

Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas



**La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis.  
Análisis y propuestas desde las pedagogías decoloniales**

**María Celeste Romá - Estudiante**  
**Ramón Sanz Ferramola - Director**

**Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación**

**María Celeste Romá**  
**Estudiante**

**Ramón Sanz Ferramola**  
**Director**

**San Luis - Argentina**

**Febrero 2024**

## **Dedicatoria**

**A mi madre, Antonia.**

**A mi compañero, Tomás.**

**A mis hijos, Lara y Agustín.**

**Y a la lucha por una educación pública que nos hará más libres.**

## Agradecimientos

Este trabajo ha podido ser transitado, elaborado y concluido gracias a un montón de personas e instituciones. Agradezco

a las comunidades “Baigorrita” y “Guayki Gner” del Pueblo Nación Ranquel de San Luis, y especialmente a la comunidad educativa de la Escuela Pública Digital N° 3 “Feliciano Saá” - Escuela Ranquel;

a la Universidad Nacional de San Luis y a la Facultad de Ciencias Humanas, mi lugar de formación y trabajo;

a mi director Ramón Sanz Ferramola, por su confianza (que es esperanza firme, ánimo, aliento), respeto e inmensa paciencia. Un abrazo sostenido, por tanto;

a las diferentes personas que han estado a cargo y han gestionado el Doctorado en Educación, especialmente, a Ramón Sanz Ferramola, Pedro Enriquez, Verónica Longo y Ramona Domeniconi;

a los docentes e investigadores, de los cuales he aprendido muchísimo. Especialmente, a Lidia González;

a mi compañero de la vida, Tomás Todros, y a mis maravillosos hijos, Lara y Agustín, que han sido mi gran sostén en este largo camino;

a mi madre, Antonia Rodríguez Pastor, que nombró el mundo para mí y que duele en este proceso, lo cual esta etapa ha sido un gran aprendizaje de vida;

a mi hermana Eugenia Romá, Marcelo Berengüer, Iván y Gema, por el amor y el inmenso apoyo;

a mis amigas, Marina Cabeza, Natalia Bracesco y Belén Piola, por soportar una distancia incomprensible.

a Patricia Rivero, por el amoroso cuidado a mi familia;

a Guillermo Alberto Todros, Guillermo Jorge Todros, Daiana Joauen, Baltazar, Indiana y Merlina.

a mis compañeros de trabajo, Bernardo Figueroa Garro, Horacio Delbueno, Manuel Serrano y José Luis Jofré, por las coberturas, ayudas, comentarios, aliento y cariño, en diferentes tramos del recorrido.

a Mary, Darío, Maricel, Adela e Ysabel, del ADU, por su calidez humana y valioso trabajo.

a mi unito, que no me dejó a patas y me ayudó a atravesar muchos miedos.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	8
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Capítulo 1. Educación Intercultural</b> .....	20
1.1. Enfoque Intercultural .....	21
1.2. Educación Intercultural.....	32
<b>Capítulo 2. Un horizonte de significación para la Educación Intercultural Crítica: filosofía de la liberación, pensamiento decolonial y pedagogías decoloniales</b> .....	47
2.1. Un pensar transmoderno.....	47
2.2. Una descolonización epistemológica.....	56
2.3. Un pensar y un hacer decolonial.....	73
2.3.1. Una mirada colonial del mundo .....	75
2.3.2. Colonialidad del poder .....	77
2.3.3. Colonialidad del saber .....	81
2.3.4. Otras colonialidades .....	86
2.3.5. Desprendimiento, giro decolonial y decolonialidad .....	87
2.3.6. Pedagogías decoloniales .....	93
<b>Capítulo 3. Abordaje teórico-metodológico de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel</b> .....	96
3.1. Proceso de investigación: construcción del objeto .....	97
3.2. Proceso de investigación: estrategia general metodológica .....	103
<b>Capítulo 4. Teorías sustantivas para la interpretación en la investigación documental</b> .....	120
4.1. Una concepción decolonial del poder.....	120
4.2. Niveles y esferas de análisis del campo político .....	130
4.2.1. Categorías para el análisis de acciones, instituciones y principios políticos de los movimientos sociales .....	133
4.2.2. Categorías para el análisis de acciones, instituciones y principios políticos de actores estatales y supraestatales .....	147
4.2.2.1. Categorías para el análisis de la esfera material .....	151
4.2.2.2. Categorías para el análisis de la esfera formal .....	155
4.2.2.3. Categorías para el análisis de la factibilidad política .....	160
a. Categorías para el análisis de “políticas estatales” .....	161
b. Categorías para el análisis de “redes de políticas públicas” .....	168
4.3. La escuela estatal y más allá del Estado .....	169
4.3.1. Normativas que regulan la Educación Intercultural en la Argentina.....	173

4.3.2. Políticas de organismos internacionales de crédito respecto a Pueblos Indígenas .....	186
4.3.3. Marcos de planificación para pueblos indígenas y Marcos de participación de pueblos indígenas .....	188

<b>Capítulo 5. Teorías sustantivas para la interpretación en la investigación etnográfica</b> .....	191
5.1. La escuela cotidiana .....	191
5.2. Procesos que construyen cotidianamente lo político-cultural.....	201
5.3. La praxis decolonial .....	207
5.3.1. Rememorar actual .....	215

## **SEGUNDA PARTE**

<b>Capítulo 6. La Nación Ranquel en San Luis</b> .....	224
6.1. Plan de Inclusión Social .....	229
6.1.1. Reconfiguración del proceso socio-político-cultural iniciado .....	232
6.2. Política de reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades originarias de San Luis .....	238
6.2.1. Reconfiguración del proceso socio-político-cultural iniciado .....	245

<b>Capítulo 7. Escuela Pública Digital</b> .....	268
7.1. Reconfiguración del proceso socio-político-cultural iniciado .....	275
7.2. Principios diferenciadores de las Escuelas Públicas Digitales .....	304

<b>Capítulo 8. Una propuesta para la Escuela Ranquel</b> .....	318
8.1. La Escuela en el proyecto .....	320
8.2. Institucionalización de la Escuela como Escuela Pública Digital.....	335
8.3. Momentos de una propuesta para la Escuela Ranquel.....	339
8.3.1. Primer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “una propuesta de educación intercultural bilingüe” .....	340
8.3.2. Segundo momento de la propuesta para la escuela ranquel: “tensiones en torno a lo intercultural” .....	388
8.3.2.1. Rastros de la diferenciación colonial .....	391
8.3.2.2. La diferencia colonial como diferencia productiva .....	409
8.3.3. Tercer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “es una escuela como cualquier otra” .....	436
8.3.3.1. Afirmación de la diferencia colonial .....	437
8.3.3.2. Negación de la diferenciación colonial y afirmación de un punto de vista como el único válido .....	447
a. Afirmación de un punto de vista .....	455
b. Resistencias al sin sentido .....	465
c. “La mirada ranquel” .....	473

<b>Capítulo 9. Reviviscencia de una reproducción de “La vuelta del malón” de Della Valle. Acerca de la inscripción y no inscripción de las relaciones coloniales/decoloniales</b> .....	477
---	-----

9.1. Acerca de la invisibilidad de relaciones coloniales-decoloniales.....	477
9.2. Mapeo de un objeto, un cuadro .....	483
9.3. Análisis de las relaciones que quedan trazadas a partir del mapeo .....	517
9.3.1. Espacios de exhibición con máxima visibilización .....	519
9.3.2. Espacios de exhibición de una toma de posición estatal .....	532
9.3.3. Espacios donde ya no se exhibe .....	539
9.3.4. La vuelta del malón en la escuela .....	544
9.4. Acerca de la inscripción y no inscripción de las relaciones coloniales-decoloniales .....	568
<b>Conclusiones. La Nación Ranquel en la Escuela Pública Digital</b>	<b>575</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>591</b>

## **Lista de referencias**

CEAPI: Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas

CER: Centro de Estudios Ranquelinos

CID: Centros de Inclusión Digital

CP: Captura de Pantalla

E: Enrevistadora. Los entrevistados son nominados de la A a la Z, y luego se reinicia de A1 a N1. Entre paréntesis se aclara la identidad con las iniciales de nombre y apellido, o la posición en la comunidad educativa.

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EPD: Escuela Pública Digital

EPDA: Escuela Pública digital de Adultos

EPBD: Escuela Pública bilingüe Digital

EPDR: Escuela Pública Digital Rural

FCR: Fotografía de Celeste Romá

ID: Imagen Descargada

INAI: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas

MUHSAL: Museo Histórico de San Luis

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PNR: Pueblo Nación Ranquel

PROMER: Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural

TIC's: Tecnologías de la Información y la Comunicación

ULP: Universidad de La Punta

UNSL: Universidad Nacional de San Luis

## **Introducción**

Las formas que adquiere lo educativo en la provincia de San Luis se amplían cuando, en 2009, surge la Escuela “Feliciano Saá” - Escuela Ranquel, posteriormente denominada Escuela Pública Digital N° 3 “Feliciano Saá” - Escuela Ranquel. En ese momento, se logra conformar una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, que, rápidamente, se difunde y exhibe. Se realizan jornadas, se escriben artículos y libros, se organizan visitas a la escuela, etc. Pero, en poco tiempo, se instala un gran silencio en los diferentes ámbitos de divulgación, que se corresponde con la pérdida del compromiso colectivo en la reparación histórico-cultural del pueblo ranquel y, en diez años, su propuesta es la misma que la de muchas escuelas rurales de la provincia. Antes de que ocurra esta transformación, dicha propuesta de educación intercultural se volvió objeto de nuestra indagación porque llamativamente no cuestionaba la configuración político-cultural que niega y relega al pasado a nuestros pueblos originarios. Esto, que para nosotros es una contradicción en sí misma, es sólo un indicio de la complejidad que encierra la reconstrucción de una parte de la Nación Ranquel, que históricamente habitó el centro de la República Argentina, en el centro-sur del actual territorio de la provincia de San Luis.

A principios del nuevo siglo, un conjunto de personas, que se reconocen como ranqueles o descendientes de ranqueles, se nuclean en torno a actividades organizadas por el Centro de Estudios Ranquelino (CER) y el Museo nativista “Héctor Aubert”, en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. Esa incipiente comunidad político-cultural, que identifica ciertas reivindicaciones como propias, comienza a transitar espacios más amplios y establecer relaciones con comunidades indígenas de la provincia y el país. Entre 2006 y 2007, avanzan en el campo político provincial, arena en donde la acción gubernamental reconfigura este proceso con dos movimientos: por un lado, redefine principios políticos y políticas públicas de acuerdo a transformaciones que se están dando en el seno de la comunidad política, y, por el otro, redefine a la comunidad que representa instituyendo dos Pueblos Nación. El marco normativo vigente le permitió avanzar, pero se afecta una organización colectiva en formación, mostrando los propios límites a la hora de revertir relaciones de poder.

La reconfiguración del proceso está enmarcada en un contexto transnacional de ampliación de derechos culturales y de una oleada de reformas constitucionales que quiebran el diseño



monocultural heredado del siglo XIX. El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989) y la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), definen los “derechos” de los pueblos indígenas y las “obligaciones” de los Estados-nacionales, y prescriben una modalidad relacional que pone en pie de igualdad, como interlocutores y hasta cogestores a gobiernos aplicadores y representantes de pueblos indígenas. Por lo tanto, su aplicación conlleva el desafío de revertir unas relaciones históricamente desiguales, legitimando una institucionalidad donde una forma de autoridad debe redefinirse en relación a otra.

El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989), toma en consideración “las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados” (2014: 16). Entonces, como instrumento normativo supraestatal, establece los términos en que deben reestablecerse las relaciones entre pueblos indígenas y tribales y los Estados, pero lo hace poniendo los derechos, de un lado, y las obligaciones, del otro. Estamos tan acostumbrados a leerlos, releerlos y verlos citados que, muchas veces, no nos damos cuenta las relaciones que implican. Más que limitar las acciones llevadas adelante por gobiernos y Estados, las obligaciones que quedan expresadas delinean un nuevo ideario o fundamento para las mismas. Se deberán: asumir responsabilidades; ampliar los mecanismos de participación; llevar adelante acciones coordinadas y sistemáticas; tomar medidas en cooperación; consultar a los pueblos; asegurar la igualdad; promover la plena efectividad de los derechos; respetar las identidades, costumbres, tradiciones, instituciones, etc.; reconocer y proteger sus valores y prácticas; adoptarse medidas especiales; establecer medios y proporcionar recursos; establecerse procedimientos para solucionar conflictos; etc.

La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) da un paso más y afirma que “los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos” y reconoce el derecho de los mismos a “ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales” (2014: 84). Para no dejar ninguna duda, también afirma que

“todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas” (2014: 84).

Esta normativa también es más explícita a la hora de caracterizar el contexto de violación de derechos llevado a cabo por Estados colonizadores y, luego, por Estados independientes. En términos de “preocupación” por lo acontecido y de toma de “conciencia” de la necesidad de revertir dicho proceso, se celebra

“... que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural y para poner fin a todas las formas de discriminación y opresión dondequiera que ocurran, Convencida de que el control por los pueblos indígenas de los acontecimientos que los afecten a ellos y a sus tierras, territorios y recursos les permitirá mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades...” (2014: 86).

Justamente este es el espíritu; que estos sujetos de derechos no se encuentren más vulnerables o desprotegidos frente al poder de los Estados y al poder de los gobiernos, sino en un marco donde las relaciones de igualdad “fortalezcan la asociación” entre los mismos, se den “relaciones armoniosas y de cooperación”, “basadas en los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe” (2014: 89).

Para que ello sea posible, también se establecen derechos y obligaciones. Es el derecho a la libre determinación, reconocido en normativas anteriores –Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Declaración y el Programa de Acción de Viena–, el que tiene una importancia fundamental porque, en virtud del mismo, los pueblos “...determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (artículo 3). Es en ejercicio de este derecho que “...tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas” (artículo 4). Y, en ejercicio de ese autogobierno, “tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado” (artículo 5) (2014: 93 – 94). Respecto a esta participación, se establece el derecho a ejercerla especialmente

“...en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios

procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones” (artículo 18) (2014: 105).

Respecto a las obligaciones, los Estados y gobiernos no llevarán a cabo acciones que violen los derechos de los pueblos indígenas, garantizarán el ejercicio de los mismos y establecerán mecanismos eficaces de prevención, resarcimiento y reparación. En el ejercicio de estas obligaciones, “los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas o administrativas que los afecten, a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado” (artículo 19) (2014: 106). Por lo tanto, es el mecanismo de “consulta” el que, en principio, asegura esa relación de igualdad que, por supuesto, puede avanzar en una institucionalidad más compleja, con medidas eficaces y especiales, que presten atención a los derechos y necesidades y que garanticen la participación de los pueblos involucrados.

Estas normativas internacionales son ratificadas en nuestras constituciones (nacional y provincial), en decretos y leyes y son evocadas en innumerables discursos políticos. Pero este ideario se va perdiendo en la medida en que su aplicación depende de una configuración político-cultural fuertemente dominada por uno de los actores que ellas comprenden (el Estado) y, sobretudo, por la voluntad de la autoridad política que gobierna. Por supuesto que las relaciones de igualdad que se buscan reestablecer requieren de una nueva toma de posición por parte del Estado, pero es en el ejercicio de la misma que se resignifican localmente los alcances de lo que establecen estas normativas. La comunidad política que reivindica derechos en nombre de un pueblo indígena o como descendientes de dicho pueblo también toma posición y comienza a transitar un complejo proceso, que, por definición tiene mucho por construir mientras se reconstruye.

En la letra de las normativas, los “derechos” que se reivindican tienen su par en términos de “obligaciones”, pero en la arena política esto no funciona así. Porque los derechos estén escritos no significa que se hayan conseguido, y mucho menos son un mandato directo para las autoridades elegidas. Es en la medida en que se pelea por los mismos, que las relaciones de poder resultan alteradas y se resignifican localmente. Algo muy distinto es reconfigurar un sujeto de derecho para que el poder pueda reproducirse en los mandatos que la nueva gubernamentalidad impone a nivel mundial. La encrucijada no debiera plantearse en estos términos, pero en el proceso que analizamos se tensiona el derecho de “libre determinación”

con la conformación del “sujeto” de dicho derecho y todos los que se desprenden del mismo, como si la tarea política importante en la configuración político-cultural fuera encarnar verdaderamente al “ser” del “sujeto” de derecho y no participar políticamente en su reconstrucción.

Este es un rasgo distintivo del proceso político reciente en torno a la cuestión indígena-ranquel, que se da en paralelo a uno en torno a lo indígena-huarpe en la provincia. Decíamos que, entre 2006 y 2007, diferentes personas llevan adelante acciones en ámbitos político-culturales y en torno a las mismas conforman comunidades políticas con reivindicaciones propias. Después de estas fechas se siguen haciendo, pero resultan intersectadas y eclipsadas por la potencia gubernamental. Lo que ocurre a partir de esta última es la versión más conocida y documentada, la de la conformación de comunidades, firma de Actas Compromiso, restitución de tierras, creación de unidades burocráticas (áreas y programas), construcción de viviendas, una escuela y un hospital, extensión de servicios (agua potable, cloacas, luz, telefonía e internet), promulgación de leyes provinciales, reconocimiento constitucional de su preexistencia, etc. En el caso de “ranqueles”, se construye el Pueblo Nación Ranquel en las tierras restituidas y se conforman las dos comunidades que van a vivir al mismo, “Baigorrita” y “Guayki Gner”.

Nuestra hipótesis inicial es que, a diferencia de la nacionalización compulsiva y la neutralidad étnica como condición para el acceso a la ciudadanía, la política de inclusión social que se venía implementando en la provincia cobra una cierta particularidad al realizarse en nombre de la reparación histórico-cultural. En sus diferentes facetas –socio-económicas, educacionales, sanitarias, tecnológico-digitales y culturales–, las acciones gubernamentales también buscan cumplir con el mandato de la diversidad, articulando neoliberalismo y multiculturalismo (Grimson, 2011), como nuevas versiones de la colonialidad del poder (Quijano, 2007). Pero esto caracteriza a una parte del proceso, a lo que entendemos como reconfiguración, porque el proceso en su principio fue más amplio.

Lo que nosotros entendemos como reconfiguración de procesos socio-culturales y políticos recientes en la provincia de San Luis ha sido estudiado desde diversos puntos de vista, por diferentes investigadores: María Celina Chocobare (2013), Ezequiel Espinosa (2013; 2017); Claudio Lobo (2014a, 2014b), Leticia Katzer (2015), María Celina Giacomasso (2016) y Aldana Calderón Archina (2016). Nuestra lectura recoge lo trabajado por cada uno de ellos, pero se diferencia a la hora de analizar el proceso político en marcha, porque entendemos que la acción

estatal avanza sobre una comunidad política que estaba en formación, lo que nos acerca bastante a lo trabajado por la historiadora Anabela Abbona (2021).

Para nuestra investigación este contexto es de gran relevancia porque allí nace la propuesta educativa que es objeto de nuestra indagación. En el campo de interlocución que se forma con las primeras acciones comienza a pensarse una educación intercultural para toda la ciudadanía y allí, la historia es un territorio en disputa. Luego, con el reconocimiento de las comunidades, restitución de tierras y el proyecto de conformación del Pueblo Nación Ranquel, se institucionaliza una escuela con una propuesta, en principio, profundamente ligada a dicho proceso, pero que se restringe para los integrantes de las comunidades conformadas. Nuestras preguntas y objetivos se dirigen a la misma y al contexto de su producción y desarrollo.

La escritura de la tesis está formada por dos partes. La primera parte está formada por cinco capítulos, donde definimos nuestro marco teórico y nuestro abordaje metodológico. La segunda parte está formada por cuatro capítulos, donde volcamos nuestros análisis y resultados.

El primer capítulo nos introduce al campo de la educación intercultural, allí donde inscribimos nuestro problema. Afirmamos que estamos en el terreno de la educación intercultural cuando en las problematizaciones acerca de cómo transformar las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural surge la dimensión pedagógica, y cuando en las problematizaciones acerca del sentido de la educación, surge la interculturalidad como proyecto. Como nos preguntamos qué propuesta de educación intercultural se ha construido para la Escuela Ranquel de San Luis y cómo se puede mejorar la misma, establecemos una serie de definiciones que resultan ordenadoras y, a su vez, posibilitadoras de una producción de conocimiento contextual y situacional, a partir de relaciones dialógicas y con claras intenciones de intervenir en las realidades. Lejos de pretender retratarlas a todas, desarrollamos seis, quizás, las más vinculadas con nuestra problemática y con nuestro objeto de estudio. Aun así, entendemos que las mismas se pueden reformular en vistas de una mayor profundización y maduración en los análisis, entendiendo que cada una de ellas recorta cualquier objeto de estudio que se establezca por el lado de las relaciones político-culturales-pedagógicas que están en juego, ya sea que en su formulación se las explicita o no.

En nuestro caso, hemos optado por explicitarlas en términos de “colonialidad - decolonialidad”, definiendo nuestro objeto de estudio como “la colonialidad-decolonialidad de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel de la provincia de San Luis” porque entendemos

que es entre dichos términos que se puede pensar cómo se construye y debate una particular propuesta en el campo de posibilidades en el abordaje de la diversidad cultural en la provincia de San Luis. Cualificar a las relaciones como “coloniales - decoloniales” es una manera de concebir el íntimo vínculo entre lo político, lo cultural y lo pedagógico. Adelantamos esta concepción en el primer capítulo, pero la desarrollamos en extenso en el segundo, como marco teórico u horizonte de significación para pensar la educación intercultural crítica.

El segundo capítulo tiene tres apartados. En un primer apartado, planteamos las referencias necesarias para ubicarnos en un nuevo horizonte de significación para las relaciones que queremos explicar. Este horizonte decolonial se construye con categorías construidas desde la filosofía de la liberación, que luego retoman las llamadas teorías decoloniales y pedagogías decoloniales. De manera clarificadora, la crítica al eurocentrismo nos ha mostrado el punto de vista que subyace en la pretensión de universalizar las formas de concebir y ejercer el poder. Punto de vista que es cultural y que conlleva encubrimientos y desdoblamientos en su significación (Dussel, 1994). Así como la crítica desnuda esa íntima relación entre lo político y lo cultural, su reformulación desde un horizonte filosófico diferente, en principio, puede permitir una interpretación alternativa. Decimos en principio, porque si dicha interpretación conlleva una filosofía de la historia, puede forjar un pensamiento y una praxis y un proyecto político que puede ser liberador. La filosofía de la liberación de Enrique Dussel (2006) logra establecer un pensamiento otro, una alternativa a la racionalidad que connota cualquier relación de poder como relación de dominación colonial, e invita a la inmensa tarea de forjar una nueva teoría sumándose al proyecto de liberación de nuestros pueblos. En su reformulación del concepto de modernidad y en su propuesta de transmodernidad, encontramos un punto de partida para interpelar las bases eurocéntricas, monoculturales, coloniales y capitalistas de nuestra configuración histórica, política, cultural, social y económica y pensar alternativas desde un sur, intercultural, decolonial y transcapitalista.

En un segundo apartado vemos la teoría de Aníbal Quijano, la cual nos brinda un marco teórico y conceptual para desentrañar las singularidades que adquiere y con las que se expresa la configuración del patrón de poder mundial, permitiéndonos nombrar esa íntima relación entre lo político y lo cultural como colonialidad. Como su globalidad implica unas determinadas relaciones materiales e intersubjetivas, un piso básico de prácticas sociales comunes para todo el mundo y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación

valorativa del conjunto, aquello que definimos como educación, interculturalidad y educación intercultural, pierden sus límites instituciones (alfabetización, universidad, escuela) y adquiere una nueva forma en este horizonte teórico. Su teoría de la colonialidad del poder brinda categorías fundamentales para ampliar el análisis de esta configuración de relaciones, que, como hemos redactado en el párrafo anterior, se perpetua siempre sentando bases de dependencia, a las que se resiste alternativamente. Encontrar su caracterización específica y explicar todo lo que implica dicha disposición, no sólo conlleva desentrañar la heterogeneidad que la constituye, sino también explicar cómo se articula con un sistema conjunto o patrón de relaciones de poder global que determina modos de existencia y modos de resistencia.

En el tercer apartado, avanzamos con las teorías decoloniales que son el marco donde surgen las denominadas pedagogías decoloniales. Esos modos de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir, no siempre encuentran su formulación acabada como verdaderas estrategias políticas. Muchas veces, dicho sentido es adquirido al contemplar el horizonte histórico de larga duración en el que se inscriben. En esa continuidad-discontinuidad puede reconocerse no sólo las apuestas en perpetuar o subvertir la dominación, sino también el trabajo pedagógico de entretejer saberes y prácticas que agentes coloniales y decoloniales llevan a cabo (Walsh, 2013; 2017).

El abordaje teórico-metodológico es explicado en el tercer capítulo. Dijimos que nuestro problema es un problema de la educación intercultural: nos preguntamos qué propuesta de educación intercultural se ha construido para la Escuela Ranquel de San Luis y cómo puede mejorarse la misma. Pero nuestro horizonte de significación, desde el cual hemos definido nuestro objeto y la metodología para abordarlo, es el enfoque decolonial. De esta manera, resulta un entramado de horizontes de significación, como una doble filiación, lo intercultural y lo decolonial, para pensar aquello que se ha instalado y lo que puede emerger como propuesta de cambio.

Hacemos una doble lectura hermenéutica, de lo documentado y de lo no documentado, y luego una integración de las mismas. La lectura de lo documentado nos permite reconstruir parte del proceso político-cultural, que no solo es contexto de nuestra situación problemática, sino también la referencia necesaria que da sentido al objeto de nuestra indagación. Allí identificamos los lugares de enunciación y la dinámica política en la que se dan múltiples acciones, para luego, entender la que nos interesa, la conformación de la propuesta de educación intercultural. Por su parte, la lectura etnográfica recoge voces que ya no forman parte del campo

de interlocución en donde la propuesta se constituye y desenvuelve, y voces que han instalado o reproducen ideas que subyacen en prácticas altamente significativas. También discontinuidades, olvidos, borramientos. Al relevar diferentes puntos de vista y las relaciones que estos refieren, damos con nuevas localizaciones, interacciones, prácticas, desplazamientos en el tiempo y en el espacio, que nos permiten reconstruir diferentes acontecimientos, elementos e ideas que forman parte de la propuesta. De esta manera, llegamos a una posible caracterización y comprensión de la propuesta de educación intercultural que, por supuesto, con nuevas investigaciones podrá mejorarse.

En los primeros dos capítulos desarrollamos las teorías generales y sustantivas (1° nivel) de nuestro marco teórico, y en los dos últimos capítulos de esta Primera Parte lo ampliamos con teorías sustantivas (2° nivel). En el cuarto capítulo, la ampliación es para establecer un marco general de las acciones políticas y de las intervenciones estatales y no estatales que nos permita analizar relaciones en un caso concreto. De esta manera, nos desplazamos de un marco interpretativo que pone el acento en las configuraciones político-culturales de nuestra sociedad a uno que tiene al poder, lo político y al orden político vigente como objeto de reflexión. Las categorías y el esquema de análisis que propone Enrique Dussel en “20 tesis de política” (2006) nos permiten ordenar una gran cantidad de datos y proposiciones interpretativas, que surgen de la lectura de documentos oficiales (proyectos de ley, leyes, reformas constituciones, discursos, documentos, etc.), publicaciones científicas y no científicas, notas periodísticas, etc. Al discernir formas, niveles y esferas o momentos de lo político, la lectura analítica e interpretativa de lo ya documentado adquiere la narrativa que necesitamos para dilucidar la configuración político-cultural que es contexto y referencia necesaria de la propuesta que analizamos. Está claro que los diferentes datos que encontramos en los documentos han sido recabados y están ordenados según diferentes perspectivas y para diferentes fines, por eso nuestras preguntas no pueden responderse sin antes reflexionar acerca de los mismos y ordenarlos en un esquema general íntimamente vinculado con nuestro marco teórico.

Siguiendo la teoría política de Enrique Dussel (2006, 2010), discernimos las dos formas en que se encuentra el poder político (*potentia* y *potestas*); vemos en qué consiste su institucionalidad (como formas de ejercer la representación, como “campo político”, como “campo del poder” y como concepciones en las que subyacen diferentes fundamentos); y vemos los niveles (acción estratégica, instituciones, principios normativos) y esferas (material, legitimidad, factibilidad)



de análisis de todo campo político. Finalmente, en este esquema de análisis, reintroducimos lo ya establecido en nuestro marco teórico y sumamos otras categorías que son relevantes para el análisis de lo documental.

