó. Seguramente todo lo que tiene que ver con la discriminación y el trabajo, la explotación, por la que atravesaron la gran mayoría de mi pueblo (…) Por el miedo, por la violencia, que instauro en nuestro pueblo y en cada uno de nosotros el karai, el blanco. Solo por el hecho de ser diferentes a ellos. Casi perdimos nuestro idioma, nuestra cultura, nuestro modo de ser y estar de nuestro pueblo, por ellos*" (Entrevista 8)

> *"Y por todo lo que se atravesó como pueblo originario. Por todo lo impuesto por el blanco, por el karai desde la colonización, eso hizo que muchos perdieron sus costumbres, sus raíces, su lengua, su cultura. Todo lo impuesto por el blanco hasta su idioma y sus fechas patrias*" (Entrevista 9)

Como se puede ver, aquí la única meta de la colonialidad y el colonialismo fue la de aculturarlos, la de convertirlos en no indígenas o no originarios. Sofocaron su lenguaje, socavaron su cosmovisión, combatieron sus costumbres y tradiciones hasta desterrarlas, y fueron poniendo la cultura occidental en su lugar. En donde la violencia, también fue parte de este proceso de aculturación.

Así, después de siglos de un proceso expansivo que arrasó a las poblaciones originarias y sus lenguas, se llega al siglo XXI con un panorama complejo en el que el ejercicio del poder se vale de todos los elementos que han ido erigiendo la relación colonizador-colonizado como la de explotador-explotado en múltiples y muy variadas circunstancias históricas.

Colombres (2019), sostiene que los procesos aculturativos se hacen presentes de dos maneras: espontáneos u horizontales, y los verticales.

> "*Serán espontáneos u horizontales cuando se produzca sin un plan previo, sin una voluntad rectora, por la fricción propia de los sistemas interétnicos, ante la expansión creciente de la sociedad nacional. Y serán verticales cuando intervienen una voluntad específica del colonizador*" (Colombres, 2019, p. 83),

Siguiendo a estas conceptualizaciones, se puede ubicar a la aculturación de la población guaraní que habitan en las Yungas jujeñas, dentro de una aculturación vertical, donde interviene una voluntad específica del colonizador, tal como lo sostienen Añón et al., (2023) al mencionar los intereses coloniales al momento de la invasión:

> *"En el ámbito económico, los indígenas fueron explotados bajo servidumbre. El producto de su trabajo fue tendencialmente direccionado hacia un mercado cuya expansión lograría dar la vuelta al globo, replicando las prácticas de conquista, colonización y de clasificación racializadora de la gente derrotada. En los ámbitos simbólicos o intersubjetivos (correspondientes a toda riqueza existencial y cultural humana, incluidas las que permiten una relación entre lo humano y lo no humano, orgánico o espiritual), los colonizadores en primer lugar expropiaron los saberes de los pueblos en todo lo necesario para afianzar la colonización, denostando aquellos conocimientos que fueron incapaces de asimilar. Los propios países colonizadores no eran pasibles de ser comprendidos en sí mismos sin la sobreexplotación deshumanizante de pueblos racializados y sus territorios"* (Añón et al., 2023, p. 43)

Estos intereses coloniales enmarcados dentro de la aculturación vertical también se hacen presente en las voces de tres de los entrevistados:

> "*Estamos aquí, trabajando por recuperar nuestra lengua y cultura. Todo lo que se sufrió y vivió, lo que nos hicieron desde tiempos de la invasión, desde la colonización. Todo fue con un objetivo o finalidad, invadirnos, masacrarnos, quitarnos nuestras tierras, vulnerarnos, explotarnos como mano de obra, quitarnos nuestra cultura y lengua"* (Entrevista 1)

> *"Para nosotros, la tierra es el origen de toda vida. Pero las invasiones, a raíz del descubrimiento de colón, donde bajo la supuesta exploración del nuevo territorio, nos colonizaron, nos masacraron y esclavizaron, para poder quedarse con nuestras riquezas que brindaban nuestras tierras y con nuestra mano de obra*" (Entrevista 2)

> "*Desde la época de la conquista de América que nuestro pueblo sufre. Obviamente todo conquistador trata de justificar su conquista. Nos aniquilaron, mataron miles de indígenas, nos sacaron nuestras tierras, nos quitaron nuestra cultura y lengua, para quedarse con lo que era nuestro, nuestras tierras y su riqueza. Nos esclavizaron como mano de obra para sus haciendas que instalaban en nuestras tierras, todo para obtener nuestras tierras y las riquezas que ella ofrecía*" (Entrevista 5)

Otro aspecto importante a resaltar, y que se refleja en los fragmentos mencionados, es el referido a la aculturación y la lengua. Aunque nucleados en troncos lingüísticos comunes, cada uno de los cientos de grupos étnicos que pueblan América posee su propia lengua, o la poseyó al momento del contacto, que marca su máxima pureza, y también el grado cero de su descomposición.

Colombres (2019), cita al antropólogo brasileño Cardoso de Oliveira (1964) para referirse a los factores convergentes y divergentes de aculturación. Los factores convergentes hacen referencia a aquellas acciones realizadas con el propósito de destruir una determinada cultura étnica. Los factores divergentes aluden a los factores que impiden a los individuos asimilarse a la cultura dominante.

Entre estos factores divergentes, se destaca el idioma (la lengua), que aísla y que muchas veces genera discriminación y violencia hacia la población guarani. De este modo, al desatarse el proceso aculturativo, el dinamismo creador propio de toda lengua es coartado por la necesidad defensiva que se suscita en el indígena, que diariamente deberá dar cabida a vocablos del idioma opresor invasor. Así, a lo largo de la historia las comunidades de la población guaraní fueron pasando del monolingüismo de su idioma a un bilingüismo.

Luego, en muchos casos, a medida que fueron perfeccionando el uso de la lengua colonial, fueron perdiendo la propia, donde como se pudo ver a lo largo del desarrollo de los diversos capítulos abordados, quizás la población avá guaraní podrá entenderla, pero hablarla les resultará cada vez más difícil. Se mostrará ya incapaz de entender un discurso en su lengua madre, de la que no recordará más que palabras sueltas, muchas veces

simulará un desconocimiento de ella superior al real, pues temerán no ser aceptado por la sociedad. Y casos en que también se avergüencen de la misma, pese a la emoción que le causa su sonido, ya que han sido (a lo largo de los años y de la historia) estigmatizados por la sociedad dominante, lo que fue provocando (en muchos casos) el olvido de su cultura original:

> "*Es como si un convenio táctico dijera: Está bien te consideramos como uno de los nuestros, quitándote la carga de tu pasado; pero trata tú también de actuar como los nuestros. Olvida y olvidaremos*" (Colombres, 2019, p. 68)

Así, producto de la vigencia de la condición colonial, muchas de estas lenguas originarias, como el avá guaraní, se encuentran aún bajo seria amenaza y corren mayor o menor riesgo de silenciamiento, comprometiendo su desarrollo y eventual supervivencia, incluso en tiempos como los actuales de mayor consciencia respecto a la diversidad.

Sin lugar a dudas la situación es mucho más grave con las lenguas habladas por las sociedades indígenas, en tanto persistan las condiciones coloniales que, a raíz de la invasión europea, determinaron su actual condición subalterna y políticamente minorizada. Con ello, estas lenguas van perdiendo valor de uso, además de valor simbólico (incluso para muchos de sus hablantes), como se vio reflejado en los fragmentos de las entrevistas expuestos desde el capítulo 6. Por ello, las familias guaraníes, de forma creciente, interrumpen la natural transmisión intergeneracional de las lenguas de sus mayores, y se observa (en muchos casos) un proceso lento pero seguro de mudanza hacia la lengua hegemónica, y los hablantes hacen del castellano su idioma de uso predominante o su único idioma hablado en público.

Atendiendo a ello, Moseley (2010), presenta los niveles de vulnerabilidad establecidos por el Atlas de Lenguas en Peligro de la UNESCO en relación con la transmisión intergeneracional. En el mismo se enfatiza que no hay lengua originaria alguna a salvo o estable y que no corra peligro en América Latina. Uno de los criterios clave en estos niveles es el uso de la lengua indígena por todas las generaciones de hablantes, lo que de hecho guarda relación directa con la transmisión del idioma indígena, única garantía de su reproducción natural y de su sostenibilidad.

	Niveles de vulnerabilidad de la lengua establecidos en relación con la transmisión intergeneracional (Moseley 2010)[54]	
GRADO	Estado de salud	Vulnerabilidad
6	A salvo, no corre peligro	Todas las generaciones hablan la lengua en todos los ámbitos y su transmisión intergeneracional es continua y sostenible.
5	Estable, pero en peligro o amenazada	Todas las generaciones, sin que haya ruptura en la transmisión intergeneracional, hablan el idioma en la mayor parte de los contextos, pero en algunos contextos importantes se ha impuesto el plurilingüismo, la utilización de la lengua indígena pero también de una o más lenguas dominantes. El plurilingüismo, en cuanto tal, no representa forzosamente una amenaza para las lenguas.
4	Vulnerable	La lengua indígena es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de determinada comunidad –pero no de todos– y a veces se limita a ámbitos sociales específicos (como el hogar, donde los niños se comunican con padres y abuelos en la lengua indígena).
3	Claramente amenazada o en peligro	Los niños ya no aprenden en su hogar la lengua indígena como lengua materna. Los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres. En esta fase, los padres pueden todavía dirigirse a sus hijos en su lengua, pero por lo general los niños no contestan en ese idioma.
2	Seriamente amenazada o en peligro	Sólo la generación de los abuelos y los más ancianos hablan la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación.
1	En situación de amenaza crítica	Los hablantes más jóvenes forman parte de la generación de los abuelos, y la lengua indígena no se utiliza para la comunicación diaria. A menudo esos ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan de modo permanente, ya que sólo quedan pocas personas con las que hablar en ella.
0	Extinta	No queda nadie que pueda hablar o recordar la lengua.

[54] Tomado de: Filac-Ordpi. (2020). Revitalización de Lenguas Indígenas INFORME REGIONAL Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. Derechos Humanos, Pueblos Indígenas, Culturas Originarias, Lenguas Indígenas, América Latina; FILAC-ORDPI.

De conformidad con los criterios establecidos, no se puede ubicar a la lengua avá guaraní de las comunidades de las Yungas jujeñas en los primeros dos niveles (5 y 6), ya que como sostiene Mosley (2010), en rigor no hay lengua indígena que esté totalmente a salvo ni cuyo uso sea estable.

Por otro lado, el régimen de bilingüismo con diglosia, como se abordó en el capítulo 8, incide en que la lengua originaria del pueblo guaraní sea considerada vulnerable, pues aun cuando los niños aprendan a hablarlas ni ellos ni sus mayores tienen la oportunidad de usarlas en todos los ámbitos sociales, ya que una vez que salen del hogar se ven abrumados por la lengua hegemónica y forzados a hablar en castellano.

A partir de las voces de los entrevistados, y del desarrollo de todos los capítulos analizados, se va a ubicar a la lengua guaraní de las comunidades de las Yungas en los niveles 4, 3 y 2, ya que la información brindada por los mismos da cuenta de las diversas situaciones por las que atraviesa su idioma, los cuales se encuentra enmarcados dentro de los niveles mencionados:

4	Vulnerable
3	claramente amenazada o en peligro
2	Seriamente amenazada o en peligro

Nivel 4 (de vulnerabilidad): Aquí se identifican algunas familias donde la transmisión intergeneracional todavía tiene vigencia, donde los niños mayoritariamente desarrollan un bilingüismo de cuna y aprenden a hablar no solo en la lengua de sus mayores sino también en la hegemónica.

Nivel 3 (el de clara amenaza o peligro): este nivel está comprendido por los niños que aprenden la lengua de sus mayores como segunda lengua, sea en el hogar o, por lo general, en la comunidad, después de haber aprendido a hablar el idioma hegemónico. Esta situación se agudiza en el nivel 2.

