



SABERES INDÍGENAS: A PROPÓSITO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y
LAS LUCHAS POR LA EFECTIVIZACIÓN DE DERECHOS

TESISTA: Lic. Lucía I. Aljanati

DIRECTORAS:

Dra. Carolina A. Maidana

Dra. María Amalia Ibáñez Caselli

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES
Y MUSEO

AÑO 2023

Índice

Agradecimientos	4
Resumen	5
Summary.....	5
Introducción	7
Capítulo 1. Contexto y aproximación teórico metodológica al tema de investigación.....	15
1.1 Algunas nociones para analizar la cuestión indígena en la actualidad	15
1.2 Aportes teórico-metodológicos para el trabajo de campo.....	23
1.3 Algunas experiencias que delinearon el tema de investigación	27
Capítulo 2. Origen y trayectorias de los/las <i>ava guaraní</i> . Procesos de territorialización en el marco de la situación colonial.....	37
2.1 Los «Chiriguano» y sus fronteras	39
2.2 Estado, Ingenios azucareros, y explotación indígena. Devenir proletariado en San Martín del Tabacal .	46
2.3 Nueva expansión productiva. Devenir desocupado por el Ingenio Tabacal	55
Capítulo 3. La lucha indígena por el territorio es la lucha por otros mundos posibles.....	61
3.1 La naturaleza como mercancía. El agronegocio y sus efectos socioterritoriales.....	63
3.2 Relaciones sociales y ontologías políticas en el entramado de la lucha por el territorio	69
3.3 Algunas categorías problematizadas por los/as <i>ava guaraníes</i> en el marco de las estrategias de disputa territorial	75
Capítulo 4: Indígenas y procesos de escolarización	80
4.1 La escuela como un territorio en disputa.....	80
4.2 Políticas educativas y escolarización en los territorios de origen y migración. Un recorrido histórico...	83
4.3. Experiencias interculturales en una escuela del periurbano platense	94
4.3 La apuesta a la escolarización y su potencial transformador	104
Capítulo 5. Procesos educativos, redes interétnicas y trayectorias emancipadoras.....	107
5.1 Mujeres indígenas y participación política. Una aproximación antropológica	110
5.2 Los sentidos del aprendizaje en el entramado educativo de las referentas indígenas.....	115
Capítulo 6. Demandas indígenas, Estado y mercado. Estrategias etnopolíticas en la disputa por el territorio.....	140

6.1 El CHP: vivienda, producción y negocios	141
6.2 La tierra que no descansa. Procesos de territorialización en el periurbano platense	146
6.3 Ahora nos volvimos a ilusionar. Las idas y vueltas en torno a la tierra.....	153
Conclusiones	168
Referencias bibliográficas.....	172

Agradecimientos

Quiero agradecer a la comunidad *Iwi Imemb'y*, en especial a Gumersindo, Melisa S, Patricia, Daniela y Melisa A. por la confianza construida a lo largo de estos años de trabajar en conjunto, por contarme sus experiencias y enseñarme un modo invaluable de mirar el mundo. También por su convicción de lucha que aspira a transformarlo en un mundo más justo.

Al equipo del LIAS, en particular a mis directoras de la carrera, la Dra. Carolina Maidana y la Dra. María Amalia Ibáñez Caselli y de beca, la Lic. Stella Maris García, por sus lecturas, comentarios y sugerencias, siempre pertinentes y afectuosas. A la Dra. Liliana Tamagno, por el incentivo constante a continuar profundizando en la construcción de conocimiento conjunto con los Pueblos Indígenas.

Agradezco enormemente al Dr. Diego Bermeo, el Mg. Hilario Villa-Abrille y la Dra. Mariana Katz, quienes me aportaron información valiosa con base en su experiencia profesional y a la par del acompañamiento de la comunidad. También un reconocimiento muy especial a la Dra. Silvia Hirsch por compartir su experiencia y sus saberes que fueron para mí muy significativos.

A la Universidad Nacional de La Plata, pública y gratuita, gracias a la cual pude realizar mis estudios de grado y posgrado.

A mi familia, especialmente mi madre y mi padre que mostraron una confianza mayor que la que yo misma me he tenido. A ellos/as y a mi prima Maura Lacreu también les agradezco por la lectura de los capítulos y por los comentarios que contribuyeron a mejorarlos.

A mis compañeras y compañeros de la carrera de licenciatura (agrupados/as bajo el colectivo autodenominado «Antropobanda») con quienes logramos transitar ese trayecto de formación a base de colectivizar lecturas, angustias y alegrías.

A mis amigos, amigas y amigos que me preguntaron a lo largo de estos años «¿cómo va la tesis?» y que me animaron infinitas veces con su alegría y orgullo.

Resumen

El presente trabajo analiza los procesos educativos de los/as integrantes de la comunidad ava guaraní *Iwi Imemb'y* (Hijos de la Tierra), en relación con la formación de referentes/as comunitarios/as y la lucha por la efectivización de derechos, principalmente el territorial. A partir de una concepción amplia de la educación y apelando a un abordaje interseccional, focalizamos en distintos espacios de formación que contribuyen a la apropiación de habilidades y a la construcción de redes de relaciones y estrategias para ejercer y canalizar las demandas de la comunidad hacia el Estado.

La comunidad tiene su origen en los alrededores del ingenio San Martín de Tabacal, Departamento de Orán, Provincia de Salta. En este lugar residían algunas de las familias que la conforman hasta el 2002, cuando fueron desalojadas en el marco del avance de la frontera agropecuaria. Actualmente, y como producto de la consecuente migración forzada, la comunidad está nucleada en el Cordón Hortícola Platense, Provincia de Buenos Aires.

El análisis de los procesos que dieron lugar al nucleamiento y la conformación de la comunidad *Iwi Imemb'y* en La Plata, representa una contribución a la historia y las trayectorias de los Pueblos Indígenas en relación con sus procesos de organización, estrategias y modos de canalizar las demandas hacia el Estado. En este sentido, el presente trabajo contribuye a la comprensión de los procesos formativos y las redes de relaciones construidas por referentes indígenas en articulación con diferentes instituciones y actores que contribuyen a la defensa de sus proyectos colectivo-comunitarios.

Summary

The present work analyzes the educational processes of the members of the Ava Guarani community *Iwi Imemb'y* (“Children of the earth”), concerning the formation of community referents and the fight to fulfill rights, mainly the territorial. Based on a broad conception of education and appealing to an intersectional approach, we focus on different training spaces that contribute to the appropriation of skills and the construction of relationship networks and strategies to apply and channel the demands of the community towards the State.

The community has its origin in the surroundings of the San Martín de Tabacal mill, Department of Orán, Province of Salta. Some of the families that make it up resided in this place until 2002, when they suffered eviction as part of the advance of the agricultural frontier. Currently, and as a result of the consequent forced migration, the community is located in the Cordón Hortícola Platense, Province of Buenos Aires.

The analysis of the processes that gave rise to the nucleation and formation of the Iwi Imemb'y community in La Plata, represents a contribution to the history and trajectories of the Indigenous People in relation to their organization processes, strategies and ways of channeling the demands towards the State. In this sense, the present work contributes to understanding the formative processes and the networks of relationships built by indigenous referents in articulation with different institutions and actors that contribute to the defense of their collective-community projects.

Introducción

En este trabajo exponemos¹ los resultados de una investigación realizada con la comunidad indígena *Iwi Imemb'y* (Hijos de la Tierra), compuesta por 11 familias pertenecientes al Pueblo *Ava Guaraní* que se nuclean en el periurbano de la zona sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires (de ahora en más RMBA)², Argentina. Parte de las familias que la conforman son originarias de la Provincia de Salta. Habitaban las zonas aledañas al ingenio San Martín del Tabacal (SMT) en el Departamento de Orán (Ver Figuras 1 y 2). Allí, la comunidad *Iguopeygendá* de la que formaban parte, convivía con otras comunidades indígenas y criollas en un territorio vasto donde los/as *guaraníes* reproducían sus pautas socioculturales, manteniendo cierta autonomía e independencia del mercado: vivían comunitariamente, tenían acceso al monte y cultivaban para autoconsumo y trueque.

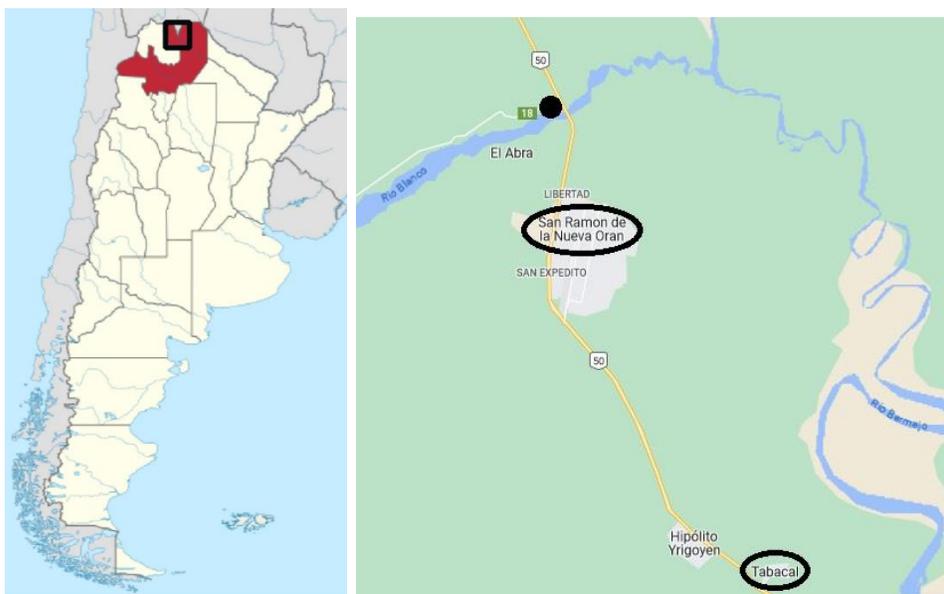


Figura 1: Mapa de Argentina. En rojo la Provincia de Salta. El recuadro ampliado se muestra la zona del Departamento de Orán. Figura 2: Detalle del lugar donde estaban asentadas las familias *ava guaraníes* (círculo negro).

¹ El uso del plural apunta a explicitar el reconocimiento de la trayectoria de investigación del LIAS, laboratorio al que me incorporé como becaria y de los intercambios —tanto en el ámbito académico como extra académico— que nutrieron esta tesis.

² Esta región abarca el área que, a partir del año 2003, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) define como el Gran Buenos Aires (GBA) que está compuesto por la Ciudad de Buenos Aires (CABA), 24 partidos del Gran Buenos Aires y 16 partidos de la tercera corona que incluyen el denominado Gran La Plata (La Plata, Berisso y Ensenada).

En 1996, estas tierras (fiscales) fueron compradas a la Provincia de Salta por la empresa *Seaboard Corporation* —propietaria del ingenio— y desde entonces comenzó la disputa con las personas que la habitaban. En 2003, la empresa logró que se emitiera una orden de desalojo y se desató una violenta represión. Ante los hechos de violencia y las amenazas sufridas por quienes resistían en el territorio, la comunidad *Iguopeygendá* se escindió y una parte migró a la Provincia de Buenos Aires, a una zona que se conoce como el Cordón Hortícola Platense (CHP) debido a la importancia económica que reviste la producción de verduras y hortalizas de estación. La elección de asentarse en una región agrícola responde a la necesidad de continuar realizando las prácticas asociadas a recrear y sustentar el vínculo de la comunidad con la naturaleza. «A ningún miembro de la comunidad se le ocurrió radicarse en una zona industrial o en los cinturones de emergencia urbanos, lo cual es invocado con persistencia. Ser guaraní implica ser agricultor» (Villa Abrille, 2021, p. 125). Este destino estuvo mediado por el conocimiento previo del lugar debido a que varios/as indígenas migran temporalmente a trabajar durante los tiempos de cosecha («migraciones golondrina»).

Desde las primeras migraciones, la comunidad se fue ampliando a partir de la llegada de otros/as *ava guaraníes* provenientes del noroeste argentino (de ahora en más NOA) y Bolivia —en su mayoría jóvenes— que paulatinamente fueron llegando en busca de una mejor calidad de vida, también se incorporaron personas que si bien no provienen del *Pueblo Ava Guaraní*, conocen y respetan su cultura y su historia, por lo que son aceptadas como parte de la comunidad. Por último, la comunidad se amplió gracias a las nuevas generaciones nacidas y criadas en el territorio de migración.

El sustento económico principal de las familias proviene del trabajo agrícola, aunque también hay personas que trabajan en el área de salud, empleadas domésticas, personas que realizan «changas» y otras actividades laborales de carácter informal. Pero la agricultura es un eje central de la identidad *ava guaraní* y su reclamo territorial se sustenta en su cosmovisión desde la cual proyectan un destino colectivo donde vivir de acuerdo con sus propios principios, en armonía y solidaridad con la naturaleza, lo cual se expresa en su simbología (Figura 3).



Figura 3: Símbolo de la comunidad *Iwi Imemb'y* (Hijos de la Tierra). Los elementos constitutivos fueron tomados de la cosmología *guaraní*. El maíz y el sol se asocian con la autopercepción de los/as *ava guaraníes* como Pueblo Agricultor. El árbol seco representa los errores del pasado y las consecuencias de ser indolente.

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar los procesos educativos de las/los referentes de la comunidad, la apropiación de conocimientos y habilidades que contribuyen a su organización etnopolítica³ y a la lucha por la efectivización de sus derechos, fundamentalmente el territorial, que constituye su demanda prioritaria y es considerada como puente que se tiende hacia los demás derechos. Esta afirmación resulta de la identificación ya señalada de los/as *ava guaraníes* con las prácticas agrícolas, las cuales —según su propia perspectiva— constituyen un eje que vertebró la cultura, la salud, la educación y la espiritualidad indígenas.

Utilizamos el término referente/a al nombrar a personas que sintetizan, aunque a nivel

³ Los indígenas que se movilizan actualmente son un sujeto histórico con una larga trayectoria de movilizaciones de diferente tipo, en torno de propósitos muy semejantes a los del presente. A partir de la década de 1970, con la adopción de lógicas occidentales y la apropiación de herramientas estatales (legislaciones, formas de representación, etc.), los movimientos indígenas desarrollan nuevas dinámicas de vinculación con el Estado. Este tipo de organizaciones son conceptualizadas por Barabas (2008) como movimientos etnopolíticos.

individual, las transformaciones, las luchas y las demandas de los colectivos con los que se referencian (Universidad Nacional de La Plata, 2017). Es en este sentido que a lo largo de este trabajo mencionaremos a nuestros/as principales interlocutores/as, junto a quienes hemos recorrido un largo camino de acompañamiento, amistad y construcción de conocimiento conjunto, a saber: (G), anciano y líder de la comunidad *Iwi Imemb'y*, y a (M), (P) y (MA), tres mujeres jóvenes de la comunidad que también desempeñan roles específicos dentro de ella.

Partimos de reconocer que las demandas que los Pueblos Indígenas realizan a los Estado-nación deben ser comprendidas en la dimensión histórica que los explica (Maidana, 2019). Por ello, las disputas territoriales deben analizarse en relación con los procesos suscitados por la conquista y la colonización, entre ellos las movilidades geográficas y los reordenamientos territoriales que se remontan a más de quinientos años y se perpetúan hasta el día de hoy conformando parte de la herencia colonial.

Decidimos emplear la denominación «Pueblos Indígenas» ya que es el término utilizado por los organismos internacionales que reconocen sus derechos. Es el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Esta decisión política y estratégica no implica desconocer las denominaciones elaboradas y seleccionadas por las diversas organizaciones indígenas. En el caso de nuestros/as interlocutores/as, suelen utilizar términos tales como «indio» o «de raíz originaria».

A lo largo de los últimos treinta años, en el marco de lo que Bengoa (2009) denominó la «emergencia indígena en América Latina⁴», los/as indígenas se han posicionado como actores principales en la escena político-social latinoamericana. En Argentina, las disputas territoriales ponen en tensión los intereses de la agroindustria, la megaminería, los emprendimientos turísticos e inmobiliarios con las demandas de los Pueblos Indígenas. Estas disputas se expresan de múltiples formas, desde la exigencia al Estado mediante los mecanismos legales y burocráticos hasta las acciones de lucha que se manifiestan en movilizaciones, toma de instituciones estatales, ocupación de tierras, etc. Abordamos los procesos educativos de los/as

⁴ El autor alude con este fenómeno a «a la presencia de nuevas identidades y expresiones étnicas, demandas y reclamos de las poblaciones indígenas» (Bengoa, 2009, p. 8).

referentes/as de la comunidad *Iwi Imemb* y en sentido amplio, haciendo referencia a distintos momentos, lugares y procesos en los que se producen aprendizajes significativos que les permiten ejercer y llevar adelante el reclamo territorial.

Respecto de las clasificaciones empleadas para referir a las experiencias educativas existen diferentes posicionamientos. En el marco de la Unesco se ha definido una clasificación tripartita que comprende la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La primera se entiende como aquella comprendida en el sistema educativo caracterizada por una alta institucionalización, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, comprende desde la primaria hasta la universidad. La segunda incluye a toda actividad sistemática y organizada que se encuentra por fuera del marco del sistema oficial y la última se define como un proceso a lo largo de la vida en el cual las personas adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el ambiente. Una de las críticas que se le ha hecho a esta caracterización es que los límites entre las distintas categorías resultan difusos. Como plantean Sirvent *et al.* (2006):

la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela (Sirvent *et al.*, 2006, p. 5).

Otro cuestionamiento se centra en la definición por la negativa de lo «no formal» que remitiría a cierta desvalorización de las prácticas que la categoría engloba y un desconocimiento de la riqueza que existe en la relación dialéctica entre lo que ocurre en la escuela y lo que sucede «más allá de la escuela». Alternativamente, y a fines analíticos, Sirvent *et al.* (2006) definen tres componentes atravesados por un continuo de grados de formalización: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales. La educación inicial abarca las experiencias graduadas, estructuradas, sistematizadas y que tienen una alta intencionalidad educativa para la formación general de las personas en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades requeridas para continuar los aprendizajes a lo largo de la vida, incluye todos los niveles educativos de lo que se conoce tradicionalmente como «educación formal». La educación de jóvenes y adultos/as abarca instancias educativas

heterogéneas en lo que respecta a contenidos, metodología, destinatarios/as, grados de formalización, etc. Incluye las modalidades gestadas para alcanzar la finalidad de estudios primarios o secundarios, las capacitaciones laborales, la formación de referentes/as de cooperativas, etc. Los aprendizajes sociales, por último, refieren a procesos no intencionales y no estructurados que se producen durante toda la vida. Se producen en las interacciones sociales y en la cotidianidad. Aquí se incluyen aquellos aprendizajes que se dan en el contexto de la familia, las manifestaciones sociales, etcétera.

Realizamos estas consideraciones para dar cuenta de la complejidad y el desafío de analizar las experiencias educativas. A partir de los argumentos de los/as distintos/as autores/as, en este trabajo, consideramos una visión integral de lo educativo y elaboramos un análisis relacional. Optamos por emplear los términos «escolar», para apelar a lo que los/as autores/as citados/as entienden por educación inicial y «extraescolar» para referir a las experiencias que suceden «más allá de la escuela» teniendo en cuenta la existencia —y la riqueza— de las interacciones que se producen en todas estas instancias. Advertimos y aceptamos la crítica señalada por Sirvent *et al.* (2006) al plantear que en este tipo de conceptualización se percibe a lo escolar como un lugar central, pero también observamos que nuestra aproximación al campo se dio desde este lugar, y que la comunidad con la que trabajamos nos requiere y nos referencia con relación a la docencia y a la universidad, enfatizando el valor de lo escolar y lo académico para la emancipación de los Pueblos Indígenas. Así fue remitido por (G):

... yo creo que aquellos que han fundado este estado también han sido universitarios, también se han educado, por eso para volver a refundar este estado tenemos la esperanza que desde aquí va a nacer la herramienta humana para recomenzar.

Por ello, para el caso de esta investigación, ciertamente lo escolar representa un aspecto central de los procesos educativos.

En el capítulo 1 explicitamos algunas conceptualizaciones que permitieron la construcción del objeto de estudio, entre ellas las referidas a la identidad, el territorio, las migraciones y los procesos educativos. Seguidamente presentamos el encuadre teórico metodológico de la investigación y describimos el contexto sociopolítico en el que se desarrolló nuestro trabajo de

campo, el cual tuvo profundas repercusiones en la definición y el recorte del objeto de estudio.

En el capítulo 2 describimos los procesos de reconfiguración territorial que se dieron a lo largo del tiempo a través de experiencias históricas de dominación, luchas y resistencias que involucraron a la comunidad *Iwi Imemb'y*. Abordamos específicamente aquellos procesos vinculados a la incorporación de los/as *ava guaraníes* a los ingenios como mano de obra, así como su posterior expulsión a causa de la mecanización de los mismos. Finalmente, damos cuenta de la migración forzada que devino en la reorganización de las familias de la comunidad *Iwi Imemb'y* en el CHP.

Tras haber descrito cómo llegaron las familias *ava guaraníes* al espacio de migración, en el capítulo 3 analizamos las tensiones existentes entre dos modelos que encarnan formas opuestas de relacionar naturalezas-culturas. Por un lado, la racionalidad económica propia del sistema capitalista signada por la dominación de la naturaleza y, por otro, la lógica que expresan los/as *ava guaraníes* en consonancia con las cosmovisiones indígenas enraizadas en una concepción no dualista del mundo, asociada a la reciprocidad y al don. Estos planteos nos permiten comprender el objetivo central de la comunidad *Iwi Imemb'y* (la obtención de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano) que orienta las trayectorias formativas de los/las referentes *ava guaraní*, tema que abordaremos en los siguientes capítulos.

El capítulo 4 nos centramos en los procesos de escolarización obligatoria indígena. Nos referimos a la fase de castellanización del sistema educativo (fines de siglo XIX hasta mediados de la década del sesenta) y las transformaciones acaecidas durante las últimas décadas en relación con un enfoque intercultural que pretende el reconocimiento y el respeto de la diversidad étnica. Para la primera fase tomamos como referencia la escuela del ingenio SMT donde cursaron sus estudios primarios varios/as adultos/as de la comunidad *Iwi Imemb'y*, mientras que para los procesos asociados a la interculturalidad nos centramos en experiencias recientes compartidas entre la comunidad con una escuela primaria cercana a la quinta. Las razones que motivan esta selección se basan en el interés que los/as referentes han manifestado en relación con la participación y la visibilización de la comunidad y sus demandas en estas instituciones.

En el capítulo 5 analizamos las experiencias de referentes mujeres indígenas en espacios

educativos generados en distintos contextos; por un lado, los generados a partir de la vinculación con instituciones universitarias y estatales, y por el otro, en relación con experiencias asociadas a la militancia y los aprendizajes adquiridos «en la calle». Estos espacios se interconectan con la comunidad *Iwi Imemb'y* y articulan en gran medida gracias y por medio de sus referentas. Este hecho ha motivado la elección de incluirlos juntos en el capítulo.

En el capítulo 6 analizamos el reclamo principal de la comunidad por la dotación de tierras aptas y suficientes en el CHP, y nos centramos en un conflicto ocurrido en torno a un lote cedido por la Municipalidad en el 2020 para dar cuenta del modo en que se pusieron en juego el capital social y cultural acumulados a través de múltiples y diversas experiencias formativas que impactaron en el modo de abordar la problemática y de generar estrategias que permitieron una resolución.

Por último, en el acápite Conclusiones, sintetizamos la tarea de investigación realizada. Remarcamos la relevancia que la comunidad *Iwi Imemb'y* le concede a la educación escolar para construir otro mundo posible y las redes de apoyo que promueven e impulsan las trayectorias profesionales de las referentas indígenas. Señalamos también la interrelación con aquellos aprendizajes adquiridos en situaciones que se dan por fuera del marco escolar y advertimos la articulación de saberes provenientes de los diferentes ámbitos que contribuyen a elaborar y argumentar el reclamo principal que lleva a cabo la comunidad, es decir, la obtención del territorio.

Capítulo 1. Contexto y aproximación teórico metodológica al tema de investigación

En este capítulo, damos cuenta del proceso de construcción del objeto de investigación en términos de Bourdieu *et al.* (1975). Para comenzar, explicitamos algunos conceptos y desarrollos teóricos en torno a las identidades étnicas, la etnicidad y los procesos migratorios, de territorialización y educativos, que fueron claves para comprender y analizar la experiencia de la comunidad *Iwi Imemb'y*. Seguidamente describimos los planteos teóricos metodológicos en los cuales se fundan las líneas de investigación en el marco de las cuales desarrollamos este trabajo. Por último, describimos las actividades y situaciones a partir de las cuales nos vinculamos con la comunidad y el contexto en el cual se desarrolló la investigación, a fin de que se pueda comprender cómo, cuándo, dónde y por qué nos fuimos vinculando con determinados/as referentes indígenas, indagando sobre ciertas situaciones y seleccionando la bibliografía para comprender y explicar aquello que observamos.

1.1 Algunas nociones para analizar la cuestión indígena en la actualidad

La identidad étnica

En un clásico trabajo, Bonfil Batalla (1977) da cuenta de los primeros intentos por definir a las poblaciones que habitaban América antes de la Conquista bajo la categoría de indio. Tal como señala el autor, las sociedades llamadas indígenas son tan diferentes que ninguna definición a partir de sus atributos internos podría incorporarlas a todas. Lejos de constituir una categoría descriptiva, lo que esta denominación denota es la posición de inferioridad de los grupos colonizados respecto de los colonizadores. Por ello, afirma, es una categoría social de orden colonial que no existe por sí misma, sino en relación con un sistema de dominación en el marco de lo que Balandier (1963) denominó una situación colonial. En palabras de Bonfil Batalla, esta refiere a:

Una situación total que involucra necesariamente a dos grupos étnicos diferentes, uno de los cuales, portador de una civilización con una tecnología de dominio más avanzada, se impone sobre el otro en todos los órdenes y justifica y racionaliza ese dominio en nombre de una superioridad racial, étnica o cultural dogmáticamente afirmada (Bonfil Batalla, 1977, p. 120)

En la actualidad, los Pueblos Indígenas continúan siendo colocados en una posición subordinada a través de las diversas formas de explotación económica, el racismo, la usurpación de sus territorios, la negación de sus conocimientos y de los proyectos de vida que defienden. Por ello, junto con estos autores afirmamos que las relaciones de poder y asimetrías propias de una situación colonial todavía persisten en América, África y Oceanía.

Cuando se trata de caracterizar unidades socioculturales específicas, desde la Antropología se habla en términos de grupos étnicos. En sus esfuerzos por registrar y clasificar a los grupos humanos no occidentales, en los comienzos de la disciplina se hizo hincapié en los rasgos biológicos, culturales y lingüísticos, considerándolos como atributos fijos e inmutables. A partir de la década del setenta estas miradas se vieron profundamente cuestionadas. La Primera Declaración de Barbados representó en este sentido un hito fundamental al denunciar la persistencia de las relaciones coloniales, el cientificismo disciplinar que concibe a los Pueblos Indígenas como «meros objetos de estudio» y el imaginario distorsionado construido en torno a estos. Posteriormente, diversos/as antropólogos/as fueron realizando aportes teóricos que permitieron dar cuenta de la dinámica de los grupos étnicos. En esta línea, los aportes de Barth (1976) ofrecieron una alternativa al colocar el foco en los límites étnicos en lugar de ubicarlo en los rasgos culturales que encierran. Este autor, caracterizó a los grupos étnicos como un tipo de organización basado en la autoadscripción y la adscripción por otros y enfatizó su carácter relacional a contrapelo de las concepciones anteriores que los definían como entidades relativamente aisladas.

... En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización.

Aunque las categorías étnicas presuponen diferencias culturales, es preciso reconocer que no podemos suponer una simple relación de paridad entre las unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias «objetivas», sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas (Barth, 1976, p. 15).

Si nos remitimos a la comunidad *Iwi Imemb* y podemos señalar que la agricultura se presenta como un elemento significativo —entre otros— que traza un límite étnico y que es resaltado por sus miembros a partir de la relación histórica del Pueblo *Ava Guaraní* con el territorio. En este sentido y siguiendo a Barabas (2004), al hablar de territorio hacemos referencia al espacio geográfico culturalmente modelado, valorizado y apropiado simbólicamente e instrumentalmente. Esta conceptualización se distancia de la perspectiva moderna de la tierra como recurso a ser explotado —una concepción que los Pueblos Indígenas cuestionan y denuncian en el marco de las luchas socioterritoriales—. En línea con esto, y como veremos en profundidad en los próximos capítulos, el significado que la agricultura adquiere para la comunidad forma parte de un complejo sistema de representaciones y prácticas que confronta en múltiples sentidos las lógicas del modo de producción capitalista.

Así, la adscripción étnica no se agota en la diferencia cultural, sino que es parte de la trama histórica, social y política a través de la cual los sujetos interpretan su experiencia y la del grupo de pertenencia. Esto nos lleva a considerar los aportes de Cardoso de Oliveira (1971/2007) y Bartolomé (2006) quienes avanzan sobre la dimensión ideológica de la identidad étnica y el análisis sobre la inclusión de los grupos étnicos en las estructuras de clase.

La ideología consiste, realmente, en un nivel objetivo específico, en un conjunto con *coherencia relativa* de representaciones, valores, creencias; lo mismo que los 'hombres', los agentes en una formación participan en actividades religiosas, morales, estéticas, filosóficas [...] La ideología está hasta tal punto presente en todas las actividades de los agentes, que no puede diferenciarse de su *experiencia vivida*. En esa medida, las ideologías fijan en un universo relativamente coherente no solo una relación real, sino también una *relación imaginaria*, una relación real de los hombres con sus condiciones de existencia investida en una relación imaginaria (Poulantzas como se citó en Cardoso de Oliveira, 1971/2007, p. 95-96).

Retomando la definición de Poulantzas, Cardoso de Oliveira argumenta que la identidad étnica

es una *forma ideológica de representaciones colectivas*⁵ que emerge del contraste con otras identidades. Este mismo autor señala que etnicidad y clase están relacionadas dialécticamente, ya que ambas son consecuencia del proceso histórico mediante el cual los Pueblos Indígenas han sido expropiados de sus condiciones materiales de existencia y subordinados a la explotación laboral. Por ello, tienden a ser identificados/as como campesinos/as o trabajadores/as agrícolas, como obreros/as o trabajadores/as manuales (Cardoso de Oliveira, 1992).

En línea con estas consideraciones, Bartolomé aporta a las conceptualizaciones de *identidad étnica*, y *eticidad*. Caracteriza a la primera en términos de representación colectiva y a la segunda la define como la asunción política de la identidad: «una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas y que puede llevar a confrontaciones radicales» (Bartolomé, 2006, p. 29).

Si —como señalan los autores citados— la identidad étnica no puede estudiarse desligada de los procesos en los cuales se inscribe, cabe una reflexión acerca de las relaciones implicadas en las estructuras de dominación que caracterizan el patrón de poder capitalista. Nos referimos a su entrelazamiento con las relaciones de clase y de género. Hacemos énfasis en la concepción de estas categorías en términos de relaciones y no de grupos sociales objetivos y advertimos el sesgo que puede acarrear la elección u omisión de una sola de estas relaciones para abordar el análisis de los Pueblos Indígenas y cualquier fenómeno social que ocurra en el presente.

En este sentido, retomamos los planteos de Bengoa (2003) quien analiza los desplazamientos⁶ ocurridos en relación con los estudios sobre la agricultura y el mundo rural en las últimas tres décadas. El autor argumenta que los estudios de la “cultura campesina” o rural son indisociables de la economía y que están atravesados por las relaciones de producción y de género. Estas observaciones resuenan en la situación de la comunidad *Iwi Imem*’y como organización indígena residente del CHP. En ella hay mujeres que se reúnen para tratar problemáticas afines, hombres y mujeres que forman parte de asociaciones campesinas y jóvenes que dedican su

⁵ A diferencia de la ideología, las representaciones colectivas son siempre inconscientes (Cardoso de Oliveira, 1971/2007).

⁶ El autor prefiere hablar de desplazamientos en lugar de «una nueva ruralidad» porque las transformaciones ocurridas no son totales ni homogéneas.

tiempo a la militancia partidaria. En cada uno de estos espacios los miembros de la comunidad afirman su adscripción étnica marcando simultáneamente la pertenencia y la diferencia con los/as otros/as. Con esto deseamos remarcar que la identidad étnica, la identidad de clase, la identidad de género y otras múltiples adscripciones que puedan darse no resultan excluyentes, tal como lo ha señalado Restrepo (2006):

No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que en un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto 'en generado' (por lo de género), de un sujeto 'engeneracionado' (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos (p. 2).

Indígenas y procesos educativos en territorios de migración

Como ha sido analizado por varios/as autores/as (Ratier, 1988; Tamagno y Maidana, (2011); Engelman, 2016) las presencias indígenas en las grandes ciudades se explican a partir de las transformaciones sociales, políticas y económicas asociadas al desarrollo del capitalismo. En las últimas décadas se han producido transformaciones a nivel global que afectaron profundamente a las sociedades en su conjunto. Entre ellas, las migraciones del campo a la ciudad representan un factor clave de la cuestión étnica que afecta principalmente a los/as jóvenes (Radovich, 1999).⁷

El avance de la frontera agropecuaria, el reemplazo de mano de obra agrícola por tecnología de alta gama y la inversión de grandes capitales e infraestructura en las ciudades, entre otros factores, provocaron desplazamientos forzosos de poblaciones indígenas y campesinas hacia

⁷ Definimos las migraciones como cambios permanentes o semipermanentes de residencia de los individuos, familias o grandes colectividades que implican transformaciones en los sistemas de interacción de quienes migran. En el caso de los desplazamientos indígenas, motivados por las presiones ejercidas sobre sus comunidades y territorios, hablamos de migraciones forzadas, ya que no son originadas por voluntad, sino que constituyen respuestas/resistencias a las presiones ejercidas por los sectores hegemónicos de poder (Tamagno, 2001).

territorios marginales, periurbanos o urbanos en busca de mejores condiciones de existencia. Pero estas migraciones no deben entenderse únicamente en términos de desterritorialización. Como resultado de esos desplazamientos, los/as indígenas se apropian de nuevos espacios y construyen nuevas territorialidades. Estas dinámicas implican migraciones de ida y vuelta (Bengoa, 2003) en tanto los nexos con los lugares de origen se mantienen, se resignifican y se reconstruyen a lo largo del tiempo. Por ello entendemos junto con Pacheco de Oliveira (2002) que la desterritorialización y la reterritorialización forman parte de *procesos de territorialización*. Procesos de construcción y reconstrucción territorial que expresan las relaciones de poder en el espacio (Raffestin, 1993), y en el caso de los Pueblos Indígenas se evidencian en la conformación de los denominados *nucleamientos*. Es decir, configuraciones socio espaciales dinámicas y heterogéneas en las que los grupos indígenas se desenvuelven sin perder su identidad (Tamagno, 2001; Maidana, 2012).

Estas consideraciones permiten comprender las situaciones que dieron origen al acceso, el asentamiento, la organización y la permanencia de las familias *ava guaraníes* en la RMBA en términos de experiencias históricas de confrontación, dominación, lucha y resistencia.

Los/as *ava guaraníes* se organizaron políticamente para conformar una comunidad indígena reconocida por el Estado Nacional y disputar así sus derechos constitucionales. A lo largo de este proceso, se fueron nutriendo de experiencias educativas escolares y extra escolares gestadas en interacción con diversas organizaciones sociales, instituciones y actores/as del campo educativo, académico, gubernamental. Para analizar estos procesos apelamos a las formas de capital desarrolladas por Bourdieu (2000), especialmente el «capital social» que alude a los recursos asociados a la posesión de una red de relaciones más o menos institucionalizadas y el «capital cultural» en sus tres acepciones: incorporado (en forma de disposiciones duraderas dentro del individuo), objetivado (en forma de bienes culturales) e institucionalizado (asociado a la titulación).

El sistema educativo público constituye uno de los espacios privilegiados de aprendizaje por su carácter obligatorio en los niveles inicial, primario y secundario.⁸ Tal como señalan Ezpeleta

⁸ En Argentina la Ley Nacional de Educación garantiza la educación como un bien público. Está organizada en 4 niveles y es obligatoria desde los 4 años de edad. Los primeros tres son obligatorios. Ver:

y Rockwell (1983), la educación escolarizada representa un interés objetivo para las clases subalternas, tanto por ser cada vez más una condición necesaria para acceder a mejores posiciones en el ámbito laboral como por constituirse como una posible herramienta para la acción política capaz de trascender la explotación y transformar la trama de relaciones que determina sus condiciones de existencia en la sociedad. En las escuelas, si bien se reproducen las relaciones de poder que perpetúan la desigualdad, se imparten contenidos eurocéntricos y se invisibilizan o desvalorizan otros saberes, también se producen procesos de apropiación, de resistencia y de negociación (entre otros) que dan cuenta de su carácter activo y transformador.⁹ Así, en sintonía con lo señalado por García, *et al.* (2016) para el caso de los *Qom*, a pesar de la discriminación y la negación que persisten en el sistema escolar como parte de la herencia eurocéntrica y colonialista, los/as indígenas valoran positivamente la escolarización y la profesionalización. Sin embargo, lo aprendido en el sistema escolar oficial no agota la totalidad de los conocimientos y las habilidades que los/as sujetos incorporan a lo largo de su vida.

La presente investigación nos permitió advertir la importancia dada por nuestros/as interlocutores/as *ava guaraníes* al carácter formativo¹⁰ de experiencias gestadas y desarrolladas más allá de la escuela, lo que nos condujo a una revisión de los supuestos de los cuales partimos —que estaban enfocados al papel de lo escolar y lo académico en la formación de referentes indígenas—. Como apunta Pastrana Flores (2014)

La educación implica constituir sujetos y supone «una vida social alrededor de quien educa y de quien se educa, que influye sensiblemente tanto en uno como en otro» (Santoni, 2000: 30). No es equivalente a *ir a la escuela* ni a *leer mucho*; tampoco significa *sacar buenas calificaciones* y menos *contar con certificados escolares*. Si bien *tener que ir a la escuela* es una parte del proceso educativo actual, educar es el conjunto de procesos que conforman sujetos histórica y culturalmente ubicados (p.

<https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/niveles-educativos#titulo-1>

⁹ Empleamos el término apropiación tal como lo entiende Rockwell, que refiere a la acción activa y transformadora de las personas que toman posesión y hacen uso de los recursos culturales disponibles (Rockwell, 2018).

¹⁰ La categoría «formación» refiere a los procesos que se desarrollan en las instancias diversas y heterogéneas donde se producen «aprendizajes significativos» (Michi *et al.*, 2012, p. 33).

106).

Así, continuando con el planteo de la autora, concebimos a la educación como un *proceso sociocultural complejo* que no es equivalente a la escolarización, puesto que esta no es ni la única ni la más relevante de las vías para la constitución de sujetos. Por ello, resulta significativo un acercamiento hacia los procesos educativos encarnados en las condiciones de vida de las comunidades y de los sujetos.

Desde los movimientos sociales, lo educativo implica una actitud crítica hacia el sistema educativo oficial y la reivindicación de otros sentidos educativos que se proponen transformar las asimetrías de saber-poder que estructuran la sociedad. Tal como plantean Barragán-Cordero y Torres-Carrillo (2018):

la educación es comprendida como un proceso en el que los sujetos se dan forma y al hacerlo buscan transformar el mundo; el propósito de la educación es formativo y busca constituir sujetos históricos de cambio en donde lo específicamente educativo es la intención de afectar la conciencia, los saberes y los modos de hacer (Barragán, Mendoza y Torres, 2006; Ochoa, 2008; Aguilera, González y Torres, 2015). De esta manera, la educación en y desde la acción colectiva es una práctica que desnaturaliza las ideas de una realidad fija y determinada, y favorece la criticidad y capacidad de acciones emancipatorias de los sujetos; quienes al reconocer que las instituciones no son dadas, sino construidas socialmente, se oponen a un *destino* dictado por leyes y orientaciones deterministas (Barragán-Cordero y Torres-Carrillo, 2018, p. 18).

Desde este punto de vista y acorde con el pensamiento de Gramsci y Freire, lo pedagógico resulta inescindible de lo político (Michi *et al.*, 2012). Así como en los espacios escolares los/as indígenas se apropian de conocimientos, a la vez que afirman su identidad, expresan o confrontan sus ideas y su visión de mundo con aquella que se transmiten hegemonícamente, en los espacios extra escolares se ponen en juego contenidos apropiados, reelaborados y recreados en el campo escolar. Los distintos contextos se entraman evidenciando que en los procesos formativos la teoría y la práctica son indisociables; y por ello, si bien utilizamos la distinción

escolar/extra-escolar, recuperamos la discusión de las dicotomías subyacentes a distintas tipologías respecto de la educación que reflejan las estructuras binarias que atraviesan nuestras representaciones.

La investigación realizada con los/as *ava guaraníes* de la comunidad *Iwi Imemb* y nos permitió dar cuenta de que sus procesos educativos se encuentran mediados por la etnicidad. En la escuela y en la universidad, en los espacios de negociación, en las protestas y en los reclamos efectuados en distintos ámbitos, los/as referentes proclaman su pertenencia identitaria, desde allí impulsan sus reivindicaciones y defienden sus derechos. En estas instancias van construyendo y reconfigurando líneas de acción/reflexión que desafían el poder instituido, cuestionan prácticas naturalizadas que violentan sus derechos, se apropian de conocimientos y los resignifican en diálogo con otros/as, establecen redes y proyectos con el objeto de transformar su realidad como sujetos que se reconocen pertenecientes a un colectivo mayor. En este sentido podemos decir que los saberes construidos constituyen «saberes indígenas». Así mismo advertimos la relación existente entre la producción discursiva, la producción de saber y la producción de poder (Foucault, 1976/2002), y la manera en que estos tres elementos: el discurso, el poder y el saber, circulan y se disputan en el contexto de las luchas etnopolíticas de la comunidad *ava guaraní* orientadas a la efectivización de sus derechos.

1.2 Aportes teórico-metodológicos para el trabajo de campo

Las líneas de investigación/extensión desarrolladas desde el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) «Interculturalidad/Identidad/Etnicidad/Indígenas en ciudad» y «Etnografías de procesos escolares en los distintos niveles formales/Prácticas escolares- escolarización/ Educación indígena» fueron esenciales para la construcción teórico-metodológica que posibilitó el desarrollo de esta tesis. La primera de estas líneas, abocada a la presencia de indígenas en la ciudad, ha sido desarrollada por Liliana Tamagno desde los primeros años de la década del ochenta cuando inició su trabajo en uno de los nucleamientos de población indígena *Qom* más antiguos en el conurbano bonaerense (Tamagno, 1986). Esta se centra en el análisis de la diversidad cultural y la desigualdad social, haciendo énfasis en la identidad, la etnicidad y la interculturalidad, las migraciones de los Pueblos Indígenas, sus formas organizativas colectivo-comunitarias en las ciudades y su articulación con las políticas

públicas en general e indígenas en particular. La segunda línea fue desarrollada por Stella Maris García,¹¹ y tiene por objeto producir conocimiento sobre las prácticas escolares en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social, así como sobre el impacto de la institución escolar en el proceso de socialización.

En lo que respecta a la producción de conocimiento, nos posicionamos críticamente ante la concepción positivista de que el conocimiento científico es producido objetivamente, neutral y que logra aproximarse a una realidad universal. Entendemos con Mato (2008) que los saberes son relativos a los contextos en que se producen, que la ciencia es uno más entre otros y que está atravesada por una historia y un encuadre institucional que si bien la hace posible, también acota sus límites. Apuntamos a ensanchar estos límites por medio de un enfoque interepistémico e intercultural.

La disciplina antropológica se gestó y consolidó a la par de la expansión del sistema capitalista hacia los pueblos colonizados, por lo cual la producción de conocimiento está indefectiblemente afectada por los procesos de dominación originados con la Conquista de América. Este hito permitió y acompañó la producción de un nuevo patrón de orden mundial organizado en torno a dos ejes fundamentales. Por un lado, las diferencias entre conquistadores y conquistados fueron codificadas sobre la base de supuestas características biológicas colocando «naturalmente» a unos en posición subordinada a los otros (a través del concepto de «raza») y legitimando la relación dominantes-dominados. Por otro lado, todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos se articularon en torno al capital y el mercado mundial. Dicha articulación es constitutivamente colonial, pues se fundó a costa de la adscripción de las formas de trabajo no asalariadas a las «razas» colonizadas, reservando el trabajo asalariado a la «raza» colonizadora representada por el blanco europeo (Quijano, 2000).

Posicionada en el centro del capitalismo mundial, Europa impuso su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta, concentrando bajo su poder no solamente el control sobre el trabajo, sus recursos y sus productos, sino también el control sobre la

¹¹ Directora de la Beca doctoral de la UNLP 2017-2022

subjetividad, la cultura y la producción de conocimiento. Raquel Gutiérrez Aguilar y Silvia Rivera Cusicanqui, entre otros/as autores/as, han cuestionado las bases epistemológicas eurocéntricas de las ciencias. A modo de ejemplo, Gutiérrez Aguilar (2014) discute los códigos y las claves de intelección dominantes en lo que respecta a los asuntos económicos, políticos y sociales, que organiza en función de tres supuestos:

i) que la acumulación creciente del capital es algo deseable y que debe valorarse positivamente; ii) que la decisión sobre los asuntos comunes es una cuestión de especialistas y de conocimientos técnicos cada vez más herméticos y iii) que el lugar de lo masculino dominante es una especie de neutro ordenador de lo social que no debe ser impugnado y que, más bien, puede fungir como clave que articula la vida pública (p. 78).

Por su parte, Cusicanqui (2018) resalta «la múltiple irrupción de pasados no digeridos e indigeribles» (p, 17) que delatan la ilusión de homogeneidad o hibridación cultural de las sociedades y destaca especialmente las luchas indígenas, feministas y medioambientales. La perspectiva señalada nos orienta en la búsqueda de la producción de conocimientos válidos anclados en las experiencias de resistencia de los grupos que han sido y continúan siendo objeto de las múltiples opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Esta tarea implica asumir el desafío de revisar críticamente el propio intelectualismo y el ejercicio del socioanálisis (Bourdieu, 1980) en el intento de, no solo comprender los esquemas interpretativos de nuestros/as interlocutores/as y aprehender los saberes derivados de sus experiencias, sino analizar y habitar —porque superar aún resulta demasiado ambicioso— la contradicción con nuestros propios saberes y categorías a los fines de alcanzar una mayor profundidad de conocimiento de las realidades sociales.

Acorde con la postura teórica planteada y en línea con el quehacer antropológico, entendemos junto con Cardoso de Oliveira (2004) que la interacción con los sujetos de investigación debe darse en el marco de un «encuentro etnográfico». Ello implica desistir de la idea instalada históricamente en nuestra disciplina, de que las personas con las que trabajamos son meros informantes, y asumir que el intercambio se da en ambas direcciones con una apertura de quienes investigamos a considerar los planteos y comprometernos con las demandas de

nuestros/as interlocutores/as (Bartolomé, 2003; Pacheco de Oliveira, 2009)¹² en la construcción del problema de investigación. En este marco, concebimos la extensión universitaria y la investigación como dos aspectos indisolubles del trabajo de campo que constituye a la vez un ámbito de producción y de proyección de conocimiento (Tamagno, *et al.*, 2005), reconociendo que «quienes participan del proceso de producción de conocimiento interactúan de manera compleja, discutiendo intereses, fijando responsabilidades y elaborando argumentaciones» (Maidana, 2019, p. 260). Desde esta postura, sostenemos que el ejercicio de la coteorización —entendida en términos de Rappaport (2007)— es central. La coteorización implica que el análisis y las interpretaciones elaboradas tienen en cuenta los conceptos y planteos realizados tanto desde las teorías antropológicas (en diálogo con la academia) como desde nuestros/as interlocutores/as (en diálogo con el campo) (Tamagno, 2001). Por ello, a lo largo de la investigación hemos hecho ajustes conceptuales y los seguiremos haciendo, en tanto la teorización es una actividad siempre en transformación.

Estas consideraciones confrontan las posturas tradicionales que suponen la neutralidad del/la investigador/a con respecto a su objeto de investigación. Nos alineamos con el modelo de Schaff (1974) que reconoce el carácter objetivo-subjetivo en la producción de conocimiento científico y asumimos la responsabilidad de explicitar desde dónde nos posicionamos y cómo, cuándo, para qué y con quiénes interactuamos a fin de que las condiciones de producción de conocimiento puedan ser examinadas por quienes lo deseen. Tal como plantea Bourdieu (2006):

La objetivación científica no está completa si no incluye el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación (especialmente cuando él objetiva su propio universo), pero también el inconsciente histórico que él compromete inevitablemente en su trabajo (p. 91).

En línea con estos planteos y tomando la noción de reflexividad entendida como el modo de examinar y reflexionar sobre nuestros propios pensamientos y acciones (Gouldner como se citó

¹² La decisión de emplear el término interlocutor en lugar de informante alude a los esfuerzos por superar la clásica relación de poder en la que se basa el binomio investigador/informante.

en Trincherro 2007) nos proponemos explicitar el contexto en el que se desarrolló la investigación y que suscitó experiencias y discusiones —tanto en el ámbito académico como extraacadémico— que formaron parte de la producción de conocimiento.