La ampliación teórica que conforma el quinto capítulo, es para asistirnos en la caracterización de lo singular y sobre todo en la reconstrucción de la propuesta que surge cuando integramos múltiples voces, experiencias, itinerarios, puntos de vista, datos, etc. Está claro que nosotros concluimos con un resultado lo más coherente posible, conservando el carácter histórico-social, heterogéneo y conflictivo que constituye a toda propuesta educativa, pero en la tarea de encadenar acontecimientos en una trama lógica faltan eslabones, así es que el diálogo con la teoría es fundamental. Para reconstruir la experiencia cotidiana y establecer diferentes momentos en la misma, utilizamos las dimensiones, procesos, lógicas y ejes que propone Elsie Rockwell porque son bastante abarcativos, y avanzamos con categorías de la praxis decolonial para otros registros de las experiencias.

En los primeros dos capítulos de la Segunda Parte encontramos los resultados de nuestra primera lectura, la de lo documental; y en los dos restantes, lo entrelazado a partir de la hechura etnográfica. A su vez, en el último capítulo, vemos una integración por la combinación metodológica, y en las conclusiones una integración por su complementación.

En el sexto capítulo, reconstruimos la configuración político-cultural en el que resurge la Nación Ranquel en la provincia de San Luis. En dos apartados, articulamos acciones políticas, instituciones y principios normativos, y para ordenarnos los presentamos en términos de procesos socio-políticos culturales iniciados y su reconfiguración. A favor de una contextualización que oriente a los lectores y a las revisiones que se harán posteriormente, hemos denominado cada apartado con el nombre de la política pública que es marco de las acciones y omisiones que se analizan. El primer apartado está dedicado al Plan de Inclusión Social y el segundo a la Política de reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades originarias de San Luis.

El séptimo capítulo está organizado igual que el anterior, y aborda la política educativa Escuela Pública Digital. La Escuela N° 3 Feliciano Saá - Escuela Ranquel es la primera Escuela Pública digital de la provincia. Su propuesta se configura en el seno del proceso político-cultural en torno a la cuestión ranquel que está en marcha entre 2006 y 2007, pero su particularidad también es aprovechada por parte del gobierno provincial para batallar en el histórico conflicto entablado

con el sector docente provincial. Por esta razón, cuando la propuesta de la comunidad política en formación comienza a plasmarse en el proyecto gubernamental, rápidamente se institucionaliza como parte de un sistema educativo que pretende ser alternativo y luego superar al establecido y en funcionamiento en toda la provincia. La reconfiguración del proceso implica el surgimiento de una más de las formas educativas que hay en la provincia, y con ella el establecimiento de dos diferenciadores que van a conformar parte de las condiciones materiales y simbólicas de la escuela y su propuesta.

En el octavo capítulo, reconstruimos el campo donde se constituye la propuesta educativa de la escuela ranquel, y luego la caracterizamos siguiendo una estructura secuencial que nos permite mostrar los cambios como verdaderas inflexiones que inauguran momentos distintos, que, a su vez, funcionan dialécticamente. En los primeros dos apartados, vemos la constitución de ese nuevo campo, esto es, la escuela en el proyecto y su institucionalización, y en el restante vemos los tres momentos que hemos podido establecer. En el proceso inicial se piensa una escuela diferente a la por todos conocida, una escuela para reapropiar la cultura, con docentes ranqueles que transmitan la propia lengua e historia, que tengan un modelo de enseñanza y gestión con relaciones simétricas, con una educación intercultural. Pero, a la hora de su institucionalización, se configura como “Escuela Pública Digital, con una propuesta de educación intercultural”. Significativamente, en este momento surge una idea que está en la base de la propuesta que analizamos, la idea de que todo lo que se construye es sobre un páramo cultural, ya que “no hay nada”, “no saben nada”. De alguna manera, todo lo que se dice y hace está íntimamente vinculado a esta idea colonial y esto es más claro cuando instalamos la propuesta en la dimensión temporal y dilucidamos tres posibles momentos, que, a su vez, se relacionan dialécticamente. Preferimos nombrar cada uno con frases recogidas en el trabajo de campo: “primer momento de la propuesta para la escuela ranquel: una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe”, “segundo momento de la propuesta para la escuela ranquel: tensiones en torno a lo intercultural” y “tercer momento de la propuesta para la escuela ranquel: es una escuela como cualquier otra”. El noveno capítulo es un texto etnográfico estructurado en cuatro apartados. El mismo resulta a partir del seguimiento de un objeto, en principio, no demasiado relevante en la escuela, pero que nos ha permitido mapear un montón de relaciones invisibilizadas y problematizar la inscripción y no inscripción de las mismas. Sabemos que la extensión del capítulo puede resultar tediosa y dificultosa, sin embargo, hay un recorrido que debe realizarse para comprender lo que este

trabajo arroja como significativo, esto es, las múltiples acciones políticas para instalar el pasado residual a partir del cual se pretende significar lo emergente, y, fundamentalmente, una referencialidad que establece lugares donde están ciertos saberes y lugares donde no, esto es, verdaderos dispositivos de la colonialidad del poder, saber y ser, donde la propuesta que analizamos es uno de ellos.

Finalmente, en las conclusiones, reflexionamos acerca de la reconstrucción que hemos podido realizar de la propuesta de educación intercultural de la Escuela “Feliciana Saá” – Escuela Ranquel, que dilucida lo que está instalado en términos de relaciones coloniales-decoloniales y constituye trampas políticas, epistémicas y ontológicas que encierra un tipo de pedagogía, por supuesto, dejando trazadas líneas de trabajo para revisar, corregir y ampliar lo recogido y reconstruido, formular nuevas preguntas y objetivos, profundizar las teorías sustantivas para abordarlos y continuar trabajando esta temática.

## **PRIMERA PARTE**

### **Capítulo 1. Educación Intercultural<sup>1</sup>**

El trabajo de construcción de un andamiaje teórico-conceptual para abordar la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel de San Luis, nos ha llevado a trascender los límites disciplinares de las ciencias de la educación. Más que un objeto de estudio, las propuestas pedagógicas “para” o “de” pueblos originarios se ubican en un espacio intersticial en donde confluyen pedagogos, educadores, politólogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, historiadores, comunidades, referentes políticos, etc. Desde sistemas de representación y objetivos de los más diversos, los diálogos en torno a temáticas de nuestros pueblos originarios suelen adjetivarse con el concepto “intercultural”. Es una relación, entonces, la que denomina ese espacio entre disciplinas, instituciones y organizaciones políticas. Espacio que es encuentro y diálogo, pero también mirada o perspectiva, lo cual conlleva a que se lo entienda como un enfoque en sí mismo en ámbitos científicos, académicos y gubernamentales. Esta mirada, perspectiva o enfoque intercultural, atento a la complejidad de los fenómenos, problemáticas y propuestas en donde la heterogeneidad cultural y la relación con otros cobran una gran relevancia, supone, además, el acuerdo con el ideario de los Derechos Humanos y una acción transformadora de las relaciones humanas, ya sea que su inscripción, en un sentido político más amplio, se de en el proyecto moderno que reactualiza todo el tiempo sus mecanismos de dominación, o en el proyecto de liberación transmoderno que lejos está de justificar al sistema de opresión (Dussel, 2016e).

De los múltiples puentes que hemos podido trazar en la construcción de dicho andamiaje teórico-conceptual, surge un fundamento posible para este trabajo de tesis desde el enfoque intercultural. El mismo implica una perspectiva para la interpretación y la construcción de conocimiento, en donde “lo intercultural” no sólo es imbricación de la heterogeneidad que nos constituye sino una articulación de configuraciones que son históricas. De esta manera, la interculturalidad recobra su carácter relacional y geopolítico, alejándose de posturas que la reducen a una adjetivación de prácticas que se enmarcan en modelos de integración o inclusión socio-cultural.

---

<sup>1</sup> Una primera versión está publicada en Romá (2022a).

Como enfoque epistemológico, su perspectiva puede ser explicada a través de una serie de dimensiones, entre las cuales se halla la dimensión pedagógica, que, en el campo de las ciencias de la educación toma el nombre de educación intercultural. En dicho espacio, los interrogantes en torno a la educación se diferencian de otras interpelaciones porque los mismos parten de la definición de una sociedad heterogénea, diversa y profundamente desigual. Argumentemos en favor de esta propuesta.

### **1.1. Enfoque intercultural**

Lo que conocemos como heterogeneidad cultural se entrama en cada tiempo y lugar, y su significación depende de los sistemas de representación y de las configuraciones culturales que la definen. Cualquier interpretación no existe por fuera de dichas representaciones y configuraciones, por eso es importante hacer una lectura atenta de las mismas y de los procesos geopolíticos en que la misma adquiere valor y se vuelve “signo ideológico clave” (Briones, 2008).

De la bibliografía especializada se desprenden dos grandes procesos geopolíticos recientes que instalan la visión de un mundo diverso, en términos positivos: la constitución de un nuevo orden mundial y las luchas que movimientos sociales emprenden frente al mismo. En el primer proceso, son las narrativas acerca de la globalización neoliberal las que otorgan nuevo sentido a la heterogeneidad cultural y a las relaciones posibles en la misma. En dichas narraciones, coexisten dos tendencias opuestas, una que tiende a una progresiva unificación planetaria y homogeneización de los modos de vida y otra que se dirige a la producción de nuevas formas de heterogeneidad y pluralismo (Segato, 2007). Se habla, entonces, de relaciones entre lo global y lo local, redimensionando los viejos escenarios regionales y nacionales en términos de tendencias unificadoras y tendencias de diferenciación en un sistema globalizado. En este nuevo escenario, y ya concebida como diversidad cultural, pasa a ser considerada un valor y, por lo tanto, objeto de administración y gestión por parte de organismos internacionales, Estados, grupos económicos, ONG’s y organizaciones políticas. Entonces, se habla de “lo cultural” como recurso para el desarrollo, como capital social, como derecho inalienable, etc. (Briones, 2008). En el segundo proceso, la heterogeneidad y las relaciones posibles cobran otro sentido. Las narrativas de liberación de los movimientos sociales hacen referencia a un proceso de larga duración. Sin embargo, a partir de la década del ’70 y con más énfasis en los últimos veinticinco

años, es que se inicia un proceso en donde nuevos actores políticos disputan en términos de derechos colectivos, territorialidad, autonomía e identidad, ejerciendo una clara resistencia al reordenamiento del primer proceso. En este escenario, la diversidad cultural también pasa a ser considerada un valor, pero la misma es signo de afirmación, autovaloración, reconstrucción del propio legado, resistencia cultural y construcción de un proyecto liberador (Svampa, 2016; Dussel, 2005).

De este otorgamiento/adquisición de valor participan las ciencias sociales y los fundamentos de una nueva gubernamentalidad. Como sistemas de representación construyen significaciones acerca de lo que es cultural, de lo que es considerado universal y particular, convirtiendo explícita o implícitamente a lo propio y ajeno en objetos de representación, lo cual recrea relaciones de asimetría material y simbólica. Desde estos lugares de poder, se construyen dispositivos que valoran las diferencias, ya sea como lastres de la modernización o como capitales sociales fundamentales para lograr un desarrollo sustentable. Por esta razón, es necesario entender a estos sistemas de representación como dimensiones constitutivas en donde las fronteras de diferencia cultural emergen como efectos de procesos de interacción, confrontación y negociación (Briones, 2008).

De esta manera, una amplia producción discursiva acerca de la diversidad cultural se vuelve hegemónica, al punto de borrar sus rastros ideológicos y hacerla aparecer como un dato más de la realidad. Es más, su institucionalización nos hace perder de vista las configuraciones históricas en las cuales se estabiliza un decir cultural y se lo reconoce públicamente (Briones, 2008). Para Claudia Briones (2005), Rita Segato (2007) y Alejandro Grimson (2011), más allá de los lineamientos internacionales y nacionales, cada provincia es una “construcción histórica problemática” en donde se reproducen desigualdades sociales y se sedimentan procesos de formación de grupos alterizados. De esta manera, el contexto de aplicación de dichos lineamientos implica mucho más que un tiempo y un espacio determinados, configura un estilo particular de construcción de la hegemonía cultural.

Por lo tanto, partimos de un enfoque atento a la **dimensión constitutiva** de lo que conocemos como heterogeneidad cultural, es decir, de los discursos que la abordan, de los espacios sociales y simbólicos que la misma conforma y de las lógicas de interrelación que han sido instituidas históricamente. Como hemos señalado anteriormente, la producción discursiva e institucional que se da en configuraciones culturales y procesos políticos más amplios implica una **dimensión**

**valorativa** que debe ser tomada en cuenta. La advertencia que Claudia Briones (2008) hace respecto a la valoración, ya sea negativa o positiva, de aquello que se representa como diverso y signo de lo particular en un discurso saturado por efecto de la naturalización, debería hacernos cuestionar acerca de los mecanismos de producción de dicho valor y no alentarnos a lustrar el brillo del mismo. Sabemos por Karl Marx (2012) que el valor no es contingente, sino fruto del trabajo humano. Más allá de que se exprese como contenido material, en este caso simbólico, o como relación cuantitativa, el valor es una propiedad o cualidad de los bienes producidos a través del trabajo. Si pensamos por un momento a la heterogeneidad cultural como un bien/significante distribuido en los discursos de la ciencia y de la gubernamentalidad, podemos entrever su circulación como contenido, los modos en los cuales se expresa y los usos que se hacen de la misma, y, fundamentalmente, las relaciones en las que entra para adquirir valor. En este punto, nos topamos con categorías y clasificaciones que conllevan la articulación de ambas dimensiones (constitutiva y valorativa), mostrando cómo los sistemas de representación se corresponden con procesos que definen modos de existencia sociocultural. El deslinde en esta **dimensión categorial** es fundamental para el enfoque intercultural. Sus esfuerzos, ya sean en términos de visibilizar otros sistemas de representación (Sousa Santos, 2006) o articular categorías ya establecidas, como el trabajo de interseccionalidad (Lugones, 2008; Grimson y Karasik, 2017), se dirigen a ampliar la comprensión de realidades todavía no pensadas. Las referencias empíricas se agolpan en la puerta del palacio categorial, haciendo tambalear aquello que entendemos como culturalmente diverso o diversamente cultural. Ahora bien, todas estas dimensiones se expresan, finalmente, en una lógica conflictiva que es, en definitiva, la que pone los signos de puntuación en los discursos que constituyen, la que establece los términos en disputa, a partir de los cuales se generará valor, y es la que nombra haciendo aparecer realidades y excluyendo otras. Esta **dimensión política** está en todos los enfoques, generalmente, simplificada en posturas respecto a lo que el enfoque se propone de mínima. En el caso del enfoque intercultural, esa premisa de mínima es la transformación de las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural. Está claro, el enfoque en sí mismo no es un proyecto político. Como enfoque, se inscribe en proyectos políticos que son, en definitiva, los que establecen un horizonte para aquello que entendemos como transformación de las relaciones humanas. Ahora bien, antes de caracterizar cada una de estas posturas, es necesario discernir el enfoque ante el cual la interculturalidad se construye como propuesta superadora. Articulado, primero,

al proceso de conquista y colonización de América, luego, a la conformación de los Estados nacionales, y, finalmente, a la globalización neoliberal como tendencia unificadora, surge un **enfoque monocultural** que tiene como premisa la transformación de las relaciones humanas a partir de la dominación de una cultura sobre otra<sup>2</sup>. De estos procesos geopolíticos emergen proyectos que prescriben la homogeneidad (Grimson y Karasik, 2017) y encubren la pluralidad cultural existente, ya sea a través del exterminio, racialización, formación de identidades nacionales u homogeneización. Sus discursos e instituciones se articulan, en términos de colonias, naciones, territorios, poblaciones, culturas e identidades, desarmando mundos socioculturales e inscribiendo a la diversidad en un horizonte de dominación.

Ahora bien, entre los procesos que desembocan en un nuevo reordenamiento, encontramos a las múltiples luchas que movimientos de liberación nacional y movimientos sociales llevan adelante en diferentes contextos, enmarcados en intervenciones geopolíticas que han sido desplegadas por contradicciones internas que surgieron en los países llamados centrales, conflictos bélicos de diferente escala, alianzas globales y el nuevo imperialismo liderado por Estados Unidos (Harvey, 2005; Boron, 2008; Svampa, 2016). La lectura de estas disputas geopolíticas ha dado lugar a una serie de “descentramientos” y “giros discursivos” en el pensamiento social y político (Briones, 2007; Grimson, 2011), desde los cuales emerge un **enfoque intercultural** atento a la construcción de nuevos discursos e instituciones, en donde el reconocimiento de la heterogeneidad cultural, de “lo cultural” en términos positivos, no sólo sea posible, sino que también se piense como uno de los pilares para la construcción de sociedades más igualitarias. Emergen proyectos que entienden a las sociedades como diversas, más interculturales que culturales; que dan protagonismo a las imbricaciones que puedan establecerse de ese rebasamiento de las diferencias; que integran lo social, cultural, económico, político y subjetivo en la construcción de nuevas identidades y ciudadanías, etc. Sus discursos e instituciones se articulan, en términos de derechos, desigualdades e identificaciones, inscribiendo a la diversidad cultural en un nuevo horizonte de dominación.

---

<sup>2</sup> Es posible que en este punto se me cuestione la utilización del concepto de transformación, reservado para posturas críticas. Sin embargo, he optado por formular las premisas de mínima de ambos enfoques por su intervención en la realidad, porque es allí donde aparece las relaciones de poder explicitadas, tanto en términos de negativos (como dominación), como en términos positivos (como dispositivos que muestra la productividad del poder) (Foucault, 2005). Ambos enfoques partirían del reconocimiento de la heterogeneidad cultural que nos constituye: en el caso del enfoque monocultural, se opta por relaciones asimétricas y el despliegue de dispositivos para imponer una cultura sobre otra; y, en el caso del enfoque intercultural, se busca reestablecer relaciones simétricas para el encuentro intercultural desde la diversidad.



La producción bajo este enfoque es tan vasta que su clasificación o agrupamiento bajo ciertas denominaciones resta o simplifica la verdadera complejidad que ha ido adquiriendo la disputa en este campo. Es necesario entender que la puesta en valor de la diversidad emerge en contextos concretos, en donde se problematizan determinadas situaciones, en donde se piensan posibles propuestas, en donde la transformación de las relaciones tiene un horizonte político, económico, cultural y social determinado. Cómo se piensa la diversidad en distintas sociedades y cómo se piensa que éstas puedan ser más dialógicas, depende más de los contextos que de posturas políticas definidas desde un enfoque epistemológico. Ahora bien, por supuesto que se puede establecer posturas, y ver cómo las mismas son reflejo de proyectos políticos más amplios. En este sentido, prefiero entender las diversas contribuciones como posiciones conservadoras o críticas respecto a la configuración política en donde emergen, para luego entrever su incidencia, en términos de la problematización, cuestionamiento y proposición que realizan respecto a una configuración más amplia, como es el patrón de poder mundialmente dominante (Quijano, 2007). Sobre cómo abordar y articular estas diferentes escalas nos explayaremos en el resto de los capítulos que conforman esta primera parte. Por ahora, y en función de definir el enfoque de donde se desprende la educación intercultural, caracterizaremos dos posturas políticas respecto a la transformación relacional que se proponen.

**Posturas más conservadoras** en el enfoque, muestran avances respecto al enfoque monocultural a partir de al surgimiento de estudios culturales, ampliación de derechos y modelos de integración en la estructura sociocultural establecida. Se afirma que el intercambio cultural siempre ha existido, que la historia de nuestros pueblos es una historia de desplazamientos (conquistas, migraciones, exilios), por lo tanto, de mestizajes, sincretismos, transculturaciones, hibridez. En contra de concepciones que entendían a las culturas como unidades disjuntas, espacios sociales con lindes definidos y construían movimientos culturales que auspiciaban el progreso desde la construcción de la unidad cultural, se afirma la diversidad y se estudian los usos que se hacen de la misma (Geertz, 1996). Se desalienta la búsqueda de identidades esenciales, sean de etnias, naciones o continentes, y se argumenta a favor de la declinación de los modelos clásicos con los que hemos pensado lo cultural, entre ellos, la tensión entre lo tradicional y lo moderno.

La afirmación de espacios culturales en los que coexisten y son contenidas múltiples identidades y modelos de integración como procesos históricos inacabados, entra en consonancia con la

celebración del fragmento y la afirmación de que no hay pensamientos suficientemente comprensivos para abarcar la variedad de interacciones que se producen (García Canclini, 1989; 2004). En la década del '70, surge en Canadá y Estados Unidos un proyecto de integración cultural para grupos preexistentes o producto de la migración. Bajo el nombre de multiculturalismo, se acepta la pluralidad cultural, múltiétnica y multinacional, en un marco de unidad política; se entiende que grupos culturales diversos que conviven en un mismo contexto político-social requieren un trato igualitario, por lo tanto, surge la idea de reconocimiento y, a partir de éste, de una democracia donde las minorías tienen derechos; se diseñan políticas públicas para establecer un tránsito de políticas de identidad nacional a políticas de reconocimiento; y se habla de tolerancia y convivencia<sup>3</sup>. Entre las metáforas para pensar esta nueva concepción de sociedad, encontramos que, en Canadá, la multiculturalidad se concibe como un “mosaico” de etnias y culturas; en Estados Unidos como “*melting pot*” o crisol de culturas; en México como un “archipiélago” de comunidades aisladas entre sí o con poca relación; y, en Argentina, como “crisol de culturas” (Cervantes Barba, 2006; Segato, 2007; Grimson, 2011). Una mejor metáfora la ofrece Manuel Gutiérrez Estévez, quien propone concebir a América Latina como un “cadáver exquisito”, como el juego surrealista que lleva ese nombre. Desde este punto de vista,

“...nuestro continente se habría formado como un enorme texto inacabado y lleno de pliegues. No un mosaico, ni un puzzle, donde las piezas se ajustan entre sí para configurar un orden mayor y reconocible. Nuestras variaciones culturales no encajan unas en otras. Como un cadáver exquisito, al sumarse indígenas, negros, criollos, mestizos, migraciones europeas y asiáticas, lo que nos ha ido sucediendo en campos y ciudades

---

<sup>3</sup> Aunque ya se habían desnudado las verdaderas intenciones del denominado proyecto de integración cultural en Canadá, los acontecimientos que se dieron en diversas ciudades, entre los meses de mayo y julio de 2021, redimensionan lo ya concluido en términos de “genocidio cultural”. El hallazgo de restos de 215 niños en una fosa común y 1100 tumbas sin identificar en inmediaciones a tres instituciones escolares e internados gestionados por la Iglesia Católica, se suma a las graves denuncias de malos tratos, abusos sexuales y muertes sufridos por 150.000 niños y niñas amerindios, mestizos e inuit que fueron apartados de sus familias y reclutados a la fuerza hasta 1990. La reacción social se ha expresado a través de quema de iglesias, intervención y derribo de estatuas de las reinas Victoria e Isabel II y multitudinarias marchas; mientras que, a nivel institucional, se cancelaron festejos de conmemoraciones nacionales, el primer ministro, Justin Trudeau, habló de “terribles errores”, ofreció disculpas y pidió a la máxima autoridad de la Iglesia Católica, el papa Francisco, que hiciera lo mismo. Recién en julio de 2022, el papa Francisco viajó a Canadá y pidió perdón por “el mal cometido por tantos cristianos contra los pueblos indígenas” y por la “destrucción cultural y la asimilación forzada” (La Izquierda Diario, 25/07/22; Página 12, 26/07/22; BBC News Mundo, 25/07/22).

constituye un relato discontinuo, con grietas, imposible de leer bajo un solo régimen o imagen” (García Canclini, 2004: 137).

En simultáneo al surgimiento del multiculturalismo en Canadá y Estados Unidos, y con trabajos sobre puntos de encuentro entre inmigrantes y países huéspedes, surge en Europa, más precisamente en Francia, un enfoque que supone una realidad intercultural, de intercambio mutuo, cooperación y diálogo: el interculturalismo europeo. Se afirma que de aquí surge la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO), donde la diversidad cultural es considerada patrimonio de la humanidad, fuente de democracia política y factor de desarrollo económico-social, por lo tanto, objeto de políticas públicas que garanticen su preservación y promoción (Cervantes Barba, 2006; Walsh, 2012).

Por otra parte, las **posturas críticas** en el enfoque van, desde la denuncia de las múltiples estrategias por la cuales se busca reproducir la dominación, al trabajo de deconstrucción de todo el modelo de racionalidad dominante y la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad. A diferencia de las posturas conservadoras, que otorgan valor a la diversidad cultural, ya sea en defensa de la libertad a la diferencia o en defensa de un nuevo humanismo de lo diverso, las posturas críticas le otorgan valor justamente al acoplar procesos culturales con procesos socioeconómicos y políticos, desacoplados por las primeras. Entonces, esa manera liberal de asumir la diversidad que supone el multiculturalismo, tiene sentido en el debate liberal-comunitario que se dio en el seno de la filosofía política anglo-estadounidense, así como todas las declaraciones y convenios que establecen los organismos internacionales después de 1989 tienen diferentes orígenes, pero ineludiblemente en su horizonte se hallan las experiencias políticas de la Europa Oriental post-comunista (Kymlicka, 2008). Entonces, la compleja relación entre heterogeneidades/diversidades y desigualdades dependerá de cada configuración. En muchos casos, se da una doble marginación, por pertenecer a un grupo minoritario y por hallarse en situación de riesgo social (Novaro, 2004), articulándose, de esta manera, diferencias que sólo son atribuidas a lo cultural o a lo social con desigualdades que son históricas.

En este sentido, el aporte de un enfoque crítico de los Derechos Humanos es fundamental, porque muchas veces ha resultado insuficiente aplicar una concepción genérica de los derechos de las “minorías” o de los “pueblos indígenas” a diferentes realidades (Kymlicka, 2008). Específicamente, para nuestra región, cualquier reflexión acerca de los derechos a la diferencia, debe atender al hecho de que los países americanos y caribeños se han visto sometidos a diversos

y variados procesos de dominación, exacción y exterminio que han dado como resultado la existencia de enormes mayorías populares empobrecidas, miserables y oprimidas (Bonilla, 2015).

Lo que hemos preferido nombrar como posturas conservadoras y críticas, aparece en la obra de Fidel Tubino (2005) como “interculturalidad funcional” e “interculturalidad crítica”. Catherine Walsh (2010, 2012) retoma estos conceptos, y suma una pequeña distinción entre “interculturalidad relacional” e “interculturalidad funcional”. La primera, partiría del reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad como algo que siempre ha existido, minimizando la conflictividad y los contextos de poder en que se llevan a cabo las relaciones. La segunda, reconocería la diversidad promoviendo la tolerancia, la convivencia y el diálogo, con claras metas de inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida, no abordando las causas de la asimetría y desigualdad, ni cuestionando las reglas de juego del modelo neoliberal existente. Por lo tanto, ambas, por “ocultar” o “buscar incluir”, terminan convirtiéndose en una nueva estrategia de dominación que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior. La “interculturalidad crítica”, en cambio, parte de la lectura de éstas condiciones, entendiendo que es la asimetría de las relaciones lo que verdaderamente debería estar en cuestión a la hora de pensar todo reconocimiento de la diversidad, establecer un diálogo intercultural auténtico y construir sociedades más justas e igualitarias (Tubino, 2005; Walsh, 2010; 2012).

Ahora bien, aunque diferentes corrientes intelectuales dejaron de lado la idea de totalidad, de presentar a la sociedad europea como modelo y de concebir a la historia como un continuum evolutivo, su apertura a la liquidez de los conceptos con los que se pensó la modernidad (Bauman, 1999), ubica a la diversidad cultural como conflicto y arma contra el capitalismo, insistiendo con los mismos fundamentos de la dominación y, por ende, con los mismos esquemas de homogeneidad estructural. Según Grosfoguel (2007), no nos lleva muy lejos o es más de lo mismo seguir insistiendo desde esa epistemología eurocentrada. Sin negar sus aportaciones, debemos avanzar con otros saberes, por ejemplo, “resignificar el Estado boliviano desde el ayllu (aymara), resignificar la democracia mexicana desde el ‘mandar obedeciendo’ zapatista (tojolabal), resignificar la economía desde la reciprocidad...”, “...que nos llevan por

un camino transmoderno, descolonial, muy distinto al camino del marxismo o posestructuralismo, que por estar anclado en el episteme occidental, queda atrapado dentro del sistema y no puede ofrecer ni imaginar nada alterno o más allá de occidente y su modernidad/colonialidad capitalista / patriarcal” (2007: 329).