Nivel 2: en este nivel se puede ubicar a las generaciones mayores (los abuelos o padres), los cuales son quienes conservan un conocimiento de la lengua comunitaria, pero, en casos, ya en condición de bilingües, los lleva a priorizar el uso de la lengua hegemónica en su comunicación con los más jóvenes y a reservar el idioma indígena para la comunicación entre ellos y con sus pares.

A través de lo expuesto, se puede ver que no se trata solo de revitalizar lenguas sino también sociedades y hablantes, las lenguas requieren ser vistas desde una perspectiva integral y no como objetos aislados, sino más bien como organismos que requieren de personas que las pongan en funcionamiento permanente. Así lo expresan también los entrevistados:

> *"Todo esto nos hace ver ante la gente, que estamos, que existimos, que no nos extinguimos, tampoco nuestra lengua y nuestra cultura. Nuestra lengua cada día más hermanos la hablan, Estamos dejando atrás el solo hablar la lengua en nuestros hogares (...). Hasta la prensa se acercó para que podamos transmitirle nuestra cultura y lengua, se embebieron del tema para poder difundirlo, y ahora hay hasta radio que hablan en guarani en San Pedro (...) Nosotros no somos celosos de nuestro idioma, si hay gente no guaraní, no indígena, que quiere aprender los invitamos, porque de esa forma nuestro idioma nuestra palabra no muere, no se olvida, sigue viva. Todos saben alguna palabra en guaraní, hoy te vas vos sabiendo que significa para nosotros ñande reko. Esa es la idea que nuestros saberes se transmiten, que se diseminen (...) Por suerte quedaron hablantes, quedó gente que no olvido la lengua y algunas familias que la transmitieron a pesar de todo, porque si se muere la lengua ya no se la puede recuperar, y tu pueblo muere con ella"* (Entrevista 1)

> *"En mi caso no soy celosa de mi lengua, está bien enseñarla, que la gente quiera aprender, de esta manera la lengua no se pierde, no muere, y continúa siendo transmitida (...) Pero si seguimos con ese pensamiento, la revalorización de nuestra lengua y su transmisión va a ir muy lento y quizá volvemos al punto desde el cual empezamos, donde solo se transmitía a puertas adentros de las casas, o a donde no se transmitía nada la lengua, o casos*

donde solo se decían algunas palabras siempre puertas adentro. Hoy eso ya quedó atrás, no podemos volver a lo mismo (…) esta revalorización está en su máximo esplendor, se está trabajando fuertemente para recuperar nuestra lengua y poder transmitirla, ya seas o no guaraní, y este es el objetivo general, el que buscamos todos como pueblo (…) Se está volviendo a hablar el guaraní, yo me siento orgullosa cuando jóvenes se me acercan y me dicen mi abuela me mandó, mi mamá me dijo que venga, me dio que usted me va enseñar. Me traen a sus nietos para que aprendan y luego ellos también puedan enseñar nuestra lengua. En la radio también hablan el guaraní, hay en San Pedro muchas radios. Muchos guaraníes comenzaron en la radio como hobby y hoy son locutores y fieles testigo de nuestro trabajo" (Entrevista 2)

"*Es importante retomar la historia, saber tu historia como pueblo, para ser guaraní, para saber de dónde venís, quienes fueron tus ancestros, de donde venís, lo que significa hoy la historia de tu pueblo, todo lo que tuvieron que atravesar, eso es parte de tu identidad, y poder decir sé quién soy, sé de dónde vengo, sé la importancia del porqué de aprender y transmitir mi idioma y mi cultura (…) Eso te hace ver que más allá de todo lo que está pasando, estamos resurgiendo. La lucha recién comienza para nosotros. Hasta la misma historia te lo dice, el guaraní nunca ha sido vencido*" (Entrevista 3)

"Todavía hay un gran camino por recorrer, pero estamos trabajando mucho para enseñar y difundir nuestro idioma. Cada vez se habla en más espacios, hasta en las asambleas que vamos cuando nos convocan, en las radios. La transmisión se estuvo dando durante mucho tiempo en muchas familias puertas adentro, mi abuela le enseño a mi mamá, nací yo y mis hermanos" (Entrevista 4)

"Ella luchó para que la familia guaraní vuelva a identificarse y practique los valores de nuestros antepasados. Hoy estamos trabajando para recuperar nuestra lengua (…)Cuando nosotros nos identificamos y nos dimos cuenta que no somos chaguancos, que somos guaraníes, entonces nosotros decíamos, que no se muera nuestra lengua materna y que se siga hablando nuestro idioma

(…)hay que volver a la base, de volver a hablar nuestro idioma, aunque sean palabras cortas, para que nosotros el día de mañana, desde la base ,surja esa necesidad, ese interés, esa importancia que nunca se debería de haber muerto y no se debería morir en nosotros (…)Y el compromiso está, la lucha es el día a día (…)" (Entrevista 5)

"El trabajo que no pudieron hacer nuestros abuelos, nuestros ancestros, por el temor, por la violencia que sufrieron que los despojaron de su ser guaraní, lo vamos y lo estamos haciendo nosotros. Vamos a continuar trabajando por la revitalización de nuestra lengua y cultura" (Entrevista 6)

"*Es un fuerte trabajo el que se hace para que nuestra lengua no desaparezca. Trabajamos día a día, pensamos en acciones futuras, buscamos redes de articulación, todo para poder seguir con las acciones para el bienestar de mi pueblo. Nuestros abuelos no tuvieron las posibilidades que tenemos hoy en día, tanto sociales como culturales"* (Entrevista 7)

"Sé que queda mucho aún por hacer, pero desde lo poco que puedo brindar lo hago. El aprender a hablar mi idioma, ayudar en las acciones que brinda mi pueblo, colaborar en las clases cuando alguien no entiende y ayudarlo, lo siento como pequeños granitos de arena en esta gran lucha que tiene mi pueblo" (Entrevista 8)

"(…) vamos a pelear por ese lugar. También tenemos que trabajar, hacer proyectos, no quedarnos. Así como figura en la libreta la enseñanza de la lengua extranjera, así también tenemos que figurar nosotros. Porque nosotros no somos lengua extranjera, nosotros somos lengua originaria (…) los mbruvichas que tenemos, están luchando por la causa, están también enseñando y transmitiendo nuestra lengua y cultura, nos están capacitando. Moverse ellos es como ya pedirles mucho (…) También nos tenemos que responsabilizar y poner la causa al hombro y decir vamos a seguir el camino de nuestros líderes" (Entrevista 9)

El presente capítulo llamado "*No hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin resistencias",* y de manera conjunta con los anteriores capítulos desarrollados, permite ver: cómo las estrategias y mecanismos diseñados por los dominadores corresponde una abundancia de expresiones, acciones y estrategias de quienes se resisten a ser dominados para construir un mundo sin imposiciones, sin discriminaciones, sin explotación y sin otredades, los cuales forman parte de un proceso emancipatorio en construcción.

Una de las luchas emancipatorias más importantes es la del pueblo avá guaraní. Un pueblo sufrido y reprimido, discriminado, despreciado y empobrecido, pero a la vez, un pueblo fuerte , un pueblo que no acepta dejar de ser, dejar de pensar por sí mismo, dejar de organizarse y de luchar contra la opresión, tal como se lo puede ver a continuación:

> "*Nosotros no necesitas un papel que nos diga que somos comunidad, que nos diga que existimos, Lo nuestro siempre es una lucha eterna por lo que nos corresponden y por lo que nos quitan y arrebatan (...) ocultados por toda la discriminación que sufrimos en su momento. Hoy es diferente dejamos atrás todos eso y no vivimos con miedo o vergüenza de lo que somos, hoy salimos con alegría a bailar el Pim Pim para que todos nos vean (...) ahí te das cuenta como trascendimos fronteras, en el sentido de antes éramos excluidos, repudiados, maltratados. Eso quedó atrás*" (Entrevista 1)
>
> *"Obstáculos siempre, pero no permitimos que nos afecten y que nos impiden continuar con lo que planificamos (...) Gloria empieza a ver la necesidad de su pueblo, esta discriminación, la perdida de la cultura y el idioma. Es ahí donde tiene vital importancia el Ñande Reko, nuestro modo de ser, nuestro modo de ser es nuestra lengua, escucharla hablar, escucharla que nuestros hermanos la vuelven a hablar, es algo nuestro, algo que estamos recuperando de nuestros antepasados"* (Entrevista 2)
>
> *"Pero bueno gritamos a los cuatros vientos como el Tupac Amaru, Tupac Atari, como la Campita Guasu Gloria Pérez, como la campita que murió y que representaba al pueblo guaraní Flora Cruz y decimos aquí estamos, somos un*

pueblos, somos indígenas, tenemos nuestra lengua, nuestra cultura y la defendemos (...) La lucha recién comienza para nosotros. Hasta la misma historia te lo dice, el guaraní nunca ha sido vencido. El guaraní siempre ha sido el motor de los primeros que se rebelaron contra el imperialismo de España. Tal es así que todavía hay una crónica donde la corona de España le declara la guerra a la nación guaraní. Y tal es así que con Juana Azurduy quienes son los que le enseñan a los valientes de Juana a pelear en el monte y la selva, eran los guaraníes" (Entrevista 3)

"*Si ya hace 500 años atrás ya han estado nuestras abuelas sin nada, siendo masacrados, violentados, a punto de quedar en el exterminio, pero todavía estamos presentes, no morimos y no olvidamos (...) Queremos que nuestro idioma sea fortalecido, sea visibilizado y quede escrito como parte de nuestra historia, ese es nuestro desafío, que quede escrito, no quedarnos callados, trabajar por lo nuestro. Hoy nosotros lo podemos hacer, pero nuestras abuelas no pudieron hacerlo"* (Entrevista 5)

"Está en riesgo porque nuestras abuelas y abuelos están muriendo y con ellos está muriendo la riqueza de nuestra lengua. Pero no vamos a dejar que muera, estamos trabajando unidos para mantener nuestra lengua y cultura, para revitalizarla. Tocamos puertas, alzamos la voz, vamos a luchar por nuestro pueblo" (Entrevista 6)

"(...) ellos fueron obligados a un silenciamiento por la sociedad, por un poder colonial, no tuvieron la oportunidad, la posibilidad de luchar por su pueblo, por su lengua y cultura, pero ahora nosotros vamos a alzar la voz y luchar por ellos, por nuestro pueblo, y ojalá nuestros hijos continúen con este trabajo y con esta lucha que también es suya" (Entrevista 7)

"Si bien yo me auto identifique grande, hago la lucha de mi pueblo mi lucha. Luchamos por la reivindicación de nuestros derechos, luchamos por la revitalización de nuestra lengua y cultura, y no la vamos a dejar morir" (Entrevista 8)

> *"(…) hoy los Guaraní estamos estamos llamados a cumplir un rol distinto en el mundo Guaraní, y hacerlo como nos enseñaron nuestros mayores, cuidando nuestro idioma, nuestra cultura nuestra forma de ser y así continuar con el legado de seguir trasmitiéndolo (…) para que nuestros esfuerzos continúen fortaleciendo la identidad, agrandando nuestro Idioma en la oralidad y en la escritura y alimentando la rebeldía y el orgullo de ser Guaraní*" (Introducción libro de gramática del idioma Guarani. Introducción básica castellano guaraní- Anexo 6)

> *"Este material recoge las conversaciones o palabras más usuales del Idioma Guaraní, que sea un instrumento motivador para dar a conocer los esfuerzos y las luchas que aún hoy involucran a la NACIÓN GUARANÍ*" (Introducción de la cartilla guaraní ÑEE KAVI "Palabra Buena"- Anexo 7)

De esta manera, la experiencia del pueblo avá guaraní de las Yungas pone en la mesa el discernimiento entre la mentalidad colonizada, alienada, y la mentalidad libre, emancipada, a veces conviviendo y confrontándose en el interior de los propios protagonistas del proceso de transformación que está en curso.

La educación civilizadora

El desarrollo de esta categoría de análisis permite ver cómo la relación entre los pueblos indígenas con las instituciones educativas se ha caracterizado históricamente por el conflicto y la tensión. Desde mediados del siglo XIX y durante buena parte del XX la educación escolar impartida en las comunidades indígenas de la Argentina fue un eficaz proyecto de imposición de formas de vida civilizadas y de la lengua castellana a estos otros que no formaban parte del grupo dominante a nivel étnico, lingüístico y cultural.