1.3 Algunas experiencias que delinearon el tema de investigación

Mi primer acercamiento¹³ a la comunidad *Iwi Imemb* y tuvo lugar en el 2015, cuando ingresé al LIAS como colaboradora de los proyectos de investigación y extensión universitaria.¹⁴ Ese año, con parte del equipo del LIAS nos acercamos a la escuela primaria donde asistían niños y niñas de la comunidad, y acompañamos actividades orientadas a visibilizar y valorar las presencias *ava guaraníes* en la región. En este contexto conocimos a (M), una joven mujer referente de la comunidad quien había participado como ex alumna del acto escolar del Día del Respeto a la Diversidad Cultural. (M) estaba intentando ingresar a la carrera de Ciencias Agrarias de la UNLP y en nuestras primeras entrevistas indagamos acerca de las dificultades de acceso y permanencia en el sistema escolar para los Pueblos Indígenas y los sectores empobrecidos (Mannelli, *et al.* 2017). Al advertir la complejidad que implica para los sujetos indígenas, transitar la educación formal en donde se invisibilizan y niegan sus memorias y sus saberes (García y Solari Paz, 2009), surgieron las primeras preguntas de investigación: ¿De qué manera las historias y memorias indígenas se entranan en contextos de desigualdad e imposiciones? ¿Qué apreciaciones tienen los/as *ava guaraníes* sobre la «historia oficial» que se enseña en la escuela? ¿Cómo se articulan los saberes de la comunidad con aquellos que se reproducen en el ámbito escolar?

(M) aportó los primeros datos acerca de la conformación de la comunidad en el periurbano platense. Esta información fue contrastada y ampliada con entrevistas a otros/as referentes y con las fuentes facilitadas por quienes asesoraron a la comunidad *Iwi Imemb* y para canalizar

¹³ A lo largo de este trabajo empleamos el pronombre personal de primera persona en plural para hacer hincapié en el carácter colectivo de toda investigación, exceptuando los casos en que hago referencia a mi experiencia y trayectoria personal pues, aunque es un trabajo de muchos/as, la subjetividad no se diluye en el colectivo.

¹⁴ El Proyecto de investigación al que aludimos se denomina «Escolarización/Disputas políticas: Etnografías de procesos educativos escolares en contextos multisituados» (2015-2018). Dir. Lic. Stella Maris García. El proyecto de extensión se denomina «Ahora pertenecemos a este territorio. Construcción de estrategias de visibilización de niños y jóvenes indígenas en la región rioplatense» Dir. Lic. Stella Maris García y Dr. Diego Bermeo (2015-2016).

por la vía formal el reclamo de tierras.¹⁵

En 2016 obtuve una beca de iniciación en la investigación¹⁶ de la FCNyM que nos permitió profundizar el trabajo de campo y desarrollar las herramientas teórico-metodológicas de la Antropología. Como resultado, conseguimos ampliar el conocimiento sobre las dificultades que atraviesan niños/as y jóvenes indígenas en su paso por las instituciones escolares. También nos permitió reflexionar acerca del sentido de lo comunitario que media las decisiones educativas de los/as jóvenes indígenas (Aljanati y Mannelli 2018a). En lo particular, la experiencia me proporcionó un acercamiento a la etnografía desde el enfoque colaborativo acorde a los lineamientos teóricos, éticos y políticos del LIAS (Tamagno *et al.*, 2012; Ibáñez Caselli, 2012).

En la práctica, esta aproximación implicó explicitar los sentidos y las posturas de las investigadoras con respecto al tema de investigación, consensuar con nuestros/as interlocutores/as indígenas los objetivos y los modos de llevar a cabo el proyecto y colocar a disposición los recursos simbólicos, subjetivos y materiales a nuestro alcance para facilitar la visibilización de las problemáticas y los conocimientos elaborados con la comunidad (Aljanati y Mannelli, 2018b). Este tipo de abordaje involucra no solamente una decisión política, sino también epistemológica, pues implica revertir la subestimación de las capacidades interpretativas y los saberes de los Pueblos Indígenas que —especialmente en tiempos de creciente organización y participación política— constituye un obstáculo para comprender cabalmente la dinámica sociocultural de estos pueblos (Tamagno *et al.*, 2005). En línea con autores/as como Hale (2011), Jimeno (2005) y Rappaport (2015), entendemos que la colaboración tiene el potencial de ser un espacio de producción teórica de conocimiento en conjunto con sujetos que participan activamente de la construcción de la nación y cuyas interpretaciones son válidas y necesarias para hacer inteligible la realidad social de la que todos/as formamos parte. Para ello resulta indispensable achicar la distancia tradicionalmente establecida entre los/as investigadores/as y los/as investigados/as y desestabilizar la asimetría históricamente constituida por relaciones coloniales. Por estas mismas razones en un ejercicio

¹⁵ Dr. Diego Bermeo de la Comisión de trabajos interculturales con pueblos indígenas y migrantes de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) y Mariana Katz del Programa de Pueblos Originarios y Migrantes de la Comisión Provincial por la Memoria.

¹⁶ En el marco del Proyecto «Escolarización/ Disputas Políticas: Etnografías de Procesos Educativos Escolares en Contextos Multisituados 2015-18» Dirigido por la Lic. Stella Maris García

de descolonización intelectual, hemos procurado incorporar autores/as indígenas y afro en la bibliografía de esta tesis. Como señala Cusicanqui (2018):

Hay una brújula ética [...] y tiene que ver con la planetariedad, la solidaridad, el reconocimiento de las diferencias, el respeto y una serie de elementos relacionados con lo que Marx llamara `el prejuicio de la igualdad` y Jacotot la `igualdad de inteligencias`. Tenemos que asumir la equivalencia de capacidades cognitivas como una premisa básica, que no se da en nuestras sociedades, pues hay una cadena de desprecios coloniales que presupone la `ignorancia del indio` y se filtra por los poros de lo cotidiano para erigir los muros del sentido común. (p. 80)

En 2017 inicié la carrera de doctorado en medio de un escenario socioeconómico desfavorable. A dos años y unos meses de la asunción de un gobierno neoliberal en el país con el cual los conflictos territoriales se profundizaron y adquirieron una mayor visibilización, se multiplicaron las narrativas reaccionarias que —fomentadas desde los medios hegemónicos y reproducidas por los sectores más rancios de la sociedad— niegan la presencia de los Pueblos Indígenas y desconocen sus derechos consagrados constitucionalmente. Enunciados tales como «En Sudamérica todos somos descendientes de europeos¹⁷» reemergieron no solamente entre los/as funcionarios/as, sino en el seno mismo de la sociedad (Trincheró *et al.*, 2018).

A pesar de los avances en el reconocimiento de los Pueblos Indígenas de los últimos treinta años, la hipótesis de blanqueamiento coexiste aún con las lógicas de marcación a través de las cuales se construyen «otros» en posición subordinada a la hegemonía cultural¹⁸ de la sociedad argentina (Briones, 2002). A través de estas representaciones se legitiman las políticas de exclusión y el recrudecimiento de la violencia estatal contra los Pueblos Indígenas.

Las comunidades indígenas son caracterizadas desde espacios de poder político-económicos

¹⁷ Frase pronunciada por el ex presidente de la Nación, Mauricio Macri (2015-2019) durante el 2016 en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Independencia, y en el 2018 durante su discurso en el Foro económico de Davos.

¹⁸ Al hablar de hegemonía, concepto empleado y desarrollado de forma sistemática por Gramsci (1981), hacemos referencia al proceso político-ideológico mediante el cual una clase o sector ejerce una apropiación diferencial de las instancias de poder en alianza con otras clases o sectores (Canclini, 1984).

como «enemigos internos», viejo término que reaparece en los intentos de legitimar la criminalización y la represión contra estos pueblos. Los discursos y las prácticas que reproducen la «novela nacional», es decir, la historia que se construye sobre la base de los grandes mitos fundadores de la nacionalidad, van más allá de una mera estigmatización del otro en términos de prejuicios. «Se inscribe necesariamente en las genealogías del poder que promueve la configuración de la cultura hegemónica, que instala y reinstala permanentemente determinados tipos de estigmas frente a situaciones específicas» (Trincheró, 2007, p. 229).

La desaparición y muerte de Santiago Maldonado,¹⁹ el asesinato de Rafael Nahuel,²⁰ la militarización de la provincia de Neuquén y la creación de un protocolo de acción contra el supuesto movimiento terrorista denominado «Resistencia Ancestral Mapuche²¹», son algunos de los episodios que denotan el carácter persecutor y represivo del Estado agudizado durante estos años. Paralelamente, las expresiones de organización, reflexión y solidaridad por medio de manifestaciones o pronunciamientos públicos, fueron castigadas a fuerza de amedrentamiento, persecución, criminalización y represión policial. El recrudecimiento de estas políticas estuvo acompañado de emprendimientos económicos de los sectores hegemónicos que bajo la bandera del progreso continúan arrinconando y expulsando a los Pueblos Indígenas y campesinos de sus territorios.

Estos acontecimientos impactaron de múltiples formas en la sociedad. En la escuela donde asisten niños/as de la comunidad, también tuvieron sus repercusiones tal como nos comentó en ese momento una de nuestras interlocutoras de la comunidad *ava guaraní*. Al entrevistar a (P) que envía a sus hijos a la escuela primaria de El Peligro, aludió a una situación que se había dado el año anterior (2016) en el aula: la maestra hablaba sobre los indios en tiempo pasado y su hijo, que por ese entonces estaba en cuarto grado expresó que su abuelo era indio. (P) agregó

¹⁹ Ocurrida el 1 de agosto de 2017 en Cushamen, provincia de Chubut, en el contexto del desalojo de una comunidad —Lof mapuche— y de una violenta represión por parte de la Gendarmería Nacional Argentina.

²⁰ Baleado por la espalda el 25 de noviembre de 2017, cuando el grupo Albatros de la Prefectura desalojó a la comunidad Lof Winkul Mapu de los territorios que ocupaban en la localidad de Villa Mascardi (departamento Bariloche, provincia de Río Negro).

²¹ En diciembre de 2017 la entonces ministra de seguridad de la Nación Patricia Bullrich junto a los ministros de seguridad de tres provincias (Neuquén, Río Negro y Chubut) establecieron un protocolo de acción conjunta contra la supuesta «organización armada» y presentaron un informe detallado con las presuntas «acciones violentas» del grupo.

que a partir del asesinato de Santiago Maldonado los discursos sobre los indios han cambiado en la escuela y ahora, por ejemplo, los/as maestros/as emplean el tiempo verbal presente. La escuela ya había trabajado la temática indígena con docentes y alumnos/as en años previos, incluso con la participación de referentes/as de la comunidad. Ello, sumado a las repercusiones de la temática indígena en relación con los conflictos territoriales habilitó el autorreconocimiento de los/as niños/as de la comunidad en el contexto áulico.

Hacia fines de 2017 varias organizaciones indígenas instauraron un acampe en la Plaza de los Dos Congresos para exigir la prórroga de la Ley 26.160 (B.O. 23 de noviembre de 2006). Uno de los antecedentes que determinó la sanción de esta Ley fue la represión sufrida en el 2003 en Orán, Salta, la cual concluyó con el desalojo de las familias *ava guaraníes* que migraron a La Plata. Si bien la comunidad *Iwi Imemb'y* no participó en forma activa de la medida, se pronunció públicamente a su favor. Desde el LIAS, decidimos acompañar el reclamo con nuestra presencia y colaboración. De acuerdo con lo señalado por Castelnuovo *et al.* (2019):

El caso de Santiago Maldonado en la comunidad mapuche Pu Lof de Cushamen, provincia de Chubut; la inminente caída en vigencia, en septiembre de 2017, de la Ley N.º 26.160 —que tenía entre sus prioridades poner freno a los desalojos de las comunidades indígenas—; y las imágenes y los argumentos denotativos y criminalizantes contra estos pueblos de parte de funcionarios estatales y algunos medios de comunicación generaron un contexto propicio para que la comunidad antropológica intervenga, dando a conocer su mirada y sus conocimientos vinculados a las problemáticas indígenas: las representaciones hegemónicas de estas poblaciones, la vulneración de sus derechos territoriales, la participación y toma de decisiones en las políticas y otros asuntos que los afectan cotidianamente, entre muchas otras (p. 36).

La Ley 26.160 declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras tradicionalmente ocupadas por las comunidades indígenas con personería jurídica del país por el término de 4 (cuatro) años (Artículo 1); la suspensión —por el plazo de la emergencia declarada— de la ejecución de sentencias, actos procesales o administrativos, cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las referidas tierras (artículo 2); y la realización de un

relevamiento técnico-jurídico-catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por las comunidades indígenas (artículo 3).²² Al momento del acampe, el relevamiento territorial no había llegado siquiera al 50 % de los territorios indígenas y los conflictos estaban fuertemente agudizados por la presión de distintos tipos de emprendimientos productivos e inmobiliarios.

En las numerosas instancias de intercambio propiciadas en este contexto con referentes/as indígenas de distintas naciones fuimos formulando algunos interrogantes que nos condujeron a considerar los conocimientos más allá de lo escolar: ¿Con qué actores/as o instituciones se vinculan las organizaciones etnopolíticas para canalizar sus demandas? ¿De qué manera? ¿Qué estrategias desarrollan en torno a sus reclamos? ¿Qué saberes se ponen en juego en estas instancias? ¿En qué ámbitos se internalizan dichos saberes?

En marzo de ese mismo año, 2017, se efectuó el primer paro internacional de mujeres, conocido como «8 M» que tuvo una repercusión inusitada no solo a nivel nacional, sino mundial y dio un renovado impulso a las discusiones en torno a la desigualdad de género. La efervescencia de los movimientos feministas reflejada en los prolongados debates en torno a la violencia de género, el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, y en la reconfiguración de prácticas a nivel privado y público (en las familias, las escuelas, las universidades, las organizaciones sociales y políticas, etc.), me instó a interiorizarme en las teorías transfeministas. Estos recorridos en diálogo con el equipo y la comunidad, nos condujeron a pensar los interrogantes anteriores en clave de género preguntándonos por el rol de las mujeres en las organizaciones etnopolíticas y su relación con la lucha por el territorio. Al realizar un relevamiento bibliográfico de las corrientes teóricas feministas comprendimos que: «El cuerpo como territorio, hoy objeto de nuevas conquistas coloniales, permite conectar un archivo de luchas feministas con las luchas por la autonomía del territorio» (Gago *et al.*, 2018, p. 9).

Durante el trabajo de campo, los vínculos más cercanos y fluidos establecidos entre el equipo del LIAS y la comunidad se dieron a través de las mujeres. Me permito acudir al texto de Cardoso de Oliveira (2004) en el que sugiere que la primera experiencia en la investigación es la domesticación teórica de la mirada para reconocer que, en una primera impresión, atribuí

²² Esta ley fue prorrogada en los años 2009 (Ley 26.554), 2013 (Ley 26.894), 2017 (Ley 27.400) y 2021 (Decreto 805).

este hecho a que, siendo las académicas mujeres, desde la perspectiva de la comunidad lo «natural» era que nuestras interlocutoras fueran del mismo género. A lo largo de la experiencia de campo y en el ejercicio de ajustar la mirada y la escucha, se hizo evidente que estas mujeres estaban desempeñando un rol y educándose como referentes de la comunidad. Cabe apuntar aquí que en relación con la profusa bibliografía argentina sobre el Pueblo *Ava Guaraní*, son escasos los trabajos dedicados a la mujer; Castelnovo (2009) reporta solamente tres:²³ uno de Manuel Rocca (1976) y dos de Silvia Hirsch (2003 y 2008).

En simultaneidad a la lectura y sistematización de la bibliografía que se fue enriqueciendo a lo largo de todo este proceso, reflexioné sobre mis experiencias extra académicas (la participación en el acampe por la prórroga de la Ley 26.160, los debates transfeministas, etc.), nutridas por debates y diálogos con personas de diversos recorridos e intereses y los sentidos que fueron adquiriendo en relación con este tema de investigación. Reconocer la importancia de estas actividades en mi propia formación me llevó a ampliar el análisis sobre los procesos educativos de los/as integrantes de la comunidad que hasta entonces estaban limitados a lo escolar. Tal como señalan García y Solari Paz (2009), circunscribir lo educativo a lo institucional, conlleva un obstáculo epistemológico que impide dilucidar las tramas de poder que vehiculizan las prácticas educativas. En efecto, una mirada más amplia de lo educativo permite analizar las trayectorias de las personas en relación con las disputas desde las líneas de género, edad, etnicidad y clase; disputas que se enmarcan en contextos históricos y socio-estructurales determinados (Levinson y Holland, 1996).

A partir de estas consideraciones, si bien mantuvimos la preocupación inicial vinculada a la valoración de los saberes escolares, surgió una nueva pregunta: ¿Con quiénes y cómo se vinculan las/os integrantes de la comunidad para llevar adelante los reclamos que les conciernen? ¿Qué saberes aportan las experiencias surgidas de estas asociaciones/encuentros/articulaciones? ¿Qué rol desempeñan las mujeres en estos procesos?

El principal reclamo de la comunidad *Iwi Imemb'y* es la obtención de tierras aptas y suficientes

²³ Cabe mencionar que las producciones han ido en aumento, acorde con el momento histórico al que estoy haciendo referencia en estas líneas. Como ejemplo, se puede citar la tesis de maestría de Boasso (2017) que recorre las historias de vida de tres mujeres guaraníes.

para el desarrollo humano, en la profunda convicción de que el derecho al territorio es la base para la efectivización de los demás derechos. Partiendo de este punto y los interrogantes antes mencionados, decidimos analizar los procesos educativos escolares y extraescolares de las/los referentes indígenas que encauzan el reclamo territorial; observar los/as agentes y las instituciones junto con las cuales la comunidad construye conocimientos y desarrolla habilidades que favorecen la gestión de recursos, la argumentación política, la construcción de redes de solidaridad, etc. y la participación de las mujeres indígenas como referentes comunitarias de estos procesos.

Los registros en los que se basa este trabajo comprenden un período que va desde el 2015 hasta el 2022 en el cual desarrollamos el trabajo de campo, principalmente en la zona del CHP y la ciudad de La Plata, por lo que casi la totalidad de los testimonios corresponden a este período y fueron tomados en dicha localidad (en el caso de que así no fuera se aclarará en el mismo texto). Cuando comencé mi trabajo de campo, la comunidad estaba nucleada en una quinta del paraje El Peligro, La Plata. En 2016 la dueña de la quinta decidió de forma unilateral finalizar el contrato de alquiler y la comunidad se fragmentó geográficamente en tres parajes distintos: El Peligro, Angel Etcheverry (ambos pertenecientes al municipio de La Plata) y El Pato (Berazategui). En este último lugar residen las autoridades de la comunidad y parte de su familia extensa. Este es el sitio privilegiado para las reuniones, asambleas y ceremonias por lo que la mayoría de los registros producto de observación participante/participación objetivante²⁴ y entrevistas semiestructuradas realizadas hasta el 2019 se llevaron a cabo aquí. Con posterioridad a esta fecha y producto de la reubicación de parte de la comunidad, los registros fueron tomados también en la localidad de Abasto (La Plata). Otra parte del trabajo de campo fue llevado a cabo en una escuela primaria de El Peligro donde han asistido/asisten los niños y niñas de la comunidad y cuyas actividades relativas a la visibilización de la identidad indígena hemos acompañado. La participación de los/as referentes en eventos académicos como jornadas y congresos en carácter de exponentes también forman parte de los registros. Estos han sido complementados con publicaciones de prensa, documentos legales y materiales audiovisuales disponibles en la web.

²⁴ En términos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975).

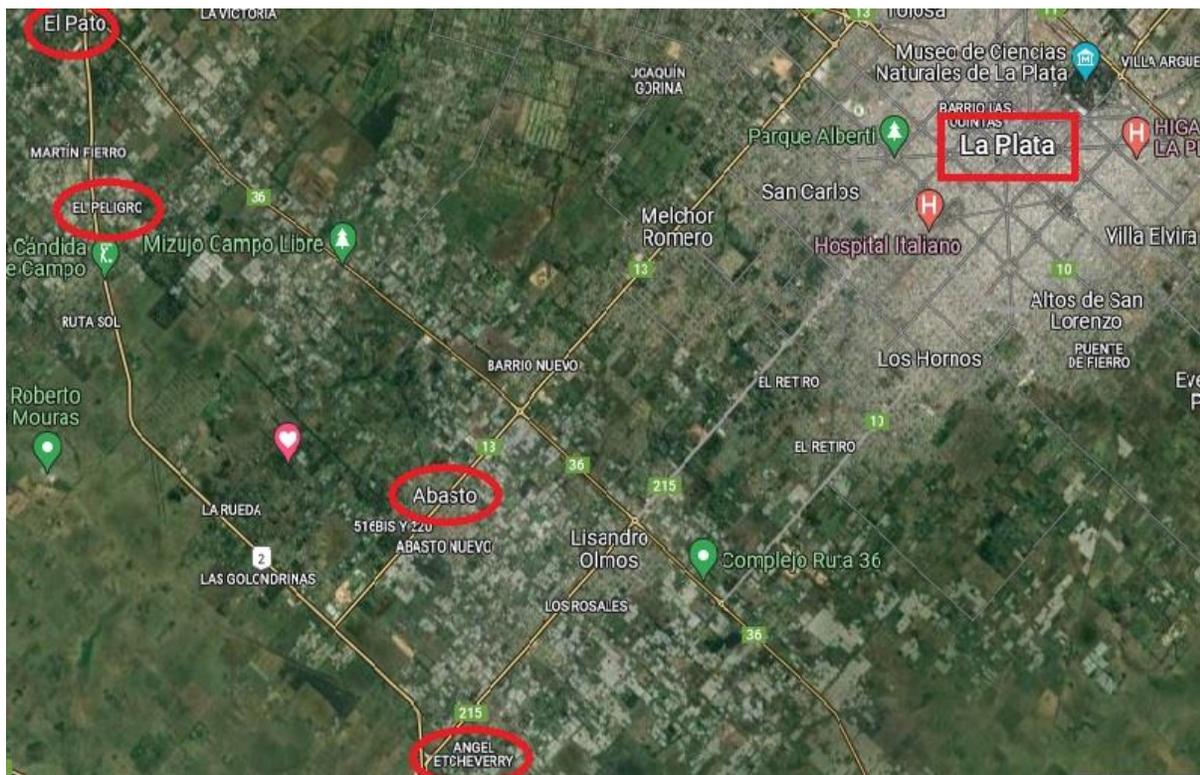


Figura 4. Se muestra parte del CHP y el casco urbano de La Plata. En círculo rojo los sitios donde residen los/as integrantes de la comunidad *Iwi Imemb'y*.

Las técnicas propias de la etnografía convencional o empírica, fueron complementadas con herramientas de la etnografía virtual, es decir, mediada por artefactos tecnológicos (Dominguez Figaredo, 2007), sobre todo durante el período marzo 2020 y noviembre de 2021 cuando, a causa de la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)²⁵ establecida en el contexto de la pandemia del virus SARS-CoV-2., los dispositivos digitales se convirtieron en la única manera de continuar con los trabajos de investigación/extensión. El contacto con la comunidad se mantuvo por medio de Whatsapp (en chats individuales y grupales) y encuentros a través de Zoom y aplicaciones similares. Los registros incluyeron también la recopilación de comunicados publicados en las redes sociales por organizaciones de las que participa la comunidad.

²⁵ Establecida por Decreto 297/2020.

Al comienzo de mi trabajo de campo, intentaba tomar nota de todo lo que podía en mi libreta. Elaboré reseñas de mis interlocutores/as con la información que iba recabando y en los últimos años, cuando tuve una comprensión cabal de las personas a las que se hacía alusión, grados de parentesco y sucesos recurrentes que mis interlocutores/as relataban —siempre con los matices propios de los recuerdos y la mirada de quienes participan— pude soltar la libreta y estar «más presente» en el campo. La experiencia adquirida me permitió la elaboración de relatos etnográficos que —por cuestiones éticas— no serán publicados, pero cuyos análisis forman parte de este trabajo.

Capítulo 2. Origen y trayectorias de los/las *ava guaraní*. Procesos de territorialización en el marco de la situación colonial

Al indagar sobre el origen y las trayectorias del Pueblo que hoy lleva el nombre *Ava Guaraní*, nos encontramos ante la complejidad de compendiar una historia sumamente dinámica en lo que refiere a las transformaciones de los grupos a lo largo del tiempo y espacio, a sus constantes desplazamientos y a las adscripciones que distintos actores le han ido atribuyendo a fin de caracterizarlos. Por ejemplo, a lo largo de la época colonial los/as *guaraníes* fueron identificados como *chiriguanos*, pero bajo distintas connotaciones.²⁶ Tal como señala Combès (2012)

Castellanizado en «chiriguano» a partir del siglo XVIII, el nombre designó en la época colonial (y buena parte de la República) a los actuales «guaraníes» del piedemonte andino sudoriental. Pero su significación no siempre fue la misma. Los españoles del Paraguay, y luego de la primera ciudad de Santa Cruz fundada en la actual Chiquitania boliviana, no utilizaron este nombre hasta 1557, cuando aparece aparentemente por primera vez bajo la pluma de Jaime Rasquín (Rasquín, 2008 [c. 1557]: 43). En estos escritos, y hasta entrado el siglo XVII, «chiriguana» es un sinónimo de «guaraníhablante»; es así que los itatines o guarayos, e incluso grupos del río Paraná, también pudieron ser llamados «chiriguanaes». (p. 59)

Durante gran parte del siglo XX, en la literatura etnográfica se continuó empleando el término *chiriguano* para referir a los/as *guaraníes* que provienen del piedemonte andino sudoriental. En la actualidad, este término, así como el término *chaguanco*, se emplea peyorativamente, por lo cual no se dan auto adscripciones bajo estas denominaciones.²⁷ En cambio, tomando a Hirsch

²⁶ Cabe señalar que los *Ava Guaraníes*, también autodenominados *Guaraníes*, forman parte de la familia lingüística *Tupi-Guaraní*, junto con los grupos *Mbya*, *Chane*, *Tapiete*, entre otros.

²⁷ Chiri-wanu es una denominación atribuida a los inkas. En quichua significa «excremento frío». Un referente de la comunidad me explicó que los guaraní vivían en zonas cálidas y durante los combates en la frontera con los inkas, estos subían a la montaña donde los guaraní no los seguían porque allí se «cagaban de frío» (sic).

(2004^a) podemos señalar que se autodenominan según su zona de origen, alguna característica o de manera general «la gente». Así, en la zona de la actual Bolivia podemos encontrar a:

Los «izoceños» son aquellos que provienen del Izozo, una región en el oriente de Bolivia (provincia Cordillera, departamento Santa Cruz) los Ava, los hombres, habitan en departamento de Santa Cruz, Tarija, y Chuquisaca, y los Simba, los que usan trenza y tembetá (tarugo labial). (p. 71)

En Argentina, el Estado reconoce la preexistencia del Pueblo *Ava Guaraní* que habitaba ancestralmente en la región del NOA (sobre todo en Salta y Jujuy). Dicho reconocimiento está ligado a la lucha de los Pueblos Indígenas que —en el marco de procesos asociados a la etnicidad que supone una trayectoria y un origen (Pacheco de Oliveira, 1998)— pugnan por hacerse visibles y defender sus derechos colectivos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos proponemos describir lo que se conoce acerca de los/as *guaraníes* y sus trayectorias para analizar y comprender los procesos etnopolíticos de una de sus comunidades en la actualidad: la comunidad *Iwi Imemb 'y*.

En este capítulo identificamos tres períodos que hacen a la trayectoria y dinámica sociocultural del *Pueblo Ava Guaraní*. El primero (SXVII a SXIX) refiere al modo en que fueron caracterizados los *chiriguano* (nombre por el que se los conoce en la literatura clásica), su origen, su sistema político, las relaciones interétnicas durante la colonia y los procesos de territorialización asociados al avance —primero de españoles y posteriormente de criollos— sobre sus territorios en la actual Bolivia.

El segundo período (fines de siglo XIX a mediados del siglo XX), remite al avance de las fronteras productivas en la zona del Gran Chaco argentino, las transformaciones asociadas al capital y cómo estas afectaron a los/as *ava guaraníes* tomando específicamente el caso del ingenio San Martín del Tabacal (SMT).

El tercer período (de mediados a fines del siglo XX) corresponde al impacto de la mecanización

de la zafra y las consecuencias que la misma tuvo para los/as *ava guaraníes* que trabajaban en el ingenio SMT.

2.1 Los «Chiriguano» y sus fronteras

El primero en realizar un trabajo sistemático de investigación sobre el denominado pueblo *Chiriguano* con base en fondos documentales fue T. Saignes a partir de los trabajos pioneros de autores como E. Nordenskiöld, A. Métraux y B. Susnik, a las cuales nos remitimos en el desarrollo de este apartado.

Según la literatura etnográfica, el origen de los *chiriguano* está asociado a las migraciones motivadas por la búsqueda de la *Tierra Sin Mal*, un mítico lugar que, según autores como Métraux (1967) y Nordenskiöld (1912/2002), explicaría algunos de los éxodos masivos *Tupí Guaraníes* ocurridos a partir del siglo XVI.²⁸ Estas migraciones de carácter «religioso», estuvieron encabezadas por profetas que los conducían hacia ese lugar de abundancia, donde priman las fiestas y no existe la muerte: «...el maíz crece solo, las flechas van por sí mismas a la caza...Opulencia y esparcimiento infinitos. No más trabajo, en consecuencia: danzas y borracheras pueden ser las ocupaciones exclusivas. No más reglas de matrimonio...» (Clastres, 2007, p. 79)

En uno de estos desplazamientos, los *tupí* (*guaraní* hablante) se encontraron con los *chané* (hablantes de lengua *arawak*) que estaban asentados en el actual piedemonte boliviano. Las interpretaciones clásicas sostienen que una rama *tupí* migró a la región habitada por los *chané*, los hicieron esclavos y se casaron con sus esposas.²⁹ De acuerdo con este relato, al comienzo predominaba una relación jerárquica; los *chané* (caracterizados como *tapii* que significa «esclavos» en *guaraní*) ocupaban un status menor que los *guaraní*, pero con el nacimiento de las nuevas generaciones concebidas a partir de las uniones interétnicas, se produjo la

²⁸ En su obra Hélène Clastres (2007) analiza estas interpretaciones y realiza una distinción entre las migraciones religiosas de los *Tupí guaraní* en busca de la Tierra Sin Mal y aquellas relacionadas con la búsqueda de poder político. Otros/as autores/as (entre ellos/as Melià, 1990; Pompa, 2004; Villar y Combès, 2013) van más allá y realizan una revisión crítica de la bibliografía clásica, dando cuenta de sesgos teórico metodológicos que ponen en jaque la validez pan-guaraní del mito y ciertas interpretaciones maniqueístas de los procesos de contacto interétnico.

²⁹ De allí se deduce uno de los significados del término *chiriguana*, que en *arawak* quiere decir: «los que tienen esposas *chané*»

guaranización de los Chané y se forjó una identidad mestiza que integró la alteridad con una predominancia de la lengua *guaraní* y la adopción de ciertas pautas culturales *chané* tales como la agricultura y las artesanías (Saignes, 2007). La combinación de rasgos habría dado lugar a un nuevo grupo con preponderancia de las características del grupo dominante, en este caso los *guaraníes*, generando lo que se conoce como el *complejo chiriguano-chané*.

Combès y Villar (2007) proponen un abordaje crítico a esta mirada culturalista, a la luz de la realidad actual de los grupos étnicos mencionados. Observan que, a juzgar por la heterogeneidad y las representaciones que los propios grupos tienen sobre sí mismos, la versión oficial resulta un tanto simplificada. Los/as autores señalan que aquellos que fueron caracterizados bajo la denominación *chiriguano* se auto identifican de manera general como *guaraníes*, subdivididos a su vez en *Ava*, *Simba* e *Izoceños*. Hirsch (2004^a) señala que los *ava* y *simba* que migraron a la Argentina provenían de misiones franciscanas, por lo tanto, tenían un mayor conocimiento del castellano (algunos habían asistido a la escuela) y estaban familiarizados con el trabajo asalariado. En contraposición, en la región de Izozo no se establecieron misiones católicas y el empleo en las haciendas era temporal. Como resultado estos últimos mantuvieron una mayor independencia política y religiosa.

A partir de lo planteado por estos/as autores/as, entendemos que la explicación según la cual los *chané* fueron *guarnitizados* generando un nuevo grupo (*Chiriguano*), no permite interpretar la singularidad étnica y diferenciada que los caracteriza. Ciertamente falta, como mínimo, una parte de la historia y es que la información con la que contamos acerca de los *guaraníes* comprende el sesgo propio de los marcos interpretativos etnocéntricos.

Los documentos escritos son la materialización de relaciones de poder donde se impone la versión de quienes han ganado. Por ello, al retomar los trabajos que han caracterizado a estos grupos a lo largo del tiempo, debemos tener en cuenta que —como toda interpretación— forman parte de una versión y que no son una expresión objetiva y desinteresada de la realidad. Tomando en cuenta estas reflexiones, nos remitimos a las fuentes etnográficas e históricas para describir lo que se conoce acerca de los *guaraníes*, su ubicación geográfica, organización política, pautas culturales, etcétera.

A la llegada de los primeros conquistadores, los *chiriguano* habitaban una región ubicada entre

los valles andinos y las llanuras del Chaco. Al norte: río Guapay. Al sur: río Bermejo, al este: Chaco y al oeste: Charcas (Saignes, 1985).³⁰

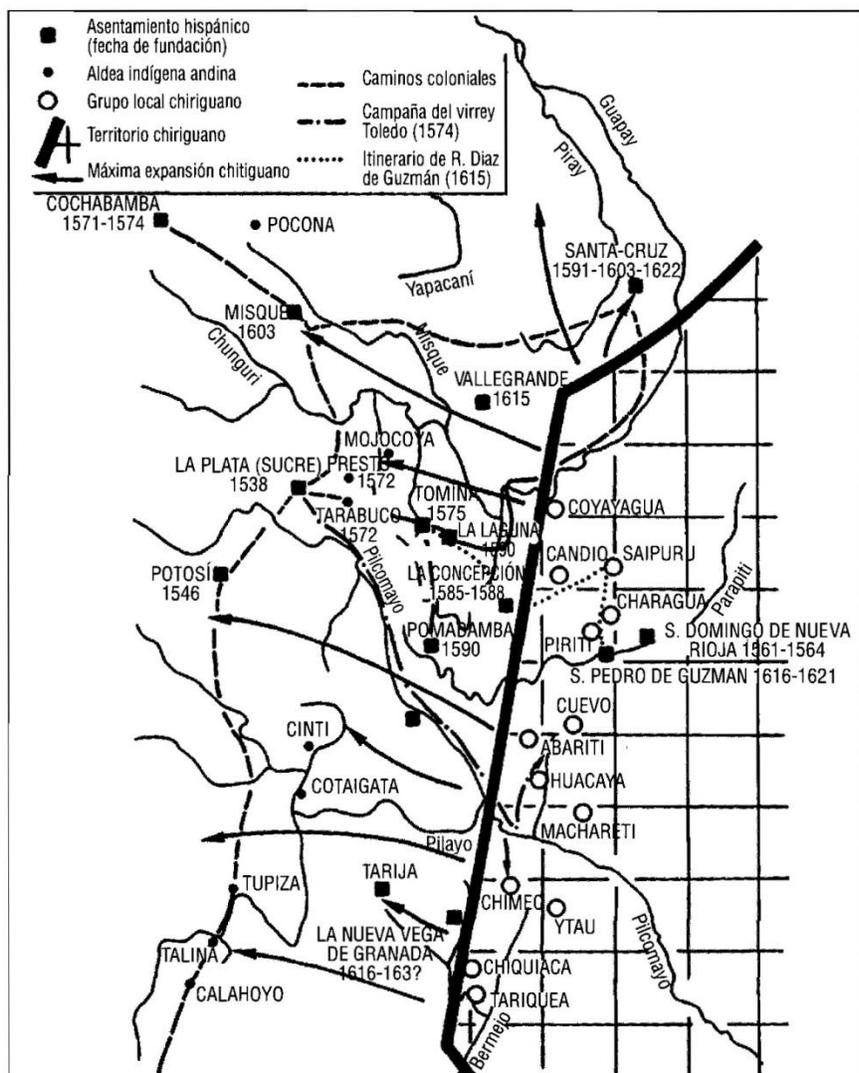


Figura 5. El territorio chiriguano en el sureste andino (Saignes, 2007)

Su territorio lindaba con la región sudoeste del *Tawantinsuyu* bajo dominio de los *inkas*, delimitada por una serie de fortines defensivos. Las crónicas señalan divergencias en torno a las relaciones que mantenían ambos grupos. Se habla tanto de incursiones guerreras por parte

³⁰ 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.

de los *chiriguanos* como de alianzas e intercambios comerciales, es posible que ambas hipótesis sean correctas. En los alrededores también se encontraban grupos *Chané*, *Qom*, *Wichi* y *Tapiete*, entre otros.

Los asentamientos *Chiriguano* estaban conformados por tres a cinco casas colectivas (*malokas*) fabricadas con madera, enchorizado y techo de paja a dos aguas, cada vivienda albergaba a varias familias extensas por lo que cada aldea tenía un promedio entre 100 y 300 personas (Saignes, 2007), que se desplazaba periódicamente de acuerdo con las pautas de subsistencia agrícola que requería rotar los cultivos mediante la técnica de roza y quema. Las autoridades comprendían al cacique o *tubichia* (jefe del grupo local), el *mburuvicha* (cacique regional) y el *Ipaye* (shamán y médico de la comunidad), (Rocca y Rossi, 2004). La residencia era matrilocal, excepto para los jefes. En este caso, sus mujeres —generalmente hijas de otros caciques— residían con ellos en la *maloka* junto a sus hijos/as solteros/as y los/as cuñados/as, sobrinos/as, yernos y nietos/as del jefe (Saignes, 1985). Si bien el rol de *mburuvicha* ha sido considerado tradicionalmente un rol masculino, el testimonio de Lizárraga nos da la pauta de que las mujeres tenían algún tipo de incidencia política ya que podían enviar a los *kereimba* (guerreros especializados) al combate: «Si han de ir a la guerra es por orden de sus viejas, que les traen a la memoria los agravios recibidos y los afrentan con palabras, llamándolos cobardes, borrachos, ociosos y flojos» (Lizárraga como se citó en Saignes, 2007, p. 74). Los líderes *chiriguanos* se destacaban por dos características fundamentales: su talento oratorio y su generosidad.

En lo que respecta a la primera, Clastres (2011) señala que la palabra está separada del poder, no consiste en sentencias imperativas excepto durante las expediciones guerreras. El resto del tiempo, el eje del poder se desplaza hacia el cuerpo exclusivo de la sociedad.

[...] las sociedades indias no reconocen al jefe el derecho a la palabra por el hecho de serlo, sino que exigen al hombre destinado a convertirse en jefe que pruebe su dominio de las palabras. [...] Casi siempre, el líder se dirige al grupo cotidianamente, al alba o en el crepúsculo. Estirado en su hamaca o sentado cerca de su fogata, pronuncia en voz muy alta el discurso esperado [...] (p. 155).

La segunda característica, la generosidad, implica que el jefe está sometido a la obligación de

dar para conservar su prestigio. A través de alianzas entre líderes de distintas aldeas se conformaban pueblos o «provincias» que se fusionaban o escindían según las tensiones internas o rivalidades. En muchas ocasiones, las rivalidades desataban «guerras de venganza» en las cuales se formaban nuevas alianzas con grupos vecinos. Una de las razones por las que resulta tan complejo caracterizar las relaciones interétnicas de los *chiriguano* es que ellos mismos no constituían una «nación», las aldeas podían aliarse contra un enemigo común, pero luego retornaban a un incesante ciclo de rivalidades internas:

En 1568 el Virrey del Perú, Francisco de Toledo declaró la guerra a los *chiriguano* por orden del Rey Felipe II. Según Combès (2012), las razones esgrimidas incluyen el hecho de que no eran «naturales» de aquel territorio y practican canibalismo con los indios «mansos». Así los representaba el visitador Fray Reginaldo de Lizárraga (1600/1968):

Los indios Chiriguanas viven muy cerca destos valles, en unas montañas calurosas y ásperas por donde apenas pueden andar caballos. No son naturales, sino advenedizos; vinieron allí del río de la Plata; la lengua es la misma, sin se diferenciar en cosa alguna. Son bien dispuestos, fornidos, los pechos levantados, espaldudos y bien hechos, morenazos; pélanse las cejas y pestañas; los ojos tienen pequeños y vivos. No guardan un punto de ley natural; son viciosos, tocados del vicio nefando, y no perdonan a sus hermanas; es gente superbísima; todas las naciones dicen ser sus esclavos. Comen carne humana sin ningún asco; andan desnudos; cuando mucho, cual o cual tiene una camiseta hasta el ombligo; usan pañetes; son grandes flecheros; sus armas son arco y flecha. (p. 83)

El territorio *chiriguano* estaba ubicado al sudeste de la Audiencia de Charcas y más allá de los argumentos dados por la Corona, el interés sobre esta región residía en la posibilidad de extender las haciendas y acceder a las minas de oro y plata.³¹ Los españoles fracasaron en numerosos intentos de avanzada sobre el territorio gracias a la habilidad de los indígenas de forjar alianzas estratégicas con los grupos vecinos (*Wichís*, *Qom*, pero también con criollos y

³¹ Combès (2009) sugiere esta posibilidad sobre la base de una crónica de Alcaya.

mestizos). Se conformó así una *frontera chiriguano* caracterizada por una dinámica *fricción interétnica* (Cardoso de Oliveira, 1963) durante toda la época colonial. A lo largo de esta frontera se fundaron villas y misiones para contener las «irrupciones» de los nativos. Las misiones —primero jesuitas y luego franciscanas— se constituyeron como «institución de frontera» (Bolton, 1917) funcional a la expansión de la Corona sobre el territorio. Ellas funcionaron como *buffers* en los enfrentamientos entre españoles e indígenas, fueron claves como tecnologías de poder, oficiaron como instituciones de disciplinamiento y posteriormente se convirtieron en reservas de mano de obra indígena para las haciendas de los criollos. En este contexto de crisis del mundo indígena tal como se conocía hasta entonces, presionado por la situación colonial, la alteración de sus relaciones sociales, sus economías, la usurpación de sus territorios, las conversiones religiosas, las guerras, las hambrunas y las pestes, surgió una figura performativa conocida como «karai» o «tumpa». A partir de los testimonios que los describen, pueden caracterizarse a estos personajes como «hombres-dioses», errantes y solitarios que manejan la lengua española y la religión cristiana, pero también poseen conocimientos *chamánicos* y la presunta habilidad para comunicarse con los espíritus. Estos líderes guiaron algunos movimientos destinados a recuperar el territorio usurpado por los blancos. Si bien los desplazamientos de este tipo se han interpretado en términos principalmente religiosos, Clastres (2007) y Pompa (2004), entre otros/as, señalan —con acierto, a nuestro juicio— el carácter político y reactivo a la situación de dominación colonial.

Durante los siglos XVIII y XIX, las rebeliones de los *chiriguano* contra los blancos fueron guiadas tanto por *mburuvichas* como por *tumpa*, formaron parte de un entramado de rivalidades y alianzas con etnias vecinas y en algunos casos con los propios españoles. Durante las guerras civiles de Independencia, varias tribus cooperaron con los republicanos para deshacerse del dominio español y lograr una coexistencia pacífica que permita proteger la autonomía sobre sus territorios. Sin embargo, la descolonización no implicó una real nacionalización de las sociedades, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases constitucionales, tal como señala Quijano (2000) en relación con la independencia de los Estados latinoamericanos: «la estructura de poder fue y aún sigue estando organizada sobre y alrededor del eje colonial. La construcción de la nación y sobre todo del Estado-nación han sido conceptualizadas y trabajadas en contra de la mayoría de la población...» (p. 237).

Tras la independencia de la Corona, los acuerdos territoriales con los Pueblos Indígenas fueron incumplidos.³² El gobierno boliviano alentó activamente la ocupación de los territorios de frontera concediendo tierras a criollos que quisieran asentarse; las misiones, por su parte, proporcionaron la mano de obra indígena para fomentar la producción de los hacendados (Langer, 1987). Como veremos en el próximo apartado, el arrinconamiento y la expulsión de los territorios indígenas propiciaron nuevos desplazamientos, esta vez, hacia el NOA donde miles de *guaraníes* migraron para emplearse en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. Estos procesos de territorialización son explicados por los *guaraníes* en términos de la búsqueda de la Tierra sin Mal, pero tal como afirma Melià (1990), la respuesta a la pregunta ¿Qué buscaba o qué busca un guaraní cuando dice que busca la Tierra Sin Mal? no es unívoca.

En 2015, (G), el líder de la comunidad *Iwi Imemb* y aludía a la búsqueda de la Tierra sin Mal evocando el pasado nómada del Pueblo Guaraní:

Éramos nómades, siempre vivíamos buscando tierra sin mal, por eso es sagrado, decimos que siempre ellos nos han tratado con mucha dulzura, si voy a la ciudad soy sapo de otro pozo, mi padre nunca se acostumbró, murió de tristeza, esto no es para mí —decía— yo he nacido en el monte.

En cambio, la perspectiva de su hija (M), la ubica en un presente signado por el racismo y la exclusión:³³

En memoria de nuestros antepasados por el fiel compromiso a una futura generación nos arrebataron la tierra y quitaron la libertad, trazaron un largo sendero interminable en busca de la Tierra Sin Mal. Aquí estoy siguiendo las huellas de aquellos que se fueron. La pobreza existe porque existe la condición que tiene el mismo eje estructural que sería el racismo

³² Durante las guerras independentistas, Cumbay —capitán chiriguano del Valle de Ingre— le ofreció 2.000 guerreros al General Belgrano para luchar contra los españoles. Posteriormente colaboró con Padilla en las batallas de Chuquisaca; sin embargo, Saignes sostiene que, durante el siglo XIX, las relaciones entre «pioneros» y «salvajes» pueden resumirse en tres tipos: un ciclo local de provocaciones-represalias; una intervención indirecta por medio de las hostilidades internas entre grupos chiriguano; y una colonización directa y masiva acompañada de matanzas y otras exacciones (para más detalles ver Saignes, 2007, p. 167).

³³ El testimonio es un extracto del discurso pronunciado por (M) en la Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) celebrada en 2017 en la Provincia de Misiones.

y la exclusión. En memoria del progreso destruyen nuestras raíces, eliminan nuestra identidad, desintegran nuestra cultura. ¿Por qué a veces migramos? Muchos dicen que la migración es voluntaria, pero no. Es una migración forzada. Nos han afectado desde el despojo de las tierras que han sufrido mis padres, también los antepasados.

Dichas interpretaciones dan cuenta de la manera en que los actores actualizan y resignifican los relatos. Los testimonios no se contraponen, sino que enfatizan diferentes aspectos en función de sus propias trayectorias y el momento histórico al que hacen referencia, pero en ambos casos, la alusión ancestral a la Tierra Sin Mal sustenta discursivamente las reivindicaciones etnopolíticas actuales.³⁴ Estas narrativas adquieren inteligibilidad en el conjunto de sus prácticas sociales: «Son las prácticas materiales de los actores sociales las que producen el anclaje de inteligibilidad a los mundos simbólicos que, por eso mismo, se convierten en otras prácticas». (Trincheró, 2007, p. 133). La noción de la Tierra Sin Mal en tanto símbolo, condensa numerosas referencias en un mismo campo cognitivo y afectivo, ligado a una utopía concreta, es decir, se trata de un proyecto colectivo configurado en relación con las condiciones históricas, como señala Barabas (2000a):

La utopía se identifica con la historia propia recobrada y el pasado anterior a la llegada de los `blancos´ deviene la referencia para construir un futuro posible. Por ello, el recuerdo de un pasado diferente atesorado en la memoria colectiva de los pueblos colonizados constituye una de sus principales alternativas de poder y de lucha contra el colonialismo» (p. 107).

2.2 Estado, Ingenios azucareros, y explotación indígena. Devenir proletariado en San Martín del Tabacal

A raíz de las presiones sobre los territorios y las condiciones de dependencia y explotación sufridas en las haciendas de Bolivia, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, miles de

³⁴ Gordillo (2010) sostiene que, en Jujuy, el concepto de «la tierra sin mal» fue incorporado recientemente por influencia de la Asamblea del Pueblo Guaraní, que a su vez lo tomó de los discursos antropológicos y de las ONG. Aún si este fuera el caso, no le quita validez a los significados que le otorgan.

ava guaraníes se desplazaron a los ingenios azucareros de Salta y Jujuy (Hirsch, 2004a; Hirsch, 2004b, Gordillo, 2010). Este período coincidió con el proceso formativo del Estado-nación (1870-1930).³⁵ El desarrollo de los ingenios desempeñó un papel fundamental para afianzar las fronteras nacionales internas en un momento en que los sectores de poder buscaban simultáneamente asegurar sus dominios sobre el territorio nacional y consolidar el modelo capitalista agroexportador.

Las construcciones semánticas difundidas acerca de la otredad desde la época colonial (Barabas, 2000b) operaron como elementos legitimadores del proyecto político nacional y garantizaron el avance sobre los Pueblos Indígenas y sus territorios. Nos referimos a la caracterización de los/as indígenas como «bárbaros» y de los territorios que permanecían bajo su control como «desiertos». Este relato ficcional que los intelectuales del momento supieron construir y difundir a todas las capas de la sociedad alegaba que el desierto constituía un obstáculo para el progreso y que el reto consistía en «aprovechar sus recursos antes que inmovilizarse y convivir con la barbarie» (Sarmiento como se citó en Balazote, 2015, p. 45). La construcción ideológica del «bárbaro» como un ente perteneciente al reino de la naturaleza, inferior e infrahumano, legitimó la conquista de los territorios significados como «desiertos», en el sentido de vacíos de humanidad.

El desierto es la metáfora inequívoca y perfecta —pero también la verificación empírica, fáctica, material, la evidencia misma, diríamos— de lo que Hobbes llamó en su *Leviatán* «estado de naturaleza»: el lugar de la nada, del silencio y de la muerte. Es frente a ese estado de naturaleza que el Estado Liberal ha levantado entre nosotros, el proyecto de fundar».