Aquí reside la potencia de esta postura, que va a entender a la heterogeneidad en cada configuración específica, con su historia y trama de relaciones, circunscribiendo en la problemática de la interculturalidad no sólo a un grupo en particular, sino a todos los sectores de la sociedad. El proyecto de la interculturalidad, desde este punto de vista,

“...no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar a lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010: 79).

### **Construcción de conocimiento desde un enfoque intercultural crítico**

Hemos afirmado que la heterogeneidad cultural se entrama en cada tiempo y lugar, y que su significación depende de los sistemas de representación, de las configuraciones culturales y de los procesos geopolíticos que la definen. También hemos afirmado que el enfoque supone la existencia de sociedades donde la heterogeneidad se encuentra articulada, imbricada, superpuesta. Por lo tanto, el conocimiento que pueda construirse va de la mano de una tarea interpretativa que, en principio, guarda estrecha relación con un marco teórico y un contexto específico, pero que, en definitiva, encuentra su posible reformulación en el abordaje de todos los espacios de significación en donde dicha heterogeneidad se encuentra articulada. Aunque el trabajo con esos espacios depende del tipo de investigación y del abordaje metodológico que se elija, es necesario tener en cuenta que el enfoque intercultural supone la producción de conocimiento contextual y situacional, que surja de relaciones dialógicas y se conciba como intervención en la realidad.

Entendemos que el conocimiento es **contextual y situacional**, y esto implica la definición de escenarios, ambientes, entornos y la descripción de condiciones y circunstancias en las que la interculturalidad se da. En otras palabras, la imbricación de heterogeneidades cambia según el

tiempo y el lugar, y según las características de una coyuntura que hay que definir y describir. La falta de límites precisos entre los distintos contextos que se hacen presentes en una investigación, nos lleva a plantear la importancia de su definición más que la de su recorte o delimitación. Si los concebimos como niveles contextuales, podemos describir y explicar cómo unos tiempos y espacios/situaciones se relacionan y entrecruzan con otros tiempos y espacios/situaciones (Achilli, 2013). En el registro etnográfico que se encuentra en el último capítulo, vamos a ver cómo un objeto nos invita a desplazarnos por diferentes espacios, ampliando la definición de nuestro contexto inicial. Cada desplazamiento, reubica a dicho objeto en situaciones diferentes –escolares, gubernamentales, comerciales, económicas, artísticas, editoriales, etc.–, mostrando cómo los espacios de significación se amplían, superponen, complementan, etc. Desde este punto de vista, la contextualización es parte de la problematización de los fenómenos que estudiamos y de los objetos que definimos.

Cuando hablamos de **relaciones dialógicas** suponemos la inmersión del investigador en la realidad que estudia, un compromiso con la búsqueda de sentido por medio de la escucha y el diálogo, y la disposición o apertura a múltiples interpretaciones. Desde este punto de vista, lo intercultural es un proceso comunicativo en el que los actores asumen la reciprocidad de las perspectivas, por lo tanto, el conocimiento que se obtiene acerca de significados intersubjetivos termina siendo una construcción e interpretación conjunta (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015). Cualquier trabajo de investigación encontrará viabilidad en el vínculo que podamos establecer con diferentes actores, no constituyéndose ninguna práctica o conocimiento por fuera de dicho vínculo. Y esto, conviene aclararlo, no significa una concordancia total de intereses, sino la posibilidad de construir un vínculo posible, asimétrico u horizontal según las perspectivas, dialéctico entre polos pensantes (Rivera Cusicanqui, 1987). En el tercer capítulo, nos explayaremos acerca de las grandes dificultades que hemos tenido para establecer vínculos confiables y continuos, así como los desafíos que las mismas nos han presentado.

Ahora bien, esa producción de conocimiento está en estrecha relación con cualquier objetivo que se plantee la posibilidad de **intervenir en realidades**, más aún, si de mínima se propone transformar las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural. Establecíamos anteriormente una diferenciación entre posturas que entienden a dicha transformación en términos de reconocimiento e integración en la estructura sociocultural establecida o en términos de deconstrucción del modelo societal y de racionalidad dominante y resignificación

desde alternativas existentes, por lo tanto, entre posturas que piensan que la heterogeneidad cultural no sigue formando parte de los fundamentos de la dominación y aquellas que así lo afirman. Respecto a este último punto, las posturas críticas avanzan frente al planteamiento de construir conocimiento en consonancia con los proyectos de sociedades más justas, igualitarias y plurales, entendiendo a estos esfuerzos en términos de la autonomía y la emancipación de aquellos que sufren la opresión. La dimensión política se muestra como espacio de significación, y formando parte de ella, no sólo la trama de relaciones de poder existente –que, como sabemos, se puede registrar, documentar, reconstruir, etc.–, sino también todo lo que el horizonte utópico reintroduce para mostrarnos un rostro inconcluso e inacabado.

Podríamos decir que, si en el marco de una investigación desde un enfoque intercultural se definen los términos en los cuales se pretende producir conocimiento e intervenir en las realidades, enunciando a los mismos en ese horizonte utópico, es porque se pretende avanzar sobre lo sintomático, lo no documentado (Rockwell, 1986), lo que como resto es producido hegemónicamente, para así, como dice Catherine Walsh (2010), poner en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así como una amplia producción discursiva acerca de la heterogeneidad cultural se vuelve hegemónica, al punto de borrar sus rastros ideológicos y hacerla aparecer como un dato más de la realidad o un sentido común que es compatible con el mercado (Walsh, 2012), otra producción discursiva hace emerger sentidos contrahegemónicos y muestra un camino alternativo, que, en nuestro caso, vamos a entender en términos de resignificación transmoderna y decolonial.

De esta manera, la producción de conocimiento desde un enfoque intercultural crítico va más allá de la descripción y explicación de cómo la heterogeneidad se encuentra articulada. Además, problematiza una realidad compleja, con movimientos de construcción y deconstrucción socioculturales, que expresan diferentes contradicciones por la coexistencia de múltiples horizontes de significación (Rivera Cusicanqui, 2018). Es así que, si la significación emana de otro escenario y nos lleva a desplazarnos y entrar en otros diálogos, o si la invitación es a comprender el entrelazamiento de diferentes sentidos que conviven, no siempre de manera complementaria, sino yuxtapuestos y contradictorios, debemos avanzar sin circunscribir los contextos y situaciones a priori. Dependerá de cada estrategia teórico-metodológica el abordaje e interpretación de estas imbricaciones e intersecciones, que, sin duda, nos invita a una lectura interconectada, más allá de las fronteras establecidas en nuestras ciencias. El presente trabajo se

inscribe en un trayecto en investigación, formación y docencia en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, que cuestiona la división del trabajo y las antinomias sobre las que se establecieron las fronteras disciplinarias y se suma a los esfuerzos de reestructuración que ya se están dando en diferentes niveles (Wallerstein, 2006).

## **1.2. Educación intercultural**

Los interrogantes que refieren al sentido de lo que hacemos nos han ido mostrando las jaulas conceptuales en las que nos mantenemos encerrados y los efectos homogeneizantes que las mismas producen (Lander, 1999; Sousa Santos, 2006). Como hemos visto anteriormente, el desplazamiento del punto de vista que propone el enfoque intercultural respecto al enfoque monocultural, implica una valorización positiva de la heterogeneidad cultural de nuestras sociedades y una búsqueda de transformación de las relaciones que se dan en el seno de las mismas, para que el encuentro intercultural se de en términos de igualdad y reciprocidad. El avance sobre las fronteras establecidas entre nuestras ciencias sociales y humanas, alcanza a aquellas construidas en cada una de los campos disciplinarios, de la mano de múltiples autores que reformulan sus premisas desde un enfoque intercultural, y a las que persisten en aquellos discursos que funcionan como sintetizadores de los pensamientos de una determinada época. La interculturalidad resuena en foros y encuentros, en protestas y plataformas políticas, en libros y medios de comunicación, en universidades y escuelas, etc., mostrando no sólo la efectividad de un discurso que se pretende hegemónico sino también el espectro de espacios en donde se libran batallas.

En cuanto a nuestro trabajo, resulta necesario no perder de vista que, mientras en un terreno más amplio se avanza en un proyecto intercultural que es político, económico, social y cultural, y, por lo tanto, pedagógico, en el terreno institucionalizado de la educación, las contiendas han logrado inscribir a la educación intercultural en un campo trazado por una racionalidad racializadora y excluyente. Mientras las primeras han aportado para ampliar la concepción de educación como herramienta fundamental para la construcción de nuevas ciudadanías, democratización de nuestras sociedades y emancipación de nuestros pueblos, las segundas han trabajado en la apertura de campos de producción de conocimiento y de prácticas, ya sea en términos de nuevas competencias o innovaciones educativas. Dependiendo los autores, se habla de la educación intercultural como una “opción de política educativa”, “educación de doble vía”,



“estrategia pedagógica”, “enfoque de planificación curricular”, “enfoque metodológico”, (López, 2004a), “propuesta de acción educativa” (Leiva Olivencia, 2007), “modalidad educativa” (Ley Nacional de Educación N° 26.206), etc.

De alguna manera, sería un error partir de esta primera aproximación, optando sólo por uno de los terrenos. Y es que, si problematizamos la interculturalidad surge lo pedagógico entre todas sus dimensiones, y si problematizamos a la educación, en cualquiera de sus formas, surge la interculturalidad, aunque, en muchos casos, la misma suele ser evocada en su totalidad e incorporada sólo en alguna de sus facetas. En este sentido, nos acercamos más a concebir que estamos en el terreno de la educación intercultural cuando en las problematizaciones acerca de cómo transformar las relaciones humanas a partir del diálogo intercultural surge la dimensión pedagógica, y cuando en las problematizaciones acerca del sentido de la educación, surge la interculturalidad como proyecto.

Para un abordaje de estas problematizaciones, resulta conveniente recoger aquellas definiciones que resultan ordenadoras y, a su vez, posibilitadoras de una producción de conocimiento contextual y situacional, a partir de relaciones dialógicas y con claras intenciones de intervenir en las realidades. Veamos algunas de estas definiciones:

**En primer lugar**, es necesario entender que la interculturalidad se propone como alternativa superadora en configuraciones culturales determinadas, en donde predominan, más o menos, discursos y prácticas homogeneizantes (Grimson, 2011). Por lo tanto, es más la formulación de una posibilidad que un discurso ordenador, más “un horizonte de significación que nos permite pensar que las cosas siempre pueden ser mejores” (Briones, 2008) que uno que prescribe cómo deben ser las cosas. En este sentido, la interculturalidad opera como un horizonte de posibilidad y significación en contextos y situaciones concretas. Sin confundir los términos, es posible señalar escenarios y circunstancias en donde los conflictos ponen o no en cuestión las bases monoculturales con las cuales pensamos y actuamos. En la medida en que en un espacio social se trabaja por una convivencia en la diversidad, se puede definir dicho espacio como “contexto intercultural” o “contexto educativo intercultural”; pero, si las tensiones propias de cualquier espacio social no son leídas en términos culturales, es necesario circunscribir lo intercultural a las intervenciones político-pedagógicas que se pretenden en un “contexto educativo monocultural”.

Esta definición resulta significativa a la hora de evaluar los diferentes aportes que, en materia de educación intercultural, encontramos en una amplia bibliografía. Es muy interesante ver cómo al desafío de la inclusión socioeducativa se suma lo cultural, por una relectura o reconfiguración del contexto educativo. En espacios definidos en términos monoculturales se empieza a visibilizar una heterogeneidad sociocultural existente, ya sea porque aumenta la adscripción cultural, o porque se comienza a acoger a alumnos de diversas procedencias culturales, fruto de la migración o de los desplazamientos. Los contextos educativos aparecen caracterizados como diversos, con conflictos por la pobreza y la desigualdad, pero también por la negación y la discriminación que algunos sufren, con problemáticas de bilingüismo, rendimiento, abandono y ausentismo, etc. Se habla de la coexistencia de sistemas educativos (Coordinadora Mapuche de Neuquén, 2000), de “escuelas interculturales” (Leiva Olivencia, 2007), o del desarrollo de experiencias de educación intercultural en “escuelas con población indígena” (Cipolloni, 2004), apareciendo las instituciones y las comunidades educativas caracterizadas en estos términos.

Ahora bien, en la medida en que en las problematizaciones se definen los contextos y situaciones educativas, las propuestas muestran no sólo los escenarios y condiciones en donde las mismas se formulan como alternativas superadoras concretas, sino también los alcances y límites en ese horizonte que se concibe como posibilidad. Aunque la crítica a un sistema definido en términos monoculturales está en la base de toda proposición, es común que a la hora de los planteos se caiga en “un optimismo desmedido puesto en la educación” (Diez, 2004) Para María Laura Diez (2004), suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, cuando distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. El reconocimiento de estos límites se traduce en análisis de una configuración socio-cultural que es más amplia –en donde se señalan dificultades para el acceso a medios de subsistencia y reproducción de comunidades, la necesidad de reformular los sistemas educativos, la discontinuidad de políticas y proyectos, la no articulación entre éstos y las demás dimensiones de la vida social, la necesidad de elaborar estrategias pedagógicas específicas, o su difusión y aplicación, si las mismas ya son existentes–, y en la divulgación de experiencias concretas para mostrar el potencial del enfoque. Respecto a esta última, A. M. Vaille argumenta:

“se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos; de ahí la

necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad” (en Leiva Olivencia, 2007: 3).

**En segundo lugar**, entendemos que es necesario discernir los lugares de enunciación desde los cuales se formulan alternativas en materia de educación intercultural. Universidades, ministerios de educación o cultura, escuelas y organizaciones sociales, formulan propuestas recogiendo, de diferente manera, un ideario ya establecido –de Derechos Humanos, lineamientos de organismos internacionales, normativas y políticas públicas nacionales, provinciales y municipales, experiencias y propuestas locales, etc.–, mostrando un circuito de legitimación y habilitación que se reproduce constantemente. Desde diferentes lugares de poder se reproducen diferentes discursos de poder, sin que ello signifique poner en disputa las relaciones que nos importan. Si la premisa de mínima del enfoque intercultural es la transformación de las relaciones de dominación a partir del diálogo intercultural, todo lugar de poder y sus productos deberían estar en cuestión. El concepto mismo de “diálogo” muestra su potencial por igualar y tensar las relaciones en una reciprocidad, que debe dejar de expresarse como posibilidad y concretarse en verdaderos avances contrahegemónicos. Pensar que por el sólo hecho de entablar una relacional dialógica, las relaciones de poder se desbalancean es una ingenuidad que debemos superar. En toda configuración monocultural, el diálogo con otros puede convertirse en una herramienta política clave, sólo si se participa en la definición de los términos, de cómo debe darse y del carácter vinculante de lo que resulte del mismo.

Entonces, toda propuesta de educación intercultural supone la coexistencia de múltiples proyectos, que forman parte de diferentes agendas, que van inscribiendo discursos y prácticas acerca de la heterogeneidad sociocultural que nos constituye y de lo que en materia educativa podemos formular, hacer, esperar y cambiar. Ahora bien, el diálogo de diferentes actores y su participación debería reflejarse en la misma, mostrando más una trama de interlocución que la estabilización de un solo discurso que se pretende hegemónico. Cuando los lugares de enunciación y ejecución están diferenciados o no coinciden, las propuestas se encuentran comprometidas con otras lógicas (políticas, institucionales, científico-académicas, etc.) y, por lo tanto, responden también a otros intereses. Ahora bien, que los lugares desde donde surge y se desarrolla una propuesta deban ser analizados por los intereses que conllevan, no debería confundirse con los objetivos que quedan plasmados en una propuesta. Éstos últimos, son sólo una de las formas en las cuales se expresan intereses en juego.

**En tercer lugar**, es necesario entender que toda propuesta de educación intercultural es una estrategia, o un conjunto de éstas, de una política que pretende transformar una realidad sociocultural determinada. Como toda realidad es una configuración relacional que se expresa material y simbólicamente, todos los recursos con los cuales se piensa intervenir estratégicamente deben conllevar esa naturaleza relacional, independientemente de las definiciones generales con las cuales clasificamos a los objetos, sujetos y sus prácticas.

En principio, las estrategias se deben a los objetivos que se persiguen, pero, en la práctica, se piensan desde las condiciones reales con las que se cuentan. Para intervenir en una realidad hay que estar empapado de la misma, formar parte de una dinámica, tener ese “sentido práctico” que vuelve significativo un mundo y nos permite actuar en él (Bourdieu y Wacquant, 2005). Las disputas que refieren a la formulación de propuestas difieren de las disputas que conllevan su implementación. Por lo tanto, las estrategias para la argumentación y toma de decisiones en ámbitos de organización o institucionalizados, obedecen a una lógica práctica diferente a las que se despliegan para reformular escuelas según su comunidad educativa. Así como sería un error reducir la amplia gama de intereses que entran en juego en toda formulación de propuestas, sería un error hacer un glosario de estrategias según los mismos, y menos aún, definir las previamente como contrahegemónicas. Toda estrategia es “el despliegue activo de ‘líneas de acción’ objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles, aun cuando no siguen reglas conscientes o apuntan a las metas premeditadas determinadas por un estratega” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 56). Por lo tanto, toda propuesta es congruente con una configuración relacional determinada y con las disposiciones de quienes las llevan a cabo.

Cuando analizamos la relación entre los objetivos que se persiguen y los recursos disponibles en toda propuesta, vemos que, los primeros dependen de la trama de interlocución que se haya podido establecer para su enunciación y se expresan según se pretenda intervenir a un nivel social amplio, como podría ser el ámbito nacional, regional o provincial, o a uno comunitario, institucional o individual; mientras que los segundos dependen de los espacios sociales comprometidos, que pueden ser organizaciones sociales, instituciones y espacios de articulación ya establecidos o contruidos para un nuevo fin.

Esto implica que los recursos no sólo son pensados como herramientas, sino que, también, se espera su transformación para que se dé un verdadero cumplimiento de los propósitos que se

persiguen. Podríamos decir que no es lo mismo pretender revertir una relación de alteridad históricamente construida, que pretender bajar el elevado ausentismo en escuelas pensadas para pueblos originarios; pero si resultan ser lo mismo, porque ambos objetivos responden a una misma política, las estrategias alcanzan a los recursos, entendiendo que su estado de “disponibilidad” es acordado y aceptado. Cuando esto no ocurre o se presentan resistencias a cambios, en cualquiera de los niveles de intervención, deberían revisarse la propuesta en sus términos estratégicos, en su naturaleza relacional. Y es que cuando una propuesta se piensa para más de un nivel de intervención, debería contemplarse, entre todas sus estrategias, una específica para la articulación de las mismas.

**En cuarto lugar**, es necesario hacer algún tipo de análisis político cuando las propuestas emergen y se desarrollan en ámbitos de organización social y sumar algún tipo de análisis institucional cuando las mismas lo hacen en instituciones. Por su carácter propositivo, toda propuesta de educación intercultural tiene una naturaleza conflictiva, por lo tanto, ella misma se constituyen en una “acción política” o en un “analizador”<sup>4</sup> de las contradicciones que la han constituido. Muchos autores analizan muy bien los contextos de donde emergen diferentes propuestas, caracterizando a los primeros como conflictivos, con verdaderos problemas que deben ser atendidos, y a las segundas como parte de posibles soluciones a los mismos. De esta manera, la situación problemática no toma en cuenta las fuerzas instituyentes, como si se pudiera plantear una intervención instrumental, además, completamente orgánica con un proyecto político en marcha o con un discurso ya legitimado por su reproducción.

Pensar las organizaciones e instituciones desde la triada dialéctica instituido, instituyente e institucionalización, permite captar un proceso político que es dinámico, que tensa lo instaurado, con lo que emerge como posibilidad, para generar cambios, que, a su vez, se van a establecer como nuevo orden (Loureau, 2007; Fernández, 1999). Pensar que las propuestas son el resultado de fuerzas instituyentes que han podido encarnar una negatividad y entablar una disputa a través de ideas y acciones concretas, nos permite entrever un proceso con avances, retrocesos y contradicciones (Corti, 2008).

---

<sup>4</sup> Para los institucionalistas franceses, un “analizador” es un dispositivo artificial o natural que produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente. Ciertos acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas, provocan la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas. Al desencadenar la aparición de un material no controlado, expresan el estilo y la idiosincrasia del que lo produce (Fernández, 1999).

Tanto para el caso de las propuestas que han nacido en el seno de acciones colectivas como para aquellas que han surgido en instituciones, es necesaria una lectura de la configuración política, que variará según el marco teórico que se elija. Como se verá más adelante, para el caso de las primeras, creemos pertinente entrever la emergencia de fuerzas y formas de resistencia y organización en la conflictividad social, que instalan, de manera estratégica, demandas y proyectos que logran reconfigurar relaciones de poder (Svampa, 2017). Mientras que, para el caso de las segundas, optamos por retratar las instituciones como “condiciones condicionadas condicionantes”, teniendo en cuenta tres esferas (material, formal y de factibilidad política) (Dussel, 2006). En el caso de las políticas públicas, se tendrá en cuenta la modalidad de intervención estatal (Oszlak y O’Donnell, 1995) y en el caso de las instituciones educativas, el estilo institucional, entendiendo a éste como la expresión de la idiosincrasia institucional (Fernández, 1999; 2001), y la escuela en su expresión cotidiana (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1997; 2018).

**En quinto lugar**, es necesario tener en cuenta que tanto en el planteo de las problemáticas como en el de las posibles propuestas para su resolución, subyacen esquemas de interpretación e intervención en materia cultural y educativa que es necesario identificar.

Recordemos que el enfoque intercultural supone una heterogeneidad cultural articulada y que hay diferencias entre concepciones que ponen el acento en la diversidad, entendiendo a lo monocultural como una ideología subyacente a los Estados-nación, y concepciones que ponen el acento en la diferencia, entendiendo a lo monocultural como una matriz colonial. Está claro, no es lo mismo intervenir en una ideología que en una matriz o estructura. No es lo mismo trabajar en la valoración positiva de una realidad que ha sido entendida como un problema, rezago del pasado o déficit que debe superarse, erradicarse o compensarse (López, 2004a; Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015), que en relaciones de poder y patrones de diferenciación y racialización (Walsh, 2010; 2012; 2013; 2017a; 2017b).

. Entre las concepciones que ponen el **acento en la diversidad**, encontramos aquellas que colocan a la heterogeneidad cultural como foco de toda reflexión pedagógica, considerando que tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma en toda situación educativa (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015; Aguado Odina y Del Olmo, 2009); aquellas que operacionalizan el concepto distinguiendo entre diversidad étnica, diversidad lingüística y diversidad cultural y piensan que una educación adecuada es la que atiende de manera

diferenciada y específica a cada una de ellas (Díaz-Courder, 1998); y posturas intermedias que buscan modificar el imaginario nacional y continental a partir del reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. (López, 2004a; Cipolloni, 2004 y Novaro, 2004). Todas ellas coinciden en que la discriminación y la desigualdad a la que nos enfrentamos requiere de una política educativa que reconozca las diferencias a la hora de pensar la igualdad de derechos y oportunidades educativas, pero difieren respecto a los criterios de equidad que establecen; criterios con los cuales se toman decisiones y se formulan propuestas.

Las autoras españolas que entienden que la diversidad es la norma en toda situación educativa advierten que la misma no debe confundirse con categorías sociales preestablecidas, como las de nacionalidad, lengua materna, clase social, nivel económico, etnia, religión, género, edad, etc., porque las mismas remiten a estereotipos, expectativas, valoraciones y relaciones de poder que nos condicionan en muchos aspectos (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015; Aguado Odina y Del Olmo, 2009). Desde este punto de vista, la identificación de grupos culturales va en contra de una igualdad que enuncian en términos individuales y de dignidad, esto es, “todas las personas somos diversas”, y en contra del

“...derecho de todos los niños y jóvenes (y adultos en los niveles que corresponda) a recibir una educación de calidad con independencia de etiquetas y categorías establecidas a priori que de forma sutil, pero con resultados negativos visibles, discriminan y afectan a muchas personas” (Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015: 17).

Su crítica a las decisiones que se toman en términos de “atención a la diversidad”, esto es, educación compensatoria, programas especiales, educación para indígenas, educación para inmigrantes, eventos para celebrar diferencias culturales, etc., es porque entienden que se reifican diferencias y se adoptan modelos de déficit (Aguado Odina y Del Olmo, 2009; Aguado Odina, 2009). Su acento en la diversidad es un acento en los sujetos, sus interacciones y su comunicación.

“Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. El formador no se dedica al «todo» de la cultura del otro, se apoya sobre

un conocimiento parcial y puntual el mismo, dependiente del contexto y de ‘la actuación’ de los actores. La acción de formación reposa así menos sobre un conocimiento de una supuesta realidad cultural que sobre el conocimiento gradual de elementos significativos” (Aguado Odina, 2009: 18).

Por su parte, el autor mexicano, Ernesto Díaz-Courder (1998), entiende que pensar en una misma educación para todos es igualitario, pero no equitativo. En Latinoamérica, la adecuación educativa a la diversidad cultural está en íntima relación con la necesidad de desarmar la ecuación ideológica que sostiene que ser indio es ser pobre, y que, por lo tanto, dejar de ser pobre significa dejar de ser indio y dejar de ser indio es un indicador de que se está dejando de ser pobre. El autor afirma que, si bien es cierto que los pueblos amerindios ocupan los estratos más bajos de la escala socioeconómica, esa posición no es exclusiva de ellos, sino que la comparten con un amplio sector de la población latinoamericana. Y es que los indígenas no sólo son pobres, son diferentes, y se los discrimina por ambas cosas. Por lo tanto, en la aplicación de criterios de desarrollo iguales a poblaciones diferentes, se profundiza la inequidad y la discriminación. Una serie de carencias (de recursos económicos y materiales, de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, de educación e incluso idiomática) aparecen como los rasgos principales de la indianidad, resultando cualquier lucha contra la pobreza en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas. Podríamos pensar, entonces, que la distinción de diversidades es, en sí misma, una herramienta de visibilización de realidades que quedan ocultas en esa ecuación nefasta; como una discriminación positiva (Hillert, 1999) que entiende que es injusto distribuir de modo igualitario y que son necesarios criterios de equidad para favorecer a quienes son estigmatizados como atrasados, ineficientes y primitivos por no hablar el idioma oficial, por no tener las mismas creencias y valores de la sociedad nacional, por no compartir las mismas instituciones sociales (Díaz-Courder, 1998). Por ejemplo, la atención a la diversidad lingüística implica dos objetivos, uno pedagógico y otro etnopolítico. La diversidad lingüística es entendida como un hecho<sup>5</sup>. Ahora bien, desde un punto de vista

---

<sup>5</sup> Entre cinco y seis mil lenguas se hablan en el mundo entero, y mil de ellas en el continente americano. En Latinoamérica “...las lenguas nativas se cuentan por cientos, repartidas en numerosos troncos y familias lingüísticas sin relación genética entre sí o con un parentesco muy lejano, la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara), y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización” (Díaz-Couder, 1998: 3).



técnico, las nociones de “lengua” y “dialecto” son categorías analíticas relativas<sup>6</sup>, por lo tanto, lo que hay es una gran variedad de hablas que se agrupan de manera distinta según el criterio de análisis que se utilice. Desde un punto de vista sociolingüístico, la lengua es una variedad lingüística “cultiva” o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en las funciones comunicativas públicas e institucionales, mientras que los dialectos son una variedad de uso local e informal en actividades privadas. Por lo tanto, una gran variedad de hablas, que pueden ser consideradas lenguas desde un punto de vista técnico, han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas y masivas, relegándolas a un uso local y privado (Díaz-Couder, 1998). Según el autor, estos dos puntos de vista para comprender la diversidad lingüística, muestran que se debería atender tanto lo pedagógico como lo etnopolítico: “se trataría, por una parte, de mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, y, por otra, de contribuir a ampliar la funcionalidad comunicativa de los idiomas amerindios (con la consecuente revalorización cultural que conlleva)” (1998: 11).