No se pretende aquí describir pormenorizadamente la educación llevada adelante durante los siglos mencionados, ya que implicaría un trabajo de mayor envergadura y de minuciosa investigación histórica, sino lograr un acercamiento que permita ejemplificar y dar cuenta del tipo de educación escolar a la que accedieron las comunidades originarias del

pueblo guaraní de las Yungas jujeñas, y su impacto en los propios procesos lingüísticos e identitarios en su incorporación a la sociedad nacional.

Hirsch y Serrudo (2010), sostienen que el aprendizaje del castellano, y de algunas nociones de lectoescritura y de otros conocimientos, posibilitaron que los grupos indígenas pudieran participar de modo más activo en los circuitos del mercado de trabajo y hasta en la sociedad civil y la política pero, por otro lado, esta misma educación trajo consigo una valoración negativa de su forma de vida y hasta una desindianización[55] de las costumbres, forzando el abandono de la lengua propia o su restricción al ámbito doméstico.

Yañez Cossio (1988) sostiene que la educación indígena en América Latina ha atravesado por diversas etapas bilingüe que han tomado diferente curso, según el contexto social, geográfico e histórico en el que se desarrolló, y propone cuatro etapas de la educación indígena en la región: castellanización, transicional, bilingüe bicultural, y bilingüe intercultural. Las etapas mencionadas se caracterizan de la siguiente manera:

- *Castellanización. Política de asimilación.*

Este modelo plantea la civilización del indígena por medio de pautas y valores de la civilización occidental. Supone la imposición del castellano y elementos culturales occidentales.

- *Transicional.*

Este formato se caracteriza por el empleo de la lengua indígena y la utilización de maestros indígenas. Además, recurre a la cultura y la lengua indígena como medio para la adquisición de la cultura dominante.

- *Bilingüe Bicultural.*

[55] Se entiende por desindianizacion a *"un proceso histórico a través del cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distinta, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esta identidad, con todos los cambios consecuentes en su organización social y cultural. La desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada"* (Bonfil Batalla,1994, p.82)

Este modelo propicia el respeto y reconocimiento de los valores propios de los pueblos indígenas. Sin embargo, los contenidos se orientan hacia los valores y saberes urbano-occidentales.

- *Bilingüe Intercultural.*

Este modelo se caracteriza por una participación indígena más activa y por la implementación de nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas.

La primera etapa, referida a la castellanización, se presenta como *"el proyecto más arraigado y que aún persiste en muchas partes del país. Ha llevado en muchos casos al fracaso escolar porque, junto a la negación de las prácticas culturales y lingüísticas, produce un quiebre en la autoestima de los niños indígenas y en su sentido de identidad"* (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, p. 33).

La segunda etapa transicional, implicó el uso de maestros indígenas y de la lengua originaria como forma de integración paulatina a la sociedad nacional. Durante esta etapa la lengua indígena se utilizó como un medio para facilitar la castellanización y los maestros indígenas ejercían como traductores de una lengua a otra para que los alumnos pudieran comprender las consignas del docente y los contenidos escolares.

El modelo bilingüe bicultural, se enmarca en los cambios ocurridos en América Latina a partir del resurgimiento indígena. Es una etapa en la cual se elaboran los primeros materiales didácticos, aunque con mucho énfasis en la polarización bicultural, postergando el aporte de una educación crítica y reflexiva que amplíe la autonomía y la participación de los pueblos indígenas en torno a las decisiones sobre su educación.

Por último, la educación bilingüe e intercultural, en sentido estricto, aparece hacia fines de la década del ochenta del siglo XX y se encuentra vinculada a las demandas de participación protagónica de las organizaciones indígenas en los sistemas educativos oficiales.

A partir de la información empírica brindada por los informantes claves de esta investigación, se focalizará en las etapas de la *"Castellanización*" y la de la *"Educación Intercultural Bilingüe*", en adelante EIB.

La Castellanización

López y kuper (1999, p. 26) afirman que:

> "*Las campañas de castellanización, buscaban contribuir a la uniformización lingüística cultural como mecanismos que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados Nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar*"

Es en este contexto, donde inicia la escolarización de las poblaciones originarias.

La escolarización de los indígenas en escuelas públicas comienza a discutirse a fines del siglo XIX con la creación de colonias y/o reducciones indígenas:

> "*las primeras propuestas estatales precedieron de dos espacios diferentes, el sistema de educación pública y el ministerio del interior del que dependían las reducciones indígenas*" (Giordano, 2004, p. 233).

De esta manera, a inicios del siglo XX, numerosos propietarios de los ingenios azucareros solicitaron al estado escuelas para los hijos de sus trabajadores indígenas:

> *"En algunas instancias se establecieron escuelas en los ingenios azucareros a partir de 1935, como el caso de la escuela instalada en San Martín del Tabacal de la provincia de Salta. Por ese entonces, grandes contingentes de indígenas provenientes del Chaco y de la región andina migraban, voluntariamente todos los años para trabajar en los ingenios azucareros de las provincias de Salta y Jujuy"* (Sweeney, 1998, p. 120).

Es a partir de 1960 y 1970 que se funda el mayor número de establecimientos educativos en las provincias del territorio argentino con una cantidad significativa de población indígena, las cuales permitieron la incorporación de la población indígena a la

sociedad nacional, a través del abandono u ocultamiento de su lengua y la adopción de nuevas prácticas culturales. Este es un periodo donde el proceso de incorporación de los indígenas a través de la escuela toma mayor vigor (López y kuper, 1999).

De esta manera, a fines del siglo XIX y principios del XX, la política destinada a las poblaciones indígenas se dirigió a un proceso de integración progresiva. Esta política de integración sostenía que había que disciplinar a los indígenas por medio del trabajo (los miembros adultos), y en el caso de los niños, debía incentivarse la creación de escuelas a fin de castellanizarlos y transformar sus prácticas culturales, consideradas bárbaras e incivilizadas. Solo la castellanización permitiría civilizarlos. Solo se estaba educando y civilizando cuando se hablaba el castellano (Artieda y Rosso, 2005). Dicha política de integración, se hace también presente en las voces de los informantes claves, como se expone a continuación:

> *"La discriminación que recibías por ser diferente, por hablar otro idioma, (...) la empresa y la escuela que no quería que hablaras en tu lengua porque era algo malo para ellos, querían civilizarnos desde la escuela, o sea hacernos a su semejanza. (...) De burros e ignorantes no nos bajaban porque no hablábamos su idioma y por ende no entendíamos nada de lo que nos decían o enseñaban (...) nos querían civilizar, culturalizar a semejanza de ellos (...) Luego por medio de la educación, por la escuela, nos querían civilizar así decían. Tuvimos que dejar nuestras creencias, nuestra lengua, nuestra cultura, por la de ellos. Esa fue su manera de civilizarnos. Adoptar su cultura y su lengua sobre la nuestra"* (Entrevista 1)

> *"(...) recuerdo también con mucho dolor, muchas historias por cómo se perdió también nuestra lengua por la escuela, donde nos impusieron su idioma, porque la nuestro no servía para ellos. Pero todo esto no nos va a quitar quienes somos (...) La educación obligatoria jugo un papel muy importante, no tenías que hablar guaraní. En ese tiempo de los ingenios cuando nos escolarizaron. Era para civilizarnos, eso era desde la perspectiva de ellos. Pero si pensas un momento no cambió mucho la historia hasta el día de hoy,*

aún se nos quiere imponer el castellano como la lengua más importante". (Entrevista 2)

"*Los maestros no querían por nada del mundo que hablemos el guaraní, nos decían que era diabólico, o nuestras prácticas culturales, también decían que llamábamos al diablo si las hacíamos. (…) Desde los inicios de la escolarización fue así, imponernos su historia, su cultura, sus fechas patrias, su idioma. Si hablamos nuestro idioma no correspondía al ideal de ellos, debíamos hablar castellano, para ser como ellos"* (Entrevista 3)

"Comenzó a cursar la escuela por la obligación de la educación al igual que mi mamá, pero él no hablaba castellano y lo discriminaban. Mi mamá no hablaba guaraní en la escuela pero también la discriminaban. No solo eran los alumnos que los discriminaban, también eran los docentes que lo hacían. Por el solo hecho de ser guaraní y que los otros lo supieran ya te garantizabas la discriminación y la burla por ser diferente, y ser diferente en esos tiempos era algo malo. Y aún sigue siendo todavía así" (Entrevista 4)

"A mi hermano le tocó también situaciones difíciles que lo marcaron de por vida cuando nos escolarizaron. De indios, iletrados, no nos bajaban, entonces nos tenían que civilizar entre comillas. Íbamos ahí a la escuela no podíamos hablar nuestro idioma si lo hablábamos nos castigaban. Era lo mismo que en el ingenio tampoco podíamos hablar nuestro idioma, nuestra lengua" (Entrevista 5)

"*Y bueno una parte tuvo que ver el tiempo que se estuvo en el ingenio que no querían que hablemos en nuestro idioma porque para ellos era algo malo, diabólico, luego la escuela con la escolarización del indígena, como no respondíamos al homogeneidad cultural y lingüística del Estado Nación, no hablábamos el castellano*" (Entrevista 6)

"Y la escuela, y también fue algo difícil, también nos discriminaban por hablar nuestro idioma, teníamos prohibido hacerlo, y si lo hacíamos no solo se

burlaban de nosotros sino que también nos castigaban. Solo podíamos hablar castellano. Y así nos fueron quitando nuestra lengua también de a poquito, y aun se sigue dando esta situación en la actualidad quizás en menor medida pero pasa aun*"* (Entrevista 7)

"Pero esto sigue, antes estaba como contextualizado en un tiempo histórico particular por el tema de la castellanización que se vivía en ese tiempo el no poder hablar tu idioma y el castigo que eso te generaba, pero si te pone a ver a analizar aún sigue la discriminación en las instituciones educativas, si bien no está el maltrato físico el castigo, aún hay situaciones de violencia y discriminación hacia el guaraní y más cuando te escuchan hablar tu idioma" (Entrevista 8)

"(...) porque antes cuando nos obligaron a ir a la escuela porque nosotros éramos sinónimo de barbarie y entonces tenías que civilizarnos por medio de la escuela. Y ahí nos obligaban a dejar de hablar nuestro idioma, a olvidarnos de él, y fue tanta la humillación vivida y la violencia que se dejó de hablar nuestro idioma y muchos lo fueron olvidando para no pasar por esas situaciones. Ahora es distinto pero tampoco es que cambió y ya no se vive situaciones similares" (Entrevista 9)

De este modo, para los entrevistados, la castellanización no se presenta solo como una etapa histórica de los inicios de la escolarización de la población indígena, sino también, consideran que la misma se perpetuó a través del tiempo, y aún está presente en diversas instituciones educativas, donde:

"La castellanización tiene consecuencias negativas como la descalificación de la lengua de los niños indígenas, las dificultades para comprender y expresarse, la forzada homogeneización de los grupos cultural y lingüísticamente diversos a expensas de la pérdida de la identidad de los diferentes (actitud etnocéntrica de los grupos dominantes)" (Zidarich, 2001, p. 88):

En este mismo sentido Gualdieri (2004) apunta a que:

> *"Gran parte de las normas comunicativas de la escuela provienen de una especie de naturalización de las pautas propias de la sociedad hegemónica, percepción que es necesario confrontar para entender que no se trata de "las" sino de "unas" normas, cuya legitimidad está dada por razones sociales que involucran relaciones de poder. Esto es esencialmente cierto para aquellos niños que provienen de grupos sociales en cuyas prácticas culturales las interacciones están pautadas de otra manera: el encuentro con la cultura comunicativa escolar, puede ser, en tales casos, profundamente traumática, e incluso podrían sufrir castigos físicos*" (Gualdieri, 2004, p. 513)