(Rinesi como se citó en Trincheró, 2007, p. 190)

Estas representaciones colaboraron en la producción de una matriz nacionalista descalificadora e invisibilizadora de los Pueblos Indígenas y delinearon el formato de relacionamiento entre el Estado y los Pueblos Indígenas (Balazote, 2015).

Mientras que en Pampa y Patagonia los esfuerzos estatales giraron en torno a la avanzada

³⁵ Trincheró (2007).

militar para asegurar los límites fronterizos con Chile, en el Gran Chaco, la mirada estuvo puesta en la extracción de materias primas y la consolidación de las fronteras se logró gracias al desarrollo de importantes complejos productivos que reordenaron poblaciones y territorios (Literas, 2008). Estos proyectos motivaron diferentes modos de relacionamiento con los pueblos que habitaban los respectivos territorios. En el norte de Patagonia, los avances militares fueron legitimados por discursos oficiales que calificaban a los grupos «araucanos» de invasores extranjeros provenientes de Chile.³⁶ En cambio, en el Gran Chaco, las incursiones militares apuntaron no solo a la ocupación de territorios, sino también a la incorporación de los/as indígenas al sistema productivo en crecimiento. Los discursos dominantes sobre los indígenas de Gran Chaco se abocaron a resaltar sus cualidades físicas para el trabajo manual y a promover su disciplinamiento para convertirlos en «miembros útiles de la sociedad» (Seelstrang como se citó en Schmidt, 2017). La comparación es evidente en las palabras del secretario de la Gobernación del Chaco entre 1875 y 1884:

El indio del sur es indómito por naturaleza [...] que cuando tiene hambre salta rápido sobre el lomo de un potro tan fiero e indómito como él, y se lanza cual una avalancha hasta saciar con sangre caliente y con carne palpitante su sed y hambre, para después dormirse sin pena ni gloria, pero satisfecho y nunca cansado de correr, ese hombre, repetimos, no puede jamás ser tan inteligente y susceptible de aprender como el indio chaqueño» (Fontana como se citó en Trincherro, 2007, p. 110).

En este período y de manera concomitante con las campañas genocidas hacia los Pueblos Indígenas, los ingenios azucareros de Salta y Jujuy comenzaron a experimentar un auge económico. En conjunto, las campañas y el desarrollo de la agroindustria constituyeron dos factores que acrecentaron la acumulación de capitales en manos de terratenientes y permitieron consolidar las fronteras internas de la Nación. Mientras que el avance militar conquistaba los territorios indígenas y captaba mano de obra para la industria, los ingenios garantizaban el

³⁶ Esta calificación sin validez científica y netamente racista en la medida en que pretende justificar la expulsión y/o negación de los indígenas y sus derechos sobre el territorio, ha sido revitalizada por sectores conservadores en los últimos años y ha debido ser —una vez más— refutada públicamente por los/as científicos/as sociales (Trincherro *et al.*, 2018).

control y el disciplinamiento de los indígenas conforme a las ideas de progreso y desarrollo dominantes. A pocos meses de finalizada la Conquista del Norte, el Gral. Victorica señalaba:

Privados del recurso de la pesca por la ocupación de los ríos, dificultada la caza de la forma en que la hacen que denuncia a la fuerza de su presencia, sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o a los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización [...] No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera como lo hacen algunas de ellas en las haciendas de Salta y Jujuy, si bien considero indispensable también adoptar un sistema adecuado para situarlos permanentemente en los puntos convenientes, limitándoles los terrenos que deben ocupar con sus familias a efectos de ir poco a poco modificando sus costumbres y civilizarlos (Victorica como se citó en Iñigo Carrera, 1988, p. 10-11).

Tal como mencionan Bisio y Forni (1976), el desarrollo de la industria azucarera está estrechamente ligado a la intervención del Estado, no solo militar, sino también mediante políticas económicas. Durante la época a la que hacemos referencia, el Estado contribuyó al crecimiento económico habilitando la adquisición de máquinas de vapor para el procesamiento de la caña, la instalación del ferrocarril en Jujuy, el aumento de la tarifa sobre el azúcar de importación, el otorgamiento de créditos y la inversión de capitales ingleses. A partir de entonces los ingenios se consolidaron como grandes complejos administrados por una empresa centralizada con una fuerte inserción en el mercado internacional (Gordillo, 1995).

El desarrollo y la acumulación de capital alcanzados por los ingenios del noroeste argentino (NOA) fue posible gracias al reclutamiento de mano de obra indígena que —ya sea de manera permanente o temporaria— acudía masivamente a los ingenios para realizar trabajos en condiciones sumamente precarias, con escasas o nulas regulaciones. A principios de siglo XX, Biale Massé (2010) dejó asentado el papel fundamental que representó la fuerza de trabajo indígena para el crecimiento de la industria:

Me fijo en primer término en el indio, porque es el elemento más eficiente del progreso e importante en el Chaco: sin él no hay ingenio azucarero, ni algodón, ni maní, ni nada importante. Es él el cosechero irremplazable del algodón; nadie le supera en el hacha, ni en la cosecha del maní. Si los propietarios del Chaco miraran este asunto con el más crudo de los egoísmos, pero ilustrado, serían humanitarios por egoísmo, y cuidarían a los indios siquiera como a animales insustituibles para labrar sus fortunas; pero es seguro que no lo harán si la ley no lo impone y con mano fuerte».

(p. 50)

El caso del ingenio SMT es uno de los más notables, dadas las dimensiones que alcanzó su producción y el papel que jugó en la transformación social y espacial de la región. El complejo industrial fundado por el ex funcionario Robustiano Patrón Costas³⁷ en 1918, se localiza en una zona tropical denominada valle de Zenta (Departamento de Orán).

³⁷ Robustiano Patrón Costas fue gobernador de Salta (1913-1916), senador provincial (1935-1918) y presidente de la nación en caso de acefalía entre 1932 y 1943 (Leavy, 2017)



Figura 6. Panorámica del ingenio SMT, 1940. Fuente: Sweeney y Domínguez Benavides (1998)



Figura 7. Trabajadores desmalezando para plantar caña de azúcar. Fuente: Sweeney y Domínguez Benavides (1998)

Como señalamos anteriormente, los/as *guaraníes* migraron de manera masiva a los ingenios escapando de las deplorables condiciones de vida en el piedemonte boliviano. Pero, como está documentado en numerosos trabajos (Bisio y Forni, 1976; Trincherro, 2000; Weinberg y Mercolli, 2014 Leavy, 2017), el reclutamiento de mano de obra también se ejerció de forma forzosa o coercitiva.

La industria de la caña de azúcar en esta región se insertó en lo que se denomina economía de enclave. Este modelo se caracteriza por el empleo de mano de obra estacional y la consolidación de áreas con distintos sistemas productivos: el área de enclave —el ingenio— y las áreas satelizadas —proveedoras de la fuerza de trabajo temporal— (Bisio y Forni, 1976).

Con distintos grados de participación muchas veces atravesados por intereses contradictorios, la avanzada militar, la labor evangelizadora y las alianzas del Estado con la oligarquía regional, contribuyeron al acaparamiento de territorios y al control de sus poblaciones. En el ingenio SMT, la mano de obra permanente era de origen criollo y *ava guaraní*. Estos últimos se ocupaban de la limpieza y el riego de los cañaverales durante todo el año (Literas, 2008; Bugallo, 2017). Durante la época de zafra o cosecha, la necesidad de mano de obra se cubría con población indígena proveniente de las tierras altas y el piedemonte boliviano. La retención de las poblaciones en sus territorios resultaba funcional al sistema productivo, dado que los patrones se ahorran los costos de reproducción de la mano de obra durante la «estación muerta», que era costado por las comunidades sobre la base de la economía doméstica. Además, al tener una parte de la reproducción cubierta de forma autónoma, el ingenio podía someter a la población a un nivel de sobreexplotación que no sería tolerable si los/as trabajadores/as estuvieran completamente proletarizados/as (Gordillo, 1995).

Los mecanismos de reclutamiento consistieron en la apropiación de mano de obra cautiva y el conchabo por medio de contratistas. En el primer caso, el ingenio adquirió tierras del gobierno local con sus habitantes incluidos/as, a los que exigía el cobro del arriendo y el aporte de fuerza de trabajo durante los meses que duraba la zafra (de abril a octubre). En el segundo, los/as trabajadores/as eran reclutados/as en sus comunidades por «conchabadores». El período de mayor demanda coincidía con la estación seca, por lo que la escasez de alimentos en el monte favorecía el «enganche» (Trincherro, 2000).

El ingenio estaba organizado en lotes o colonias diferenciadas étnicamente, cada una de ellas estaba a cargo de un «jefe de colonia» y contaba con sus propias viviendas, herramientas, proveedurías, ganado, forrajes, etc. Las mujeres eran destinadas al trabajo doméstico y los varones a las tareas agrícolas. Había una estructura jerárquica según el origen étnico que redundaba en salarios diferenciales: en la cima se encontraban los criollos, le seguían los cañeros temporales provenientes de Bolivia y tierras altas del NOA (*kollas* y *ava guaraníes*), en tercer lugar, la mano de obra permanente *guaraní* y en el escalafón más bajo, trabajadores temporales de origen *toba*, *wichí*, *chorote*, *pilagá*, *tapieté* y *nivacklé* (Gordillo, 2002). En 2018, una referente *ava guaraní* que vivió en el ingenio, recordaba con angustia la situación de explotación a la que estos últimos estaban sometidos/as:

No sabemos si ellos van a volver con vida, porque algunos que vienen no aguantan el calor, la cosecha de la caña. Y los hermanos chulupi, los wichí no tienen ropa, entonces les dan tela y se envuelven. Y ellos se hacían de paja la casa y dormían en el piso, y toda la noche hacían danza (Yojojo)...y cuando mueren, lo queman, las cenizas las ponen en una tacita y van cantando y van llorando para volverse a su lugar. No lo dejan ahí, lo llevan. Y los chulupi tenían la misma oreja así, pasado con espina de pescado, todo pintado. Nosotros los mirábamos. No llegábamos a entender, y los hermanos andinos también. Nosotros llorábamos, a nosotros nos explicaban: «ellos son nuestros hermanos, no hablan nuestro idioma, pero son nuestros hermanos.» Nosotros vivíamos en esos lugares. Y yo lloraba cuando iban y venían. Hoy por hoy me da mucha pena de ver cómo sufrieron para cosechar, estar ahí para alimentar a la nación argentina. Tener el azúcar ahí. ¿Y qué llevan ellos? Lo único que tienen es su fuerza. Mueren. Y hoy por hoy me da no sé qué ver cómo creció Argentina. El ingenio lo construyeron los guaraní.³⁸

Una pieza clave en la expansión de los ingenios fue el establecimiento de misiones anglicanas.

³⁸ Este testimonio fue brindado en el marco de una reunión de la Red Intercultural de Acompañamiento a Pueblos Indígenas conformada por distintas instituciones universitarias (entre ellas el LIAS) y OPINOA (Organización de Pueblos Indígenas del Noroeste Argentino) en la Universidad Nacional de Quilmes, 2018

El proceso de evangelización y la concentración de indígenas facilitó el reclutamiento de mano de obra y la reproducción doméstica de la fuerza de trabajo. Los frailes de Orán centraron su atención en el ingenio SMT al advertir la presencia de *guaraníes* asentados permanentemente en los territorios adyacentes (Bugallo, 2017).

En 1934 el ingenio SMT experimentó un crecimiento económico que coincidió con la construcción de nuevos establecimientos en sus dominios. Se inauguraron una iglesia, un hospital y un hogar-escuela. Estas instituciones colaboraron en el disciplinamiento de los/as indígenas determinando la segmentación geográfica, administrando los tiempos e inculcando ciertos saberes y costumbres en detrimento de otros que ellos/as poseían. La función pedagógica de estas *instituciones disciplinantes* (Foucault (1977/2019) no derivó en una pérdida de identidad étnica. Los límites étnicos se mantuvieron y reactualizaron en el marco de complejos procesos de interacción con la cultura dominante. Un ejemplo de ello es la experiencia de La Loma, una misión emplazada en 1938 por un conjunto de *guaraníes* que fueron guiados por el Padre Roque Chielli, capellán de la capilla del ingenio.

A unas cuantas familias de Chiriguano hablé de formar una verdadera reducción misionera, y aceptaron: ellos también anhelaban vivir como los demás seres humanos. Inspeccioné como pude el terreno y el bosque; noté una hermosa loma distante un kilómetro (de la fábrica) del ingenio y poco después quedaba trazado, rústicamente, el plan de la futura misión. (Roque Chielli como se citó en Sweeney y Domínguez Benavides, 1998, p. 120)

El Padre se dedicó a reclutar *guaraníes* provenientes de distintos lugares para vivir en la misión: migrantes de Bolivia, nativos y de otros enclaves industriales del NOA (Bugallo, 2017). En esa colina boscosa, desmontaron el terreno, emplazaron las viviendas, la capilla y posteriormente una escuela.

La Loma no reproducía la típica disposición de las misiones (el sistema cuadrículado de calles y manzanas), tenía una forma ovalada y las casas se encontraban una al lado de la otra junto al

cerco,³⁹ donde se plantaba maíz, zapallo, pimiento, batata, etc. Mediante la técnica de roza y quema. Los/as indígenas lograron mantener la posesión de la tierra y cierta autonomía para reproducir sus pautas culturales a cambio de la conversión al catolicismo y la participación en las actividades religiosas. Esta fue una excepción a los modos comunes de ordenamiento socio territorial de las poblaciones indígenas incorporadas al sistema productivo y denota la existencia de acuerdos, concesiones y negociaciones en el marco de relaciones de poder asimétricas (Bugallo, 2017).

2.3 Nueva expansión productiva. Devenir desocupado por el Ingenio Tabacal

En las últimas décadas del siglo XX, se produjeron profundos cambios en la estructura agraria. En el marco de un nuevo ciclo de expansión productiva, el sector agropecuario se orientó a un proceso de modernización caracterizado por la mecanización de la industria (incorporación de máquinas de corte, recolección y acarreo de caña) y una nueva expansión de la frontera agraria. El incremento de la productividad implicó la desincorporación de la fuerza de trabajo indígena y un nuevo avance sobre las tierras adyacentes. Estos factores condujeron a un mayor empobrecimiento de las poblaciones indígenas y la expulsión de sus territorios. Sin trabajo en los ingenios y despojados/as de las fuentes de reproducción, los/as indígenas se vieron obligados/as a migrar y buscar nuevas formas de subsistencia. Según lo recordaba (G):

En el 67 yo tenía 10 años, y a partir de los 70 se empieza a implementar la maquinaria agrícola donde empiezan a buscar la forma de despedir, reemplazando la mano de obra con maquinaria. Y [para] miles y miles de mayormente originarios [los patrones] buscaban justificación de que no podían seguir de la enfermedad que tenían, indocumentados... Entonces han buscado justificación para reemplazar con la maquinaria.

El asentamiento de La Loma fue desmantelado por el ingenio mediante la destrucción de los cercos. El papel del Padre Roque Chielli en estos sucesos resulta ambiguo, algunos/as *guaraníes* aseguran que protegió sus vidas e intentó negociar con el ingenio para evitar el

³⁹ Para el guaraní, el «cerco» no es solamente el sitio donde se cultiva, allí se reactualizan las formas comunitarias de trabajo, de socialización, de colaboración mutua y en armonía con la naturaleza (Boasso, 2017).

desalojo, otros/as plantean que actuó en complicidad con la patronal (Literas, 2005; Leavy, 2017). Sí es un hecho que su gestión fue imprescindible para lograr el reasentamiento de unas 80 familias *guaraníes* en unos terrenos ubicados en las afueras de la ciudad de Pichanal donde muchas permanecen hasta la actualidad (Bugallo, 2017). Algunas familias lograron permanecer en el cerro hasta los años `90, pero la mayoría fue sometida a varios desplazamientos. Parte de la población se fragmentó y se asentó en diferentes localidades: algunos/as en el pueblo de Hipólito Yrigoyen, otros/as en la periferia de la ciudad de Orán. En este sentido, Gordillo (2010) señala:

La experiencia colectiva de los guaraníes de esta región a lo largo del siglo XX [...] estuvo marcada por una doble desterritorialización: la que los alejó de sus tierras en Bolivia y la que, décadas más tarde, resultó de su trasplante de los lotes de los ingenios y de La Loma de Tabacal a los núcleos urbanos circundantes (p. 213)

Ante la desarticulación del sistema de reclutamiento, la mano de obra vacante fue absorbida por otros sectores productivos: la explotación forestal (Salta y Formosa), la producción frutihortícola (Salta) y la producción algodonera (Chaco y Formosa). La familia de (G) se asentó en un barrio periférico de Orán y se emplearon como trabajadores/as golondrina en distintas regiones del NOA, algunos/as continúan trabajando para el ingenio hasta la actualidad.

Vivir en la ciudad no era un horizonte deseado. Nuestro interlocutor recuerda que su padre decía: «yo si voy ahí, voy a morir de angustia, de tristeza, no soy para vivir en la ciudad. Por más comodidad que tenga, no es mi mundo». Mediante un contrato informal con un pequeño propietario, el grupo familiar de (G) obtuvo unas parcelas de tierra a cambio de una heladera. Años después él mismo desmontó a pulmón unos terrenos fiscales ubicados a 5 km de la ciudad a orillas del Río Blanco Banda Sur muy próximos al ingenio:

No tenía dueño, nada y voy y empiezo a limpiar para sembrar porque no había trabajo en ningún lugar [...] Y después han venido más guaraníes y conformamos ya la comunidad. Sea como sea volvemos a recuperar nuestras costumbres, nuestras pautas culturales.

En este territorio se conformó la comunidad *Iguopeygennda*, denominada así por la presencia de

algarrobos (*Igupey*) en la zona. Esta porción boscosa les permitió a los/as *guaraníes* volver a practicar una economía de subsistencia, reproducir las lógicas comunitarias y mantener cierta autonomía del mercado. Así lo subrayaba (G):

Éramos la única comunidad organizada que luchamos contra la individualización. Siempre. Manteniendo mal que mal nuestro destino colectivo, comunitario, en donde no era nuestro pensamiento la comercialización. Siempre tratar de hacer trueque, intercambio. Íbamos a la iglesia, a la cárcel, al hospital, a ver cómo podíamos hacer intercambio de productos con ellos. Por ejemplo, con el hospital, en el caso de salud, de remedios, todas esas cosas. Hablamos con el director, hablamos en la cárcel. En la cárcel por ahí hacíamos trueque, porque ellos tenían carpintería, hacían panadería, y entonces por ahí hacíamos intercambio con eso. Y la iglesia, bueno, por ahí útiles para los chicos, iban los jóvenes, por ahí necesitábamos útiles entonces hacíamos donaciones».

A partir de la segunda mitad de la década del setenta se produjo un proceso de desestructuración y reestructuración económica asociada a la explotación hidrocarburífera y agraria que se profundizó en los años noventa (Petz y Schmidt, 2014). En la producción agropecuaria, se inició un nuevo proceso de acaparamiento y valorización de tierras siguiendo un modelo exitoso y rentable a corto plazo, pero con grandes costos socioambientales, tal como señalan las autoras antes citadas:

Para que el proceso fuera eficiente, se debía contar con un capital de tierras muy grande, mucho mayor que el que efectivamente se utilizaba. Al productor, esto lo habilitaba a renovar en continuidad su área de producción, abandonando la tierra a medida que esta bajaba sus rendimientos (unos ocho años al nivel de tecnología comúnmente utilizada) y poniendo otras tierras a producir. Lo cierto es que este sistema tendió a expulsar a pequeños y medianos productores, de forma tal que aquella modalidad habilitó un proceso de concentración de tierras en manos de empresas extrarregionales (p. 411).

Este modelo potenció la producción de soja a gran escala —que desde los comienzos de la década del setenta venía en franca expansión—. El proceso de sojización se profundizó a partir del 1996 impulsado por los precios internacionales y la introducción de la variedad transgénica RR.⁴⁰ En ese mismo año, SMT fue comprado por la empresa *Seaboard Corporation* que incluyó en su cartera de negocios a la producción de alcoholes y bioetanol (según el reporte de sostenibilidad del 2010, ya se presentaba como horizonte posible la integración de la producción de biodiesel, a partir del aceite de soja).⁴¹ Durante casi una década, los/as *guaraníes* resistieron los avances sobre el territorio hasta que en el 2003 un nuevo proceso expansivo afectó a las familias de la comunidad *Iguoepygenda*. Con el argumento de que las tierras en las que estaban asentadas eran de propiedad del ingenio, se autorizó una orden de desalojo que expulsó definitivamente a gran parte de la comunidad (Aljanati, Gonzalez, Maidana 2021) provocando el desmembramiento de las relaciones comunitarias, la fragmentación familiar y la desestructuración de las formas de vida de los/as *ava guaraníes*.

En este contexto se dieron las migraciones forzadas que terminaron por originar la comunidad *Iwi Imemb'y* en el CHP,⁴² lo cual implicó un arduo proceso de reconstrucción de los lazos comunitarios en el territorio de migración y la adaptación a las nuevas condiciones de vida en un escenario poco conocido, con características ambientales, culturales y económicas muy diferentes. El contraste queda plasmado a través de los testimonios de nuestros/as interlocutores/as. Para el caso de Orán:

Mi papá tenía gallinas. Después tenía un arroyo ahí cerca donde iba a pescar, cultivo de maíz, mandioca, maní, esas cosas. Lo que nosotros hicimos forma parte también de la migración forzosa. Mi papá no quería venir. Ahora yo fui, me acordaba poquito que había mucha agua, había

⁴⁰ En 1996 a través de la Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentación se sancionó la Resolución N°167 que autorizó la producción y comercialización de la semilla y productos derivados provenientes de la soja RR, tolerante al herbicida glifosato «RoundupReady» comercializado por la empresa multinacional Monsanto (Schmidt, 2017)

⁴¹

Ver https://www.seaboard.com.ar/filemanager/source/Transparencia/Reportes/2010_Reporte_Sostenibilidad.pdf

⁴² Alrededor de 40 familias lograron permanecer en el territorio y mediante sus propios procesos de organización formalizaron su comunidad para reclamar judicialmente la tenencia y posesión legal de la tierra (García Rodríguez, 2011)

río. Después me fui a encontrar con que todo seco. Si no hay río no hay nada. (M, 2015)

...teníamos todo. Porque hay una parte que era monte, eso no se tocaba. Incluso de ahí salían del pim pim, el baile del pim pim.⁴³ De ahí se sacaba venía por la ruta y lo llevaba a un lugar donde organizábamos. Lo mismo para el entierro. (P, 2018)

Para el caso de La Plata:

Mi hermano me cuenta que hacía frío, le daban ganas de irse. Trabajaba y trabajaba y tampoco. Lo que ahora cultivamos nosotros aquí no conocían nada cómo era el proceso. Porque allá no cultivamos esta clase de verduras. Era distinto. Aquí se vino a dar con que se cultivaba de otra manera, se hacía de otra manera. Todo distinto. Y estuvieron dos meses. O sea, se vinieron sin nada, con un paquete de ropa en la mano y nada más. (M, 2015)

...por lo que produce por ejemplo la lechuga lleva mucho tiempo, lleva a que todo el día estemos encima. Y después cambia en lo físico. Cambia que es más liviano, allá es más pesado. Trabajo más pesado. Pero si trabaja pesado capaz que va a trabajar cinco o seis días. Después tiene un descanso de veinte, treinta días. Aquí no, todo el día. No se cansa tanto, pero tiene que estar permanente todo el día. (G, 2019).

Poco a poco la comunidad se fue consolidando y articulando con diversos sectores para mejorar sus condiciones de existencia a partir de la acción solidaria, colectiva y comunitaria que caracteriza a las organizaciones indígenas. En este marco los/as *ava guaraníes* han logrado sobrevivir, reagruparse y generar utopías que, fundadas en la conciencia de un origen común y una memoria coherente (Maidana, 2012), proyectan destinos colectivos para la recuperación y

⁴³ El *pim pim* es una danza celebrada durante la ceremonia del *Arete Guasú* (también es el término que se emplea para denominar a la festividad) que se hace anualmente y representa la llegada del «verdadero tiempo» según el Pueblo *Ava Guaraní*.

construcción de territorios para el buen vivir, algo a lo que referiremos en los siguientes capítulos.

Capítulo 3. La lucha indígena por el territorio es la lucha por otros mundos posibles

En este capítulo, abordamos las tensiones producidas por la confrontación de dos modelos disímiles de concebir las naturalezas-culturas. Esta confrontación se expresa en los conflictos territoriales que se desarrollan en diversas regiones de Latinoamérica y han dado lugar a teorizaciones acerca de los sentidos que encarnan dichas disputas. En el marco de las demandas de los Pueblos Indígenas, las relaciones de reciprocidad y la interacción sagrada entre humanos y no humanos reemergen como representaciones y prácticas contra hegemónicas ante la lógica colonial guiada por los preceptos de la superioridad/inferioridad que justifican la desigualdad y la explotación (Tamagno, 2019).

Autoras como De la Cadena (2020) y Ramos (2016) aportan, a partir de sus experiencias etnográficas, conceptualizaciones teóricas para comprender la dimensión ontológica que subyace a la política étnica. Señalan que los acuerdos, las negociaciones y las decisiones políticas de las comunidades están mediadas por la relación con las agencias no humanas que coexisten en el mismo territorio. Estas prácticas, inadmisibles para la política moderna, emergen cada vez con más fuerza en las protestas, en los discursos y en las mesas de negociación con las instituciones estatales, disputando los sentidos en torno a la política, la naturaleza y la cultura.

Tomando en cuenta estas consideraciones, analizamos la concepción moderna del binomio naturaleza-cultura, señalamos su papel en la consolidación del modo capitalista de producción y damos cuenta de algunas de las políticas implementadas en este contexto junto con sus efectos socio territoriales. Luego destacamos los planteos de algunos autores que, a partir de sus trabajos etnográficos con Pueblos Indígenas de las tierras bajas sudamericanas, problematizaron las nociones de naturaleza y cultura y demostraron su carácter socialmente construido. Para seguir, nos valdremos de los aportes de diversos/as autores/as que nos brindan herramientas teóricas y conceptuales para desentramar el sentido de las demandas indígenas y los fundamentos de los proyectos de vida que defienden. Por último, desarrollamos algunas categorías problematizadas por la comunidad *Iwi Imemb* y que ponen de manifiesto ciertas disputas a nivel simbólico en relación con el Estado y las políticas públicas. Estas aproximaciones nos permiten comprender las representaciones que tienen los/as integrantes de la comunidad *Iwi Imemb* y acerca del territorio; perspectivas que subyacen a los reclamos

territoriales y quedan expresadas en el término por ellos/ellas utilizado: *Iwi Iyambae* que puede traducirse como «tierra sin dueño». En este punto, vale hacer una aclaración: si bien en los grupos guaranícos, los *Iya* (Dueño) son seres que poseen, administran y regulan las cosas, en la expresión a la que aludimos, *Iya* refiere al concepto moderno de propietario de la tierra, no a las entidades no humanas que la protegen. Pannain (2021) analiza el sentido de este término al abordar el caso de la población indígena del municipio de Charagua, localizado en el Departamento de Santa Cruz, Bolivia. Sostiene que refiere a los procesos de recuperación de autonomía y que aparece como una liberación de las diferentes opresiones a las cuales fueron sometidos/as los/as *guaraníes*.

Para la comunidad *Iwi Imemb'y*, *Iwi Iyambae*, remite a la idea de una «sin peones ni patronos», una «tierra sin mal», refieren a ella como «un código que han protegido nuestros hermanos». En definitiva, alude a la búsqueda de restauración de un mundo que ha sido interrumpido por la colonialidad (Barabas, 2000a). Según señala (G):

...hoy nosotros pensamos que los conquistadores ya han venido con ese modelo, con ese sistema de vida, y con esa política. [Queremos] recuperar nuestra vida de lo que era antes de la conquista, no decimos al 100 %, pero por lo menos al 60, 70 %. En donde nuestros hijos ya no sigan sufriendo de hambre y no sigan derramando su sangre por un pedazo de tierra. No solamente nuestro pueblo, sino que ningún ser humano tiene que padecer hambre, dejar la vida por un pedazo de tierra. Difícil, pero creo que no imposible. Creo que lo que nosotros tenemos que tener presente es nuestras raíces, nuestra identidad y nuestra cultura (2015).

Al analizar los discursos acerca de la restauración de las raíces históricas, identitarias y culturales de los/as *ava guaraníes* no buscamos dar pie a una «etnología de las pérdidas» (Pacheco de Oliveira, 1998). Tal como señala Barabas (2000a) la reactualización de modelos fundados en el pasado de los pueblos colonizados no es regresiva, por el contrario, representa un recurso con gran potencial revolucionario. Las «utopías indias» —dice la autora— son a la vez «retrospectivas» y «prospectivas». El pasado irrumpe en el presente para transformarlo, las utopías advienen como una síntesis de elementos de estos tiempos seleccionados y resignificados con el objeto de alcanzar el proyecto colectivo de un mundo mejor. Por ello

entendemos los discursos sobre la recuperación en el marco general de un proyecto de vida que involucra la adquisición, la selección, la organización y la resignificación de conocimientos del pasado y del presente con el objeto de fundamentar y hacerse comprender en una sociedad dominada por la lógica capitalista. La restauración del mundo tal como la ven nuestros/as interlocutores/as *ava guaraníes*, implica la destrucción —por lo menos parcial— de ciertos mecanismos ligados al capital (tales como el individualismo, la competencia y la explotación de los seres humanos y no humanos) que solo pueden desarticularse a condición de la autonomía que otorga la obtención del territorio. Tal como lo señalaba (P):

Si bien nosotros somos un pueblo agricultor, que nos hemos dedicado siempre a la agricultura, como dice mi padre, un pueblo si no tiene su cultura ya no es más un pueblo porque te arrinconan en una villa miseria donde perdés tu cultura, perdés tu cosmovisión, y entonces los que no queremos desaparecer del todo luchamos para recuperar nuestra tierra, nuestro territorio. Y es una lucha que va a seguir siendo, capaz que yo no lo vea, lo vean mis hijos, capaz que mis nietos. Donde una vez por todas entiendan cuál es el concepto del originario. El valor de la tierra para nosotros no es solamente un pedazo de tierra, sino es todo. Es nuestra educación, es nuestra cultura.

3.1 La naturaleza como mercancía. El agronegocio y sus efectos socioterritoriales

En el marco del pensamiento moderno, la constitución de los polos «sociedad» y «naturaleza» como entidades opuestas, sentó las bases para el dominio y la apropiación de la primera sobre la segunda. A partir de la obra de Latour (2012) podemos señalar que la modernidad fue delineando un mundo natural —objeto de estudio de las ciencias presuntamente objetivas, neutrales y ahistóricas— separado de un mundo social —ligado al ámbito de la política y el poder—. Esta ficción generó y aún vertebró las relaciones entre humanos y no humanos insertas en el sistema capitalista, atraviesa y afecta a las formas de explotación económica, las ciencias, las técnicas y la sociedad entera. Sin ir más lejos, esta constitución representó un argumento esencial para la consolidación de la matriz de poder global a partir de la Conquista de América (Quijano, 2000).

La dominación ejercida por los países europeos sobre los territorios colonizados fue posible gracias a la construcción de un imaginario según el cual la cultura europea representaba el corolario de un proceso evolutivo natural y universal. Así, aquellas sociedades que no compartían el pensamiento occidental fueron expulsadas de los dominios de la cultura y confinadas al orden de la naturaleza y de los objetos. Las epistemologías, los marcos interpretativos, las estructuras simbólicas, las formas de relación establecidas con el entorno, las asociaciones intersubjetivas, y otras formas de expresión contrarias al orden hegemónico fueron subalternizadas, negadas y sustituidas por los patrones culturales modernos. La ontología moderna o naturalista fue el cimiento de la estructura de poder colonial a partir de la cual la naturaleza y las poblaciones no occidentales se definieron como objetos susceptibles de satisfacer las necesidades individuales y sociales del poder hegemónico.

Estas representaciones han proporcionado la base de un componente estructural de las relaciones de dominación capitalistas: el racismo (Menéndez, 1972; Quijano, 2000). Las teorías desarrolladas durante el siglo XIX (en particular, el evolucionismo y el darwinismo social fuertemente influidas por el cientificismo) explicaron las diferencias culturales en términos de jerarquías raciales. Determinaron una escala lineal trazada desde un polo: la naturaleza, a otro: la civilización occidental, y de este modo proporcionaron la justificación científica para expandir el sistema colonial/capitalista desde los centros de poder hacia los territorios y pueblos subalternizados en nombre de un supuesto progreso.

En Argentina, para esta misma época, la economía nacional se configuró en torno a las demandas del comercio internacional. El sector rural conformado por la burguesía terrateniente se insertó en el mercado mundial a partir de la consolidación de un modelo agro exportador de materias primas (carnes y cereales) sostenido y financiado por los países industrializados de Europa, principalmente Inglaterra. Este proyecto se efectuó a partir de diversos mecanismos: la apropiación y concentración de grandes extensiones de tierra, la cooptación de mano de obra indígena a través de las denominadas «campanas del desierto», la construcción de una infraestructura diseñada para almacenar y transportar la mercancía y una política de inmigración cuyo objeto principal consistió en ocupar las tierras (desplazando a los/as indígenas) e incrementar su valorización rentística (Trincheró, 2007). Dichos procesos modificaron profundamente las geografías y afectaron las economías de subsistencia y las

organizaciones comunitarias de los/as pobladores/as indígenas; en este sentido Buliubasich y Rodríguez (2002) destacan tres consecuencias: la merma de la población (a causa de enfermedades como la viruela, la desestructuración de la vida social y la guerra), la degradación ambiental (provocada por la introducción de nuevas especies y la explotación de los obrajes), y el arrinconamiento asociado a las expediciones punitivas y la destrucción del ambiente.

Durante gran parte del siglo XX, Argentina se constituyó como un importante productor de materias primas, tanto para exportación como para consumo interno. El control de la tierra se distribuyó entre grandes latifundistas y familias de productores de pequeña y mediana escala. La región pampeana se destinó a la producción de carne vacuna y cereales como el trigo, el maíz, el girasol, etc. En las regiones extra pampeanas la producción se especializó, las elites rurales promovieron el desarrollo de determinados cultivos según el área: en Tucumán y Salta se alentó la producción de caña de azúcar, en Cuyo, la vitivinicultura, en Chaco, la explotación maderera, algodón y yerba mate (también en Misiones), y en Río Negro, la producción de frutales (Sánchez, 2012; Teubal, 2012).

Durante la década del setenta, la introducción de la agricultura intensiva basada en el cultivo de soja generó cambios significativos que fueron tendiendo a una profundización de la concentración de la tierra en manos de capitales extranjeros, al desarrollo del monocultivo y al empleo de tecnologías de punta. En las décadas siguientes las actividades extractivas (no solamente el cultivo, sino también la minería a cielo abierto, la explotación petrolífera y otros agronegocios) fueron adquiriendo cada vez mayor relevancia en el mercado mundial.⁴⁴

En Argentina, este modelo se agudizó a partir de 1996 cuando, en el marco de una serie de políticas neoliberales (desregulación estatal, acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, reducción de la inversión pública, privatización, apertura indiscriminada a

⁴⁴El extractivismo es entendido como un patrón de acumulación que se basa tanto en la sobreexplotación de recursos naturales, en gran medida, no renovables, como en la expansión de las fronteras hacia territorios que fueran anteriormente considerados improductivos (Svampa, 2011). Las actividades que responden a este modelo guardan ciertas características comunes: fueron impulsadas en el marco del neoliberalismo económico a nivel global, se vinculan a los intereses de grandes corporaciones, desplazan, alteran o sustituyen otras actividades económicas preexistentes, están territorializadas porque dependen de la existencia de determinados recursos naturales, desplazan masivamente a las poblaciones, emplean un elevado consumo de recursos no reproducibles (agua, tierra fértil, biodiversidad), se orientan a la exportación, no son esenciales para la vida de las comunidades, generan alta rentabilidad pero tienen muy poco valor de uso (Giarraca y Teubal, 2017).

exportaciones e importaciones y entrada masiva de capitales extranjeros), se habilitó la producción y comercialización de la soja transgénica junto al herbicida denominado glifosato (Roundup Ready), desarrollado y controlado por la empresa multinacional Monsanto.

La expansión de la soja ha ido creciendo en detrimento de otro tipo de cultivos y producción pecuaria. En la actualidad, casi la totalidad de la producción se destina a exportación para consumo del ganado de los países europeos en forma de alimento balanceado. Entre 1980 y 1981 se produjeron 3,7 millones de toneladas de soja en el país. Hacia 1990-1991 este número ascendió a 10,8 millones de toneladas y durante el 2002-2003 alcanzó 35 millones de toneladas (Teubal, 2008). En 2006, tan solo tres años después, la cantidad de soja producida aumentó a 45 millones de toneladas (Ver Figura 8). En 2019 la soja alcanzó a ocupar la mitad de la superficie cultivable del país (González *et al.*, 2019).

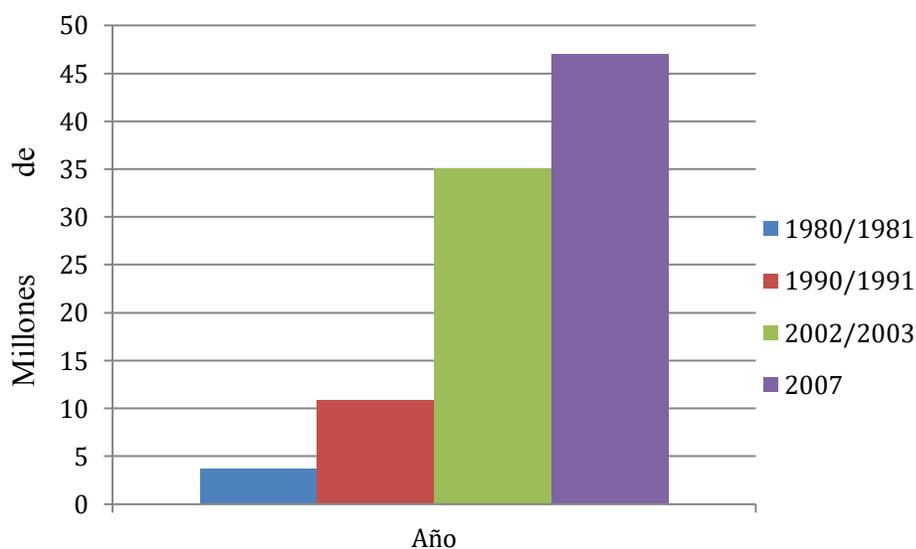


Figura 8. Cantidad de soja producida a nivel nacional. Elaboración propia basada en los datos de Teubal (2008) y González *et al.* (2019)

Estos datos muestran una marcada tendencia al monocultivo que se extiende en detrimento de otras actividades agropecuarias: la producción de batata y caña de azúcar en Tucumán, los tambos en Santa Fe y Córdoba, el algodón en el Chaco, los frutales en la región pampeana, etc. La alta rentabilidad de la soja transgénica afecta a la concentración de tierras en manos privadas y la desposesión por parte de pequeños/as y medianos/as productores/as tanto del ámbito de la

agricultura como de la ganadería. En este último caso, la implantación de *feed lots*⁴⁵ se incrementó también a expensas de la protección ambiental y de la salud.

Las investigaciones sobre el uso del glifosato evidencian consecuencias nocivas para la salud social y ambiental. Como es un herbicida no selectivo, su aplicación provoca la eliminación de distintas variedades de plantas, desde gramíneas hasta hierbas de hoja ancha y especies leñosas.⁴⁶ Respecto de la salud humana, numerosos informes asocian los mayores índices de cáncer, deformaciones, abortos espontáneos, alergias y otras patologías a las áreas de utilización del glifosato (Carrasco, 2012). Entre los efectos socio ambientales también cabe señalar la degradación de los suelos, la contaminación de la tierra, el agua y el aire, la pérdida de biodiversidad.

La implementación de este modelo acarrió la alteración de las economías regionales y la generación de altas tasas de desempleo, la desestructuración de los modos de vida de poblaciones indígenas y campesinas, la desaparición de pautas de producción, distribución y consumo alternativas, la pérdida de soberanía alimentaria⁴⁷ y los desplazamientos forzados en busca de mejores condiciones de vida.

En la Provincia de Salta solamente entre 1997 y 2010, la superficie sojera aumentó un 254 %. De acuerdo con Buliubasich (2013), hay cálculos precisos respecto de la magnitud de los desmontes en zonas reclamadas por las comunidades indígenas. Los hechos represivos que desencadenaron en la expulsión y migración forzada de la comunidad *Iwi Imemb'y* de sus territorios de origen se dieron en este marco y —sumado a otros numerosos casos— fue uno de los sucesos que motivó la sanción de la Ley 26.160 en 2006 cuyo objeto fue declarar la

⁴⁵ Esta técnica se basa en la concentración de ganado en pequeñas superficies (25 m²/animal) y el engorde a base de alimentos balanceados compuestos por maíz, soja, etc. Es un modo de producción altamente contaminante que afecta la calidad de vida de animales y humanos (Carrasco *et al*, 2012).

⁴⁶ Muchas de las especies vegetales eliminadas por el glifosato, además de servir como fuente de alimento para distintas especies animales, cumplen roles fundamentales en ciertos servicios ecosistémicos (ciclajes de nutrientes, control de plagas, dispersión de semillas, polinización, etc.) (Sánchez, 2012). Con respecto a los efectos del glifosato en la salud cabe mencionar los trabajos de Carrasco (2012).

⁴⁷ Se entiende *soberanía alimentaria* como «el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental» (CMA:cad 2002).

emergencia en la posesión y propiedad comunitaria indígena por el término de cuatro años. Esta ley estableció la suspensión de los desalojos y el relevamiento de las tierras ocupadas o reclamadas por las comunidades indígenas tendiente a demarcar una suerte de ordenamiento territorial donde estuviera en primer plano contemplada la variable de la posesión indígena de la tierra (Buliubasich, 2013). No obstante, y como es sabido, más allá de contar con un amparo legal (al que se le suman otras normativas tales como la Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos, N.º 26.331/07 (conocida como «Ley de Bosques»), el avance sobre los territorios indígenas no se ha frenado.

Los/as referentes/as de la comunidad nos narraron las consecuencias de las transformaciones en torno a los procesos de tecnificación y sojización de la siguiente manera:

Acerca de Salta (G) comentó que:

... reemplazan la mano de obra por los herbicidas, por el glifosato. Porque antes se desmalezaba. Al aplicar eso con avioneta [se abarcan] miles de hectáreas en 3, 4 horas. Reemplaza la mano de obra. Porque se aplica eso justo cuando se está cosechando, no se necesita la mano de obra. Ya los guaraníes se van a grandes ciudades, dispersos, buscando una nueva vida.

(P) complementó su mirada enfatizando en los procesos de privatización y concentración de la tierra y los ajustes que la comunidad se vio obligada a realizar en el nuevo territorio, para continuar ejerciendo la agricultura en un contexto altamente competitivo:

Nosotros en Salta no utilizábamos tractor, si bien estaba una parte de la soja que acaparó la mayor parte de la tierra que está en manos extranjeras. Después, [la introducción] de los cultivos industriales ha sido un cambio muy profundo para nosotros. En la ciudad de Salta, lo poco que cultivábamos, todo era siembra directa. Al ser la migración forzosa [al CHP], tuvimos que acostumbrarnos con el tractor, distintos arados manuales, distintas herramientas que ni siquiera nosotros mismos habíamos hecho. Eso ha sido un cambio profundo donde hoy por hoy va a ser muy difícil competir con estos que acaparan la semilla: Monsanto, las trasnacionales.

(M) uno años más joven que su hermana (P) nos informaba al volver de visita al territorio de origen que:

[cuando vivía allí] había mucha agua, había río. Y después me vine a encontrar que está todo seco. Ahora pusieron una bomba de agua cuando antes había río. Un río grande. Dicen que la empresa que está ahí azucarera [se refiere a SMT], esa desvía el agua.

Los intereses económicos, ligados al modo de producción/destrucción capitalista nos conducen a pensar las desterritorializaciones generadas en Argentina por las grandes empresas como continuidad de aquellas ligadas al colonialismo español y a la constitución del Estado-nación. Estos procesos están avalados y legitimados por una concepción moderna de la naturaleza y la cultura y por la vigencia de las bases racistas imbuidas en la matriz colonial de poder. El control de los procesos y las decisiones productivas por parte de las elites dominantes se da en términos de «acumulación por desposesión», a través de mecanismos que incluyen la privatización de recursos, la apropiación de las semillas, la manipulación y el control genético de especies y variedades por parte de empresas multinacionales (Harvey, 2004).

3.2 Relaciones sociales y ontologías políticas en el entramado de la lucha por el territorio

El sistema dicotómico que caracteriza a las representaciones modernas ubica a los humanos y los no humanos en dos zonas ontológicas completamente distintas que tienen su correspondencia en la ya mencionada separación entre cultura y naturaleza (Latour, 2012). Estos binomios tienen a su vez un correlato con los supuestos de superioridad/inferioridad cuya efectividad permite, habilita y promueve tanto la explotación de los recursos denominados naturales, como el genocidio y la explotación de otros humanos carentes —a juzgar por los sectores hegemónicos, patriarcales, colonialistas y eurocéntricos— de ciertos rasgos que caracterizan a la cultura dominante.

En las últimas décadas, autores/as del campo de las ciencias sociales (Quijano, 2000, Stolcke, 2000 y Segato, 2013, entre otros/as) han analizado los cruces entre colonialidad y género, y han advertido que tanto la construcción de la desigualdad de género, como la de raza están basadas y sustentadas en la adjudicación de una diferencia conceptualizada como «natural» o «biológica» e inmutable. Ciertos cuerpos, ya sea por su raza o su sexo asignado al nacer, fueron

históricamente ubicados próximos al polo de la naturaleza legitimando su explotación y dominación.

Sin embargo, las sociedades no capitalistas han construido otros esquemas de representaciones que, si bien han quedado solapados por las fuerzas de la colonización, se expresan en el marco de disputas históricas que reemergen y se resignifican en las luchas actuales. Los Pueblos Indígenas reactualizan los modos de relacionarse con la alteridad, seleccionan aspectos de sus cosmovisiones de manera estratégica, retoman y definen conceptos para explicar y disputar sentidos a las estructuras de pensamiento binarias y hegemónicas. Expresiones tales como *Sumak Kausay* (término quichua traducido como «Buen Vivir»), *Suma Qamaña* (término aymara traducido como «Vivir Bien») ⁴⁸ y *Ñande Reko* (término en *guaraní* traducido como «Nuestro modo de ser») remiten a la convivencia armónica, al diálogo y a la solidaridad entre comunidades humanas y naturalezas, a relaciones de reciprocidad y redistribución, a lógicas que se oponen al consumismo, al individualismo y a la acumulación capitalista. Estas aproximaciones evidencian otras concepciones de mundo, otras ontologías, diferentes formas de comprender lo vivo, lo humano, lo natural, lo cultural y lo territorial. Así —tal como señala De la Cadena (2020)—, desafían la separación entre naturaleza y cultura, redefinen los límites de lo «político» y ponen de manifiesto que la noción de «cultura» es insuficiente para abordar el análisis de la política indígena.

Desde la etnografía numerosas obras han registrado continuidades entre lo que —desde la mirada occidental y moderna— concebimos como naturaleza y cultura (Seeger, Da Matta y Viveiros de Castro, 1979; Descola, 1986 y Viveiros de Castro, 1992) dando lugar no solo al cuestionamiento de los binarismos occidentales, sino también al análisis de las nociones y representaciones sobre la cultura y la naturaleza como nociones socialmente construidas en relación con procesos históricos específicos.⁴⁹ Una de las dimensiones privilegiadas para

⁴⁸ Para profundizar en el significado dado por actores indígenas a estos conceptos ver los siguientes autores: Macas (2010) y Yampara (2003).

⁴⁹ Las teorías animistas y perspectivistas son ejemplo de ello. En el primer caso, tal como lo ha desarrollado Phillipe Descola, se postula la continuidad metafísica entre humanos y no humanos. Ambos comparten el mismo conjunto de capacidades cognitivas y volitivas, tienen la capacidad de comunicarse, realizar actos voluntarios, etc. En el segundo caso, según los planteos de Viveiros de Castro (2013), se postula que cada entidad tiene diferentes percepciones de las otras. Por ejemplo, los humanos ven a los animales como presas, mientras que estos se ven a sí mismos como humanos y a los humanos como animales.

analizar estas tensiones es el territorio.

Las luchas de los Pueblos Indígenas por el territorio se inscriben en procesos atravesados por representaciones no dualistas del mundo, regidos por normas de reciprocidad y complementariedad (sin que ello excluya la coexistencia con otras reglas y valores de la modernidad). En estos procesos se ponen en juego aspectos centrales de la identidad étnica porque están íntimamente asociados a su historia en el lugar (Barabas, 2006).

