

## Educación de jóvenes y adultos indígenas en la Provincia de Santa Fe

Se presentan avances de una investigación en curso, en el tema: “Construcción y transmisión de saberes en la educación de jóvenes y adultos indígenas en el norte de Santa Fe, en el período 1983-2010”. Los sujetos protagonistas pertenecen al Pueblo Mocoví en la República Argentina. Para los mocovíes la educación en todos los niveles del sistema educativo se sitúa en un lugar contradictorio, pues es depositaria de esperanzas de cambios pero a la vez opera como reproductora de representaciones y prácticas de un Estado Nacional homogeneizador y violento. En un período democrático con legislaciones que favorecen a los indígenas, se instala un proceso en el que la conciencia histórica de los mocovíes se fortalece desde la organización y construcción de saberes colectivos. A la vez el panorama educativo revela, a los protagonistas, la necesidad imperiosa de “diálogo intercultural” que pueda modificar las relaciones socioculturales y educativas que no son equitativas y que todavía existen.

**PALABRAS CLAVE:** educación de adultos, interculturalidad, saberes, Mocoví, discriminación.

## *Education of indigenous youth and adults in northern Santa Fe*

Advances in ongoing research on the topic: “Construction and transmission of knowledge in the education of indigenous youth and adults in northern Santa Fe, in the period 1983-2010.” The main subjects are People Mocoví in Argentina. For Mocovíes education at all levels in our educational system, is situated in a contradictory place because it is depository of hope for change but also operates as a reproducer of representations and practices of our homogenizer and violent national state. In a democratic era with legislations in favor of indigenous, a process on in which the historical consciousness of the Mocoví is installed and strengthened by the organization and construction of collective knowledge. While the educational landscape reveals the main characters, the imperative of “intercultural dialogue” that could affect cultural and educational relations that are not fair and that there are still.

**KEYWORDS:** adult education, intercultural, knowledge, Mocoví, discrimination.

\* Profesora del Instituto Superior de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano” y el Instituto de Capacitación de Monitores “ICAM” (Reconquista Santa Fe). CE: isabeldelc@yahoo.com

# Educación de jóvenes y adultos indígenas en la Provincia de Santa Fe

■ ISABEL DEL CASTILLO

## Introducción

El presente artículo da cuenta de los avances de una investigación en curso con el tema: “Construcción y transmisión de saberes en la educación de jóvenes y adultos indígenas en el norte de Santa Fe, en el período 1983-2010”. El tema se circunscribe al área educativa con personas jóvenes y adultas (EPJA) y la educación indígena denominada educación intercultural bilingüe (EIB). La población mocoví con la que se trabaja se encuentra en el norte de la Provincia de Santa Fe<sup>1</sup> en la República Argentina.

Los aportes a la educación de adultos de Paulo Freire (1921-1997) desde las categorías de diálogo, problematización, praxis y las dimensiones ética y política posibilitan analizar situaciones que se desarrollan en contextos sociales complejos donde impera la discriminación social. En la misma perspectiva, se trabaja la noción de sujeto, en cuanto constructor de sus conocimientos y hacedor de una historia pluriversa, con muchas líneas y futuros posibles, distinta a la línea progresista occidental (Fornet-Betancourt, 2009).

Un eje que atraviesa esta etapa de la investigación, que se expone en este artículo, es la noción de “conciencia histórica”, en cuanto ejerce una decisiva influencia en la conformación de identidades, actitudes y valores. Se reconoce a los mocovíes como sujetos dialogantes, constructores y transmisores de saberes. Saberes leídos e interpretados en el contexto cultural e histórico en el que se producen y se transmiten.

Desde una perspectiva cualitativa se eligió como metodología de investigación la etnografía educativa porque, en relación con la historia, posibilita construir conocimiento con los participantes. La interacción constante entre el campo y la teoría se constituyen en una metodología de trabajo que posibilita conjeturar ciertas vinculaciones conceptuales y construir nuevas relaciones en aspectos que aparecen visiblemente fragmentados u ocultos en las situaciones sociales que se investigan. Lo dicho, no deja de lado en esta construcción la incidencia de la subjetividad y las matrices de

<sup>1</sup> La Provincia de Santa Fe es la tercera provincia con mayor densidad poblacional de Argentina; en primer lugar se encuentra Buenos Aires, le sigue Córdoba y con muy poca diferencia continúa Santa Fe con un total de 3,200,736 habitantes (Censo 2010) INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo.

quien investiga. Tal como reflexiona Rockwell (2009) desde esta perspectiva, en la que se relaciona la educación, la etnografía y la historia, emerge un proceso en el que se va comprendiendo cómo los influjos provenientes de tramas locales, históricas, globales de distintos signos políticos y culturales influyen en la población en y fuera de las instituciones educativas.

El trabajo de campo se realizó en barrios mocovíes: El Paraisal (Los Laureles)<sup>2</sup> y Na-Chagüisat (El Palmar, Berna)<sup>3</sup> ubicados en el noreste de la Provincia de Santa Fe. La información obtenida desde la observación participante, entrevistas e historias de vida fue brindada por jóvenes y adultos que viven en los barrios mencionados y asisten a los centros EPJA.<sup>4</sup> Además de estos alumnos se incluyen otros actores indígenas: familiares de los alumnos, representantes del barrio indígena, idóneos en idioma y otros no indígenas relacionados con los mocovíes desde las instituciones educativas y la función de gobierno en las localidades y en la Provincia de Santa Fe.

Se analizaron algunos discursos (de la historia oficial) que construyeron “lo indígena” en la región con rasgos desvalorizantes. La indagación en lo dicho, permitió avanzar en otros interrogantes: ¿cuáles son los puntos de vista de los mocovíes, con respecto a lo que perciben como representaciones locales de los no indígenas, hacia ellos? Y fundamentalmente: ¿en qué sentido inciden en las prácticas educativas y cómo reaccionan los mocovíes?, ¿qué saberes se construyen en estas circunstancias?; estas últimas interrogantes orientan los aspectos que se desea desarrollar con más extensión en este artículo.

Aunque la investigación se circunscribe a la educación de jóvenes y adultos, en las informaciones que brindan los mocovíes, ofrecen vinculaciones con otros niveles en el sistema educativo, otros ámbitos de la sociedad y otros actores de la sociedad no indígena.

Específicamente, en la primera parte de este trabajo, se analizan factores internos y el contexto externo que llevó a la selección de áreas potenciales de exploración en el tema en la EPJA y la EIB. Se contextualiza a los sujetos de la etnia Mocoví en la Provincia de Santa Fe. También se explicitan categorías que demarcan el posicionamiento desde el que se construye el conocimiento en este trabajo.

A continuación, en el segundo apartado, se describen y analizan resultados alcanzados hasta el momento en torno a las interrogantes formuladas (la investigación lleva cuatro años desde la aprobación del proyecto).

Algunas de las conclusiones parciales, son las siguientes:

1. A diferencia de otros grupos no indígenas que sufren las descalificaciones en el sistema educativo, los indígenas lo sufren pero no se apropian de esto. Rechazan las construcciones sociohistóricas que los colocan como “incapaces” y luchan ante las calificaciones negativas (hacia ellos) que se reproducen en las escuelas.