Las posturas que entendemos como intermedias también parten de la lectura de las condiciones de vida y de la desigual posición social, cultural y política que ciertos grupos ocupan históricamente en nuestra sociedad. Por esta razón, entienden que la particularidad de la educación intercultural en nuestra región es interesarse por la población indígena originaria, aunque la atención a la diversidad todavía tiene una amplia gama para extenderse porque aquí convivimos indígenas, descendientes afroamericanos, nietos e hijos de migrantes europeos, asiáticos, árabes y criollos latinoamericanos. En la búsqueda de modificar el imaginario nacional y continental se tienen en cuenta las implicancias culturales del proceso educativo, esto es, el reconocimiento del carácter significativo y social y culturalmente situado del aprendizaje y las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que provienen de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La educación intercultural trabaja en la relación curricular que se establece entre saberes, conocimientos y valores para lograr un diálogo y una complementariedad entre culturas de raigambre diferente, en la transformación de relaciones sociales en el aula en pos de relaciones más horizontales y democráticas y en el desarrollo de

---

<sup>6</sup> Según Díaz-Couder, “lo que esto quiere decir es que la noción de LENGUA es una abstracción analítica, cuyo referente objetivo depende del nivel de análisis que se adopte. El español hablado en México, Perú, Argentina o España puede ser tratado como «dialecto» de la lengua castellana, o bien como «lengua» en sí misma con sus respectivos dialectos regionales, los que también pueden considerarse como lenguas (en tanto unidades analíticas) con sus respectivos dialectos locales, y así sucesivamente” (1998: 4).

sentimientos positivos respecto a las propias identidades y la de los otros (López, 2004b). Y, frente al conflicto, que es entendido en términos constitutivos de la interculturalidad, se busca preparar a todos los educandos para aprender a convivir con las diferencias y en el conflicto, para entender sus causas y efectos, aprender a manejarlo y buscar consensos, tal como lo plantea el Informe Mundial de Educación de 1996 y el Informe Mundial de Cultura de 1997 (López, 2004b). Desde este punto de vista, la interculturalidad se propone como tema transversal de las propuestas curriculares, pero también como eje para la modificación de los sistemas educativos, cuando la idea es la construcción de una pedagogía latinoamericana desde, en y para la diversidad. En ese camino, se propone una educación intercultural para todos y una educación intercultural bilingüe para poblaciones bilingües, como dos estrategias para atender a situaciones socioculturales y sociolingüísticas distintas y asegurar la equidad (López, 2004b). Cabe aclarar que esta postura es la adoptada por el Estado nacional argentino, que ampliaremos en el final del cuarto capítulo de esta tesis.

Por su parte, las concepciones que ponen el **acento en la diferencia y desigualdad** parten de entender que la diferencia ha sido construida e impuesta desde la colonia y la desigualdad es una consecuencia de la misma. Ahora bien, encontramos posturas que buscan explicar cómo la desigualdad social es justificada por diferencias étnicas, porque a partir de las mismas se inferioriza, en jerarquía y cualidad, y se restringen o anulan posibilidades y derechos, y proponen un abordaje intercultural que trabaja por una inclusión educativa que no reproduzca dicha desigualdad (Enriquez, 2011), y posiciones que buscan desarticular la diferencia colonial a partir de la construcción de nuevas relaciones de poder, saber, ser y vivir (Walsh, 2010; 2013). Esta última, articula enfoques, el intercultural y el decolonial, resultando una propuesta pedagógica, a nuestro entender, superadora porque no trabaja solamente por la incorporación de los que tradicionalmente han sido excluidos sino también en “...transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh, 2010: 92).

A partir de estas distinciones, es posible entrever que hay una praxis pedagógica intercultural crítica que, desde diferentes concepciones, propone un modelo educativo, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, que busca colocar en un mismo nivel de igualdad saberes otros y saberes instituidos como cultura occidental. Está claro que los términos

de esa búsqueda difieren si lo que se busca es un cierto equilibrio o cambiar el orden establecido. Si a esa praxis pedagógica intercultural crítica la concebimos también como decolonial, se alienta la creación de modelos otros, nacidos de modos otros de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir (Walsh, 2010).

En definitiva, a la hora de analizar cualquier propuesta es necesario entrever la red de discursos que subyacen y hacen pie en instituciones, disciplinas, prácticas y actores diferentes. Las propuestas en nuestra región y en nuestro país se encuentran influenciadas tanto por los discursos acerca de la multiculturalidad y la interculturalidad, ya sean provenientes del norte hegemónico o del indigenismo latinoamericano, como por las políticas de identidad nacional y provincial, las estructuras identitarias de nuestras instituciones y los quiebres que producen movimientos sociales desde matrices ideológicas diferentes. Las diferentes concepciones que hemos establecido son fruto de una interlocución establecida, en la cual se pueden ver continuidades y discontinuidades, movimientos de asimilación y de desprendimiento respecto a lo establecido en dichos discursos.

Según Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2009), el paso de lo originalmente contestatario a lo institucionalizado, esto es, lo burocratizado y academizado, convierte a la interculturalidad programática en un discurso exportable a otros contextos que nada tiene que ver con las reivindicaciones de donde surge. Muchas veces, esta exportación explica las contradicciones que presentan las propuestas; otras veces, las mismas se deben a esa trama de discursos a la que hemos hecho referencia anteriormente. Por esta razón, y siguiendo a lo planteado por Giménez Romero, estos autores recomiendan distinguir entre un plano normativo o de propuestas sociopolíticas y éticas y un plano fáctico o de los hechos, para, de esta manera, separar conceptualmente discursos propositivos o ideológicos de discursos descriptivos o analíticos de la interculturalidad.

Por último, y en **sexto lugar**, es necesario hacer una lectura de cómo las propuestas terminan funcionando en una dinámica que las trasciende, y que, por supuesto, las puede condicionar más de lo esperado. En trabajos anteriores, ya hemos señalado cómo ciertas normativas reflejan el ordenamiento político y las estrategias desplegadas para el control de la conflictiva social que implica la existencia de comunidades de pueblos originarios sobre los recursos naturales apreciados por el capital (Romá y Figueroa Garro, 2017) y cómo diversas políticas y proyectos, con los que no podríamos estar en desacuerdo –como las de energías renovables, la extensión

de los servicios de agua y cloacas y la ampliación de la cobertura de salud–, muestran que los términos y las relaciones son las mismas (Romá, 2019b).

Muchas veces, en el diseño e implementación de muchos proyectos, donde están involucrados Estados (nacionales, provinciales o municipales) y el sector privado, ya sea productivo o financiero, los pueblos indígenas aparecen como un actor clave. En dichos proyectos, la interacción con estos actores implica una serie de acciones que están previamente estipuladas. La más conocida y de mayor continuidad en el tiempo es la política de descalificación, violencia, represión, despojo y criminalización que nuestros pueblos sufren sin interrupción (Aranda, 2010; Svampa, 2016; 2017; 2019). Pero también aparece otra, en el marco de la llamada ampliación de derechos para estos pueblos, que tiene que ver con clasificar a estos actores, definir el conflicto, diseñar políticas públicas focalizadas para este sector de la sociedad y reasignar recursos estatales para su resolución. De esta manera, se coordinan políticas escritas con una misma lógica, articulando mandatos en nombres del desarrollo con reestructuraciones de las acciones estatales, estableciendo las mediaciones institucionales necesarias para la acumulación capitalista, o “acumulación por desposesión” (Harvey, 2005; 2010).

Estos procedimientos implican dos ausencias (Sousa Santos, 2006). En primer lugar, la no participación de los pueblos indígenas o la concepción de la misma sólo en términos representativos. Por ejemplo, las consultas previas, libre e informadas<sup>7</sup> aparecen en las etapas de ejecución de los proyectos, como destino inquebrantable, y nunca en la definición de los mismos. Aunque son bien interesantes algunas experiencias, donde la consulta es instrumentada logrando aportar en los términos en los que fue pensada, la ampliación en la participación o en la cogestión de los proyectos está muy lejos de cumplirse<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Las Consultas Previas, Libres e Informadas (CPLI) son un derecho establecido tanto en el Convenio N° 169 de la OIT como en la Declaración de la ONU de 2007. El Banco Mundial lo define como “un proceso colectivo y adecuado, desde el punto de vista cultural, de toma de decisiones, subsiguiente a un proceso significativo de consultas de buena fe y participación informada respecto de la preparación y ejecución del proyecto” (GBM, 2005: 1).

<sup>8</sup> Un informe de la Cepal, citado por Maristella Svampa (2016), entiende que el incumplimiento del deber estatal de consulta con los pueblos indígenas y de adopción de los resguardos y medidas para proteger sus derechos antes de otorgar concesiones o autorizar la ejecución de proyectos extractivos, es una de las causas de los conflictos en la región. Además, identifica 226 conflictos socioambientales en territorios indígenas de América Latina durante el periodo 2010 - 2013, asociados todos a proyectos extractivos de minería e hidrocarburos. Por ejemplo, en el caso “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador”, la Corte Interamericana de Derechos Humanos declaró a la República del Ecuador internacionalmente responsable por la violación de los derechos a la consulta, a la propiedad comunal indígena y a la identidad cultural. Respecto a la consulta, el Estado ecuatoriano concedió el permiso de exploración en el territorio del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku a una empresa petrolera privada sin consulta previa y sin adoptar “las medidas necesarias para garantizar la

El debate acerca de la interpretación del derecho de consulta previa, libre e informada parece plantearse en relación al consentimiento o no, a su carácter vinculante y a la posibilidad de veto por parte de las comunidades (Svampa, 2016) y no en relación a la educación. También esta primera ausencia puede pensarse en relación a un requisito previo, la educación intercultural o educación intercultural bilingüe (a partir de ahora EIB), que podría redefinir los términos del debate, disputar los términos en los que se escriben los proyectos, los marcos de planificación, etc. Entre las políticas operacionales (Banco Mundial), los marcos de planificación (Estado), la consulta (Estado, ONG's, pueblos indígenas) y la educación intercultural o EIB (Estado, pueblos indígenas), hay varias instancias de decisión y varios actores. El diálogo intercultural y el bilingüismo no deberían entenderse solamente en términos instrumentales, como aquellas herramientas que tienden puentes para informar sobre los impactos positivos y negativos de proyectos que ya están definidos, sino también como parte del circuito en el que se definen, redefinen y aplican políticas públicas. En otras palabras, la educación intercultural es entendida como mediación y la EIB como traducción necesaria y no como pensamientos y lenguas estratégicas.

La otra ausencia es la del sector educativo, que recibe una nueva modalidad educativa, la educación intercultural o EIB, a la que debe atender con los mismos recursos. Esto implica generar conocimiento, programas, núcleos de aprendizajes prioritarios (a partir de ahora NAP), manuales, capacitación, profesionales especializados, reuniones científicas, etc. Y, por supuesto, la primera “ausencia”, porque aquí tampoco participan los pueblos indígenas. Todo esto para fetichizar la inclusión de los mismos, pero también para crear las condiciones necesarias para el consentimiento y la seguridad jurídica que las inversiones y políticas públicas necesitan.

Más que un error en el diseño de las normativas y del circuito de su aplicación, las ausencias a las que hemos hecho referencia señalan claramente la persistencia de las mismas relaciones coloniales que se pretenden revertir. Una vez más, el centro muestra que detenta los medios de producción ideológica, los mecanismos para generar consentimiento y reproducir la periferia.

De esta manera, la institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito educativo puede ampliar las bases del consentimiento, en lugar de deconstruir los nuevos mecanismos

---

participación a través de sus propias instituciones y mecanismos, de acuerdo con sus valores, usos, costumbres y formas de organización, en la toma de decisiones sobre asuntos y políticas que incidían en su territorio, vida e identidad cultural y social” (CIDH, 2019).

biopolíticos que incluyen y excluyen en términos culturales. Por supuesto, no podemos dejar de señalar que hay múltiples propuestas de educación intercultural que se alejan completamente de los mecanismos regulatorios a los que hemos hecho referencia y que luchan todos los días en construir un mundo diferente para todos. Mientras que una gestión de la educación refuerza la adaptación, el sentimiento de inevitabilidad, la representación, la deferencia y la resignación (Therborn en Thwaites Rey, 1994), hay otra contrahegemónica que resiste todos los días.

En síntesis, toda propuesta de educación intercultural surge en una determinada configuración político-cultural. Su análisis, implica una lectura de las condiciones y los términos en los cuales se interpelan las bases monoculturales de una sociedad y se formula una posibilidad de cambio. En el planteo de las problemáticas y de las posibles propuestas para su resolución, subyacen esquemas de interpretación e intervención en materia cultural, política y educativa que es necesario identificar. En forma de discursos y prácticas, estos esquemas hacen pie en disciplinas e instituciones diferentes, por lo tanto, en diferentes lugares de poder que deben ser reconocidos para entrever la verdadera trama de interlocución que se establece, los intereses que entran en juego y los objetivos que se logran definir. Porque, en definitiva, toda propuesta de educación intercultural es una estrategia, o un conjunto de estrategias, para transformar una realidad socio-cultural-política determinada. Estrategia que, a su vez, conlleva las contradicciones del espacio donde ha surgido, lo cual implica un proceso político dinámico en donde las fuerzas instituyentes se organizan, definen objetivos y recursos necesarios y disponibles para generar verdaderos cambios.

## Capítulo 2. Un horizonte de significación para la Educación Intercultural Crítica: filosofía de la liberación, pensamiento decolonial y pedagogías decoloniales

### 2.1. Un pensar transmoderno

“... ante la reciente experiencia latinoamericana de una cierta ‘primavera política’ que se viene dando desde el nacimiento de muchos nuevos movimientos sociales... debemos comenzar a crear una nueva teoría, una interpretación coherente con la profunda transformación que nuestros pueblos están viviendo. La nueva teoría no puede responder a los supuestos de la **modernidad capitalista y colonialista de los 500 años**. No puede partir de los postulados burgueses, pero tampoco de los del socialismo real... Lo que viene es una nueva **civilización transmoderna** y por ello **transcapitalista**, más allá del liberalismo y del socialismo real, donde el poder era un tipo de ejercicio de la dominación, y donde la política se redujo a una administración burocrática” (Dussel, 2006: 4. El resaltado es propio).

Enrique Dussel (2000) distingue entre dos conceptos de Modernidad. El más extendido y conocido por todos nosotros, y el concepto que él propone desde una crítica latinoamericana a la formulación de la historia mundial en términos eurocéntricos. En la primera versión, la Modernidad es sinónimo de una nueva y superior comprensión del mundo, del hombre y de su historia; es “emancipación” y “salida de la inmadurez” a través de la razón. Su secuencia espacio temporal recorre Italia, Alemania, Francia e Inglaterra, desde el Renacimiento, la Reforma, la Ilustración y las grandes Revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, connotándola como un “fenómeno intra-europeo” que se explica claramente a partir de una serie de hechos que se gestan en su interior.

Para Dussel, en cambio, es necesario atender a las exclusiones que se producen en este relato, no sólo de América, África y Asia, sino también de Portugal y España, como periferias de la propia Europa; porque, desde su punto de vista, es España quien inaugura esta nueva etapa, desencadenando una serie de efectos que en la primera definición de Modernidad aparecen como puntos de partida. La Modernidad, de esta manera, se constituye junto a la alteridad no europea, en un mismo movimiento dialéctico.

“La modernidad aparece cuando Europa se autoafirma como el ‘centro’ de una Historia Mundo que ella inaugura; la ‘periferia’ que rodea este centro es, consecuentemente, parte de esta auto-definición” (Dussel, 1995: 57).

Por esta razón, la fecha de su nacimiento es en 1492,

“cuando Europa pudo autoconstituirse como un unificado ego explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen de sí misma. Este otro, en otras palabras, no fue ‘des-cubierto’, o admitido, como tal, sino disimulado, o ‘en-cubierto’, como lo mismo que Europa había asumido que había sido siempre. Así, si 1492 es el momento del ‘nacimiento’ de la modernidad como un concepto, el origen de un muy particular mito de violencia sacrificial, también marca el origen de un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no-europeo” (1995: 58).

Es en “1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del ‘mito de la modernidad’*” (1994), donde Enrique Dussel explica cómo América fue inventada a imagen y semejanza de Europa y cómo el indio no fue descubierto como Otro, sino como lo Mismo ya conocido y sólo reconocido (negado como Otro) de manera encubierta. Este indio es uno de los siete rostros latinoamericanos encubiertos por la modernidad; los primeros cuatro son los rostros de la colonia: los indios, los negros, los mestizos y los criollos; y los tres restantes se dan en el desarrollo de los Estados nacionales, en los capitalismo periféricos: los campesinos (indios, mestizos, negros y mulatos), los obreros urbanos y los marginales. Por lo tanto, con la originaria experiencia de constituir al Otro como dominado bajo el control de un “yo conquisto”, Europa se erige como centro y América pasa a ser la periferia del mundo. De esta manera, la modernidad se origina en las ciudades europeas medievales, pero nace en 1492 con el encubrimiento de un mito irracional, de violencia sacrificial.

Con cuatro figuras (invención, descubrimiento, conquista y colonización), Dussel explica las experiencias ontológicas a través de las cuales el “yo moderno” nace ante el Otro dominado, contrarrestando toda explicación de la subjetividad moderna como autoreflexión y superación en el devenir histórico y cultural de la propia Europa. El primer hombre moderno será el conquistador y el mundo que destruye a cada paso no es el medieval sino el azteca, precediendo y haciendo posible el “*ego cogito*” de Descartes. A los nuevos fundamentos racionales del conocimiento y de la subjetividad moderna representados en la relación sujeto-objeto, también le preceden dos figuras más, la conquista espiritual y el choque de dos mundos, completándose, de esta manera, el dominio europeo y el nacimiento de la nueva cultura latinoamericana. El conquistador domina el cuerpo del indio para la explotación por el trabajo (nueva economía); domina el cuerpo de la india e instaura una sexualidad masculina, opresora, injusta y con una doble moral por el respeto aparente a la mujer europea; engendra un hijo bastardo, mestizo;



predica el amor de una religión en medio de una conquista violenta; le niega a los indios su propia su cultura y derechos en nombre de dios y de la razón moderna; y destruye el mundo indígena (Dussel, 1994).

De esta manera, la modernidad encubre un mito irracional –de que hay una cultura superior a otra, que el Otro es culpable de su propia victimización, que el sujeto moderno es inocente respecto al acto victimario y que el sufrimiento del primero es el sacrificio o costo necesario de la modernización– y se desdobra, significando, al mismo tiempo, emancipación racional y justificación de la violencia (Dussel, 1994). Por lo tanto, los dos conceptos de Modernidad, a los que hacíamos referencia en un principio, no se oponen, sino que implican dos significaciones que conviven, encubriendo una a otra. En “*Europa, modernidad y eurocentrismo*” (2000), Dussel hace referencia a estos dos conceptos o significaciones como “versiones” o “paradigmas”; como versiones, distingue entre lo que formal y realmente ocurrió<sup>9</sup>; y como paradigmas, diferencia una modernidad eurocéntrica de una subsumida<sup>10</sup>.

En “*Modernidad, imperios europeos, colonialismo y capitalismo (para entender el proceso de la transmodernidad)*” (2004a), Enrique Dussel explica cómo los cuatro fenómenos que le dan nombre al artículo se originan simultáneamente. Establece una periodización de la Modernidad, en temprana, madura y tardía, para descentrar a Europa y al Mediterráneo en la significación de la misma, e introducir otros actores<sup>11</sup>. De esta manera, la articulación de estos hechos en un solo

---

<sup>9</sup> “En ciertas ciudades de la Europa medieval, en las renacentistas del *Quattrocento*, creció formalmente la cultura que producirá la Modernidad. Pero la Modernidad realmente pudo nacer cuando se dan las condiciones históricas de su origen efectivo: el 1492 -su empírica mundialización, la organización de un mundo colonial, y el usufructo de la vida de sus víctimas, en un nivel pragmático y económico. La Modernidad nace realmente en el 1492: esa es nuestra tesis” (2000: 50).

<sup>10</sup> “Proponemos entonces dos paradigmas contradictorios: el de la mera ‘Modernidad’ eurocéntrica, y el de la Modernidad subsumida desde un horizonte mundial, donde cumplió una función ambigua (por una parte, como emancipación; y, por otra, como mítica cultura de la violencia)” (2000: 51).

<sup>11</sup> “De manera que, aunque la Modernidad, los imperios europeos, el colonialismo y el capitalismo mercantil tienen cinco siglos, la hegemonía europea no tiene más que dos siglos (desde fines del siglo XVIII o comienzos del XIX), porque habría siempre compartido en los tres primeros siglos de la Modernidad, la presencia de mayor peso en el mercado mundial del Indostán y la China” (2004a: 4).

“Llamaré *Modernidad temprana* el acontecer histórico europeo anterior a la Revolución industrial (1492-1815), *todavía bajo la hegemonía china e indostánica*, que producen el contenido en mercancías del mercado asiático-afro-mediterráneo. La *Modernidad madura* ocupará desde la fecha de la indicada revolución hasta la etapa del imperialismo y las dos guerras mundiales, donde se deja ver la centralidad firme de Europa y el derrumbe del Asia. Por *Modernidad tardía* me referiré a la etapa de postguerra, desde 1945” (2004a: 7 - 8).

“La Modernidad (fenómeno cultural, histórico, filosófico, literario y científico) comienza, según mi tesis, y se desarrolla, cuando Europa deja atrás el Mediterráneo renacentista y se «abre» al Atlántico; entra al «ancho mundo» que supera el enclaustramiento latino- germánico al que le había sometido el mundo islámico-otomano en la llamada «Edad Media» (desde el siglo VII)” (2004a: 3).

argumento está pensada como una estrategia para la crítica de la ideología eurocéntrica. Lo que en un primer momento entendíamos como una concepción dominante de la Modernidad, se vuelve significación encubridora, versión formal y paradigma eurocéntrico que no sólo oculta las condiciones de existencia impuestas a la periferia, sino que claramente borra su existencia misma (Dussel, 2012: 19).

“Si se entiende que la ‘modernidad’ de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su ‘centralidad’ en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su ‘periferia’, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la ‘universalidad-mundialidad’. El ‘eurocentrismo’ de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como ‘centro’” (Dussel, 2000: 48).

Dicha confusión o asociación eleva la “particularidad” de la filosofía moderna europea a una “universalidad” (Dussel, 2016a: 22) y se constituye en una “falacia desarrollista” (Dussel, 2004a: 6) y en un “‘estampido’ interpretativo por el que el sentido de la vida cotidiana de Europa” cambia radicalmente (2004a: 7). A fines del siglo XVIII, con la Ilustración francesa e inglesa y los románticos alemanes, aparecen las primeras formulaciones de una historia mundial que proyecta a Europa en su centro y como superior respecto a otras culturas<sup>12</sup>.

En pocas palabras estamos resumiendo y sintetizando una periodización, que va desde fines del siglo XV hasta la actualidad<sup>13</sup>, y una concepción de la Modernidad, que entiende que la centralidad de Europa se va originando a partir del intercambio con otras culturas, en un

---

<sup>12</sup> “Fue con los enciclopedistas cuando comienza por primera vez la distorsión de la historia (L’Esprit des Lois de Montesquieu es un buen ejemplo), pero igualmente con los ilustrados ingleses, y en Alemania con Kant, y finalmente con Hegel, para quien el Oriente era la niñez (Kindheit) de la humanidad, el lugar del despotismo y de la no libertad, desde donde posteriormente el espíritu (el Volksgeist) remontará hacia el Occidente, en el camino hacia la plena realización de la libertad y la civilización. Europa habría sido desde siempre elegida por el destino para ser el sentido final de la historia universal” (2004b: 203).

<sup>13</sup> La hegemonía china del mercado-mundo; el tropiezo de España y Portugal con un continente nuevo; la constitución de un nuevo centro geopolítico (el Atlántico); la transformación de América, el mundo islámico y África en colonias y periferias; la extracción y acumulación originaria de capital; el incremento, por parte de Holanda, del intercambio mercantil en los mercados del Indostán y la China con plata latinoamericana; la revolución burguesa que ubica a Inglaterra y Francia como relevo de Holanda en un mercado mundial todavía dominado por Indostán y China; la “gran divergencia” que provoca que Inglaterra realice la Revolución Industrial y no China; la hegemonía de las potencias coloniales europeas y el derrumbe de la competencia asiática; el imperialismo y la supremacía de Europa sobre todo el mundo postcolonial; la Segunda Guerra Mundial y el naciente Imperio americano; la transferencia de la hegemonía mundial de los imperios europeos a Estados Unidos; la emancipación de las colonias asiáticas y africanas; y la globalización neoliberal (Dussel, 2004a).

“acontecer dialéctico” en el que Europa es influenciada y transformada desde afuera (2004a: 6). Sin embargo,

“situada geopolítica, económica y culturalmente en el centro, manipulará desde ese espacio privilegiado la información de todas las culturas periféricas. Éstas, ligadas al centro y desconectadas entre ellas (es decir, la única relación existente se daba del Sur colonial al Norte metropolitano europeo, sin conexiones Sur - Sur), transcurrirán por la Edad de la Modernidad europea cultivando un desprecio creciente por lo propio, desde el olvido de sus propias tradiciones y hasta confundir el alto desarrollo, producto de la Revolución Industrial en Europa, con la verdad universal de su discurso, tanto de sus contenidos como por sus métodos” (Dussel, 2016a: 23).

Dussel dialoga en diferentes textos con los posmodernos y va delineando su propuesta de Trans-modernidad desde un punto de vista bien diferente (2007, 2016a, 2016b). Como hemos visto, las críticas de este autor se dirigen al mito irracional que justifica la violencia y el encubrimiento de otros, por lo tanto, su propuesta no sólo pone en cuestión al mito civilizatorio y su falacia desarrollista sino, fundamentalmente, a la culpabilidad moderna en la negación de la dignidad del Otro. En “*Eurocentrismo y Modernidad (introducción a las lecturas de Fráncfort)*” (2005), encontramos definida a la Trans-modernidad como un proceso creativo y como un proyecto de liberación:

“modernidad y alteridad negada (las víctimas) correalizan ellas mismas un proceso de mutua fertilización creativa. Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, solidaridad incorporativa que he llamado analéctica, entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer Mundo, etc. Para que esto suceda, la ‘otra cara’ negada y victimizada de la modernidad –la periferia colonial, la India, el esclavo, la mujer, el indio, las culturas populares subalternas– deben, en primer lugar, descubrirse a sí mismas como inocentes, como la ‘víctima inocente’ de un sacrificio ritual, el cual, en el proceso de descubrirse a sí misma como inocente debe ahora juzgar a la modernidad como culpable de una violencia originaria, constitutiva e irracional” (Dussel, 1995: 69 - 70).

Por lo tanto, lo que está en juego en la superación o síntesis dialéctica es la visibilización de los rostros encubiertos (1992), el reconocimiento ético de la dignidad del Otro (2000) y su liberación.

“Su real superación (como subsuntion y no meramente como Aufhebung hegeliana) es subsunción de su carácter emancipador racional europeo trascendido como proyecto mundial de liberación de su Alteridad negada: la ‘Trans-Modernidad’ (como nuevo proyecto de liberación político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcétera)” (Dussel, 2000: 50 - 51).

Como vimos anteriormente, a la explotación y dominación física le sucedió el desprecio y la desvalorización, y a éstas la pretensión de universalidad, la desconexión entre culturas periféricas y el olvido de lo propio. Sin embargo, esta sujeción puede terminar si los integrantes de tradiciones filosófico-culturales periféricas toman conciencia de su propia historia, del valor de las mismas (2016a: 24) y de que han sido incluidas en la totalidad como negadas (2016e: 282).

“El momento cultural despreciado, no aniquilado porque desvalorizado, permitido de sobrevivir porque inútil, no peligroso, y por último por estar más allá de todo mercado... no solventes (sin dinero), y por ello ‘no-compradoras’, comienza a tomar conciencia de su dignidad, de su valor, de su exterioridad” (2004a: 20).

O sea, las alternativas se formulan desde la exterioridad. Es “desde la nada”, “desde el no-ser” de la cultura occidental” (2004a: 20) que se inicia un más allá;

“...el desarrollo de esa posibilidad del Otro es una imposibilidad de la Modernidad. Es ‘trans-(moderna)’ porque viene después en el tiempo, porque viene desde afuera en la espacialidad sistémica, y porque va hacia una cultura futura pluriversa, por una vía que recorre un camino por fuera del proceso que desarrolló la Modernidad” (2004a: 25)<sup>14</sup>.