Para muchas comunidades indígenas, los territorios están investidos de poder y sacralidad, en ellos residen los dueños o cuidadores, entidades sobrenaturales que interactúan con los humanos de diversas maneras, estas relaciones están atravesadas por emociones, intereses, relaciones de poder, etc. La percepción intersubjetiva entre sociedad y naturaleza habilita la posibilidad de establecer relaciones que para la ontología hegemónica resultan inconcebibles, implican la adjudicación de características cognitivas e intencionalidad, afectan a la territorialidad y a las relaciones entre humanos y no humanos. Veamos algunos ejemplos:

Según señala Tola (2012), en la cosmología *qom* existen los *l'aqtac* (referido a las personas humanas) y los *siñaxawa* (referido a diferentes tipos de seres con capacidad reflexiva). Este conjunto incluye:

Las personas no-humanas y humanas, las que poseen cuerpo y las que carecen de él, las que se visualizan en sueños, las vivas, las muertas, las que existen en potencia, las que ayudan a los chamanes a curar y a matar, las que cuidan a las especies animales, vegetales, a las mieles y a los espacios geográficos, las que *son* los fenómenos atmosféricos... (p. 75)

En *quichua*, existe un término para referir a las relaciones de cuidado mutuo entre la gente y los seres no humanos: se denomina *uyway*, en estas acciones interviene la *pacha*, los *apus*, las semillas, los animales y las plantas, entre otros (De la Cadena, 2020).

En los grupos guaranícos, los *Kaá-iya*, (*Kaá*=monte *iya*=dueño) son seres que cuidan el monte y lo defienden de las personas que buscan aprovecharse de él. Cuando los/as *guaraníes* cazan un animal, talan un árbol o recogen miel, solicitan el permiso de los dueños, realizan ofrendas y actúan responsablemente para evitar la sanción de los *iya*. Estas prácticas apuntan a un

equilibrio o una armonía del entorno. Tal como apunta Villar (2005):

El *Káa-iyá* se disgusta ante el desperdicio, el despilfarro y la inconsciencia. Permite usar la madera del *samou*, pero a la vez sanciona a quienes talan más árboles de los necesarios, derriban los ejemplares más jóvenes, cortan un nuevo tronco antes de haber finalizado el anterior o desperdician de cualquier forma la madera. Si se sabe propiciar sus favores, durante el sueño el *iyá* comunica a los hombres los *mbrae* o ‘secretos’. El dueño transmite estos conocimientos a través de diversos intermediarios: así, el jaguar (*yagua*) enseña el coraje y la fuerza, el fuego (*lata*) la capacidad de hacer daño, la piedra (*ita*) la invulnerabilidad, y los pájaros unos conjuros para el amor llamados *choridi*. (p. 17)

Desde el momento en que registramos la existencia de modelos alternativos de mundo, donde las relaciones entre humanos y no humanos tienen un sentido afectivo y cognitivo o donde los no humanos tienen la capacidad de sentir, enojarse, o curar, es posible advertir con Escobar (2015) que las disputas territoriales indígenas tienen una base ontológica. Históricamente algunos aspectos del mundo simbólico indígena ejercieron/ejercen resistencias a la intrusión colonial y criolla sobre sus territorios. Para el caso de los/as *guaraníes*, Bernardino de Nino (1912) nos ofrece este relato:

Los genios tutelares de un lugar llámense en chiriguano: *iyá*, dueño en sentido literal. Si los chiriguanos pasan por los lugares donde hay algún genio, difícilmente se acercan, y si se pregunta á los mismos, donde pueda haber piedra de cal ó yeso, no lo avisan por temor al *iyá*, quién tomaría venganza con la muerte del chiriguano por cuya causa se descubrió el sitio custodiado por el genio; si de dicho paraje deben sacar algo que les es útil, lo practican con licencia del *iyá* (p. 145)

Aspectos de esta cosmología, tales como la relación entre los/as *iyá* y los/as *guaraníes*, pueden pensarse en términos de «subversiones» (Quijano, 1999) en tanto se oponen a la lógica hegemónica que justifica la dominación y la explotación de la otredad humana y no humana en nombre de la civilización y el progreso y forman parte de las resistencias contra el avance del

modelo capitalista. En una entrevista (G), lo explicaba de esta manera:

...la gente que vive en la ciudad son ciudadanos, los del campo, campesinos. Nosotros los originarios tenemos otro mundo, nosotros vivimos rodeados de la naturaleza, sin la naturaleza no podemos vivir, es nuestro mundo, lugar de existencia. Además estamos familiarizados, no podemos separarnos, somos elementos que complementa la vida del universo. Por eso nos han enseñado que los montes, todos son hermanos, la vida que ellos tienen también es mi vida. Ellos nos tratan mejor de lo que nosotros, también tenemos que tratar, no puedo decir que no me siento un hermano. El río es mi hermano, porque me calma la sed, me baña, me higienizo. A veces no me da tanta vergüenza decir que soy salvaje, capaz que soy salvaje, porque soy un eslabón que complementa la vida, tanto como el animal, la naturaleza. Y si no logramos unir todo no vamos a recuperar todo lo que se ha destruido y lo que se ha destruido tarde o temprano nos va a destruir a nosotros. Eso es esencial, lo que mi padre me enseñaba: si el sol te hablara a vos te diría «yo salgo, te alumbro a vos, a tus hermanos a tu papá, mamá, a todo y no te cobro nada, yo soy muy solidario con vos, tampoco te digo que me pagues. También vos tenés que ser así con los otros, no tenés que ser mezquino, ¿qué pasa si no te alumbro? Voy a ser mezquino». El Guaraní tiene que ser así, si hay un árbol seco te está demostrando que si el Guaraní es flojo, deja de hacer, se va a secar como ese árbol. La justicia el Guaraní tiene que practicarla, porque ese es su mundo, por eso uno no tiene que saber más que el otro, y todos tenemos responsabilidad, y lo que nos ha enseñado la naturaleza es a trabajar como la abeja, los pájaros nos han enseñado a cantar, el viento a fabricar nuestros instrumentos, el trueno nuestros tambores, el relámpago nuestro [...] los ríos a danzar, son nuestros maestros, aprendimos de ellos, ¿cómo puede ser que destruyamos lo que nos han enseñado? Nos han dado la vida y son hermanos de nosotros. Por eso digo que nos tratan con mucha dulzura. Es la enseñanza que se transmite de generación en generación.

La representación de los elementos de la naturaleza en términos de parentesco (son «hermanos» de nosotros) determina una relación social mediada por la reciprocidad. Si debiéramos recoger una lección de las palabras de nuestro interlocutor sería: «tenemos que actuar con los/as otros/as de la misma manera que lo hace la naturaleza con nosotros/as, que nos enseña y nos trata con dulzura sin pedir nada a cambio».

La reciprocidad desempeña un factor central en el mundo indígena⁵⁰ y constituye la base de su estructura social comunitaria. Este concepto ha sido analizado por Marcel Mauss (1925) a partir de los sistemas de intercambio presentes en grupos indígenas de las islas Trobriand, y la costa noroeste de Estados Unidos. El autor caracterizó a los sistemas de intercambio recíprocos en términos de «hecho social total» por su carácter multidimensional presente en todos los aspectos de la estructura social. El don, el acto voluntario de dar, constituye un elemento clave de este sistema porque establece implícitamente la obligación de recibir y devolver en circunstancias investidas de varios significados. Desde el punto de vista económico, implica una forma de intercambio no mercantil que garantiza la circulación de bienes y servicios. Los intercambios comprenden más o menos el mismo estatus y pueden realizarse de forma inmediata o diferida, en cualquier caso se establece una forma de endeudamiento para quien recibe el don que debe ser retribuido.⁵¹ En lo que respecta a las relaciones sociales, el intercambio de dones y contra dones instituye una forma de articulación entre quienes integran el sistema. Afecta a la conformación y consolidación de alianzas, a la cohesión social de grupos, a la cooperación, a la amistad y a la relación con lo sagrado.

En el relato de (G), el don forma parte del vínculo sagrado con la naturaleza y orienta las prácticas cotidianas en el mundo terrenal: el guaraní debe actuar solidariamente, al igual que lo hace el sol, que alumbra sin esperar retribución. Estos principios —que conforman lo que Barabas (2006) ha denominado la «ética del don»⁵²—, expresan el modo particular en que los/as

⁵⁰ Apelamos a la noción de *mundo indígena* según lo hacen nuestros/as interlocutores/as para referir a ciertas lógicas y epistemologías que ellos/as consideran propias e innegociables. No lo entendemos en términos de un conjunto cerrado sino abierto y dinámico en interacción/interrelación con otros mundos.

⁵¹ Los sistemas de reciprocidad tienen predominancia en las sociedades escasamente estratificadas, fundadas en el parentesco y pueden coexistir y articularse con otros tipos de intercambio —como el mercantil— tal como lo atestiguan los casos de los grupos indígenas de Oaxaca analizados por Barabas (2006)

⁵² Barabas (2006) define la ética del don como: «el conjunto de representaciones, valores y estipulaciones que orientan a la sociedad a ejercer una moral sustentada en la reciprocidad equilibrada, en todos los ámbitos de la

guaraníes de la comunidad *Iwi Imemb'y* ejercen la sociabilidad y constituyen prácticas ancladas territorialmente. Para los/as *guaraníes* dar es un acto de libertad, «la libertad de dar». Es la posibilidad de repartir alimentos en los comedores de la zona o de ofrendar a las visitas (por ejemplo, un zapallo o pimientos del huerto).

El horizonte es poder dar a todos/as y no solamente a quienes tienen dinero para comprar la verdura. Pero para ello es preciso obtener autonomía sobre el territorio, tener la posibilidad de decidir qué producir, de qué manera y como organizar la distribución y el intercambio, aspectos que, como hemos visto, tienen un componente simbólico que estructura la vida indígena. En una charla virtual organizada por el medio de comunicación audiovisual denominado *Telesisa*,⁵³ (P) expresaba:

Uno para volver a recuperar el buen vivir, un alimento sano, como se dice, primeramente tenemos que recuperar la tierra, el territorio. Y desde ahí empezar a hablar de soberanía alimentaria, agroecología [...] Hay un horizonte muy largo. Para nosotros mismos sí producimos agroecológico...pero no tiene que quedar en nosotros, sino la nación argentina entera. Que los chicos del barrio puedan también comer lo que nosotros producimos, porque hoy en día el hambre está matando a nuestros propios hermanos.

Hasta entonces, los/as *guaraníes* están sujetos/as a las reglas del mercado (Aljanati, Gonzalez *et al.*, 2021) y la confrontación entre los modelos continúa generando tensiones.

3.3 Algunas categorías problematizadas por los/as *ava guaraníes* en el marco de las estrategias de disputa territorial

Según afirma Roseberry (1994), la hegemonía establece a través del lenguaje de contienda los términos alrededor de los cuales pueden ocurrir la impugnación y la lucha. Tomando a este

vida social, y humanizada en la relación con lo sagrado, con el objetivo de reproducir un equilibrio natural y social siempre mediado por el don; así, el buen cumplimiento de la ética del don es uno de los principales soportes de la eficacia ritual y de las relaciones sociales fluidas» (p. 152-153).

⁵³ Conversatorio: «Las luchas de las comunidades indígenas en Buenos Aires» Disponible en: <https://www.facebook.com/telesisamedio/videos/309096250812322>

autor, Ramos y Yanniello (2021) afirman que ciertos desacuerdos en el lenguaje empleado para atender las políticas públicas que afectan a los Pueblos Indígenas, se asocian a una dimensión epistémica y ontológica (además de ideológica). Tomando estas consideraciones y a partir de lo remarcado por los/as referentes de la comunidad *Iwi Imemb'y*, consideramos pertinente examinar las nociones de «comunidad», «trabajo» y «agricultura familiar», que forman parte del «lenguaje contencioso» empleado en el marco de los procesos de negociación y los acuerdos con los agentes estatales. Lenguaje que los/as referentes dominan y aplican en un sentido estratégico porque, al decir de Hale (2014) establece los parámetros dentro de los cuales su lucha se desenvuelve, pero a la vez lo problematizan, desafiando los límites semánticos impuestos por los sectores hegemónicos.

Históricamente, desde el Estado-nación se han impuesto representaciones idealizadas sobre «lo indígena» que impactan en las formas de organización, los sentidos y las disputas de los/as Pueblos Indígenas. Al mismo tiempo, el Estado ha ido reconociendo y reglamentando derechos en respuesta a las presiones ejercidas por los Pueblos Indígenas. Así, indígenas y Estado se constituyen e interpelan recíprocamente insertos en procesos históricos de poder y negociación, es lo que Cal y Mayor ha denominado «constitución mutua» (2007, p. 156). En la misma línea, Engelman y Di Biase (2020) señalan que las identidades étnicas son expresión ideológica de esa relación diádica, afectadas a la interacción de los/as indígenas con el poder estatal en el marco de continuos procesos de transformación.

En la actualidad, el instrumento legal básico que han ganado los/as integrantes de los Pueblos Indígenas para ejercer sus demandas hacia el Estado, es el reconocimiento de sus «comunidades». Es decir, para ser reconocidos/as como sujetos de derecho, los/as indígenas deben tramitar su personería jurídica a través del Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCi). Esto conlleva ciertos requerimientos tales como establecer un estatuto y realizar un censo para determinar la cantidad de integrantes. Dichos condicionamientos obligan a los/as *ava guaraníes* a organizarse en los términos institucionales impuestos por el Estado, términos que se distancian de la dinámica y la permeabilidad que experimentan en la realidad estos grupos. Por poner un ejemplo, el censo implica determinar una cantidad fija de integrantes, cuando en la práctica, el número es variable, dado que la comunidad no reconoce solamente a los/as miembros «estables», sino que aceptan también a los/as «migrantes golondrinas» que

arriban masivamente al CHP en época de cosecha. Así, los mecanismos para acceder al reconocimiento —paradójicamente— conllevan la adaptación y la estandarización de sus sistemas simbólicos y sus pautas de organización. Entonces, como bien señala Villa Abrille (2021) «El Estado a través de la inscripción en el ReNaCi reconoce al otro indígena en sujetos colectivos pequeños y fragmentados llamados comunidades (no a los pueblos), pero también los amolda, los adapta, los transforma y controla [...] (P.157), en este sentido (G) alega: «nos obligan a ser comunidad como ellos quieren».

Otras categorías que ponen en evidencia los contrastes generados en el marco de las negociaciones interétnicas, son los conceptos de «productor» y «trabajo», dos términos que integran los programas y subsidios que muchas veces tienen como destinataria a la comunidad. (G) establece una diferencia entre «productores/as» y «agricultores/as» (Aljanati, González, *et al*, 2021). Mientras que el primer concepto se asocia a la economía capitalista y a la comercialización de —en este caso— verduras y hortalizas, el segundo, es un elemento clave de la identidad *ava guaraní* que está asociado a una forma de relacionamiento entre los seres humanos y la naturaleza. (G) vincula la noción de trabajo a las relaciones capitalistas de producción, por lo que —según afirma— los/as *ava guaraníes* no se identifican como «productores» o «trabajadores», se identifican con la agricultura, ya que esta implica «una cultura de crianza en un mundo vivo» (en este sentido, las prácticas agrícolas se relacionan más con la noción de educación en sentido amplio, que con el concepto de trabajo).

Como se desarrolló en el apartado anterior, desde la perspectiva *guaraní*, la relación entre humanos y no humanos no se basa en la dominación del hombre sobre la naturaleza, tampoco en la explotación de recursos para obtener riquezas, sino que expresa una crianza mutua en el marco de un *mundo vivo*. Un espacio de reproducción social y cultural guiado por lógicas de reciprocidad.⁵⁴ Boasso (2017) advierte esta diferencia a partir del testimonio de una de sus interlocutoras:

La definición misma de trabajo merece ser pensada críticamente desde la

⁵⁴ Este tipo de concepciones no es privativa de los/as *ava guaraníes*, en un artículo de Buliubasich y Rodríguez (2002) se analizan las concepciones de trabajo según las representaciones de criollos e indígenas de la región del Pilcomayo salteño. Los/as autores/as sostienen que mientras que la concepción moderna vincula el trabajo con la producción, entre los *wichi*, *nivaclé* y *chulupí* predomina una lógica asociada al don.

ontología guaraní. Un día, mientras conversaba con una señora de Misión San Francisco ella me lo expresó con claridad meridiana. Me dijo: «Ahora trabajamos para vivir, antes a la vida la hacíamos» (conversación con Lydia Funes, Misión San Francisco, febrero de 2016). Y es que estar en relación con el *iwí* es recrear la vida, una condición existencial, una manera de ser en el mundo. Las tareas que ella demanda corresponden a los cuidados que toda madre necesita. Trabajar es otra cosa: es realizar una labor para otro no indígena a cambio de un pago (p. 69).

En un sentido afín, la noción de «agricultura familiar», evocada en diferentes programas estatales, resulta problemática para los/as *ava guaraníes*, porque —al igual que el término «comunidad»— restringe los alcances de los derechos correspondientes al Pueblo entero. Así lo explica (G)

[la agricultura familiar] no es para nosotros, a veces es triste repetir lo mismo repetir lo mismo y ya estoy cansado, y a veces me da vergüenza repetir lo mismo, pero hay que hacerlo porque es esencial. Más de quinientos años el colonialismo interno siguen dando su paso hacia nuestra marginación y exclusión [...] No es para nosotros porque habla de familia. No habla de comunidad. No habla de lo colectivo, entonces, para que entendamos, le digo, nuestro destino colectivo es un proyecto político por la cual vale la pena vivir, sentirse hombre o mujer dentro de su mundo. Y nuestra vida comunitaria hace posible que vivamos en armonía con la naturaleza y el respeto a la vida. Y la agricultura familiar habla de familia. Entonces para mí es el Código Civil que es un conjunto de normas de derecho privado.

En el mismo sentido (P) expresa:

El indio no tiene derecho, el indio no tiene leyes, como se dice, también estamos en ese proceso de recuperar todos los derechos que se vienen reclamando y esto ha sido que hoy en el día el proyecto de agricultura familiar que se viene dando hemos logrado las maquinarias para la

producción. Siempre está la discusión esa hermana, sin ofenderla [se refiere a otra indígena], a nosotros nos metían en una discusión en una huerta, siempre discuto con los funcionarios de agricultura familiar del INTA: no es lo mismo una producción que una huerta, yo quiero producir para Argentina, no quiero producir en una macetita. El reclamo principal de nosotros es tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano.⁵⁵

Al analizar los usos y las críticas que los/as *ava guaraníes* realizan de estas categorías, advertimos que por un lado existe una imposición por parte del poder estatal en los mecanismos para acceder a las políticas públicas, y por el otro, una «estrategia instrumentalista de la identidad» (Engelman y Di Biase, 2020, p. 173) que posibilita la reproducción social e identitaria de la comunidad a través de su reconocimiento jurídico y del acceso a planes y programas sociales que la favorecen. Estos «beneficios» no se reciben pasivamente. Son cuestionados y confrontados con las representaciones que los/as indígenas tienen acerca de sí mismos/as y del mundo. En estas acciones, los/as *ava guaraníes* afirman su «identidad contrastante» mediante la diferenciación entre un «nosotros/as» y «otros/as» (Cardoso de Oliveira, 1992), distinción que se sustenta en una diferencia epistémica y ontológica.

⁵⁵ Conversatorio: «Las luchas de las comunidades indígenas en Buenos Aires» Disponible en: <https://www.facebook.com/telesisamedio/videos/309096250812322>

Capítulo 4: Indígenas y procesos de escolarización

En este capítulo analizamos los procesos de escolarización de los/as referentes indígenas de la comunidad *Iwi Imemb'y*. En primer lugar, mencionamos algunos conceptos teóricos para analizar el fenómeno escolar, teniendo en cuenta las disputas simbólicas, las asimetrías de poder y la relación con procesos sociales que exceden los límites institucionales. Luego, realizamos un abordaje de algunas políticas estatales que impactaron sobre los Pueblos Indígenas a lo largo de la historia del sistema educativo. Seguidamente, desarrollamos una experiencia intercultural llevada a cabo en una escuela primaria del CHP junto a integrantes de la comunidad *Iwi Imemb'y*, señalamos los logros y los límites que este tipo de proyectos encarnan. Por último, analizamos los sentidos que los/as *ava guaraníes* le atribuyen a la escolarización en el marco de sus procesos formativos y la lucha por el reconocimiento de sus derechos y de la proyección a futuro de su comunidad.

4.1 La escuela como un territorio en disputa

Partimos de la conceptualización de la escuela como una construcción histórico-social de la modernidad que se constituyó en la forma educativa hegemónica desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX; su institucionalización implicó la extensión de un formato específico de organización pedagógica-didáctica basado en el aula graduada y un *currículum* único (Terigi, 2008). Esta configuración partía de una noción totalizadora que pretendía ordenar las diferencias procurando la homogeneización de la población en los términos y las lógicas de la cultura occidental, instaurando el pensamiento moderno, binario y eurocentrado como el único legítimo, universal y verdadero. Así, la escolarización masiva tuvo desde sus inicios profundos efectos sobre los Pueblos Indígenas y la consolidación del Estado nacional.

Dado su carácter masivo y obligatorio, las escuelas representan un espacio social privilegiado de encuentro entre el Estado y las denominadas «clases subalternas», por lo que, sumado a los planteamientos anteriores, la dimensión política es un aspecto central de para el abordaje antropológico de la educación escolarizada. Al hablar de «lo político» en la educación lo hacemos tomando la perspectiva de Milstein (2009^a), es decir, reconociendo lo político en la trama social de la vida cotidiana, en las prácticas escolares y en los contenidos curriculares.

Abordar el espacio escolar en su dimensión política implica reconocer las contradicciones y las dinámicas que son expresión de procesos más amplios. Tal como ha señalado Pineau:

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 2001, p. 307).

Entre los aportes teóricos que brindan el marco para el análisis del fenómeno escolar cabe mencionar los estudios de Althusser (1984), Bourdieu y Passeron (1996) quienes destacaron el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales. Estos planteos, influidos por la corriente marxista, pusieron en evidencia la relación entre la escuela y la reproducción de la estructura de clases en contraste con la perspectiva liberal predominante que le atribuía a la escuela un papel «benefactor» para todas las capas de la sociedad. Según Althusser, la reproducción de la fuerza de trabajo se sostiene gracias a la eficacia de los «aparatos ideológicos del Estado» —entre los que se encuentran la familia y el sistema escolar— que posibilitan «la reproducción del sometimiento a la ideología dominante» (Althusser, 1984, p. 15). Desde un enfoque centrado en los contrastes culturales, Bourdieu y Passeron (1996) caracterizaron a la escuela como una institución de reproducción de la cultura legitimada. Esta perspectiva alega que las desigualdades no se explican solo a partir de la causa económica: existe un «capital cultural» —instituido por la sociedad dominante— que determina las condiciones de posibilidad social y material de los individuos. Este capital puede existir en tres formas diferentes: interiorizado (convertido en *habitus*), objetivado (en forma de bienes culturales tales como cuadros, libros, etc.) e institucionalizado (en forma de títulos legalizados). Las escuelas cumplen un rol importante en legitimar y reproducir el capital cultural dominante: legitiman ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y de relacionarse, de las cuales solamente son portadores aquellas personas que lo recibieron en su seno familiar y se encuentran, por lo tanto, en amplia ventaja con respecto a quienes no lo poseen.

Posteriormente, Willis (1999) enriqueció los debates cuestionando la teoría de la reproducción. En sus trabajos criticó la imagen pasiva que implícitamente se le atribuye a la clase obrera y

desarrolló el concepto de «producción cultural». Según el autor, los jóvenes varones de las clases trabajadoras ejercían resistencias a las reglas impuestas y rechazo a la cultura escolar produciendo una «contracultura» que terminaba por destinarlos a su propia subordinación y a la reproducción de la estructura social existente. Sus estudios generaron una prolífica discusión acerca de la resistencia dentro del campo de la sociología de la educación. Según Giroux (1986), el concepto de producción cultural aportó una base para una teoría del agenciamiento humano. Este autor subraya que los grupos subordinados expresan una combinación de conductas reaccionarias y progresistas que contienen la lógica necesaria para superar la estructura de dominación social. Estudios posteriores retomaron los argumentos de Willis polemizando algunos de sus planteos y abriendo el camino para un análisis de los efectos del género y la raza, además de la condición de clase, en lo que respecta a las formas de resistencia escolar.

Otra contribución relevante para este análisis es la noción de *apropiación*. Tradicionalmente, este término fue empleado para referir a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes y a los procesos de control y negación del acceso popular al discurso público. Chartier (1993) señaló los límites de esta noción y propuso un enfoque centrado en los usos múltiples de los significados y las prácticas culturales que se dan por parte de diversos actores sociales y en los conflictos «que ocurren en torno a la clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales». (Rockwell citada en Arata *et al.*, 2018, p. 142).

Rockwell (2005), retomó estos argumentos en sus estudios con las escuelas rurales mexicanas, dando cuenta de la apropiación selectiva de los recursos culturales por parte de autoridades, padres, maestros/as y niños/as. Sus planteos además resaltaron el carácter transformador de este proceso a través del cual los/as sujetos seleccionan, reelaboran y producen colectivamente los recursos culturales que tienen a su disposición.

Articulando los aportes mencionados en párrafos anteriores, Rockwell (citada en Arata *et al.*, 2018) remarca que en el campo escolar⁵⁶ ocurren simultáneamente procesos de control y

⁵⁶ Empleamos el término de campo en el sentido de Bourdieu y Wacquant (1995) quienes lo piensan como relaciones objetivas entre posiciones. Dichas posiciones, según sostienen los autores, «se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*sitos*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de

apropiación. Esta proposición nos da pie a concebir a las instituciones escolares como territorios en disputa, en tanto representan espacios donde se expresan las relaciones de poder, y también considerar la disputa de estas instituciones en el marco de redes y procesos que trascienden los límites físicos e institucionales del espacio escolar (Rockwell, 2005; Milstein, 2009b).

4.2 Políticas educativas y escolarización en los territorios de origen y migración. Un recorrido histórico

La escuela como institución social organizada, regulada y controlada estatalmente tiene como función suscitar y perpetuar cierta homogeneidad necesaria para la pertenencia a una sociedad, por ello, inculca y legitima habilidades, subjetividades y conductas consagradas por el Estado (Durkheim, 1956; Levinson y Holland, 1996). En este sentido, es productora y reproductora de ideas de mundo, de vida y del conjunto de saberes y prácticas que se definen necesarias en la socialización de las infancias de acuerdo con el modelo dominante. Su emergencia en Argentina está ligada a los esfuerzos por reorganizar una población heterogénea, consolidar la Nación y construir sujetos útiles al proyecto político de Estado, imaginado uniforme, homogéneo y monolingüe (García y Solari Paz, 2009; García, Cremonesi y Cappannini, 2016).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX arribaron a Argentina más de seis millones de inmigrantes (de Europa y Medio Oriente), que aportaron el 75 % del crecimiento de la población total del país. Simultáneamente se llevaron a cabo las campañas militares responsables del genocidio de los Pueblos Indígenas en el norte y sur del territorio. Domingo Faustino Sarmiento —el prócer más loado del sistema educativo nacional— expresó sus ideas fundantes en la obra *Facundo, civilización y barbarie* (1845) mediante la propuesta de un conjunto de acciones para acabar con la «barbarie» que impedía la construcción de una nación unificada. Estas acciones implicaban al mismo tiempo el exterminio de gran parte de la población y la escolarización masiva. Los principios sobre los cuales se basó Sarmiento remiten a una socialización uniforme, pretendidamente neutral y universal para todos/as los/as

capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)» (p. 64).

habitantes.

Así, el enfoque oficial de la historia patriótica utilizaba como artilugio narrativo atribuir a la barbarie de los caudillos y a otros actores sociales anárquicos la razón, el obstáculo a la organización constitucional, impedida por el atraso caudillesco [...]. En suma, el mito de fundación nacional llegaba a las aulas explicando que la Argentina estaba allí, trabada durante décadas por la barbarie. Y ¿La Conquista del Desierto? Las campañas militares son inscriptas en un encadenado celebratorio elogioso de presidentes que incluyen a Mitre, Sarmiento y Roca. (Nagy, 2017, p. 61)

La escolarización no solo buscó equiparar y nivelar a todos los/as ciudadanos/as, sino también que todos/as se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de educación fue considerada un terreno «neutro», «universal», que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron percibidos y señalados como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado igual grado de civilización. Eso sucedió con diversos sectores: Pueblos Indígenas, gauchos, pobres, inmigrantes recién llegados, discapacitados, creyentes de religiones no cristianas, y con muchos otros grupos de personas que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos (Dussel y Southwell, 2004). Como señalan Díaz y Rodríguez de Anca (2010), el discurso de la «argentinidad» construido en el marco de la organización capitalista operó/opera a la vez como un ordenador de otros discursos de identidad según el modelo binario que ya hemos problematizado en el capítulo anterior. Entre ellos podemos mencionar los binomios: masculino/femenino, civilización/barbarie, conocimiento/creencia, etcétera.

En una primera etapa, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX el ingreso al sistema escolar por parte de la población indígena fue escasa, el Estado pretendió incorporar a aquellos sectores que debían afianzar su vínculo con el Estado Nación (Enriz et al. 2017). La política educativa destinada a las poblaciones indígenas estuvo orientada a disciplinarlas por medio de

la castellanización y la transformación de las pautas culturales para incorporarlos en un futuro como mano de obra al proyecto de expansión agroindustrial (Hirsch y Serrudo, 2010). En este proyecto los ingenios desempeñaron un papel clave como parte de la elite hegemónica en la que se conjugaban los intereses de los empresarios y las órdenes religiosas.

Desde el momento en que se sancionó la Ley 1.420 (1884) que estableció la educación primaria común, gratuita y obligatoria para todos/as los/as niños/as, los propietarios de los ingenios azucareros del NOA implementaron la política de establecer las denominadas «escuelas de ingenios⁵⁷». En la primera mitad del siglo XX, con amparo de la Ley Lainez,⁵⁸ el ingenio SMT, ubicado en el Departamento de Orán, Provincia de Salta, inauguró una escuela para los niños y las niñas de los/as trabajadores/as. El establecimiento fue creado por el ingenio y donado al Ministerio de Educación de la Nación. Según Sweeney y Domínguez Benavides (1998) la matrícula alcanzó más de mil alumnos/as. Dichos autores citan una publicación periódica de la década del cuarenta en la cual se informa que: «Asisten a aprender las primeras letras 200 niños aborígenes, para quienes, como para todos los hijos de pobladores, la enseñanza es obligatoria (p. 258).

⁵⁷ La primera de estas escuelas fue creada en el mismo año de sanción de la Ley 1.420, en la Provincia de Tucumán (Vidal, 2007)

⁵⁸ La Ley 4.874, sancionada en 1905 y conocida como «Lainez» garantizó el establecimiento de escuelas por demanda de las provincias que lo solicitaron.



Figuras 9 y 10: Imágenes de la fachada de la escuela del ingenio SMT que sigue en funcionamiento. Figura 9: registro personal (2022). Figura 10: Sweeney y Domínguez Benavides (1998).

Si bien el proceso de castellanización se había iniciado durante la colonia, entre los Pueblos Indígenas todavía predominaba la lengua nativa. La escuela como principal propulsora de la construcción del «ser nacional», apuntaba a erradicarla para garantizar la incorporación del indígena a la sociedad dominante y al sistema productivo hegemónico. Tal como señalan Bourdieu y Passeron (1996),

En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de

arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes (p. 49) .

El trabajo pedagógico requiere de una duración suficiente para producir un *habitus* como producto de la interiorización de los principios propugnados, que sea capaz de perpetuar en las prácticas la arbitrariedad interiorizada. A estos efectos, la enseñanza era sistemática e incluía la castellanización, la religión y la inculcación de las nociones de orden y moral dominantes. Las observaciones de Sweeney y Domínguez Benavides (1998) ilustran los juicios de la época:

¿Cómo hacer para evitar que no se bañaran en las acequias totalmente desnudos, ¿cómo hacerles comprender que no por colocarse plumas de avestruz en los tobillos iban a correr más ligero? Quizás, el secreto de la «natural convivencia» se basó en respetarlos. Los indios aparecían con botones o escarapelas incrustados en sus frentes; las orejas deformadas por el uso de aros tan pesados como ridículos. Las chiriguanas, coquetas a su manera, colgaban de su cuello collares multicolores, no tan autóctonos —generalmente procedían de los escritorios del ingenio en Buenos Aires— Sus trajes estaban compuestos de un género de pana o raso de colores muy fuertes, cosido a los dos lados y tomado en los hombros, hasta los tobillos.⁵⁹ El pelo renegrido y tirante siempre terminaba en una zimba (trenza) atada con cintas de colores. (p. 132)

Del mismo modo, otros principios modernos tales como el higienismo, la jerarquización de conocimientos clasificados según asignaturas y el orgullo patriótico son evidentes en las impresiones de Alfredo Palacios (político socialista senador nacional en aquel momento) recogidas por estos autores:

Aulas con techos altos donde la luz entra a raudales, paredes blancas, las puertas con telas metálicas; una higiene admirable. Los niños todos calzados, con guardapolvos blancos, limpios y bien arreglados. Se bañan

⁵⁹ Alude seguramente al *Tipoi*, vestimenta que utilizan las mujeres *ava guaraníes* (nota de la autora).

en la misma escuela. Quinientos alumnos bien alimentados, sanos y fuertes, con la pupila brillante, el pecho fuerte y el paso ágil. A mi llegada entonaron el himno nacional con voz clara y vibrante. Entraron después a las aulas, que recorrí una a una. Hice innumerables preguntas. Hasta los más pequeños conocían nuestra historia. Hablaban con viveza de las distintas regiones del país y resolvían problemas en la clase de aritmética. Y entre los alumnos había algunos hijos de indios chaguancos que hablaban el castellano con facilidad (Sweeney y Domínguez Benavides, 1998, p. 125).

Las performances ritualizadas en actos, homenajes y efemérides, acompañadas de símbolos patrios (escarapelas, banderas y escudos) contribuían a la internalización de los valores occidentales y el rechazo de los propios.⁶⁰ En la escuela del Ingenio SMT, la enseñanza académica y religiosa estaba a cargo de las Franciscanas Misioneras de María y en las fechas patrias se realizaban ceremonias que, al resaltar los valores religiosos y nacionales, legitimaban la invención de la nación (Anderson, 1993). Estas observaciones concuerdan con la implementación de un operativo iniciado hacia fines de los años ochenta, caracterizado por la realización de iniciativas patrióticas y una obstinada labor historiográfica de relevamiento y relectura del pasado tendiente a «definir y afirmar la existencia de una cultura nacional» (Nagy, 2013, p. 202).

Según señala Machaca (2007), la profunda contradicción entre el «ser nacional» y el «estar indígena» ha hecho que la experiencia de contacto con el sistema escolar resulte traumática, alienante y desalentadora. Estas percepciones resuenan en la memoria reciente de (G) quien cursó sus estudios primarios en la escuela de SMT: «Tenía la escuela. Bueno, aprendía matemática, lengua desconocida y todas esas cosas entonces; y después iba allá mi madre, o los ancianos: otra educación. Entonces absorbía dos y me era muy difícil. Muy difícil.»

«... [era] obligatorio aprender la educación occidental, europea y el habla. Y estaba prohibido

⁶⁰ Blázquez (2012) menciona la institucionalización de la escuela bajo estos patrones a lo largo de la historia argentina.

para seguir sosteniendo nuestra lengua. Y después estaba obligado a cristianizarse».

Los castigos incluían el aislamiento bajo custodia policial, y la obligación de arrodillarse sobre maíz o piedras (Boasso, 2017; Aljanati, 2019). La prohibición de hablar la lengua materna en espacios públicos, particularmente en la escuela, constituyó «un significativo elemento de las políticas de genocidio de los pueblos indígenas y de homogeneización de la población nacional» (Mato, 2021, p. 124).

A partir de las últimas décadas del siglo XX, los Pueblos Indígenas se incorporaron como sujetos específicos del sistema educativo nacional. Durante la década del sesenta, la escolarización indígena atravesó un período transicional (Hirsch y Serrudo, 2010). Desde el discurso oficial comenzó a promoverse el respeto hacia las culturas y las lenguas de los Pueblos Indígenas. Durante esta época, proliferó la fundación de escuelas en las provincias que presentaban una significativa cantidad de población indígena y se iniciaron instancias de formación docente para maestros/as hablantes de lenguas originarias, pero su labor estaba confinada al rol de traductores/as para facilitar la castellanización.

En las últimas décadas y a la par de varios países de América Latina, las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas pasaron de una modalidad bilingüe bicultural a una bilingüe e intercultural. El cambio de nomenclatura de bicultural a intercultural responde a las críticas expresadas por Mosonyi y Rengifo (1983): «No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político» (p. 283).

El término intercultural comporta varias acepciones y usos múltiples. En líneas generales distinguimos una interculturalidad funcional al sistema dominante y una interculturalidad crítica. La perspectiva funcional promueve el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, pero no problematiza las relaciones de poder y desigualdad que impiden la efectivización de dichos proyectos. Es funcional porque favorece a los intereses de la sociedad dominante al ocultar estas asimetrías. (Diez, 2004; Ibáñez Caselli, 2003; Walsh, 2009). La perspectiva crítica, en cambio, es concebida como un proyecto político descolonizador, transformador y creativo que busca cambiar las estructuras de poder que mantienen y legitiman

la desigualdad (Walsh, 2010). Esta última acepción implica que la interculturalidad sea transversal a todo el sistema educativo y que además involucre a las relaciones humanas en general, es decir, que rebase el ámbito escolar.

Las reformas legales se fueron efectuando en un espacio triangular conformado por los Pueblos Indígenas, los Estados nacionales y la cooperación internacional (Ibáñez Caselli, 2003). A mediados de la década del ochenta, algunas provincias con fuerte presencia de población indígena fueron testigos de experiencias vinculadas al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dichas experiencias surgieron en el ámbito escolar a partir de maestros/as y de instituciones acompañantes de los Pueblos Indígenas (Ibáñez Caselli, 2002). Posteriormente, en algunas de estas provincias, sus acciones dieron cauce a la creación de programas o áreas específicas dentro de los Ministerios de Educación y a la elaboración de normativas que contemplaban el carácter pluricultural de la población, es el caso de las provincias de Formosa, Ley N.º 426 (1984), Salta, Ley N.º 6373 (1986), Chaco, Ley N.º 3258 (1987), y Río Negro, Ley N.º 2287 (1987).⁶¹

A nivel nacional, en 1985 se sancionó la Ley N.º 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes,⁶² que en su capítulo V contempla la revalorización de la identidad histórico-cultural de las comunidades indígenas (Art. 14), la enseñanza de la lengua materna, la formación y la capacitación de docentes bilingües (Art. 16).

En los años noventa, a la par del desarrollo de políticas neoliberales, las escuelas con población indígena comenzaron a recibir cierta atención por parte de algunas áreas del Ministerio Nacional en el marco de acciones focalizadas para los sectores empobrecidos (Serrudo, 2011).

Tras la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) se abrieron nuevos espacios de diálogo y construcción de estrategias interculturales al establecer a la EIB como una de las 8 modalidades⁶³ del sistema educativo a nivel nacional.

⁶¹ Para más información consultar Falaschi (1998); García y Paladino (2007).

⁶² Estos cambios fueron el resultado de las demandas de los movimientos sociales, tanto a nivel nacional como internacional. Uno de los organismos que tuvo una importante injerencia en los debates asociados a la promulgación de la Ley N.º 23.302 y la redacción del Artículo 75 Inciso 17 de la Constitución Nacional es el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa).

⁶³ Por modalidad se entiende «aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de

Artículo 52. 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

Esta ley, que tiene la particularidad de haber sido consultada a líderes de la mayoría de los Pueblos Indígenas del país, explicita en el artículo 53 (inc. a y d) la participación indígena en la construcción de estrategias, planificación y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Con este fin fue creado en el 2007, el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) que posteriormente, en el 2010 fue reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación como un espacio autónomo con funciones de consulta y asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación (Serrudo, 2011). Este organismo está compuesto por representantes de Pueblos Indígenas con experiencia en el ámbito educativo en calidad de educadores/as. En el 2011, la cantidad de Pueblos con representación en dicho consejo era de 16 (entre ellos los *ava guaraníes*), distribuidos en 21 provincias (la incorporación de miembros se establece por consenso a través de Asambleas Ordinarias). El CEAPI participó de reuniones de carácter federal en las que se discutió acerca de la gestión de la EIB y de las alternativas para su fortalecimiento y desarrollo. Si bien se han establecido ciertos consensos en torno a la interculturalidad en la educación, esto no ha implicado necesariamente un correlato en las prácticas pedagógicas concretas (Hirsch y Lazzari, 2016). Según Díaz y Rodríguez de Anca (2010), la inclusión de la EIB en el marco de

uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos» (Ley 26.206 Art. 17)

políticas compensatorias fue la primera acción que recortó los alcances políticos de esta propuesta educativa. En efecto, si bien estos programas partieron de la premisa de que la educación de los Pueblos Indígenas debe respetar las lenguas maternas, que los contenidos de enseñanza deben estar enraizados en la cultura de los propios grupos étnicos y ser enriquecidos con los aportes nacionales y universales (Ibañez Caselli, 2003), considerarlos como «beneficiarios» en lugar de reconocer una deuda histórica con estos Pueblos, necesariamente tiene consecuencias a nivel práctico, pedagógico y político. Por lo demás, la fragmentación del sistema educativo nacional y las políticas de ajuste estructural resultaron en un desfinanciamiento de la educación e impidieron que los proyectos interculturales desarrollados superen el nivel de experimentalidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Con el objetivo de indagar en los procesos de escolarización y analizar el lugar que se le ha dado a las historias y memorias indígenas en el campo escolar, dialogamos con los/as referentes *ava guaraníes* que cursaron la primaria durante la década de 1990 en Salta (previo a la sanción de la Ley Nacional 26.206). Seleccionamos este período dado que a principios del 2000 se produjo un punto de inflexión en la comunidad con la expulsión de sus territorios de origen y la migración forzosa al CHP. Los testimonios aportados por nuestros/as interlocutores/as corroboran las observaciones de la bibliografía citada. De acuerdo con sus relatos, experimentaron una educación signada por la perspectiva asimiladora, sin contenidos curriculares adecuados. Se caracterizaba a los indios como sujetos del pasado y se mantenía la enseñanza del catolicismo como asignatura obligatoria. A pesar de que «todos eran guaraní», no se enseñaba en la lengua materna y se invisibilizaban las presencias indígenas en las escuelas.⁶⁴

Núñez y Casimiro Córdoba (2020) señalan que en la actualidad la provincia de Salta cuenta con nueve institutos de educación superior que tienen profesorados con orientación en EIB (donde la mayoría de los/as cursantes indígenas que los integran son guaraníes), también consideran un avance la incorporación y el reconocimiento de la labor de los/as auxiliares bilingües; Sin embargo, advierten que los problemas estructurales de la modalidad no se han

⁶⁴ Cabe señalar que los registros corresponden a jóvenes que asistieron a escuelas ubicadas en la Ciudad de Orán, y no inmersas dentro de las comunidades indígenas, donde cierto reconocimiento podría haber sido alcanzado.

logrado revertir, a saber: el desarrollo desigual entre los ámbitos rurales y urbanos, la discontinuidad entre los niveles educativos primario y secundario, la jerarquía de la lengua castellana sobre las lenguas indígenas, las desigualdades y tensiones entre docentes bilingües y el cuerpo docente no-indígena, la escasa participación de las comunidades indígenas en las tomas de decisiones, la discordancia entre los contenidos curriculares estatales y el saber-hacer comunitario y la falta de materiales pedagógicos orientados a los procesos de enseñanza-aprendizaje indígenas en el ámbito escolar.

En cuanto a la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación provincial N.º 13.688 (2007) establece entre sus objetivos y funciones desarrollar orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales, impulsar la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente y otras acciones orientadas a asegurar el derecho a la EIB (Artículo 44). Según los datos del censo de población del 2010, la Provincia de Buenos Aires es la que cuenta con mayor cantidad de población indígena en el país (INDEC, 2015) y acorde con el listado publicado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en el 2018, existen 52 comunidades indígenas en esta provincia. Sin embargo, tal como ha sido señalado por numerosas organizaciones indígenas y antropólogos/as que investigan la temática, estos números representan un subregistro producto tanto de errores en la implementación de las herramientas censales como de la propia negación de la gente indígena a auto adscribirse, una estrategia empleada para evitar la estigmatización, discriminación y desvalorización a la que históricamente han estado sujetos/as (Maidana *et al.*, 2010; Trincherro, 2010; Nagy, 2017).

En la ciudad de La Plata la diversidad/desigualdad evidenciada en la composición poblacional se ve notoriamente representada en las escuelas de la región e interpela a la comunidad educativa. En los alrededores del casco urbano hallamos grupos pertenecientes al Pueblo *Ava guaraní*, *Qom/Toba*, *hablantes de quichuas* y *aymara*, gitanos y de diversas nacionalidades: paraguayos, bolivianos y peruanos, entre otros (Cremonesi, Cappannini y García, 2015). En numerosos casos, tal como han señalado Solari Paz *et al.*, (2009) la variable étnica queda encubierta por la nacionalidad (en los registros de inscripción de las escuelas solo se consigna esta última), lo que contribuye a la invisibilización de las presencias indígenas.

En las escuelas en las que la matrícula escolar presenta una clara evidencia de identidades étnicas, los/as docentes se ven afectados/as contradictoriamente por los mandatos sociales y

educativos acerca del respeto por la diversidad y la fuerza homogeneizadora del paradigma civilizatorio y nacionalista tradicional (García *et al.*, 2019). A pesar de la normativa mencionada, de la creciente visibilización de la otredad cultural y de las demandas cada vez más acuciadas de los Pueblos Indígenas, en las instituciones educativas escasean los recursos para abordar las temáticas de interculturalidad y bilingüismo. Los institutos de formación docente y profesorado tampoco la recogen —o lo hacen en contadas ocasiones— según afirman Taruselli y Hecht (2014) para el caso de la Provincia de Buenos Aires.⁶⁵ Con frecuencia la falta de herramientas teórico-pedagógicas conduce a que —cuando se aborda— el tratamiento de la diversidad cultural reproduzca y refuerce los estereotipos reactualizando prejuicios etnocéntricos y racistas.⁶⁶

4.3. Experiencias interculturales en una escuela del periurbano platense

Las experiencias que vamos a desarrollar a continuación tienen como escenario principal una escuela primaria localizada en el paraje El Peligro (La Plata) donde asisten niños y niñas de la comunidad *Iwi Imemb* y desde el 2004. Nos vinculamos con la institución en 2015, a partir de un proyecto de extensión universitaria cuyo objetivo era construir en conjunto con la comunidad materiales gráficos y audiovisuales a partir de actividades con los/las niños/as y jóvenes indígenas.⁶⁷ En este punto cabe señalar que la UNLP entiende a la extensión universitaria como el medio principal para «lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad» (Estatuto UNLP, 2008, p. 3). Al mismo tiempo, es definida como

[...] un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben

⁶⁵ En mi desempeño como docente de nivel terciario de la asignatura Trabajo de Campo en la CABA durante los últimos cinco años, los/as estudiantes me han manifestado su interés por diversas temáticas de investigación en el campo educativo: la inclusión (asociada casi siempre a la discapacidad), la implementación de la ESI, la articulación de la escuela con las familias, los efectos de la pandemia (en los últimos años). Hasta ahora ningún/a estudiante propuso la interculturalidad y ante mis preguntas declararon desconocer por completo la Ley 26.206

⁶⁶ Esto ha sido señalado por los mapuches para el caso de la educación intercultural en Patagonia según señalan Díaz y Rodríguez de Anca (2010).

⁶⁷ El proyecto se denominó «Ahora pertenecemos a este territorio. Estrategias de visibilización de niños y jóvenes indígenas en la región rioplatense» y estuvo dirigido por la Lic. Stella Maris García y el Dr. Diego Bermeo. La unidad ejecutora fue la FCNyM.

contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social (Estatuto UNLP, 2009, p. 9).

Conforme esta línea, desde el LIAS diferenciamos la extensión universitaria de la difusión y la transferencia (fines que generalmente se le atribuyen) ya que consideramos que la extensión forma parte de un proceso de coconstrucción (en este caso entre la universidad y la comunidad) mediada por el diálogo y la articulación entre saberes que habilita la producción de conocimiento. Por ello entendemos la docencia, la extensión y la investigación de manera articulada y conjunta (García y Mannelli, 2016). En este marco, el proyecto de extensión al que hacemos referencia surgió ante las propias demandas de la comunidad y se fundó, entre otros, en los señalamientos de Rockwell (citada en Arata *et al.*, 2018), quien enfatiza que:

Las historias específicas de las escuelas en cada región o localidad producen diferentes consecuencias culturales. Por ejemplo, la discriminación política y la resistencia cultural generadas dentro o fuera de la escuela inciden en la dinámica escolar. En algunas situaciones, la escuela tiende a reproducir contenidos ideológicos y relaciones de clase, de etnicidad y de género. En otras, opera transformaciones importantes. Algunos procesos escolares pueden destruir patrimonios culturales locales, o bien impedir y contrarrestar la apropiación de elementos culturales escolares. Otros abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal (p. 325).

La dinámica a la que refiere la autora supone la posibilidad de los agentes de influir en los procesos educativos para transformar las instituciones escolares. Tomando estas consideraciones y reconociendo la función histórica de la escuela, no hay que omitir —como plantea Novaro (2011)— que tanto en las escuelas concretas como en los espacios de definición de las políticas educativas, se manifiestan procesos de negociación y conflicto entre las múltiples posiciones e intereses.

La escuela a la que nos referimos está emplazada dentro del CHP, zona de quintas destinadas a la producción hortícola y a la cría de gallinas. La matrícula escolar está en gran parte constituida por los/as hijos/as de trabajadores/as de estas quintas, muchos/as de ellos/as migrantes del NOA, bolivianos/as y paraguayos/as, *guaraníes*, *aymara* y *quichua* hablantes. La diversidad cultural no pasa desapercibida en la escuela por la comunidad educativa. Sin embargo, en la interacción cotidiana muchas veces se transmiten contenidos curriculares que contradicen la heterogeneidad presente en las aulas y muchas veces, son los/as propios/as estudiantes quienes objetan, negocian y disputan estos contenidos.