2 Barrio El Paraisal, pertenece a la Comuna de los Laureles. Se encuentra actualmente a la vera de la ruta provincial N° 1 a 300 km al sur de la ciudad de Santa Fe y 23 km al norte de la ciudad de Reconquista (cabecera del Departamento General Obligado).

3 Barrio Na-Chagüisat en la Comuna de Berna (Dto. General Obligado), situado a la vera de la ruta nacional N° 11 y distante 311 km al sur de la capital provincial. Está separada de la comunidad del Barrio El Paraisal por una ruta transversal sin asfaltar de 38 km.

4 Los Centros EPJA, dependientes de las escuelas nocturnas en el sistema educativo, se crearon con la intención de alfabetizar y contribuir a que se concluya la educación primaria de jóvenes y adultos indígenas. Pueden asistir a estos centros a partir de los 14 años de edad. Esta particularidad se da en los barrios semirurales de: La Lola, El Paraisal y Na-Chagüisat, así como en Berna, Guadalupe Norte y otras localidades próximas en el norte de Santa Fe. Los que integran estos barrios aluden a un pasado común y reúnen entre sí lazos de parentesco; no obstante algunos reconocen procesos de mestizaje con tobas (etnia mayoritaria en la Provincia del Chaco) y criollos.

2. En tiempos democráticos en el país, denuncian que son objeto de discriminación y se organizan para que los cambios sean posibles, de manera que se inicie para el pueblo Mocoví otra etapa en la que escriban una historia que circule y se legitime junto a otros saberes en las escuelas.
3. Los saberes que se construyen en los barrios son saberes factibles de reconocerlos en el desarrollo de la vida cotidiana. Son saberes de situación, informales, no sistematizados, que dan cuenta del dinamismo en la construcción de la identidad mocoví.

Finalmente, se concluye que a pesar de la fuerza de los indígenas en la lucha por sus derechos y de unos pocos actores de la sociedad civil que los acompañan, predomina la visión “de lo indígena” que se instaló hegemónicamente en las instituciones educativas durante décadas. Por eso, aunque los movimientos indígenas reclaman el cumplimiento de los derechos conquistados, las políticas y las prácticas institucionales están lejos de favorecer su cumplimiento.

## Parte I

### 1. Proceso de investigación

Investigar la construcción y transmisión de saberes en la educación de adultos indígenas mocovíes fue producto de una conjunción de motivaciones relacionadas con diversas experiencias educativas en institutos superiores de formación docente y cursos de capacitación a docentes de jóvenes y adultos en el sistema educativo y otras experiencias de educación no formal en sectores populares.

En la educación no formal el contacto fue con jóvenes y adultos en situación de pobreza socioeconómica, la mayoría analfabetos y otros con la primaria incompleta. En el transcurso de los 90 trabajé con grupos familiares en proyectos productivos y en la década siguiente sumé a esa actividad cursos de capacitación a docentes de adultos (en el sistema educativo). En ese ámbito, me di cuenta de que los adultos que participan en procesos educativos se debaten para sobrevivir día a día; a la vez que luchan para superar su condición de “pobre y analfabeto”, apuestan a la educación con la confianza de que “el estudio” abre puertas para vivir en otras condiciones.

Aunque mi lugar de origen es el norte de la Provincia de Santa Fe, en la ciudad de Villa Ocampo, mis experiencias educativas transcurrieron entre las provincias de Córdoba, Jujuy, Buenos Aires y últimamente en Santa Fe. En Jujuy<sup>5</sup> asumí el cargo de Directora de un Instituto de educación ubicado en la zona rural de Monterrico (Departamento EL Carmen). En este Instituto, fue donde conocí otra Argentina: la Argentina indígena. Los alumnos pertenecían, en mayor número, a grupos jujeños de ascendencia kolla, oriundos de la provincia; varios de los mismos hijos de bolivianos que venían a la zona de los valles jujeños para trabajar en la cosecha de tabaco y otro número menor de alumnos tenían ascendencia española e italiana. Esta experiencia significó el encuentro con una “Argentina indígena” portadora de otra cultura, otros ritmos, otros saberes y también otros sufrimientos; fui testigo de la discriminación hacia los “Coyas”<sup>6</sup> en su propia tierra y el ocultamiento que hacían de su identidad como un mecanismo de sobrevivencia en una sociedad profun-

<sup>5</sup> Jujuy está ubicada en el extremo noroeste del país, limita al norte con Bolivia y al este con Chile.

<sup>6</sup> Decían Coyas (no Kollas) a todos los morochos (cabello negro y piel morena), sin distinción de procedencia o grupo étnico.

damente desigual y discriminadora. En este lugar comencé a cuestionar un tipo de educación que no contemplaba la cultura y las particularidades locales del contexto de los estudiantes. Hasta esos momentos mis representaciones con respecto a los indígenas eran fruto de la educación homogeneizadora en el sistema educativo argentino.

En la Provincia de Santa Fe, lugar en el que realicé los estudios primarios y secundarios, las referencias que había acerca de los indígenas, señalaban su existencia en el pasado colonial y en los inicios de la conformación del Estado Nacional. De modo que mi historia escolar, semejante a la de tantos provincianos, transcurrió en la creencia que los indígenas “existieron en el pasado” y que la Provincia de Santa Fe “no tiene población indígena”.

En el año 2002, época en la que retorné al norte de la Provincia de Santa Fe, tuve la oportunidad de trabajar en la formación docente en el Instituto Superior de Profesorado N° 4, “Ángel Cárcano” y el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM). En estos institutos desde el campo de las ciencias de la educación desarrollé actividades relacionadas a la educación no formal y participé en varios dispositivos de capacitación para docentes de la educación de jóvenes y adultos en los que se incluían supervisores, directores, maestros de grados y capacitadores laborales en el sistema educativo de la provincia. En estos niveles de formación continué cuestionando los contenidos curriculares desfasados, acrílicos y sin contextualización que estábamos brindando en el sistema educativo y en los dispositivos de educación no formal. Sentía que los educadores estábamos obviando el desafío de pensar los procesos educativos en función de los sujetos y sus necesidades socioculturales.

Poco a poco, me fui dando cuenta de que el sector de la población de adultos menos atendido educativamente era el de los indígenas. Veía que el sistema homogeneizador se prolongaba, no los reconocía en su identidad étnica y los colocaba como meros receptores de políticas compensatorias.

Los educadores, además de factores de índole estructural y profesional compartían en los procesos de perfeccionamiento una problemática que se reiteraba en sus prácticas con adultos indígenas; decían sentirse desprovistos de herramientas para la enseñanza y encontraban que no era suficiente el “compromiso docente” y la buena voluntad para producir aprendizajes. Exponían cuestiones que no entendían y que evidentemente obstaculizaban la enseñanza y el aprendizaje de los indígenas. Expresaban que las estrategias que les “funcionaban” con otros alumnos, con los indígenas no resultaban eficaces. Desde este campo problemático, me preguntaba, no ya por la formación académica de los educadores, sino por el conocimiento que como sociedad teníamos de los indígenas en la zona.

