

Pueblos originarios. Fronteras, historia y memorias

Dora Eloisa Bordegaray

Resumen: Este artículo relata algunas experiencias vividas en talleres de historia oral desarrollados con docentes que trabajan en escuelas en cuya matrícula hay niños/niñas y adolescentes de familias aborígenes que viven en regiones de frontera. A partir de dichos relatos procura analizar las tensiones entre las memorias de las comunidades aborígenes y la historia escolar que se presenta como única versión del pasado desacreditando otras formas de representación del mismo.

Palabras clave: escuela – historia – memoria – desigualdad - diferencia

Abstract: This paper describes some experiences occurred in Oral History Workshops developed with teachers who work at schools with children and teenagers from indian families that live in frontier zones. These reports are used to analyse tensions between the memories of the communities and the history told at school which appears like the unique and exclusive version of the past, and disreputes another ways of represent it.

Key words: school – history – memory – inequality – difference

1.- Pueblos originarios y escuela

Quienes reconocen su pertenencia a algunos de los pueblos originarios que existen en territorio argentino constituyen alrededor del 3% de la población total de la argentina. Dichos grupos han sido invisibilizados a tal extremo, que el sentido común sostiene que la población argentina actual es resultado casi exclusivo de la inmigración europea y que los grupos aborígenes están extinguidos.

Esa invisibilización, en gran parte, es la consecuencia lógica del trabajo de homogeneización que realizó la escuela a lo largo de más de un siglo. El sistema educativo argentino se construyó sobre un mito fundante que expresa la imagen dicotómica “civilización/barbarie”, acuñada por Sarmiento (Puiggrós 2003). Se utiliza aquí el término “fundante” en su doble acepción: ser el primero, el que instituye y al mismo tiempo ser el que sostiene porque es cimiento. Pero además, cada uno de esos

términos connota una serie de ideas que completan un discurso en el que el punto nodal es el antagonismo. En “barbarie” estarán los rudimentos de la vida campesina, plebeya, salvaje, los pueblos despolitizados y posiblemente la supuesta “naturaleza” provinciana. En cambio “civilización” representa ideas de igualdad, democracia, los progresos materiales y del espíritu, la idea de pueblos libres, conformados por ciudadanos semejantes a los estadounidenses o europeos (Svampa 2006). Y si Sarmiento había visto la barbarie en los gauchos y los indios, Ramos Mejía observó una barbarie semejante en los grupos de inmigrantes que iban llegando al país, a fines del siglo XIX y comienzos del XX (Ramos Mejía, 1956). A unos y otros hubo que civilizarlos y por tal razón las escuelas prohibieron el uso de cualquier otra lengua que no fuese el castellano standard e impidieron recordar héroes que no fuesen los del panteón nacional argentino. El modelo social que se constituyó en el único a transmitir, reflejaba con exclusividad las características, costumbres, creencias y proyectos de las clases medias urbanas.

Ahora bien, ese mito fundacional se reproducía en el cotidiano escolar justificando y legitimando una realidad racista y expulsora. Numerosos grupos no podían siquiera asistir a la escuela: eran las poblaciones rurales y las de zonas marginales urbanas. Entre esos grupos, algunos pocos niños lograban ingresar al primer grado y permanecer unos años en el sistema. Pero si provenían de tradiciones culturales diferentes al ideal civilizatorio, corrían el riesgo de ser categorizados como “con problemas”, “con bajo cociente intelectual”, “fronterizos”. De ese modo, el sistema escolar se veía a sí mismo fuera de esas cuestiones, manifestando no tener responsabilidades respecto de esos grupos y las dificultades de esos niños y niñas parecían estar inscriptas en ellos. Eran ellos quienes presentaban obstáculos insalvables por su propia incapacidad y por tales razones eran expulsados. La sociedad reafirmaba lo sentenciado por la institución escolar con ideas como “no le da la cabeza”, es “tonto”, o como se dice en las provincias del noroeste argentino: “es opa”.