Ahora bien, más allá de los micro-relatos fragmentados de las víctimas es necesaria una narrativa histórica que reconstruya nuestra memoria y el sentido de nuestras luchas (2016b: 43) en un diálogo intercultural que redimensiona las categorías “diferencia” y “universalidad”. Para Dussel, “la afirmación y emancipación de la diferencia va construyendo una universalidad

---

<sup>14</sup> En Filosofía de la liberación (original de 1977), Dussel aclara que él fue el primero en utilizar la denominación “posmodernidad”, y que a raíz de la generalización del sentido otorgado por Lyotard es que comienza a utilizar “transmodernidad”.

novedosa y futura. La cuestión no es diferencia o universalidad, sino universalidad en la diferencia y diferencia en la universalidad” (2016b: 48).

En “*Agenda para un diálogo inter-filosófico Sur-Sur*” (2016d) encontramos distinguidas, la universalidad unívoca de una sola cultura para toda la humanidad, fruto de un proceso de identidad excluyente, y el pluriverso analógico cultural, que es fruto de un diálogo intercultural entre culturas distintas en permanente fecundación creativa. Este último supone un diálogo cultural desde la semejanza común, pero recreando continuamente su propia distinción (2016d: 99). En este texto, además, aparece la Trans-modernidad definida como

“el horizonte que se abre ante nuestros ojos. Se trata no de una nueva etapa de la Modernidad sino de una *Nueva Edad* del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, del capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo. Una edad donde los requerimientos de la existencia de vida en la Tierra habrán exigido cambiar la actitud ontológica ante la existencia de la naturaleza, del trabajo, la propiedad, de las otras culturas” (2016d: 100).

En esta cita encontramos dos aspectos de la universalidad que es necesario ampliar. Por un lado, cuando habla de ese más allá de los supuestos impuestos (al igual que en el epígrafe con el que partimos); y, por el otro, cuando hace referencia a los requerimientos de la existencia de vida. Con respecto al primer aspecto, en “*Una nueva edad mundial en la historia de la filosofía*” (2016a), Dussel define a aquellas preguntas filosóficas fundamentales, que están presentes en todos los grupos humanos, en todas las culturas, como “núcleos problemáticos universales”. Lo que variaría es el contenido de las respuestas, “las narrativas racionales, si por racionales se entiende el simple ‘dar razones’ o fundamentos que intentan interpretar o explicar los fenómenos...” (2016a: 12). Por esta razón habla de universalidad filosófica y de particularidad cultural.

“Todo lo dicho no niega que existe un nivel en el que el discurso filosófico toma en cuenta los núcleos problemáticos fundamentales y puede abordar respuestas con validez universal, es decir, como un aporte a ser discutido por otras culturas, ya que se trataría de un problema humano y en cuanto tal, universal” (Dussel, 2016a: 24).

Dussel entiende que los núcleos problemáticos comunes, así como ciertos enunciados, pueden funcionar como “puentes” que permiten el diálogo y la discusión entre distintas culturas, “en

cuanto son humanos y por ello, universales” (2016a: 25) y posibilitan, también, ese más allá de los supuestos que implica la Transmodernidad.

En cuanto al segundo aspecto a destacar en la cita, el que hace referencia a los requerimientos de la existencia de vida en la Tierra, Dussel los piensa en términos materiales, ya sea por el hambre (2016c: 64) o por la ecología (2016d: 101):

“El ‘acto de habla’ (speechhact) de la víctima, el Otro de Levinas, que clama: ¡Yo te digo que tengo hambre!, es un acto de habla que involucra no sólo la exigencia de participación discursiva como ‘interpelación’ ético-lingüística de un posible excluido de la comunidad de comunicación, sino igualmente la exigencia material del excluido de la comunidad de la reproducción de la vida” (2016c: 64).

Volvamos a la cita y veamos que los requerimientos materiales para la vida son los que nos exigen cambiar nuestra actitud ontológica ante la naturaleza, el trabajo, la propiedad y las otras culturas (2016d: 100).

Podemos preguntarnos por las posibilidades concretas de ese diálogo intercultural, entre citas sumamente pesimistas<sup>15</sup> y citas de lo más esperanzadoras<sup>16</sup>. En “*La nueva Edad del mundo. La Transmodernidad*”, nuestro autor explica que suponer condiciones simétricas en el “diálogo entre culturas” puede hacernos caer en un multiculturalismo altruista que en realidad se vuelve una política cultural agresiva que aniquila toda posibilidad de diálogo (2016e).

---

<sup>15</sup> “¿A qué queda reducido el diálogo multicultural que una cierta visión ingenua de las asimetrías entre los dialogantes? ¿Cómo es posible imaginar un diálogo simétrico ante tamaña distancia en la posibilidad de empuñar los instrumentos tecnológicos de un capitalismo fundado en la expansión militar? ¿No estará todo perdido, y la imposición de un cierto occidentalismo, cada vez más identificado con el ‘americanismo’ (norteamericano, es evidente), borrarán de la faz de la tierra a todas las culturas universales que se han ido desarrollando en los últimos milenios? ¿No será el inglés la única lengua clásica que se impondrá a la humanidad, que agobiada deberá olvidar sus propias tradiciones?” (2005: 15).

<sup>16</sup> El siglo XXI tiene ante sí “la aceptación, por parte de cada una de las tradiciones filosóficas regionales (europea, norteamericana, china, hindú, árabe, africana, latinoamericana, etc.) del sentido de las temáticas, del valor y la historia de las demás tradiciones. Sería la primera vez en la historia de la filosofía que las diversas tradiciones se dispongan para un auténtico y simétrico diálogo, gracias al cual aprenderían muchos aspectos desconocidos o más desarrollados en otras tradiciones. Además, ésta sería la clave para la comprensión del contenido de las otras culturas hoy presentes en la vida cotidiana de toda la humanidad, por los gigantescos medios de comunicación que permiten en el instante recibir noticias de otras culturas de las que no se tiene un mínimo conocimiento. Será este un proceso de mutuo enriquecimiento filosófico que exige situarse éticamente, reconociendo a todas las comunidades filosóficas de otras tradiciones con iguales derechos de argumentación, superando así un *moderno eurocentrismo* hoy imperante, que lleva a la infecundidad, y frecuentemente a la destrucción de notables descubrimientos de otras tradiciones” (Dussel, 2016a: 11).

“Este tipo de multiculturalismo altruista queda claramente formulado en el *overlappingconsensus* de John Rawls, que exige la aceptación de ciertos principios procedimentales (que son, de forma inadvertida, profundamente culturales, occidentales) que deben ser aceptados por todos los miembros de una comunidad política, y permitiendo al mismo tiempo la diversidad valorativa cultural (o religiosa). Políticamente esto supondría, en los que establecen el diálogo, aceptar un Estado liberal multicultural, sin advertir que la estructura de ese Estado multicultural, tal como se institucionaliza en el presente, es la expresión de la cultura occidental y restringe la posibilidad de sobrevivencia de todas las demás culturas. Subrepticamente se ha impuesto una estructura cultural en nombre de elementos puramente formales de la convivencia (que han sido expresión del desarrollo de una cultura determinada)” (2016e: 279).

Por lo tanto, no se puede suponer un estado de relaciones simétricas, pero sí un diálogo transversal, de periferia a periferia, donde las diferencias dialogan sin tener que pasar por el centro hegemónico (2016e). En otras palabras, es necesario “un diálogo intercultural Sur-Sur, antes que pasar al diálogo Sur-Norte” (2016e: 292). Desde dicha localización, la negación se vuelve exterioridad, y ésta última “positividad de una tradición distinta a la Moderna” (2016e: 294). El intelectual crítico, entonces, se localiza desde el Sur, pero también en una “frontera” (2016e):

“... el intelectual crítico debe ser alguien localizado ‘entre’ (*in betweenness*) las dos culturas (la propia y la Moderna). Es todo el tema del *border*, la ‘frontera’ entre dos culturas como lugar de un ‘pensamiento crítico’” (2016e: 290).

En “*Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*” (2005), Dussel pregunta: ¿cómo podrá negarse el desprecio de lo propio sino iniciando el camino con el autodescubrimiento del propio valor? Y responde. Se comienza por una afirmación de la exterioridad despreciada, por una autovaloración y reconstrucción del propio legado. Luego, es necesario realizar una crítica desde los supuestos de la propia cultura para madurar una nueva respuesta en la resistencia cultural. Esto permitirá también un diálogo entre los “críticos de la periferia”, un diálogo intercultural Sur-Sur, antes que pasar al diálogo Sur-Norte. Y, por último, la construcción de una estrategia de crecimiento liberador trans-moderno, como síntesis de una renovada cultura no sólo descolonizada sino novedosa.

“El diálogo, entonces, entre los creadores críticos de sus propias culturas no es ya moderno ni postmoderno, sino estrictamente ‘trans-moderno’, porque, como hemos indicado, la localización del esfuerzo creador no parte del interior de la Modernidad, sino desde su exterioridad, o aún mejor de su ser ‘fronterizo’. La exterioridad, no es pura negatividad. Es positividad de una tradición distinta a la Moderna” (2005: 25).

## **2.2. Una descolonización epistemológica**

En “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*” ([1991]1992), Aníbal Quijano explica la formación del actual orden mundial bajo la dominación colonial, y afirma que, aunque el colonialismo en su aspecto político y formal ha sido derrotado, persiste aún en su aspecto cultural; esto es, “la relación entre la cultura europea, llamada también ‘occidental’, y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial” (1992: s/n). Lo significativo es que esta relación no es una subordinación, más bien, la colonización actúa en la interioridad del imaginario de los dominados, forma parte de él. A esta relación constitutiva, que perdura más allá de toda relación de dependencia externa, Quijano la llama colonialidad cultural. En este texto, explica su producción en dos escenarios coetáneos y profundamente interrelacionados – por un lado, la colonización del imaginario en América Latina, y, por el otro, la constitución del paradigma europeo de conocimiento racional–, para, luego, mostrar su vinculación: el paradigma modernidad-racionalidad es sólo una parte de la estructura de poder de la dominación colonial de Europa sobre el resto del mundo; la parte que expresa la colonialidad de esa estructura de poder (Quijano, 1992). En trabajos posteriores, la colonialidad aparece como el elemento fundante (2000), constitutivo (2007) y como uno de los fundamentos del patrón de poder mundialmente dominante (2010), y el paradigma europeo de producción de conocimiento es uno de los ejes en los que se articula dicho poder. El concepto de modernidad que vincula con un guion al de racionalidad (modernidad-racionalidad) sería sólo la versión eurocéntrica de la misma, la otra cara de la moneda que lleva la marca de la colonialidad (Quijano, 2010). Al igual que Enrique Dussel (1994), entiende que la constitución de esa forma de pensar no es un fenómeno intra-europeo, ni exclusivamente europeo, aunque tuvieron éxito en difundir, establecer y volver hegemónica dicha versión o perspectiva histórica; también la fecha hace “500 años atrás”; también explica su íntima vinculación con el colonialismo y el capitalismo; y también encuentra su sentido desdoblado, aunque, en lugar de hablar de emancipación racional



y justificación de la violencia (Dussel, 1994), habla de modernidad-racionalidad y colonialidad (1992, 2000, 2010, 2014b). A partir de este concepto y del de transmodernidad, se conforma un colectivo pluridisciplinar, el colectivo modernidad/colonialidad, que elabora una serie de opciones para el pensar y hacer decolonial, que, por supuesto, veremos en el próximo apartado. Como Aníbal Quijano intenta comprender el patrón de poder que opera mundialmente y está configurado como un sistema-mundo (Wallerstein, 2007b), cada uno de los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que se dan a partir de América aparecen articulados en su teoría. Es más, cada uno de ellos tiene una “relación umbilical” con los cambios que se dan en las relaciones materiales e intersubjetivas entre todos los pueblos que se van integrando en la nueva configuración. Cambios que llevan a la constitución de una nueva subjetividad de una nueva intersubjetividad. La globalidad de la configuración no es más ni menos que un piso básico de prácticas sociales comunes y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como centro de orientación valorativa del conjunto (Quijano, 2014b). Por lo tanto, su teoría nos brinda un marco teórico y conceptual para desentrañar las singularidades que adquiere y con las que se expresa dicha configuración en nuestro caso en particular, permitiéndonos avanzar, de aquí en más, nombrando esa íntima relación entre lo político y lo cultural como colonialidad-decolonialidad, y pensando a la educación intercultural como un espacio en donde se espera o se busca deliberadamente que dichas relaciones intersubjetivas se expresen.

En este apartado, avanzamos respecto a cómo se origina y logra establecerse como fundamento del poder la colonialidad, y dejaremos para el próximo la complejidad de la configuración del poder mundial. Dijimos que en “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*” ([1991]1992), Aníbal Quijano explica lo que ocurre simultáneamente en dos escenarios, América Latina y Europa, para luego mostrar su vinculación. En ningún momento deberíamos perder de vista que al igual que la filosofía de la liberación, este autor nos invita a pensar la producción de dichas identidades culturales, por lo tanto, todo relato de lo que ocurre en términos temporales nos da pistas de una nueva perspectiva histórica para pensar desde la conquista hasta la actualidad, y todo relato de lo que ocurre en términos espaciales nos va dando pistas de una nueva perspectiva geográfica del poder (Quijano, 2014b). La producción de dichas identidades culturales se da bajo el colonialismo, esto es, bajo relaciones de dominación directa entre dominadores y dominados, y persiste en términos intersubjetivos en ambas culturas tras su derrota.

En este texto explica cómo se da el exterminio y la destrucción de sociedades y culturas, la sistemática represión de todas las formas de expresión cultural, discriminaciones sociales, con su posterior codificación y categorización, la imposición de la cultura de los dominantes y la emergencia de una perspectiva mental o racionalidad (Quijano, 1992). En “*Don Quijote y los molinos de viento en América Latina*” (2010), encontramos ordenados estos hechos de una forma más didáctica, fundamentalmente, para entender cuáles fueron las condiciones de producción de la colonialidad, cómo surge, cómo llega a constituirse en un fundamento del poder y cómo se perpetúa más allá de las relaciones opresoras directas, como imaginario. En este texto, Aníbal Quijano ubica su producción en dos movimientos: destrucción y redefinición (cultural, económica, política e histórica). En el primero movimiento, se daría el exterminio y la destrucción de sociedades y culturas y la sistemática represión de todas las formas de expresión cultural; y, en un segundo movimiento, la imposición de la cultura de los dominantes y la emergencia de una perspectiva mental o racionalidad. Articulando dichos movimientos, está la idea de raza, que está en la base de esas primeras discriminaciones sociales y en esa primera codificación en la que se gestarán unas categorías y un sistema de clasificación determinado. Es el articulador el que funda y constituye una nueva configuración, una nueva forma de producir-trabajar, pensar y ejercer el poder. Y, como veremos en la segunda parte de esta tesis, cada vez que decolonialmente se intente pensar y hacer algo distinto, como un gozne o bisagra reestablece el estado de cosas, expresando, en cualquiera de las formas que adopte, su desdoblada significación fundante, esto es, su vocación destructiva y su promesa liberadora.

Al primer movimiento, Quijano lo resume así:

“...se trata, primero, de la desintegración de los patrones de poder y de civilización de alguna de las más avanzadas experiencias históricas de la especie. Segundo, del exterminio físico, en poco más de tres décadas, las primeras del siglo XVI, de más de la mitad de la población de esas sociedades, cuyo total, inmediatamente antes de su destrucción, se estima en más de 100 millones de personas. Tercero, de la eliminación deliberada de mucho de los más importantes productores, no sólo portadores, de aquellas experiencias, sus dirigentes, sus intelectuales, sus ingenieros, sus científicos, sus artistas. Cuarto, de la continuada represión material y subjetiva de los sobrevivientes, durante las siguientes centurias, hasta someterlos a la condición de campesinos iletrados, explotados y culturalmente colonizados y dependientes” (2010: 24).

Entre el proceso de destrucción de un mundo histórico y la creación de uno nuevo, con un nuevo sistema de dominación social, se encuentra la idea de raza como elemento fundacional, por lo tanto, como “articulador” que redefine y reconfigura todas las formas previas de dominación. Por eso Quijano habla de la colonialidad del poder, porque en la base del sistema de dominación, esto es, del patrón mundial de poder, está la idea de raza y una clasificación racial que, antes de extenderse a toda la población mundial, se articulara en términos sociales.

Las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados fueron asumidas como fenómenos naturales y no como productos de las relaciones de poder. La idea de raza es una construcción mental y social que entiende que una supuesta estructura biológica ubica a unos en una situación natural de inferioridad respecto a otros, haciendo que las diferencias conlleven una experiencia de la dominación. A través del tiempo, esta idea ha sido codificada en términos raciales, étnicos, nacionales, antropológicos, dando por resultado clasificaciones y reclasificaciones de las poblaciones del mundo. En otras palabras, los sobrevivientes de los pueblos conquistados y dominados no fueron vistos como víctimas de relaciones de poder impuestas, sino como inferiores en su naturaleza material, por sus rasgos fenotípicos, y en su capacidad de producción histórico-cultural (Quijano, 1992; 2010; 2014b).

En la constitución de América Latina, las diferencias fueron codificadas en términos raciales, por lo tanto, la idea de raza fue el elemento fundante de las discriminaciones que se vivían y de las relaciones de dominación que la conquista imponía. En la medida en que las relaciones sociales se configuraban como relaciones de dominación, la idea de raza otorgaba legitimidad a dichas relaciones impuestas por la conquista y las naturalizaba. Todavía sin una elaboración teórica que la reforzara, la clasificación social de la población de América, primero, y del mundo después, a través de la idea de raza se iba constituyendo en un articulador o eje fundamental del patrón de poder (Quijano, 1992; 2010; 2014b).

La pluralidad de identidades del mundo conquistado fue deliberadamente destruida y a los sobrevivientes se les impuso una única identidad racial: “indios”, como emblema de su nuevo lugar en las relaciones de poder. Luego, a los secuestrados y traídos de la actual África se les llamaría “negros”, y, en relación a éstos, los dominantes se denominarían a sí mismos “blancos”<sup>17</sup>. Los “mestizos” surgirían de lo que se pensaban que eran mezclas entre razas.

---

<sup>17</sup> Según Quijano (2014a), la categoría raza fue aplicada por primera vez a los indios. Con el tiempo y en el área britano-americana, los rasgos fenotípicos de los conquistados fueron codificados como color. Allí, la población dominada eran los negros y, en consecuencia, los dominantes se llamaron blancos a sí mismos. “Por supuesto que

En torno a la nueva idea de raza se redefinieron y reconfiguraron todas las formas previas de dominación: las vinculadas a las diferencias entre los sexos y las referidas al trabajo. Sólo para reseñarlas brevemente, digamos que:

“en el modelo de orden social patriarcal, vertical y autoritario, del cual eran portadores los conquistadores ibéricos, todo varón era, por definición, superior a toda mujer. Pero a partir de la imposición y legitimación de la idea de raza, toda mujer de raza superior se hizo inmediatamente superior, por definición, a todo varón de raza inferior. De ese modo, la colonialidad de las relaciones entre sexos se configuró en función de la colonialidad de las razones entre razas. Y ello se asoció a la producción de nuevas identidades históricas y geoculturales originales del nuevo patrón de poder: ‘blancos’, ‘indios’, ‘negros’, mestizos” (Quijano, 2010: 27)<sup>18</sup>.

Estas nuevas identidades también fueron asociadas a las jerarquías, roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo, otro de los ejes fundamentales del patrón de poder, haciendo que la raza y la división del trabajo quedaran estructuralmente asociados, reforzándose mutuamente, dando como resultado una división racial del trabajo (Quijano, 1992; 2014b).

“En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces, fueron confinados a la servidumbre... En algunos casos, la nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de la servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria con la raza dominante y le fue también permitido participar en algunos de los oficios en los cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a la nobleza. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de

---

los ‘negros’, como se llamaba a los futuros ‘africanos’, eran un ‘color’ conocido por los ‘europeos’ desde miles de años antes, desde los romanos, sin que la idea de raza estuviera en juego. Los esclavos ‘negros’ no serán embutidos en esta idea de raza sino mucho más tarde en América colonial..., a mediados del siglo XVI. Pero el ‘color’ como sino emblemático de raza no será impuesto sobre ellos sino desde bien entrado el siglo XVIII y en el área colonial britano-americana. En esta se produce y se establece la idea de ‘blanco’, porque allí la principal población racializada y colonialmente integrada, esto es, dominada, discriminada y explotada dentro de la sociedad colonial britano-americana, eran los ‘negros’” (2010: 26). Retomaremos esta referencia al “color” en el último capítulo, cuando analicemos una reproducción del cuadro “La vuelta del malón” de Della Valle, que forma parte de los elementos fundante de la escuela ranquel.

<sup>18</sup> Es pertinente aclarar que, en este texto, Quijano utiliza indistintamente las categorías sexo y género, pero esto será reconceptualizado en “Colonialidad del Poder y Clasificación Social” (2007). En el próximo apartado, veremos los aportes de autores decoloniales respecto a esta articulación (Carballo y Mignolo, 2014).

mercancías. No obstante, sólo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar” (2014b: 781).

La articulación de raza y trabajo dio lugar a un nuevo sistema de dominación social y a un nuevo sistema de explotación social en América. En este segundo movimiento, se constituyen dos de los ejes del patrón de poder, una clasificación social que se extendería a toda la población mundial y un control del trabajo, sus recursos y sus productos. Sobre este último, Quijano explica:

“Todos los modos históricamente conocidos de control del trabajo o de explotación – esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil independiente, reciprocidad y capital– fueron asociados, articulados, en un único sistema conjunto de producción de mercaderías para el mercado mundial. Por el lugar dominante del capital en las tendencias básicas del nuevo sistema, este tuvo desde su origen, como lo tiene hoy, carácter capitalista” (2010: 28).

La nueva estructura del poder surge de la redefinición y reconfiguración de todos los elementos en relación a la idea de raza y en relación al capital. Ambos sistemas, el social y el de explotación, se requerirán recíprocamente en este primer momento (mediados del siglo XVI), ya que “ninguno de ellos se habría consolidado y reproducido universalmente durante tan largo tiempo sin el otro” (Quijano, 2010: 29). Su íntima relación llega a ser “virtualmente simétrica”, al punto que la división social del trabajo fue por un buen tiempo una expresión de la clasificación racial de la población” (Quijano, 2010: 29). Después de más de 500 años de su reproducción, sabemos que su estructuración es heterogénea, pero eso lo ampliaremos hacia el final de este apartado y del próximo, cuando veamos con más detenimiento cómo funciona la clasificación social en el patrón de poder.

En este segundo movimiento histórico se construyen no sólo las nuevas relaciones sociales intersubjetivas sino también las nuevas relaciones sociales materiales, por lo tanto, las bases para una nueva cultura y una nueva sociedad (Quijano, 2014a). A medida que el colonialismo europeo se expandía, este sistema de clasificación social producido en América se imponía al conjunto de la población mundial. Por lo tanto, nuevas identidades históricas, sociales y geoculturales serían producidas con base en los mismos fundamentos. A los “indios”, “negros”, “blancos” y “mestizos” se añadirían “amarillos”, “oliváceos” o “aceitunados” y, rápidamente, cobraría una connotación racial toda nomenclatura asociada a las categorías de etnia y nación.

En épocas anteriores, bajo el colonialismo se establecieron diferentes etnias y nacionalidades, distinciones y valoraciones de las actividades y formas de organización de diferentes grupos, pero es recién con América que las mismas son redefinidas en términos raciales. Quijano (2010, 2014a) encuentra un antecedente en la “limpieza étnica” practicada a musulmanes y judíos en la península ibérica, e incluye esta victoria militar, política y religiosa-cultural de los cristianos de la contrarreforma en el contexto de producción del constructo mental de “raza”<sup>19</sup>. Aunque, entre los siglos XV y XVI, los vencedores de la conquista llegan a la conclusión de que los indios son humanos –recordemos, teólogos y juristas discuten sobre si los indios tienen alma o no para saber si pueden ser tratados como bestias o tienen que ser tratados como gentes dominadas–, en las prácticas sociales del poder queda formada la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente “diferente” sino “inferior” a la de los europeos. Las diferencias fenotípicas a las que hacíamos referencia anteriormente, solo son un signo del desarrollo biológico que va desde la bestia al europeo. Y, cuando esta idea se asocia a las diferencias culturales, “racismo” y “eticismo” se combinan, por primera vez, de una manera muy peculiar, configurando una matriz de ideas, imágenes, valores, actitudes, prácticas sociales que persiste en el tiempo (Quijano, 2014a)<sup>20</sup>.

Lo mismo ocurre con la categoría de “nación”. Cuando los ingleses llegan a Norte América, a comienzos del siglo XVII, encuentran naciones. Mientras establecen relaciones con las mismas, introducen a los “negros” durante el periodo colonial. Luego de la llamada independencia o Revolución americana, exterminan a esas poblaciones, y, en el siglo XIX, les llaman “tribus” a las sociedades sobrevivientes. La idea de raza comanda la relación tanto con negros como con indios en Norte América.

---

<sup>19</sup> Con respecto a la categoría de etnia, Quijano aclara que “al mismo tiempo que se conquistaba y colonizaba América, la Corona de Castilla y de Aragón, ya el núcleo del futuro Estado central de la futura España, imponía a los musulmanes y judíos de la península ibérica la exigencia de un ‘certificado de limpieza de sangre’ para ser admitidos como ‘cristianos’ y ser autorizados a habitar en la península o viajar a América. Tal ‘certificado’ – aparte de ser testimonio de la primera ‘limpieza étnica’ del periodo de la colonia/modernidad– puede ser considerado como el más inmediato antecedente de la idea de raza, ya que implicaba la ideología de que las ideas religiosas, o más generalmente la cultura, son transmitidas por la ‘sangre’” (2010: 27 - 28).

<sup>20</sup> Durante la dominación colonial sobre África, los franceses acuñaron el término “etnia”, “para dar cuenta de las especificidades y diferencias culturales entre los pueblos africanos (Quijano, 2014a: 763). Posteriormente, la categoría de “etnia” logra desprenderse de las connotaciones racistas adquiridas, aunque, según Quijano, “raza” y “etnia” “nunca han dejado de andar entrelazadas” (2014a: 762). Este autor estima que, probablemente, es pasada la violencia cotidiana de la conquista y de la mano del asombro del descubrimiento de que los “indios” habían vivido en mundos socioculturales muy complejos y sofisticados, que se reconoce y admite que las diferencias son históricas, culturales y no de naturaleza.

Ahora bien, aunque hay más diferencias que similitudes entre los íberos y los britanos, Quijano (2014a) resalta dos elementos en común –por un lado, la experiencia de la colonización, dominación y explotación; y, por el otro, la formación de una ideología común respecto a estas relaciones de poder entre europeos y no-europeos–, y, por supuesto, su íntima vinculación. En un mismo proceso, mientras se dan las experiencias, ideas, imágenes y prácticas sociales coloniales, se elabora una nueva racionalidad, surge la categoría “Europa” para nombrar el centro del mundo capitalista colonial y, con esta, toda una nueva geografía del poder: Europa, América, Asia, África, Occidente y Oriente, así como (Quijano, 2010; 2014a; 2014b)<sup>21</sup>.

Como podemos ver, volvemos a los dos escenarios planteados en “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*” (1992), aunque resulta más evidente su vinculación si la lectura se detiene en la articulación de procesos que se dan en un mismo movimiento histórico.

Recordemos, luego del exterminio y la destrucción de sociedades y culturas, la sistemática represión de todas las formas de expresión cultural, las discriminaciones sociales, con su posterior codificación y categorización, se da la imposición de la cultura de los dominantes y la emergencia de una perspectiva mental o racionalidad (Quijano, 1992). Respecto a la imposición, el sociólogo peruano explica tres tipos: la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes; la imposición de creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, “las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática” (1992: s/n); y la imposición de una imagen mistificada de los patrones de producción de conocimientos y significaciones de los dominantes. Esta última imposición instrumenta la seducción y logra instalar en el nuevo mundo, la cultura europea como un modelo cultural universal (Quijano, 1992)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Respecto al centramiento de Europa o eurocentramiento es importante destacar que la nueva identidad geocultural emerge como sede central del control del mercado y del trabajo mundial estableciendo una nueva distribución geográfica del poder. Quijano toma las teorizaciones del capitalismo mundial de Karl Marx, la teoría de “centro-periferia” de Raúl Prebisch y la teoría de sistema-mundo de Immanuel Wallerstein para describir esa configuración mundial y caracteriza al capitalismo como colonial, moderno y eurocentrado (2014b).