Específicamente, en mi caso el interés con respecto a la “construcción y transmisión de saberes”, en el área educativa con jóvenes y adultos indígenas se fue acrecentando a medida que conocía la riqueza cultural de la etnia mocoví y cuando pude corroborar la ausencia de la EPJA y la EIB en los planes de estudio de la formación docente en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195. En ese tiempo no se encontraban en los diseños curriculares jurisdiccionales temáticas afines para habilitar a los futuros educadores en el trabajo con adultos indígenas.

Durante todo este tiempo la situación de la EPJA y la EIB no se modificó sustantivamente, aunque se perfilaron posibilidades de cambios desde nuevos marcos legales. Específicamente, desde el año 2007 la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece a la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) y la EPJA como “modalidades educativas” en la misma jerarquía que otros niveles en el

sistema educativo y prescribe la participación de los jóvenes y adultos y los pueblos indígenas en los diseños educativos que les concierne.

Además de las circunstancias mencionadas, fui encontrando indicios que revelaron múltiples situaciones de discriminación y desvalorización hacia los mocovíes en la sociedad y en las instituciones educativas. Si bien las preguntas iniciales posibilitaron focalizar la investigación atendiendo a los procesos de construcción y transmisión de saberes en la EPJA con indígenas, durante el recorrido se fueron incluyendo modificaciones surgidas desde la interacción entre trabajo de campo y teorías.

## 2. Los mocovíes en la Provincia de Santa Fe

Los mocovíes como grupo étnico pertenecen al grupo lingüístico Guaycurú, junto con los tobas y los pilagá. El mayor porcentaje de tobas se ubica en la Provincia de Chaco, mientras que los pilagá en Formosa y los mocovíes en Santa Fe. Para las etnias estas localizaciones tienen fronteras geográficas difusas en todo el noreste argentino. En el período de reparación histórica (iniciado desde la reforma de la Constitución en el año 1994) se expandieron a otras regiones del país debido al otorgamiento de tierras por parte del gobierno en lugares distantes a su hábitat habitual; a modo de ejemplo los mocoví en la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad Berisso.

Como grupo de cazadores-recolectores se mantenían en constante movimiento, luego a inicios del siglo XX, a raíz de las persecuciones y la expulsión de sus tierras buscaron modos de sobrevivencia a través de diversos tipos de trabajos, ya sea como peones rurales, hacheros, cosecheros, empleados en municipios, etc. Actualmente, uno de los motivos de la irregular asistencia a los centros EPJA tiene su origen en la falta de trabajos estables; de modo que hacer “changas”<sup>7</sup> y la suplencia de roles familiares (cuidar a los hermanos, hijos o nietos) limita la continuidad en el proceso de aprendizaje.

Otro motivo de desplazamiento temporal, que continúa en el presente, está dado por las relaciones de parentesco y la costumbre de compartir los momentos importantes (se visitan por diversos acontecimientos, como nacimientos, muerte, etc.) y por la participación en festividades que los identifica, por ejemplo la Fiesta de Santa Rosa y en algunos casos el Gauchito Gil, devoción no privativa de los indígenas y actualmente muy extendida en el país, cuyo origen se encuentra en la vecina provincia de Corrientes.

No obstante los desplazamientos y la dispersión mencionada, la mayor cantidad de comunidades continúan en la región de la que son originarios en el noreste santafesino y en el sur de Chaco. En la provincia de Santa Fe la mayoría de barrios se ubican en el noreste provincial, a la vera de la ruta nacional N° 11 y la ruta provincial N°1 trazada de forma paralela al Río Paraná, entre las ciudades de Santa Fe y Reconquista.

En estos últimos años el Pueblo Mocoví transita un camino de organización que los encuentra reunidos en barrios e instituciones creadas en el marco de reconocimientos legales. En este proceso son claves dos organizaciones integradas por indígenas mocovíes y tobas; la primera organización

<sup>7</sup> Changas: trabajos ocasionales sin aportes sociales (en negro). En la zona rural del norte de Santa Fe existen trabajos temporales para la agricultura, tales como la siembra y cosecha de batatas, cosecha de caña de azúcar y otros de menor escala como la cosecha de cítricos. En la ganadería, los cuidados específicos de animales vacunos. En las ciudades la recolección de cartones y otros desechos para reciclar, poda de árboles, albañilería, venta ambulante de productos estacionales, artesanías, etcétera.

creada fue la OCASTAFE (Organización de comunidades aborígenes de Santa Fe) constituida formalmente en 1989. Aunque su estructura organizativa se fue modificando en el tiempo, mantienen hasta la fecha las asambleas y la conformación con delegados elegidos a través del consenso por parte de las comunidades. Recientemente se creó otra organización indígena, el IPAS (Instituto provincial de aborígenes santafesinos) conducido por los representantes de los pueblos Mocoví, Toba y Kolla; el número mayor de comunidades indígenas pertenecen a los mocovíes, luego siguen los tobas y los kollas con una comunidad. Desde esta organización, en el año 2010 se informa el registro de 152 comunidades indígenas en la provincia.

La visibilización social y la presencia de organizaciones indígenas en la Provincia, se comprende desde el marco internacional y latinoamericano en materia de los derechos humanos. Aunque el proceso de reparación histórica es conflictivo y, en algunos casos, es una cuestión pendiente de concreción, cabe destacar que fue clave el Convenio 169 de la OIT sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” del año 1989, con el reconocimiento de los derechos específicos de los pueblos indígenas. Este convenio establece un conjunto de normas de alcance internacional y otorga a los gobiernos la posibilidad de producir mejoras, como así también establecer diálogos con organizaciones indígenas, contando con la ratificación gradual de los Estados miembros de la OIT. Las consecuencias jurídicas y políticas de este reconocimiento son importantes en relación con las posibilidades de participación en la vida pública, el ejercicio de autoridad y la adquisición y defensa de derechos colectivos sobre recursos clave.

Si bien la década de los 80 constituye un período histórico muy importante para los indígenas a partir del cual se retomó el sistema democrático en el país, se puede señalar que a partir de la década de los 90 fue cuando comenzó a tener impulso la organización indígena. Es la década que se reformó la Constitución Nacional (1994) y se dio la suscripción y ratificación del Convenio 169. La provincia de Santa Fe reafirmó este texto constitucional en la Ley Provincial de Aborigen N° 11.078.

Con respecto a la dimensión socioeconómica los mocovíes se encuentran entre los sectores más desprotegidos de la sociedad signados por los más altos índices de desocupación, pobreza y marginación. Se puede afirmar que el Pueblo Mocoví en la Provincia de Santa Fe es uno de los sectores más vulnerados en sus derechos.