Así, el encuentro de la población guaraní con la cultura escolar, se vivió no solo de manera traumática, sino también de manera violenta, donde muchos de sus familiares y antepasados aún recuerdan con mucho pesar los castigos físicos a los cuales fueron sometidos por hablar su idioma:

> *"El idioma fue un obstáculo tanto si lo hablaban porque eran castigados, golpeados, humillados, y si no sabían hablar castellano no entendían nada y así se abusaban de ellos también porque no entendían cuántos les pagaban (...) Era un docente castellano y todos debían hablar castellano, sino nos castigaban. En esa época la educación era muy estricta en su metodología de enseñanza y te castigaban o te excluían y nos ponían descalificativos"* (Entrevista 1)

> *"Si hablabas guaraní en la escuela sufrías un montón, y si aún lo hablamos seguimos sufriendo discriminación por el otro.. El miedo de algunas abuelas a que los pegaban o castigaban y así por no transmitir la lengua no solo se perdía una parte de lo que uno es tu identidad, también íbamos perdiendo nuestros apellidos, no entendían nuestros nombres y nos decían que feo, nos ponían en filas en la escuela y nos preguntaban cómo nos llamábamos y uno le decía por ejemplo Matiaregua y le decían que feo, vos sos el tercero de la fila así que te vamos a decir tercero, a ver vos cómo te llamas, y respondía Uregua, bueno vos sos el segundo, te vas a llamar segundo*" (Entrevista 2)

"En este tiempo la educación era mala, autoritaria, nos castigaban o golpeaban, al final era lo mismo que los ingenios y tabacales. Se sufrió mucho, por eso es el miedo de la gente mayor por hablar el idioma" (Entrevista 3)

"(...) años antes mi abuela me contaba que no podían hablar en alto que eran guaraní y mucho menos hablar su lengua, porque si no algunos llegaban a matarlos sufrían mucha violencia y denigración, discriminación, no solo por los ingenios, porque tenemos el ingenio tabacal y azucarero, no solo por parte de la empresa sino también por la misma gente nativa de la ciudad, y de la escuela" (Entrevista 4)

"Si nos escuchaban que lo hablábamos o alguien les decía que lo estábamos hablando, te castigaban, ejercían violencia. Era su manera de castigarnos. Mi hermano ya falleció, pero él hasta grande cuando nos reuníamos contaba y lloraba de cuando la maestra lo hizo arrodillar sobre piedras esas chiquitas y sobre la tierra muchas horas afuera de la escuela. Lo humilló y lo marcó de por vida solo por ser él, solo por ser guaraní y hablar nuestro idioma en su escuela, donde debíamos hablar el castellano igual que ellos. Esas situaciones vividas hicieron que muchos dejemos de hablar nuestro idioma de manera definitiva o otros los hablaban dentro de las puertas de sus hogares solamente" (Entrevista 5)

"(...) en la escuela nos quisieron civilizar porque para ellos éramos la imagen de la barbarie. Y nos prohibieron hablar el idioma guaraní, si nos escuchaban hablarlo nos golpeaban, nos castigaban era una manera de decirlo. También éramos sujetos de burlas. Imagínate un niño vivir y pasar esas condiciones, obvio que ya iba a querer hablar su lengua" (Entrevista 6)

"(...) ya sea por la escuela o por la violencia, la burla que recibíamos (...) dejaron de hablarla para que nosotros también dejemos de hablarla y no nos fuera tan mal no atravesemos por todo el dolor y humillación que ellos tuvieron que atravesar" (Entrevista 7)

> "*Yo creo que es por todo el sufrimiento que atravesaron cuando eran niños, ya sea en los ingenios, en la escuela (…) No aprendió sobre nuestro idioma, a hablarlo, ni sobre nuestras costumbres o cultura. No va a las asambleas o a eventos que hace nuestro pueblo. Por el dolor que le causó en su niñez y ya de grande el ser guaraní. Sufrieron mucho, violencia, burlas, discriminación, solo por ser diferentes, solo por tener otro color de piel, otras facciones, otro lenguaje, otra cultura*" (Entrevista 8)

Como se evidencia, si por un lado la escuela constituyo una forma de incorporación de los grupos subalternos a la nación, posibilitando el acceso a la educación, por el otro también implicó un fuerte proceso de pérdida de la lengua y negación identitaria.

Hirsch y Serrudo (2010), sostienen que la castellanización aún persiste en muchas partes de América Latina; este ha sido el proceso de mayor duración y ha estado dirigido a la asimilación e incorporación de las pautas occidentales y del castellano, y como vehículo de las mismas, llevando por lo tanto a un acelerado proceso de cambio cultural y lingüístico.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

A partir del proceso de transición a la democracia iniciado en 1983, la lucha por las reivindicaciones políticas y legales de los pueblos indígenas y el resurgimiento de sus organizaciones, comienza a plantearse la necesidad de implementar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que incluya las necesidades educativas de un alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Así, comienza un periodo de reconocimiento desde el estado sobre la importancia de implementar una educación que contemple las diferencias socios lingüísticos y culturales de las poblaciones originarias.

Estas consideraciones cobran visibilidad a partir de la reforma de la Constitución Nacional (1994), en el cual el estado argentino (a través de artículo 75, inciso 17) reconoce la preexistencia étnica a los pueblos indígenas junto con una serie de derechos en el campo del acceso a la propiedad de las tierras, la salud, la gestión de sus recursos naturales, el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En 2006, y como parte del proceso de elaboración y discusión de la Ley de Educación Nacional, se incluyó a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Esta inclusión estuvo precedida por una consulta participativa de miembros de pueblos indígenas vinculados a la EIB en el país y cuya propuesta constituyo un aporte a la formulación de la ley mencionada, lo cual constituyo un precedente en la relación con los pueblos y organizaciones indígenas en temas educativos.

De tal modo, la Ley de Educación Nacional N°26.206 menciona al respecto:

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

Walsh (2001) señala que:

> *"La noción de EIB es de uso relativamente reciente. La introducción de la palabra intercultural en la educación bilingüe comienza en los años ochenta del siglo XX, desplazando el término bicultural que seguía poniendo el acento en la relación unidireccional y asimétrica entre dos culturas, la nacional y la indígena. Así, la interculturalidad pensaba en muchas culturas indígenas, ya no en el "otro como indio" y recalcaba la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad orientadas a la oficialización de lenguas indígenas, promoviendo visiones no discriminatorias que alcanzarán a todo el conjunto social"* (2001, p. 13).

Sin embargo, hasta el momento los logros depositados en el nuevo marco normativo (como se verá a continuación), han quedado solo presentes en el plano discursivo como una declaración de buenas intenciones, ya que no se ha avanzado en la definición de políticas activas concretas que encaren el abordaje de las diferencias a partir de lo planteado en lo discursivo. En este sentido, Falaschi (1998) afirma que la normativa existente en Argentina funciona más como una declaración de principios del deber ser que como una base operativa de acciones consecuentes, así también lo señalan los entrevistados:

> *"Todas las leyes que hablan de la cuestión indígena, todos nuestros logros como pueblo, se consiguió a través de la lucha de los hermanos y hermanas que nos precedieron. Sabemos que el Estado no te garantiza que se cumpla las Leyes, no hay voluntad política que diga hagamos una ley para los pueblos indígenas y que digan o controlen que se lleve a cabo de manera correcta, todo lo que se consiguió y se consigue es a través de la lucha*" (Entrevista 1)

> *"Si bien es un gran logro normativo la modalidad de educación intercultural bilingüe, y permitió que muchos de nosotros estemos pudiendo entrar en las aulas para poder enseñar nuestro idioma y cultura, dista mucho de ser realidad o de cumplirse todo lo que se propone en la modalidad. Quedan más que nada en lo discursivo muchos aspectos aun*" (Entrevista 2)

> *"(...) sacan leyes a favor, según dicen, de nosotros de los indígenas, pero como dice el dicho echa la ley hecha la trampa, pero de una manera u otra tratamos nosotros de pelear, peleando nuestros propios derechos, tratándose de hacer valer de una manera u otra porque bien lo reconoce la Organización Internacional también, la OIT, así también como el artículo 65 inciso 17 o la Ley Nacional de Educación Si bien es cierto a grandes rasgo no se cumple, todo queda plasmado en papeles"* (Entrevista 3)

> *"Sé que esa no es la finalidad de la EIB, el no darle el lugar que le corresponde al docente para que pueda enseñar el guaraní su cultura e idioma, poder transmitirlo, ya que se creó para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, pero bueno creo que se*

debe analizar qué está pasando con su implementación en las escuelas, poder dar soluciones" (Entrevista 4)

"*Si bien es cierto que la modalidad es un hecho de mucha importancia para los pueblos indígenas, también presenta algunos problemas en su aplicación. La finalidad de la modalidad es poder garantizar a todos los pueblos originarios el derecho constitucional a acceder a una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura, así como también la educación en español. Eso sería lo ideal, queda muy lindo plasmado en lo que debe ser, pero hoy por hoy se presentan algunos problemas. Muchos hermanos que están en las escuelas hoy te dicen que esto no es así, aún sigue instalada la discriminación, aun se privilegia el castellano*" (Entrevista 5)

"*Hay que ser respetuoso, a veces muchos hermanos reniegan y dicen no me dejan ser. Y pasa con la modalidad de EIB muchas veces, esta modalidad fue creada con un fin, con un sentido que es la de educar desde una perspectiva que revalorice las diversidades presentes en el aula, y en la sociedad en general, con la responsabilidad de construir una escuela inclusiva y de calidad. Pero en muchas situaciones aún esto no es así, tanto en la sociedad como dentro de las instituciones educativas"* (Entrevista 6)

"Quizás sí, o sea sé que hubo avances y leyes o normativas como la EIB pero si vas a las escuelas vas a encontrar que hay diversas realidades, donde la mayoría de ellas no son buenas, aún hay discriminación hacia los alumnos y los docentes indígenas que están insertos en las instituciones, y si bien hay espacios donde se pueden enseñar la lengua y cultura guaraní, no son respetados esos espacios y docentes" (Entrevista 7)

"*En cuanto a lo normativo sí, es un gran avance como así también la Ley de Educación Nacional y la Constitución Nacional donde se reconocer nuestra preexistencia étnica y cultural, y se garantizar el respeto a nuestra identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Pero en este último tiempo con todo lo que tuvo que atravesar nuestro pueblo te das cuenta que mucho*

queda solo plasmado en leyes, en palabras y falta aún mucho por hacer, por luchar para que se cumplan" (Entrevista 8)

"(…) la EIB en donde se habla del paradigma de la interculturalidad, del respeto. Pero si te pones a ver nuestra historia y también ahora en los tiempos actuales, siempre tenemos y tuvimos que luchas para que eso que está escrito se cumpla. La única diferencia de nuestra lucha ahora es que luchamos por lo que está establecido en leyes, luchamos para que se cumple lo que está establecido en las normativas" (Entrevista 9)

A partir de lo expuesto, se evidencia que en la práctica de la EIB se sigue polarizando el aprendizaje y la enseñanza entre lo propio del "*otro*" (indígena) y lo nacional de *"nosotros*", al no ser asumida del todo por el estado como un deber de toda la sociedad para toda la sociedad, sino más bien como una política compensatoria de una condición de marginalización lingüística y cultural, como lo expresan diversos entrevistados:

"Pero también ha directores que no le dan el espacio que les corresponde a los docentes interculturales, si falta un docente recién puede ocupar ese espacio, o solo le dan diez minutos, o comparten los horarios con los docentes de las materias especiales, no se los tienen en cuenta, porque para ellos no es importante que se enseñe la cultura y lengua indígena. (…) Es propio de la aculturación y como aún predomina el castellano y todo lo que eso implica". (Entrevista 1)

"A mí no me dan un espacio para enseñar, como no me dan ese espacio para enseñar en la mayoría de las veces me ponen a cumplir funciones en el comedor (Entrevista 2)

"*Por ejemplo está el tema de la modalidad EIB, hay muchas quejas, muchos idóneos que están insertos en las escuelas por medio de la modalidad, y sufren muchos porque no solo son discriminados por algunos directivos sino también por docentes, gente formada y con estudios. Les hacen de menos, no los dejan dar clases, los tienen sentados o tomando asistencias*" (Entrevista 3)