<sup>22</sup> Refiriéndose a los patrones de producción de conocimiento y significaciones dice: “los colocaron primero lejos del acceso de los dominados. Más tarde los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió además en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial” (Quijano, 1992: s/n).

Tras este proceso, la colonialidad pasó a formar parte de las condiciones de producción de aquellas sociedades y culturas. Los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión que los patrones culturales de los dominantes, por lo tanto, su imaginario “difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse fuera de esas relaciones” (Quijano, 1992: s/n). Pero el imaginario de quienes dominaban también se encontraría atrapado en dichas relaciones, encontrando, también, en sus condiciones de producción, la colonialidad. En el próximo apartado, vamos a ver cómo los autores del colectivo modernidad/colonialidad avanzan en el desarrollo de esta dimensión epistémica del colonialismo, aclarando, por ejemplo, que estos dos imaginarios, la colonialidad y la racionalidad moderna, son elementos constitutivos y, por lo tanto, infraestructurales en el sistema (Castro-Gómez, 2008). Como dijimos en el primer capítulo, la educación intercultural crítica encuentra en las teorías y pedagogías decoloniales una manera de concebir el íntimo vínculo entre lo político y lo cultural, y, por lo tanto, lo pedagógico, que hace que las problematizaciones referidas a diferencias y desigualdades en configuraciones culturales determinadas, no impliquen simplemente un problema ideológico superestructural en el que puede intervenir produciendo valor, sino verdaderas oportunidades para revelar y subvertir las relaciones que son fundamentales, y, por lo tanto, conforman una matriz o patrón. Como estas relaciones no tienen sólo que ver con la posesión o no de los medios de dominación y explotación, sino también con una determinada intersubjetividad, cualquier desafío que se presente en dichos términos sí o sí impugna al sistema. Ese íntimo enlace entre lo político y lo cultural, que hace que todo lo intercultural ocurra en términos coloniales-decoloniales, funda una determinada intersubjetividad, que está en la base de toda relación, y, por supuesto, de todo pensamiento.

Bien, avancemos en la explicación que da Aníbal Quijano respecto a cómo gravita la colonialidad en la constitución del paradigma europeo de racionalidad moderna para entender cómo las relaciones intersubjetivas que impone la colonia ingresan en un imaginario que luego se impone como pensamiento.

Aníbal Quijano participa del debate acerca de la crisis del paradigma universal de conocimiento, proponiendo una lectura de la relación entre la humanidad y el resto del mundo que el mismo supone. Desde su punto de vista,

“lo que está en cuestión en ese paradigma es, primero, el carácter individual e individualista del ‘sujeto’ que como toda verdad a medias falsea el problema al negar la



intersubjetividad y la totalidad social como sedes de la producción de todo conocimiento. Segundo, la idea de ‘objeto’ no es compatible con el conocimiento a que llega la investigación científica actual, según el cual las ‘propiedades’ son modos y momentos de un campo de relaciones dado, y en consecuencia no hay mucho lugar para una idea de identidad, de originalidad ontológicamente irreductible, al margen de un campo de relaciones. Tercero, la exterioridad de las relaciones entre sujeto y objeto, fundada en diferencias de naturaleza, es una exacerbación arbitraria de las diferencias, puesto que la investigación actual llega más bien al descubrimiento de que hay una estructura de comunicación más profunda en el universo” (Quijano, 1992: s/n).

Al igual que Dussel, que fecha la constitución de la misma en 1492, Quijano entiende que en un mismo movimiento se constituye América Latina, se da la emergencia de la idea de occidente o Europa y se constituye el paradigma del conocimiento racional y la modernidad. Al igual que la práctica colonial europea, el paradigma niega la idea de totalidad social y omite toda referencia a otro, en el mismo momento en que Europa se constituye en relación al mundo colonizado. Sus diferencias con otras experiencias culturales fueron admitidas como desigualdades en un sentido jerárquico y percibidas en términos de naturaleza. Las otras culturas pasaron a ser objetos de dominación y conocimiento, bloqueando, en consecuencia, toda relación de comunicación y de intercambio entre culturas, ya que “el paradigma implica que entre ‘sujeto’ y ‘objeto’ no puede haber sino una relación de exterioridad” (1992: s/n). Posteriormente, y a través del pensamiento social de los siglos XIX y XX, la idea de totalidad social se impone con una visión organicista y bajo el supuesto de que las sociedades son organizaciones homogéneas, articuladas en un orden jerárquico, con relaciones funcionales entre las partes, con una lógica histórica única y una racionalidad que consistía en la sujeción de cada parte a esa lógica única de la totalidad. Como los organismos más complejos, la parte rectora de dicha totalidad, o cerebro, es encarnada por Europa, la sociedad más civilizada, moderna, racional y capitalista. La historia, en consecuencia, fue concebida como un *continuum* evolutivo que iba de lo primitivo a lo civilizado, de lo tradicional a lo moderno, de lo salvaje a lo racional y del pre-capitalismo al capitalismo (Quijano, 1992). En “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*” (2014b), Quijano explica que el mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad es la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental, a partir del cual se originará, luego, la

perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana. La asociación de la clasificación racial de la población del mundo con dicho mito produjo también una visión que amalgama dualismos (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) con evolucionismo (lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea), de la que se desprende la distorsionada reubicación temporal de todas las diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado (Quijano, 2014b).

Lejos de las críticas de autores posmodernos, Aníbal Quijano (1992) propone “desprenderse” de las vinculaciones que existen entre la colonialidad y racionalidad-modernidad, deshaciéndonos de la concepción que excluye al otro y hace de la diferencia el fundamento de la dominación, lo cual no implica dejar de lado la idea de totalidad que fue introducida posteriormente. Es más, dice:

“Fuera de occidente, virtualmente en todas las culturas conocidas, toda cosmovisión, todo imaginario, toda producción sistemática de conocimiento, están asociados a una perspectiva de totalidad. Pero en esas culturas la perspectiva de totalidad en el conocimiento incluye el reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad, de su irreductible carácter contradictorio; de la legitimidad, esto es la deseabilidad del carácter diverso de los componentes de toda realidad y de la social en consecuencia. Por tanto, la idea de totalidad social en particular no solamente no niega, sino que se apoya en la diversidad en la heterogeneidad histórica de la sociedad, de toda sociedad. En otros términos, no solamente no niega, sino que requiere la idea del ‘otro’, diverso, diferente. Y esa diferencia no implica necesariamente, ni la naturaleza desigual del otro y por eso la exterioridad absoluta de las relaciones, ni la desigualdad jerárquica o la inferioridad social del otro. Las diferencias no son necesariamente el fundamento de la dominación. Al mismo tiempo y por eso mismo, allí la heterogeneidad histórico-estructural implica la copresencia y la articulación de diversas ‘lógicas’ históricas en torno de alguna de ellas, hegemónica, pero de ningún modo única. De esa manera cierra el paso a todo reduccionismo, así como a la metafísica de un macrosujeto histórico capaz de racionalidad propia y de teleología histórica, de la cual los individuos y los grupos específicos, las clases, por ejemplo, sería apenas portadores o misioneros” (Quijano, 1992: s/n).

Para este autor, es la descolonización epistemológica la que puede otorgar una nueva base a otro tipo de racionalidad. Una que surja de la comunicación y del intercambio de experiencias y significaciones; una que libere, finalmente, a las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad, de todo poder organizado como desigualdad, discriminación, explotación y dominación (Quijano, 1992).

Antes de concluir, amplíemos dos ideas: una referida al concepto de heterogeneidad histórico-estructural (copresencia y articulación)<sup>23</sup>, que se desprenden de la cita anterior, pero que ha formado parte, también, de la formulación del concepto colonialidad; y otra referida a la descolonización epistémica.

Recordemos que la crítica que nos permite ver desdoblada la significación de la modernidad en términos de justificación de la violencia y emancipación racional (Dussel, 1994) o colonialidad-racionalidad (Quijano, 1992), no sólo hace emerger lo oculto de la trama cultural sino también explica su íntima relación y convivencia encubridora. La descolonización epistemológica (Quijano, 1992), que forma parte del movimiento dialéctico del proyecto transmoderno (Dussel, 2000; 2005), parece tener como condición la afirmación de esa exterioridad despreciada, que debería poder emerger y expresarse en toda su heterogeneidad. La categoría heterogeneidad histórico-estructural reintroduce en términos de copresencia todo lo que se supone destruido, negado o que ha sobrevivido, para, luego, desentrañar cómo coexiste estructuralmente con otros elementos.

Una multiplicidad de elementos, que provienen de historias específicas y de espacios-tiempos distintos y distantes entre sí, coexisten bajo diferentes formas, de manera discontinua, incoherente y conflictiva o contradictoria, en cada ámbito de la existencia social (Quijano, 2007; 2010). Esta idea de copresencia de elementos histórica y geoculturalmente heterogéneos me recuerda a una de las explicaciones que realiza Sigmund Freud (1998) de la conservación de lo psíquico en el inconsciente, en donde nos invita a imaginarnos la ciudad de Roma con todas las edificaciones de su pasado, sin ruinas, demoliciones y sustituciones, conteniendo cada elemento de su historia. Esta pequeña digresión sólo tiene como objeto poner de manifiesto las dificultades que plantea la idea de copresencia heterogénea en términos de representación, más aún si muchos de esos elementos no son explícitos o permanecen velados. Pero es la articulación la que provoca tal efecto. Así como la idea de raza redefine y reconfigura todas las formas

---

<sup>23</sup> Quijano amplía el concepto heterogeneidad estructural de José Carlos Mariátegui.

previas de dominación, en cada uno de los ámbitos de la existencia social, una de las formas logra imponerse y articular al resto bajo su dominio. De esta manera, surgen patrones de poder que se constituirán en ejes del patrón de poder que se hará mundialmente dominante. En términos de Aníbal Quijano:

“En cada uno de los principales ámbitos de la existencia social, cuyo control disputan las gentes, y de cuyas victorias y derrotas se forman las relaciones de explotación/dominación/conflicto que constituyen el poder, los elementos componentes son siempre históricamente heterogéneos. Así, en el capitalismo mundial el trabajo existe actualmente, como hace 500 años, en todas y cada una de sus formas históricamente conocidas (salario, esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil, reciprocidad), pero todas ellas al servicio del capital y articulándose en torno de su forma salarial. Pero, del mismo modo, en cualquiera de los otros ámbitos –la autoridad, el sexo, la subjetividad– están presentes todas las formas históricamente conocidas, bajo la primacía general de sus formas llamadas modernas: el ‘Estado-nación’, ‘la familia burguesa’, la ‘racionalidad moderna’. Lo que es realmente notable de toda estructura social es que elementos, experiencias, productos, históricamente discontinuos, distintos, distantes y heterogéneos puedan articularse juntos, no obstante, sus incongruencias y sus conflictos, en la trama común que los urde en una estructura conjunta” (Quijano, 2007: 97 - 99).

Más adelante, ampliaremos un poco más acerca de cómo funciona esa estructura conjunta o patrón de poder incorporando los aportes de Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel (Mignolo y Carballo, 2014), Kyriakos Kontopoulos (en Vargas Soler, 2009) y Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Por ahora, digamos que los ejes que componen al patrón son: colonialidad del poder (articulación de todas formas de dominación en torno a la idea de raza), capitalismo (articulación de todas las formas de explotación en torno al capital), eurocentrismo (articulación de todas las formas de intersubjetividad y producción de conocimiento en torno a la intersubjetividad y racionalidad moderna), Estado-nación (articulación de todas las formas de autoridad en torno al Estado moderno), familia burguesa (articulación de todas las formas del comportamiento sexual de los géneros y de la organización familiar en torno a la familia burguesa) (Quijano, 2007).

Avancemos, entonces, con la idea de articulación (y, por lo tanto, desarticulación) en Quijano, ampliando algunas cosas respecto a la perspectiva eurocéntrica, que domina el ámbito de la

intersubjetividad y el conocimiento, y la crítica latinoamericana, que, en franca disputa, ha denunciado el punto de vista que encubre y racializa y los diferentes elementos con los que se pretende universalizar las formas de existencia social. Con categorías como encubrimiento, transmodernidad, colonialidad, heterogeneidad histórico-estructural, patrón de poder, etc., la crítica latinoamericana forja un pensamiento-otro<sup>24</sup> que logra desarticular la realidad que impone la racionalidad colonial. La idea de que la razón moderna, con sus palabras y discursos (“lo mismo”), “encubre” al otro (no-europeo) y a un mito sacrificial (Dussel, 1994) es retomada por diversos autores, entre ellos, los autores decoloniales y Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Tras la exclusión de muchos otros de la comunidad de comunicación y con el diálogo aún inconcluso, la razón moderna no ha parado de encubrir las víctimas inocentes del sacrificio, los rostros latinoamericanos, con las doctrinas, la tesis hispanista acerca de los mestizos, el liberalismo, la nación libre, el proyecto emancipador, el mercado libre, la falacia desarrollista (Dussel, 1994), la pacificación, la equidad, la justicia (Rivera Cusicanqui, 2018). Esa “otra cara” de la modernidad ha permanecido encubierta (Dussel, 1994), y, entonces, “la brecha entre las palabras y las cosas no ha cesado de ensancharse” (Rivera Cusicanqui, 2018).

Aníbal Quijano (2010) habla de “desencuentros” entre perspectivas de sentido, experiencias históricas y prácticas sociales. Desde este punto de vista, la perspectiva eurocéntrica no sólo “bloquea” la percepción de nuestra compleja realidad, sino también la “distorsiona”, al punto de configurar verdaderos “laberintos” o “fantasmas históricos” en nuestra existencia social. Frente a ese espejo distorsionante, la identidad, la democracia, la unidad latinoamericana, el desarrollo, etc. aparecen como problemas fundamentales que debemos resolver, pero su irresoluble cuestión y permanencia nos muestra que forman parte del nudo histórico de América, que “son virtualmente inherentes a la materialidad y al imaginario de nuestra existencia histórica” (Quijano, 2010: 34). Como una verdadera “trampa epistémica” que nos mantiene “prisioneros”, el eurocentrismo nos ha llevado a pensar dichos problemas por separado, intentar resolverlos gradualmente y en secuencias y calificar de utópicas las alternativas que surgen (Quijano, 2010).

Repasemos lo que hemos visto anteriormente y vamos a encontrar algunos de los elementos que componen el marco de ese espejo distorsionante o los barrotes de esa trampa o prisión: la

---

<sup>24</sup> La categoría pensamiento-otro “proviene del autor árabe-islámico Abdelkebir Khatibi, quien parte del principio de la posibilidad de pensamiento a partir de la descolonización, es decir, de la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización” (Fernández de Oliveira y Ferrão Candau, 2013: 285).

naturalización de las diferencias culturales por medio de la codificación con la idea de raza, por lo tanto, la intersubjetividad colonial; el mito del estado de naturaleza; el dualismo entre “sujeto” y “objeto”; la visión organicista de la sociedad, con su organización homogénea, funcional, jerárquica y evolutiva; la articulación entre dualismos (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno) y el evolucionismo lineal, unidireccional, desde el estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; y la reubicación temporal de las diferencias. La idea de “encubrimiento” y de “desencuentro” entre una perspectiva de sentido –y, por lo tanto, de construcción de conocimiento en base a estos elementos centrales– y de experiencias históricas, es central en nuestro trabajo porque la propuesta elaborada para la escuela ranquel parte, en un principio, de una trama de interlocución donde se pueden identificar diferentes puntos de vista, pero, rápidamente, se articulan todos ellos en torno a uno predominante. Por ahora, sólo diremos que sus esquemas de interpretación e intervención en materia cultural y educativa suponen una heterogeneidad cultural conformada por entidades homogéneas con características naturalmente heredadas, lo cual tiene profundas consecuencias para todo lo que ocurre en términos pedagógico-educativos en torno al proceso político-cultural a partir del cual se da la reemergencia étnica y la conformación de comunidades en la provincia de San Luis. El laberinto en el que se entra, la trampa en la que se cae, los fantasmas a los que se enfrentan, se convierten en los nuevos problemas a atender, pero éstos son producidos por una articulación racializante.

La segunda idea que es necesario ampliar refiere a la descolonización epistémica. Frente a la colonialidad-racionalidad, Quijano (1992) propone la descolonización epistemológica o descolonialidad-otro tipo de racionalidad, colocando a la interculturalidad como un desarticulador del poder organizado, para que la configuración sea igualitaria y justa. Ahora bien, los términos colonialidad y decolonialidad implican en sí mismos relaciones interculturales –el primero, de tipo racistas y el segundo igualitarias–, profundamente vinculadas al poder, esto es, a la dominación y a la resistencia, pero su incidencia no llega solamente al plano de la legitimación de relaciones impuestas o relaciones subvertidas por la insurgencia, porque, como hemos visto, las primeras lograron articular formas previas de dominación que las segundas pretenden desarticular. No olvidemos que la producción de identidades culturales que se da bajo el colonialismo persiste más allá de él, porque las relaciones intersubjetivas racistas y excluyentes siguen formando parte del fundamento y de las condiciones de producción

del sistema. Los discursos se secularizaron, se dieron múltiples reclasificaciones, se inició un proceso de valoración positiva con el multiculturalismo y, es más, se apropiaron de conceptos gestados desde la resistencia indígena, como el de la interculturalidad, para seguir manteniendo el control de la intersubjetividad. Aquí podemos ver, más claramente, las diferencias que establecimos en el primer capítulo, entre concepciones que ponen el acento en la diversidad y concepciones que ponen el acento en la diferencia; y entre éstas últimas, entre aquellas que entienden que las diferencias culturales funcionan como justificaciones de una desigualdad social que es estructural y aquellas que cuestionan las relaciones de poder, saber, ser y vivir. Por un momento, tomémoslas como tres concepciones y vamos a ver que mientras la primera trabaja en torno a la copresencia de elementos heterogéneos, la segunda piensa la articulación sólo como reproducción de la estructura económica y la tercera comprende el sentido histórico y ampliamente heterogéneo de toda configuración, permitiéndole incidir en múltiples relaciones al mismo tiempo.

Como vimos anteriormente, cada ámbito de la existencia social se encuentra articulado por un elemento que redefine y reconfigura todo el tiempo las múltiples formas de dominación, y, a su vez, éstos diferentes ámbitos se articulan en una configuración estructural, pero es necesaria la perspectiva histórica para entender las condiciones de dichas articulaciones porque, como dice Quijano, las opciones en una disputa no están "...inscriptas en una determinación extrahistórica, suprahistórica o transhistórica, como en el destino de la tragedia griega clásica. No son, en suma, inevitables" (2007: 99). Para que una estructura se comporte como una totalidad, adquiera un sentido y un desenvolvimiento histórico en conjunto, debe haber ciertas relaciones entre sus componentes. Como éstas no son unilineales o unidireccionales, sino más bien discontinuas, inconsistentes y conflictivas, es indispensable un elemento eje o articulador, que de ninguna manera es base de determinaciones. Las partes en este campo de relaciones no son solo partes de un conjunto, también son configuraciones con una constitución históricamente heterogénea, por lo tanto, se mueven dentro de una tendencia general, pero tienen una autonomía relativa que puede resultar conflictiva con la del conjunto. Es el eje común el que articula todos los ámbitos en una estructura histórico-social, el que hace que el conjunto se mueva o se comporte con una orientación general (Quijano, 2007).

Como la clasificación social se funda en la idea de raza y ambas constituye la colonialidad del poder, "...la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial" (Quijano, 2000:

1), todas las reclasificaciones que conocemos, entre ellas las de clase, son posteriores, y forman parte de articulaciones entre el eje de dominación social o colonialidad del poder y los otros ejes del patrón, como el de explotación social o capitalismo. Entonces, por supuesto que las diferencias culturales pueden utilizarse como justificaciones de desigualdades sociales, y lo vamos a ver claramente en nuestro caso, pero esa es sólo una de las caras de la dominación, la que opera en términos discursivos. La otra cara, la de la colonialidad, atrapa al dominado en su ser y corporalidad. Para Quijano,

“no toda dominación implica explotación, pero esta no es posible sin aquella. La dominación es, por lo tanto, *sine qua non* del poder, de todo poder. Esta es una vieja constante histórica. La producción de un imaginario mitológico es uno de sus más característicos mecanismos. La naturalización de las instituciones y categorías que ordenan las relaciones de poder, impuestas por los vencedores/dominadores, ha sido hasta ahora su procedimiento específico. En el capitalismo eurocentrado, es sobre la base de la naturalización de la colonialidad de poder que la ‘cultura universal’ fue impregnada de mitología y de mistificación en la elaboración de fenómenos de la realidad... El color es, literalmente, un invento eurocéntrico en tanto que referencia ‘natural’ o biológica de ‘raza’, ya que nada tiene que hacer con la biología” (2007: 123 - 124).

Por lo tanto, el concepto de “raza” y su relación con la categoría “color” son construcciones mítico-social que operan en el imaginario como si fueran naturales. Lo interesante es que esa naturalización es posible porque implica algo material: el cuerpo humano<sup>25</sup>.

“En la explotación, es el cuerpo el que es usado y consumido en el trabajo y, en la mayor parte del mundo, en la pobreza, en el hambre, en la malnutrición, en la enfermedad. Es el cuerpo el implicado en el castigo, en la represión, en las torturas y en las masacres durante las luchas contra los explotadores... En la ‘raza’, la referencia es al cuerpo, pues el ‘color’ presume el cuerpo. Hoy, la lucha contra la explotación/dominación implica, sin duda, en primer término, la lucha por la destrucción de la colonialidad del poder, no sólo para terminar con el racismo, sino por su condición de eje articulador del patrón universal del capitalismo eurocentrado” (2007: 124).

---

<sup>25</sup> En este punto, Quijano (2007) aclara que es necesario deshacerse del concepto de “cuerpo” judeo-cristiano, del dualismo alma-cuerpo, psiquis-cuerpo.



Es necesario entender que el cambio también afecta de modo heterogéneo y discontinuo a las partes de un campo de relaciones, por eso la decolonialidad epistémica se dirige a las relaciones intersubjetivas profundamente ligadas al poder, que permiten que un grupo pueda imponerse sobre los demás y articular bajo su control sus heterogeneidades históricas (Quijano, 2007). Entonces, de ninguna manera la interculturalidad se propone como nuevo eje articulador, como el fundamento de una posible totalidad histórica que ocupe el lugar de la existente, sino más bien como proceso desarticulador de las formas de dominación. Avancemos con los autores decoloniales, que toman a la colonialidad como un concepto decolonial y no como objeto de estudio, buscando generar procesos de liberación, desarticulación y desenganche (Mignolo, 2007; Mignolo y Vázquez, 2017). Como vamos a ver a continuación, la mirada se agudiza, el pensamiento comienza a habitar los márgenes y el hacer enfrenta el desafío de entretejer aquello que se va desarmando.

### **2.3. Un pensar y un hacer decolonial**

Tanto la filosofía de la liberación de Enrique Dussel como la teoría político-social de Aníbal Quijano se encuentran en la base del trabajo colectivo y pluridisciplinario del proyecto modernidad/colonialidad, en el que se inscriben Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado Torrez, Catherine Walsh, Arturo Escobar, entre otros. El principio de siglo los encuentra dialogando y debatiendo con los aportes de Michael Foucault, la teoría de la dependencia, el análisis del sistema-mundo, el marxismo contemporáneo y los estudios poscoloniales; corrientes de pensamiento social que no forman parte de nuestro marco teórico pero que aparecen a la hora de nuestro análisis y escritura por la relectura que estos autores hacen de algunas categorías y núcleos problemáticos<sup>26</sup>. Otras teorías son tomadas como legados, y entonces el diálogo, con autores como Paulo Freire y Franz Fanon, se inscribe en términos de los antecedentes de un pensamiento que no sólo es crítico sino también decolonial.

La relectura que hace Walter Mignolo (2006) del desdoblamiento que se da a partir del siglo XVI consiste en que, por un lado, se da la fundación histórica de la modernidad/colonialidad, y,

---

<sup>26</sup> Para un resumen de la gestación del grupo y de los principales debates que mantienen con corrientes del pensamiento social ver Castro-Gómez y Grosfoguel (2007).

por el otro, se relega y entierra la historia y las memorias de los pueblos sometidos, dando lugar a la fundación histórica de la decolonialidad.

“De esa fundación histórica, la de la modernidad/colonialidad y la de la des-colonialidad, se contó durante mucho tiempo solo una parte..., aquella parte que correspondió a la visión y sentires de los historiadores y misioneros europeos, desde los más conservadores como Sepúlveda hasta los más radicales como Las Casas. En ese abanico, en esa diversidad cristiana, la visión fue siempre guiada por la conceptualización occidental y cristiana (es decir, greco-latina) del mundo y del acontecer histórico. Cuando la visión cristiana se secularizó, a partir del siglo XVIII, las cosas cambiaron para que siguieran estando como estaban: la visión secular implantó la Razón y el *Ego Cogito* allí donde primaba Dios y el *Ego Conquiro*” (2006: 3)<sup>27</sup>.

Aunque su formación es consecuencia de la instauración de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2007), desde su punto de vista, la otra parte de la historia comenzó a contarse a partir de que Aníbal Quijano introdujo el concepto colonialidad; es más, lo pone en el mismo nivel que Marx, Freud y Fanon, abriendo las puertas a un paradigma-otro (Mignolo, 2006). Por lo tanto, la reconceptualización del proyecto histórico-político moderno, por su contracara, la colonialidad, no sólo da lugar a un nuevo concepto: modernidad/colonialidad, sino también a una reflexión sobre un giro epistémico decolonial o pensamiento decolonial que, en un principio, permanece “...encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (2007: 27), pero, posteriormente, es recuperado por el trabajo genealógico del grupo modernidad/colonialidad (Mignolo, 2007)<sup>28</sup>.

Entonces, tenemos una “hidra de tres cabezas” (modernidad, colonialidad, decolonialidad): mientras la retórica moderna se despliega, ocultando su lógica opresiva, una energía de descontento y desconfianza, que se traduce en pensamientos y proyectos decoloniales, se

---

<sup>27</sup> En este texto, Walter Mignolo (2006) habla de descolonialidad, pero, posteriormente, opta por el término decolonialidad.

<sup>28</sup> La tesis de Walter Mignolo es la siguiente: “el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento agro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial de las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su genealogía” (2007: 27).

“desprende” y se “abre” (Mignolo, 2007). Detengámonos primero en la reformulación que autores decoloniales hacen de la modernidad-colonialidad, para luego entender cómo los “desprendimientos” cambian las condiciones de su reproducción para hacer un giro decolonial y llevar adelante una praxis decolonial.

### **2.3.1. Una mirada colonial del mundo**

Recordemos que, con Enrique Dussel (2016a) y Aníbal Quijano (1992) ya habíamos visto a los conquistadores destruyendo, racializando y encubriendo y, luego, a Europa situada geopolítica, económica y culturalmente en el centro, manipulando, desde ese lugar de privilegio (intersubjetivo, político, económico, epistémico), las relaciones de explotación/dominación con las periferias, la idea de universalidad y la producción de conocimiento. Los autores decoloniales se van a detener en esa “mirada colonial del mundo”, en el poder de enunciación en el que se funda y sustenta y en la estructura geopolítica que configura.

Con Aníbal Quijano (1992) vimos cómo las primeras discriminaciones sociales que surgen en el colonialismo luego son comandadas por una idea, la de raza, que funcionará como articulador de la configuración de poder. Walter Mignolo (2003) va a renombrar a este articulador conceptual e ideológico como “diferencia colonial”, y lo va a distinguir de la “diferencia imperial”. Estos dos principios u organizadores del decir en el mundo moderno/colonial se basan en las categorías raza, trabajo, género/sexualidad y religión; están en la base de las cinco ideologías de la modernidad: cuatro visibles (en la primera modernidad, el cristianismo, y en la segunda modernidad, el conservadurismo, liberalismo y socialismo) y una invisible (el colonialismo); son los que producen las diferencias para asegurar la mismidad y la superioridad y establecer las estructuras de poder o colonialidad del poder; y ambos se reconfiguran continuamente para redefinir la exterioridad necesaria para mantener cambiante la mismidad del sistema.