En la dimensión cultural son portadores de tradiciones, valores, historias y prácticas específicas. A diferencia de otros grupos de la EPJA que albergan diversas procedencias, los mocovíes coinciden en reconocerse como parte de una identidad étnica definida y a la vez en permanente cambio. La identidad étnica (o pertenencia al grupo étnico), puede ser entendida aquí como la identidad en acción, en oposición a visiones esencialistas.

### **3. Categorías que posibilitan reflexionar en la construcción de saberes en la educación de jóvenes y adultos con mocovíes**

Dada la complejidad del tema la construcción del marco teórico es interdisciplinaria; los referentes y las categorías que se utilizan provienen de diversas disciplinas entre las que se destaca la pedagogía, la filosofía de la educación y la antropología social. Unifica la investigación la elección de

teorías y autores que desde las ciencias sociales trabajan en una perspectiva crítica y, en coincidencia con ésta, en una educación liberadora intercultural latinoamericana.

Para comprender el problema resulta importante clarificar en primer lugar que “saber” se relaciona con las culturas y las sociedades; cada cultura posee saberes con sus modos específicos de apropiación y medios de transmisión. Por lo que conocer los saberes culturales de las comunidades no resulta nunca sencillo, porque esto depende de la memoria y las tradiciones particulares de cada comunidad.

En la discusión del tema algunos autores definen saber y saberes como sinónimo de conocimientos. Para otros autores el simple cambio de la palabra saber al plural, basta para ampliar y complicar su campo semántico. A la categoría en plural “saberes”, le adjudican en los discursos de ciencias sociales nociones generales que la colocan más cercano al dominio de los saberes procedimentales, aplicados, más precisamente a las técnicas.

Desde lo educativo se entiende que los saberes en las comunidades se manifiestan en el modo de vivir, en el estilo particular de posicionarse y valorar la vida; son saberes que se construyen en oposición a los saberes impuestos, hegemónicos, de allí que los saberes a los que se alude están traspasados de subjetividad, moldeados de sus particularidades históricas y culturales (Puiggrós y Rodríguez, 2009).

Desde un análisis antropológico los saberes poseen cosmovisiones, nociones de sentido, criterios de validación y epistemes diferentes de aquellos generados por la modernidad occidental; saberes distintivos vinculados a la producción de la vida social, concatenados dentro de un orden terrenal y sagrado, divino y profano. Algunos autores que se inscriben en esta perspectiva son: Dávalos, 2005; Bonfil, 1986; Vázquez, 2000; Wright, 2001; Roig, 2008 y Fernet-Betancourt, 2009.

Algunas categorías de pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997) posibilitan, en este trabajo, analizar cómo se construyen los saberes desde el intercambio dialógico entre los participantes (del proceso educativo) en las instituciones, pero sin limitarnos a ese espacio.

En particular en esta investigación interesa la postura pedagógica de Paulo Freire, porque vino a superar enfoques reduccionistas y didactistas que obviaban las dimensiones estructurales, ideológicas y políticas de las problemáticas educativas, en particular de la educación de adultos. La educación tiene en éste y otros autores de educación sociocrítica un objetivo importante contra lo que se denomina la cultura del silencio, sostiene la idea de que todos los sectores deberían aprender a luchar por sus derechos y participar en la toma de decisiones de la sociedad de la que forman parte.

Freire parte de la premisa de que toda educación es un acto humano y como tal debe hacerse desde una axiología. En primer lugar están los protagonistas de este hecho, los educadores y educandos, de quienes dice: “Los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos somos seres incompletos, inacabados, inconclusos” (Freire, 1996: 20). En esa conciencia de inacabamiento reside la educabilidad de los seres humanos. Por lo que la educación, en un sentido amplio, es una especificidad humana; de allí la necesidad de que todos los seres humanos intervengan en los hechos educativos y decidan acerca de los contenidos, los elementos y las condiciones que favorecen los procesos educativos. Entiende, el autor, que una educación humanizadora y por tanto liberadora, exige tomar en serio los conocimientos, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos (Freire, 1999; 2006), pero esto no es posible si no se considera la igualdad ontológica de todos los sujetos, dotados de capacidad para ser protagonistas activos de historia, “como seres que no pueden



adaptarse al mundo, sino sobre todo, de cambiarlo, seres curiosos, activos, hablantes, creadores” (Freire 2006: 106). Es en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. Desde esta concepción educativa centrada en los sujetos como protagonistas, dirige una de sus críticas a cierto tipo de educación que no contempla a los sujetos y su singularidad cultural y cognitiva. Uno de los problemas de la educación, dice el autor, es que no se tiene en cuenta que los sujetos perciben los objetos desde las particularidades culturales (Freire, 2006).

La categoría de sujeto se enmarca en los significados provenientes del campo de la filosofía latinoamericana. El sujeto es entendido como un sujeto empírico y plural, un nosotros que se ha autoafirmado y reconocido como tal a partir de momentos de emergencia en sucesivas experiencias históricas (Roig, 2008). Desde esta noción se comprende la construcción de la subjetividad y se coloca al sujeto desde un punto de vista valorativo de su condición humana, lo cual precede al conocimiento que posee de sí y del medio.

En la misma perspectiva la noción de “conciencia histórica” posibilita articular y entrecruzar, en las interpretaciones, la dimensión temporal, con la representación subjetiva de cada sujeto y de sus cambios en ámbitos de índole personal y social. Esta idea de conciencia histórica opaca la concepción de una memoria fundacional y originaria ante la cual el transcurso de la historia es sólo rememorar un origen dado no construible (Gadamer, 2001). La conciencia histórica es entendida como un modo de pensar y actuar en el mundo, porque “además de sus funciones gnoseológicas, conforma un imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidad definidos por las determinaciones del discurso de poder” (Zemelman, 2002: 5). La idea de protagonismo en la construcción de la historia orienta a pensar al sujeto desde su misma interioridad; se trata de un sujeto que va haciéndose con otros que comparten los mismos significados, pero a la vez construyéndose distinto.

Una discusión que cobra relevancia en esta etapa, en la que los pueblos indígenas se organizan desde la conciencia de sus derechos, es el concepto de agencia. Es oportuno apuntar que el concepto de “agencia” posibilita entender que los pueblos no son sujeto pasivo de los cambios que provienen del exterior, sino que ellos son promotores de transformaciones. Siguiendo esta concepción de sujeto activo y constructor se acuerda con Sahlins (1985) quien, desde la antropología, pone en discusión y tensión las relaciones entre historia, cultura y las diversas transformaciones que se suceden en el devenir existencial; plantea que en las diferentes culturas se hallan diferentes historicidades y se opone a la concepción en la que se postula que las sociedades marginales están sólo abiertas a cambios provenientes de afuera por la expansión capitalista y no por una lógica cultural autónoma.

En el plano académico se fue desplazando el foco de la “fatalidad histórica” de la dominación colonial hacia el papel de la cosmopraxis nativa en la agencia histórica y política. Se discute, no obstante, en qué sentido el término agencia representa la experiencia indígena de cambio, pero en esta discusión no pueden obviarse los cambios que se produjeron en las últimas décadas en el plano jurídico, en el que los pueblos indígenas fueron actores políticos transformadores con múltiples hechos que lo muestran (Spadafora, 2010).