A mitad del siglo XX se universalizó la asistencia a la escuela primaria y en el último cuarto de siglo esa generalización fue extendiéndose hasta la educación media. Es en ese período cuando se manifestó el problema de la “otredad” en toda su magnitud: altos índices de repitencia, sobre-edad y por último, el abandono de la escolaridad. Frente a esa problemática, los maestros y profesores sostenían y sostienen no estar preparados para afrontar situaciones pedagógicas en contextos multiétnicos. Al mismo tiempo señalan que en su formación docente perseveran representaciones de aulas homogéneas, compuestas por alumnos/as que representan a un supuesto “alumno término medio” que se parece más al ideal de los sectores medios urbanos que a los/as niños/as reales. Además, afirman que siguen vigentes imágenes y conceptualizaciones acerca de las comunidades indígenas señalándolas como extinguidas y parte de un pasado incivilizado. Estas dos imágenes, la de la homogeneidad en el aula y la de la extinción de las comunidades aborígenes son

constantemente desmentidas por la realidad. Sin embargo la ilusión de la homogeneidad impide percibir a la diversidad dentro del aula como un atributo positivo y termina constituyéndose en un problema.

En consonancia, con aquel afán homogeneizador la historia escolar fue pensada y hecha a la medida del ámbito nacional y llegó en versión única y por igual a todas las escuelas de todas las regiones del país. Fue una disciplina de saber que era instrumento para lograr la cohesión nacional y para la difusión de valores asociados a dicha nacionalidad y se convirtió (por medio del recuerdo de las efemérides) en un ritual pedagógico que no sirve para explicar el pasado (Romero 2004). A pesar de lo descrito se han hecho esfuerzos en los últimos años, por incorporar los avances de los conocimientos académicos, por reformular imágenes estereotipadas y por abordar nuevos temas, contextualizando los hechos históricos. Sin embargo, respecto de los pueblos originarios, en general se los trata de manera poco reflexiva o analítica; su aparición en el relato histórico es de tipo fragmentario y esporádico y los momentos más conflictivos entre la sociedad nacional y los pueblos originarios son omitidos o abordados de forma simplificada o desde concepciones con alto grado de etnocentrismo. (Novaro 2004)

Muchos especialistas en educación intercultural señalan la necesidad imperiosa de las escuelas que atienden poblaciones originarias: contar con materiales didácticos y textos en los que los alumnos y sus propias familias puedan verse reflejados a través de sus costumbres, sus relatos sobre el pasado y sus formas de hablar (ya sea en una lengua originaria o en los dialectos propios y/o en los regionalismos del español). Dichos pedagogos sostienen que ésa es una de las mejores maneras de facilitar el ingreso al mundo de la cultura escrita: Toda vez que los sujetos de aprendizaje se perciben parte de los materiales didácticos puesto que están presentes en narraciones o imágenes, pueden comenzar a sentir que la probabilidad de pertenecer al mundo alfabetizado entra en su horizonte de posibilidades.

De acuerdo con este criterio mencionado y a partir de la recepción de inquietudes tanto de docentes como de escuelas en orden a trabajar con la diversidad cultural, el Ministerio de Educación de la Nación diseñó diversos mecanismos de intervención. Esas tareas se realizaron desde la Dirección Nacional de Políticas Compensatorias, a través del Proyecto *“Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes”* durante los años 2000 a 2004 y, a partir de junio de ese mismo año hasta fines del 2007 por medio del *“Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe”*. Dentro de aquellos dos grupos de trabajo mi responsabilidad¹ implicaba el diseño, organización y ejecución de acciones de asistencia técnica, de capacitación docente y de elaboración de materiales didácticos para el área de

¹ Si bien el equipo estaba conformado por varias personas, la especificidad de mis tareas la compartí sucesivamente con las antropólogas María José Vázquez y Gabriela Novaro y con la socióloga María Mérega.

ciencias sociales, especialmente textos de Historia. Para materializar dichas acciones realizamos en distintas zonas del país talleres de historia oral con el doble propósito de capacitar docentes en esa metodología y de relevar memorias que pudieran formar parte de algunas publicaciones de uso escolar.

2.- Dos ejercicios de memoria

En todas las localidades donde se llevaban a cabo talleres de historia oral se comenzaba el trabajo realizando un ejercicio de memoria. Entre los registros, se han seleccionado aquí sólo dos situaciones que pueden considerarse representativas del conjunto. Las mismas sucedieron en las provincias del Chaco y de Jujuy en los años 2002 y 2006, respectivamente.