La diferencia colonial “consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (2003: 39). Mignolo utiliza la clasificación de “bárbaros” de Bartolomé de Las Casas para explicar su formulación racial; aclarando que estas ideas no son suyas, sino que son compartidas por la cristiandad, por lo tanto, están presentes también en Sepúlveda y Vitoria, y, luego, reaparecen en las tres ideologías visibles seculares. Mediante la definición de carencias, Las

Casas identifica distintos tipos de bárbaros, delimitando, así, un espacio de exterioridades<sup>29</sup>. Ahora bien, en el siglo XVI, la diferencia colonial se construyó sola y únicamente sobre los indios americanos para justificar el proyecto expansivo de la cristiandad. Los otros tipos de bárbaros son todos bárbaros imperiales (turcos, moros, chinos, rusos), por lo tanto, la diferencia imperial sirve para afirmar la mismidad y la diferencia de la cristiandad. Para Mignolo (2003), esta segunda diferencia opera de un modo semejante a la primera, pero la clasificación es utilizada a la espera de que las condiciones cambien y sean propicias para la colonización.

A partir de la definición más progresista de la barbarie del siglo XVI, Walter Mignolo (2003) busca mostrar de qué manera se establecen los límites y contornos de la “interioridad” que pasará a llamarse “eurocentrismo”, y, por lo tanto, de la “exterioridad” desde el cual se lo critica. “Las Casas diseña la matriz de la diferencia colonial y la diferencia imperial sobre la cual se apoyará la idea de modernidad ocultando, en su construcción misma, la colonialidad” (2003: 40). A través de una serie de dispositivos que reproducen y ayudan a que se reconfiguren continuamente la diferencia colonial y a la diferencia imperial, la mirada colonial o racializadora se posa sobre un mundo y se entrelaza en todos los procesos y ámbitos sociales. Estos dispositivos son la colonialidad del poder (enunciaciones que describen, explican y legitiman la diferencia de poder), la colonialidad del saber (enunciaciones que describen, explican y legitiman la diferencia epistémica) y la colonialidad del ser (enunciaciones que describen, explican y legitiman la diferencia ontológica).

Es necesario recoger una pequeña aclaración que hace Walter Mignolo y que es muy importante a la hora de poner a dialogar el enfoque intercultural y las teorías decoloniales. Cuando

---

<sup>29</sup> Las Casas identifica cuatro tipos de bárbaros, que conforman la “barbarie contraria”, y un tipo que conforma la “barbarie negativa”. Las cuatro primeras son: “1) Una nación se considera ‘bárbara’ cuando la conducta de un grupo humano es extraña o también puede ser feroz, desordenada y con signos de degeneración irracional y costumbres desorbitadas... 2) El segundo tipo de ‘bárbaro’, o de gente ‘bárbara’, es más específico... Son ‘bárbaros’... todos aquellos que carecen de ‘locución literal’ que corresponda a su lenguaje así como nuestra locución... el latín. El criterio empleado aquí por Las Casas se hace eco de la gran importancia que en el Renacimiento se le atribuyó a la letra escrita, a la gramática (Nebrija) y a la escritura alfabética. Pero no a toda la escritura alfabética, sino a la griega, la latina y la de las lenguas vernáculas de la cristiandad católica y protestante... 3) El tercer tipo de ‘bárbaro’ es un complemento del primero. La diferencia es que este tipo se define por su declarada ferocidad e ingobernabilidad; aquellos que no saben gobernarse a sí mismos ni pueden ser gobernados definen este tercer tipo... 4) Finalmente, el cuarto tipo de ‘bárbaro’ o nación ‘bárbara’ es aquel o son aquellas que ‘carecen’ de la verdadera religión y de la fe cristiana...” (2003: 37). Y, la ‘barbarie negativa’ es la categoría con la cual identifica a todo bárbaro que se oponga a la fe cristiana por odio o envidia. Esta categoría “se aplica a todos los infieles que habiendo oído del Evangelio resisten o rechazan recibirlo. Y la razón por la cual quienes así se conducen así lo hacen... es por ‘puro odio hacia la fe cristiana y hacia el nombre de Cristo; éstos ‘bárbaros’ no sólo rechazan recibir o escuchar la fe cristiana, sino que además la impugnan y la persiguen y, si pudieran... la destruirían’...” (2003: 38).

definimos el enfoque intercultural en el primer capítulo, distinguimos posiciones políticas respecto a la heterogeneidad cultural, y citamos a autores decoloniales entre las posturas críticas. Ahora bien, ya hemos avanzado suficiente como para establecer una aclaración que es fundamental: el grupo modernidad/colonialidad puede hacer referencia a conceptos ampliamente instalados como son los de heterogeneidad cultural, diversidad cultural o diferencia cultural, pero no utilizan estas categorías porque no distinguen la cultura como ámbito ni como dimensión separada del poder. Por eso hablan de diferencias coloniales y de las colonialidades que la producen y reproducen.

“No se trata de ‘diferencias culturales’, sino que de lo que se trata es de ‘diferencias coloniales’. Las diferencias coloniales fueron constituidas por el pensamiento hegemónico en distintas épocas, marcando la falta y los excesos de las poblaciones no europeas, y ahora no estadounidenses, que era necesario corregir. La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como ‘diferencias culturales’ para ocultar el diferencial de poder; esto es, la colonialidad del poder” (2003: 27).

Como todo se desdobra permaneciendo invisible, estos autores explicitan la adjetivación colonial, por detrás (las diferencias son coloniales) o por delante (colonialidad del poder, del saber o del ser), como marca de una reformulación, que, por supuesto, ya es desprendimiento. Al concepto propuesto por Quijano, colonialidad del poder, se suman, primero, colonialidad del saber (Lander, 1999) y colonialidad del ser (Mignolo, 2007; Mignolo y Carballo, 2014; Maldonado-Torres, 2007; 2008; Albán Achinte, 2013); y, luego, colonialidad de las naturalezas (Cajigas-Rotundo, 2007), colonialidad lingüística (Garcés, 2007), colonialidad de género (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013) y colonialidad de la emoción (Mignolo y Vázquez, 2017).

### **2.3.2. Colonialidad del poder**

Con la intersubjetividad colonial que introduce la lectura de Aníbal Quijano se empiezan a redefinir las relaciones de poder, y se pone el acento en las complejas, contradictorias, discontinuas y heterogéneas, articulaciones entre estructuras y sentidos de procedencias geohistóricas diferentes. El patrón de poder es pensado desde su constitución y en sus formas regulativas. Entonces, la colonialidad del poder remite a los dispositivos o “...estrategias

imperiales para controlar cuerpos, territorios, recursos naturales, género, sexualidad, sensibilidad, etnicidad, conocimiento” (Mignolo y Carballo, 2014: 32); como dice Quijano, controlar cada uno de los ámbitos de existencia social, tanto en lo que atañe a sus recursos como a sus productos (Quijano, 2007; Mignolo, 2003). Estos controles instauran unas instituciones y desmantelan y rearticulan otras:

- . el control de la economía y del trabajo, primero con la encomienda, la mita y las plantaciones con esclavitud masiva y luego con jerarquías de clase y la división internacional del trabajo (con centros y periferias), establece el capitalismo y desmantela unas formas económicas existentes y rearticula otras al mismo;

- . el control de las formas de autoridad, primero con virreinos, monasterios, capitanías, y luego con el Estado-nación y sistemas interestatales, desmantela y rearticula formas previas, como el Incanato en Tawantinsuyu y el Tlatoanato en Anahuac;

- . el control del género y la sexualidad, establece el privilegio de hombres por sobre mujeres y otras asunciones de género, la heterosexualidad como norma y la familia cristiana como modelo, alterando otras formas y relaciones de las sociedades indígenas;

- . el control del conocimiento y de la subjetividad, a través de monasterios, colegios, universidades, instaura la cosmología cristiana, las formas euro-cristinas e hispanas de estar en el mundo y los saberes occidentales y rearticula todas las cosmologías y saberes del mundo. El eurocentrismo establece jerarquías epistémicas, lingüísticas, pedagógicas y estéticas;

- . el control de la naturaleza, establece el antropocentrismo y sus jerarquías ecológicas bajo el dominio de la autoridad y la economía (Quijano, 2010; Carballo y Mignolo, 2014; Vargas Soler, 2009).

Cada uno de estos ámbitos de control es pensado como una esfera del patrón o matriz colonial, pero ninguno de ellos puede comprenderse aisladamente, ya que hay una interrelación entre los mismos. La colonialidad del poder articula las diferentes estrategias imperiales y, como un espacio enunciativo común, organiza semánticamente lo social desde un pensamiento racista, que ha clasificado y jerarquizado regiones, religiones, poblaciones y saberes, etc. (Carballo y Mignolo, 2014); esto es, que ha producido y reproducido la diferencia colonial (Mignolo, 2003). Las estrategias de la colonialidad del poder constituyen proyectos económicos (capitalismo planetario), proyectos políticos (independencia y construcción de Estados nacionales),

proyectos epistémicos (modernidad eurocéntrica), que se rearticulan continuamente instaurando y manteniendo la diferencia colonial y la diferencia imperial.

Entonces, este patrón de poder moderno colonial se proyecta como diseño global, como si hubiese una sola trayectoria histórica (Carballo y Mignolo, 2014). Se expresa materialmente, por ejemplo, con fronteras geográficas (Mignolo, 2003). Se enuncia y escribe en las seis lenguas de la modernidad (español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués) (Grosfoguel y Lamus Canavate, 2007). Su retórica siempre es triunfante y salvacionista: es triunfante "...porque marca el triunfo de la humanidad hacia un destino sin igual para todos, democrático y pleno de bienes; un mundo en el cual el bienestar se logra por la posesión de bienes" (Mignolo, 2006: 5), y es salvacionista porque "...se concibe como un proceso histórico, y no como un proyecto político", ante el cual, "...no le queda más remedio al resto del mundo que 'ser modernos', porque si no lo son, quedarán hundidos en la oscuridad, en la barbarie, en lo primitivo, en religiones diabólicas, en una moral sin límites, en la perversidad sin fronteras y en la maldad sin horizonte..." (Mignolo, 2006: 5). Y, entonces, ¿qué posibilidades instituye?, Mignolo responde respecto al inmigrante que llega a Europa:

"Una de ella es la sumisión... La sumisión es el lado oscuro del proyecto habermasiano de inclusión. La inclusión nombra la generosidad desde la perspectiva del poder. La sumisión nombra la condición del inmigrante que debe cumplir las 'obligaciones' impuestas por el Estado para poder beneficiarse... de los 'derechos' que el mismo Estado dice otorgarle a cambio de sus 'obligaciones'" (2003: 33 – 34).

Nosotros trataremos de hacer lo mismo respecto al sujeto que se reconoce parte o descendiente de un pueblo que ha sido clasificado como otro interno en los confines de nuestros Estados nacionales latinoamericanos.

En el cuarto capítulo avanzaremos en la caracterización del patrón de poder actual, cuando sumemos categorías que hacen foco en ciertas esferas y en las interrelaciones entre las mismas, lo cual ayuda a afinar el análisis de nuestra configuración político-cultural. Por ahora diremos que este patrón colonial del poder o patrón de manejo imperial siempre ha estado en disputa. Es clave comprender que, desde su constitución, la diferencia colonial y la diferencia imperial se rearticulan, por lo tanto, es imposible querer hacer una lectura de las mismas por separado. Mignolo explica que "...la diferencia imperial que Las Casas trazó entre cristiandad, por un lado, y turcos y moros, por el otro, se convirtió en diferencia colonial" (2003: 43).

Posteriormente, en el siglo XVIII, la diferencia colonial se extiende; por un lado, surge el “orientalismo” cuando los turcos y moros comienzan a percibirse, desde Europa, como sujetos que debían ser civilizados; y, por el otro, surge la idea del “sur de Europa”, cuando se deja afuera del centro a España, Italia y Portugal. Esto es, se establece una “diferencia imperial interna”, que ya vimos como “periferia” con Enrique Dussel (2000). “Esta diferencia imperial es una diferencia entre imperios capitalistas, occidentales y cristianos; diferencia que encuentra en el conflicto entre protestantes en el norte y católicos en el sur la fuerza más contundente de la articulación de un nuevo imaginario occidentalista” (2003: 43). Con respecto a Rusia y China, imperios no colonizados, se establece una “diferencia imperial externa”, donde se reconoce la igualdad, pero siempre está al acecho la imposición de la diferencia colonial o esa mirada imperial de otros grupos como inferiores, como ocurrió con Japón que fue considerado “imperio amarillo” (Mignolo, 2003).

De alguna manera, todas estas reconfiguraciones muestran las justificaciones que el patrón de poder elabora en la expansión del capital para dominar y explotar a escala planetaria. Respecto a las disputas actuales, Mignolo aclara que hay centros y periferias y que las divisiones geopolíticas están configuradas por múltiples clasificaciones y jerarquías. Según Ramón Grosfoguel, las jerarquías que siempre funcionan entrelazadas son: una jerarquía de clase, una división internacional del trabajo, un sistema interestatal global, una jerarquía etno/racial, una jerarquía de género, una jerarquía sexual, una jerarquía espiritual, una jerarquía epistémica, una jerarquía lingüística, una jerarquía pedagógica, una jerarquía ecológica, una jerarquía de edad y una jerarquía estética (en Carballo y Mignolo, 2014: 45 - 47). Mignolo propone pensar las disputas en dos niveles: disputas por el control del patrón de poder, esto es la desoccidentalización, y disputas por su desmantelamiento, esto es la decolonización. Mientras la desoccidentalización disputa el control a nivel de la autoridad y la economía, así como actualmente lo hace China, Rusia y Venezuela<sup>30</sup>, la decolonización implica proyectos que disputan el control del conocimiento, como el Islam, o todos los dominios, como el caso de Bolivia (Carballo y Mignolo, 2014). En realidad, la descolonización emerge de la sociedad política, de los llamados movimientos sociales, que ponen en cuestión y disputan las formas de tenencia y la distribución de la tierra, las formas de subsistencia, la explotación en todas sus

---

<sup>30</sup> En este momento se desarrolla la guerra entre Rusia y Ucrania, que, por supuesto, compromete en el conflicto a todas las naciones que forman parte del sistema ONU por el accionar de la OTAN.



formas, la alimentación, la participación política, las relaciones entre los géneros, la heteronormatividad, los conocimientos y sus aplicaciones, las identidades, etc. Por ende, la rearticulación actual de las diferencias colonial e imperial.

Como vimos en el apartado anterior, estos relatos se enuncian ocultando el privilegio que unos tienen sobre otros para definir sus destinos, apropiarse de tierras, explotar y controlar, definir derechos y obligaciones, etc.; privilegio que se funda en la idea de raza, pero que luego se complejiza en clasificaciones y jerarquizaciones de personas, lenguas, religiones, culturas, regiones del globo, etc.

### **2.3.3. Colonialidad del saber**

Mignolo (2003) acuña el término “diferencia epistémica colonial” para hacer referencia a las historias locales a las que se les negó potencial epistémico o fueron reconocidas como conocimientos locales o localizados. Las consecuencias que éstas sufrieron fueron el silencio, la imposibilidad de entrar en el diálogo de pensamiento y la privación de crear pensamiento y de ser pensadas.

Santiago Castro-Gómez (2007, 2008) explica que hasta 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, pero esta visión cambia con la expansión colonial de Europa y la formación del sistema-mundo capitalista. Se pasa de una visión del universo como un todo orgánico a una visión de un mundo similar a una máquina. De a poco, se impone la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es la de ejercer un control racional sobre el mundo, descomponiendo la realidad en fragmentos y, luego, recomponiéndola según un orden lógico-matemático. Rene Descartes está convencido de que la estructura matemática del pensamiento y de la realidad coinciden, así es que propone el método de razonamiento analítico, que, como modelo epistémico, Castro-Gómez lo denomina “*Hybris del punto cero*”:

“podríamos caracterizarlo utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar el mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica

sobre el mundo sino tan solo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista puede tenerse un punto de vista” (2007: 83; 2008: 123).

Según el filósofo colombiano (2008), este punto de observación inobservado, que permite obtener la idea de que hay una certeza respecto al conocimiento, es metaempírico y metacultural. Ningún sentido y ni ningún saber ancestral o tradición cultural debería obstaculizar el acceso al conocimiento, ya que los mismos forman parte de la *doxa*, de ese resto que se produce desde el punto cero o desde la perspectiva epistémica colonial.

Entonces, la “mirada colonial sobre el mundo” se vuelve *hybris* del punto cero o modelo epistémico. Ahora bien, las instituciones pueden reproducir este modelo, y, de hecho, para Castro Gómez (2007), la universidad lo hace. En nuestro caso la escuela ranquel depende de una institución educativa de nivel superior, la Universidad de La Punta (ULP) y la naturaleza de su relación tiene mucho que ver con la reformulación del sistema educativo en la provincia de San Luis, ya que se propone como una alternativa descentralizada, con una modalidad innovadora en materia de prácticas educativas y como una respuesta a los desafíos que un futuro muy próximo nos propone.

Castro-Gómez (2007) ve a las universidades moldeadas por la colonialidad, fundamentalmente, por la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento que adquieren y por sostener la idea de que dichas instituciones son el ámbito fiscalizador del saber. Respecto a la primera, el filósofo colombiano explica cómo “las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (2007: 83). Al recortar un ámbito y trazar líneas fronterizas, se definen los temas que son pertinentes única y exclusivamente a una disciplina. Esta fragmentación tiene un correlato en la estructura organizativa, ya sea en facultades, departamentos, programas, etc., lo cual implica la conformación de un campo específico con unas disputas específicas.

Respecto al lugar de privilegio en la producción y distribución del conocimiento, Castro-Gómez señala que las condiciones han cambiado profundamente; esto es, “la función narrativa del saber ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna” y “el sistema capitalista se torna planetario y... la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global” (2007: 84). Según el autor, estas condiciones conducen a una crisis de legitimación. El conocimiento hegemónico ya no lo produce la universidad bajo la guía del Estado, sino las empresas transnacionales que invierten millones de dólares en investigaciones de punta. “La universidad deja de ser ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo” (2007: 85), por lo tanto, ya no puede fiscalizar y separar el conocimiento verdadero de la *doxa*.

Por lo tanto, frente a esa crisis profunda, nuestras universidades se moldean estructuralmente para ponerse al servicio del patrón de poder. Castro-Gómez habla de performatividad para seguir generando efectos de poder. Entonces, la universidad “se ‘factoriza’, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital” (2007: 85). “Las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios” (2007: 85).

Por supuesto que, frente a esta situación, aparecen y se recuperan paradigmas, como el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales, que promueven la transdisciplinariedad y el dialogo de saberes. Ahora bien, pero los autores decoloniales advierten que una universidad transdisciplinaria y transcultural puede constituirse en una alternativa para su decolonización en la medida en que se abandona el punto cero y se hace evidente el lugar desde el cual se produce conocimiento. Recordemos una aclaración que adelantamos en el apartado anterior, respecto a que la colonialidad forma parte de las condiciones de producción de nuestras sociedades. Lo decíamos respecto a la colonialidad, pero también lo es en cuanto a su dimensión epistémica: la *hybris* del punto cero “no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o ‘superestructural’ del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su ‘infraestructura’, es decir, como algo constitutivo” (2007: 88; 2008: 124). Expliquemos brevemente lo que señala Castro-Gómez y resulta novedoso en un debate ampliamente zanjado en la academia, porque en nuestro caso en particular la escuela pública digital, que es la forma que adopta la escuela ranquel, se presenta como una innovación educativa de una universidad que no se transforma y redefine frente a los nuevos imperativos, sino que nace a la luz de los

mismos. Claramente, la Universidad provincial de La Punta (ULP) no abraza la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes, pero estos sí aparecen como consignas en los primeros momentos de la elaboración de una propuesta para la escuela ranquel, sobretodo, porque ya forman parte del ideario de los derechos que busca garantizar la educación intercultural y porque se piensan como desafíos que hay que encarar a la hora de poner en valor saberes ancestrales. Ahora bien, como vamos a ver en el séptimo y octavo capítulo, esta consigna se abandona tanto en los discursos como en las prácticas, primero silenciándola y luego ya no evocándola por reemplazo de otras, y esto se justifica ya sea porque la comunidad tiene características que hacen imposible esta tarea o aludiendo a cambios de gestión, explicitando lo sensible que es la estructura a los intereses centrales.

Bien, definamos brevemente estas dos categorías para poder avanzar en la comprensión de lo que implica el lugar de enunciación de la colonialidad del saber. La transdisciplinariedad afecta a las disciplinas porque incorpora el “principio del tercio incluido”, esto es, que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando, y el “principio de la coincidencia *oppositorium*”, que establece que, en el conocimiento como en la vida, los contrarios no pueden existir el uno sin el otro y se complementan. Por lo tanto, “en lugar de separar, la transdisciplinariedad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formas del conocimiento, incluyendo... los conocimientos que la modernidad había declarado como dóxicos” (Castro-Gómez, 2007: 87).

Siguiendo con este razonamiento moderno, cualquier diálogo de saberes es imposible porque el lugar desde donde se pretende observar debe ser metaempírico y metacultural. Entonces, se legitiman los conocimientos producidos episteme y metodológicamente desde el punto cero y se consideran como “anecdóticos”, “superficiales”, “folclóricos”, “mitológicos”, “precientíficos”, etc. todos los demás conocimientos producidos por la humanidad durante milenios. Adviértase que, en este modelo, el ideal es la pureza epistémica y esta se logra a través del distanciamiento. Por lo tanto, la idea de un diálogo se ubicaría en las antípodas, ya que este acercaría e implicaría profundamente al supuesto observador, investigador o académico. Pero, no seamos ingenuos, este acercamiento afecta profundamente la hegemonía de la episteme occidental, ya que el diálogo implica la convivencia con diferentes formas culturales de producción de conocimiento que entienden que la realidad está compuesta por una red de

fenómenos interdependientes, que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos (Castro-Gómez, 2007). Está claro, la afectación es epistémica y geopolítica.

Para que quede más claro a la hora de profundizar nuestro análisis y exponer nuestras conclusiones respecto a la diferencia que hay entre la legitimidad que puede otorgar el diálogo de saberes y la puesta en valor de saberes subalternizados, veamos cómo vincula nuestro autor “*episteme*” y “*doxa*” sin perder de vista que el lugar epistémico nos geolocaliza:

“si la primera ruptura epistemológica fue con la *doxa* en nombre de la *episteme* para subir al punto cero, el gran desafío que tienen ahora las ciencias humanas es realizar una segunda ruptura epistemológica, pero ahora ya no con la *doxa* sino frente a la *episteme*, para bajar del punto cero” (2007: 89).

Desde este punto de vista, “el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento” (2007: 88). Estas deberían abandonar su estructura arbórea y adquirir una que refleje lo trans y el descenso logrado. Se apresura Castro-Gómez (2007) y lo dice rizomáticamente, pero podemos echar mano a otras ideas que provienen de la filosofía andina y de la filosofía antropológica (Picq, Paza Guanolema y Guatambel, 2017; Kusch, 2012).

Bien, escondido y camuflado en la hybris del punto cero está el sujeto de la enunciación. Dice Ramón Grosfoguel,

“para poder reclamar la posibilidad de un conocimiento más allá del tiempo y del espacio, desde el ojo de Dios, era fundamental desvincular al sujeto de todo cuerpo y territorio; es decir, vaciar al sujeto de toda determinación espacial o temporal. De ahí que el dualismo sea un eje fundamental constitutivo del cartesianismo. El dualismo es lo que permite situar al sujeto en un ‘no-lugar’ y en un ‘no-tiempo’, lo cual le habilita para hacer un reclamo más allá de todo límite espacio-temporal en la cartografía del poder mundial. Para poder situar al sujeto como fundamento de todo conocimiento, el monólogo interno del sujeto, sin ninguna relación dialógica con otros seres humanos, le permite hacer un reclamo de acceso a la verdad de forma *sui generis*, es decir, como autogenerado, insulado de relaciones sociales con otros seres humanos. El mito de la auto-producción de la verdad por parte del sujeto aislado, es parte constitutiva del mito de la modernidad de una Europa auto-generada, insulada, que se desarrolla por sí misma

sin dependencia de nadie en el mundo. Entonces, al igual que el dualismo, el solipsismo es constitutivo de la filosofía cartesiana” (2007: 63 – 64).

Grosfoguel (2007) nos recuerda que Dussel ubica al *ego conquirus* imperial del “yo conquisto, luego soy” precediendo al *ego cogito* cartesiano del “yo pienso, luego soy”, para explicar que la condición de posibilidad para que un sujeto asuma la arrogancia de hablar como si fuera Dios, es el sujeto cuya localización geopolítica está determinada por su existencia como colonizador/conquistador, como Ser imperial. El mito epistemológico que se inaugura con la modernidad es el de un sujeto autogenerado que tiene acceso a la verdad universal borrando su rostro y ejerciendo una sordera y una ceguera ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía del poder mundial.

Aunque la idea de una ciencia neutral y objetiva ha sido profundamente cuestionada, para el sociólogo puertorriqueño se sigue produciendo conocimiento desde el punto cero, y se siguen produciendo diseños globales para todo el mundo, siempre privilegiando un mundo universal en detrimento de uno pluriversal (Grosfoguel, 2007; Grosfoguel y Lamus Canavate, 2007). Siguiendo a Rolando Vázquez (en Mignolo y Vázquez, 2017) podemos resumir que la colonialidad del saber supone la separación sujeto-objeto, el individuo autocentrado, la abstracción encarnada y la mirada que ve sin ser vista. El sujeto que se separa de su mundo y se concibe a sí mismo como centro de la realidad (antropocentrismo), nunca aparece en el saber ni en el quehacer del mundo, se abstrae y se expresa en una mirada que ve sin jamás ser vista. Pero autores decoloniales y feministas advierten que también se expresa que es europeo, blanco, masculino, heterosexual, judeo-cristiano, etc. Desde esta localización epistémica, relativa a unas relaciones de poder determinadas, el conocimiento que se produce no sólo es una reducción del mundo de la vida a un objeto de apropiación, un mundo-objeto/artificio, sino también conocimiento de un patrón que moderno/colonial, capitalista, patriarcal.

#### **2.3.4. Otras colonialidades**

Aunque no avancemos en este sentido, es necesario recordar que los autores decoloniales definen tres colonialidades, en un principio, y luego van a surgir otras con la profundización de su trabajo. El concepto “colonialidad del ser” fue acuñado por Walter Mignolo (2003) al establecer una diferencia entre Levinas y Fanon y tomar como referencia a éste último para pensar la configuración ontológica en el poder diferencial del racializado. Este concepto fue

trabajado por otros autores, entre los que se encuentra Nelson Maldonado-Torres (2007), quien hace una conceptualización tomando como referencias el concepto colonialidad de Aníbal Quijano y la ontología de Martin Heidegger, Emmanuel Levinas (relación entre ontología y poder), Enrique Dussel (relación entre ontología e historia) y Frantz Fanon (experiencia racial), para dar con una categoría que conecta los niveles genético, existencial e histórico donde el ser muestra su lado colonial y sus fracturas. Otro autor es el colombiano Adolfo Albán Achinte (2013), que habla de una “cromática del poder”. De alguna manera, la mirada colonial se posa sobre los cuerpos haciendo que la “cromática del poder” (Albán Achinte, 2013) se constituya en una “diferencia ontológica” (Maldonado-Torres, 2007).

Mignolo suma un articulador más y, entonces, ese pensamiento o epistemología que se articula no sólo es racista sino también patriarcal. Esta reformulación se encuentra menos formulada en los primeros trabajos del grupo, pero claramente es explicitada en trabajos posteriores (Carballo y Mignolo, 2014), sobretodo jironeado por autoras feministas (Flórez-Flórez, 2007; Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa, 2013). De alguna manera, el grupo intuye unas relaciones más íntimas entre la colonialidad del poder y la colonialidad de género, que coloca al patriarcado como articulador y no como una esfera más del patrón de poder (Carballo y Mignolo, 2014; Grosfóguel y Lamus Canavate, 2007). Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), la colonialidad de género liga raza, género y sexualidad y esto permite el control sobre las vidas de las mujeres racializadas. A la experiencia colonial se suma la misoginia, así es que las mujeres no-blancas son doblemente subordinadas, ya que son explotadas y abusadas brutalmente de muchas maneras. “La violencia estatal, económica e interpersonal contra las mujeres racializadas es aceptada porque está perpetrada contra seres concebidos como sin valor” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013: 406). La deshumanización “las coloca en relaciones indignas, les niega saberes, les niega la posibilidad misma de saber, les niega su propio ser y les niega una concepción de sus propios cuerpos que afirman la vida” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013: 406).