"A mí no en particular, pero tengo amigos que son docentes bilingües, y deben dar clases en las horas que los alumnos tienen libres porque algún profesor faltó, algún profesor disciplinar. Los ponen en los huecos o comparten las horas con otros profesores" (Entrevista 4)

"Pero bueno también están estas situaciones que aún duele que estén pasando cuando hay normativas que te dicen que no debería ser así. Por ejemplo solo dan unos minutos de clases de manera compartida con algún docente de las materias de plástica, o cuando falta algún profesor, y muchas situaciones más. Que muchas veces uno aprende a no decirlas" (Entrevista 5)

"(...) un claro ejemplo es por lo que atravesó mi hija y con la llamada pareja pedagógica. Si hay pareja docente, creo que llega a confundir, una docente habla de San Martín y la otra de Gloria Pérez. La otra docente que es la titular te dice muchas veces, eso no se va a dar y vamos a dar esto y esto. No te dan el espacio que nos corresponden. Y entonces se ha perdido ese valor, y estamos en el camino de recuperar lo que es el respeto hacia el otro, a otra cultura. Le debemos decir a la otra docente, por favor respetemos, si hay un dictado que lo queremos hacer en guaraní que lo podamos dar bien y tranquilos (...) pero me da miedo mis hijas, más que nada una, porque ella trabaja en una escuela, ella es idónea, tengo miedo que la discriminen. Ya el año pasado la discriminaron una maestra grande de edad, le decía a mi hija delante de todos, "esta no sabe enseñar, no sabe hacer nada, que tiene que venir acá" y ella es sumisa no decía nada" (Entrevista 6)

"(...) y si bien hay espacios donde se pueden enseñar la lengua y cultura guaraní, no son respetados esos espacios y docentes. No les dan las horas que les corresponden tienen que compartir ese horario con otro profesor de otra asignatura, o los usan solo para cubrir espacios cuando falta algún docente disciplinar, les dicen bueno falto tal docente anda vos. Es triste la realidad que aún se vive, no se respeta lo de la EIB y no hay nadie que la haga respetar. Los directivos algunos si tratan de ayudar, de mediar, pero otros directamente hacen la mirada al costado ni les importa estas situaciones (Entrevista 7)

> *"Lo de la EIB es un hecho muy importante para nosotros como pueblo originario pero así como es algo bueno también pasan cosas no tan buenas. No es algo ajeno, que muchos de lo que establece la EIB no se cumple. Esto es una lucha constante, por hacer cumplir y respetar nuestros derechos*" (Entrevista 8)

En este contexto, Díaz (2001) sostiene que si bien la institución educativa puede considerarse o presentarse como una amenaza para la lengua indígena, también se le puede atribuir el actuar de la misma como motor para la revitalización lingüística. De esta manera, los fragmentos expuestos anteriormente, dan cuenta de la escuela como un espacio de conflicto, el cual menciona Díaz (2001), donde la escuela, para muchos de los entrevistados, se la puede considerar como una amenaza para la lengua indígena, ya que no se les brindan los espacios propicios para poder enseñar y transmitir la lengua guaraní, enmarcada dentro de lo que es la modalidad Intercultural Bilingüe, relegándolos a otras funciones, como por ejemplo servir en los comedores las meriendas. Pero, a pesar de ello, también se le atribuye a la escuela su actuar como un motor para la revitalización lingüística, como solo lo señalaron 3 de los entrevistados como se verá a continuación:

> *"Lo mismo también pasa en las escuelas, hay directores que brindan todo el apoyo a los que están hoy en los establecimientos escolares, es más le dan importancia a nuestra lengua, nos abren los espacios, tienen en cuenta nuestra idioma, cumplen con lo que propone la modalidad de la EIB"* (Entrevista 1)

> *"Pero yo aprovecho esos momentos. En el comedor, antes de almorzar les digo que agradezcamos la comida, y no quieren porque no quieren rezar porque es muy largo el rezo, y les digo agradezcamos en guaraní y digo en guaraní gracias dios mis, y ellos están contento ahora siempre se agradece en guaraní (...) Sé que las condiciones en que damos las clases no son las mejores, pero yo aprovecho los momentos que me dan en la escuela, aunque sean cortos. Yo enamoro a mis alumnos y habló de las dos culturas, les digo que podemos ser bilingües, que se debe respetar. Por ejemplo cuando enseñamos la batalla de León la traduzco en guaraní y la emoción de afianzar su lengua se les ve en la cara y ellos quieren aprender*" (Entrevista 2)

> "*Sé que aún dista mucho de ser algo efectivo todo lo que se plasma en la modalidad de la EIB, pero creo que debemos aprovechar ese espacio que nos dan, por más que no se den en las condiciones que se deberían dar, debemos aprovechar ese espacio y sacar el provecho, sacar al máximo ese tiempo. Si son 10 o 15 minutos, aprovecharlos y hablar a los alumnos en nuestra lengua, mostrarle nuestra cultura, que vean lo rica que es, que se enamoren de ella. Y así avanzar aunque sea de a poco*" (Entrevista 9)

En este sentido, a través de lo analizado, las situaciones de EIB se hacen presentes con múltiples y diferentes matices, donde la educación intercultural no puede entenderse como un diálogo armónico entre culturas sino que el respeto mutuo entre estas depende del resto de las condiciones sociales, así, se puede proveer que, dadas las condiciones asimétricas y desiguales entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica, ese encuentro no está libre de tensiones, disputas y negociaciones. Especialmente si consideramos que ese encuentro se efectúa en un espacio tan particular como es la escuela, ya que esta puede ser entendida como la institución que tradicionalmente ha abogado por la construcción y la transmisión de la lengua, la identidad y la cultura consideradas legítimas.

Para finalizar, se puede decir que la práctica de la EIB en la Argentina, aun con todas sus deficiencias y limitaciones, constituye un modelo alternativo a una educación normativista y a la construcción de una ciudadanía hegemónica y, en consecuencia, posibilita, aun incipientemente, el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país. Donde, frente al proyecto educativo al que estuvieron sometidos los pueblos originarios y sus lenguas, que no contemplaba las diferencias culturales y/o lingüísticas, y poco o nada tolerante hacia la diversidad, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con todas sus limitaciones y deficiencias, vienen a dar pasos en la necesidad de desarrollar una educación que no sólo incorpore sino que también respete la diversidad de sujetos sociales y culturales presentes en las escuelas del País.

CAPÍTULO 10

OJESAREKO GOTYO TEMANDIU PYAHU APUÑA TUJA



MIRADAS HACÍA LA DIVERSIDAD
NUEVAS IDEAS VIEJOS PROBLEMAS

En este capítulo, se aborda el cuarto objetivo específico planteado en el presente trabajo investigativo, el cual consiste en "*Sugerir a partir de la evidencia científica obtenida aportes para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades*". Para ello se elaboraron dos categorías de análisis, *"Viejos problemas: Tensiones en torno a la Interculturalidad",* y "*Nuevas ideas: Hacia una interculturalidad crítica y decolonial".*

El capítulo "*Miradas hacia la diversidad: nuevas ideas, viejos problemas*", tiene que ver sobre las viejas y nuevas perspectivas, dominantes e insurgentes, y que tratan de organizar y ordenar a las personas y a la vida. De todas esas perspectivas, las que interesan en particular son aquellas que posicionan al Estado, a la educación y a la sociedad como lugares de lucha decolonial. Perspectivas que, por un lado, evidencian los designios del poder aún colonial y la estructuración social que este poder cimienta.

El eje de este capítulo es la interculturalidad, entendida como proceso y proyecto social, político, ético y epistémico (Walsh, 2009). La interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Este proceso de lucha hace referencia al término decolonial[56]:

> "*La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir*" (Walsh, 2009, p. 15).

[56] *"Suprimir la "s" y nombrar "decolonial" no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del "des". No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuó en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas"*(Walsh, 2009, p.15)

Por ello, centrar el último capítulo en ella, en la interculturalidad, tiene una intencionalidad: envolver a los lectores en una consideración crítica sobre la sociedad en que vivimos, sobre el peso de su estructuración social y sobre la posibilidad de imaginar y construir algo verdaderamente diferente.

En sí, no se pretende presentar la interculturalidad como nuevo paradigma totalizante, sino como perspectiva, proceso y proyecto de vida por construir.

Los aportes que aquí se realizan, se presentan como una herramienta que permite el análisis, debate, diálogo y reflexión. Es decir, tanto en su conceptualización como en su desarrollo, pretende ir construyendo, un análisis y reflexión que involucren al lector. Un análisis y reflexión que no sólo demuestran las luchas sobre las cuales se asienta el proyecto de la interculturalidad, sino que también provoquen consideraciones sociales, políticas, éticas y epistémicas en torno a la sociedad, al Estado, a la vida y a nosotros mismos.

Un análisis y reflexión con vocación de intervención, como sostiene Walsh (2009), con el afán de suscitar un pensar *con* seres, saberes, lógicas, cosmovisiones y formas de vivir distintas. Me refiero a la posibilidad de impulsar o encaminar un pensamiento que no tengan la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir "con" o "con-vivir".

Viejos problemas: Tensiones en torno a la Interculturalidad.

Desde los años 90 se da en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo:

> *"Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa (en su forma más general) el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben*

> *ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales"* (Walsh, 2009, p. 41).

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un convivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Medina et al., (2005), afirman que en los últimos años el discurso de la interculturalidad ha llenado las principales discusiones sobre la atención a grupos llamados minoritarios, donde un optimismo desmedido sobre esta perspectiva ha inundado de tal forma el terreno que es difícil encontrar quién se oponga a esta perspectiva:

> *"Pareciera que el camino de libertad, respeto y desarrollo de los marginados está en la interculturalidad y que no hay más que seguirla o hacer que sus postulados se cumplan"* (Medina et al., 2005, p. 21).

Sin pretender buscar lados, a continuación se señalaran dos cuestiones en torno a la propuesta de la interculturalidad, que emergen del análisis realizado en los diversos capítulos y de la información brindada, con el propósito de presentar una lectura crítica, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica cuanto de las iniciativas concretas:

1. *La interculturalidad como un paradigma que se construye socialmente (no sin tensiones).*

No puede pensarse en la interculturalidad desde una lógica instrumental, que propicia la extensión o universalización de un modelo con buenas intenciones:

> *"La construcción de un proyecto remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes (y frecuentemente opuestos) intereses"* (Diez, 2004, p. 195).

Los nueve capítulos hasta aquí abordados, se insertan en esta construcción, donde las estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas se hacen presentes. Esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas, y particularmente el pueblo guaraní de las Yungas como se pudo ver a lo largo del desarrollo del trabajo investigativo.

De esta manera, la disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en una doble visión, desde lo hegemónico y desde lo oposicional. *"Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia*" (Diez, 2004, p. 195).

Lo central en este planteo, es concebir a las diferencias étnico culturales en juego como *"fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente"* (Walsh, 2002, p.119), y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad.

En este marco, Diez (2004) destaca su estrategia de ejercicio del control de los conflictos identitarios por parte del Estado a través de las políticas multi/interculturales. La autora, afirma que se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos:

> *"Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica"* (Diez, 2004, p.195).

Esta es una cara del proceso de construcción de un nuevo paradigma, en el que el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas, resultan funcional a la estructura

social vigente. De esta manera, representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema sin producir cambios muy significativos en las relaciones desiguales que definen la realidad del pueblo guaraní de las Yungas jujeñas (como se evidencia en el desarrollo de los diversos capítulos).