En la Provincia del Chaco, los talleres se habían organizado por invitación de las escuelas de educación media de la ciudad de El Sauzalito enclavada en el llamado “impenetrable chaqueño”. El Impenetrable es una región árida con monte de vegetación espinosa y densa que la convierte en una zona casi inaccesible. Su extensión es de alrededor de 4 millones de hectáreas de las cuales 1 millón se encuentra en estado virgen. El clima es cálido y seco, con veranos extremadamente calurosos. El Sauzalito se encuentra a 557 km. de la capital provincial, Resistencia, y a 274 km. de la ciudad de Juan José Castelli, donde la cinta asfáltica se interrumpe. Tiene 7179 habitantes², la mitad de los cuales se reconoce wichí. Llegaron allí por el proceso de arrinconamiento al que fueron y siguen siendo sometidos (Martínez Sarasola: 1992) y tienen altos porcentajes de desocupación.

Los docentes del lugar habían pedido un curso de capacitación y hasta sugirieron la temática y el nombre del taller “*Blancos, criollos y wichís. El etnocentrismo en la escuela*”. Basaron su elección en lo que ellos mismos veían como una necesidad: sensibilizar en el tema discriminación y aportar estrategias de fortalecimiento identitario. Asistieron cerca de 80 personas provenientes de la ciudad de El Sauzalito y de zonas aledañas. Eran maestros de grado, profesores de educación media y auxiliares docentes aborígenes (ADAs)³.

La primera tarea fue grupal y sus resultados se pusieron en común por medio de una reunión plenaria. En ella una maestra hizo el siguiente comentario: “*Yo viví hace unos años en Comandancia Frías. Cuando comencé a construir mi casa y se hicieron los cimientos, nos encontramos con restos humanos. Mi marido y yo*

² Según el Censo Nacional del año 2001. En dicho censo queda establecido que casi 60% de los habitantes de El Sauzalito no tiene instrucción o no asistió a la escuela primaria.

³ Los ADA son miembros de la comunidad, alfabetizados y con capacitación para el trabajo escolar. Forman parte de la planta funcional de la institución y sus funciones son acompañar a niños y jóvenes – que en gran número ingresan al sistema escolar monolingües en idioma wichí- y ayudar a los maestros/profesores en la tarea cotidiana del aula.

supusimos que podían pertenecer al comandante Frías o a alguno de sus hombres porque muy cerca de ese lugar se encontraban vestigios de la empalizada que rodeaba el antiguo fuerte. Fuimos varias veces al destacamento policial para ver si podían rescatar esos restos, estudiarlos y en el caso de ser lo que nosotros creíamos, llevarlos a un museo o poner allí un recordatorio, un monumento... Pero todas nuestras gestiones fueron infructuosas. Aquí no se le da importancia a la historia.”

Su intervención no produjo ningún comentario inmediato y se leyeron otras conclusiones. Casi al final del plenario una auxiliar docente aborigen que había estado trabajando en el mismo grupo de la maestra mencionada, sin pedir la palabra, con la cabeza gacha y la vista puesta en el suelo del salón dijo con voz pausada: *“Mi abuela lloraba, lloraba y lloraba Cuando venían los blancos ella sabía que tenía que agarrar a los más chicos y correr hacia el monte. Allí esperar y esperar..... Cuando volvía, días después, ... encontraba a todos muertos...”*. Le preguntamos acerca del lugar de origen de su abuela y pronunció algunas palabras en wichí. Vuelta a preguntar dijo que su familia había vivido en Comandancia Frías.

El segundo relato corresponde a un taller reunido en la ciudad de Abra Pampa, provincia de Jujuy. Esta ciudad de alrededor de 9.425 habitantes se encuentra en la región de la Puna, a 3.484 metros sobre el nivel del mar y a una distancia de 230km. de San Salvador, capital de la provincia. La región es sumamente árida y de clima extremo a tal punto que en 1883 fue llamada "Siberia Argentina", nombre que no prosperó. La mayor parte de la población se reconoce kolla y afronta en los comienzos del siglo XXI dos graves problemas: el alto índice de desocupación y la contaminación de las aguas con plomo (el 81% de los niños tiene niveles de plomo en sangre dañinos para su salud)⁴. En Abra Pampa los talleres se organizaron con el objetivo de introducir en la metodología de la historia oral a docentes, funcionarios de las áreas de cultura y agentes de salud de los cinco departamentos puneños de Jujuy⁵.