Según Dietz (2009) en Latinoamérica coexisten diversos discursos interculturales que provienen de contextos y trabajos transdisciplinarios diferenciados. Algunos provienen de discursos multiculturalistas y otros interculturalistas. Reflexiona en el discurso intercultural que proviene de relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas y se caracteriza por la convivencia en

la diversidad, desde los principios de igualdad, de diferencia y de interacción positiva. Este posicionamiento se condice con una postura en la que el diálogo intercultural se presenta como una necesidad con una doble normatividad, “la de reparar la culpa con las víctimas del colonialismo y la de promover un nuevo orden justo, reconociendo al otro en su dignidad y colaborando en la empresa de liberación” (Fornet-Betancourt, 2009: 643). Trabajar la interculturalidad en las sociedades surge de la necesidad de reparar y reconocer efectivamente el derecho de autodeterminación de los pueblos indígenas y reconocerlos como sujetos portadores de una dignidad inviolable. Desde esta idea, tanto la intervención educativa como de otra índole enfatiza el diálogo, la apertura, la transformación social y el reconocimiento activo y comprometido de la diversidad desde el ámbito global y local (Dietz, 2009).

A diferencia, la perspectiva que pretende ubicar “lo indígena” con rasgos determinantes como la lengua, la artesanía, las creencias u otros aspectos similares pertenece a un modo más de discriminación. De manera que el color de la piel, los rasgos físicos y la condición económica se constituyeron en una referencia etnizada de clase. Esa visión de lo indígena, en plena etapa de globalización neoliberal, se enmarca dentro de una visión multiculturalista que conlleva el peligro de que se preserven los aspectos exteriores de la identidad a espaldas de su espacio social y lugar en las comunidades. De alguna manera lo que ocurre es una liquidación del otro acompañada de una síntesis artificial de la alteridad, lo cual constituye un verdadero exterminio de la experiencia de alteridad. Son identidades virtuales programadas y producidas en escala mundial y difundidas mediáticamente (Segato, 2002). Frente a esto, la perspectiva intercultural en el campo educativo parte de la idea de que la educación intercultural bilingüe se desarrolla en contextos de conflicto cultural, lingüístico y, en muchos casos, político. Y se reconoce que las poblaciones indígenas, campesinas o urbanas, tienen prácticas culturales, una visión del mundo y expectativas diferentes. Lo que la diferencia del multiculturalismo, es en el cómo se posiciona ante el “otro” diferente.

## Parte II

### 1. Indicios de una historia no documentada

Tal como se planteó inicialmente “lo etnográfico” se constituye en un enfoque, en una metodología que caracteriza una forma de hacer investigación. Es una situación y un proceso metodológico que se organiza en una secuencia de acciones, de comportamientos y acontecimientos. A medida que transcurre el tiempo de investigación se va focalizando con mayor minuciosidad lo que ocurre (Rockwel, 2009; Guber, 2005).

En el trabajo de campo los indígenas, más allá de las preguntas que se les hiciera durante las entrevistas, se extendían en largos y minuciosos relatos acerca de la discriminación que padecen en las instituciones educativas y en la sociedad. Por otro lado en los intercambios con docentes y otras personas oriundas de la zona que tienen vinculación con la educación formal y otras sin vinculación directa en la actualidad con el ámbito educativo, referían términos descalificadores hacia los indígenas. Algunas características con las que tipificaban a los indígenas se circunscribían a estas expresiones:

Son pasivos, están esperando que otros les solucionen el problema. No tienen iniciativas.  
La mayoría no trabaja.  
No les gusta trabajar.  
No se sabe que quieren y encima no se les puede decir nada.  
No aceptan ideas de afuera. Son cerrados.  
Siempre tienen problemas para el estudio.  
En la escuela no se sabe que quieren. Están siempre callados.  
Se automarginan (Reg. DC N° 27/ 2008/ 2009).

Fueron incontables las veces que los “no indígenas” durante entrevistas y diálogos fortuitos, con respecto a esta investigación, reiteraban con términos similares a los mencionados sus representaciones hacia los indígenas. En algunas ocasiones añadían: “Y ahora qué quieren? ¿El gobierno les da todo a ellos?; no hacen nada y ahora están reclamando tierras, que les hagan la casa [...]” (Reg. DC N° 28. 2009).

Otras voces, abrevaban en la idea de que en Santa Fe no hay indios, o que si hay, son pocos y muy pobres, entonces lo que cabe es ayudarlos (en sentido paternalista); dicho esto último en la misma perspectiva en la que colocaban al adulto pobre y analfabeto (alumno de la EPJA) como alguien “carente” ante quien no cabe otra acción que la ayuda asistencialista desde la que se debería “integrar” para que sean como “nosotros”. Este “nosotros” entendido como “blancos, alfabetizados y progresistas” dando por supuesto que su ser autónomo, sujeto de derecho, no cuenta, menos aún su cultura y proyectos.

Con las diversas voces que sin convocarlas se sumaban en la formulación de opiniones y juicios en las mismas temáticas, vistas desde ángulos opuestos, se pudo advertir que “otra historia” que trascendía el presente estaba influyendo para que se dieran estas interpretaciones. Las situaciones mencionadas convocaban a indagar en el tema con mayor profundidad y extensión en el tiempo, de manera que no se restringiera sólo al período entre 1983 y 2010. Se consideró que para la comprensión e interpretación de los hechos se debía indagar en procesos históricos previos a la fecha que inicialmente se había planteado en este trabajo. Y en lo posible determinar qué construcciones inciden en las representaciones que colocan en lugares disímiles a indígenas y no indígenas.

Por las razones expuestas fue imprescindible hacer referencia a las persecuciones hacia los mocovíes en la etapa de la colonización y el Estado Argentino. En la bibliografía existente se encontró que en la República Argentina se construyeron durante siglos significaciones peyorativas hacia los indígenas, desde los lugares de poder. Primero fueron las imposiciones coloniales y luego en forma renovada, se continuó en el Estado: “Con raras excepciones, las representaciones que el Estado Argentino, en sus diversos ámbitos y niveles, construyó sobre los pueblos originarios fueron estereotipadas e históricamente estigmatizadoras y diversos segmentos de la sociedad civil elaboran una visión semejante” (Vázquez, 2000: 71). El Estado construyó significados instituyéndose como el gran antagonista de las minorías: “La nación fue concebida y formulada como una gran etnia artificial inventada en el laboratorio de la generación de 1880 y reproducida en la escuela mediante una depurada técnica de clonaje” (Segato, 2002: 184). Aunque la subordinación a la “identidad nacional” fue diferente de acuerdo a la procedencia europea o indígena; fue notable la diferencia que se estableció en el país entre los no-indígenas e indígenas (Briones, 1998).