Pero también existe otra cara del proceso, en donde se presentan intersticios para prácticas alternativas. Frente a aquel discurso, se han ido gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural, como lo expresan y lo llevan a cabo la población guaraní de las Yungas Jujeñas:

> "*Las comunidades que estamos conformados mucho antes de la personería jurídica, de su otorgación. Nosotros no necesitamos un papel que nos diga que somos comunidad, que nos diga que existimos, que estamos, que tenemos vos, que existimos mucho tiempo antes de la conquista. Nuestra lucha es histórica. Y bueno desde ahí, comenzamos a trabajar desde el tema del derecho, de la identidad, de nuestra lengua y cultura, para que no muera como murieron nuestros ancestros. Estamos aquí, trabajando por recuperar nuestra lengua y cultura, todo a pulmón (…) Comenzamos a trabajar para recuperar lo perdido. Y después se conformó el COA, no recuerdo bien el año, es el consejo de organización aborigen, y con el tiempo se agregó Jujuy, Consenso de organización aborigen de Jujuy, COAJ. Mbya Apaza fue la primera coordinadora del COA y se comenzó a trabajar con diferentes propuestas que habían propuestos las comunidades. Lo primero que se comenzó a trabajar fue en educación y salud, y allí se nombraron los primeros promotores interculturales (…) Otro hecho muy importante, y que fue toda una lucha de los pueblos indígenas, con reuniones a nivel provincial y nacional, fue la reforma del 94 de la constitución, y fue toda una lucha la inclusión del artículo 75 inciso 19, fue un avance muy grande porque el Estado por fin reconocía la preexistencia de los pueblos indígenas y quedaba plasmada en la constitución y eso permitió a que se comience a exigir con más fuerzas nuestros derechos*

(…)Todas las leyes que hablan de la cuestión indígena, todos nuestros logros como pueblo, se consiguió a través de la lucha de los hermanos y hermanas que nos precedieron. Sabemos que el Estado no te garantiza que se cumpla las Leyes, no hay voluntad política que diga hagamos una ley para los pueblos indígenas y que digan o controlen que se lleve a cabo de manera correcta, todo lo que se consiguió y se consigue es a través de la lucha" (Entrevista 1)

"*Sería una gran ayuda si fuera todo equitativo y no solo por estar bien con alguien políticamente. Todo lo que conseguimos lo hicimos a través de nuestra lucha y militancia. Una militancia, no en el sentido de estar con algún partido político, militancia en el sentido de lucha, de búsqueda. Nadie viene y nos dice los ayudamos, sin ningún interés a cambio. Nosotros nos movemos y buscamos los recursos y cómo llevar a cabo lo que nos proponemos como meta. Luchamos por cumplirlo, luchamos por perpetuar en el tiempo nuestra historia, nuestra cultura, lo que somos como pueblo (…) Algo que nos dejó mal visto fue también cuando trabajamos con Milagros Salas, con ella comenzamos a trabajar desde abajo por nuestra comunidades, pero luego vinieron los blancos de Buenos Aires y la empoderaron para mal y cambio y desde ahí decidimos separarnos pero antes de separarnos trabajamos juntos y sacamos adelante el proyecto de Olga Aredes y el Abdala como establecimientos interculturales donde se comenzó a enseñar el quechua y el guaraní. En el 2010 nos fuimos porque se comenzó a politizar todo y eso no es la esencia del ser guaraní"* (Entrevista 2).

"Separarse de los partidos políticos es muy importante para nosotros, sino estamos volviendo el tiempo atrás, nos estamos sometiendo nuevamente al blanco a lo que ellos quieren, y si lo hacemos nos dan beneficios, como muchas comunidades lo están haciendo ahora, y eso no es ser guaraní, se está politizando. Pero somos más lo que nos alejamos de eso y trabajamos desde nuestros propios recursos, gestionando nosotros, tratando de que se realicen cambios para bien, cambios constructivos y avanzar como sociedad, donde todos nos respetemos y valoremos la cultura de cada pueblo" (Entrevista 4)

Estas prácticas que se llevan a cabo desde las comunidades guaraníes, Diez (2004), las va a llamar críticas:

> "*Tanto a nivel de conformación de movimientos sociales, como a nivel de las prácticas de distintos sectores que podemos llamar críticos dentro de la sociedad, puede observarse un accionar que expresa formas de resistencia activa a través de la generación de espacios e instancias en los que la interculturalidad es entendida como posibilidad de cambio, en un contexto de desigualdad social*" (Diez, 2004, p.196).

Si bien, como sostiene Diez (2004), una parte importante de estas luchas son ubicadas en el campo político, muchas de ellas emergen en otros contextos relacionados con formas hegemónicas y subalternas de producir y aplicar el conocimiento: como es el caso del pueblo guaraní de las Yungas jujeñas.

2. *En segundo lugar otra cuestión que gira en torno a la propuesta de interculturalidad, tiene que ver con un pensamiento, que circula en el imaginario social, el cual indica que todas las culturas son iguales y como tal deben ser respetadas*.

Pero, la cultura hegemónica, como lo mencionan los entrevistados en los diversos capítulos abordados, desde los inicios de la invasión hasta la actualidad, no plantea un diálogo entre iguales, impone, arrasa y busca someter. Cuesta reconocerlo, pero no se observa un respeto entre los pueblos y sus culturas, por el contrario, como señala un entrevistado:

> *"Estamos ante la arrogancia del poderoso y las luchas reivindicatorias y de sobrevivencia"* (Entrevistado 5).

La realidad de la provincia de Jujuy no está tan alejada de todo ello, la cual ha visto (en la gran mayoría de su población) con malos ojos a los grupos indígenas y que no los piensa como sus iguales, sino como obstáculos por superar, lo cual quedó ejemplificado en el capítulo nueve a través de las dos categorías de análisis desarrolladas.

Es esta realidad la que demanda que todos participen de una propuesta de educación intercultural, pero no debe olvidarse que no todas las culturas son iguales. Esto es falso,

reproduciríamos los viejos planteamientos del relativismo cultural que dejó como resultado el saqueo de pueblos y la pobreza de sus habitantes. Las culturas no son iguales, las hay económicamente poderosas y las hay pobres y dependientes.

Por último, la interculturalidad, como sostiene Guerrero (1999), no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi natural de las sociedades y culturas. Más bien, es un proceso y una actividad continuos; la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas:

> *“ En sí la interculturalidad tiene el rol (crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales) de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva*” (Walsh,2009, p. 44) .

De esta manera, la interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas.

Pero estos procesos de intercambio no constituyen un simple contacto o relación entre culturas. Por el contrario, apunta a algo mucho más profundo que pretende confrontar los racismos y las desigualdades en los intercambios culturales, entre culturas mismas y como parte de las estructuras e instituciones de la sociedad. Por eso, y sin negar que existan relaciones interculturales en el ámbito personal, se puede decir que en la sociedad, incluyendo a todas sus instituciones, la interculturalidad aún no existe. Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales

concretas y conscientes que se pueden construir no en abstracto sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo.

Nuevas ideas: Hacia una interculturalidad crítica y decolonial

Las tensiones que se hacen presente en torno al concepto de interculturalidad, invitan a pensar en otro camino posible, el cual se refiere a la interculturalidad crítica. Cuestionar estas relaciones de tensión es el objetivo exacto de la interculturalidad crítica, donde:

> *"Se cuestionan las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre distintos grupos socioculturales y étnico-raciales. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, en verdad igualitarias entre los diversos grupos socioculturales, lo cual supone empoderar a quienes fueron históricamente considerados inferiores"* (Comboni y Juárez Núñez, 2020, p. 15).

En sí, la interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, además de proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente.

Es aquí, cuando se hace necesario profundizar un poco más entre los conceptos de interculturalidad crítica y su incidencia en la pedagogía decolonial. Catherine Walsh (como se citó en Candau, 2001, p. 11) nos ayuda a repensar esta relación. Para la autora, la interculturalidad significa:

- *Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.*
- *Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, con el objetivo de desarrollar un nuevo sentido entre cada uno de ellos y su diferente.*

- *Un espacio de negociación y traducción en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, así como las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos, sino que se reconocen y confrontan.*
- *Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.*
- *Una meta para alcanzar*.

Para Walsh (como se citó en Candau, 2001), el significado de la interculturalidad está estrechamente relacionado con un proyecto social, cultural educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y la transformación. Es un concepto al que los movimientos sociales indígenas latinoamericanos llenaron de sentido. La interculturalidad concebida desde esta visión representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales en una relación tensa, crítica y más igualitaria. Así lo afirma Walsh:

> *"Asumir esta tarea implica un trabajo decolonial dirigido a romper las cadenas y a superar la esclavitud de las mentes; a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad"* (Walsh, 2007, p. 9):

Desde esta perspectiva, entonces, la pedagogía decolonial es una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva (y, por lo tanto, no sólo enunciativa), en donde el término *insurreccionar* significa crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento.

En el sentido desarrollado por Walsh, esta práctica educativa tiene, como inspiración y referencia para su desarrollo, las formulaciones y prácticas educacionales de Paulo Freire[57], además de las teorizaciones de Frantz Fanon[58] sobre la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados.

[57] Tomar conciencia de las condiciones subjetivas y objetivas de la opresión, la dominación, la marginalización y la subordinación, interiorizadas y de índole estructural-institucional, es lo que inquietaba a Freire. Su proyecto consistía en trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana. Al enfocarse en el dilema trágico del oprimido, entendido como la dualidad conflictiva central en situaciones concretas de opresión, que muchas veces impide

Walsh (2013, p. 62) lo expresa de esta manera:

> *`Freire y Fanon y cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales u metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el decolonizar. De esta manera, desplazan lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos"*

La pedagogía es, a fin de cuentas, ir entretejiendo los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es construir pedagogías insurgentes de sentir-hacer y sentir-pensar. Las pedagogías decoloniales, entonces, se constituirán de acuerdo con los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación:

> "*Forman parte, en este sentido, de la misma construcción e igual quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales no "nos remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman) como nuevo campo*

---

al oprimido actuar y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación, Freire elabora la pedagogía del oprimido, entendida como: *Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y rehecha*. (Walsh, 2017, p. 32)

[58] Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanón fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización y, por ende, de liberación: "*La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad".* (Fanon, 2001, p. 31) La descolonización, según Fanon, es *una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto por y asumido bajo la colonización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos, individual y colectivamente, participan en derribarla, ante lo cual el intelectual revolucionario (como también el activista y el maestro) tiene la responsabilidad de asistir y participar activamente en el despertar"* (Walsh, 2017, p. 5).

> *de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para apuntalar críticamente y entender lo que se enfrenta, contra lo que no sólo se debe resistir, sino luchar, levantarse, actuar y saber con qué visiones y horizontes distintos y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. Las pedagogías decoloniales no "nos remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman) como nuevo campo de estudio o paradigma crítico.". (Walsh, 2013, p. 63).*

De esta manera, los aportes que aquí se realizan, y el análisis desarrollado en los diversos capítulos ponen de manifiesto las pedagogías decoloniales que llevan a cabo la población guaraníes de las Yungas jujeñas. Pedagogías decoloniales que se presentan como aquellas prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. Las cuales, siguiendo a Walsh (2013), se van construyendo en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para apuntalar críticamente y entender lo que se enfrenta, contra lo que no sólo se debe resistir, sino luchar, levantarse y actuar.


MOHU
CONCLUSIÓN

El trabajo investigativo "*Ñande Reko. La lengua como práctica cultural en torno a la construcción de la identidad guaraní*", pretende no solo maravillar al lector con la desbordante presencia del pueblo avá guaraní y de su lengua, en la zona de las Yungas jujeñas, sino también, espera poder contribuir a la visibilización de la condición étnica, cultural y lingüísticamente diversa de la región, diversidad que requiere ser tenida en cuenta para abordar las situaciones de desigualdad e inequidad que prevalecen aún en nuestra provincia.

Los distintos capítulos desarrollados, permiten ver la complejidad de la realidad sociolingüística del pueblo avá guaraní y la riqueza de su lengua, que pervive desafiando y resistiendo los siglos de dominación, discriminación y despojo.