La primera tarea grupal propuesta fue un ejercicio para constatar empíricamente la operación propia de la memoria personal, sobre un hecho acaecido en el año 1993. Se les dio a los grupos la consigna siguiente: *“¿Qué recuerdan Uds. del día 19 de abril de 1993, cuando el Volcán Lascar entró en erupción? ¿Cómo fue ese día?”* En la reunión plenaria en la que cada grupo comentaba sus recuerdos y conclusiones, fueron mencionados diferentes aspectos, situaciones y hasta distintas explicaciones sobre el tema en cuestión. Un grupo de jóvenes se destacó por sostener una interpretación basada en relatos orales de la región, que puede resumirse con la idea de un supuesto achicamiento del volcán Láscar conforme se han ido sucediendo las erupciones. Su intervención fue ratificada con un afiche en el que se graficaba ese proceso.

⁴ Ver Defensor del Pueblo de la Nación del 19/10/2007 <http://www.defensor.gov.ar/informes>

⁵ Los departamentos son Cochínoca, Rinconada, Santa Catalina, Yavi, Susques.

Al final de ese plenario, un geólogo que participaba como invitado tomó la palabra y afirmó que él también había sido testigo del hecho en cuestión pues en aquel año trabajaba como experto en un ente nacional que lo había comisionado para observar y registrar el suceso. Luego, a partir de sus conocimientos académicos, explicó la imposibilidad de un proceso geológico que implicase el achicamiento de los volcanes en general y de éste en particular. Reafirmó que el núcleo magmático del Láscar intenta salir y que, por lo tanto no se achica sino que, muy por el contrario, va creciendo con cada erupción, como todos los volcanes.

3.- Memorias en las fronteras

Hasta aquí estos dos relatos muestran lo que tantas veces hemos comprobado en nuestros trabajos de campo: la existencia de memorias contrastantes y sus complejos vínculos con la historia. (Nora 2006) Pero en estos dos casos el conflicto suscitado entre las memorias de los miembros de las comunidades indígenas y los representantes no indígenas que tienen una formación académica presenta varias facetas que pueden ser asociadas a la idea de frontera.

En primer lugar, la manifestación de versiones excluyentes comenzaba a revelar la existencia de una frontera o límite que podríamos llamar *epistémico* y que queda enmarcada en la contraposición entre *oralidad* y *escritura*. (Ong 1993: 38 y 81) La primera condensa múltiples significaciones y nos remite a las memorias diversas que pueden dar cuenta de una misma realidad, mientras que la segunda aspira a la exactitud y es el dispositivo a través del cual se da a conocer la historia⁶. Desde la cultura escrita que representa la escuela y desde la academia se presentó un discurso taxativo. En cambio, los participantes que hablaron basándose en relatos tradicionales, presentaron un discurso que aparece como mucho más impreciso, ambiguo y pleno de subjetividad. Al presentarlo bajo esas formas toda esa cosmovisión (Lenkendorf 1998: 27-30) o dicho de otra forma, toda esa manera de percibir la realidad quedó identificada o más bien "sujetada" a un tipo de discurso que puede ser sospechado como poco sólido. (White 1992: 41) Por ello y como en juego de espejos se presentaron la narración mítica y la explicación histórica. En la institución escolar la primera suele ser valorada tan sólo como leyenda, casi como una concesión que el docente hace a aspectos folclóricos y "folclorizados"; la segunda se presenta como la única explicación racional y por ende, que puede alcanzar jerarquía científica. Es que la historia se presenta como superadora del relato mítico, como habiendo traspasado una frontera., la de los saberes antiguos y ha ingresado al ámbito de un conocimiento más cuidado y preciso.

⁶ Debemos recordar que en las representaciones clásicas, Clio, musa de la historia suele aparecer con un rollo de escritura en las manos.

Todos los argumentos que se esgrimieron quedaron inscriptos en un marco ideologizado. Unos resultaban vinculados con el rango que tiene el *conocimiento histórico*, es decir adquirirían calificación de valederos y en ciertos aspectos casi inapelables pues se basan en documentos escritos, observaciones, registros, explicando “lo que realmente sucedió”. A ese tipo de saber que la sociedad moderna ha construido (Lander 1993. 22 y 44) se les asigna cierta superioridad. Los otros recuerdos se ubicaron como *relatos populares* o recuerdos personales es decir, planteos más cercanos a la opinión y a lo religioso que a las certezas. Este tipo de saber se encuentra estrechamente ligado a lo que la cultura occidental ha llamado mito, es decir una creencia establecida a través de generaciones con relación a ciertos hechos sorprendentes que no son pasibles de verificación objetiva y que tienen un sentido oculto.