Enriz y Palacios (2008) han señalado el sesgo etnocéntrico de los etnógrafos clásicos que – “motivados por la noción occidental de niñez” muchas veces han ubicado a los/as niños/as en el lugar de agentes pasivos. Por su parte, Milstein (2009a) ha problematizado los sesgos «adultocentristas» presentes en las investigaciones etnográficas con niños/as, dando cuenta de que «la dificultad para encuadrar a los niños en general, y a los alumnos en particular, como actores políticos, deviene de un modo de considerarlos que subestima sus posibilidades de comprensión» (p. 313). Tomar en cuenta estos aportes, nos permite ampliar la mirada y encuadrar los discursos y las prácticas de los/as niños/as en el campo de las relaciones de poder y analizar sus efectos políticos. Como ejemplo, acudo a una anécdota proporcionada por (P) —mamá de (A)— quien me comentó orgullosamente que su hijo, por entonces estudiante de 5.º grado, impugnó los enunciados de su maestra cuando ella insinuó que los indios eran cosa del pasado, al afirmar a viva voz ante sus compañeros/as de clase: *mi abuelo es indio*. Dicho de otro modo, lo que (A) hizo fue refutar públicamente la verdad del contenido enunciado por la maestra con un ejemplo concreto y directo que lo implicaba en forma personal. En este sentido, la resistencia no conlleva una reproducción de la lógica dominante ni implica un «negarse a aprender», sino que, al intentar apropiarse de la «lógica de contenido» del conocimiento impartido por la maestra (Rockwell citada en Arata *et al.*, 2018), lo llevó a relacionarlo y confrontarlo con su propia experiencia cuestionando el carácter de verdad de lo afirmado por la autoridad de la clase.

La mirada etnocéntrica se entrama con la moral presente en los mandatos sociales y educativos. Una maestra de 5.º grado nos relató la problemática que tienen con los/as niños/as que hablan en lengua indígena: «son introvertidos» «es difícil poder alfabetizarlos». Al consultarle si

consideraba una dificultad que los/as chicos/as hablen otra lengua, la docente contestó que es fundamental si en la casa hablan *quichua* o *guaraní* y no castellano. Ella les dijo a los padres y las madres que deberían hablar castellano. «Después, si quiere hablar quechua, que hable todo lo que quiera» (2016). En otra oportunidad, una auxiliar docente remarcó la problemática del ausentismo estudiantil y la atribuyó al trabajo en las quintas. Los/as niños/as —según nos contó— presentan las manos lastimadas de trabajar en la tierra y se duermen en clase, producto del agotamiento físico. Por este motivo la escuela busca extender la jornada escolar, para que no trabajen (2015).

Estos registros muestran ciertas disposiciones que denotan la asignación de determinadas responsabilidades a la familia y a la escuela. Las familias *deberían* colaborar con la castellanización. La escuela *debería* impedir que los/as niños/as trabajen en las quintas (esta última cuestión es compleja como veremos en los siguientes párrafos). En estas representaciones asociadas a un ideal democratizador (apuntan a los derechos de las niñas y los niños), hay implícita una de las «piezas claves» que conforman la escuela, que es la homología entre la escolarización y otros procesos educativos (Pineau, 2001). Así, la transmisión de la lengua materna y otras prácticas que pueden darse en el marco de las tareas domésticas quedan subordinadas a los contenidos curriculares, pedagógicos y culturales impartidos en las escuelas. Si el sistema educativo no recoge los lineamientos de la EIB a nivel provincial y nacional que garantizan el respeto a la lengua e identidad indígenas, ¿dónde —si no es en la comunidad— puede reproducirse la identidad cultural de los Pueblos?

Recuperemos por un momento la sugerencia de extender la jornada y evitar así que las niñas y los niños trabajen en las quintas. Aquí hay por lo menos dos dimensiones de análisis a tener en cuenta. Primero, como hemos señalado en el capítulo 3, el modo de ser *guaraní* se aprehende en contacto y convivencia con la naturaleza. La educación *guaraní* se asienta sobre la oralidad y el aprendizaje práctico que se obtiene en las labores cotidianas, proceso a través del cual los/las niños/as y jóvenes van descubriendo sus roles, y se especializan según sus habilidades. A modo de síntesis ilustrativa, transcribo este fragmento de una entrevista a (G) donde le consultaba acerca de la educación que recibió de niño en su comunidad:

G. Y hay por ejemplo ancianos educadores: uno de canto, otro de instrumentos, agricultura, médicos, los chamanes, curanderos, otro para la

danza [...]. Había ciertos profesores, distintas actividades.

L- ¿Y cada miembro aprendía todo eso?

G- No, por ejemplo, yo estaba motivado en la agricultura siempre y muy poco para ser chamán. Porque hay algunos que dicen «no, yo...». Necesita eso, una motivación.

El conocimiento de prácticas, valores y cosmovisión se transmite mediante la observación de los procesos ecológicos, el crecimiento y desarrollo de las plantas, el sonido de las aves, la identificación de especies y variedades animales y vegetales, etc., atendiendo a la motivación que cada niño o niña exprese. La adquisición de estos saberes, así como la incorporación de otros conocimientos y valores de la identidad *guaraní* se relacionan con una manera particular de concebir al espacio que puede ser representado a modo de anillos concéntricos interrelacionados. Para ilustrar estas cuestiones, presentamos los gráficos de un manual elaborado por una comunidad indígena de la Provincia de Salta. Destacamos principalmente los dos anillos del medio que evidencian la complementariedad entre la zona de cultivo y la zona donde habitan las especies silvestres. En el cerco (*Ko*) las familias cultivan reproduciendo prácticas de reciprocidad y trabajo colectivo comunitario (expresadas en la forma de organizar el trabajo, los cuidados recíprocos de los cultivos, así como los espacios de encuentro y conversación). En el monte (*kaa*) se preserva la naturaleza y da lugar al encuentro con lo divino (Boasso, 2017)



Figura 11: Los espacios sociales o dimensiones de la cultura guaraní según el manual Kwape Ñandembae «Aquí

lo nuestro» (Fuente: <https://premioseikon.com/wp-content/uploads/2019/06/Manual-Guarani-alta.pdf>)

La segunda dimensión de análisis toma en consideración la situación de clase. Si bien la participación en las labores agrícolas de niños y niñas es vital para la construcción y afirmación de su identidad, los condicionamientos impuestos por el modelo capitalista impiden que estas actividades se desarrollen en el marco de un contexto adecuado (en el cual la comunidad pueda definir los tiempos y los modos de transmitir los saberes) y en su lugar, responden a la necesidad de garantizar la supervivencia de la comunidad. Si esta no alcanza a cosechar, lavar y empaquetar la producción para su entrega a los camiones recolectores de verduras, no reciben la remuneración que les permite pagar el alquiler, los servicios ni satisfacer las necesidades básicas para su reproducción social. En esta línea, cabe subrayar que la interculturalidad como horizonte posible no depende solamente de las políticas educativas, sino de un cambio de paradigma en la sociedad y en el modelo económico vigente, de la devolución de tierras a los Pueblos Indígenas y el reconocimiento de la validez de sus conocimientos, entre otros (Ibáñez Caselli, 2003).

Cada escuela es producto de una permanente construcción en la cual se intersecan diversos procesos sociales. La reproducción de las relaciones sociales coexiste con la generación y la transformación de conocimientos, la preservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de recursos, la resistencia y la lucha contra lo institucionalizado. Su interacción produce una determinada vida escolar que da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela, en el marco de una relación en constante construcción y negociación en función de las circunstancias. En estas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado y de los actores involucrados (Rockwell citada en Arata *et al.*, 2018).

Durante los últimos años —a la par de una disputa por el reconocimiento de las presencias indígenas y migrantes en sectores urbanos y peri urbanos— algunas escuelas de la región platense avanzaron en la formulación de contenidos y actividades pensadas y ejecutadas con las comunidades indígenas en el marco de diversos proyectos institucionales.⁶⁸ Estas

⁶⁸ Se han realizado jornadas de intercambio inter escuelas, visitas de integrantes de las comunidades a las instituciones, talleres de lengua nativa, actividades por el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, entre otras.

experiencias son objeto privilegiado para analizar los procesos señalados anteriormente.

En 2015, se desarrolló en la escuela primaria de El Peligro un proyecto elaborado por docentes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y miembros del Sindicato de Trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos Aires (Suteba). Tal como se señala en García *et al.* (2019, p. 515), sus objetivos consistieron en:

- concebir relaciones pedagógicas no jerárquicas que alienten procesos de enseñanza aprendizaje dignos, en tanto significativos, reales que se traduzcan en reflexión crítica, capacidad de expresión, creatividad, libre pensamiento;
- fundar prácticas educativas que impliquen diálogos horizontales que posibiliten la puesta en valor de los saberes de los niño/as vinculados a sus grupos de pertenencia;
- materializar en representaciones y prácticas concretas el reconocimiento y la calificación no prejuiciosa de la diversidad sociocultural;
- crear las bases para educación intercultural liberadora.

La propuesta fue elaborada teniendo en cuenta los contenidos curriculares y con la participación voluntaria de los/as maestros/as. En el primer ciclo se trabajó en la investigación sobre plantas, animales, comidas, leyendas y regiones geográficas. En el segundo ciclo las actividades se centraron en historias narradas e información sobre los derechos de los Pueblos Indígenas. Las producciones de los niños y las niñas se vieron plasmadas en el acto del 12 de octubre, Día del Respeto a la Diversidad Cultural»: se exhibieron artesanías, dibujos, afiches y fotografías sobre el Pueblo *Ava Guaraní*, el medioambiente y la deforestación causada por el modelo extractivista. En el acto, los/as estudiantes cantaron y bailaron danzas como la chacarera, *caporales* y el *pim pim*, también se recitaron mitos y canciones con instrumentos indígenas. La jornada finalizó con un desfile en el que los niños y las niñas llevaron pancartas con los principales reclamos y reivindicaciones de las comunidades indígenas: el cumplimiento de normativas tales como el Convenio N.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo (ratificada en Argentina por primera vez a través de la Ley N.º 24.071/1992, la Ley de Bosques (26.331/2007) y la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Ver: Cremonesi y Cappannini (2009); Cremonesi y García (2014); García *et al.* (2016) y García *et al.* (2019).



Figura 12: Algunas de las producciones realizadas por los/as niños/as de la escuela exhibidas en el acto por el 12 de -Octubre.

En el marco del proyecto se organizó también una Jornada de Perfeccionamiento Docente con el objeto de reflexionar y compartir miradas acerca de la formación docente, el etnocentrismo y los modos en que los Pueblos Indígenas son silenciados y desvalorizados. En este evento, (G) disertó sobre la cosmovisión *guaraní*, su concepción del territorio y la historia del nucleamiento de la comunidad en el periurbano platense como producto de la migración forzada. Se dialogó sobre las dificultades de aprendizaje y la importancia de aprender a leer, hacer cuentas y a escribir. Los/as docentes expresaron su disconformidad por las escasas y equivocadas nociones que tenían sobre los Pueblos Indígenas. Las expresiones como «ya no hay indios» o la idea de que solamente viven en parajes rurales, fueron puestas en cuestión. Una de las coordinadoras del proyecto señaló que en 1992 al cumplirse los quinientos años de la conquista hubo una revitalización de lo indígena y fue muy difícil de aceptar: «Podíamos aceptar que tenían cultura, pero no que tenía el mismo valor que el nuestro...». Según ella, la homogeneidad era un valor y «hace poco empezamos a ver que la realidad no era así». Agregó que el tratamiento de la diversidad les crea problemas a nivel pedagógico: «El sistema no prepara a los docentes».

Estas actividades pusieron en relieve no solo las particularidades de la formación docente en lo que respecta a la temática indígena, sino además las problemáticas socioambientales derivadas del modelo extractivista y su asociación con el despojo territorial de los Pueblos Indígenas. También visibilizaron las presencias indígenas en zonas urbanas, se valoraron sus saberes y legitimaron sus demandas.

Según lo entiende (G):

La educación tiene que ser en forma conjunta, porque la historia que se enseña en la escuela, sino se incorpora esta historia, es parcial. Y eso hay que hacerlo en conjunto. Nosotros decimos mientras no se declare lo que nos ha sucedido a nosotros, mientras no se conozca la política de genocidio que hemos sufrido, mientras no se declare el 12 de octubre como un genocidio, que la sociedad sepa cuál es la verdadera historia...

Estos planteos apuntan a complementar y confrontar la historia de los Pueblos Indígenas con la versión oficial poniendo así en cuestión el marco interpretativo del pasado. En las palabras de (G) se pone de relieve también la disputa dentro de la pluralidad y la selectividad de sucesos o hitos de la historia que son representados y promovidos desde el Estado.⁶⁹: «Siempre se recuerda lo de la dictadura militar, lo que paso en la AMIA...pero nuestra verdad de la historia siempre está oculta, especialmente por los gobiernos».

Incluir en la historia una narrativa que retome la versión de los Pueblos Indígenas implica una lectura crítica y una reescritura del pasado que modifica los sentidos del presente, tiene por lo tanto un sentido educativo. Como afirma a Jelin (2002):

Las demandas sociales que traen a la esfera pública determinadas versiones o narrativas del pasado, o las demandas de incluir ciertos datos del pasado en el currículum escolar o en la «historia oficial» tienen una doble motivación: una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del

⁶⁹ Aunque no se trata de entender esta disputa en términos dicotómicos «memoria oficial» vs «otras narrativas», sí podemos señalar que, dentro de la multiplicidad de versiones en pugna al interior del Estado, algunas se instalan y calan más profundamente o son más aceptadas en la sociedad que otras, según la coyuntura.

pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita, pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria. No se trata nunca de historias y de datos «neutros», sino que están cargados de mandatos sociales, esta memoria adquiere un sentido formativo educativo cuando puede ser interpretada en términos «ejemplificadores» (p. 127).

La propuesta intercultural desarrollada en esta escuela mostró un campo fértil para ensayar formas más democráticas y horizontales de diálogo, revisar ciertas prácticas y discursos hegemónicos, proponer otros con la participación de las comunidades de pertenencia, elaborar alternativas para disputar los supuestos dominantes, construir relaciones más simétricas, revisar las jerarquías implícitas de los conocimientos, identificar los silencios, los huecos en la historia. Pero iniciativas como esta no hallan continuidad, con frecuencia se convierten en algo anecdótico y se vuelve a instaurar la «normatividad escolar» manteniendo vigente el *curriculum oculto*⁷⁰ (Giroux, 1986). Para que estas experiencias trasciendan se requiere en principio de una sistematización y el desarrollo de políticas públicas articuladas entre el Estado nacional y las jurisdicciones provinciales para que adquieran un mayor grado de formalización en todas las dimensiones (Sirvent *et al.*, 2006).

Ahora bien, como señalábamos al comienzo de este capítulo, si entendemos la interculturalidad como un proyecto descolonizador, queda mucho por recorrer. Como señala Tamagno (2006):

...la posibilidad de la interculturalidad en el sentido de diálogo simétrico, profundo y enriquecedor con que algunos pretenden definirla, no será una realidad si no se superan las condiciones de desigualdad que atraviesan nuestra sociedad nacional y ciertas ideas muy arraigadas en la misma —algunas de ellas generadas o reforzadas por la propia academia— que funcionan como verdaderos obstáculos epistemológicos, lo que impide nuevos conocimientos y modos de relación. (p. 26)

⁷⁰ El *curriculum oculto* hace referencia a aquellos conocimientos, actitudes, valores, que se adquieren en los procesos de enseñanza sin llegar a explicitarse como metas educativas a lograr en el *curriculum* oficial.

4.3 La apuesta a la escolarización y su potencial transformador

Como señalamos antes, la escuela constituye un ámbito altamente institucionalizado que produce sujetos/as educados/as acorde a las pautas socioculturales fijadas por el Estado Nación. Estas resultan necesarias para hacerse comprender, ser valorados/as y reconocidos/as en el marco de cualquier interacción con el resto de la sociedad. Estas consideraciones que en la actualidad resultan obvias, son fruto de la objetivación y la internalización institucional operada sobre los/as habitantes de la Nación, incluidos los Pueblos Indígenas. Previo a ello, los conocimientos se referenciaban en otros universos de significados como aquellos transmitidos en el ámbito comunitario, como nos cuenta (G):

... Mis padres nunca hablaban de escuelas, lo único que nos decían era «yo no te puedo decir que vayas a la escuela, no conozco, porque no sé leer, no se escribir, entonces no puedo hablar. Está en vos, si querés ir, andá, tampoco te puedo decir que no vayas. No te puedo hablar de nada porque no entiendo nada».

Nunca nos han hablado que seamos contador, administrador porque no conocían. Lo único era respetar la vida, lo que ellos sembraban. Si había que compartir con los que más necesitan nos decían «hay que compartir, llevar al mercado». Una porque no tenían necesidad, porque no pagaban ningún impuesto, no compraban nada. Ellos mismos podían hacer sus semillas para sembrar. Su vida cotidiana era de sembrar y alimentarse. Si sobraba se compartía. Esa es la razón por la cual nunca nos hablaron de economía. Hoy es una nueva vida para nosotros.

A través de estas líneas, nuestro interlocutor da cuenta de un cuerpo de saberes transmitidos comunitariamente asociados al cultivo, al autoabastecimiento y a la distribución de bienes (en este caso alimentos). No obstante, hoy no cabe duda de la necesidad de ir a la escuela, aprender a leer y escribir en castellano y otras disposiciones requeridas en este sentido. Tal como afirma (G):

Hoy en día ya está la exigencia: «hijo, andá a la escuela». Por lo menos uno ya conoce. Sabemos qué cosas buenas da la escuela, entonces

nosotros ya los obligamos a nuestros hijos. Entonces en eso hemos avanzado, y a la vez también al aprender culturas nuevas. Hay cosas buenas que nosotros las utilizamos [...]. Antes mi padre, mi abuelo, firmaban cualquier cosa sin saber. Hoy por lo menos ya preguntamos a él (señala a D., trabajador social) o a la abogada, por lo menos nos asesoramos, antes no, no sabían nada. Ni siquiera el idioma. Eran muy cerrados, iban a cobrar y recibían cualquier cosa, y miraban a la plata y no sabían cuánto valía. Hoy nosotros por lo menos ya sabemos.

Desde comienzos del siglo XXI, y a la par del establecimiento de la educación secundaria obligatoria, la posibilidad del acceso al sistema educativo superior ha abierto los debates en torno a la democratización de la enseñanza y los desafíos relativos a la permanencia y la finalización de los estudios, especialmente para los sectores vulnerados. El aumento en la matrícula universitaria representado en gran parte por el ingreso de sectores socioeconómicos más bajos, ha dejado en evidencia la brecha en la desigualdad de oportunidades. En el caso de la comunidad *Iwi Imemb'y*, los/as jóvenes que han ingresado a institutos de educación superior se han visto obligados a interrumpir sus estudios por distintos motivos. Por un lado, el factor económico. No solo nos referimos a los gastos necesarios para sostener los estudios (viáticos, apuntes y otros materiales), sino también a las formas de organización que la comunidad adopta estratégica y colectivamente para su reproducción en un contexto económico inestable y desfavorable. Ello implica la necesidad de trabajar y estudiar en simultáneo, efectuar tareas de cuidado a niños/as, personas mayores y enfermas, actividades que implican no solo acompañar, sino también gestionar trámites de obra social, turnos médicos, y otras actividades que las personas menos escolarizadas no pueden agenciarse. Y, por otro lado, la inequitativa distribución del capital cultural ya señalada por Bourdieu (2000), que hace alusión a la portación de determinados instrumentos de expresión, saberes, técnicas, modos de hacer, etc., que no son provistos por la enseñanza escolar, pero son exigidos —implícitamente— para el acceso a la titulación. Tal como señala el autor, «el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia...» y «[...] el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla» (p. 138).

El capital económico y el capital cultural están íntimamente relacionados, entre otras cosas porque la transmisión del este último requiere de un tiempo que solo puede ser garantizado por la familia en la medida en que, primero, lo posea, y segundo, pueda destinarle tiempo para su acumulación liberado de la necesidad económica. Este fenómeno contribuye a la reproducción de la estructura social y las desigualdades. (M) lo ilustra muy bien en el siguiente comentario:

Está claro que el sistema educativo de hoy, hoy y el que viene, va a seguir siendo lo mismo para una clase vulnerable como nosotros [...] tanto dentro de nuestros pueblos y los que no sean parte de nosotros, igual. El problema es para los de clase baja, todos lo sufrimos. Los pobres, terminamos siendo... no pasa de enfermeros, enfermero para abajo puede ser, pero es raro que pasemos más de eso... si no es enfermero, electricista, mecánico, plomero, ese es el nivel del pobre. No permiten que lleguemos a tener un poco más de conocimiento.

La apuesta a la escolarización también tiene que ver con la formación política de los/as integrantes de la comunidad. Como plantea Paladino (2008), el valor de la educación y la profesionalización está motivada por las posibilidades de apropiarse de herramientas para defender los proyectos colectivos comunitarios. En este sentido, la comunidad *Iwi Imemb'y* tiene muy presente que el futuro de los/as *ava guaraníes* depende de la socialización de las nuevas generaciones, la posibilidad de desarrollar su identidad cultural y de conformar liderazgos que continúen el legado de su Pueblo: «Los niños que hoy forman la comunidad, mañana serán los líderes de la misma. Y el futuro de nuestra identidad y la transmisión de nuestra cosmovisión dependen de cómo ellos puedan desarrollarse culturalmente» (planteo señalado en un amparo judicial interpuesto en 2017 por el derecho a la dotación de tierras aptas y suficientes (Art. 75 Inc. 17 CN).

Capítulo 5. Procesos educativos, redes interétnicas y trayectorias emancipadoras

Como observamos en los capítulos anteriores, los procesos educativos de los/as referentes/as comunitarios/as se entraman con aquellos de quienes acompañamos su proceso de organización y lucha por la efectivización de derechos. Esta suerte de retroalimentación, de aprendizaje y de producción de conocimiento conjunto va en línea con los fundamentos de una antropología comprometida que apunta a trascender los sesgos academicistas y a acompañar las luchas indígenas desde una perspectiva que retoma en gran medida los planteos expresados en la Declaración de Barbados (1972). De acuerdo con lo señalado por Barabas y Bartolomé (2020):

La antropología pluralista, también llamada *comprometida* por su faceta militante y activista, entraba en la arena política comprometida con el derecho de los indígenas a la diferencia y a la autogestión, y en la antropológica a través de diversas propuestas teóricas y estudios etnográficos que ponían en evidencia la pluralidad étnica, pero también las situaciones de colonialismo interno que vivían los indígenas y la construcción de identidades étnicas en contextos de desigualdad. Pedía responsabilidad a los antropólogos, los estados y las iglesias que no quieren ver las situaciones dramáticas que viven los indígenas o, si las conocen, solo se comprometen retóricamente con ellas. Actualmente, son los pueblos originarios los que juzgan el accionar de los tres interpelados y la influencia que ha tenido Barbados en la situación de sus pueblos (p. 14).

Tal como señaló Stavenhagen (2004) para el caso de los Congresos Internacionales de Americanistas, los Pueblos Indígenas siempre estuvieron presentes, pero bajo la forma de objetos de estudio o «mera curiosidad científica». Esta situación se revirtió en las últimas décadas del siglo XX, como señala el autor: «Cuando irrumpieron finalmente en nuestros Congresos Americanistas a fines de los ochenta o principios de los noventa, fue como tenía que ser: deconstruyendo el discurso del “Americanismo” como una forma disfrazada de colonialismo interno y cultural» (p. 18).

Actualmente los Pueblos Indígenas están fuertemente organizados y constituyen actores

sociales y políticos que denuncian el racismo, el colonialismo, el patriarcado y la desigualdad históricamente constituida, ocupan espacios de participación, disputan ciertas lógicas burocráticas, prácticas políticas y sentidos hegemónicos que obstaculizan la efectivización de sus derechos y sus proyectos de vida. En estos procesos el liderazgo de la juventud y de las mujeres resulta notable (Radovich, 1999). Tal como señala este autor, las organizaciones indígenas experimentaron una transformación en los modos de hacer política en relación con las generaciones pasadas socializadas en las prácticas asistencialistas y paternalistas:

Estos nuevos dirigentes, en su mayoría habitantes de áreas urbanas con gran experiencia de participación política en sindicatos, asociaciones voluntarias de migrantes, cooperativas agrarias y organizaciones cristianas de base, comienzan a reclamar con mayor intensidad por el respeto a los derechos humanos de los pueblos indígenas y a combatir la propaganda, las políticas paternalistas y las prácticas discriminatorias llevadas a cabo por ciertas élites en el plano ideológico. (Radovich, 1999, XX)

Como bien señalan Barabas y Barolomé (2020), articular la investigación etnográfica con la vocación política en vistas de contribuir a la autogestión de las organizaciones indígenas sin perder la calidad académica resulta no solo posible, sino también deseable. Esta perspectiva posibilita un diálogo intercultural y enriquece las trayectorias formativas y plurales, no solamente de los/as referentes/as indígenas, sino también de las/os investigadores/as y demás personas que nos involucramos en la temática indígena.

Nos parece oportuno volver a señalar que cuando hablamos de educación lo hacemos en sentido amplio como parte de un proceso sociocultural complejo que, si bien incluye a las instituciones escolares tal como fue desarrollado, no se limita a ellas. Esta aproximación nos permite analizar el modo en que ciertos entrecruzamientos con diversos actores y organizaciones contribuyen a la educación de los y las jóvenes ava guaraníes, y van conformando un complejo entramado que sostiene e impulsa el fortalecimiento de la comunidad y sus demandas. Los/as jóvenes indígenas se van perfilando como referentes en la medida en que logran apropiarse, incorporar e integrar el capital social y cultural con las demandas y las luchas por la efectivización de los derechos de su Pueblo.

En este capítulo, tomamos como referencia principal las trayectorias de mujeres jóvenes que han participado en distintos espacios de organización (encuentros, talleres, conversatorios) donde se intercambiaron conocimientos y experiencias asociados a las demandas y al reconocimiento de los Pueblos Indígenas. Cabe señalar como ya lo hizo Radcliffe-Brown (1940) que las relaciones se construyen entre personas, pero también entre las posiciones que dichas personas ocupan en determinadas estructuras objetivas. Articular lo etnográfico y lo biográfico en las trayectorias formativas de las referentas indígenas, nos permite descubrir las diferentes posiciones que ocupan en los espacios sociales, cuyos sentidos se definen relacionamente tanto a partir de su capacidad de agencia como de los condicionamientos sociales (Hecht *et al.*, 2018).

Estas jóvenes se destacan en la comunidad por el protagonismo que fueron adquiriendo durante los años que duró nuestra investigación en roles de interlocución política con distintos actores (funcionarios estatales, representantes de organizaciones no gubernamentales [ONG] y organizaciones sociales, estudiantes y docentes universitarios, etc.). Estos espacios de participación son valorados por la comunidad porque favorecen el agenciamiento de experiencias, la apropiación de conceptos, el desarrollo de la capacidad de interlocución y de argumentación en diferentes registros. Acordamos con Cardoso de Oliveira (1998), quien señala la necesidad de considerar la dimensión crítica y explicativa de las intervenciones de los/as nativos/as que, asociadas a otras, conforman «comunidades de argumentación». Estas operan en diferentes planos y con diversos objetivos contribuyendo a la construcción de estrategias etnopolíticas para vehicular las demandas indígenas hacia el Estado, demandas que siempre tienen como base fundante la obtención del territorio.

En primer lugar, señalamos algunos aportes teóricos que, tanto desde la academia como desde los movimientos feministas negros e indígenas, cuestionan y teorizan acerca de las bases racistas, coloniales y patriarcales sobre las que se asienta la dominación. Señalamos que, durante las últimas décadas, las mujeres indígenas obtuvieron un mayor reconocimiento y que la comunidad *Iwi Imemb'y* se ve interpelada por estos debates gracias, principalmente, a la participación de las mujeres de la comunidad en distintos espacios de organización con los que se vinculan. Acto seguido, describimos y analizamos el entramado de organizaciones que contribuyen a los procesos educativos de las referentas y nos centramos en algunas de ellas

para analizar los aportes a sus trayectorias y los sentidos que nuestras interlocutoras les atribuyen a los aprendizajes adquiridos en diferentes contextos.

5.1 Mujeres indígenas y participación política. Una aproximación antropológica

Tal como señala Curiel (2007), muchas de las propuestas elaboradas desde la academia para analizar los fenómenos sociales, culturales y políticos surgen de los movimientos sociales en el marco de luchas anticoloniales, antirracistas, por la liberación sexual, entre otras. Es decir que las investigaciones y los enfoques teóricos que se construyen en espacios de poder-saber legitimado como el ámbito científico deben mucho a los conocimientos producidos en contextos extra académicos de diverso tipo, este es el caso de los estudios en torno a la colonialidad y al género, entre otros. Tal como sintetiza la autora:

Sin utilizar el concepto de «colonialidad», las feministas racializadas, afrodescendientes e indígenas han profundizado desde los años setenta en el entramado de poder patriarcal y capitalista, considerando la imbricación de diversos sistemas de dominación (racismo, sexismo, heteronormatividad, clasismo) desde donde han definido sus proyectos políticos, todo hecho a partir de una crítica poscolonial. (p. 94)

Tal vez a causa de la atomización del conocimiento científico y de la asimetría en las relaciones de poder gobernadas por perspectivas etnocéntricas y patriarcales, los estudios académicos que reconocen o abordan el cruce de las dimensiones de análisis en torno al trinomio género-raza-clase resultan aún escasos y tienen poca visibilidad, lo que constituye un obstáculo epistemológico para el abordaje de los procesos de construcción identitaria, ya que la perspectiva interseccional resulta “...central para la problematización y la complejización del análisis de las construcciones identitarias y la afirmación política de las subjetividades en las actuales condiciones de existencia” (Parga *et al.* 2017: p.17).

En la década del setenta, antropólogas como M. Rosaldo, S. y S. Lamphere, entre otras, realizaron profundas críticas a los sesgos de los etnógrafos clásicos en cuyos trabajos las mujeres era pobremente representadas. En general, se las ubicaba en el rol de esposas, hermanas o hijas intercambiadas por sus hombres (Stolcke, 2004) y se registraban las actividades relacionadas con la reproducción cultural como la confección de artesanías, la preparación de

alimentos o los cuidados durante el parto (Sciortino, 2012). En el marco de la denominada «segunda ola del feminismo» nacida en el contexto de rebeliones anticoloniales, luchas estudiantiles y movimientos de reivindicación étnica y afro, el slogan «lo personal es político» resonó fuertemente en las investigaciones de las antropólogas feministas, quienes profundizaron en el estudio de las actividades y los espacios ocupados por las mujeres en distintas culturas y teorizaron sobre el origen de la subordinación a los hombres que hasta entonces se atribuía a factores biológicos.⁷¹

Los cruces entre feminismo y antropología colaboraron en la desnaturalización de categorías tales como «mujer», «doméstico» y «naturaleza» (Sciortino, 2012). Una de las contribuciones más relevantes fue la postulación de que la subordinación de la mujer tiene su fundamento en la división sexual de las esferas doméstica y pública y no en hechos biológicos o naturales. Mientras las mujeres están destinadas al ámbito doméstico y sus actividades giran en torno a la reproducción, la maternidad y los lazos afectivos, los hombres dominan la esfera pública, asociada a las alianzas y los lazos extra familiares, lo que les confiere un acceso privilegiado a recursos y los coloca en posiciones de liderazgo y mayor prestigio. Estos planteos fueron más adelante revisados por Rosaldo (2021) que en diálogo con otras autoras feministas discutió la rigidez de ciertas dicotomías como lo público/doméstico, señaló que las mujeres sí sostienen relaciones políticas y con frecuencia transgreden el espacio doméstico:

Por cada uno de los casos en los que podemos ver a mujeres confinadas, sea por la fuerza de hombres poderosos o por las responsabilidades del cuidado de las criaturas y del hogar, pueden citarse otros ejemplos que muestran la capacidad que las mujeres tienen de defenderse, de hablar en público, de desempeñar tareas físicamente demandantes e, incluso, de subordinar las necesidades de las criaturas pequeñas (en sus hogares o a sus espaldas) a sus deseos de viajar, trabajar, participar en política, amar o comerciar. Por cada una de las creencias culturales que existen en la debilidad femenina, en la irracionalidad de las mujeres o en la potencia

⁷¹ Fue inicialmente Margaret Mead (1935) quien introdujo la idea de que los roles sociales y los comportamientos sexuales varían según el contexto sociocultural.

contaminante de la sangre menstrual, pueden descubrirse opiniones diferentes que sugieren la fragilidad de las exigencias masculinas y celebran las funciones productivas, la sexualidad o la pureza, la fertilidad e incluso, quizá, la fortaleza maternal de las mujeres. (p. 25-26)

Nos parece oportuno destacar que, en este trabajo, la autora reconoce las múltiples desigualdades de la sociedad contemporánea entre las cuales se encuentra el «prejuicio racial» y la «clase social», cuestiones que las feministas racializadas estadounidenses —una de cuyas exponentes más destacadas fue Angela Davis— ya venían señalando desde los años setenta, como queda plasmado en la primera Declaración del colectivo *Combahee River* (1977)⁷²:

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas (fragmento citado por Curiel, 2007, p. 95).

En la actualidad, las investigaciones que tienen por objeto la participación de la mujer indígena en la política son recientes y aún escasas. Tal como señala la socióloga *aymara* Cusicanqui (2018): «generalmente, a la hora de triunfar, las mujeres están ausentes, y a la hora de luchar son las primeras» (p. 132). Sin embargo, en las últimas décadas podemos observar un incremento en el reconocimiento de la participación política de las mujeres indígenas. Gomez (2014) lo analiza a partir de la confluencia de dos procesos. Por un lado, las disputas al interior de las comunidades que incluyen cuestionamientos a actitudes patriarcales, demandas por mayor participación y autonomía en la toma de decisiones. Por otro lado, la influencia del discurso multicultural que produce a «la mujer indígena» como nuevo actor social sujeto de políticas públicas y promueve el financiamiento de proyectos destinados a ella. En este

⁷² Combahee River es el nombre de un colectivo feminista de mujeres negras de la ciudad de Boston, EE.UU. Su nombre proviene de una acción guerrillera dirigida por Harriet Tubman, en 1863 que liberó a más de 750 esclavos en el Estado de Carolina del Sur. Es la única campaña militar en la historia norteamericana planeada y comandada por una mujer (Parga et al. 2017)

escenario, la autora describe cinco modalidades de participación política, que exponemos de forma abreviada:

- a) Un protagonismo creciente en la defensa de los derechos indígenas, en el marco de contextos sumamente conflictivos por el avance extractivista.
- b) El ingreso y la participación de mujeres en la política partidaria e indigenista.
- c) La participación en los Encuentros Nacionales (Plurinacionales) de Mujeres (y Disidencias)⁷³
- d) La participación en proyectos de carácter más bien «desarrollista» o «productivista» que apuntan a mejorar las condiciones de vida de las mujeres.
- e) La participación en espacios creados específicamente para compartir y debatir problemáticas de las mujeres indígenas a nivel regional.

Castelnuovo Biraben (2009, 2014), investigó los procesos de participación política y económica de mujeres *guaraníes* orientados por políticas de desarrollo⁷⁴ e impulsadas por ONGs. La autora analizó el impacto de estas experiencias y advirtió que las líneas trazadas por estas entidades no determinan las prácticas de las mujeres, ni estas las aceptan pasivamente. De hecho, la confluencia de discursos y experiencias provenientes de diversos ámbitos (las agencias internacionales, el Estado, la academia y los sectores populares) van configurando tácticas, agendas y líneas de acción propias. Muchas veces, las mujeres indígenas representan a sus comunidades en estos espacios y median como interlocutoras o nexos entre ellos.

Una obra elaborada por la Secretaría de Cultura de la Nación (2007), aporta una serie de testimonios basados en entrevistas a mujeres indígenas de diversos Pueblos Indígenas de Argentina, que dan cuenta de su lucha por el reconocimiento y la efectivización de derechos —específicamente, el de las mujeres indígenas— para crear espacios comunes y acceder a

⁷³ Los términos entre paréntesis aluden a la discusión contemporánea acerca del cambio de nombre del Encuentro, sobre el cual no están dadas las condiciones para un consenso entre los/las/les distintos/as/es participantes.

⁷⁴ Las definiciones de «desarrollo» hacen referencia a un proceso histórico de transición hacia una economía moderna, industrial y capitalista, y al aumento de la calidad de vida, la erradicación de la pobreza y altos indicadores de bienestar material. Viola (2000) señala que esta concepción está atravesada por prejuicios eurocéntricos (occidente como modelo) y economicistas (economía de mercado como aseguradora del bienestar), cuyas raíces se encuentran en la expansión colonial europea, los avances tecnológicos realizados fundamentalmente en el marco de la denominada Revolución Industrial y la consolidación del capitalismo. La fe ilimitada en el «progreso» —asociado al aumento de la producción y las tecnologías «modernas»— se constituyó en el eje central del discurso desarrollista que planteó una relación paternalista de los países desarrollados hacia los países subdesarrollados.

ámbitos públicos desde los cuales hacer oír sus voces en pie de igualdad. Las investigaciones de Gomez y Sciortino (algunos de cuyos trabajos son citados en este capítulo) sobre la participación de mujeres indígenas en los movimientos de mujeres han contribuido a los análisis de sus procesos de organización política desde una perspectiva situada.

Si entendemos que la identidad étnica se construye en los procesos de interacción (Weber, 1980; Barth, 1976), y que los procesos educativos impactan sobre el desarrollo subjetivo, resulta indispensable considerar las relaciones intra e interétnicas que forman parte de estos procesos y en las cuales se expresa, se actualiza y se reconfigura la identidad. En estos recorridos se producen tensiones y debates al interior de las organizaciones indígenas. En términos de construcción de estrategias, lo significativo, tal como señala Sierra (1997) es la posibilidad de llegar a acuerdos negociados que finalmente sean legitimados por el colectivo.

Como antecedentes notables de participación de las mujeres indígenas en América Latina durante los años noventa cabe mencionar los levantamientos indígenas de Ecuador (1990) y México (1994). Estas experiencias contribuyeron a que las mujeres indígenas cuestionaran su posición subordinada y las instaron a reflexionar acerca de sus derechos (Castelnuovo Biraben, 2015). Durante las últimas décadas, cobró impulso una corriente de pensamiento-acción desde los propios movimientos indígenas denominado «feminismo comunitario» que cruza la emancipación de la mujer con la lucha contra el extractivismo. Desde este enfoque se plantea la necesidad de vincular la defensa del Territorio-Tierra con la defensa del Territorio-Cuerpo, haciendo hincapié en las violencias ejercidas sobre las mujeres. Las feministas comunitarias de Bolivia acuñaron la noción de *entronque patriarcal* para describir la convergencia del patriarcado ancestral originario con el patriarcado colonial —o bien, patriarcado comunitario de baja intensidad y patriarcado colonial moderno de alta intensidad, en palabras de Segato (2013)—. Este entronque «[...] va a establecer un nuevo orden simbólico de propiedad sobre los cuerpos de las mujeres indígenas a partir de la concepción de un modelo económico de propiedad impuesto por los colonos tanto en los cuerpos como en la tierra» (Cabnal, 2019, p. 114).

Durante las últimas décadas las mujeres indígenas se han organizado para denunciar las violencias ejercidas sobre sus comunidades y el avance del extractivismo sobre sus territorios. En 2015 se realizó la Primera Marcha de Mujeres Originarias por el Buen Vivir, que años

después dio lugar al Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir (MMIBV). Este colectivo autodefinido antipatriarcal, anticolonial y antirracista, sostiene que el patriarcado ha entrado de la mano de la colonización y se distancia del concepto de feminismo por considerarlo proveniente de una «lógica huinca» (blanca) y por lo tanto antropocéntrica.⁷⁵ Entre las reivindicaciones centrales del MMIBV resaltan la autodeterminación de los cuerpos y los territorios indígenas. La potencia de estos movimientos está en el reconocimiento del cruce entre múltiples violencias y opresiones entramado en una particular relación con los agentes no humanos que, lejos de ser percibidos como recursos, se inscriben dentro de la trama de relaciones entre seres sintientes y activos. Estos cuestionamientos han dado lugar al concepto de *terricidio* acuñado por el MMIBV que «representa la síntesis del genocidio, epistemicidio, ecocidio, feminicidio, transfeminicidio y travesticidio⁷⁶» perpetrado por los gobiernos y las grandes empresas.

Las mujeres de la comunidad *Iwi Imemb'y* participan de estas discusiones y reflexiones que se producen dentro y fuera de la comunidad. En este proceso van tejiendo una red de significados que vinculan género, clase y etnicidad, elementos que aportan conocimiento y herramientas para la visibilización y la lucha por los derechos de su comunidad.

5.2 Los sentidos del aprendizaje en el entramado educativo de las referentas indígenas

Considerando que la comunidad *Iwi Imemb'y* tiene una estructura organizativa conformada por tres consejero/as que representan a la autoridad general, la juventud y la mujer, que dos de estos puestos son ocupados por mujeres jóvenes de la comunidad y que el rol de tesorera también es ocupado por una joven mujer, resulta a las claras la existencia de una mayor representación femenina en los roles institucionales de la comunidad.⁷⁷ Podemos afirmar entonces que las mujeres están dotadas de cierto poder socialmente legitimado dentro de la comunidad en tanto la representan en el ámbito público, lo que les brinda la posibilidad de forjar relaciones,

⁷⁵ Entrevista a Moira Millán, mujer indígena del Pueblo Mapuche. Disponible en <https://www.marcha.org.ar/moira-millan-resistencia-es-nuestra-lucha-contra-el-terricidio/>

⁷⁶ Ver: <https://www.resumenlatinoamericano.org/2021/04/16/pueblos-originarios-que-es-el-terricidio/>

⁷⁷ La definición de estos cargos responde a un requerimiento del Estado para acceder a la personería jurídica como comunidad indígena, un instrumento legal que les permite reclamar sus derechos. Para obtenerla se requiere, entre otras condiciones, que las comunidades definan las pautas de organización, las autoridades y sus funciones (INAI, Res. 328/2010).

expresarse públicamente, recibir y otorgar favores, entre otras prerrogativas tradicionalmente consideradas masculinas (Rosaldo, 1980).

Siguiendo a Berger y Luckmann (1968/2021), podemos señalar que los/as individuos/as, en virtud de los «roles» que desempeñan, penetran en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no solo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en relación con el conocimiento de normas, valores e incluso emociones. Este capital delegado institucionalmente dota a los/as referentes de la captación y el manejo de ciertos recursos, de la capacidad de movilizar influencias y de coordinar acciones a través de redes sociales construidas hacia adentro y hacia afuera de la comunidad; son roles que tienen por lo tanto un carácter político.

El Consejero General, al que nos referimos como (G), es la autoridad principal y fue líder de la juventud en la época en que desalojaron a la comunidad *Iguopeyenda* de las tierras en Orán, Salta. Está al tanto de todo lo que atañe a la comunidad y es consultado para cualquier acción o medida que la afecte. Los cargos de Consejera de la Juventud (M), Consejera de la Mujer (P) y Tesorera (MA), los ocupan mujeres jóvenes de entre 27 y 35 años. (M) y (P) son hijas de (G) y participaron en el proceso de organización de la comunidad para obtener el reconocimiento de la personería jurídica que se hizo efectivo en el 2014 con la inscripción en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCi). (MA) llegó a Buenos Aires con posterioridad, en 2017, fecha en que migró desde Salta para instalarse en la comunidad y estudiar en la Universidad.

Las tareas de la Consejera de la Juventud implican coordinar asambleas con los y las jóvenes para tomar decisiones que les atañen y también de representarlos/as en distintos espacios organizativos como asambleas comunitarias y reuniones ante el INAI y otras instituciones. El cargo de Consejera de la Mujer se creó con el objeto de abordar problemáticas relacionadas principalmente con la violencia de género, aunque también toca otros temas, como por ejemplo, la salud sexual y reproductiva. La tesorera se encarga de realizar trámites para la financiación de proyectos, cobrar subsidios, etc.⁷⁸

⁷⁸ Cabe aclarar que no necesariamente estas actividades recaen en una única persona.

Tal como señala el Engelman (2019), en el Área Metropolitana de Buenos Aires, «la población indígena está fuertemente articulada con actores no indígenas, como funcionarios estatales, sindicatos, asociaciones vecinales, clubes o sociedades de fomento» (p. 122). En este escenario, los/as referentes/as offician como mediadores/as o *brokers*⁷⁹ entre la comunidad y las instituciones con las cuales esta se vincula. En el presente apartado nos referimos especialmente a las relaciones con la UNLP y el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI), dos espacios que han tenido una fuerte influencia en las trayectorias educativas de las jóvenes favoreciendo el intercambio de experiencias, generando lazos con otros organismos o propiciando la participación en distintas instancias. En ambos casos el contacto con las instituciones fue iniciado por el Consejero General y con el tiempo los lazos se profundizaron y se consolidaron a partir del trato con las referentas. Como veremos a continuación, estas relaciones sustentan una trama de contención y aprendizajes que las referentas valoran como herramientas para la lucha por sus derechos y los derechos de la comunidad.

Los aportes de la pedagogía de la liberación cuyo principal exponente fue Paulo Freire, nos invitan a analizar los procesos por los cuales los/as referentes/as hacen de la opresión y sus causas un objeto de reflexión, lo que, según el autor, redundaría en el compromiso necesario para luchar por su liberación (Freire, 1985). En este sentido podemos decir que las movilizaciones en las calles, la toma de tierras, la ocupación de establecimientos estatales, entre otras acciones de protesta, también se inscriben dentro del amplio abanico de experiencias educativas. Desde este enfoque, podemos señalar que nos encontramos ante situaciones pedagógicas en la medida que los/as sujetos/as elaboran interpretaciones sobre estas experiencias, construyen su subjetividad y transforman su conciencia (hooks, 1994). Asimismo, desde el punto de vista estratégico, cuando las acciones burocráticas fallan, las acciones de protesta cobran fuerza y se materializan en prácticas que contribuyen al saber-hacer (*know how*), es decir a un conjunto de habilidades para coordinar o ejecutar determinadas acciones, por ejemplo, elaborar tácticas que permitan garantizar la seguridad y el bienestar de los miembros de la comunidad, o para que las autoridades atiendan los reclamos.

⁷⁹ Los *brokers* son considerados especialistas en la manipulación de redes sociales que se sitúan en la intersección de los canales de comunicación heterogéneos (Bartolomé, 1971)

Jauretche (1982) decía que desde que vamos a la escuela nos desdoblamos en dos personalidades: la del mundo del conocimiento «respetable» (el que se enseña en la escuela) y la del mundo del «conocimiento de la calle». La articulación de estos «mundos» es justamente lo que queremos abordar a partir de los procesos educativos de las referentas indígenas. A fines analíticos distinguimos dos dimensiones: una de ellas parte de la relación de la comunidad con las dos instituciones mencionadas (la UNLP y el CPAI), que las referentas perciben como espacios de contención y promoción de sus actividades académicas. La otra, corresponde específicamente a procesos que se dan en el marco de la militancia o de aprendizajes adquiridos «en la calle» y que se dan «más allá de la escuela» (Sirvent *et al.*, 2006). Subrayamos —acorde con una perspectiva integral de lo educativo— que estas dimensiones son construcciones teóricas, que en la cotidianidad las experiencias se presentan superpuestas o interrelacionadas y que —en esta trama— se potencian recíprocamente en el sentido alegado por Palacios *et al.* (2015) quienes señalan que algunas redes tejidas más allá de la escuela pueden impactar en los itinerarios escolares de las referentas políticas posibilitando el sostén de buena parte de los aprendizajes requeridos y valorados por el sistema escolar.

Educación superior y redes de apoyo

El sistema universitario argentino asegura el acceso libre y gratuito de toda la población; Sin embargo, los niveles de deserción de los sectores empobrecidos son muy elevados. Tal como señala (M): «Uno como clase pobre empuja, es como un filtro que no puede atravesar. Entonces muchas veces dejamos» «El problema es para los de clase baja, todos los sufrimos». La necesidad de trabajar y estudiar en simultáneo, el acceso diferencial a la calidad educativa de las escuelas de nivel medio y la exigencia implícita de un capital cultural legitimado del cual no todos/as son poseedores/as, son algunas de las razones que explican este fenómeno (García de Fanelli, 2015).⁸⁰ No todos/as los/as estudiantes pueden adecuarse a los tiempos y los regímenes impuestos por la universidad. Estas condicionalidades se presentan a la sociedad como si fueran algo natural y funcional para toda la población; Sin embargo, tal como señala

⁸⁰ Cabe señalar que, en las últimas décadas, el Gran Buenos Aires fue escenario de la creación de numerosas universidades y ampliación del sistema de becas en el marco de políticas públicas tendientes a incluir a los sectores socioeconómicamente desfavorables (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018).

Paladino (2008):

Existen mecanismos de selección explícitos e implícitos —el régimen de cursadas, horarios, contenidos, exámenes parciales y finales— que se adecúan a los alumnos que poseen una trayectoria de escolarización y socialización que les permite comprender y operar con las reglas de juego presentes en el sistema universitario (p. 102).