Para abordar el objetivo general el cual consistió en "*Conocer y analizar el proceso histórico de movilización cultural que realizó el pueblo guaraní para su resurgimiento en la construcción de su identidad en la región de las Yungas jujeñas"*, se elaboraron dos categorías de análisis *"Desde Bolivia a la provincia de Jujuy (Argentina): En búsqueda de la +V+ MAREI (tierra sin mal)*", y "*Mbaporenda (El lugar donde hay trabajo)".* Las dos categorías de manera conjunta con el capítulo 2 (*Reconstruyendo la historia. Desde las migraciones a los primeros tiempos coloniales*), permitieron concluir y ver cómo a partir de la colonización las poblaciones originarias guaraníes (que hasta ese momento manifestaban una gran unidad lingüística y cultural), se extendieron por la amplia región de América del Sur en sucesivas migraciones que se prolongaron a lo largo de miles de años, en donde nuestro país de fines del siglo XIX que se caracterizaba por su carácter criollo mestizo con la incorporación masiva de inmigrantes de origen europeo, las poblaciones originarias fueron consideradas la imagen de la barbarie y representaban un problema para la conformación del estado nación.

Como se mencionó anteriormente, este proceso de discriminación y marginación, por la que atravesaron los pueblos originarios, y las políticas tanto de exterminio como de cambio cultural forzado, llevados a cabo por el estado como por otras instituciones, en este caso en particular por los ingenios azucareros, tuvieron consecuencias lamentables para estos pueblos, sin embargo no lograron eliminar de todo su lengua y prácticas cultural.

Con respecto al primer objetivo específico planteado, el cual consistió en "*Analizar las significaciones en torno al vínculo entre lengua e identidad enmarcados en los diversos procesos históricos y sociopolíticos que incidieron en el pueblo guaraní*", se determinaron dos categorías de análisis que giraron en torno a: *"ÑANDE RAPO (La identidad guaraní)", y "ÑANDE ÑEE (La lengua guaraní)".* Ambas categorías permitieron concluir que las comunidades del pueblo avá guaraní, que han atravesado fuertes procesos de cambio cultural y de debilitamiento de su lengua, sienten que el mantenimiento de su idioma está inevitablemente ligado a su identidad.

Si bien para el pueblo avá guaraní poseer la lengua originaria es algo fundamental, hoy en día muchos guaraníes no la hablan porque sencillamente la memoria de la comunidad se interrumpió, por ejemplo como consecuencia de la conquista y cuasi exterminio de sus comunidades de origen, desapareciendo aquellas personas que estaban en condiciones de transmitirla y enseñarla. La lengua para la población avá guaraní se presenta como depositarias y portadoras de cultura, conocimiento, pertenencia, valores e identidad. Para el pueblo avá guaraní su idioma es el medio para la transmisión de los conocimientos tradicionales de generación en generación, la memoria, los modos únicos de pensamientos, significados y expresiones que su pueblo guarda. Es el modo de ser guaraní, su Ñande Reko. De esta manera, como lo exponen, la pérdida de su lengua originaria implicaría, en gran medida, la pérdida de la memoria, de su voz interior y también de su condición de sociedades culturalmente diferenciadas.

En cuanto al segundo objetivo, el cual consistió en "*Describir las acciones que llevan a cabo el pueblo Guaraní para conservar, promover y revitalizar su lengua originaria para la construcción de sus identidades*", se elaboró una categoría de análisis que giró en torno a "*Las pedagogías decoloniales".* Se concluyó que las diversas acciones que planifican, diseñan e implementan, ya seas impulsadas desde cada una de las comunidades o de manera más general por el pueblo ava guaraní, las mismas se presentan como pedagogías decoloniales para la revitalización de su lengua, se presentan como acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial, partiendo del reconocimiento de un problema, anunciando la disconformidad con la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible una nueva. Las pedagogías, en este sentido, se presentan como las prácticas, estrategias y

metodologías que se entretejen y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia y la afirmación.

Sobre el tercer objetivo específico, el mismo consistió en **"***Indagar qué dinámicas pueden reconocerse entre la tensión del proceso de pérdida de la lengua y su reciente valoración presente en el pueblo guaraní*". Para ello se elaboraron dos categorías las cuales hicieron referencia a "*Aculturación en contextos coloniales*: *Voces y silencios de la población guaraní*" y "*La educación civilizadora*". Se concluyó que sin lugar a dudas las causas que inciden en el destino de los idiomas originarios y sobre todo en el de sus hablantes son variadas, pero una de las causas principales del eventual silenciamiento de las lenguas indígenas del pueblo avá guaraní es la interrupción de la transmisión intergeneracional. La interrupción de la transmisión intergeneracional en la población avá guaraní de las Yungas jujeñas se debió a dos factores fundamentalmente: La hegemonía del castellano y la consecuente minorización y subalternización de la lengua guaraní, que ha llevado a que su idioma originario estén en situación de vulnerabilidad; y la relación entre los pueblos indígenas y las instituciones educativas caracterizada históricamente por el conflicto y la tensión. La educación escolar impartida en las comunidades indígenas de la Argentina se presenta como un eficaz proyecto de imposición de formas de vida civilizadas y de la lengua castellana a estos otros que no formaban parte del grupo dominante a nivel étnico, lingüístico y cultural.

Por último, para abordar el cuarto objetivo específico planteado en el presente trabajo investigativo, el cual consistió en "*Sugerir a partir de la evidencia científica obtenida aportes para la determinación de políticas públicas que tiendan a la preservación de la lengua guaraní desde sus prácticas culturales en pos de la construcción de sus identidades*", se elaboraron dos categorías de análisis, *"Viejos problemas: Tensiones en torno a la Interculturalidad",* y "*Nuevas ideas: Hacia una interculturalidad crítica y decolonial".* El eje fundamental para responder a este objetivo, es la interculturalidad, entendida como proceso y proyecto social, político, ético y epistémico (Walsh, 2009). La interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Este proceso de lucha hace referencia al término decolonial. Por ello, centrar el último objetivo en ella, en la interculturalidad, tiene una intencionalidad: envolver a los

lectores en una consideración crítica sobre la sociedad en que vivimos, sobre el peso de su estructuración social y sobre la posibilidad de imaginar y construir algo verdaderamente diferente.

Lo aquí expuesto, nos invita a reflexionar profundamente en la diversidad, nos invita a poner en práctica espacios de discusión, donde se puedan construir nuevos conocimientos a través de diversas experiencias, que permitan avanzar de forma más idónea hacia nuevos procesos de revitalización del patrimonio lingüístico y cultural en sus contextos específicos y actuales.


Bibliografía
ARANDUKAKUERA

BIBLIOGRAFÍA

- Aljanati, L. I., y García, S. M. (2020). Ser avá guaraní, ser la tierra: etnografía de un drama social en tiempos de pandemia. *Avá. Revista de Antropología*. https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/3474/Aljanti%20LI_Ser_2020_RA-319.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Álvarez Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *En Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2.

- Añón, V.; Clímaco, D.A; Ávila Rojas, O; Bidaseca, K.; Catelli, L.; Salgado, J.G.; Gnecco C.; Kaltmeier, O.; Lepe Carrión, P.; Lugones, M. G. (2023). *La colonialidad y sus nombres: conceptos clave.* CLACSO.

- Artieda, T.; Rosso, L. (2005). *Pedagogía para indígenas del Chaco a fines del siglo XIX y principios del XX*. La asimilación dulce por la vía de la educación y el trabajo, en Ascoloni, A. (Comp.), El sistema educativo en Argentina. Nuevas perspectivas históricas. Laborde.

- Bauman, Z. (2013). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. John Wiley & Sons.

- Bellati, I. (2008). *La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros*. Tesis Doctoral de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

- Berger, P.; Luckmann, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económico.

- Bolufer, M.; Morant, I. (2012). *Identidades vividas, identidades atribuidas*. En P. Pérez-Fuentes (Ed.), Entre dos orillas: las mujeres en la Historia de España y América Latina. Icaria.

- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropologia, 9.*

- Bonfil Batalla, G. (1994). *Una civilización negada*. México profundo.

- Briones, C. (1998): *La alteridad del Cuarto Mundo: una reconstrucción antropológica de la diferencia.* Ediciones del Sol.
- Brown, A.; Martínez Ortiz, U.; Acerbi, M.; Corcuera, J. (2006). *La Situación Ambiental Argentina 2005*. Fundación Vida Silvestre Argentina.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad.* Editorial Síntesis.
- Cadogan, L. (1959). Ay*vu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá.* Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Cámara Barbachano, F. (1990). *Identidad y Etnicidad indígena histórica*. Alianza.
- Candau, V. M. (2001). Multiculturalismo, interculturalidades e democracia. *Revista Nuevamérica/novamerica, (4).*
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Paidós.
- Castells, M. (2004). *The power of identity: the information age - economy, society, and culture.* Blackwell Publishing.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. (2015) *Censo del Bicentenario.* Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022. (2023).*Resultados provisionales*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2011). *Recomendaciones para los censos de la década de 2010 en América Latina. Serie Manuales*, 72. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2007). *Panorama Social de América Latina, 2006. Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL).
- Cohen, AP. (1994) *Self Consciousness: an Alternative Anthropology of Identity*. Routledge.

- Colombres, A. (2019). *La colonización cultural de la América Indígena*. Del Sol
- Combès, I. (2009). *Zamucos.* Colección Scripta Autochtona; 1. Instituto Latinoamericano de Misionología.
- Combès, I. (2010). *Diccionario étnico. Santa Cruz la Vieja y su entorno en el siglo XVI.* Colección Scripta Autochtona, 4. Instituto Latinoamericano de Misionología – UCB.
- Combès, I. (2011). El Paititi, los Candires y las migraciones guaraníes. *Suplemento Antropológico,* 46 (1).
- Combès, I. (2014). *Kuruyuki.* Colección Scripta Autochtona. Instituto Latinoamericano de Misionología – UCB.
- Combès, I.; Saignes, T. (1991). *Alter ego: Naissance de I'identité Chiriguano.* Cahers de L'Homme: Ethnologie, Géographie, Linguistiquq. Nouvelle serie; 30. Paris: Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Combès, I.; Tyuleneva, V. (2011). *Paititi, ensayos y documentos*. Colección Scripta Autochtona; 8. Instituto Latinoamericano de Misionología. UCB; Itinerarios.
- Combès, I.; Villar. (2013). La Tierra Sin Mal. Leyenda de la creación y destrucción de un mito. *Universidade Católica Dom Bosco. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas. Revista Tellus; 13 (24).*
- Comboni, S.; Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas.* Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco).
- Constant, M. (2017) Los aborígenes del Chaco Crónica del reclutamiento y de las condiciones de vida y de trabajo de los indígenas en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). *En Legados, revista del archivo general de la Nación de la República Argentina, (5).*

- Constitución de la Nación Argentina. (1994). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.
- Constitución Nacional Argentina de 1853.
- Conti, V.; De Lagos, A.; Lagos, M. (1988). *Conflictos y procesos de la Historia Argentina Contemporánea. Mano de obra indígena en los ingenios de Jujuy a principios de siglo.* Centro Editor de América Latina. CEDAL.
- Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. (2014). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe.*
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Corrado, A. M. (1884). *El Colegio franciscano de Tarija y sus misiones. Noticias recogidas por dos misioneros del mismo Colegio*. Tipografía del Colegio de S. Buenaventura.
- Cortez, J. (2007). *Políticas culturales en Bogotá. Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad*. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Cruz, E. N. (2011). *Identidad y etnicidad en las Yungas de la Argentina*. Editorial Purmamarka.
- Decreto Reglamentario Nº 155/89. (1989). *Reglamentación de la Ley Nº 23.302.* Poder ejecutivo nacional.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencial cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Niño y Dávila.
- Díaz, R.; Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila.
- Diez, M.L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *En Cuadernos de Antropologia social*, (19).

- Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). (2004-2005). Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Escudero Gonzalez, R.A.; Trujillo Holguín, J.A.; Pérez Piñón, F.A. (2019). Identidad y cultura: un viaje a las raíces Raramuri. *Formación radical y valores educativos, 8, (6).*
- Estupiñán Quiñones, N.; Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 10.*
- Falaschi, C. (1998). *El Discurso de la Educación Bilingüe e Intercultural en Argentina.* III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.
- Fandos, C.; Bovi, M.T (2011). Un cuerpo sin cabeza: el Ferrocarril Central Norte, 1890- 1925. *Debates y balances en torno al impulso del progreso en Jujuy (Argentina). En Revista TST, (21).*
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963.)
- Fausto, C. (2005). Se Deus fosse jaguar: canibalismo e cristianismo entre os guaraní. *En Revista Mana, Rio de Janeiro,* 11, (2).
- Fernández Garay, A. (2012) Lenguas indígenas patagónicas: procesos de revitalización. *En Cuadernos del Sur - Letras* 42.
- Fernández, K.L. (2008). Lenguas en contacto: el caso guaraní / español en la República Argentina. *Revista de Lenguas para Fines Específicos, 39.*
- FILAC-ORDPI (2020). *Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas. Derechos Humanos, Pueblos Indígenas, Culturas Originarias, Lenguas Indígenas, América Latina*.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

- García Moritán, M.; Cruz, M. B. (2011). *Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy.* Ediciones del subtropico.
- García Moritán, M.; Cruz, M. B. (2012). Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy. *En Revista Población y Sociedad, 19, (2).*
- Gareca, G.V. (2022). El proyecto pedagógico sobre la creación de la tecnicatura superior en Cultura guaraní y revitalización lingüística en la provincia de Jujuy. *Cuadernos De antropología, 27,* (12).
- Garzón Lis, C. J. (2019). *Documentación de los modelos de revitalización de la lengua Nasa yuwe.* Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Lenguas Modernas. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Bogotá.
- Gashé, J. (2003). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/741.pdf
- Giménez, G. (2007). *Estudio sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*. Instituto Coahulense de Cultura.
- Giordano, M. (2004). *Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco*. Anuario de Estudios Americanos, LXI (2).
- Gómez, A.; Vázquez, A. (2015). Identidad personal e identidad social ¿Dos procesos diferentes o uno solo? *En Revista de Psicología Social, 30, (3).*
- Gómez, M. (2011). *De recolectoras a Artesanas género, identidades y espacialidades entre las mujeres tobas (qom).* Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires: UBA.
- González Terreros, M.I. (2009). Diferencias culturales en el mundo global: cuestiones irresueltas para los pueblos indígenas de América Latina. *En Folios Segunda época, 30*.
- Gordillo, G. (2010). *Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes*. En G. Gordillo y S. Hirsch (comps.), Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. La Crujía.
- Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.

- Gualdieri, B. (2004). *El lenguaje de las experiencias, en Cipolloni*, Osvaldo (Coord). Educación Intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. Buenos Aires: Ministerio de educación ciencia y tecnología.

- Guaraní Continental (2016). *Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay.* Equipo Mapa Guaraní Continental.

- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Editorial Legasa.

- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura. *En Reflexiones sobre interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Universidad Politécnica Salesiana.

- Guillaume, C.; Melià, B. (2015). Lenguas y pueblos tupí-guaraníes en las fuentes de los siglos XVI y XVII. *En Mélanges de la Casa de Velázquez, 45.*

- Gutiérrez Guerrero, E. (2015). Una interpretación de los cambios políticos producidos en los Guaraníes de las tierras bajas de la provincia de Jujuy (1984-2010). *En Revista Hermeneutic, 13.*

- Hale, C.R. (2006). *Más que un indio*. Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala. SAR Press.

- Hall, S. (2003). *¿Quién necesita identidad?* En Stuart Hall y Paul Du Gray, Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.

- Hall, S. (2014). *Diaspora and visual culture*. Londres: Routledge.

- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.

- Hirsch, S. (1999). *Mbaporenda: El lugar donde hay trabajo. Migraciones Guaraníes al noroeste argentino*. Noticias de Antropología y Arqueología. https://etnohistoria.equiponaya.com.ar/htm/04_articulo.htm#google_vignette

- Hirsch, S. (2004). Ser guaraní en el noroeste argentino: variaciones de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, 14, (230).

- Hirsch, S., González, H., Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *En Revista Indiana, (23).*

- Hirsch, S.; Serrudo A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.
- Hurtado, J.A. (2003).El concepto de identidad. *Revista FAMECOS, 21.*
- Iñigo Carrera, N. (1988). *La violencia como potencia económica. Chaco 1870-1940: El papel del Estado en un proceso de creación de condiciones para la constitución de un sistema productivo rural*. Centro Editor de América Latina,
- Jerez, O.; Julián, I. (2011). *Educación intercultural en las tierras bajas de Jujuy*. En IV Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades "Educación e Interculturalidad". Chile.
- *Jerez, O.; Vilca, V. (2009). Los procesos de construcción de la identidad Guaraní en las Tierras Bajas de Jujuy*. VI Congreso Interoceánico de estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Cuyo.
- Kottak, C. P. (2011). *Antropología Cultural.* McGraw-Hill/interamericana editores.
- Lagos, M. (1993). *Estructuración de los ingenios en Jujuy en la historia* (tomo I), Universidad de Jujuy.
- Lazzari, A.; Rodríguez, M. E.; Papazian, A. (2015) Juegos de visibilización. Antropología sociocultural de los pueblos indígenas en Pampa y Patagonia. *Revista Papeles de Trabajo 9 (16).*
- Lenton, D. (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista Argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970*). Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Lenton, D. (2010). *La cuestión de los indios y el genocidio en los tiempos de Roca Sus repercusiones en la prensa y la política*. En Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios. Editorial El Tugurio.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Antropología estructural*. Paidós
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*.

- Ley Nacional Nº 23.302. *Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes.*
- Longa Romero, F. (2003). Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüística Taurepán. *Boletín de Lingüística, 19.*
- López, L.E. (2006). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *En Quinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe, (4).*
- López, L.E. (2015) El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *En Pueblos indígenas y educación (64).* Ediciones Abya Yala.
- López, L.E.; Kuper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance. *En Revista Iberoamericana de educación*, (20).
- Machaca, R. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el nosotros indígena.* Plural.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad el ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO.
- Maldonado, P.; Hohne, E. (2006). *Atlas del Gran Chaco americano*. Agencia Alemana de Cooperacion Técnica.
- Martarelli, A. (1918). *El Colegio Franciscano de Potosí y sus misiones.* Potosí: Tipografía Italiana.
- Martínez Sarasola, C.M. (2010). *De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*. Biblos.
- Medina, P.; Rebolledo, N.; Ayala, L.; Nieto, E. (2005). *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. UPN.
- Melià, B. (1987). *La Tierra Sin Mal de los Guarani. Economía y Profecía*. APCOB.

- Melià, B. (1988). *El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria.* Biblioteca Paraguaya de Antropología, vol. 5. Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.
- Mesa, S. B. (2001). Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural. *En Revista Tabona*, (10).
- Métraux, A. (1927). Les migrations historiques des Tupi-Guaraní. *En revista Journal de la Société des Américanistes*, (19).
- Métraux, A.; Nordenskjold, E. (2001). Sobre las pautas migratorias de los chiriguano (Chaco boliviano). *En Trabalhos de Antropología e Etnología, Vol. 41 (304).*
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Akal.
- Ministerio de Cultura e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Lenguas nativas y primera infancia*. Colección: Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia.*. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110256.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2006). *Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias.* Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación. Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el "ñande reko" para el futuro*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Desmemorias de la Esperanza*.

- Molina, M. (1938). *Historia del Obispado de Santa Cruz de la Sierra.* Capítulos relacionados con la cuestión del Chaco Boreal. Universo.
- Mosley, M. (2010). En FILAC-ORDPI (2020*). Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas. Derechos Humanos, Pueblos Indígenas, Culturas Originarias, Lenguas Indígenas, América Latina.*
- Mujía, R. (1914). Bolivia-Paraguay. *Exposición de los títulos que consagran el derecho territorial de Bolivia, sobre la zona comprendida entre los ríos Pilcomayo y Paraguay.* Empresa Editora El Tiempo.
- Nettle, D.; Romaine, S. (2000*). Vanishing voices: the extinction of the world's languages*. Oxford University Press.
- Nicolás, R. (2008). *Mala Guerra. Los indígenas en la Guerra del Chaco, 1932-1935.* Servilibro.
- Nimuendajú, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guaraní*. HUCITEC-Universidade de São Paulo.
- Nino, B. (1912). *Etnografía chiriguana.* Tipografía Comercial de Ismael Argote.
- Nino, B. (1918). *Continuación de la historia de misiones franciscanas del Colegio de Propaganda Fide de Potosí.* Marinoni.
- OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe Convenio (2014). *Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.*
- ONU. (2001). *Organización de las Naciones Unidas Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity

- Ortega, P.J. (2022). *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe.* CLACSO.
- Pifarré, F. (2015). *Historia de un Pueblo. Los guaraní – Chiriguano*. Fundación Xavier Albó.
- Podestá, C. P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. En revista *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11, (21).
- Pozzo, M. I.; Parucci, M. P. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (52).
- Pratt, M. L. (2010). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*Instituto de Estudios Peruanos.
- Quijano, A (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder.* Clacso:
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,* en Lander, E. (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso.
- Ramírez Zavala, A. L. (2011). Indio/indígena, 1750-1850. *En Revista Historia Mexicana, 60, (3). México.*
- Resolución Nº 4811/96. *Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Inscripción de Comunidades Indígenas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas.*
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana, 5.*
- Rutledge, I. (1987). *Cambio agrario e integración.* El desarrollo del capitalismo en Jujuy. CICSO-ECIRA.
- Saignes, T. (1974). *Une frontière fossile: la Cordillére chiriguano au XVIII siécle. Contribution à l'étude des rapports entre indiens et espagnols dans une bordure*

coloniale de l'Amérique ibérique (2 tomos), (tesis doctoral), Ecole Practique des Hautes Etudes, París.

- Saignes, T. (2007). *Historia del pueblo chiriguano*. IFEA / Plural.
- Sanabria Fernández, H. (1972). *Apiaguaiqui Tumpa: Biografía del pueblo chiriguano y de su último caudillo.* Amigos del Libro.
- Santamaría, Daniel (2010). *Cambio e identidad entre los guaraníes del Ramal Jujeño*. Jujuy: Purmamarka Ediciones.
- Sarra, S. E. (2021). *Historias entreveradas. Los guaranís en Calilegua (Jujuy).* Tiraxi Ediciones.
- Sobczyk, R.; Soriano-Miras, R.; Caballero Calvo, A. (2020). Procesos de construcción identitaria y desafíos del antiesencialismo analítico. *En Revista Sociologías*, (54).
- Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. *Revista IIDH, 52.*
- Strauss, C.; Quinn, N. (1997). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Susnik, B. (1994*). Interpretación etnocultural de la complejidad sudamericana antigua:* Formación y dispersión étnica. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- Sweeney, E. (1998). *Robustiano Patron Costas. Una leyenda Argentina*. Emece Editores.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social.* Herder.
- Tamagno, L. (2001). *Nam Qom Hueta na dasqui ima. Los toba en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Al margen.
- Tandete, E. (2014). *La sociedad colonial: Nueva Historia Argentina Tomo II. La sociedad colonial*. Editorial Sudamericana.

- Toledo Jofre, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria *En revista Atenea (Concepción), 506).*
- Trejo, P. J. (2019). La guerra del Chaco una guerra de maniobras en el infierno verde. *Revista Visión Conjunta, 20.*
- Unamuno, V. (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- UNICEF- FUNPROEIB. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1*.Funproeib.
- UNPFII. (2004). *Informe del Seminario sobre Recopilación y Desglose de Datos Relativos a los Pueblos Indígenas*. Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006).*Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.
- Velasco, H., Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica.* Ediciones Trotta.
- Wallerstein, I. (1995). *After liberalism. New York*. The New Press.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2002). (De) *Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *En Revista Educación y Pedagogía, 19, (48).*
- Walsh, C. (2009). I*nterculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re (vivir).* Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.
- Yáñez Cossío, C. (1988). Estado del arte de la educación indígena en el área andina. *En Revista Interamericana de desarrollo educativo,* (102).
- Yuni J. A., Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Brujas.
- Zapata, A. (2000). *Apuntes sobre el concepto de cultura*. Ediciones Univalle.
- Zidarich, M. (2001). Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área wichi chaqueño 1970-1999. *En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* (35).