Frente a esta realidad que jerarquiza al conocimiento occidental, al mismo tiempo que desprecia otras maneras de pensar se sitúan los reclamos de algunos representantes de naciones originarias hacen a las autoridades educativas tanto provinciales como nacionales. Muchos de ellos demandan excluir de la currícula escolar la enseñanza de la asignatura historia. Sostienen con vehemencia: “*no queremos que se les enseñe Historia a nuestros hijos en las escuelas, sino que aprendan sus propios mitos*”⁷ y argumentan que la historia escolar ha servido para dar sustento ideológico a su sometimiento y que al día de hoy, su enseñanza no hace nada más que reforzar viejos prejuicios y estereotipos, socavando la autoestima de las generaciones jóvenes de los pueblos originarios.

Pero la epistémica no es la única frontera que connotan o sugieren las dos situaciones relatadas. Más allá de los márgenes aludidos se entraman otras múltiples regiones limítrofes. Desde el punto de vista espacial es necesario identificar una *frontera de tipo geográfico y socio-ambiental*, tanto en el Impenetrable como en la Puna. En los dos lugares las condiciones ecológicas adversas y la escasez de riquezas potenciales susceptibles de una explotación rentable, hacen permanecer en una especie de letargo económico a esas regiones. Esta realidad se transforma en un límite *económico*, que marcado por las características determinantes de la estructura productiva lleva al establecimiento de otras *fronteras* subsidiarias de aquélla: las *de la marginalidad y la pobreza*.

Desde el punto de vista del ejercicio de la soberanía estatal ambas localidades se hallan en regiones compartidas entre estados: la Puna es territorio de Bolivia, Chile y Argentina y la región Chaqueña forma parte de Paraguay, Bolivia y Argentina. Para la República Argentina esas regiones son de los últimos territorios en ser incorporados a la soberanía nacional. El proceso histórico por el cual la región chaqueña quedó

⁷ Argumentación sostenida por representantes de comunidades mapuche durante la realización del Primer Encuentro Nacional “Identidades y Escuela”, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Luján, en el año 2003.

integrada efectivamente comenzó con la Campaña Militar que puso fin a las llamadas fronteras internas con el indio entre 1870 y 1917, año en que se declaró oficialmente finalizada la conquista del “desierto del Norte”. Chaco fue organizado como un Territorio Nacional en 1882, dependiendo directamente del Ejecutivo Nacional. En el caso de la Puna jujeña hay que recordar que toda esa zona conformó el ‘Corregimiento de Atacama’ dependiente del Departamento de Potosí (Bolivia) hasta 1879, pasó luego a ser territorio chileno después de la Guerra del Pacífico y recién en 1898 por el Tratado de Límites firmado con Chile ese sector oriental de la Puna se anexó al territorio argentino. En el año 1900 se creó el ‘Territorio Nacional de los Andes’ también dependiente del Poder Ejecutivo de la Nación, y se lo dividió en 3 partes Norte (Susques), Centro (Pastos Grandes), y Sur (Antofagasta). Recién en 1943 estas zonas se adjudicaron a las provincias de Jujuy -departamento de Susques-, de Salta y de Catamarca.

Ambos procesos, con sus especificidades, están inmersos en luchas por la posesión de las tierras junto con procesos religiosos y/o milenaristas. En el Chaco, las matanzas de grupos aborígenes que la historia reconoce, llega hasta hace pocas décadas⁸ En la Puna reclamos por la propiedad de las tierras que fueron reprimidos brutalmente, tal el caso de la batalla de Quera de 1874 continuaron realizándose hasta mediados del siglo XX⁹.