La construcción de las representaciones del “indio” fue reforzada en la Provincia de Santa Fe a través de otras fuentes de información que agrupó a escritores e historiadores, cuyos textos se constituyeron en fuentes de consulta en institutos de formación docente y otros ámbitos académicos (Coudanes, 2005). A modo de ejemplo aludimos a algunos escritos de Manuel Cervera y Federico Cervera, Bernardo Alemán, entre otros historiadores. Los autores consignan a los indios como “infieles, salvajes, belicosos, invasores, feroces” (Cervera, 1980; Alemán, 1997); para la provincia constituían un “ancestral enemigo” y “obstáculo” para el progreso civilizatorio. Otros historiadores de la región en el siglo XX, mantienen la representación ya aludida hacia los indígenas. Algunos de los autores en el noreste santafesino: Manuel Roselli (1980) y Cracogna (1988) de forma reiterada destacan las virtudes de los inmigrantes provenientes de Europa y de los indígenas mocovíes dicen que en el transcurso de los años, pese al mestizaje y la evangelización, continuaron siendo “cruels, desconfiados y ventajeros, manteniendo su odio al blanco” (Cracogna, 1988: 16).

Estas versiones continuaron afirmándose y circulando, algunas excepciones no modificaron estas que se transmitieron en la educación. Entonces, una de las ideas que se ha instalado, es que los indígenas eran malos, salvajes y que atacaban. Algunos autores del campo de la antropología educativa, dicen que se puede modificar esto reconociendo los procesos como dialécticos y decir que no era un ataque sino una defensa. Una defensa activa ante un ataque previo, de algo inesperado, no llamado, no convocado, una defensa activa ante una agresión muy grande con instrumentos que no eran pares.

En el presente educativo, cabe comprender que las configuraciones que construyeron “lo indígena” y la “identidad nacional” no pueden ser eliminadas en el afán de borrar las causas de las diferencias. En los procesos de homogenización cultural, el Estado aglutinó todas las procedencias, menos a los indígenas; por esto las desigualdades existentes con los pueblos indígenas y el resto de la población no se superan en este siglo XXI con la utilización del “nosotros” que desconoce las innumerables décadas en la que los indígenas fueron “los otros” silenciados históricamente (Briones, 1998).

## 2. Incidencia de las construcciones históricas en los procesos educativos

La indagación acerca de cómo se fue “construyendo la idea de lo indígena en la región” permite avanzar en otras interrogantes: ¿en qué inciden las representaciones adversas en las prácticas educativas? Y principalmente ¿cuáles son los puntos de vista que tienen los mocovíes, acerca de lo que ellos perciben como representaciones locales de los no indígenas hacia ellos? En este punto de avance en el proceso de investigación interesó documentar el punto de vista de los mocovíes y reconocerlos como productores de conocimientos.

En las entrevistas con alumnos de la EPJA, en su rol de padres de familia y ante la cantidad de niños y jóvenes que no concluyen sus estudios, explican que esto ocurre porque “sienten, ante los blancos”<sup>8</sup> temor, vergüenza y desconfianza y como los maestros son blancos no se animan a preguntar o pedir que les expliquen de nuevo si no entienden. Coinciden en destacar a la escuela como lugar en los que circulan y se afianza la desvalorización, el rechazo y la discriminación.

<sup>8</sup> Para los mocoví “los blancos” agrupan a todos los sujetos no-indígenas.

En el presente la escuela es el lugar que para ellos reúne las mayores contradicciones, en cuanto es espacio público valorado y requerido al que acceden por derecho propio, pero es a la vez el lugar donde de forma reiterada se legitiman las descalificaciones.

A Pedro,<sup>9</sup> un joven mocoví, le gusta estudiar y desea terminar la secundaria, pero la abandonó luego de unos pocos meses. Ante mi pregunta ¿por qué?, decía: “Me daba vergüenza para todo. Me preguntaban si entendí y me daba vergüenza para hablar.”

Durante esta entrevista estaba el padre del joven, que acotaba: “Ve, ellos no entienden. Los profesores le dicen ¿entendiste? Y capaz que ellos dicen sí y no están entendiendo nada. No cuentan la verdad, también es eso, no entienden y no se animan a decir” (Reg. N°2 EF/2008).

En otra entrevista, Javier, uno de los escasos jóvenes que culminó la educación básica decía: “Yo sufrí siempre por eso, por la discriminación. Los otros también, pero a veces no lo dicen. Se callan y dejan la escuela, no te discuten; siempre estamos con los efectos de la discriminación. Nos desvalorizamos tanto que no sabemos de los que somos capaces. Porque así fue siempre acá, dicen: sos indígena, ¡ah!, entonces no sos capaz” (Reg. N° 13 EI/ 2010).

Desde la educación en el sistema, la falta de comprensión y de atención a las necesidades de la población indígena conducen no sólo a la agudización de los conflictos, sino también a la no-verbalización y formulación de propuestas o proyectos que quiebren con tradiciones que acarrear estigmatizaciones clasistas.

Los mocovíes perciben que en la escuela se sigue silenciando e ignorando la historia de un pueblo. Consideran que para comprender el presente de los mocovíes los acontecimientos padecidos deben ser conocidos y transmitidos en la escuela pública.

De la historia nuestra no dicen nada en la escuela. No saben nada. No se dice nada de todo lo que pasó al Pueblo Mocoví. Nosotros queremos tener maestros mocoví que conozcan y cuenten la historia. Juan (Reg. N° 7 EI /2008).

Se denuncia el silenciamiento de lo que ellos denominan la “verdadera historia mocoví”, significando con esto la historia transmitida de forma oral (hasta el presente). Esa transmisión constituye un “no olvido” de los acontecimientos y a la vez es fuente de información que les permite desnaturalizar críticamente situaciones del presente, en la que siguen operando las representaciones peyorativas hacia los indígenas.

Junto a esta actitud problematizadora de los acontecimientos va apareciendo la conciencia de sus derechos y la indignación ante los numerosos atropellos. Se puede decir que en este caso la memoria y la conciencia histórica posibilitan denominar una serie de fenómenos de la vida cotidiana de las personas en su relación a su espacio, a su tiempo y a su cultura. Porque la relación con el tiempo y el espacio (y con los hombres y mujeres de otros tiempos) está configurada por un sustrato sostenido de conceptos, valoraciones, experiencias y expectativas. Ese sustrato permite dar sentido y orientación a la experiencia e implica entender que todo presente es historizable, y como tal, comprensible históricamente. Y es a partir de la posición reflexiva desarrollada por la conciencia histórica que se puede oír la voz de la tradición del pasado, en el presente (Gadamer, 2001).

<sup>9</sup> Para resguardar la privacidad de los informantes se cambiaron los nombres.

### 3. Nuevos escenarios educativos: cohesión y conciencia étnica ante las adversidades

En algunos encuentros con mujeres mocovíes se registraron relatos que denuncian la discriminación de la que son objeto los niños indígenas y el miedo que los mismos tienen de hablar, de preguntar a los docentes blancos. Se advierte la indignación ante estas situaciones y en algunos casos la decisión de modificarlas con estrategias que reúnen cierto consenso en la comunidad.