En el caso de los Pueblos Indígenas, los mecanismos de exclusión se extienden a nivel epistémico, de sus visiones de mundo, sus lenguas y sus historias, mediante su invisibilización y descalificación, sea explícita o implícitamente (Mato, 2015). Así, la universidad resulta algo ajeno a las comunidades tanto por los contenidos como por los modos de enseñanza aprendizaje que se imparten. Tal como señala Czarny (2007), a diferencia de lo que sucede en las comunidades indígenas, en la universidad se resalta la participación individual por sobre la colectiva, el acercamiento al conocimiento se hace de manera fragmentaria y, por último, hay una jerarquía establecida según la cual los saberes escolares tienen un prestigio del que carecen los valores sociales y culturales que poseen los saberes adquiridos en el marco de la vida en comunidad. En esta línea (M) nos comentaba de su primera experiencia en la Universidad:

Estoy acostumbrada a trabajar la tierra y decidí inscribirme en la Facultad de Agronomía, porque tiene mucho relacionado a lo que nosotros hacemos [...]. Yo no puedo estudiar a mi manera, yo estudio de acuerdo al programa que ellos bajan, no soy libre de mi pensamiento. Lamentablemente, tenemos que estudiar de la manera que ellos lo proponen. Mi manera de estudiar es conocer las plantas, más práctica, lo teórico complica todo, nosotros conocemos todo en la práctica. Tiene todos programas europeos, nada de Argentina, nada nuestro.

Tampoco existe una agenda política destinada a promover el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas en el nivel superior.⁸¹ Entre las principales problemáticas que

⁸¹ El Programa Nacional de Becas Universitarias, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT, otorga becas de estudio para estudiantes indígenas con el objeto principal de promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior.

dificultan la permanencia se encuentra la insuficiente formación de base que, sumada a la ausencia de proyectos de acompañamiento pedagógico situados, produce la deserción en los primeros años de la carrera.

Con este escenario, la decisión de iniciar una carrera universitaria para los/as integrantes de comunidades indígenas implica un mayor desafío. Dos de las referentas mencionadas son estudiantes de la UNLP, las carreras que han elegido (Agronomía, Abogacía y Contaduría) no representan solamente una motivación individual o una posibilidad económica, sino que constituyen un aporte social. A partir de los estudios dedicados al análisis de las experiencias formativas escolares y extra escolares de referentes indígenas de los Pueblos *Qom* y *Mbya*, diversas autoras (Czarny, 2007; Ossola, 2010, Palacios *et al.*, 2015, Hecht *et al.*, 2018) han destacado que sus trayectorias académicas se ven motivadas por la posibilidad de aportar y fortalecer a las comunidades de pertenencia. Estos planteos son congruentes con los relatos de los/as referentes/as de la comunidad *Iwi Imemb'y*, quienes entienden que los conocimientos deben fortalecer la autonomía y colocarse a disposición del Pueblo.⁸² En palabras de (P) y (G) respectivamente:

Si vos estudiás para ser abogado: defendé a nuestro Pueblo. Si sos médico: curá a nuestro Pueblo. Si sos maestro: hagamos nuestra propia escuela y que seamos nosotros los protagonistas, nosotros mismos [...] Ya basta de que nos usen. Que seamos nosotros mismos los protagonistas. Nosotros sabemos más que nada manejar bien, más que ellos todavía y todavía más proteger la madre tierra.

Y estamos capacitando jóvenes, por ejemplo, empezando por capacitar en Enfermería, algunos jóvenes, si podemos, la posibilidad de prepararnos para ser médicos, esa parte de la salud. Y después de ahí viendo cómo nuestra agricultura se ha sostenido también y recuperar la soberanía alimentaria, no solamente para dar de comer a millones de argentinos, sino

⁸² Cuando nuestros/as interlocutores/as refieren al «Pueblo» hacen alusión a los Pueblos Indígenas, pero no exclusivamente, también incluyen a «los de clase baja». Podríamos aducir que aluden a un «nosotros» del cual ellos/as como *ava guaraníes* formen parte.

también para cultivar plantas que sean buenas para los alimentos tanto como para la medicina. Para el cuerpo y para lo psíquico.

En el caso de (M), la Consejera de la Juventud, que realizó el curso de ingreso para estudiar Agronomía, no logró aprobarlo. Su paso por la facultad de Ciencias Agrarias resultó muy frustrante para nuestra interlocutora pues todos los conocimientos que había adquirido les fueron inútiles: «Salí [de la escuela secundaria] sin ninguna base, no tenía conocimiento de nada...Desconocía totalmente los temas del curso de ingreso, apenas entendía lo básico». Dos años después se anotó para estudiar Abogacía, esta carrera no tenía curso de ingreso por lo que directamente se inscribió en las materias del primer año de la facultad. A diferencia de la primera carrera, el Derecho no es una disciplina que a (M) le entusiasme por sí misma, sino que halló la motivación en «comprender las leyes de los blancos» para pelear por los derechos de su comunidad. Al comenzar esta nueva etapa, desde el equipo del LIAS apoyamos a (M) ofreciendo los recursos que teníamos para acompañarla en su trayectoria académica.⁸³ Nos reunimos en el laboratorio, nuestro lugar de trabajo, y realizamos ejercicios de comprensión de textos y resúmenes. Conversamos acerca de algunas inquietudes relacionadas con el estudio y compartimos saberes respecto de temas que (M) había trabajado en las clases tales como la última dictadura militar, el genocidio de los Pueblos Indígenas, los feminismos, etc. Estas acciones —según nos ha manifestado nuestra interlocutora— aliviaron su cursada y la motivaron a continuar estudiando.

(MA), es la Tesorera de la comunidad y estudia Contaduría en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Por su rol como referente constituye un nexo entre la comunidad y el CPAI, un órgano conformado por funcionarios/as del Estado provincial y representantes indígenas⁸⁴ que tiene entre sus responsabilidades la promoción de políticas públicas de los Pueblos Indígenas. (MA) mantiene una buena relación con los/as funcionarios/as del CPAI,

⁸³ Entendemos este tipo de acciones en el marco del compromiso que asumimos con las comunidades con las que trabajamos en el intento de construir relaciones más simétricas y afectivas, sin dejar de reconocer la desigualdad de poder evidente en tanto somos profesionales, blancas y de clase media.

⁸⁴ Los/as representantes indígenas conforman el Consejo Indígena de Buenos Aires, (CIBA) y está integrado por referentes/as de los Pueblos Mapuche-Tehuelche, Kolla, Qom y Guaraní. Cabe señalar que no están representados todos los Pueblos que habitan en la Provincia de Buenos Aires y que existen conflictos internos en cuanto a las formas de organización, elección y remoción de los cargos.

señala que le han enseñado «a no darse por vencida» y lo ejemplifica con este caso:

A (L), [empleada] del CPAI le comenté que no tenía plata para sacar fotocopias. Había empezado con la mudanza, pagué el flete y me quedé sin plata. No tenía para pagar los apuntes [de la facultad]. Porque yo tenía la beca de ayuda económica de la facultad y el año pasado cuando fue el tema de la pandemia empezó la beca de «Tu PC» para estudiar. Y yo la hice y nunca tuve respuesta, ni sí ni no. Y me quedé ahí. Dije bueno si no me llegó nada, supongo que es no y ya está. Entonces (L) me dice «si no te respondieron tenés algo para respaldar el por qué no tenés algo para poder estudiar». Porque mi teléfono está en las últimas, se está rompiendo. Matemática tuve que dejar y Microeconomía el año pasado porque no tenía un programa porque el celular no lo podía descargar. Así aprobé todo el primer parcial de matemática y micro, y no puede seguir por ese programa. Y justificamos todo. Y me dijo: «si tenés todas esas justificaciones, podemos». Y ahí me enseñó ella, aprendí que no es nomás de quedarse con el no y ya está. Ahí, de luchar, de buscar una manera, un caminito en donde podés decir: «por aquí puedo conseguir tal cosa». Y me hizo dar la computadora, la beca. La conseguimos, la PC.

En ambos casos, las referentas sostienen que sus trayectorias académicas se ven favorecidas por la interacción con actores/as que —en el marco de relaciones forjadas gracias a sus roles en la comunidad— han contribuido con recursos materiales y simbólicos para reforzar su continuidad en la universidad. Las referentas reciben al mismo tiempo el sostén de la comunidad de distintas maneras, ya sea efectuando ciertos ajustes económicos para garantizar la continuidad de estudios, mediante el reconocimiento del esfuerzo que realizan, valorando sus saberes y distribuyendo las responsabilidades de las tareas domésticas.

Veamos cómo son reconocidos los saberes académicos y el valor práctico que estos pueden adquirir a través de un ejemplo: (MA) tiene conocimientos del área contable y por estas competencias en su rol de Tesorera, se ocupa de tareas como redactar y elevar notas a la Municipalidad, reclamar algún cheque, o dialogar con los/as funcionarios/as para que ejecuten lo prometido. En una oportunidad había que retirar un cheque para cobrar un subsidio en la

Municipalidad. La comunidad había sido notificada un día antes de su vencimiento y al no haber podido asistir ese mismo día, (G) le solicitó a (MA) que lo acompañe para realizar el reclamo. En Tesorería, el empleado les comunicó que el cheque estaba vencido y les recriminó que deberían haberse acercado antes. Entonces, (MA) se puso firme. Le indicó que hacía treinta días que había llegado el cheque a la Municipalidad y, sin embargo, la comunidad había sido notificada el jueves, un día antes de su vencimiento, lo que les daba un mínimo margen para retirarlo y cobrarlo en el Banco. Nuestra interlocutora estaba muy enojada y ante estas exhortaciones, lograron obtener un cheque nuevo para cobrar. Según nos decía (MA), el comentario que le hizo (G) a partir de su desempeño fue el siguiente: «Por eso quería venir con vos, porque vos entendés más [...] Iba a pasar eso que vos dijiste, íbamos a recibir el cheque, no lo íbamos a cobrar y el lunes íbamos a dar que estaba vencido ya». El nivel de escolaridad alcanzado por (MA) y la experiencia adquirida por transitar distintos espacios institucionales en interacción con docentes, funcionarios/as, empleados/as públicos/as, le confirió un conocimiento y un lenguaje específico que facilitó la comunicación y la argumentación hacia estos actores. En términos de Berger y Luckmann (1968/2021), podríamos decir que nuestra interlocutora ha internalizado ciertos aspectos del submundo institucional que le confieren prestigio y legitiman su rol. En este sentido, (G) entiende que el sistema educativo escolar (donde el nivel universitario ocupa el lugar de mayor prestigio social) representa un pilar importante en los procesos de formación de referentes/as político/as:

[...] hoy en día muchos que han sido calladitos son dirigentes. Por ejemplo, hay una hermana del Chaco que hoy es enfermera del hospital. No sabía ni siquiera expresarse, nada. Ha buscado capacitaciones. Entonces ella atiende a las hermanas que no saben hablar el castellano. Después hay jóvenes que nunca han estudiado, hoy en día están en la universidad.

A medida que las mujeres trascienden el espacio doméstico y ganan protagonismo en ámbitos públicos se redefinen las relaciones y las posiciones al interior del núcleo familiar y comunitario. Como mencionamos antes, al citar a Radcliffe Brown (1940), las relaciones no sólo se dan entre personas sino también entre las posiciones que ocupan en determinadas estructuras objetivas. En este sentido, los roles de las referentas se refuerzan en el marco de

estas estructuras y -a la inversa- las mismas se consolidan en función de la posición que ellas ocupan como referentas comunitarias. Las trayectorias de las mujeres que se van erigiendo como referentas o lideresas de la comunidad, pueden suscitar tensiones e incomodidades que también forman parte de las transformaciones generacionales. Para mencionar algunos ejemplos: en una ocasión, tras haber finalizado una tensa jornada de lucha por el reclamo de tierras, uno de los jóvenes de la comunidad expresó a «boca de jarro» que algún día reemplazaría al Consejero General por quien sentía una gran admiración en sus funciones. Pocas horas después, (G) retomó este episodio y exclamó: «Para ser líder hay que hacer mucho». Agregó que no sabía quién iba a reemplazarlo y que «las mujeres también pueden ser líderes». Esta aclaración refleja cierto posicionamiento que se distancia de la tradicional preeminencia masculina en los roles de liderazgo. Otras transformaciones que observamos se dan en torno a la maternidad y los roles de cuidado. Hasta hace algunos años se esperaba que las mujeres fueran madres desde muy jóvenes. Actualmente muchas prefieren postergar su maternidad para priorizar la completitud de estudios secundarios o superiores; algo que también señalan Hirsch y Amador Ospina (2011) en un trabajo junto a mujeres *guaraníes* de Salta. En una ocasión, (M), que es madre de una niña, viajó a Colombia para participar de un encuentro internacional para líderes Indígenas. Para garantizar el viaje, la niña quedó a cargo de otras tres mujeres que se turnaron mañana, tarde y noche para atenderla. Pero no solo las mujeres juegan un papel importante en las tareas de cuidado. Esta niña se refiere a dos varones de la comunidad como «papá» aunque ninguno de ellos es su padre biológico y tampoco pareja de su madre. Las tareas de cuidado hacia niños y niñas son comunitarias y son políticas. En este sentido, podemos hablar de una politización del cuidado y dar cuenta de la relevancia que adquiere la red de cuidados comunitaria en la formación política de sus referentas. Estas acciones pueden entenderse en el marco de las lógicas comunitarias y de reciprocidad que caracterizan a las comunidades indígenas y que contribuyen al bien común.

Las referentas no solo transitan el ámbito académico en calidad de estudiantes. Tanto (M), (MA) como (P)⁸⁵ han participado de distintas instancias de intercambio con estudiantes,

⁸⁵ Hasta hace algunos años, era (G) el principal interlocutor que participaba de las jornadas universitarias, pero en los últimos tiempos las referentas han cobrado protagonismo en estos ámbitos. Esto se debe tanto a la situación de salud de (G) como al fortalecimiento del rol de las mujeres como interlocutoras en el ámbito público.

docentes e investigadores/as y de convocatorias realizadas por otras organizaciones no universitarias. Un evento particularmente significativo fue la XII Reunión de Antropólogos del Mercosur celebrada en Posadas, Misiones (2017). En esta oportunidad, desde el equipo del LIAS viajamos con (M) y una referenta *Qom* a la Provincia de Misiones para participar y exponer en el encuentro que duró cuatro días. Entre otras actividades, las referentas disertaron en el Foro «Voces y conocimientos amerindios contemporáneos. Patrimonio cultural y Pueblos Indígenas en el sur del mundo», junto con otros/as integrantes de Pueblos Indígenas. Nos parece oportuno retomar algunos fragmentos del documento compartido por (M) dado que aporta a la comprensión de los análisis que venimos desarrollando respecto de la participación indígena en la política, las trayectorias educativas y la articulación de saberes:

Como jóvenes comprendemos que para comprender el presente recordamos el pasado para reclamar y exigir los derechos consagrados que existen. Entendemos que en este tiempo de la historia, de haber ingresado al siglo XXI con todo el adelanto de la ciencia, cuando se pregona fuertemente la democracia y el derecho aún seguimos sufriendo el continuo despojo de la tierra y la esclavitud aún persisten bajo diferentes formas. Desde el lento proceso de colonización que se inició desde la Conquista, aún siguen dando paso a nuestra marginación y la exclusión, y es lo que sigue pesando sobre nuestro pueblo. Con respecto a la política de los gobiernos, es una política desalentadora y humillante. Para nosotros solo son políticas paternalistas en donde se considera al indio imposibilitado de desarrollarse por sus propios medios. Se considera al indio que tiene necesidad de incorporarse como ciudadano de segunda en la sociedad que nos domina.

Estas palabras remiten al cambio de perspectiva que se manifiestan en los liderazgos de la juventud indígena con respecto a generaciones anteriores. Se denuncia la relación subordinada de los Pueblos Indígenas desde los tiempos de la Conquista hasta la actualidad y se critica explícitamente a las políticas paternalistas y la desvalorización de la capacidad de autonomía indígena.

Pero nosotros decimos que existen dos ejes estructurales que siguen

existiendo en nuestro país y los gobiernos lo ocultan o nunca lo quieren tener en cuenta porque son objeto de racismo y exclusión. Uno, el primero, es la relación étnica que lleva a la diferenciación estructural y que conduce al racismo y a la discriminación. Dos, la relación económica, que lleva a la desigualdad y a la exclusión. La combinación de esos dos ejes: lo étnico y lo económico, nos muestra la doble situación de dominación que sigue pesando sobre nuestros pueblos.

En este punto remarcamos la clara distinción de dos formas de opresión reconocidas: una étnica y una económica, la primera asociada al racismo y la segunda a la desigualdad y la exclusión. Seguidamente, el discurso continúa apelando a la necesidad de construir redes con otras organizaciones para contrarrestar la vulneración de derechos que conduce a la expulsión de los territorios, a la criminalización y a la migración forzada.

Por ahí la criminalización apunta a nosotros. Para poder defender nuestros derechos recurrimos a que nos apoyen las demás organizaciones sociales, porque así nunca vamos a poder reclamar lo que dice la constitución. Hay una montaña de derechos que no se cumplen. Como joven sigo transitando ese pasillo. Migrar en busca de trabajo es vergonzoso, tenemos que andar mendigando, vivir en tierra ajena.

Las ideas modernas que establecen la disociación entre naturaleza y sociedad, aquellas que asocian el progreso a la maximización de ganancias y a la concentración de capitales, forman parte de los dispositivos que impulsan y sostienen el avance de las grandes empresas contra los territorios indígenas, los bosques, las fuentes de agua, etc. En contrapartida, según cosmologías indígenas, los seres humanos representan un componente de la tierra, no son sus poseedores. En este sentido, la comunidad ha elaborado una reflexión crítica sobre la noción de patrimonio denotando su carácter moderno o si se quiere colonialista, el cual se contraponen con los conocimientos y las perspectivas de los/as *ava guaraníes*. Hay una diferencia epistémica en la reflexión de la comunidad *Iwi Imemb'y*: el patrimonio no es de los seres humanos, el patrimonio —según las ideas expresadas en el documento— es de la Tierra. En estas ideas subyace una diferencia ontológica al reclamo territorial que guía las acciones de la comunidad:

[...] Nosotros no decimos que la tierra es de nosotros, sino que pertenecemos a la tierra. Hoy decía que para mí la palabra «patrimonio» es fuerte, porque como Guaraní, utilizar la palabra patrimonio es como los que nos han dominado. Por lo tanto decimos que la tierra lo que nos deja es la semilla. Ese sería el patrimonio, que nos deja la tierra. Pero hoy en día nada de eso tenemos. Con el lento proceso que estamos atravesando, mal que mal seguimos sosteniendo la cultura, pero siempre y cuando en tierra ajena. Pagamos los impuestos, pagamos alquiler, pagamos el agua, pagamos la luz. De acuerdo a lo que me transmiten mis padres, me dicen: todo es del barrio, nada es practicado en la tierra. Entonces en todos lados la transmisión que yo tengo es del barrio, no tengo contacto mismo con la naturaleza. Necesitamos el espacio para poder recuperar la semilla, la alimentación, proteger a la madre tierra. Amamos porque somos parte de eso. El ava tiene la palabra *ava*, decimos que somos del centro de la naturaleza, del centro del monte. Una, de pueblos y naciones indomables. Lamentablemente hoy vengo a hablar sobre lo que me trasmite mi padre, pero no lo practico.

Por último, hacia el final del documento tiene lugar una mención al fortalecimiento que experimenta esta referenta al poder expresar y difundir las ideas, los reclamos y las reflexiones de la comunidad de pertenencia abierta y públicamente. Asimismo, denuncia el destierro, la pobreza y la exclusión a la que se ven sometidos/as los/as jóvenes indígenas como consecuencia de las políticas estatales que no atienden a las necesidades y demandas de los Pueblos Indígenas y destaca la organización de la juventud para continuar con la lucha de su Pueblo.

Pero me siento un poco fortalecida porque se está visibilizando nuestro problema. Se está visibilizando el reclamo de la tierra que nosotros exigimos [...] Entonces nosotros, la comunidad, llegamos a demandar a todo el gobierno, al Estado nacional y provincial, por incumplimiento y desmembramiento [...] Llegamos hasta el último punto donde todo el gobierno está denunciado por nosotros. Llegamos a tener charlas con el juez. El juez nos dice «reconocemos sus derechos, pero lamentablemente

no podemos cumplir». Y no nos queda otra opción que ir a posicionarnos para poder recuperar nuestra cultura. Lo único que queremos es un pedazo de tierra, recuperar nuestra cultura y vivir dignamente. Porque la mayoría de los jóvenes de hoy en día, así como el gobierno nos ha arrinconado en villas miserias, la mayoría no terminan la secundaria. Lo único que hacen, terminar la secundaria y se van a buscar trabajo, o migran forzosamente y agarran el alcohol, la droga. Ahí se termina la vida de ellos. Y nosotros no queremos. Ya demasiado nos han arrinconado. La poca fuerza que tenemos seguimos resistiendo. Por eso, 500 años y más de lucha, seguimos transitando los ríos de sangre secos [...] Son mis hermanos los que andan en la calle ahora. No es lástima, es bronca, es un gran dolor, porque lástima no tengo que sentir por nadie [...] Este es nuestro destino. Pero sé que la lucha se va a lograr [...] Nosotros llegamos a un límite como jóvenes guaraníes estamos organizados. Obligadamente tenemos que organizarnos, porque solos no podemos. Estamos a punto, esperamos la propuesta del juez. Si el juez dice «reconocemos su derecho», pero no hay una respuesta favorable, porque ya [...] de diálogo, papeles y papeles, estamos cansados. Cansados porque muchos de los niños de la comunidad, ya no podemos seguir...nuestros padres no pueden seguir sosteniendo esa fuente para poder mandarnos a la escuela, para poder seguir estudiando. Por ahí llueve, los chicos no van a la escuela, y tienen que caminar 5 km por tomarse el micro. Todas esas cosas... a mí me ha cansado vivir así. Y estoy cansada de vivir así. Vivir en tierra ajena. Tener que pagar, tener que ir a que te escuchen los que nos representan y decirte «no hay plata», «no hay esto». Para mí es humillante. Es una política muy humillante. No existe rico para mí, existe el ambicioso, el avaro. Son ellos los que han dominado. Es un lineamiento político donde deciden la vida de nosotros. Lo tomo de esa manera porque lo vivo y lo sigo viviendo. Por eso decimos recordar el pasado para comprender el presente. [...]. También mi agradecimiento por haber tenido participación aquí para poder expresarme.

En la misma línea, (P) expuso en el conversatorio «Las luchas de las comunidades indígenas en Buenos Aires» (Buenos Aires, 2020)⁸⁶ y en un panel del XII Congreso Argentino de Antropología Social (La Plata, 2021). En este último, hizo referencia al reconocimiento de las demandas indígenas por parte de la Universidad, una cuestión que ha sido —y aún lo sigue siendo— una verdadera disputa al interior de la disciplina antropológica. La circulación de los cuerpos y los discursos indígenas en espacios científicos-universitarios implica confrontar con perspectivas etnocéntricas y racistas internalizadas en el sistema académico al punto de que algunos/as han llegado a considerar la participación indígena en estos espacios como una violación del «pacto académico» (Maidana *et al.*, 2020), un acuerdo implícito respecto del lugar que ocupan los/as sujetos/as que forman parte del «objeto de investigación» (meros «informantes») que al ser quebrantado expone la persistencia del racismo. En palabras pronunciadas por (P) en el Congreso Argentino de Antropología Social celebrado el 2021:

Una parte de la sociedad hoy por hoy está siendo parte, como la Universidad, y en este Congreso de Antropología, también, que ha dado un paso importante porque a muchos de nosotros nos ha costado que los antropólogos trabajen junto con nosotros. Es una lucha estratégica, no solamente es para reconocer y decir que somos indios, que somos originarios, sino que es una herramienta más de lucha [...] Si bien la lucha por la tierra es una lucha muy larga, muy dolorosa, y siempre se ha derramado sangre.

Estos testimonios nos permiten afirmar que la cuestión étnica no se halla dissociada de otras dimensiones tales como el género, la edad y la clase social. Además, ponen de manifiesto el entramado de saberes, conceptos y experiencias diversas que se concatenan narrativamente para argumentar de manera coherente y precisa los reclamos centrales que lleva a cabo la comunidad. Damos cuenta así de las diferentes herramientas discursivas que encuentran las

⁸⁶ Otros eventos en los que ha participado (M) y que podemos mencionar son las X Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 2017), y en la Actividad Complementaria de Grado «Antropología y Educación» en la FCNyM, UNLP (2018). También hemos realizado, expuesto y presentado por escrito trabajos en coautoría, tanto con (M) como con (MA) (ver, Mannelli, Aljanati *et al* (2017) y Aljanati, Villa Abrille *et al*, 2021).

referentas para desarrollar la «lucha estratégica» por el reconocimiento de los derechos indígenas.

Esta disputa se da también en otros marcos institucionales. Los lazos generados con el CPAI propiciaron la participación en eventos formativos de carácter internacional con Pueblos Indígenas de otras regiones de Latinoamérica. El CPAI cuenta con las áreas de Fortalecimiento Institucional y de Enlace Institucional (Decreto 3631/07) a través de las cuales articula y genera lazos entre las comunidades indígenas y distintos niveles de gobierno nacional, provincial y municipal, Universidades, ONG y otras entidades. En este marco, el organismo colaboró con la postulación de (M) y (MA) para participar de un taller y un diplomado celebrados en Colombia y Bolivia respectivamente.⁸⁷ Sus programas se planteaban como objetivo fortalecer las capacidades de los/as representantes de los Pueblos Indígenas para la defensa de sus derechos.

En un trabajo con mujeres *guaraníes* del NOA, Castelnuovo Biraben (2014) señala que los espacios promovidos por las agencias de desarrollo se perciben como espacios formativos y de intercambio, que les permiten ganar confianza para retomar sus estudios, involucrarse activamente en la política o participar de proyectos y políticas de desarrollo. Estas observaciones se condicen con las experiencias de las referentas, quienes volvieron de sus respectivos viajes emocionadas y fortalecidas. Estos espacios les permitieron conocer integrantes de otros Pueblos Indígenas de América Latina, intercambiar y compartir experiencias de lucha y resistencia y posicionarse más seguras para expresarse públicamente. No obstante, cabe señalar que más allá de la instancia formativa, la expectativa de los/as referentes es que estos eventos «generen conciencia» entre la gente no indígena y en este sentido algunos/as desconfían de los verdaderos objetivos y el alcance que puedan tener las acciones que desarrollan. (G) lo expresa de esta manera:

Ojalá que estos eventos que se realizan ya sea nacional o internacional,

⁸⁷ Me refiero al «Taller global sobre estrategias de Derechos Humanos para líderes indígenas del Sur Global» organizado por el centro de estudios jurídicos y sociales «Dejusticia» y el Observatorio de Discriminación Racial que fue celebrado en Colombia y el «Diplomado Latinoamericano. Pueblos indígenas y objetivos de desarrollo sostenible. La ruta de los pueblos indígenas para reducir la desigualdad en la Agenda 2030», organizado por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC), este último daba prioridad a mujeres y jóvenes indígenas, fue celebrado en Bolivia, ambos en el 2017.

que sirvan para algo y que haya una conciencia de ver al indio que también tiene derecho a participar en todos los ámbitos que se generan, ya sea en lo político, en lo económico, en lo social, en lo cultural. Que sirva para algo. Hasta ahora nosotros participamos y lo que vemos es que no ha servido casi de nada.

Por otro lado, los/as integrantes de la comunidad saben que estos espacios son financiados por las mismas empresas multinacionales responsables de la concentración de tierras y riquezas, con lo cual las decisiones en torno a la participación de las referentas en dichos talleres implicaron una negociación y una reflexión respecto de los verdaderos alcances y objetivos que estos tienen.

Las instancias descritas anteriormente muestran la inserción de las referentas en redes de socialización que les permiten ejercitarse, consolidar y ejercer las disposiciones requeridas para exponer, debatir, dialogar y consensuar con distintos actores indígenas y no-indígenas. La creciente participación de las y los jóvenes indígenas en espacios institucionales y académicos es reflejo de las transformaciones que venimos afirmando en este capítulo asociadas a determinadas formas de habitar la política y a nuevos modos y estrategias de disputa hacia el Estado Nación y la sociedad. Así mismo se relaciona con el papel que técnicos/as, profesionales, científicos/as, educadores/as, etc. asumimos al ser interpelados/as por los/as referentes/as indígenas en nuestro ejercicio de la profesión.

Militancia o aprendizajes adquiridos «en la calle»

Los la educación escolar se da en simultaneidad con otros procesos pedagógicos que se viven cotidianamente. Nos centraremos en aquellos que se dan en el marco de la lucha y de la organización colectivo comunitaria. Podemos incluir este tipo experiencias dentro lo que Sirvent *et al* (2012) definen como «aprendizajes sociales»:

[...] procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. Tienen lugar en las interacciones sociales: en la familia, en los juegos con los amigos, en un cajero

electrónico, en una manifestación o en un piquete (p. 7).

Como señalamos antes las tres referentas son migrantes de Salta. Aunque muy jóvenes, ellas vivenciaron las amenazas perpetradas hacia los/as integrantes de la comunidad y la persecución a los líderes como (G). Sus vidas están marcadas por estos acontecimientos que son rememorados, narrados y reiterados sucesivamente cada vez que tienen oportunidad de visibilizar la lucha de la comunidad. También fueron afectadas por la expulsión de sus territorios de origen, experimentaron el destierro y la adaptación a una nueva forma de vida en el CHP.

En los procesos de organización, en las instancias de deliberación y la toma de decisiones que se producen cotidianamente en el marco de la vida comunitaria, van construyendo representaciones y reeditando explicaciones y relatos sobre sus condiciones de existencia y las posibilidades de emancipación. En este sentido, junto con otros/as autores/as como Korol (2007) y Michi *et al.* (2012) podemos señalar que lo pedagógico de estas acciones está orientado por la noción de *praxis* y en consecuencia está atravesada por una relación dialéctica que enlaza práctica y teoría:

Desde esta perspectiva, la relación práctica-teoría-práctica, comprendida en el concepto de *praxis* es aquella en la que las experiencias históricas de los pueblos es fuente de conocimiento; en la que la teoría se construye colectivamente en los esfuerzos por leer y reescribir el mundo que cambiamos con nuestras luchas, y en la que el sentido de los procesos de conocimiento no se agota en las búsquedas académicas o en las investigaciones realizadas de acuerdo con las imposiciones de los centros que financian y condicionan mundialmente la producción de saberes, sino que, en diálogo con los saberes académicos y con diversos saberes populares, conforma su consistencia teórica en la experiencia de transformación del mundo que intentan y hacen los movimientos populares y revolucionarios (Korol, 2007, p. 238).

En el caso de las comunidades indígenas nucleadas en zonas urbanas o periurbanas, como es el caso de la comunidad *Iwi Imemb'y*, resulta significativa la doble invisibilización a la que se ven

expuestas, por un lado, debido a la representación dominante de la Argentina como un «país sin indios» y, por el otro, al imaginario que los ubica en regiones inhóspitas del norte o sur del país (Engelman, 2016). En este escenario paradójicamente caracterizado por una amplia diversidad étnica y una cruda invisibilización, los/as dirigentes/as indígenas se integran a la política a partir de la militancia o la participación en organizaciones sociales y colectivizan demandas específicamente indígenas junto con aquellas derivadas de su situación de clase y las condiciones de vida en relación con la educación, la salud, la vivienda y el trabajo (Engelman, 2019). En estas trayectorias se van erigiendo como sujetos/as políticos/as y posicionando desde distintas dimensiones subjetivas, como dice (P): «somos mujeres, somos originarias y somos pobres». La inmersión en los diversos espacios de participación política va configurando un entramado de saberes en torno al funcionamiento de las estructuras estatales, las dinámicas de negociación, los procedimientos administrativos y las estrategias de acción para acceder a programas y subsidios destinados a la población vulnerada, aprendizajes que son capitalizados para ejercer reclamos específicos en el marco de la etnicidad. Tal como lo ilustra (MA):

la calle es un instrumento de lucha para nosotros también. [...] Nosotros también pedimos nuestras cosas. Pedimos que nos escuchen, que nos den respuestas. No pedimos que nos solucionen, sino que nos escuchen primero que nada, porque a veces por ahí vos te vas a la Municipalidad y te hacés escuchar y no es algo que le compete a la Municipalidad, sino a Provincia. Eso más que nada. Porque todo es un eslabón, lo escucha el primero y pasa al segundo y del segundo pasa al tercero y llega a quien tiene que llegar. Son estrategias que a nosotros nos vienen bien, nosotros decimos si no hay calle no...

Los/as *ava guaraníes* de la comunidad *Iwi Imemb'y* fueron construyendo lazos con organizaciones que tienen entre sus filas representantes de diversas nacionalidades y adscripciones étnicas, pero que no se engloban necesariamente bajo la categoría indígena. Nos centramos en una de estas agrupaciones, la Asociación de Medieros y Afines (ASOMA)⁸⁸

⁸⁸ La mediería es una forma de contrato informal (de palabra) según el cual el/la propietario/a de la tierra y los medios de producción contrata al/la mediero/a, quien aporta la fuerza de trabajo para la realización de determinadas tareas que incluyen: preparar la tierra, ararla, realizar los surcos, adquirir los insumos, reparar la

porque tiene fuerte presencia en las localidades donde está ubicada la comunidad, y con la cual confluyen habitualmente en las movilizaciones, los reclamos y los procesos de negociación ante el Estado. Cabe señalar que algunas de las referentes y otros/as integrantes de la comunidad también convergen en agrupaciones afines como la Federación Nacional Campesina (FNC) y la Corriente Clasista y Combativa (CCC), que cuentan con sus propios espacios de formación (talleres, asambleas, congresos, acciones de protesta, iniciativas de difusión, etcétera.)

ASOMA es una organización de campesinas/os y productores/as que se conformó a fines de la década de 1980 y nuclea a cinco sectores: el desocupado, el peón rural, el porcentajero, el ayudante y el indígena, quienes trabajaban como productores sin tierra propia y se agrupan con el objeto de canalizar los reclamos de tierras y herramientas hacia el Estado (Valtriani y Velarde, 2000). Los/as referentes comenzaron a participar en esta asociación por iniciativa de (G) y (P), quienes tomaron conocimiento de esta a partir de vecinos/as de la quinta. Así lo recuerda (P):

...en el 2006 conocimos a ASOMA. Donde entré yo primero, como siempre [risas] y averigüé de qué se trataba, porque decía «Asociación de Medieros y Afines» [...] Y primero ellos repartían alimentos. [...] Conocí ASOMA, le dije cuál era su propósito de lo que ellos estaban organizados. Y dijo «bueno, ASOMA lucha por el derecho a la tierra. Si bien a la tierra hay que arrancársela. Es una organización de lucha, si te gusta te podés afiliar, sino bueno, da lo mismo». Y así empezamos a entrar en ASOMA. Ahí recibimos el primer subsidio en el 2008. Ahí le compramos todo, semillas...Incluso la sembradora que tenemos es del primer subsidio [...] A veces no teníamos ni para comer, pero lo principal era la herramienta.

maquinaria, cosechar, empaquetar los productos, entre otras. La persona que contrata, abona el equivalente del precio fijado para el 50 % de la producción al/la mediero/a. Esta relación laboral resulta sumamente desfavorable para este último ya que, si bien el trato se hace de uno a uno, la fuerza de trabajo se divide entre familiares y conocidos/as entre quienes se reparte la ganancia. Por otro lado, los/as medieros/as no tienen capacidad de decisión respecto de la producción, y el precio que obtienen del producto es siempre inferior al precio de mercado. Además, la forma de pago es discrecional: el/la contratante paga una parte del precio total y es completado luego en pagos parciales diferidos a plazos variables (desde una semana hasta varios meses). Esto implica que el/la mediero/a nunca tenga certeza de su ingreso en cuanto a monto ni fecha de pago. Cuando los porcentajes no son a 50/50 se habla de porcentajería en lugar de mediería (Aljanati Gonzalez, *et al.* 2021)

La herramienta te va a seguir dando, en cambio la comida, vos lo comés hoy y después no. Entonces decidimos comprar herramientas. Esa vuelta compramos la carretilla, la sembradora, manguera y semillas. Eran \$1000. Pero también el subsidio ese en ASOMA lo ganamos en la calle. Me acuerdo que una vuelta nos reprimieron en la ruta 2.

Varios/as autores/as del campo de las ciencias sociales advierten el creciente protagonismo femenino y de la juventud en los movimientos sociales. Entre ellos/as Rigal (2011) destaca especialmente el carácter heterogéneo y multiforme de dichos movimientos donde confluyen saberes y trayectorias que denotan diferentes «recursos culturales y simbólicos» (p. 117). ASOMA articula con distintas organizaciones sociales e instituciones estatales y universitarias que acompañan sus demandas. También recibe subsidios y capacitaciones de organismos como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) o la Secretaría de Agricultura Familiar, conseguidos «a través de la lucha». De las personas que asisten a este tipo de capacitaciones, las mujeres representan una amplia mayoría y en algunos casos incentivan a los varones a que participen. A modo de ejemplo, (P) me comentó una vez que se organizó un taller de capacitación sobre pesticidas organizado por el INTA en Abasto al que asistieron principalmente las mujeres. El taller versaba sobre el buen uso de agroquímicos y al encontrarlo de sumo interés les avisaron a sus maridos y solicitaron que se repitiera para para que ellos también pudieran capacitarse.

Una de las falencias en cuanto a las políticas sociales, que los/as referentes/as *ava guaraníes* han señalado recurrentemente es la ausencia de planes o programas específicos para indígenas, tal como señala (G): «Todavía nos meten en esas organizaciones sociales que es el código civil, entonces no, hasta hoy en el día todo la montaña de derechos que tenemos reconocidos como sujeto exclusivo nuestro no existe. No existe, no hay nada». En este sentido, los/as *ava guaraníes* vieron la necesidad de organizarse formalmente como una comunidad indígena para que sus demandas sean reconocidas por el Estado. Esto implicó un proceso de reafirmación identitaria, de recuperación y reactualización consciente de los conocimientos y valores del Pueblo *Ava Guaraní*. Así lo recordaba (M): «Fue en el 2012, en junio. Mi papá había dicho [que] nosotros teníamos derechos. Nosotros venimos de pueblos originarios: tu abuela, tu abuelo. Nos contó la historia. Nosotros somos *ava guaraní*». En esa época se conformó dentro

de ASOMA una Subcomisión de Pueblos Originarios que reunió a distintas identidades étnicas y los/as *ava guaraníes* comenzaron a discutir la necesidad de obtener la personería jurídica como comunidad indígena (Aljanati, Gonzalez *et al.*, 2021). En palabras de (M):

Sabíamos que teníamos derechos enmarcados en la constitución. Decidimos tomar una decisión cuando yo tenía dieciséis años. Mi padre nos encaminó en decir: vamos al INAI. Queremos ser reconocidos ante el Estado. [...] Ahí yo carecía un poco de conocimiento de cómo venía la mano. Con el paso del tiempo, me fui introduciendo más en la lucha de nosotros. Defender lo que es el derecho. Lo único que nosotros queríamos era que el Estado nos reconozca. A raíz de eso tuvimos otro acompañamiento donde empezamos a conocer personas que realmente propusieron el acompañamiento en medio de la lucha.

El reconocimiento de la personería jurídica se logró en 2014 con el asesoramiento y el acompañamiento de la Comisión de Pueblos Originarios e inmigraciones de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), organismos que estaban conectados previamente con ASOMA. Así, a lo largo de su trayectoria política, nuestros/as interlocutores/as *ava guaraníes* se fueron nutriendo del capital necesario para ampliar sus redes de relaciones, generar y consolidar alianzas, elaborar y reformular estrategias no solo para movilizar y gestionar recursos provenientes de distintos sectores, sino también para reorientar estas herramientas hacia la dimensión de la etnicidad. Podemos señalar entonces que, contrario a los supuestos esencialistas, sustancialistas y culturalistas que niegan la dinámica y la historicidad de los Pueblos Indígenas e interpretan como «aculturación» los procesos asociados al contacto y la interacción con la cultura dominante, ciertas relaciones interétnicas construidas en el CHP potenciaron la formación de referentes/as comunitarios/as que, a través de alianzas, negociaciones y confrontaciones, fueron adquiriendo herramientas para reivindicar los derechos étnicos, proyectar y delinear estrategias etnopolíticas para efectivizarlos. Por tanto, cabe subrayar que la pertenencia y articulación con organizaciones no indígenas, no se traduce en una pérdida de la especificidad étnica, por el contrario, los/as *ava guaraníes* se identifican y se distinguen de estos grupos a la vez que forman parte, disputan y se apropian de prácticas, discursos, conceptos, saberes, mediante

experiencias de socialización con colectivos en los que se moviliza capital social y cultural para la afirmación de sus derechos como integrantes de Pueblos Indígenas.

En las acciones de protesta, en las movilizaciones, las tomas y los cortes de ruta gestadas en conjunto a estas organizaciones no indígenas, se expresan modalidades organizativas, procesos de deliberación y tomas de decisiones que constituyen en sí mismos espacios pedagógicos (Rigal, 2011). Son experiencias que funden prácticas y discursos, donde los/as sujetos/as van construyendo aspectos sustantivos de su subjetividad que comprenden una mayor valoración de sí, de su colectividad y de la lucha.

En este marco, las referentas elaboran sus argumentos e interpretaciones de la realidad con elementos propios de la concepción indígena⁸⁹ y se distinguen —podemos decir estratégicamente— de aquellos/as agentes del Estado y de los sectores de poder que obstaculizan el ejercicio de los derechos, a quienes ubican del lado del capital. Dichas apreciaciones se expresan en las palabras de las referentas, como en el caso de (P) quien aportó estas reflexiones en el marco de un conversatorio denominado «Mujer y Territorio»:

A veces es difícil para los que están de parte del Estado, llámese policía, llámese jueces, llámese distintos funcionarios, como se quiera llamar. Es difícil que ellos entiendan parte de nuestra cosmovisión como originarios. Cuando se trata de la tierra, se trata de hablar de dólares. Porque a esta altura quitar un pedacito de tierra a los terratenientes les duele. Más que nada les duele porque hablamos de pérdida de plata.⁹⁰

Las representaciones que ubican a los/as agentes policiales y a los/as funcionarios/as como sujetos/as vinculados/as con los intereses de los/as terratenientes cuestionan y desafían la legitimidad de la violencia estatal y se asocian con una conciencia de subalternidad de clase étnicamente diferenciada (en la medida en que apela a la «cosmovisión como originarios» para establecer tal distinción). Estas representaciones contra hegemónicas se verifican en distintas instancias vividas y relatadas por las referentas. A continuación, describimos una escena de

⁸⁹ En el capítulo tres, desarrollamos estas conceptualizaciones, argumentamos su carácter contra hegemónico y señalamos los aspectos principales a partir de los cuales se produce la confrontación con el modelo dominante.

⁹⁰ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wETZJQv5Y-M>

violencia policial, que nos fuera narrada por las referentas (M) y (MA) en distintas ocasiones y por iniciativa propia. (M) fue protagonista de este episodio, mientras que (MA) lo conoce a partir del testimonio de testigos.

El relato refiere a una represión efectuada en un corte de la Ruta 2 en el marco del reclamo de tierras organizado por ASOMA en 2016. La policía provincial arremetió con gases y balas de goma y hubo varias personas detenidas, entre ellas (M) y un joven de la comunidad junto con algunos/as niños/as. Nuestras interlocutoras nos informaron que para procurar no separarse de los/as chicos/as, (M) y el joven se hicieron pasar por menores de edad. Cuando los/as oficiales se dieron cuenta de esto, los/as castigaron con golpes y empujones. (MA) destacó además el accionar de un anciano que —aun herido— se quedó hasta el final esperando la liberación de todos/as los/as detenidos/as. Las referentas subrayaron que (M) y el otro joven castigado fueron los/as últimos en salir, podemos inferir que la demora en su liberación fue una reacción disciplinaria o aleccionadora por parte de los/as efectivos policiales.

Otra situación en el marco del reclamo de tierras que me narró (MA) refería a una vez que la comunidad fue a ocupar unas tierras según le había aconsejado un funcionario quien aseguró que no eran de nadie. Sin embargo, al momento de tomar las tierras se enteraron de que los lotes ya estaban en disputa por parte de agentes inmobiliarios y, como resultado, la comunidad fue nuevamente víctima de represión. Se corrió entonces dentro del movimiento la sospecha de que el funcionario los/as había engañado para satisfacer sus propios intereses.

Como podemos observar, estas experiencias «en la calle», no solo contribuyen a moldear las representaciones de la realidad de las referentas, sino que además colaboran en la construcción de conocimiento acerca del entramado social y político del territorio, los/as actores intervinientes, los intereses que se ponen en juego, las posibles estrategias de organización, negociación y seguridad, entre otras. Los relatos brindados por las referentas apelan a una memoria de acontecimientos que asume un papel altamente significativo pues —como señala Jelin (2002)— la memoria constituye un

mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite

construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo (p. 10).

Vemos que no solamente las experiencias vividas en el marco de las protestas, sino también la reconstrucción de dichos acontecimientos tiene un carácter formativo. Las narrativas denotan la exaltación de ciertos hechos, el enaltecimiento o la denostación de determinadas actitudes que quedan «guardadas en la memoria». Por ejemplo, en el caso de los relatos de nuestras interlocutoras podemos percibir que respaldan ciertos modos de actuar asociados a valores que la comunidad considera propia del Pueblo *Guaraní*, tales como la solidaridad, la valentía y la protección al/la otro/a en el marco de una causa justa (el reclamo territorial) mientras que desaprueban actitudes como la del accionar policial y la traición —en este caso en manos del funcionario-, estas apreciaciones se objetivan en el discurso y se socializan contribuyendo a la conformación de los marcos interpretativos que permiten tanto la comprensión de la experiencia pasada como la proyección de expectativas a futuro.

Capítulo 6. Demandas indígenas, Estado y mercado. Estrategias etnopolíticas en la disputa por el territorio

En el presente capítulo analizamos un conflicto ocurrido a finales de 2020 en la localidad de Abasto, cuando la Municipalidad de La Plata otorgó un lote a la comunidad *Iwi Imemb'y* mediante un contrato de comodato que luego fue dejado sin efecto como resultado de las presiones ejercidas por un grupo de hinchas de la barra brava del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata (GELP). En este episodio se pusieron en evidencia las presiones que los sectores de poder ejercen sobre los territorios del CHP y sus poblaciones, las desigualdades de poder, el racismo y la negación de las presencias indígenas nucleadas fuera de sus lugares de origen. A la vez, quedaron demostradas las acciones de resistencia a través del uso y la gestión de recursos y herramientas por parte de la comunidad *Iwi Imemb'y*, que fueron apropiadas en el marco de procesos formativos, políticos y afectivos durante su historia en el lugar de migración. Nos referimos al capital social, entendido en términos de Bourdieu «como la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos» (Bourdieu, 2000, p. 148) que se expresó en la dinamización de acciones en conjunto con organismos que aportaron desde sus diversas experiencias y posibilidades sus conocimientos e influencias para interceder en las negociaciones con distintos sectores de la sociedad (funcionarios/as, efectivos policiales y vecinos/as, entre otros/as). También nos referimos al capital cultural interiorizado —en forma de *habitus*— (Bourdieu, 2000) que se puso en evidencia a través de las estrategias empleadas por los/as referentes/as, el dominio del lenguaje y la solvencia en la argumentación para fundamentar los reclamos e interceder en las mediaciones institucionales para la resolución del conflicto.

Consideramos pertinente volver a señalar el enfoque desde el cual nos posicionamos como antropólogos/as involucrados/as en el tema indígena. En el marco de la antropología en colaboración y frente a las situaciones de discriminación, criminalización y estigmatización de la que son objeto los Pueblos Indígenas toda vez que reclaman sus derechos —especialmente cuando se encauzan en una disputa territorial—, desde el LIAS no mantenemos una pretendida posición «neutral». Apelamos al conocimiento construido desde la academia y en conjunto con

organizaciones indígenas para dar cuenta de las históricas asimetrías de poder que condicionan las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas y colocamos a disposición nuestra caja de herramientas teóricas y prácticas para aportar al reconocimiento y el cumplimiento de sus derechos, acompañando sus luchas.

Para comenzar realizamos una breve síntesis de la historia del CHP y las tensiones a las que se ve sujeta la tierra en relación con los intereses empresariales e inmobiliarios y el consecuente desplazamiento de los/as productores familiares hacia tierras menos valorizadas. Luego, desarrollamos el modo en que se fue consolidando la comunidad *Iwi Imemb'y* en el CHP, analizamos su vínculo con los territorios de origen y retomamos los fundamentos del reclamo territorial que llevan a cabo en el lugar de migración. Por último, abordamos el conflicto desencadenado a partir de la toma de posesión de un lote destinado en comodato en la localidad de Abasto, La Plata, y las estrategias desplegadas por la comunidad para enfrentar tal situación. En este caso hacemos énfasis en la forma en que los/as referentes recurrieron a las herramientas adquiridas y las redes de relaciones construidas en el marco de diferentes espacios formativos.

6.1 El CHP: vivienda, producción y negocios

La actividad hortícola en la periferia de la ciudad de La Plata está históricamente asociada a la mano de obra migrante y al trabajo familiar. Se inició a mediados del siglo XIX con la llegada de inmigrantes de origen italiano y portugués, quienes se asentaron en los bordes de los espacios urbanizados y comenzaron a explotar las tierras aptas para el cultivo y a comercializar las verduras en los mercados centralizadores de Buenos Aires. Según Villulla (2006) la configuración actual del CHP tiene su génesis a mediados del siglo XX a la par del aumento demográfico en las grandes ciudades a causa de las migraciones internas y la oleada de inmigrantes europeos/as que se produjo luego de la Segunda Guerra Mundial (1945). La estructura productiva se fue consolidando de la mano del crecimiento del mercado interno e incentivos estatales (créditos para la adquisición de tierras). A partir de los ochenta se produjo una expansión de la producción que requirió un aumento de la mano de obra. Esta necesidad fue en gran parte cubierta por inmigrantes del NOA y Bolivia, quienes paulatinamente fueron sustituyendo a los/as habitantes de origen europeo.