En otro orden, puede también hablarse de la existencia de una *frontera* vinculada a la situación *idiomática*. En la Puna no queda rastro alguno del kunza, la lengua originaria del pueblo Atacama, pueblo que habitó la región con anterioridad al dominio incaico. Distinto es el caso de la lengua quechua, que se introduce con aquel dominio. Siendo de uso común hasta principios del siglo XX, comienza a desaparecer paulatinamente con la expansión del sistema escolar especialmente con la universalización del ingreso a la escuela primaria que en esa región se produce en de los años '50 del siglo XX. Lo cierto es que al día de hoy persiste un marcado sustrato de la lengua quechua en el habla de los lugareños, pudiendo identificarse una *variedad regional del español*. En el Chaco la cuestión lingüística presenta sus propias complejidades: existen variedades del wichí que es lengua franca en el noroeste de la provincia pero, también se habla allí el toba y una variedad regional del español. En casi todos los casos, el sistema educativo ha visto el bilingüismo español-lengua originaria como un problema y ha responsabilizado a la lengua aborígen de las dificultades de la alfabetización en español. Sin embargo no ha utilizado el mismo criterio para lenguas jerarquizadas como son las europeas.

⁸ Fortín Yunká en 1919, Napalpí en 1924, El Zapallar 1935/37. En la misma región chaqueña pero en una zona perteneciente a la actual provincia de Formosa se produjo la matanza de Rincón Bomba en 1947.

⁹ Desde Abra Pampa partió hacia Buenos Aires el llamado Malón de la Paz en 1946 con el objeto de obtener las tierras que ancestralmente ocupaban.

Pero además es posible distinguir una frontera etaria o generacional que marcan algunos jóvenes de ambas regiones y que participaron de los talleres en cuestión: eran jóvenes muy comprometidos con la búsqueda de una identidad propia que les sirva como herramienta de lucha contra la discriminación y en la defensa del ambiente regional. Se saben miembros de comunidades que históricamente han sido dominadas pero que actualmente, en nombre de la democracia son muchas veces invitadas al diálogo y a la participación en el proceso de construcción y/o ampliación de la ciudadanía. En ese proceso, ellos/as ni siquiera son considerados referentes de sus propias colectividades sino que son los que están “aprendiendo a ser”. Enfrentados a este doble desafío de reconocimiento que se da tanto al interior de sus comunidades como hacia el afuera, buscan y adhieren a valores que creen tradicionales, aquellos de los que han sido desprovistos como consecuencia de la historia de dominación y sometimiento de su propia cultura.

Historia y memorias en conflicto

En los talleres buscábamos armar una historia que tomara en cuenta todos los recuerdos de los participantes, con la pretensión de entretejerlos en un relato que incluyese distintas miradas. Pero los resultados fueron más allá de la confrontación de memorias; una de ellas quedó des-jerarquizada, asociada a lo mítico, tal como los historiadores clásicos ubicaban a los pensamientos que llamaron proto o pseudos históricos (Collingwood 1952: 23). Por más que pudieran ser considerados “acercamientos particulares y privilegiados” a las concepciones del tiempo y de la historia. (Le Goff 1991: 21) igualmente quedarían ocupando un lugar subsidiario.

La versión legitimada fue la que presentaron los grupos no aborígenes, los más cercanos a los sectores que detentan el poder en esas localidades. Y a pesar de que la mayoría de la población se reconoce como perteneciente a un pueblo originario, las relaciones entre indígenas y no indígenas parecieran repetir situaciones coloniales, constituyendo los primeros mencionados lo que se podrían llamar, grupos subalternos. (López 2006) Una vez más la cultura hegemónica que parece desconocer la deuda pendiente que tiene con los pueblos originarios, impuso su visión a través de una de sus instituciones paradigmáticas: la escuela.

La cultura occidental sometió y arrinconó a las comunidades por medio de la conquista primero y por su integración al régimen económico dominante, después. Este último proceso se vivió con gran fuerza en la Puna y en el Chaco cuando los ingenios azucareros del noroeste argentino necesitaron mano de obra barata y trasladaron compulsivamente a los pobladores de esas regiones (Rutledge 1987), en las décadas de 1920 y 1930. Luego, la expansión del sistema educativo operó un sometimiento ideológico que desvalorizó y prohibió la lengua originaria, gran parte de las costumbres y hasta las formas de pensamiento de estos pueblos. Sin duda esta

historia de opresión tiene tanta vigencia en la actualidad, que opera simbólicamente aún cuando se dispone de un espacio de aproximación al diálogo intercultural, como intentaron ser los talleres de referencia. En algunas provincias y localidades “...el poder de los distintos grupos está distribuido inequitativamente como consecuencia de una historia determinada por la relación dominador-dominado (...) El caso de los grupos indígenas es representativo de esto, dado que para su mera subsistencia se han visto obligados a conocer y manejar los códigos de los grupos que han detentado el poder, estrategia que ha sido innecesaria para estos últimos”. (Samaniego 2004: 99)