Cuando se pierde algo en la clase, ¿a quién señala primero la maestra?, a los mocovíes, y ellos no saben defenderse, se quedan callados y después no quieren ir más a la escuela. La vez pasada se perdió un lápiz, y la maestra le pidió a los aborígenes que rastreen el piso [...] y a los aborígenes nomás le pidió eso, ¿por qué? porque son aborígenes nomás (Reg. N° 10/ EO/ 2009).

Un día mi hija no quería ir, y no había caso; después de que me enojé, entonces me contó que la maestra le revisó las ropas buscando una goma que se perdió [...] mi hija me contó eso; después pregunté a otros del mismo grado y fue así como ella me contó. Yo fui al otro día y le tiré los pelos a la maestra [...] después le dije por qué (Reg. N° 10/ EO/ 2009).

La vez pasada en este año en el almacén no le quisieron vender a una de las chicas porque es aborígen; entonces ahí nos unimos todos acá y le dijimos: “si volvé a hacer eso nosotros no venimos más acá”, le dijimos eso porque si no vamos, va a tener que cerrar [...] porque nosotros casi somos los únicos que vamos a ese almacén (Reg. N° 10/ EO/ 2009).

En lo que dicen entran en juego la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto, son saberes de situación, donde se trasunta la capacidad de dar significatividad a determinados indicios e interpretar la situación con base en experiencias compartidas y reflexionadas en la comunidad. Las estrategias usadas en el caso de la madre por la violencia ejercida por la maestra hacia una niña y la estrategia usada por la comunidad con el almacenero que se negó a atender a una niña guardan similitudes en el sentido que en los dos casos hay una consulta previa, una indagación que profundiza en el conocimiento del hecho; la madre antes de la acción corrobora lo sucedido, dice “le pregunté a otros [...]”; con la respuesta decide la acción; otra cuestión a destacar acerca de la acción basada en las significaciones compartidas es que las demás mujeres participantes en el encuentro, ante el relato (de lo que ya era conocido por ellas) asienten con la cabeza en señal de aprobación de la decisión tomada por la madre. Ninguna cuestionó esa forma de proceder. De igual manera en el relato de la niña y el almacenero; una vez conocido el hecho de que el almacenero se había negado a atender a una niña mocoví, se unen para la acción “entonces ahí nos unimos todos acá y le dijimos [...]”. Hay un sentir colectivo, un pasado común y un universo simbólico que los cohesionan ante determinadas situaciones en el presente.

Las palabras y las expresiones faciales y corporales en conjunto que se pudo visualizar durante los encuentros con las mujeres denotan la ofuscación y la rabia ante estas situaciones que les resultan inaceptables. Comprenden que la forma de proceder de los docentes y otros adultos obnubila e impide alcanzar algunas metas que ellos ven valiosas, como por ejemplo culminar los estudios en el sistema educativo. Algunos analizan las situaciones como un problema sociopolítico:

Yo peleé con un montón de gente acá: maestras, profesoras, la última vez fue con la directora; le dije: directora quiero que las cosas se pongan arriba de la mesa, usted viene a dar clases porque el gobierno le está pagando ¿o no? Sí, me dice, le dije bueno, entonces no me ponga que los chicos fulano [...] que porque son del Barrio El Paraisal son así o asá [...] y lo discriminan; bueno si agarran la materia agarran, si quieren aprender que aprendan; pero ellos tienen derecho de exigir esto, que usted sea profesor o maestro igual para todos, tienen derecho a aprender. Yo veo que la directora tiene que tomarle medidas a la profesora para que enseñen. Ricardo (Reg. N° 8 EF/2008).

Lo que expresa Ricardo da cuenta de la conciencia que se tiene con respecto a la igualdad en los derechos y obligaciones. No vacila en señalar las mutuas responsabilidades; desde éste y otros discursos las comunidades coinciden en afirmar que la educación actuó y actúa como lugar privilegiado de circulación y concreción de representaciones y acciones discriminatorias. Perciben el carácter social e histórico de los mecanismos de discriminación hacia los indígenas y que no son desvíos o patologías individuales, sino que por lo general responden a categorías y marcaciones que están inscritas en la historia y el tejido social. Interpretan que las representaciones acerca de los indígenas fueron producidas y reproducidas en las escuelas, pero cuya génesis proviene de procesos históricos, culturales y políticos más amplios.

Los saberes mocovíes que entraron en juego en estos procesos analizados, giran en torno a la capacidad de cohesión y conciencia étnica ante las adversidades. Las décadas de dispersión e invisibilización mocoví no menguaron sus vínculos de parentesco y de etnia. De manera que nuevamente reunidos en los barrios, ante los conflictos, se organizan y hacen frente común para resistir, protestar y denunciar atropellos. También para organizarse en función de otras actividades productivas.

Nosotros en el IPAS,<sup>10</sup> estamos buscando se organice la EIB, viviendas y proyectos [...] esos micro-emprendimientos para el barrio, no como hasta ahora que le dan a una familia una plata y nada para los otros. Eso crea división. Acá estamos todos en la misma, no podemos aceptar lo que dice el gobierno.<sup>11</sup> Ellos dicen que solo dan para una familia y eso no puede ser. José (Registro ECEP N° 3. 05/10).

En lo que decía José se advierte la convicción de la construcción histórica del “nosotros”, que les permite en estas circunstancias interpelar el accionar individualista del Estado. Se manifiesta en la manera de proceder del Estado, la falta de diálogo con los indígenas, especialmente en la educación: todo deciden los blancos. Las leyes dicen que tienen que consultarnos para la educación, pero no nos consultan nada.” José (Reg. ECEP N° 3. 05/10)”.

En las actitudes de los mocovíes, antes detalladas y en lo que dicen con respecto a lo que ellos necesitan para fortalecer la unidad en las familias del barrio, se manifiestan los saberes de situación. En esto se coincide con Spinosa (2007) quien teoriza con respecto a los “saberes de situación” a los que define como aquellos que albergan la capacidad de dar significatividad a determinadas situaciones con base en conocimientos culturales, socialmente compartidos; son saberes estratégicos orientados a la acción. Para el autor lo que valida estos saberes de situación es la pertinencia al contexto de intervención.

<sup>10</sup> IPAS (Instituto provincial de los aborígenes santafesinos).

<sup>11</sup> Se refiere al plan Territorios Productivos dependiente de la Dirección provincial de desarrollo territorial y economía social de la Provincia de Santa Fe, impulsado por el gobierno desde el año 2007.

#### 4. Conclusiones parciales

Los mocovíes comparten universos simbólicos, desde una historia cuyos significados siguen transmitiendo de forma oral en los grupos y otorgan nuevos sentidos a situaciones en el presente.

Ante representaciones construidas acerca de “lo indígena” en las historias oficiales, oponen los mocovíes sus interpretaciones y hacen historia desde la producción de nuevos discursos, resistiéndose y creando significados particulares a partir de sus idiosincrasias y su estilo de vida. No se percibe que entre los mismos haya una lectura del presente como la lógica desembocadura de los antecedentes históricos conocidos; reconocen las tensiones y la presencia de múltiples variables que tensionan las construcciones de la identidad mocoví en el presente (Krotz, 1991).