Autores/as como Ringuelet (2008), Attademo y Rispoli (2014) y Archenti *et al.* (2021)

investigaron acerca de los desarrollos socio-regionales y las problemáticas en relación con las configuraciones identitarias y las relaciones interculturales desplegadas en la región durante las últimas décadas. Los/as autores/as señalan que para comprender este espacio social que han dado en denominar «rururbano⁹¹» es preciso considerar tres dimensiones:

...no solo lo socioeconómico o lo socioespacial son las dimensiones que deben considerarse; sino que partimos de la idea que también deben incorporarse los procesos culturales —en tanto sistemas simbólicos— que se estructuran en un espacio y un tiempo, ya que dan cuenta de las identificaciones y configuraciones de las prácticas de estos sujetos sociales (Attademo y Rispoli, 2014, p. 3).

Una particularidad de la zona es que la organización de la producción se realiza fundamentalmente en torno al arriendo, el trabajo familiar, y las relaciones laborales informales. Ringuelet *et al.* (1991) señalan diversas formas de organización del trabajo que combinan las explotaciones familiares de propietarios/as o arrendatarios/as con la mediería y el trabajo asalariado. Estos sistemas comprenden una extensa red atravesada por relaciones sociales que exceden lo local, por ello señalamos junto con Attademo y Rispoli (2014) que el papel de la migración en la estructura social del CHP es un componente muy significativo. En las épocas de mayor demanda numerosos contingentes de personas provenientes de Bolivia, o de Provincias del norte argentino (Santiago del Estero, Salta, Jujuy, Tucumán y Corrientes), arriban a la zona para emplearse temporalmente en las quintas. Estas relaciones⁹² fueron las que posibilitaron la migración de las familias *ava guaraníes* al CHP tras el desalojo sufrido en sus lugares de origen, según lo expresó (M):

... la vecina de allá del norte tenía unos familiares aquí que trabajaban en la quinta, que era patrón. Tenía una quinta chiquita y necesitaba gente para

⁹¹ La categoría definida por los/as autores/as busca distanciarse de las perspectivas que la conciben al margen de las ciudades. En cambio, plantean que lo *rururbano* constituye un espacio con ciertas especificidades que lo diferencian tanto del medio rural como del medio urbano, que se caracteriza —entre otras cuestiones— por la interdependencia con esta última (Attademo *et al.*, 2010).

⁹² Charles Price (1963) y John y Leatrice MacDonald (1964) han definido el concepto de «cadenas migratorias» para referir al factor que determina la elección de los lugares de migración, basada en redes de parentesco, amistad o comunitarias.

trabajar. Mi papá estaba en problemas, sabía lo que iba a pasar allá [refiriéndose a las amenazas sufridas en el conflicto territorial con el ingenio SMT], decidió mandar a mi hermano para aquí.

La cercanía con «hermanos/as» del norte⁹³ y la posibilidad de habitar en un entorno con características rurales, permitió recrear ciertos elementos de la cotidianidad de los lugares de origen (el cultivo, la vivienda colectiva, entre otros) y la reproducción de aspectos asociados a la cultura que se expresan por ejemplo en formas de relacionamiento (solidaridad, reciprocidad) con los/as otros/as y con el ambiente. Así, las migraciones están mediadas por redes sociales y afinidades identitarias que habilitan recrear —al menos parcialmente— las formas de vida deseadas en los nuevos territorios y promover la memoria y los lazos con los territorios de origen. Tal como señala Maidana (2013):

Los lugares que se conocen son aquellos que hacen parte de la experiencia del conjunto al cual se pertenece —en sentido amplio-, siendo las cadenas [migratorias] parte de estructuras mayores: las redes; dentro de las cuales los flujos migratorios se encauzan, impulsados por los mencionados vínculos de parentesco, de amistad o paisanaje, constituyendo un campo migratorio que precede y configura disposiciones, expectativas y acciones [...]

La migración no implica por lo tanto un abandono de las relaciones establecidas en y con los lugares de origen, sino el reordenamiento y la movilización de las mismas, siendo fundamentalmente las relaciones parentales del migrante las que actúan como fuerza que los hace no solo regresar periódicamente a los lugares de origen o mantener vínculos de distinta índole con ellos; sino también nuclearse en los lugares de migración y reconocerse e identificarse en una trayectoria, un origen y una historia común, consolidando el sentido de pertenencia a un colectivo. (p.

⁹³ Hermano o hermana es la manera en la que los/as *ava guaraníes* de la comunidad se refieren a las personas que pertenecen al mismo o a otros Pueblos Indígenas.

70)

La actividad productiva de la zona, está inserta en un complejo entramado de posiciones y relaciones sociales signado por las transformaciones en la estructura social donde las fronteras simbólicas son múltiples, dinámicas y están inherentemente atravesadas por relaciones de poder. Todos estos aspectos hacen que la comunidad *Iwi Imemb* y refiera un «nosotros» que puede incluir múltiples identificaciones étnicas y de clase: a quienes residen en las quintas, a quienes no tienen tierra propia, a quienes se identifican ya sea como indígenas o como *ava guaraníes*. En estas distinciones respecto de «otros», la comunidad se diferencia marcadamente de quienes viven «en los barrios»:

«Mi padre decía que en la ciudad muere su espíritu, su identidad y la agricultura» (G)

«Si vamos al barrio, estamos perdidos, en los barrios hay mucha droga» (F, joven integrante de la comunidad)

A su vez, los/as *ava guaraníes* se identifican con aquellos/as campesinos/as, bolivianos/as que no tienen tierra propia y conservan ciertas costumbres, prácticas culturales o formas de sociabilidad que les son cercanas y se distancian de los/as propietarios/as que muchas veces constituyen sus patrones o alquilantes. En algunos casos estas personas adscriben a la nacionalidad boliviana o son *quichua* hablantes, por lo cual las fronteras simbólicas se entraman de manera compleja y contradictoria con las posiciones que los/as sujetos ocupan en el tejido social. El componente clasista que establece ciertas fronteras entre los/as *ava guaraníes* y los/as otros/as, se expresa en un refrán que, en tono jocoso circula dentro de la comunidad: «Si piden verdura, dales. Si vienen el auto, cobrales».

Desde los años noventa hasta la actualidad, podemos destacar una serie de transformaciones económicas asociadas a la «nueva ruralidad» (Giarraca, 2001; De Grammont, 2004), entre ellas podemos destacar: el incremento de las ocupaciones no agrícolas en el campo, el establecimiento de redes y la reconstrucción de comunidades (en este caso indígenas) en los lugares de migración y la «cuestión étnica» como una particularidad disociada de la «cuestión campesina» (De Grammont, 2004).

La apertura y la desregulación de la economía, el incremento de los precios agrícolas

internacionales (sobre todo de la soja y el trigo) y la revalorización del espacio periurbano (García y Le Gall, 2009), han impactado en el CHP determinando el incremento del valor de la tierra y la especulación inmobiliaria. En este escenario, la región noroeste de La Plata viene sufriendo un proceso de gentrificación⁹⁴ que tensiona los intereses y las relaciones entre el Estado, el mercado y distintos sectores de la sociedad. Las parcelas destinadas a la actividad productiva van cediendo en detrimento del avance del negocio inmobiliario representado en complejos residenciales cerrados de sectores de clase media/media alta, principalmente en la zona noroeste del Partido de La Plata donde se encuentra nucleada la comunidad *Iwi Imemb'y*. Tal como expresan Frediani *et al.* (2018):

Al analizar el avance urbano hacia la periferia del Partido de La Plata, es decir, el proceso de producción de suelo urbano periférico, debe considerarse en particular la competencia entre actividades que se produce como consecuencia de los cambios en los usos del suelo. En el eje NO de crecimiento, cabe destacar la tendencia al aislamiento en complejos cerrados que se impuso, fundamentalmente desde los años '90, y que produjo la llegada de sectores de ingresos altos y medio-altos a zonas habitualmente populares, intensificando las desigualdades sociales y con ello la fragmentación socio-espacial. Cabe destacar que el 70,5 % de las urbanizaciones cerradas (36 urbanizaciones cerradas) del Partido se localizan en el sector noroeste (p. 19).

⁹⁴ La definición tradicional de este concepto hace alusión al proceso por el cual la población original de un sector urbano es progresivamente desplazada por otra de mayor poder adquisitivo. Según algunos/as autores, en América Latina, este proceso de transformación tiene algunas características distintivas: puede darse en la periferia urbana y no necesariamente implica la expulsión de los/as residentes originales, sino que se pueden dar procesos de desplazamiento indirecto hacia zonas adyacentes (Frediani *et al.*, 2018).

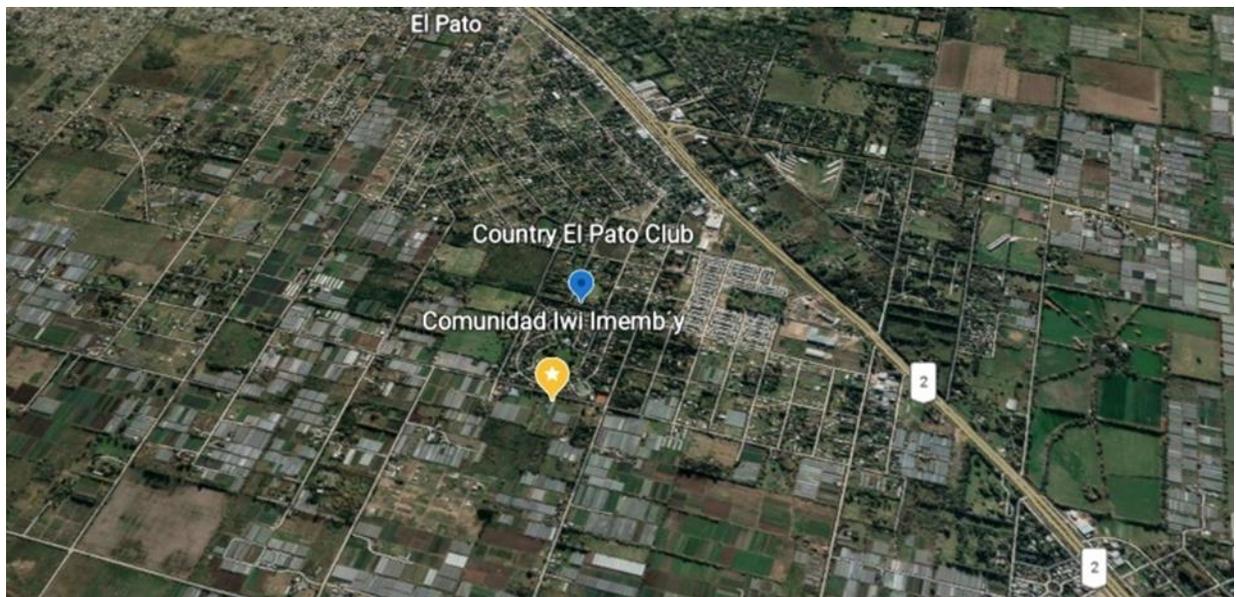


Figura 13: Ubicación de uno de los parajes donde se nuclea la comunidad Iwi Imemb`y. Como se observa en la imagen, la misma linda con una urbanización cerrada.

Estos procesos obligan a los/as productores/as sin tierra a trasladarse periódicamente a medida que el precio del alquiler sube o bien los/as patrones/as deciden vender o alquilar la tierra para otro tipo de emprendimientos. Además, enfrentan serias situaciones de precarización en su carácter de alquilantes, medieros/as, porcentajeros/as o jornaleros/as. El pago del alquiler queda sujeto a la toma de préstamos con alta tasa de interés que producen endeudamiento. A ello se le suma el costo adicional de los gastos causados por los temporales que echan a perder las cosechas y la infraestructura necesaria para la producción (se cultiva con la técnica de invernadero). Quienes tienen contratos informales de trabajo en ocasiones reciben mercadería en lugar de dinero como parte del cobro. Esta inestabilidad impacta profundamente en las relaciones sociales, laborales, económicas e incluso educativas —para el caso de quienes están en edad escolar— ya que en ciertas ocasiones la mudanza conlleva un cambio de escuela, o bien, nuevas estrategias para lograr que continúen asistiendo.

6.2 La tierra que no descansa. Procesos de territorialización en el periurbano platense

Tras la expulsión de las tierras que ocupaban originalmente en la Salta, los/as *ava guaraníes* fueron migrando al CHP y comenzaron a trabajar como peones, mediero/as o porcentajeros/as

en las quintas de la zona, así lo relatan las referentas: «Primero mi hermano empezó de peón. Trabajamos como un año de peón y ahí pasamos a ser medianeros» (P). Su hermana menor, (M), que llegó unos años después, recuerda: «Se vinieron sin nada, con un paquete de ropa en la mano y nada más». Con el tiempo más *ava guaraníes* fueron llegando al CHP, especialmente jóvenes que se instalaron en viviendas dispersas y consiguieron empleo en las quintas y realizando «changas». En 2007 lograron alquilar una quinta en la zona de El Peligro (La Plata) que permitió reagrupar a la comunidad. Esto constituyó un avance en relación con las condiciones de vida y la reorganización de las familias *ava guaraníes* en el territorio de migración ya que permitió una mayor autonomía económica, la posibilidad de cultivar y desarrollar las labores comunitariamente, y también propició la reproducción de ciertas actividades cotidianas de manera colectiva, acorde a las formas de sociabilidad *guaraníes*. Además, la quinta se convirtió en una zona de encuentro y un espacio de refugio para aquellos/as conocidos/as, familiares, amigos/as que migraban temporalmente por trabajo, para realizar algún trámite o de visita (Aljanati, González, *et al.* 2021).

Como ha señalado Attademo (2008), el entramado de vínculos que se establecen entre las familias hortícolas de la región, puede formar parte de las estrategias para sobrellevar situaciones críticas en un contexto de desigualdad social y situaciones económicas desfavorables en el que se inscribe el colectivo de referencia. A partir de su inserción en el CHP, los/as *ava guaraníes* fueron construyendo lazos con otras familias (tanto indígenas como no-indígenas) e involucrándose en distintos espacios de sociabilidad. En este sentido, motivados/as por objetivos e intereses comunes, los/as *ava guaraníes* se vincularon con ASOMA y se unieron a las movilizaciones por el reclamo de tierras y mejores condiciones de vida para las familias productoras. Como señalamos en el capítulo anterior, ASOMA cuenta con una subcomisión de pueblos originarios en la que se abordan problemáticas que conciernen específicamente a la gente indígena. En este marco, los/as *ava guaraníes* vieron la necesidad de organizarse para encausar los reclamos específicos que les corresponden. En 2012, con el acompañamiento y asesoramiento de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) y la Comisión de Trabajos Interculturales con Pueblos Originarios e Inmigrantes de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, iniciaron las presentaciones ante el INAI para primero, obtener la personería jurídica como comunidad indígena y segundo, ejercer sus reclamos en el campo de los derechos que les conciernen según lo estipulado en el Art. 75

Inc. 17 de la Constitución Nacional que establece:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

También apoyaron y fundamentaron sus reclamos territoriales en el Convenio N°169 de la OIT, al cual Argentina ha adherido y tiene vigencia desde el 2001 con jerarquía constitucional. El artículo n°7 Inc. 1 señala que:

Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.

En el aparato «Tierras» del mismo Convenio, el Art. 13 obliga a los gobiernos a respetar la importancia que para los Pueblos Indígenas reviste la relación con las tierras/territorios que ocupan o utilizan. A ello nos hemos referido en el capítulo 3 donde elaboramos un análisis de las concepciones que los/as *ava guaraníes* tienen acerca del territorio en relación con su identidad y su visión de mundo, las mismas se expresan en diversos testimonios.

Si yo dejo de cultivar la madre tierra, ¿cuál va a ser mi identidad?, si me voy a la ciudad ¿con qué me voy a identificar? [...] Entonces muere mi

identidad, mis raíces y cultura. Mi padre decía es como una cáscara de huevo por fuera y por dentro no tiene nada. Muere el alma de nuestro pueblo. (G)

... Es para eso que queremos la tierra, para ser cada día un poco más libres, para ejercer nuestras costumbres, poner en práctica parte de nuestra cultura (MA)

Como señalamos antes, la figura jurídica de «comunidad indígena» es la herramienta legal que permite ejercer las demandas hacia el Estado. Cabe recordar que para otorgar este reconocimiento, el ReNaCi exige un censo que dé cuenta de la cantidad de personas que pertenecen a la comunidad. Sin embargo, desde la perspectiva de los/as *ava guaraníes* (y otras comunidades indígenas) la comunidad no se compone de un número fijo, sino que incluyen como parte integrante a un numeroso grupo de personas (comúnmente denominadas «migrantes golondrina») que se establecen temporalmente en el CHP para trabajar en las quintas (Villa Abrille, 2021). Reiteramos este señalamiento porque contribuye a la comprensión de los procesos de territorialización y sus vínculos con lo identitario. Los/as *ava guaraníes* tienen una historia común que conecta los territorios de origen con los territorios de migración. Este vínculo se experimenta afectivamente y se reactualiza en los periódicos viajes que se realizan en ambos sentidos, tanto para visitarse, como para llevar a cabo algún trámite de salud o laboral. Muchos/as jóvenes migrantes encuentran en la comunidad *Iwi Imemb'* y un lugar de sostén y refugio para quedarse a vivir de acuerdo con las normas y los valores que practican los/as *ava guaraníes*. Al respecto dice (G):

Hay muchos que se están sumando [a la comunidad]. Jóvenes que vienen una temporada, buscan trabajo y han conocido nuestra comunidad y algunos se están quedando. Hay 4 ó 5 jóvenes [más] que ya forman parte de la comunidad. Una porque [dicen], ya quisiéramos que nuestros hijos se establezcan y ya puedan vivir en paz, que no tengan que andar como nosotros buscando trabajo de aquí para allá. Eso ha sido muy bueno para ellos y a la vez también ver que nuestra comunidad estamos tratando de aplicarnos a nuestras costumbres, nuestra cultura donde nadie es patrón ni nadie es peón. Todo lo que hacemos lo hacemos comunitariamente y

colectivamente, conforme a nuestras costumbres y pautas culturales.

Estas consideraciones permiten entender la razón por la cual el reclamo de la dotación de tierras aptas y suficientes se realiza dentro del espacio que comprende el CHP, además, como menciona (G): «[...] hay muchos niños que han nacido aquí y ya son nativos de este lugar. Y por lo tanto [queremos la tierra para] proteger la estabilidad de esos niños para que ya no anden mendigando como nosotros hacemos».

En el capítulo 3 de este trabajo hemos analizado ciertas representaciones indígenas que desafían la construcción binomial naturaleza/cultura. A través de los relatos, las formas de vida y las utopías de la comunidad *Iwi Imemb'y*, podemos comprender que son las prácticas agrícolas las que dan forma y nutren la relación de los/as *ava guaraníes* con la naturaleza. Dichas prácticas están regladas por determinadas maneras de preparar la tierra, sembrar, acompañar el crecimiento y cosechar, modos de proceder que están guiados a su vez por una forma particular de comprender el mundo, una ontología que concibe a los seres no humanos con capacidad de agencia y con los cuales establecen distintos tipos de relaciones sociales. A su vez, la agricultura se asocia a las nociones de salud y educación, por lo que el territorio que la comunidad reclama condensa una multiplicidad de significantes necesarios para el desarrollo social, cultural y económico de la comunidad. El reclamo por «tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano», refiere así a la necesidad de satisfacer los derechos indígenas en todos los planos de la vida, lo que incluye también la posibilidad de respetar a la vida no humana.⁹⁵

Actualmente, la comunidad no tiene autonomía sobre la decisión de qué, cómo y cuándo cultivar. El costo del alquiler y las exigencias del mercado imponen la necesidad de priorizar la producción destinada al cultivo comercial en detrimento de los cultivos tradicionales tales como maní, zapallo, poroto, maíz y hierbas medicinales. La producción se desarrolla con técnicas muy diferentes a las prácticas tradicionales —que respetan los tiempos propios de la siembra e implican intercambios fundados en la reciprocidad—, por lo que los/as referentes/as señalan que, bajo estas condiciones, «no estamos siendo agricultores» en el sentido *guaraní*,

⁹⁵ Desde hace varios años, muchas organizaciones indígenas, ambientalistas y ONG luchan por el reconocimiento jurídico de los derechos de la naturaleza en varios países de América Latina. En este sentido Bolivia (Ley N.º 71 «Derechos de la Madre Tierra» sancionada en 2010) y Ecuador (reforma constitucional de 2008, capítulo 7 «Derechos de la naturaleza») sentaron importantes precedentes.

sino «respondiendo a las necesidades y exigencias del mercado». En relación con esto, la tecnología empleada se ajusta a la lógica mercantil que incluye la implementación de agroquímicos con el consecuente riesgo de salud sobre la comunidad y el ambiente. De allí la prioridad de la efectivización de los derechos sobre el territorio como puente para la consecución de los demás derechos. Al igual que lo planteado por Estrella (2017) para el Pueblo Mapuche, en el CHP, los espacios que ocupan la comunidad *Iwi Imemb* y las condiciones de ocupación territorial:

... limitan sus posibilidades vitales de existencia, y es por ello que la demanda central se encuentra focalizada en el territorio, que conlleva la demanda sobre los recursos que se encuentran dentro de él y la autonomía para disponer y administrar los mismos no sólo como reconocimiento de sus derechos sino para evitar desequilibrios ocasionados por el descuido y contaminación del territorio efectuado por personas ajenas a las comunidades... (p. 185).

En relación con esto, las tierras no solo deben ser aptas, sino también «suficientes» para permitir la rotación de cultivos característica de la técnica de roza y quema: «Tenemos que dar un proceso donde se deja descansar a la madre tierra, se hace rotación, en un año podés plantar maíz, otro año podés rotar en otro lugar», señala (P). La sujeción al sistema de producción pone en evidencia que el aspecto económico no puede escindirse de la dimensión política y cultural en la vida de los/as *ava guaraníes* y que, tal como señalan Bermeo y Villa Abrille (2017), las condiciones impuestas imposibilitan la reproducción de sus pautas culturales. Los/as indígenas tampoco pueden tener una alimentación acorde, porque el consumo está supeditado a lo que se produce o se comercia según lógicas y costumbres que no les son propias. Así lo explica (MA)

Por ejemplo, nosotros ahora si destinamos un pedazo de tierra para el choclo, que es lo que nosotros queremos, dejamos de producir tanto de lechuga, tanto de tomate, entonces es plata que se pierde. Pero, cómo te puedo decir, es un alimento que uno necesita. Por ahí nosotros estamos acostumbrados a hacer humitas, tamales. Entonces nosotros decimos: si sacrificamos este pedacito de no producir lechuga para no tener plata, pero el día de mañana me doy el gusto de comer lo que nosotros queremos.

Entonces ahí hablamos de la soberanía alimentaria. Que es lo que a nosotros nos gusta, lo que nosotros estamos acostumbrados y que no podemos hacer cuando es un terreno que es escaso y que no es tuyo, aparte. Porque si fuera escaso y es tuyo decís, bueno lo hago. Pero si tenés que alquilar, sí o sí tenés que generar plata también, porque si destinás un pedazo, es plata perdida y no llegás al alquiler.

Desde el punto de vista de la salud, el consumo de agrotóxicos y la imposibilidad de ejercer la medicina indígena son aspectos que también se asocian al territorio. Así fue señalado por (I), una de las hijas de (G), en el marco de un proyecto de investigación que integramos durante 2021.⁹⁶

Cuando era chica me acordaba, me contaba mi abuela, mi abuelo, que ellos hacían sus propios remedios, sus propias cremas [...] Mi papá también nos trasmite a nosotros la importancia de los bosques, de la selva, ahí está la salud. Está la salud, está la medicina, hay medicinas que se pueden hacer que nuestros ancestros nos han dejado como conocimiento, tanto a mi papá y él nos está transmitiendo a nosotros y también trasmite a nuestros hijos. Hoy en día la salud es un peligro ¿por qué? Porque vos no podés consumir sano un morrón, un tomate, si bien decimos que es orgánico, no es orgánico al 100X100 ¿por qué? Porque esa semilla ya está fabricada, ya está adaptada para los distintos químicos, ellos mismos ya lo inyectan y sí o sí esa semilla para desintoxicar, como dice mi papá, lleva un montón de tiempo, un montón de años, paciencia, y ya no es una verdura sana, por eso los niños se enferman.

(P) avanza sobre esta problemática en relación con la producción de «orgánico»:

... queremos producir orgánico, pero dame 600 Ha de tierra, que la tierra

⁹⁶ Proyecto «Saberes y prácticas indígenas en un contexto de emergencia sanitaria: aportes a la salud, la educación y el ambiente en el marco de la planificación de estrategias de control, prevención y monitoreo del COVID-19. Resol-2020-170-APN-MCT. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación - Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19

tenga rotación. También lo orgánico incluye para ir disminuyendo los agro tóxicos, que nosotros mismos produzcamos para curar las plantas, necesitamos recuperar nuestras plantas medicinales. Al menos la comunidad nuestra se dedica a la producción en extensión, no solamente para nosotros mismos, sino también a veces para donaciones.

En la lucha por la tierra, también está contemplada la necesidad de practicar la crianza de los niños y las niñas *ava guaraníes* en un entorno que posibilite fortalecer su pertenencia identitaria. Las infancias *ava guaraníes* participan de las tareas agrícolas y en las labores domésticas, aprenden jugando y gozan de una relativa autonomía sostenidos por un fuerte andamiaje familiar y comunitario. Al igual que lo planteado por Leavy y Szulc (2021) para el caso de otras comunidades indígenas de Argentina, el territorio es percibido por la comunidad *Iwi Imemb'y* como condición para poder cuidar adecuadamente a los niños y las niñas, tiene que ver tanto con las concepciones de salud como con de educación.

Nuestro pueblo es un pueblo agricultor, y nuestra cultura está en reciprocidad con la tierra y buscamos una tierra sin mal, donde podamos desarrollar, nuestra medicina, educación, sistemas de trabajo en relación a la tierra y la naturaleza, y viviendo en armonía, por eso toda la vida que desarrollamos está relacionada con el territorio en el que habitamos. Es por esto que para poder desarrollarnos necesitamos de la tierra. La tierra es el eje central del desarrollo humano y cultural desde una perspectiva comunitaria e indivisible (demanda de amparo, exp.14613/17. Publicada en Villa Abille, 2021, p. 136).

6.3 Ahora nos volvimos a ilusionar. Las idas y vueltas en torno a la tierra.

Una vez obtenido el reconocimiento jurídico como comunidad indígena, la comunidad *Iwi Imemb'y* canalizó la demanda de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano a través de la Defensoría del Pueblo de la Nación. A partir de allí, el reclamo entró en el «juego vicioso del pasamanos jurisdiccional» (Villa Abille, 2021), la Nación responsabilizó a las Provincias de no dar una respuesta concreta, las Provincias a los Municipios y los Municipios a las otras dos.

Entre julio de 2015 y febrero de 2016 se estableció una Mesa de Diálogo de la que participaron representantes de distintos organismos con pertinencia en el tema. De la Provincia de Buenos Aires: Municipalidad de La Plata, Ministerio de Asuntos Agrarios, Subsecretaría Social de Tierras, Secretaría de Derechos Humanos y Consejo de Asuntos Indígenas de la Provincia de Buenos Aires. De la órbita nacional: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Secretaría de Agricultura Familiar, Secretaría Nacional de Acceso al Hábitat, Ministerio de Trabajo, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

Siguiendo los procedimientos legales, se solicitó al INAI que informara sobre la existencia de algún programa o mecanismo destinado a adjudicar tierras a las comunidades que han sido despojadas de sus territorios ancestrales de acuerdo con el Artículo 75, Inc. 17 de la CN. Como respuesta, el INAI informó que durante los últimos años se había avanzado en la concreción de proyectos de compra de tierras a comunidades indígenas, especialmente en zonas urbanizadas (mencionaron los casos de la comunidad Qom *19 de abril* y la comunidad Mocoví de Berisso), pero que no había —de momento— posibilidad para adquirir las tierras reclamadas por la comunidad *Iwi Imemb'y*, dado que el «esfuerzo presupuestario» del INAI se encontraba orientado a cumplir con la ejecución de la Ley 26.160 (Res. 54/16). Las negociaciones se cerraron entonces sin una respuesta concreta al problema, por lo que mediante la resolución 54/16 con fecha 7 de septiembre de 2016, el Defensor de la Nación exhortó al Estado Nacional a adoptar de forma urgente y prioritaria las medidas requeridas para otorgar a la comunidad tierras aptas y suficientes teniendo en cuenta la calidad y extensión necesarias para el desarrollo y la seguridad de la comunidad. Ante el incumplimiento de dicha resolución, se presentó una acción de amparo en la Justicia Federal de La Plata y como medida cautelar se solicitó un permiso de uso sobre una fracción de tierra fiscal ubicada en la misma localidad hasta obtener una solución definitiva.

Entretanto durante ese año y, a raíz de un incremento en la valorización de las tierras del CHP, la dueña del terreno que alquilaban en el paraje El Peligro (La Plata) discontinuó el contrato. En pocos meses, las familias que lo ocupaban debieron cosechar, desmontar las viviendas y encontrar nuevas tierras donde asentarse. Al no conseguir un lugar con proporciones suficientes para albergar a todas las familias, debieron fragmentarse geográficamente. Mientras que algunas personas se dispersaron en viviendas particulares en las zonas de El Peligro y Ángel Etcheverry (La Plata), otras —entre quienes se encuentran los/as consejeros/as— alquilaron una quinta ubicada en El Pato (Berazategui). En este nuevo predio se volvió a contar con un espacio donde cultivar, recibir a los/as migrantes temporales y realizar las actividades y las prácticas comunitarias. Destacamos estas particularidades en tanto tienen relación con los modos de sociabilidad y la organización del espacio *ava guaraní* (ver capítulo 3).

Tras años de reclamos, finalmente en octubre de 2020 se resolvió por vía administrativa la entrega a la comunidad —por parte de la Municipalidad de La Plata— de un lote ubicado en

Abasto, en calidad de comodato, por el lapso de 99 años (Aljanati, Villa Abrille, *et al.* 2021). Esta disposición tuvo lugar en un momento clave dado que se encontraba vigente el Aislamiento Preventivo Social Obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional para afrontar la pandemia del virus COVID-19. Tal como hemos señalado en una publicación conjunta con varios equipos de investigación, esta medida provocó una «profunda transformación en todas las relaciones sociales y cotidianas, la paralización del empleo y una abrupta reducción de los ingresos de diversos sectores del país y, por supuesto, también de integrantes de los pueblos indígenas [...]» (Aljanati *et al.* 2020, p. 19). En este marco de profundización generalizada de la crisis económica, el territorio se constituyó en uno de los principales «recursos en disputa» (Ramos y Yanniello, 2021).

En el plano económico, el comercio de verduras se suspendió y la suba del dólar propició un aumento en el valor de los insumos para la producción imposible de costear para la comunidad *Iwi Imemb'y*. Así, la noticia del comodato representó un alivio para los/as *ava guaraníes* que se encontraban con la «soga al cuello». En noviembre de 2020, la comunidad acordó designar algunos miembros jóvenes y sin hijos la tarea de preparar el nuevo terreno para establecerse, elección que dio prioridad a la estabilidad de las familias que tenían a su cargo niños/as y adolescentes en edad escolar. Debemos recordar que en tiempo de ASPO, el desplazamiento fuera de los hogares fue motivo de riesgo, tanto a nivel salud como a nivel de las posibles sanciones penales. Así, mientras que la mayoría permaneció en los sitios donde residían, estos/as jóvenes instalaron una casilla provisoria en el predio nuevo, se presentaron ante los/as vecinos/as, iniciaron los trámites para adquirir los servicios de agua y electricidad y comenzaron a preparar el terreno para cultivar. Fue entonces cuando comenzaron los problemas. Primero se acercaron efectivos de una comisaría cercana al predio y los/as acusaron verbalmente de estar «tomando tierras». Cabe aclarar que la comunidad se había apersonado días antes a dicha comisaría para presentar la documentación que avalaba su presencia en el lote y que, además (para evitar este tipo de tratos), la Municipalidad había instalado un cartel con la información de la comunidad y el lote que le correspondía (ver Figura).



Figura 14: Cartel colocado en el predio por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires indicando nombre de la comunidad, número de resolución de la Personería Jurídica, lote que le corresponde y plazo de la tenencia. Al fondo se divisa la casilla provisoria instalada por los/as jóvenes de la comunidad.

A pesar de los recaudos tomados, los hostigamientos de la policía continuaron mediante «visitas» reiteradas al predio en las que solicitaban documentos de identidad y la acreditación del contrato de comodato, al cual descalificaban insinuando que eran «papeles truchos». La situación se agravó cuando dos miembros de la «barrabrava» del club Gimnasia y Esgrima de La Plata (GELP) ingresaron al predio de manera prepotente y afirmaron que ese sitio le pertenecía a Estancia Chica, un complejo privado de GELP que cuenta con 160 Ha y linda con el lote otorgado a la comunidad. Resaltando esta situación, los barrabravas exigieron el retiro inmediato de los miembros de la comunidad. Así nos lo informó (MA), Tesorera y referente comunitaria, que tuvo una participación muy activa durante los acontecimientos:

El lunes yo me fui al banco a hacer el trámite de la luz y me vine. Hoy también tuve que ir al banco así que no pude ir hasta allá de nuevo. Pero en eso fue un miembro más de la comunidad [...] con su hijo que es menor de edad y los de Gimnasia amenazaron ahí, de que el que «avisa no traiciona». Y estando menores ahí...

La comunidad denunció estos hechos ante la comisaría presentando los documentos que

atestiguaban la legalidad de su situación dominial. Sin embargo, el comisario aseguró que no debían estar en esos terrenos y les informó que la Municipalidad los/as iba a relocalizar. La noticia sorprendió enormemente a la comunidad, dado que ni esta, ni la CPM que los/as acompañaba y asesoraba legalmente, habían sido notificadas acerca de tal decisión.

Según pudo conocerse a través de los medios de comunicación, GELP había cedido el predio a la Municipalidad de La Plata en la década del ochenta para ser explotado como espacio verde.⁹⁷ Al momento de hacer la toma de posesión de la tierra por parte de la comunidad, los/as funcionarios/as del Consejo Deliberante de La Plata discutían un proyecto promovido por el intendente que tenía por objeto modificar el Código de Ordenamiento Urbano y Territorial y que era severamente cuestionado desde la oposición por favorecer la construcción de barrios privados sin previa planificación (Aljanati, 2022). La zona donde está ubicada Estancia Chica, era una de las afectadas conforme al proyecto presentado y sumado a esto, GELP ya se encontraba impulsando acciones para establecer un Club de Campo en ese lugar.⁹⁸ A raíz de estas observaciones, auguramos que entre GELP y la Municipalidad de La Plata, se estaban tejiendo ciertas negociaciones y tomando decisiones por fuera de la órbita de los principales agentes involucrados en el tema: los/as integrantes de la comunidad.

La preocupación escaló unos días después, cuando comenzó a circular por WhatsApp un *flyer*, que convocaba a los/as hinchas de GELP a desalojar el terreno (Ver figura).

⁹⁷ Así lo explica Javier Mon Roig <https://www.youtube.com/watch?v=Py61L2yJpEQ>

⁹⁸ A fines de diciembre del 2022 el proyecto fue aprobado. Ver noticia: <https://www.eldestapeweb.com/politica/la-plata/masivas-rezonificaciones-el-nuevo-negocio-millonario-de-garro-en-la-plata-202311712200>

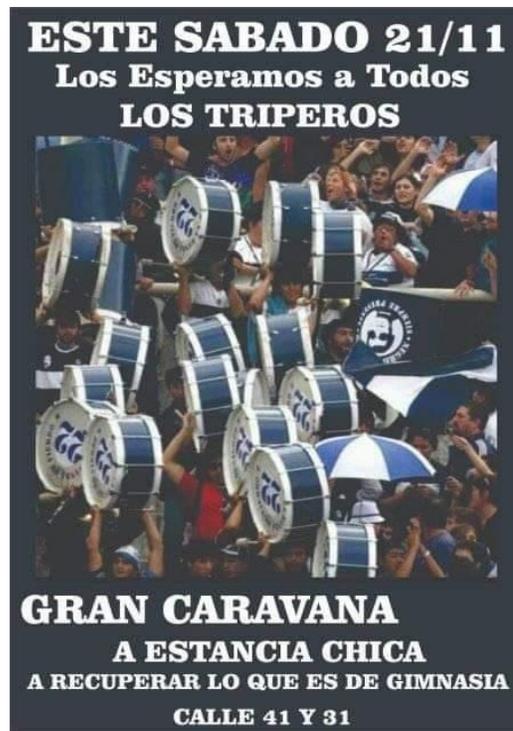


Figura 15: *Flyer* con convocatoria a ocupar el predio objeto de disputa. «Triperos» es la denominación común que se emplea para los/as hinchas de GELP

Estos acontecimientos encendieron la señal de alerta a la comunidad que rápidamente desplegó una serie de estrategias destinadas a resistir en el territorio y preservar la integridad de sus miembros. Así, tras convocar a los distintos actores y organizaciones con quienes fue tejiendo redes a lo largo de los años (ASOMA, CPM, CPAI, Defensoría del Pueblo de Provincia de Buenos Aires, investigadores/as y profesores/as de distintas Facultades de la UNLP), se conformó un equipo interdisciplinario con el objeto de acompañar y colaborar con la comunidad desde los diferentes campos de injerencia y los conocimientos que cada grupo o individuo tenía. No hay que olvidar que estos acontecimientos se dieron en el marco del ASPO, por lo que el seguimiento y el acompañamiento a la comunidad dependía exclusivamente de la conectividad a internet y los dispositivos celulares. Por este motivo conformamos un grupo de WhatsApp a través del cual nos mantuvimos actualizados/as momento a momento.

A partir de las decisiones estratégico-políticas impulsadas por la comunidad se iniciaron distintas acciones según las competencias y las posibilidades de cada actor/a y organización

que la acompañaba: hacer guardia en el predio para evitar el desalojo.⁹⁹ asistirlos/as con agua y garantizar la batería de los celulares, llamar y atender a los medios de comunicación, conceder entrevistas, aceitar la interlocución con las autoridades del municipio, asesorar legalmente, expedir pronunciamientos públicos solicitando a las autoridades el cese de los hostigamientos, etc. Citamos debajo las palabras de (P), quien comunicó su mirada respecto de la situación que estaba viviendo la comunidad en el marco de una jornada nacional por la implementación de la Ley Techo, Tierra y Trabajo:¹⁰⁰

A veces es difícil para los que están de parte del Estado, llámese policía, llámese jueces, llámese distintos funcionarios, como se quiera llamar. Es difícil que ellos entiendan parte de nuestra cosmovisión como originarios. Cuando se trata de la tierra se trata de hablar de dólares. Porque a esta altura quitar un pedacito de tierra a los terratenientes les duele. Más que nada les duele porque hablamos de pérdida de plata. Fuera de las amenazas, que nos dijeron que no podíamos estar ahí porque le pertenecía a Gimnasia, cosa que les mostramos los papeles al comisario, el comisario sacó fotos. No los quisieron tomar nuestros papeles, decían que eran papeles truchos. Y así durante tres veces a lo largo del día yendo y viniendo, después nos salen diciendo que Gimnasia nos quiere reubicar. Cosa que ahí llamamos a distintas organizaciones sociales que nos han apoyado en esta lucha. Y la única manera para frenar estos intentos de desalojos es la unidad, la unidad de todas las organizaciones sociales que nos han apoyado, y hoy por hoy estamos tranquilos, vamos a decir, pero siempre atentos a que no vuelvan a suceder estas cosas.

⁹⁹ Los problemas de conectividad y la falta de agua fueron elementos que agravaron la situación, dado que —sobre todo en tiempos de pandemia— la dependencia de vehículos y personas que pudieran llevar y traer bebidas, alimentos y cargadores para los celulares, era total.

¹⁰⁰ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wETZJQv5Y-M>

Al definir las medidas a tomar el día programado para la caravana organizada por la hinchada de GELP, algunos/as referentes/as de la comunidad impulsaban la realización de una gran convocatoria y una ceremonia para resistir el desalojo. Otros/as argumentaban que lo mejor era no concentrar a demasiadas personas ya que esto podría generar una escalada de violencia. Finalmente no se llevó a cabo la ceremonia, pero sí confluyeron en el predio integrantes de las diversas organizaciones articulantes y se dio aviso a los medios de comunicación alternativos. También se hicieron presentes efectivos policiales y patrulleros, apuntalados en los alrededores del predio para custodiar a la comunidad. La caravana nunca se presentó y la visibilización de la problemática alcanzó un punto tal que evitó —probablemente— la continuidad de las provocaciones (Ver Figura).



Figura 16: Integrantes de la comunidad *Iwi Imemb'y* junto a parte del equipo de acompañamiento. Fuente: <https://pulsonoticias.com.ar/85127/posible-desalojo-con-patota/>

Luego de esta jornada, se realizó una concentración en la Municipalidad de la cual participaron representantes de otras organizaciones indígenas, integrantes del CPAI, la CPM, ASOMA, de algunas facultades de la UNLP y medios alternativos de comunicación. El objeto fue acompañar a la comunidad que tenía pautada una reunión con el municipio para alcanzar un

acuerdo respecto de la relocalización, dado que la permanencia en el territorio resultó innegociable. Ese día un representante de la CPM señalaba:

Hay una elección con respecto a dónde se ponen las prioridades en el reparto de las tierras [...] Hay muchas extensiones de tierras, pero las extensiones de tierra se disponen para otro tipo de emprendimientos, mayormente vinculados a negocios inmobiliarios. Y entonces hoy la comunidad está en ese intermedio donde los intereses juegan por un lado y por el otro. La comunidad fue sacada de un lugar que le había sido concedido y que todavía hoy tiene por derecho adquirido [...] luego de haberle sido concedido se revierte una decisión sin que todavía esté claro cuáles son los fundamentos.

Tras finalizar la reunión, la comunidad comunicó el documento firmado con la Municipalidad en el cual esta se comprometió a abonar tres meses de alquiler de las tierras que alquilan las familias en El Pato y a mantener el status jurídico del comodato hasta encontrar otro predio que satisfaga la demanda.

A continuación (G) pronunció estas palabras:

Para nosotros es un fortalecimiento espiritual muy grande el acompañamiento de todos ustedes. El reclamo del derecho constitucional es una demanda de la comunidad en la cual buscamos volver a recuperar nuestra verdadera identidad como Pueblo, como nación preexistente y avocarnos nuevamente a la agricultura agroecológica que ese es nuestro objetivo principal y nuestro desarrollo. Entendemos que la semilla es un regalo de la naturaleza, no es propiedad de corporaciones. Es un regalo de las generaciones pasadas de las diferentes culturas. Y ese es nuestro objetivo en la tierra [...]

No nos sentimos solos, sino que tenemos miles y miles de seres humanos, más allá de que sean argentinos nativos, hermanos originarios, también hay inmigrantes que se han involucrado en el acompañamiento por nuestro derecho. No solamente reclamamos el derecho a la tierra para

producir, también nuestro reclamo está para vivir. Porque aún hay muchos seres humanos que todavía no tienen espacio para vivir en este momento en Guernica,¹⁰¹ el Estado resuelve los problemas de la necesidad con una política criminalista, con una represión violenta, eso es criminalizar nuestra protesta. Nosotros reclamamos nuestros derechos constitucionales [...] y los programas internacionales, un derecho básico del ser humano, tener una vivienda digna [...] y por eso luchamos nosotros también, para el bien de la humanidad.

La asignación de tierras que por parte del municipio para relocalizar a la comunidad merece un comentario aparte. En primer lugar, se ofreció separar el lugar de la vivienda del espacio de producción, lo que la comunidad rechazó rotundamente ya que esto implicaba desconocer y negar la fundamentación principal del reclamo que se basa en la identificación del Pueblo *ava guaraní* con la agricultura. Luego, ofrecieron tres alternativas de relocalización, las tres inviábiles: dos de los lotes propuestos estaban ocupados por otras familias mientras que el restante estaba localizado en un área clasificada como industrial. Estas observaciones debieron ser constatadas por la comunidad junto al equipo de acompañamiento e informadas a la Municipalidad que finalmente entregó un predio de proporciones menores al acordado. En la actualidad, parte de la comunidad está asentada en este nuevo lugar. La acumulación de experiencias vividas en el marco de la lucha por la tierra y la identidad da pie a diversas reflexiones por parte de los/as referentes que elaboran explicaciones acerca de las causas de su situación y su posición en la estructura social:

Tal como lo expresó (P):

Desde que conozco la historia hasta el día de hoy nunca se ha entregado la tierra pacíficamente. Lo hemos vivido en carne propia acá en la Provincia de Buenos Aires, donde hemos sido amenazados por parte de la patota de GELP, y está visible que parte de la tierra la acaparan las grandes

¹⁰¹ Nuestro interlocutor se refiere a «la toma de tierras de Guernica» que consistió en la ocupación de un predio de 100 Ha por parte de 2500 familias en el partido de Presidente Perón al sur del conurbano bonaerense y se dio en simultáneo al conflicto que describimos.

empresas, como han nombrado los hermanos, los que crean las mineras y también una parte del equipo de fútbol, que tienen sus negocios grandes, que está vinculado todo cuando se trata de dar tierra al indio vale más la propiedad privada que nuestra espiritualidad, nuestra cosmovisión.¹⁰²

Esta conciencia sobre la realidad social permite delinear estrategias a futuro para no perder lo que se ha logrado y para ello, los/as referentes/as apelan a las nociones jurídicas y a las reivindicaciones que los Pueblos Indígenas exigen al Estado Nacional en términos de reparación histórica por los siglos de despojo y explotación al que han sido sometidos. Así lo expresa (G):

... hoy en el día hemos conquistado cuatro hectáreas. Han dado una medida cautelar por no poder sostener ya nuestra agricultura por los altos costos de los alquileres y los precios de los insumos que compramos a precio dólar. Entonces apelamos a esa medida cautelar y logramos negociar con el intendente Julio Garro por un comodato de 99 años [...] Hemos mandado nota a los concejales de La Plata para que nos den una carta orgánica para protegernos que el día de mañana algún gobierno vuelva a realizar y tenga que cambiar ese comodato y podamos volver a quedar en la misma. Entonces necesitamos que los concejales atiendan la injusticia histórica que venimos sufriendo [...] También apelamos a los marcos jurídicos, que los jueces también atiendan la injusticia histórica que venimos sufriendo, necesitamos una justicia reparativa de parte de ellos, para que los niños puedan quedar tranquilos, y nosotros podamos abocarnos a la agricultura, recuperar nuestra identidad verdadera como agricultores aplicando lo agroecológico.

Un ítem aparte que cabe mencionar es la circulación de discursos sobre «los indígenas» motivados por el conflicto. Destacamos por un lado los comentarios recogidos en las

¹⁰² Discurso pronunciado en el marco del 12°CAAS. Panel 4 - Pueblos indígenas, temas prioritarios y aportes desde la Antropología (2021)

publicaciones del diario *El Día* de La Plata, donde abundaban expresiones racistas, negadoras de las presencias indígenas:

«No sabía de la existencia de una comunidad indígena en La Plata. ¿Serán indígenas u oportunistas?» (*El Día*, 19/11/2020)

«...antes tenían el curro de los derechos humanos para meter la mano en la lata y pagarse los subsidios ellos mismos y sus amigos, ahora además se sumaron al curro de los pueblos originarios y las tomas de terrenos» (*El Día*, 21/11/2020)

Otro tipo de narrativas reconocían a la comunidad *Iwi Imemb'y*, pero se oponían a su relocalización desde una mirada paternalista. Es el caso de los/as vecinos/as del nuevo lote al que fueron reubicados, quienes, organizados en una «Agrupación Vecinal», instalaron carteles de protesta y luego entregaron a la comunidad un petitorio solicitando acceso al contrato de comodato, exigiendo que se establezcan límites máximos de ocupación de personas dentro del predio y que se le consulte en caso de traslado de la comunidad a otro predio cercano. El argumento esgrimido por los/as vecinos/as para justificar estas acciones de control sobre la comunidad era que estaba siendo engañada por el gobierno y que les convenía un terreno de mayores proporciones. Estos argumentos fueron entendidos por los/as *ava guaraníes* como una manera de «tapar su discriminación», así lo explicaba (MA):

Para mí más que nada fue un tema de racismo y discriminación que otra cosa. Porque lo que pasó acá también fue que inclusive te querían decir hasta cuántas familias tienen que vivir, hasta cuántos hijos podíamos tener por familia, cosa que no tienen por qué meterse porque yo creo que es un derecho que está en la Constitución estipulado que podés tener los hijos que vos querés. Si ellos vienen y ponen una casa quinta acá en frente, nosotros estamos instalados acá, nosotros no vamos a ir a decirles «ah yo no te quiero como vecino o solo una familia que viva». No tengo derecho de meterme. Para mí fue más que nada eso, discriminación y racismo. Nosotros entre los jóvenes lo charlamos y para nosotros fue eso. No fue otra cosa que codicia de terreno porque vino gente con un auto de alta gama, Lu, vino gente con un BMW, ese auto re caro viste? Inclusive hasta

hubo un muchacho que trabaja en la Municipalidad y es salteño, y dice así de bajito: vendés ese auto y tenés para comprar unas tres Ha. de tierra y poner el proyecto que vos quieras. O sea, no es tema de codicia, el tema es de discriminación. Así rotundamente.

Finalmente, tras reuniones con la Municipalidad, dentro de las cuales participaron funcionarios/as de la Secretaría de Planeamiento Urbano y de la Dirección de Tierras y Viviendas, los/as vecinos/as aceptaron a la comunidad (huelga aclarar que el petitorio nunca fue firmado por los/as integrantes de la comunidad).