Por último operaron quizás formas de interpretar la realidad con una cuota de disciplinamiento colonial que impiden apreciar los saberes locales sin atarlos exclusivamente a la subalternidad. (Castro Gómez 2002: 13) La distribución desigual de la riqueza deja a estas comunidades al margen del disfrute de gran parte de los bienes materiales e inmateriales que tienen a su alrededor. Las familias que forman estas comunidades viven en tierras que ocupan desde tiempos ancestrales, en el caso puneño o han sido acorraladas en ellas por el avance de la sociedad blanca como sucedió en el Chaco. No tienen calificaciones laborales ni académicas suficientes para insertarse competitivamente en el mercado laboral; tampoco acceden a lugares de relevancia en los ámbitos educativos/culturales, a pesar de los esfuerzos de los últimos años por institucionalizar una educación intercultural. Y la discriminación que sufren en la sociedad es vivida casi como *normal*.

Allí, cerca del límite entre países, cerca del margen que divide grupos socioculturales diversos y desiguales, la imposibilidad de entenderse parece ser una calamidad continuada, sistemática y persistente. No llegamos a percibirla tal porque el sentido común (Geertz 1994: 95) cubre la problemática haciendo que se la visualice como *la forma natural* de convivencia, en vez de advertir que es pasible de ser catalogada como una tragedia social. Ubicar estos conflictos en el orden de lo aciago sería quizás el primer paso que debería dar la escuela para comenzar a transitar un camino hacia posibles alternativas a la problemática relación entre estos grupos. De esa forma, ambos podrían permitirse reconocer que son sólo una parte, tanto en el conflicto como en su probable resolución y de allí en más tolerar la diferencia que representa el “otro” y admitir la propia incapacidad para poder entenderlo.

Bibliografía

- Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, FCE, 10^a. Reimp., Méjico, 1980
- Carrera, N. Iñigo., *La colonización del Chaco*, CEAL, Buenos Aires, 1983

- Castro Gómez, S., Schiwy, F., Walsh, C. "Introducción", en *Indisciplinar las ciencias sociales*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala, Quito, 2002
- Censabella, Marisa, *Las lenguas indígenas en la Argentina*, Eudeba, Buenos Aires, 2000
- Collingwood, R.G., *Idea de la historia*, FCE, México, 1952
- Geertz, Clifford, *El conocimiento local: ensayos sobre interpretación de las culturas*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994
- Lander, Edgardo, Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 1993,
- Le Goff, Jacques, *El orden de la Memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, Barcelona, 1991
- -----, *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1991
- Lenkensdorf, Carlos, *Cosmovisiones*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998,
- López, Luis Enrique, Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina, en *Revista Qinasay* N° 4, Cochabamba, Junio 2006
- Martínez Sarasola, *Nuestros paisanos los indios*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1992
- Messineo, C., Dell'Arciprete, A., *Lo'onatacpi na qom Derquil'ecpi- Materiales de Lengua y cultura toba*, Comunidad Toba de Derqui, Buenos Aires, 2005
- Nora, Pierre, Entrevista en *La Nación*, 15 de marzo de 2006
- Novaro, Gabriela, *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos curriculares*. Tesis de Doctorado. FFyL. UBA, 2002
- Ong, W. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.
- Puiggrós, Adriana, *El lugar del saber*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 2003
- Ramos Mejía, J.M., *Las multitudes argentinas*, Editorial Tor, Buenos Aires, 1956

- Rutledge, Ian, *Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960*, CICSO, UBA, Buenos Aires, 1987
- Sagastizábal, María de los Angeles, et al., *Diversidad cultural y fracaso escolar*, Ediciones IRICE, Rosario, 2000
- Samaniego, Mario y Garbarinil, Carmen *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad Católica de Temuco, Chile, 2004
- White, Hayden, *El contenido de la forma*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992