Se percibe en los barrios mocoví que los “saberes de situación” se enlazan con lo más profundo de los grupos indígenas: la sabiduría que reconoce la fuerza de la comunidad y del “nosotros”, oponiéndose a los individualismos. Sabiduría cuestionada y fuertemente atacada desde el individualismo ideológico presente en las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, en líderes políticos y en instituciones del Estado. Aun con sus profundas diferencias y dificultades al interior de la comunidad, son sensibles a la toma de decisiones que no reúnen la participación de todas las familias que integran los barrios (de los casos analizados en los barrios El Paraisal y Na-Changuisat).

Se advierte la valoración comunitaria de las asambleas, los consensos y acuerdos. En el deseo de proceder de acuerdo a ciertas pautas culturales y escribir su historia, se encuentra el protagonismo mocoví que pugna por ingresar su mundo simbólico, sus significados en las instituciones (educativas) y la sociedad.

Otros saberes se relacionan con lo que denominamos problematización y desnaturalización de los hechos y acontecimientos. Se está consciente de que los problemas que atraviesan en los procesos de escolarización no son de índole cognitivo, por tanto no “son genéticamente incapaces”. Advierten que la construcción histórica que se hizo de “los indígenas” como los crueles, atrasados, incapaces, bárbaros y salvajes ocultaba intereses económicos y un racismo exacerbado. Queda en los mocovíes, en la sociedad y especialmente en los círculos académicos deconstruir los discursos hegemónicos que construyeron al indígena en la provincia.

En los mocovíes, en este tramo histórico de las primeras décadas del siglo XXI, la conciencia de los acontecimientos despierta rabia, enojo y en muchos casos impulsa la organización de nuevas estrategias de lucha para modificar la posición subalterna donde se les coloca. Son conscientes de esa realidad construida y a la vez tienen percepción de eso. Hay un saber que se vincula con la idea de la problematización de la realidad. Esto significaría: objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Lo que se constituye en una forma de mirar el mundo, construir una mirada sobre él y admirarlo (Rodríguez, 2007).

La vida cotidiana fue el escenario en el que pudieron captarse aspectos nodales de la cultura mocoví que afecta a los sujetos que asisten a la EPJA. Se puede afirmar que hasta la fecha lo que se construye fuera de los centros EPJA permanece escindido de los procesos de enseñanza. La institución escolar, que impuso una cultura de clase dominante como “cultura universal” instaurando una determinada visión de mundo desde la violencia simbólica, continúa operando como obstáculo en la construcción de diálogo intercultural. En este contexto, la situación de marginalidad y



de vulnerados sociales está siendo provocada principalmente por un régimen político que excluye e impide la representación de los intereses indígenas, desde sus propias formas de organización. Los mocovíes desean otra educación para sus hijos; sueñan un futuro distinto. De aquí la importancia de explorar aspectos centrales de su situación educativa en la EPJA y construir “con ellos” conocimientos que orienten las prácticas educativas desde el diálogo intercultural.

Los desafíos para una construcción intercultural de saberes son múltiples desde todos los sectores y aunque, entre los mocovíes la conciencia histórica les posibilita reconocerse y construir desde su identidad otra historia, el contexto actual no es favorable, los encuentra con problemas de orden económico, de liderazgos y debilidades en las políticas de alianzas, representación parlamentaria, participación en los partidos, uso de recursos constitucionales y legales, presencia en los medios de comunicación, etcétera.

En lo personal, en el transcurso de la investigación, la necesidad casi instrumental de conocer para intervenir educativamente, de la que había partido, se va modificando, de manera que ahora se focaliza en objetivos de conocimiento que incluyen problemas relacionados a la visibilización y empoderamiento de los mocovíes, la valoración de sus producciones culturales y la desnaturalización de estereotipos hacia los indígenas que venían siendo legitimados en la educación. Encuentro que los mocovíes poseen saberes con incalculable poder humanizador construidos desde el “nosotros”, que desafían otras visiones con intereses meramente económicos e individualistas.

## Referencias bibliográficas

- Alemán, B. (1997), *Santa Fe y sus aborígenes*, 2ª parte, Buenos Aires, El Foro.
- Bonfil, G. (1986), *México profundo. Una civilización negada*, México, SEP/CIESAS,
- Briones, C. (1998), *La alteridad del cuarto mundo*, Buenos Aires (Serie Antropológica Del Sol).
- Cervera, M. (1980), *Historia de la ciudad y de la provincia de Santa Fe. Contribución a la Historia de la República Argentina, 1573-1853*, tomo II, 2ª ed., Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Coudanes, M. A. (2005), *La historiografía santafesina y los usos del pasado en la década del 30*, en x Jornadas interesuelas/Departamento de Historia, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Cracogna, M. (1988), *La Colonia Nacional Presidente Avellaneda y su tiempo*, Santa Fe, Municipalidad de Avellaneda.
- Dávalos, P. (comp.) (2005), *Pueblos indígenas, estados y democracia*, Buenos Aires, CLACSO.
- Dietz, G., et al. (2009), “Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual”, en *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 24, septiembre-diciembre, pp. 26-30.
- Fornet Betancourt, R. (2009), “La Filosofía intercultural”, en *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” [1300-2000], historias, corrientes, temas y filósofos*, México, CREFAL, Siglo XXI.
- Freire, P. (1996), *Pedagogía de la esperanza*, 2ª ed, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, 9ª ed, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2006), *Pedagogía de la indignación*, 2ª ed, Madrid, Morata.
- Gadamer, H. (2001), *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnós.
- Guber, R. (1991), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Legasa.
- Krotz, E. (1991), “Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico”, en *Revista Alteridades*, núm. 1, vol. 1, pp. 50-57.
- Puiggrós, A. y L. Rodríguez (2009), *Saberes, reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, 1ª ed., Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, L. M. (2007), *Saberes socialmente productivos. Jornadas de investigación saberes, identidades e integración de la diversidad*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 22 al 26 de enero del 2007, México.
- Roig, A. (2008), *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, 1ª ed., Buenos Aires, Ediciones El Andariego.
- Roselli, M. (1980), *Historia de Reconquista*, Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Sahlins M. (1985), *Isla de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*, Barcelona, Gedisa.
- Segato, R. (2002), “Identidades políticas y alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, en *Runa*, núm 23, pp. 239-275.
- Spadafora, A. M. (2010), “De identidades y luchas”, en *Segundo Enfoque: periodismo por vocación*, en [www.segundoenfoque.com.ar](http://www.segundoenfoque.com.ar) (consultado el 21 de junio de 2009).
- Spinosa, M. (2007), “Los saberes del trabajo. Ensayo sobre una articulación posible”, en *Anales de la Educación Común*, núm. 4, año 2, pp. 164-173.
- Vázquez, H. (2000), *Procesos identitarios y exclusión sociocultural*, Buenos Aires, Biblos.
- Wright, P. (2001), “El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento”, en *Relaciones*, Vol. 27, pp. 97-106.
- Zemelman, H. (2002), *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Morelia, Antropos.