El análisis del conflicto desencadenado a partir de la toma de posesión del lote cedido por la Municipalidad, evidencia las desigualdades estructurales, las asimetrías de poder, las alianzas entre el sector público y el sector privado y los procesos de negación invisibilización, estigmatización y racismo que operan en favor de dichas desigualdades. Así lo sintetiza (G):

Cometen un delito al querer quitarnos lo que legítimamente nos pertenece es una actitud discriminatoria y racista, nosotros queremos trabajar la tierra, vivir en paz, mantener nuestras costumbres y nuestra cultura, producir según nuestros conocimientos ancestrales, pero parece que un proyecto privado vale más y tiene más poder que la vida y el derecho de nuestros pueblos.

En este contexto, como hemos señalado, la existencia de una consolidada red de apoyo construida por la comunidad a través de sus referentas permitió enfrentar la violencia institucional¹⁰³ y social inserta en la matriz colonial de poder. La trama social que acompañó la resistencia y las negociaciones con los agentes del Estado (policía y funcionarios/as del municipio) es producto de experiencias organizativas y procesos formativos que, con base a lo aprendido generaron un fundamento para el accionar de la comunidad y permitieron confrontar las acciones y los discursos descalificantes acerca de las demandas indígenas.

¹⁰³ La definición ampliada del concepto «violencia institucional» hace referencia no solamente a las formas de proceder de las fuerzas de seguridad sino también a las vulneraciones de derechos —inscriptas no necesariamente fuera del marco legal normativo— que implican diferentes formas de responsabilidad estatal (Perelman y Tufro, 2016).

Como ya ha sido señalado estos hechos tuvieron lugar en el marco de la pandemia del COVID-19, que implicó, entre otras cuestiones, «la profundización y exacerbación de la discriminación y la criminalización, así como de la persistencia y agudización de desigualdades estructurales previas a la pandemia del COVID-19, cuya atención constituye una demanda histórica que requiere urgentemente ser subsanada» (Aljanati *et al.* 2020, p. 20). Tal y como hemos destacado en el texto citado, las redes sociales y comunitarias construidas a lo largo de los años en el lugar de migración, fueron centrales para aminorar las consecuencias de la crisis sobre los/as integrantes de los Pueblos Indígenas. El caso desarrollado en este capítulo pudo dar cuenta del modo en que el capital social y cultural acumulado en el marco de diversos y heterogéneos contextos (generados en relación con los ámbitos escolares, académicos, ONG, instituciones del Estado, organizaciones sociales, espacios de organización indígenas, entre otros) se puso en juego para hacer frente a las presiones ejercidas sobre el territorio legalmente adquirido por la comunidad por parte de sectores privados en connivencia con el Estado.

De acuerdo con Caldart (2000), pedagoga brasilera del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST),¹⁰⁴ podemos argüir que la participación en la lucha politiza a los/as sujetos/as, y que parte del sentido pedagógico de este proceso se expresa en la comprensión de que la problemática específica se inscribe en el marco de un contexto más amplio y como parte de una correlación de fuerzas sociales y políticas que solo es posible transformar colectivamente. El análisis de las diversas experiencias educativas de los/as referentes/s *ava guaraníes* nos ha permitido identificar la forma en que han incidido sus procesos formativos para ejercer la disputa colectiva por los derechos de la comunidad. A través de sus recorridos, los/as referentes/as han logrado apropiarse de un conjunto muy diverso de conocimientos que les han favorecido a la hora de expresar y ejercer acciones de reclamo. Como señala Michi *et al.* (2012) podemos vislumbrar que en ese diálogo entre distintos campos del saber se expresa una síntesis orientada a la transformación de la realidad, aspecto ligado a la noción de *praxis*.

Desde la dimensión argumentativa, podemos valorar la historia y la memoria de la cultura *Ava Guaraní*, su relación con la naturaleza, los lazos de reciprocidad y la solidaridad, la importancia

¹⁰⁴ El MST es un movimiento de masas gestado entre fines de los años setenta y principios de los ochenta en la región centro-sur de Brasil. Su objetivo principal es la Reforma Agraria y el desarrollo de un proyecto popular a nivel nacional. Actualmente está organizado en 24 estados y comprende alrededor de 450 mil familias.

de la agricultura, elementos que abarcan las dimensiones referidas a la *etnicidad*, a la espiritualidad y a lo comunitario y que guían las acciones cotidianas de la comunidad *Iwi Imemb'y*. La imposibilidad de ejercer plenamente el *Ñande Reko* («nuestro modo de ser») es entendida a partir de nociones como racismo y colonialismo, procesos responsables de las situaciones de desigualdad y pobreza estructural vigentes. Para interceder en las negociaciones con el Estado, la comunidad se ha apropiado de ciertos elementos y retóricas de la lógica estatal, conoce las competencias de cada nivel y las vías por las cuales pueden llegar a ser escuchados sus reclamos. En este punto, se apela a las normativas jurídicas nacionales e internacionales que avalan los derechos de los Pueblos Indígenas, pero las estrategias no se agotan en la norma jurídica, se nutren también de las experiencias de lucha y las movilizaciones populares que muchas veces constituyen la única forma de obtener una respuesta estatal a las problemáticas de los sectores menos favorecidos. Por último, también cabe señalar la articulación de las reivindicaciones indígenas con demandas sociales tales como la soberanía alimentaria y la producción agroecológica, conceptos que juegan hoy un papel central y estratégico en los reclamos ejercidos desde distintas organizaciones de alcance nacional e internacional. Sobre la base de esta amalgama de saberes y a través de diversas estrategias —algunas de las cuales hemos señalado en este capítulo— los/as referentes/as se posicionan como sujetos/as políticos/as disputando sentidos a los sectores de poder y en este proceso van logrando establecer ciertos acuerdos para garantizar la supervivencia de la comunidad y continuar la lucha por la efectivización de los derechos. Como se puede apreciar en los testimonios presentados, las demandas indígenas no se restringen al derecho indígena, remiten a las luchas contra la exclusión, la desigualdad socioeconómica y el racismo. La búsqueda del bien para toda la humanidad se enraíza en las lógicas colectivo comunitarias y la reciprocidad. Por ello, como hemos señalado en un trabajo anterior (Maidana *et al.*, 2020) los Pueblos Indígenas no son el problema, sino parte de la solución.

Conclusiones

Comenzamos esta investigación interrogándonos acerca de los procesos educativos de los/as referentes/as de la comunidad *ava guaraní Iwi Imemb'y* en relación con la lucha por la efectivización de derechos, específicamente el territorial. Al hablar de procesos educativos, lo hicimos en sentido amplio enfocándonos en distintas instancias de participación que contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos para quienes integran la comunidad y destacamos el papel de las mujeres en estos procesos. Distinguimos con fines analíticos dos dimensiones: una que refiere a la articulación de la comunidad con instituciones que son percibidas como espacios de contención y promoción de trayectorias escolares y otra que se encuadra en las actividades de militancia o de aprendizajes adquiridos “en la calle”. Subrayamos –acorde con una perspectiva integral de lo educativo- que estas dimensiones son construcciones teóricas, que en la cotidianidad las experiencias se presentan superpuestas y/o interrelacionadas y que -en esta trama- se potencian recíprocamente en el sentido alegado por Padawer *et al.* (2015). Muchas de las personas que participamos en el campo académico también ponemos el cuerpo y acompañamos las situaciones de resistencia, protesta y negociación por los derechos indígenas. A la vez, los/as referentes/as comunican, exponen y analizan estas experiencias en el marco de congresos, jornadas y conversatorios en la escuela, en la universidad, etc. La producción y reproducción de un relato coherente e inteligible, la argumentación, los debates y los intercambios que se generan en estos eventos, refuerzan la figura de nuestros/as interlocutores/as como referentes/as. En este ida y vuelta se van construyendo como sujetos políticos y delineando la lucha por la efectivización de los derechos formalmente reconocidos a nivel nacional e internacional.

Al hablar de la efectivización de derechos, nos centramos en el reclamo territorial: “la única lucha es por la tierra”, nos dice (P). Esta afirmación se basa en la importancia que reviste la agricultura para la identidad *ava guaraní* según lo destacan los/as propios/as integrantes de la comunidad. Explicamos la relación entre la identidad *ava guaraní* y la agricultura a partir de las representaciones actuales y las referencias históricas y etnográficas que vinculan al Pueblo *Guaraní* con el territorio. Distinguimos la ontología moderna que separa la naturaleza de la cultura de aquella ontología indígena que comprende que la convivencia de humanos y no

humanos está mediada por relaciones sociales donde se destacan la reciprocidad y el don. En este sentido decimos que las demandas étnicas están atravesadas por una diferencia ontológica que se opone a la lógica capitalista. Estas consideraciones nos permitieron comprender el fundamento y el alcance de la demanda por la dotación de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano, según lo estipula la Constitución Nacional.

La comunidad *Iwi Imemb* y le otorga una relevancia central a la enseñanza escolar, la concibe como una herramienta necesaria para “refundar el Estado” o “para recomenzar” en tanto representa la posibilidad de lograr mejores condiciones de existencia para el colectivo. Cabe recordar el caso de (M) -quien decidió estudiar primero Agronomía y posteriormente Derecho, dos disciplinas cuyos contenidos pueden potenciar las prácticas agrícolas y legitimar las demandas territoriales. También cabe resaltar la experiencia intercultural en la escuela primaria de El Peligro donde se problematizó la persistencia de las representaciones folklorizadas acerca de los Pueblos Indígenas como una apuesta a transmitir “la verdadera historia” en lugar de la “versión del colonizador” asociada a procesos de racialización y subalternización de los Pueblos Indígenas. Este tipo de apuestas se orientan hacia una transformación radical de la realidad que implica reconocer que ni el colonialismo ni el racismo son rasgos naturales sino constructos históricos y por lo tanto modificables. Un posicionamiento puede ser comprendido en términos de lo que Caldart denomina la “pedagogía de la lucha”, que educa para una determinada postura frente a la vida según la cual “nada es imposible de cambiar” (2000, p.11).

A lo largo del trabajo se reveló un marcado protagonismo de las mujeres jóvenes *ava guaraníes* en los procesos de participación política, lo que nos llevó a analizar los entrecruzamientos entre género/etnicidad y su relación con los procesos formativos. Nos centramos en las trayectorias de tres mujeres que desempeñan roles específicos (consejera de la juventud, consejera de la mujer y tesorera) y ofician como portavoz de las demandas de la comunidad en distintos espacios de participación. Señalamos que ellas actúan como *brokers* al conectar la comunidad con distintas organizaciones y agentes institucionales —indígenas y no indígenas— capaces de movilizar recursos a favor de la misma (la escuela, la UNLP, el CPAI, ASOMA, entre otras). Observar estas articulaciones nos permite señalar a su vez que nuestras interlocutoras contribuyen a la producción y reproducción de las relaciones que conforman una estructura social objetiva y, simultáneamente, su posición en esta estructura refuerza su rol como

referentas de la comunidad. Identificamos en sus trayectorias formativas ciertos momentos, instancias y eventos que contribuyeron a elaborar reflexiones y representaciones acerca de los entramados políticos locales (relación con la policía, funcionarios/as de distintas instituciones estatales y organizaciones sociales), a visibilizar y a resolver las problemáticas de la comunidad. Hemos observado que los recursos y saberes adquiridos en estos procesos resultan en una apropiación selectiva y reflexiva por parte de las referentas y la comunidad de pertenencia, impulsan los procesos de liderazgo y tienen como brújula la *etnicidad*.

En los discursos y las prácticas de los/as referentes/as indígenas, especialmente de las mujeres, se articulan saberes provenientes de diferentes ámbitos que dan forma a un reclamo principal fundamentado en la cuestión étnica: la lucha por la tierra. En este sentido cabe recuperar la noción de interculturalidad como un proyecto político que refiere no sólo al reconocimiento, el respeto y la relación entre personas de distintas culturas sino también —y fundamentalmente— a la posibilidad de compartir distintos espacios de socialización en los que los Pueblos Indígenas puedan participar plenamente. En línea con estos argumentos, Ibáñez Casselli (2003) señala que para que la interculturalidad sea posible es preciso hacer efectiva la devolución de tierras y la validación de los aportes que los grupos étnicos no blancos realizan a la sociedad general.

Algunas consideraciones que nos gustaría profundizar a futuro tienen que ver con los espacios de participación indígena inmersos en organizaciones no indígenas (como la FNC y la CCC que fueron mencionadas en este trabajo). Otra línea a potenciar refiere a las intersecciones entre clase-etnicidad-generación-género en los procesos formativos de referentes/as indígenas, un área de vacancia en la disciplina. Estas cuestiones nos plantean la posibilidad de realizar nuevos interrogantes que contribuyan a la producción de conocimiento en torno a los liderazgos indígenas.

En las instancias en que vivimos de cerca los innumerables obstáculos a los que se enfrenta la gente indígena para efectivizar los derechos, nos embargó la frustración y la impotencia de sabernos sujetos/as —como sociedad— a una estructura colonial. Esta estructura está atravesada por múltiples opresiones que se reproducen en las interacciones cotidiana y quedan naturalizadas e invisibilizadas en las representaciones de quienes gozamos de ciertos privilegios. En estas ocasiones destacamos la tenacidad y la perseverancia con la que los/as

indígenas llevan a cabo sus luchas desde hace más de 500 años. ¿Cómo explicar esta perseverancia, que también constituye una conciencia, un saber y una confianza en la utopía de un mundo mejor?

Caldart (2000) que arrojó luz sobre este interrogante. La autora señala que el trabajo de la tierra implica un acompañamiento de los procesos que hacen de una semilla una planta, y de ella un alimento. Esto enseña de manera específica que las cosas no nacen listas para ser cultivadas, sino a partir de las manos de los/as labradores/as que trabajan la tierra para producir el pan. Esto –sigue Caldart permite comprender que la realidad puede ser transformada y de este trabajo también viene el aprendizaje de la paciencia, porque no tiene sentido apurar el tiempo, de la persistencia, porque es preciso trabajar todos los días, y también de la resistencia a los infortunios que ocasiona el mal clima, ya que se debe aprender a recomponer todo de nuevo, no abandonar los cultivos. Que la lucha por la tierra está en la base de los reclamos indígenas es algo que consideramos desde el inicio de este trabajo. Ahora comprendemos mejor lo que insisten en enseñarnos nuestros/as referentes/as, en la noción de la agricultura como “una cultura de crianza en un mundo vivo”, queda evidenciado que son los saberes construidos milenariamente en relación con el territorio, aquellos que garantizan –a pesar de las infinitas decepciones, engaños y dilaciones- la continuidad de la lucha por otro mundo posible.

Referencias bibliográficas

- Aljanati, L. (26-27 de septiembre de 2019). *Políticas educativas en clave histórica. Dos experiencias contrastantes para reflexionar sobre escolarización, etnicidad y migración forzada con ava guaraní* [Ponencia]. IX Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, IDES. <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/politicas-educativas-clave-historica-dos-experiencias-contrastantes-reflexionar-escolarizacion>
- Aljanati, L. (2022). Estrategias etnopolíticas y conflicto territorial en La Plata, provincia de Buenos Aires. *Atek Na [En la tierra]*, 11, 125-149. <https://plarci.org/index.php/atekna/article/view/1095>
- Aljanati, L. I., Barbosa Becerra, J. J. M., Bompadre, J. M., Brown, A., Castelnuovo Biraben, N. S., Cherñavsky, S. C., Colla, J., Engelman, J. M., Maidana, C. A., Míguez Palacio, R. M., Morey, E. M. T., Quispe, L., Radovich, J. C., Reinoso, P. D., Rodríguez Murua, S., Schmidt, M. A., Tamagno, L. E., Tolosa, S., Valverde, S., y Varisco, S. M. (2020). *Pueblos indígenas y COVID-19 en Argentina: principales lineamientos de un informe colaborativo*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Aljanati, L. I., González, D. V., y Maidana, C. A. (2021). «Vivir trabajando en tierra ajena» Ava guaraníes en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Runa*, 42(2), 299-314.
- Aljanati, L. I., y Mannelli, A. (mayo de 2018a). Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso iwi ememby en La Plata. Los pueblos indígenas de América Latina. En *Actas del II CIPIAL*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Aljanati, L., y Mannelli, A. (15-20 de julio de 2018b). Tensiones teórico metodológicas suscitadas en las experiencias con jóvenes avá guaraní en torno a la escolarización y a la identidad. En M. Alcántara, M. García Montero, F. Sánchez Lopez (Eds.), *Movimientos sociales: memoria del 56° Congreso Internacional de Americanistas*. Universidad de Salamanca

- Aljanati, L., Villa Abrille, H., y Alvarez, M. (junio, julio y septiembre de 2021). Diálogos interculturales y acceso a derechos: apuntes sobre una experiencia de acompañamiento ante los reclamos de una comunidad ava guaraní [Exposición en GT]. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134357>
- Althusser, L. (1980). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1970)
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Arata, N., Escalante, J. C., y Padawer A. (Comps.). (2018). Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial. Clacso.
- Archenti, A., Chamorro Smircic, S. A., y Tello, C. B. (junio, julio y septiembre de 2021). *Historias debidas: transformaciones y experiencias migrantes en el espacio socio productivo del periurbano platense*. [Ponencia]. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), La Plata.
- Attademo, S. (2008). Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas? *Mundo Agrario*, 9(17), http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942008000200009&script=sci_arttext
- Attademo, S. C., y Rispoli, M. F. (23-26 de julio de 2014). Relaciones sociales, lazos y configuraciones identitarias en el siglo XXI en el espacio periurbano platense. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina*. Universidad Nacional Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Attademo, S., Waisman, M. A., Rispoli, M. F., y Archenti, A. (15-19 de noviembre de 2010). Procesos de reconfiguración económica y socioterritorial en el cinturón hortícola de La Plata: trayectorias, prácticas y representaciones [Ponencia]. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas.
- Balandier, G. (1963). *Sociología Actuelle de l'Afrique Noire*. PUF.

- Balazote, A. M. (2015). Pueblos originarios, disputas en el campo discursivo. *Revista GeoPantanal*, 18, 33-50.
- Barabas, A. M. (2000a). *Utopías indias. Movimientos sociorreligiosos en México*. Abya - Yala (Trabajo original publicado en 1989).
- Barabas, A. M. (2000b). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, (19), 9-20.
- Barabas, A. M. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el Estado pluriétnico. *Alteridades*, 14(27), 105-119.
- Barabas, A. M. (2006). *Dones, dueños y santos: ensayos sobre religiones en Oaxaca*. Porrúa-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barabas, A. M. (2008). Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. *Ilha Revista de Antropología*, 10(1), 201-216.
- Barabas, A. M., y Bartolomé, A. (2020). Prólogo. En L. I. Aljanati, L. I. et al., *Pueblos indígenas y COVID-19 en Argentina: principales lineamientos de un informe colaborativo*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Barragán-Cordero, D., y Torres-Carrillo, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios*, (48), 15-25.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, L. (1971) Política y redes sociales en una comunidad urbana de indígenas Toba: un análisis de liderazgo y «Brokerage». *Anuario Indigenista*, 31, 77-97
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, 9: 28-48.
- Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, (12), 199-222.
- Bengoa, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologías*, (10), 36-98.

- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de antropología Social*, (29), 7-22.
- Berger, P., Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1968).
- Bermeo, D., y Villa Abrille, H. (31 de mayo, 1-2 de junio de 2017). Desigualdad y cuestión indígena. Prácticas estatales y luchas indígenas por territorios. En *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Bialet Massé, J. (2010). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas*. Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/biblioteca/informemasse>
- Bisio, R. H., y Forni, F. H. (1976). Economía de enclave y satelización del mercado de trabajo rural. El caso de los trabajadores con empleo precario en un ingenio azucarero del noroeste argentino. *Desarrollo económico*, 16(71), 3-56.
- Blázquez, G. (2012). Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar. Miño y Dávila.
- Boasso, F. (2017). *El cerco y el poder: agencia en las narrativas y prácticas del lugar de mujeres guaraníes* [Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Ecuador, Departamento de Antropología, Historia y Humanidades]
- Bolton, H. E. (1917). The mission as a frontier institution in the Spanish-American colonies. *The American Historical Review*, 23(1), 42-61.
- Bonfil Batalla, G. (1977). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* (1973-1979), 39(48), 17-32.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). Capítulo IV. Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.

- Bourdieu, P. (2006). La objetivación participante. *Apuntes de investigación del CECYP*, (10), 87-101
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. (Trabajo original publicado en 1979).
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y Nación en Argentina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 23(1), 61-88. <https://doi.org/10.34096/runa.v23i1.1299>
- Bugallo, N. P. (2017). Memorias de la Misión de Altozano: guaraníes y franciscanos en el Ingenio San Martín del Tabacal (1938-1970). En C. Ceriani Cernadas (Ed.), *Los evangelios chaqueños: misiones y estrategias indígenas en el siglo XX*. Asociación Civil Rumbo Sur.
- Buliubasich, C., y Rodríguez, H. E. (2002). La noción de trabajo en la construcción de la identidad: indígenas y criollos en el Pilcomayo salteño. *Cuadernos de Antropología Social*, (16), 185-209.
- Buliubasich, E. C. (2013). La política indígena en Salta: Límites, contexto etnopolítico y luchas recientes. *Runa*, 34(1), 59-71.
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En X. Leyva Solano y R. Icaza (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 113-123). Clacso.
- Cal y Mayor, A. B. (2007). De organizaciones indígenas a partidos étnicos: nuevas tendencias en las luchas indias en América Latina. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, (2), 144-162.

- Caldart, R. S. (24-28 de septiembre de 2000). *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo* [Trabajo encargado]. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23.^a reunião anual. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>
- Canclini, N. G. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva sociedad*, 71, 69-78.
- Cardoso de Oliveira, R. (1963). Aculturación y «fricción» interétnica. *América Latina*, 6(3), 33-46
- Cardoso de Oliveira, R. (1992). *Etnicidad y estructura social*. Ciesas.
- Cardoso, de Oliveira, R. (1998). Etnicidad, eticidad y globalización. En M. Bartolomé y A. Barabás (Coords.), *Autonomías Étnicas y Estados Nacionales* (pp. 31-46). Conaculta.
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología Avá*, 5, 55-68.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). Identidad étnica, identificación y manipulación. *América Indígena*, 31(4), 923-949. (Trabajo original publicado en 1971).
- Carrasco, A. E. (2012). Modelo agrícola. Ciencia, Política y Conciencia. En A. E. Carrasco, N. E. Sánchez y L. E. Tamagno, *Modelo agrícola e impacto socioambiental en la Argentina: monocultivo y agronegocios*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo y Universidad Nacional de La Plata. (Serie Monográfica Sociedad y Ambiente: Reflexiones para una nueva Latinoamérica, n.º 1).
- Castelnuovo Biraben, N. (29-30 de octubre de 2009). Sobre los efectos de la participación en proyectos de desarrollo en las relaciones de género de hombres y mujeres guaraníes del norte de Salta. [Ponencia]. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, La Plata, Argentina. Teorías y Políticas: Desde El Segundo Sexo hasta los debates actuales. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales [UNLP-CONICET]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Castelnuovo Biraben, N. (2014). Mujeres guaraníes y procesos de participación política en el noroeste argentino. *Antropofagia*.
- Castelnuovo Biraben, N. (2015). Dándole la palabra: nuevas modalidades de liderazgo entre mujeres guaraníes del noroeste argentino. *Universitas Humanistica*, (79), 89-113.
- Castelnuovo Biraben, N. C., Castilla, M., y Valverde, S. (2019). Movilización, derechos indígenas y antropología en colaboración. *QueHaceres*, (4), 33-47.
- Chartier, R. (1993). Popular Culture: A Concept Revisited. *Intellectual History Newsletter*, 15, 3-13
- Clastres, H. (2007). *La tierra sin mal: el profetismo tupí-guaraní*. Del Sol. (Trabajo original publicado en 1975).
- Clastres, P. (2011). *La sociedad contra el Estado*. Tierra del Sur. (Trabajo original publicado en 1974)
- Combès, I. (2009). Saypurú: el misterio de la mina perdida, del Inca chiriguano y del dios mestizo. *Revista Andina*, 48, 185-224.
- Combès, I. (2012). Grigotá y Vitupue. En los albores de la historia chiriguana (1559-1564). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 41 (1), 57-79.
- Combès, I., y Villar, D. (2007). Os mestiços mais puros: Representações chiriguano e chané da mestiçagem. *Mana*, 13(1), 41-62.
- Cremonesi, M., y Cappannini, M. (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar. En L. E. Tamagno, *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad, política* (pp. 147-163). Biblos.
- Cremonesi, M., Cappannini, M., y García, S. M. (2015). La cotidianidad de la diversidad en escuelas platenses. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9) 29-32
- Cremonesi, M., y García, S. (23-26 de julio de 2014). *Los Qom en La Plata: trayectorias escolares a 20 años de derechos constitucionales* [Ponencia]. Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Santa Fe.

- Cumbre Mundial Sobre Alimentación. Cinco años después (CMA: cad). (2002). Declaración Final de la 2ª Consulta Regional de Organizaciones No Gubernamentales y de la Sociedad Civil hacia la Cumbre Mundial de la Alimentación: 5 años después. La Habana.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nomadas*, 26, 92-101
- Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950.
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 279-300.
- De la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula Rasa*, 33, 273-311.
- Descola, P. (1986). La nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar. *Maison des Sciences de l'Homme*.
- Díaz, R., y Rodríguez de Anca, A. (2010). La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio*, (1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/153>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213
- Dominguez Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 42-63.
- Durkheim, E. (1956). *Educación y sociología*. Linotipo.

- Dussel, I., y Southwell, I. D. M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, (1). https://ifdmoreno-cba.infid.edu.ar/sitio/upload/La_escuela_y_la_igualdad_Dussel_I_y_Southwell_M.pdf
- Engelman, J. M. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Alteridades*, 26(52): 67-79.
- Engelman, J. M. (2019). Etnización de políticas públicas al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Anales de Antropología*, 53(1), 121-131.
- Engelman, J., y Di Biase, A. R. S. (2020). Políticas públicas y etnicidad. *Albuquerque: Revista de História*, 12(23), 167-182.
- Enriz, N., García Palacios, M., y Hecht, A. C. (2017). Llevar la palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, (83), 187-212.
- Enriz, N., y Palacios, M. G. (2008). Deviniendo Kuña va'era. En S. Hirsch (Coord.), *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder* (pp. 205-230). Biblos.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los «derechos al territorio» *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25-38.
- Estrella, P. (2017). La salud pública en territorio mapuche. Relaciones interculturales, estrategias etnopolíticas y disputas en torno a las políticas de reconocimiento en la comunidad Payla Menuko, San Martín de los Andes, Pcia. De Neuquén. Salta [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]
- Ezlepeta y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37(1), 70-80.
- Falaschi, C. (9-13 de noviembre de 1998). *El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina*. [Ponencia]. III Congreso Chileno de Antropología, Colegio de Antropólogos de Chile AG, Temuco, Chile.

- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1976).
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado de 1977).
- Frediani, J. C., Rodríguez Tarducci, R., y Cortizo, D. E. (2018). Proceso de gentrificación en áreas periféricas del partido de La Plata, Argentina. *Quid 16, 9, 9-37*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115441>.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra.
- Gago, V., Gutiérrez Aguilar, R., Draper, S., Menéndez Díaz, M., Montanelli, M., Bardet, M., y Rolnik, S. (2018). *8M Constelación Feminista*. Tinta Limón.
- García, M., y Le Gall, J. (27-27 de marzo de 2009). *Reestructuraciones en la Horticultura del AMBA: tiempos de boliviano* [Ponencia]. IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, Mar Del Plata, Argentina. <https://hal.science/hal-00679566/document>
- García, S. M., Aljanati, L., y Mannelli, A. (2019). Hijos de la tierra. Tensiones y disputas en la producción de conocimiento escolar. En F. Tálamo y M. Rozados (Comps.) *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (1a. ed. adaptada, pp. 510-520). Agmer.
- García, S., Cremonesi, M., y Cappannini, M. (2016). Maestros no indígenas/alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata. En A. C. Hecht y M. Schmidt (Comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.
- García, S., Mannelli, A. (2 de noviembre de 2016). *Estar en la ciudad, un derecho a descubrir* [Ponencia]. IV Jornadas de Intercambio y Reflexión sobre Extensión Universitaria. «Camino a la Curricularización», Universidad Nacional de Quilmes. http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/sipcyt/bfa006526.pdf

- García, S. M., y Paladino, M. (2007). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Antropofagia.
- García, S. y Solari Paz, V. (2009). Investigar la escuela: desafíos desde la antropología. En L. E. Tamagno (Coord.), *Pueblos indígenas. interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 165-189). Biblos.
- García de Fanelli, A. M. (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.
- García Rodríguez, M. (2011). La aculturación guaraní y la explotación laboral rural del norte de la provincia de Salta» Tierra, conflictos y expectativas. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/4076>
- Giarraca, N. (Comp.). (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Clacso.
- Giarraca, N., y Teubal, M. (2017). Las actividades extractivas en Argentina (2013). En M. Teubal (Ed.), *Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el sur* (pp. 423-450). Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171124030808/Antologia_esencial_Norma_Giarraca.pdf
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Gomez, M. (2014). Mujeres indígenas en Argentina: Escenarios fugaces para nuevas prácticas políticas. *Publicar*, 12(16), 59-81.
- González, A.; Katz, M.; Mendoza, A.; Romero, L.; Wamani, B. (2019). *Derechos de los pueblos originarios y de la Madre Tierra: una deuda histórica*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

- Gordillo, G. (1995). Después de los ingenios: la mecanización de la zafra saltojujeña y sus efectos sobre los indígenas del Chaco centro-occidental. *Desarrollo económico*, 35(137), 105-126.
- Gordillo, G. (2002). The breath of the devils: memories and places of an experience of terror. *American Ethnologist*, 29(1), 33-57.
- Gordillo, G. (2010). Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes. En G. Gordillo, y Hirsch S. (Comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. (207-236). La Crujía.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2014). Las luchas de las mujeres: un torrente específico y autónomo con horizontes subversivos propios. *Contrapunto*, (5), 78-84.
- Hale, C. (2011). Entre el mapeo participativo y la «geopiratería»: las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida. *Conocimientos y Prácticas Políticas: Reflexiones desde Nuestras Prácticas de Conocimiento Situado*, (2), 482-512.
- Hale, C. (2014). Entre lo decolonial y la formación racial: luchas afro-indígenas por el territorio y por (¿o en contra de?) un nuevo lenguaje contencioso. *Cuadernos de Antropología Social*, (40), 9-37.
- Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S., y Cantore, A. (2018). «Yo quiero estudiar por mi comunidad»: Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 105-122.
- Hirsch, S. (2003). Las mujeres guaraníes de Salta en la esfera doméstica y pública: una aproximación antropológica. *Runa*, 24(1), 213-232.
<https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1270>
- Hirsch, S. (2004a). Ser guaraní en el Noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, 14(230), 67-80.
<https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/411/479>

- Hirsch, S. (2004b). Mbaporenda: el lugar donde hay trabajo. Migraciones guaraníes al noroeste argentino. *Etnohistoria*. https://etnohistoria.equiponaya.com.ar/htm/04_articulo.htm
- Hirsch, S. (2008). Introducción. La mujer indígena en la antropología argentina: una breve reseña. En S. Hirsch (Coord.). *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder* (pp. 15-26). Biblos.
- Hirsch, S., y Amador Ospina, M. (2011). La maternidad en mujeres jóvenes guaraníes del norte argentino. Encrucijadas de la familia, la salud pública y la etnicidad. En K. Felitti (Coord.). *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina* (pp. 155-175). Ciccus.
- Hirsch, S., y Lazzari, A. (2016). *Historias, culturas, lenguas y educación*. Ministerio de Educación de la Nación. (Serie Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias, fascículo 1).
- Hirsch, S., y Serrudo, A. (2010). La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Noveduc.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* (Enseñando a transgredir. La educación como práctica de la libertad). Routledge.
- Ibáñez Caselli, M. A. (2002). Políticas lingüísticas e interculturalidad: experiencias educativas para y con indígenas tobas de Argentina. [Tesis de Maestría. FLACSO-Colegio Universitario Andino del Centro Bartolomé de las Casas (CUSCO)].
- Ibáñez Caselli, M. A. (2003). La interculturalidad: ¿una moda? Alcances e implicancias políticas en Argentina. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 20, 149-161.
- Ibáñez Caselli, A. (2012). La participación del «otro» en los procesos de investigación y construcción del objeto de estudio. En C. A. Maidana y J. de Souza (Comps.), *Antropología dos nativos: estrategias sociales de los sujetos en la investigación* (pp. 185-198). EDULP.

- INDEC. (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos originarios. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- 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.
- Jauretche, A. (1982). *La colonización pedagógica y otros ensayos: antología* (Vol. 138). Centro Editor de América Latina.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI
- Jimeno, M. (2005). La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (1), 43-65.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL* 8(22), 227-240
- Langer, E. D. (1987). Franciscan missions and Chiriguano workers: Colonization, acculturation and Indian labor in Southeastern Bolivia. *The Americas*, 43(3), 305-322. <https://doi.org/10.2307/1006766>
- Latour, B. (2012). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI.
- Leavy, M. P. (2017). «Hacer crecer la cría»: un análisis antropológico sobre el cuidado y la nutrición infantil en contextos rurales del departamento de Orán, Salta [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Leavy, P., y Szulc, A. (2021). Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. *Indiana*, 38(1), 79-101.
- Levinson, B. A., y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. En B. A. Levinson, D. E. Foley, y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). State University of New York Press.

- Literas, L. (2005). Sin tierra y sin trabajo: de labradores y obreros a marginales. Los guaraníes de La Loma. *Ankulegi. Revista de Antropología Social*, (9), 19-28.
- Literas, L. (2008). Dinámicas de incorporación y exclusión social. Guaraníes en las fronteras del capital. *Revista de antropología social*, 17, 411-426.
- Lizárraga, R. de (1968). Descripción breve de toda la tierra del Perú, Tucumán, Río de la Plata y Chile. (Trabajo original publicado ca. 1600).
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: la vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, (452), 14-16. <http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/MacasSumakKawsay2010.pdf>
- Machaca, A. R. (2007). La escuela argentina en la celebración del encuentro con el «nosotros indígena». Plural.
- Maidana, C. (2012). *Migrantes Toba (qom). Procesos de territorialización y construcción de identidades* [Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21132>
- Maidana, C. (2013). Territorios indígenas Entramados de etnicidad y clase. *Revista Quid*, 16(3), 66-81.
- Maidana, C. A. (2019). La necesidad de conocimiento y reconocimiento plural: los pueblos indígenas en la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Antropologías del Sur*, 6(11), 249-262.
- Maidana, C., Martínez, A., Tamagno, L. E., García, S. M., Bermeo, D., Aljanati, L., Aragon, L., Voscoboinik, N., Silva, S., Alonso, F., Escobar, F., y Di Socio, J. M. (2020). Los pueblos indígenas son parte de la solución: Alternativas comunitarias de cuidado frente a la crisis sanitaria. *Innovación y Desarrollo Tecnológico y Social*, 2(2), 237-251. <https://doi.org/10.24215/26838559e024>

- Maidana, C., Tamagno, L. E., y Martínez, A. (2020). Pueblos indígenas y academia. Sobre la gestación de espacios de producción conjunta de conocimiento. En C. Masotta (Comp.), *Actas del primer Congreso de Historia de la Antropología Argentina*. <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/3786>
- Maidana, C., Zubrzycki, B., Di Socio, J. M., Samprón, A., García, S. M., Colangelo, M. A., Gómez, J. Tamagno, L. E. (2010). Censos y pueblos indígenas en argentina. *Cuadernos de Antropología, segunda época*, (5), 33-52.
- Mannelli, A., Aljanati, L., y Segundo, M. (14-15 de septiembre de 2017). *Reflexiones teóricas metodológicas en torno al trabajo de campo en contextos de diversidad* [Ponencia]. X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, La Plata.
- Mato, D. (2008). No hay saber «universal», la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 5-23.
- Mato, D. (2021). Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 121-140.
- Mauss, M. (1925). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique, nouvelle série*, 1 (1923-1924), 30-186.
- MacDonald, L. y MacDonald, J. S. (1964). Chain migration, ethnic neighborhood formation and social networks. *The Milbank Memorial Fund Quaterly*. 42(1), 82-97.
- Mead, M. (1935). Sex and temperament in three primitive societies. Mentor Book.
- Melià, B. (1990). A terra sem mal dos guaraní. Economía e profecía. *Revista de Antropología*, (33), 33-46.
- Menéndez, E. (1972). Racismo, colonialismo y violencia científica. *Revista Transformaciones*, (47), 169-196.

- Métraux, A. (1967). Religions et magies indiennes d'Amérique du Sud. Gallimard.
- Michi, N., Di Matteo, J., y Vila, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Polifonías*, 1(1), 22-41.
- Milstein, D. (2009a). Infancias y política en la antropología de la educación argentina. *Avá*, 15, 307-314.
- Milstein, D. (2009b). La escuela, territorio urbano en disputa. *Cuadernos del IDES*, 15, 3-30.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, sistematización de experiencias. Buenos Aires
- Mosonyi, E., y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. En N. J. Rodríguez, E. Masferrer, y R. Vargas Vega (Comps.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (vol. 2, pp. 209-230). Instituto Indigenista Interamericano-OREALC, Unesco.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, (23), 187-223
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos Indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Nino, B. (1912). *Etnografía chiriguana*. Tipografía comercial de Ismael Argote.
- Novaro, G. (2011). Educación, escuela e interculturalidad. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. G. Novaro (Comp.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Biblos.
- Nordenskiöld, E. (2002). *La vida de los indios. El Gran Chaco (Sudamérica)*. APCOB/Plural. (Trabajo original publicado en 1912).

- Nuñez, Y. I., y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 419-447.
- Ossola, M. M. (octubre, 2010). Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias [Ponencia]. VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia, CLACSO, Chile.
- Otero, A., Corica, A., y Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14).
- Pacheco de Oliveira, J. (1998). Uma etnologia dos «indios misturados»? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, 4(1), 47-77.
- Pacheco de Oliveira, J. (2002). Ação indigenista e utopia milenarista. As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. En B. Albert, y A. R. Ramos (Comps.), *Pacificando o branco. Cosmologias do contato no Norte Amazônico* (pp. 277-310). UNESP
- Pacheco de Oliveira, J. (2009). Pluralizando tradições etnográficas: Sobre um certo mal-estar na Antropologia. *Cadernos do LEME, Campina Grande*, 1(1), 2-27.
- Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A., y Novaro, G. (2015). *Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior. Datos para el debate. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (6), 81-122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778731.pdf>
- Pannain, R. N. (2021). Charagua Iyambae: Del fin del silencio guaraní a la construcción de la autonomía «sin dueño». En P. López y L. García Guerreiro (Coords.), *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputas y horizontes de posibilidad*. (pp. 109-133). Clacso.

- Parga, J., Setien, L., y Palermo, G. (2017). Identidades, sujetos y subjetividades de géneros: feminismo (s) para un pensamiento crítico. *Con X*, 3 1-28.
- Pastrana Flores, L. E. (2014) Abordaje antropológico de procesos educativos no escolarizados: currículum cultural y aprendizajes comunitarios en Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos en el Estado de México. En E. Martínez Buenabad (Coord.), *Repensar la educación desde la Antropología: sujetos, contextos y procesos* (pp. 105-141). Centro de Estudios de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Perelman, M., y Tufro, M. (2016). Violencia institucional. Tensiones actuales de una categoría política central. *Revista Ciencias Sociales*, (92), 2-19.
- Petz, I. y Schmidt, M. (2014). Hacia una caracterización sociohistórica de la relación capital-trabajo en la frontera norte de la provincia de Salta, Argentina. En H. Trincherro, L. Muñoz, y S. Valverde (Comps.), *Pueblos indígenas, Estados nacionales y fronteras* (pp. 397-429). Clacso-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación» y la escuela respondió: «yo me ocupo». En Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad* (pp. 27-51). Paidós.
- Pompa, C. (2004). O profetismo tupi-guarani: a construção de um objeto antropológico. *Revista de Indias*, 64(230), 141-174.
- Price, C. A. (1963). *Southern Europeans in Australia*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina», *Dispositio. Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, 24(51) 137-148.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Clacso-Unesco.

- Radcliffe-Brown, A. R. (1940). On social structure. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 70(1), 1-12.
- Radovich, J. (1999). Del paternalismo a la autogestión. Transformaciones en la política indígena en la Argentina. En A. Balazote, y J. Radovich (Comps.), *Estudios antropológicos sobre la cuestión indígena en la Argentina* (pp. 13-24). Minerva.
- Raffestin, C. (1993) *Por una geografía do poder*. São Paulo: Atica
- Ramos, A. (2016). Un mundo en restauración: relaciones entre ontología y política entre los mapuche. *Avá*, 16, 131-154.
- Ramos, A., y Yanniello, F. (2021). El «territorio» y la «salud» en contexto de pandemia: reorientaciones en los lenguajes contenciosos del pueblo Mapuche Tehuelche (Puelmapu, Argentina). *Albuquerque*, 13(25), 105-126.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, (43), 197-229.
- Rappaport, J. (2015). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva Solano *et al.*, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, (tomo I, pp. 323-352). Cooperativa Editorial Retos.
- Ratier, H. (1988). Indios, gauchos y migrantes internos en la conformación de nuestro patrimonio social. *Revista Índice para el Análisis de Nuestro Tiempo, segunda época*, 1(2), 26-51.
- Restrepo, E. (2006). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5(1), 24-35.
- Rigal, L. (2011). Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal, y D. Suárez, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 115-140). Noveduc.

- Ringuelet, R. (2008). La complejidad de un campo social periurbano centrado en las zonas rurales de La Plata. *Mundo Agrario*, 9(17).
<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v09n17a07>
- Ringuelet, R., Attademo, S., Archenti, S., y Salva, M. C. (1991). La producción hortícola en el partido de La Plata: cuestión productiva, cuestión social, cuestión ambiental. *Cuestiones Agrarias Regionales*, (6), 25-28.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.84/pm.84.pdf>
- Rocca, M. (1976). Facundina. En J. Nash, y M. Rocca (Eds.), *Dos mujeres indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Rocca, M. M., y Rossi, J. J. (2004). *Los chané-chiriguano: arawak y guaraní*. Galerna.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rosaldo, M. (2021) Uso y abuso de la antropología. Reflexiones sobre el feminismo y la comprensión intercultural. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, (82), 19-60. (Trabajo original publicado en 1980).
- Roseberry, W. (1994). Hegemony and the Language of Contention. En G. Joseph, y D. Nugent (Eds.), *Everyday Forms of State Formation* (pp. 355-366). Duke University Press.
- Saignes, T. (1985). La guerra «salvaje» en los confines de los Andes y del Chaco: la resistencia chiriguana a la colonización europea. *Quinto Centenario*, (8), 103-123.
- Saignes, T. (2007). *Historia del pueblo chiriguano*. IFEA / PLURAL / IRD / Embajada de Francia
- Sánchez, N. E. (2012). Modelo actual de desarrollo agrícola en Argentina. En A. E. Carrasco, N. E. Sánchez, y L. E. Tamagno, Serie Monográfica Sociedad y Ambiente: Reflexiones para una nueva Latinoamérica, n.º 1: Modelo agrícola e impacto socioambiental en la Argentina: monocultivo y agronegocios, 7-38.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24722>

- Schaff, A. (1992). *Historia y verdad*, Enlace/Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1974)
- Schmidt, M. (2017). Crónicas de un (Des)ordenamiento territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza en el este salteño. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires-Teseo Press. <https://www.teseopress.com/cronicas/chapter/cronicas-de-un-desordenamiento-territorial-anunciado/>
- Sciortino, M. S. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. *Clepsidra*, 11, 41-58
- Secretaría de Cultura de la Nación. (2007). *Mujeres dirigentes indígenas. Relatos e historias de vida*. Gráfica Pinter.
- Seeger, A., Da Matta, R., y Viveiros de Castro, E. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, (32), 2-19.
- Segato, R. (2013). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Prometeo.
- Serrudo, A. (2011). La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Ministerio de Educación. (Serie Documentos EIB, 1).
- Sierra, M. T. (1997). Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas. *Alteridades*, 7(14), 131-143.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. OPFYL-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Solari Paz, M. V., García, S. M., y Cappannini, M. B. (2009). Las máscaras de la alteridad en escuelas platenses. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4). <http://hdl.handle.net/2133/12048>

- Stavenhagen, R. (2004). Pueblos Indígenas. Entre clase y Nación. En M. Castro Lučić (Ed.), *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho* (pp. 17-34). Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Chile.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12(2), 264.
- Svampa, M. (2011). Extractivismo neodesarrollista, gobiernos y movimientos sociales en América Latina. *Problèmes de l'Amérique Latine*, 81, 103-128. <https://maristellasvampa.net/wp-content/uploads/2022/05/Articulo-sobre-Extractivismo-MS-y-Giro-ecoterritorial-para-Ecuador.pdf>
- Sweeney, E., y Domínguez Benavides, A. (1998). *Robustiano Patrón Costas*. Emece.
- Tamagno, L. E. (1986). Una comunidad toba en el Gran Buenos Aires: su articulación social. En *Actas del II Congreso Argentino de Antropología Social*, Buenos Aires.
- Tamagno, L. E. (2001). *Nam qom hueta'a na doqshi lma'*. Ediciones Al Margen.
- Tamagno, L. E. (2006). Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas. *Diario de Campo*, (39), 21-32.
- Tamagno, L. E. (2019). Reflexiones sobre el malestar. Pensando la etnografía. En M. Epele, y R. Guber (Comps.), *Malestar en la etnografía. Malestar en la antropología* (pp. 48-68). IDES.
- Tamagno, L. E., García, S. M., Ibáñez Caselli, M. A., García, M. C., Maidana, C., Alaniz, M., y Solari Paz, V. (2005). Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos QOM. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 206-222.
- Tamagno, L. E., Gómez, J., Maidana, C. (2012). Los caminos de la investigación. Acerca de verdades y utopías. En C. A. Maidana, y J. De Souza (Comps.), *Antropología de los nativos: estrategias sociales de los sujetos de investigación* (pp. 175-184). EDULP.

- Tamagno, L., Maidana, C.A. (2011). Grandes urbes y nuevas visibilidades de la diversidad. *Estudios urbanos e regionais*, 13(1),51-61
- Taruselli, M. E., y Hecht, C. (2014). Interculturalidad y escolarización en la Provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas*, 284(26), 17-21.
- Teubal, M. (2008). *Expansión de la soja transgénica en Argentina*. Trabajo de Discusión nro. 22. Grupo de trabajo sobre desarrollo y medio ambiente en las Américas. <https://sites.tufts.edu/gdae/files/2020/03/DP22TeubalJuly08.pdf>
- Teubal, M. (2012). Expansión de la soja transgénica en la Argentina. *Voces en el Fénix*, (12), 96-103.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
- Tola, F. (2012). Yo no estoy solo en mi cuerpo: cuerpos-personas múltiples entre los tobas del Chaco Argentino. Biblos.
- Trincheró, H. (2000). Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco Central. Eudeba.
- Trincheró, H. (2007). Aromas de lo exótico (retornos del objeto): para una crítica del objeto antropológico y sus modos de producción. SB.
- Trincheró, H. (2010). Los pueblos originarios en la formación de la nación Argentina. *Revista Espacios*, (46), 106-123.
- Trincheró, H., Balazote, A., Radovich, J. C., Castilla, M., Engelman, J., y Valverde, S. (2018). Pueblos indígenas en Argentina: fronteras históricas y contemporáneas. En A. Kirchof de Brum, T. Espósito Neto, A. A. Martelli Contini (Orgs.). *Desenvolvimento para além das Fronteiras: diálogos sobre aspectos sociais, culturais y regionais* (pp. 91-126). Appris.
- Universidad Nacional de La Plata. (2008). *Estatuto La Plata*. https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/

- Universidad Nacional de La Plata. (2017). Protocolo de actuación para organismos gubernamentales de la provincia de Buenos Aires que reciben demandas de personas, comunidades y pueblos indígenas por la efectivización de sus derechos. <https://www.defensorba.org.ar/pdfs/protocolo-pueblos-indigenas.pdf>
- Valtriani, A. y Velarde, R. (2000). Historia y evolución de la Asociación de Medieros y Afines del Cordón Hortícola de La Plata: estudio de caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (44), 55-74.
- Vidal, L. I. U. (19-22 de septiembre de 2007). *Las «escuelas de ingenios» en el proceso de construcción del nivel primario en Tucumán, fines del S. XIX y comienzos del S. XX* [Ponencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán.
- Villa Abrille, H. (2021). *Visión de Estado para un indio a medida*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Villar, D. (2005). La religión *Chané*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1266>
- Villar, D., y Combès, I. (2013). La Tierra Sin Mal. Leyenda de la creación y destrucción de un mito. *Tellus*, (24), 201-225.
- Villulla, J. M. (2006). *Cambios sociales y degradación de la producción en el cinturón hortícola platense* [Tesis de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata].
- Viola, A. (2000). La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo. En A. Viola, (Comp.), *Antropología del Desarrollo* (pp. 9-52). Paidós Studio.
- Viveiros de Castro, E. (1992). *From the enemy point of view. Humanity and divinity in an Amazonian society*. University of Chicago Press.
- Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Tinta Limón.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de la Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr-Siebeck.
- Weinberg, M., y Mercolli, P. (2014). San Martín de Tabacal, historias de una apropiación. En M. E. Aparicio *et al.* (Eds.), *Investigaciones del instituto interdisciplinario Tilcara* (pp. 271-293). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 640-659). Ariel.
- Yampara, S. (2003). Medio siglo de mitos y utopías: Cuerdas históricas de fibras incompatibles. *Temas sociales*, 24. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S0040-29152003000100032&script=sci_arttext