También se ha trabajado la colonialidad de la naturaleza (Mignolo, 2003; Cajigas-Rotundo, 2007) y la colonialidad de la emoción (Mignolo y Vázquez, 2017).

### **2.3.5. Desprendimiento, giro decolonial y decolonialidad**

La idea de “desprendimiento” es recuperada por Mignolo (2007) del texto de Aníbal Quijano (1992) que hemos citado anteriormente: “...es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad” (1992: s/n). El desprendimiento epistémico señala el momento de quiebre y fractura con la modernidad/colonialidad, pero también el momento de “apertura” a un pensamiento-otro, decolonial.

Mientras el monstruo de dos cabezas avanza, surge otra mirada y otro pensamiento. Se pasa de mirar y pensar el mundo a partir de la experiencia y el cuerpo de occidente a mirarlo y pensarlo desde la experiencia y el cuerpo de quienes vivieron y siguen viviendo las consecuencias de la opresión, develando, de esta manera, un lado muy oscuro. Cambiemos la palabra “lado” por racialización y explotación y van a surgir las verdades de la colonialidad del poder; cambiemos la palabra “lado” por memoria colonial y diferencia colonial y van a surgir las verdades de la colonialidad del saber; y cambiemos la palabra “lado” por negación y herida colonial<sup>31</sup> y van a surgir las verdades de la colonialidad del ser. Respecto a la localización que se adquiere por el desprendimiento, Mignolo (2007) señala que se ejerce una “oposición desplazada”, por lo tanto, este pensamiento no sólo es crítico, sino que ya habita un espacio-otro, junto a las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único<sup>32</sup>. El conocimiento, como conocimiento mismo, no es lo que está en disputa, sino la geopolítica sobre la que se asienta, que dibuja y recorta, zonas de privilegio, zonas de sacrificio y zonas de desprendimiento.

La genealogía que Walter Mignolo traza del pensamiento decolonial va de Tawantisyuy y Anáhuac, con Waman Poma (siglo XVI y XVII), y las colonias-metrópoli inglesas, con Ottobah Cugoano (siglo XVIII), hasta los lugares habitados por Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el movimiento Sin Tierras en Brasil, los zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador y Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social de las Américas, etc. La perspectiva del sujeto colonial –que, como aclara Mignolo, no se limita a lo individual, ya que incorpora a sujetos colectivos– implica, no

---

<sup>31</sup> El concepto “herida colonial” proviene de Gloria Anzaldúa (en Mignolo, 2007).

<sup>32</sup> Respecto a la oposición desplazada, Mignolo señala una importante distinción: “...sabemos ya desde hace tiempo que todo pensamiento está localizado, pero a pesar de saber esto, hay una tendencia general a entender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas como si estuviera des-localizado. Estos sutiles deslices pueden ser de graves consecuencias: en el siglo XVIII muchos intelectuales de la Ilustración condenaron la esclavitud, pero ninguno de ellos dejó de pensar que el negro africano era un ser humano inferior” (2007: 33).



sólo una subjetividad y una localización geo-histórica (lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias) que les permite a los sujetos comprenderse a sí mismos y comprender a los otros, sino también una subjetividad fronteriza, fruto de la doble conciencia que la experiencia colonial produce en los dominados o “condenados”, en clara referencia a Franz Fanon. Desde la diferencia colonial y desde la herida colonial, se ejerce una crítica u oposición que desprende y abre, y, por lo tanto, desplaza al sujeto y lo aloja en un espacio-otro<sup>33</sup>, donde logra inscribir una existencia, una subjetividad que coexiste y piensa desde las fronteras. La nueva ubicación epistémica, “desde donde y a partir de donde se piensa” (Mignolo, 2007: 42), produce una subjetividad y un pensamiento fronterizos. Las referencias cambian, las categorías cambian. Ahora bien, el desprendimiento nos ubica en un espacio-otro, y es desde esta nueva localización epistémica que se mira, se conoce y se piensa. Esta nueva geografía de la mirada y de la razón revela y pone en evidencia las totalidades y exterioridades, así como los lugares de enunciación desde donde se las ha construido. Recordemos brevemente lo que vimos con Dussel y Quijano, para sumar los aportes de los autores decoloniales al respecto. Para Dussel es “desde lo mismo” conocido que se encubre al otro y “desde la nada”, “desde el no-ser” de la cultura occidental, que se toma conciencia de la exterioridad (1994; 2004a). En la experiencia de constituir al otro como dominado bajo el control de un “yo conquisto”, se constituye el lugar del “yo pienso”, por eso, la dominación sobre los cuerpos y las formas de vida de otros preceden y hacen posible la subjetividad moderna y el paradigma eurocéntrico (1994). A partir de aquí, toda significación es encubridora porque oculta las condiciones de existencia impuestas al otro (2012). Pero la negación puede volverse exterioridad, y ésta positividad de una tradición distinta a la moderna, si los sujetos se reconocen como víctimas inocentes de una violencia originaria, constitutiva e irracional (1995). Desde dicha localización se toma conciencia de la propia historia y del propio valor, y, entonces, se comienza a habitar y pensar en un lugar entre culturas, en un *border*, en una frontera (2016e). Para Quijano, esa exterioridad es expresión de la heterogeneidad que tanto la colonialidad como la decolonialidad suponen. La diferencia entre ambas estriba en que la primera instrumenta los medios para su destrucción, negación y rearticulación, y la segunda propone desarticularla para liberarla de las múltiples opresiones que conlleva.

---

<sup>33</sup> La “topia” o el lugar donde se estructuró el proyecto político de Waman Poma (“Buen gobierno”) es Tawantinsuyu (Mignolo, 2007).

Como las disciplinas están al servicio de una visión objetivizante del mundo, contribuyendo todo el tiempo en las formas de representación y apropiación de la perspectiva eurocentrada, con sus prácticas reproducen este privilegio epistémico. Frente a esto, diferentes autores decoloniales se preguntan cómo utilizar las disciplinas y las universidades, cómo redireccionar el uso de los conocimientos, para denunciar este proyecto disciplinario y acompañar la emergencia de otros saberes, de otras formas de habitar el mundo (Castro-Gómez, 2007; Vázquez y Mignolo, 2017; Lander, 1999; Vargas Soler, 2009).

Para Walter Mignolo y Rolando Vázquez (2017), pensar y hacer decolonialmente implica reflexionar acerca de nuestra ubicación en la matriz colonial del poder, ya que "...no hay afuera desde el cual se le pueda observar", y para ello es necesario "aprender a desaprender para volver a aprender" (2017: 493). Respecto a este sintagma, los autores dicen: "en la primera parte... está la dimensión analítica de la decolonialidad, en la segunda la dimensión creativa y prospectiva: el desenganche y el comienzo de estar en el mundo de otra manera; sentir, pensar y razonar decolonialmente" (2017: 493). Entonces, mientras la colonialidad del saber supone una localización metaempírica y metacultural y una mirada que ve sin ser vista (la desmesura de la "hybris del punto cero"), su decolonialidad comienza en las miradas de los cuerpos racializados y en la emergencia de un pensamiento fronterizo, una epistemología de los bordes. Y Mignolo (2006) aclara, no "de la frontera", ni "sobre la frontera", sino "un pensamiento cuya morada... es en lo fronterizo de la frontera (bordes en ese sentido) y no en el lugar vacío que la narrativa civilizacional asignó al lugar del otro lado de su frontera, aquel espacio a conquistar y a civilizar" (2006: 9).

Kusch es sumamente claro respecto al lugar de enunciación y los desplazamientos a los que nos puede llevar esa narrativa. En "Vivir en Maimará" (2007a), reflexiona acerca de las fronteras como un lugar habitado por la barbarie, donde no llega el orden impuesto, pero donde uno recobra la conciencia mágica de ser totalmente uno mismo.

"Qué rara necesidad nos lleva a constituir un infierno al cabo de una frontera móvil, ya sea después de la medianera, ya sea a una cuadra de mi casa, o a 80 kilómetros, hasta abarcar las galaxias (...) vivimos como si estuviéramos en el ombligo del mundo, que, desde mi casa se va diluyendo en la ciudad en que vivo y se pierde a 80 kilómetros en un lugar como Maimará, que constituye los confines del imperio mental que hemos levantado para vivir. Siempre vivimos en un ombligo donde vivimos amparados por los

dioses, más allá se da el caos, y entre el ombligo y el caos está la frontera que tenemos tanto miedo de cruzar.

Pero lo curioso es que realmente se vive en Maimará (...). Al otro lado de la frontera está uno mismo otra vez, pero ahora frente a la montaña, en medio de la gente de Maimará, la que igual que uno crea su pequeño imperio para vivir...

Y entonces ocurre el milagro. Se da realmente mi cuarto donde escribo; afuera, en el patio, está un molle grande; enfrente vive el carpintero Choque, y más allá, del otro lado del río se levanta la montaña. También ella es una frontera. Y yo sé que, si logro cruzarla alguna vez e ir del otro lado, encontraré, como los héroes gemelos, del otro lado, toda la vida, esa que aún no se ha desprendido de los dedos divinos” (Kusch, 2007a: 275 – 277).

Lo paradójal es que hay un ombligo, un lugar de enunciación que delimita sus confines, pero que, también, se desplaza y re-articula en relación a lo que nombra y habita. Como una frontera móvil, se desplaza y establece los límites simbólicos para la producción de efectos de frontera. Pero si desde ese borde se pueden irradiar las contradicciones que lo han constituido, podemos pasar de una referencia empírica a una geopolítica. Nos descubrimos implicados, enraizados en un mundo que nos precede, y, de esta manera, lo representado deja de bloquear, absorber, ajenar nuestra enunciación. De alguna manera,

“...no es posible ‘decolonizar X, Z o B’ si no se comienza por decolonizar ‘la enunciación de X, Z o B’. Esto es, no es posible decolonizar lo enunciado (X, Z o B, economía, estado, estética, clasificación racial y sexual, etc.), si no comenzamos por la enunciación (las enunciaciones) que han construido y mantienen X, Z o B” (Mignolo y Vázquez, 2017: 507).

Eso es el giro decolonial. Es el desprendimiento de las colonialidades y la apertura a pensamientos y formas de vida-otras (Mignolo, 2007). Con la categoría “modo-otro” se nombra a aquello que existe en las fronteras, bordes, grietas, del orden moderno/colonial, de su racionalidad instrumental y explotación, gracias a la relacionalidad o la idea de vivir “con” y a las prácticas pedagógico-colectivas (Walsh, 2014).

Los diferentes autores nominan, adjetivan, cualifican de diversa manera esa habitabilidad en los bordes y a los procesos que forman parte de esas dimensiones analíticas y prospectivas, que ya vimos con Mignolo y Vázquez (2017). Por ejemplo, para Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão Candau (2013), la decolonialidad implica “visibilizar las luchas contra la

colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas” e “introducir epistemes invisibilizadas y subalternizadas, al mismo tiempo que se critica la colonialidad del poder” (2013: 285); fundamentalmente, porque “su meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber” (2013: 286).

Pero detengámonos en la interculturalidad porque hay una distinción bien interesante, relevante para nuestro trabajo. A diferencia de Walter Dignolo (2006), que entiende que la interculturalidad es un caso concreto de pensamiento fronterizo, un pensamiento que confronta, desde los bordes, con el pensar criollo-mestizo, presente en el Estado y la universidad, Catherine Walsh (2005) la concibe como un proyecto que tiene a ese tipo de pensamiento como componente. Esta autora, define a la interculturalidad como una herramienta que rearticula la diferencia colonial y las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro; un proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta; y un principio ideológico que ha guiado el pensamiento y las acciones de estos movimientos en los ámbitos sociales y políticos y en lo epistemológico (Walsh, 2005). Justamente, porque está concebida y pensada desde la experiencia vivida de la colonialidad, porque refleja un pensamiento-otro y porque nace en el sur, es que puede construir un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder, un conocimiento y una existencia distintas (Walsh, 2005). Además de pensamiento, es acción.

Pero la distinción que nos interesa es la siguiente. Walsh afirma que la interculturalidad es un proceso continuo que de ninguna manera tiene como fin una sociedad ideal como abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de las colonialidades con la conciencia de que estas relaciones no desaparecen, sino que pueden ser reconstruidas de otra manera. Tomando la noción de “pensamiento-otro” de Abdelkebir Khatibi y la expresión “casa adentro” de Juan García Salazar, entiende que la afirmación y el fortalecimiento de lo propio, que ya vimos con Dussel, es condición o paso esencial, ya que esos pensamientos-otros tienen un uso estratégico y político. En cambio, el pensamiento fronterizo tiene como referencia el pensamiento dominante e intenta infectarlo con modos-otros de pensar.

“Su proyecto, entonces, es abrir, en sentido epistémico, el pensamiento eurocéntrico; una práctica que lleva al pensamiento propio a una dimensión diferente en la ruta de la interculturalidad, en una ruta ‘casa afuera’. En sí contribuye al proceso de descolonización, pero solo en forma limitada. Eso porque el pensamiento fronterizo

como lo hemos descrito aquí, es una ruta de una sola vía... Por eso, considero al pensamiento fronterizo como componente de un proyecto de interculturalidad y descolonización, pero no como equivalente a ello. Dicho de otra manera, el pensamiento fronterizo en sí, no cambia radicalmente la eurocentricidad, tampoco la subalternización (y el trato de no-existencia) de sujetos y conocimientos; simplemente permite un nuevo relacionar (inclusive intercultural) entre conocimientos, útil y necesario en la lucha de descolonización epistémica pero no suficiente en sí para construir una nueva condición social del conocimiento o un nuevo poder social, o para lograr la decolonialidad del poder, saber y ser” (Walsh, 2005: 29).

Y Mignolo recoge el guante y nos advierte que

“en el pensamiento indígena en Ecuador y en Bolivia, como así también en el pensamiento afro-latino (o andino), el momento intercultural presupone el momento intra-cultural (en palabras de la intelectual y activista afro-colombiana Libia Grueso). El momento intra-cultural lo ha descrito Juan García (intelectual y activista afro-ecuatoriano) es el ‘pensar casa adentro’. Pensar casa adentro para poder pensar y actuar ‘casa afuera’...” (Mignolo, 2006: 9 – 10).

Entonces, al igual que el proyecto transmoderno (Dussel, 2005), el posicionamiento crítico fronterizo no sólo busca pluralizar el pensamiento dominante sino también construir vínculos estratégicos entre grupos y conocimientos subalternizados, para establecer lugares epistémicos de diálogo entre pensamientos-otros, porque la interculturalidad y la decolonialidad son, en definitiva, procesos de una lucha continua (Walsh, 2005).

### **2.3.6. Pedagogías decoloniales**

Como hemos visto en los apartados anteriores, el concepto colonialidad viaja desde el pulso de Aníbal Quijano y se modifica, sobre todo dependiendo de la teoría que descompone, a través de cada autor. La colonialidad es una idea que subyace en unas discriminaciones concretas, pero que configura de tal manera las relaciones intersubjetivas y los cuerpos que se convierte en un articulador o eje vertebrador de estructuras (Quijano, 1992); y es una diferencia que se vuelve mirada y logra configurar dispositivos geopolíticos, epistémicos y ontológicos, volviéndose diferencia colonial, diferencia epistémica colonial, diferencia ontológica colonial, etc. (Mignolo, 2003; Castro-Gómez, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Grosfoguel, 2007).

En cada uno de los autores vemos cómo el concepto sirve para repensar nuestros problemas, pero también lo que ya sabemos y los supuestos con los que pensamos. Asoman Mariátegui, Foucault, Bourdieu, Heidegger, etc. Si la introdujéramos en el psicoanálisis rápidamente llegaríamos a ponerla en el lugar de la represión primaria o como la sombra de una humanidad al que nunca accedimos, justamente porque viene a nombrar un tipo de marca y una herida que no es universal. De esta misma manera llegamos a una de las intelectuales que trabaja la dimensión pedagógica en el grupo Modernidad/Colonialidad, o lo que conocemos como pedagogías decoloniales.

Catherine Walsh (2013) define lo pedagógico por su aspecto praxístico, su uso estratégico-accional para comprender y producir pensamientos y proyectos que son críticos y decoloniales. Para enlazar lo pedagógico con lo decolonial, esto es, pensar "...lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente" (2013: 31), recupera legados históricos, los aportes de Paulo Freire y Frantz Fanon<sup>34</sup> y un montón de estrategias pedagógicas que se enfrentaron y se enfrentan a la colonialidad. En cada uno de estos pensamientos y prácticas encuentra producciones y proyectos que dan presencia, persistencia, insistencia y pervivencia a lo decolonial, a la vez que lo construyen, representan y promueven pedagógicamente. Habla de pensamientos y prácticas pedagógicas que agrietan, abren ventanas, que ayudan a desaprender y reaprender, etc. Fuertemente vinculadas con el contexto que las produce y que es imposible transpolar, cada una de estos pensamientos y prácticas tiene puntos de partida y alcances diferentes.

De la mano de las teorías de la modernización y las teorías de la dependencia se pudieron distinguir pedagogías de la dominación y pedagogías de la liberación (De Souza Silva, 2013), pero las teorías decoloniales deducen otras condiciones estructurales que obstaculizan la anhelada emancipación, la permanencia de lo colonial en nuestras formas de vida. Las pedagogías decoloniales "no remiten a la lectura de un panteón de autores", ni se "proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico" (Walsh, 2013: 63). "Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y

---

<sup>34</sup> Es muy interesante el análisis que Catherine Walsh (2013; 2014) realiza de Freire y Fanon, y la posterior lectura de puntos de encuentro y desencuentro entre ambos. Entre otras cosas, en sus análisis señala diferentes formas de ligar descolonización y deshumanización y diferentes lugares desde donde se piensa la opresión y cómo se nombra al sujeto/objeto de la misma.

horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación” (Walsh, 2013: 63 - 64). Por lo tanto, son pedagogías que “...se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar –de modo individual y colectivo– hacia lo decolonial” (Walsh, 2013: 66 - 67). También podemos entenderlas como “prácticas accionales”, “metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas”, “imprescindibles” para la decolonialidad porque “las luchas sociales también son escenarios pedagógicos” (Walsh, 2013: 62 y 64); o también como “prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (Walsh, 2017).

Dentro de las llamadas pedagogías decoloniales encontramos diferentes propuestas: una pedagogía de la autoindagación en la memoria colectiva y memoria del desprendimiento (Cuevas Marin, 2013); educación autónoma zapatista (Baronnet, 2013); pedagogías feministas decoloniales (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013); pedagogías de la re-existencia (Albán Achinte, 2013); pedagogías de la felicidad en una educación para la vida (De Souza Silva, 2013); pedagogía de la escucha (Villa y Villa, 2013); pedagogía del cruce (Alexander en Walsh, 2017); pedagogías de la resistencia (Picq, Paza Guanolema y Pérez Guartambel, 2017); pedagogía de la resistencia contra la guerra (Olvera Salinas, 2017); pedagogías comunitarias (Almendra, 2017); prácticas estético-pedagógicas con insurgente accionar (Briñez, 2017); pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia (Lozano Lerma, 2017); pedagogías de resistencia y cimarronaje y pedagogías de la palabra (García Salazar y Walsh, 2017); pedagogías políticas y de existencia o vida (Martínez y Acosta, 2017); pedagogías creativas insurgentes (Moarquich Ferrera-Balanquet, 2017), entre otras.

Muchas de estas pedagogías se definen por su contrario. Se habla de pedagogías del poder, pedagogías del desarrollo (De Souza Silva, 2013); pedagogía de la crueldad (Segato, 2007); pedagogía de la desmemoria (Valko, 2018); etc.

### **Capítulo 3. Abordaje teórico-metodológico de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel**

Como vimos en nuestra introducción, la situación problemática nos remite a las particularidades que encierra la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel de nuestra provincia. En su planteo, caracterizamos el contexto socio-político en el cual se reconstruye una parte de la Nación Ranquel que históricamente habita el centro de la República Argentina y nombramos las acciones políticas llevadas a cabo, tanto por ranqueles como por el gobierno provincial. Entendemos que el proceso político-cultural iniciado por los primeros sufre una transformación por la acción gubernamental, y entonces hablamos de una reconfiguración que adquiere características particulares en nuestra provincia. Entre esas características, se encuentran condiciones sumamente favorables para realizar, en el lapso de cuatro años y casi sin resistencias por parte de la comunidad política sanluiseña, el reconocimiento de dos comunidades, la restitución de tierras, la conformación del territorio, con la construcción y municipalización del Pueblo Nación Ranquel, y el reconocimiento constitucional de su preexistencia<sup>35</sup>.

En ese terreno fértil, nace una escuela, que hoy ya tiene catorce años, pero que es parte de nuestra reflexión desde hace ocho, porque en el desafío de construir una propuesta de educación intercultural, de alguna manera dando continuidad a la construcción de un lugar de enunciación distinto en una configuración socio-política y cultural que negaba o relegaba al pasado a la nación ranquel, queda atrapada en los términos en que se reconfigura todo el proceso, convirtiéndose en uno más de los escenarios en donde sintomáticamente no se cuestionan las bases monoculturales con las cuales pensamos y actuamos. Como veremos a continuación, esta llamativa contradicción, que de alguna manera se convirtió en el burro de arranque de esta investigación, es sólo un indicio de la complejidad que encierra la inscripción de la nación ranquel en la escuela estatal de San Luis.

La focalización de nuestra investigación está puesta en la propuesta de educación intercultural que tiene la escuela ranquel, pero es necesario explicar brevemente la serie de decisiones que se fueron tomando en lo que Luis Rigal y María Teresa Sirvent (2018) llaman “la cocina de la

---

<sup>35</sup> En el territorio restituido, se refuncionalizan caminos y edificaciones previas –como un casco de estancia y construcciones que se encuentran en los diferentes puestos–, se construyen viviendas, distribuyendo espacialmente a las dos comunidades, y, en espacios comunes, un hospital, una escuela, un escenario flotante y una unidad productiva para la puesta en marcha de una curtiembre.



investigación”. Luego de explicar estas decisiones y los pasos metodológicos que las mismas implican, en los próximos dos capítulos, descendemos en el nivel de abstracción de nuestro marco teórico-metodológico para definir otros conceptos que han resultado fundamentales para “amasar teoría y empiria” y dar forma a los resultados de nuestra investigación.

### **3.1. Proceso de investigación: construcción del objeto**

Según Luis Rigal y María Teresa Sirvent (2018), las primeras decisiones que se toman posibilitan la construcción del objeto, el planteo del problema y la definición de los objetivos. En el diseño del plan de tesis, la definición del contexto de descubrimiento y de la situación problemática nos permitió focalizar nuestro objeto en los siguientes términos: “la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel de la provincia de San Luis”. El marco teórico elegido nos invitaba a ir un poco más allá y, entonces, lo enmarcamos en términos de “la colonialidad - decolonialidad de la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel de la provincia de San Luis”. La inclusión de estas categorías explicita, de alguna manera, el acento que los enfoques intercultural y decolonial ponen en la naturaleza histórico-relacional y conflictiva de todo objeto político-cultural, sin embargo, a la hora de formular las preguntas y los objetivos, tratamos de priorizar una generalidad más bien orientadora, que no conllevara ninguna anticipación de sentido.

Las preguntas que delineamos fueron las siguientes:

1. ¿Qué políticas de educación intercultural regulan el funcionamiento de la escuela ranquel?
2. ¿Cómo se ha implementado la política educativa intercultural en la escuela ranquel?
3. ¿Qué características adquiere la educación intercultural en la escuela ranquel?
4. ¿Qué supuestos, prácticas y experiencias significativas fundamentan su propuesta de educación intercultural?
5. ¿Cómo se puede mejorar dicha propuesta en términos decolonial?

Nuestros objetivos quedaron formulados en estos términos:

a) De generación de conocimiento:

1. Reflexionar acerca de las políticas que regulan la educación intercultural en la provincia de San Luis y su implementación en la Escuela Pública Ranquel, desde su fundación.
2. Caracterizar la Escuela Ranquel de la provincia de San Luis, desde el punto de vista histórico, normativo e institucional.

3. Identificar e interpretar sus prácticas educativas.
  4. Conocer la propuesta de educación intercultural y los fundamentos ontológicos, epistemológicos y políticos que la constituyen.
  5. Generar conocimiento acerca de la particularidad de la Escuela Ranquel de San Luis, desde la perspectiva de la problemática ético-ontológica entre Pueblos Originarios y Estado.
- b) De acción e intervención sobre la realidad
6. Generar instancias para la socialización del conocimiento producido, a través del intercambio de ideas y estrategias de acción sobre la realidad con los actores de la escuela donde se desarrolla la investigación.
  7. Elaborar una propuesta que permita la resignificación en términos decoloniales de los fundamentos y prácticas pedagógicas de la Escuela Ranquel.

Aunque la generalidad orientadora se logró, notamos cierto sesgo, quizás efecto de la construcción de “antecedentes” o “estado del arte”, porque tuvimos en cuenta tanto las investigaciones relacionadas con propuestas de educación intercultural y pedagogía decolonial, como aquellas vinculadas a las políticas implementadas en el marco del reconocimiento a dos pueblos originarios en la provincia de San Luis. Con las dos primeras preguntas quisimos asegurarnos un análisis de las relaciones de poder a la hora de caracterizar la propuesta de la escuela, y terminamos condicionándolo al instalarlas en el terreno de las políticas públicas. Entonces, profundizamos la lectura del contexto en el cual se crea la escuela, ampliando el análisis del proceso de reemergencia de comunidades y de reconocimiento provincial porque entendimos que es este el que termina dándole forma al uso provincial de lineamientos que son nacionales e internacionales en materia de políticas públicas. De esta manera, la dimensión estatal quedó reubicada en un proceso político más amplio, que de alguna manera ya intuíamos en la formulación del quinto objetivo.

Las siguientes preguntas indicaban la relevancia de la investigación. Los pocos trabajos científicos que hay sobre la escuela ranquel (Baldivieso y Carrasco, 2014a, 2014b; Martínez y otros, 2014a, 2014b), hacen referencia a su propuesta en términos de educación intercultural teniendo en cuenta la caracterización de la comunidad educativa, que en este caso es la comunidad ranquel, su participación en la elaboración de contenidos y la capacitación docente. Silvia Baldivieso y Selín Carrasco (2014a, 2014b) argumentan a favor de dicha propuesta teniendo en cuenta principios normativos-educativos; mientras que el grupo de Cintia Martínez

(2014a; 2014b) hace una evaluación de lo implementado en términos de “resultados insuficientes”. Significativamente ninguno de los autores avanzó y profundizó los análisis, estableciéndose una vacancia en este campo del conocimiento. Entonces, nos propusimos generar conocimiento acerca de la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel, ampliando los puntos de vista, y, de ser posible, elaborar una propuesta superadora, fruto de la interpelación de los supuestos desde los cuales se produce diferencia colonial.

En un primer momento, evaluamos la viabilidad de la investigación por el vínculo que pudimos establecer con el coordinador a cargo de la escuela, una maestra y la autoridad máxima de la comunidad, sin embargo, cuando el trabajo de campo comenzó, estas tres personas ya no estaban en sus cargos y dos de ellas ya no formaban parte de la comunidad educativa, dándose un cambio en las condiciones de posibilidad que dificultó la tarea investigativa y la esperada intervención. En aquellos primeros momentos del trabajo exploratorio, se logró avanzar en cierta concordancia de intereses, respecto a la importancia de generar conocimiento útil para mejorar la propuesta de educación intercultural, porque se tomó en cuenta el malestar que generaba en la comunidad educativa las visitas de múltiples investigadores que tomaban algún aspecto de la comunidad como objeto de estudio, sin que después quedara algún conocimiento valioso. Por esta razón, no se definieron estrategias específicas para los objetivos de acción e intervención sobre la realidad, ya que las mismas deberían surgir del vínculo a construir.

La condición fundamental que nos permitió seleccionar el caso para llevar a cabo la investigación fue la factibilidad de construir un vínculo confiable y dialéctico entre polos pensantes (Rivera Cusicanqui, 1987) para mejorar la propuesta de la escuela. Sin esta condición fundamental y con la investigación en marcha, surgió un nuevo y prioritario objetivo, “reestablecer relaciones”. Como cada intento fallido formó parte del análisis, vimos que la modalidad de relación que persistía mientras esperábamos reestablecer el vínculo esperado, era, justamente, la que se tenía con esos investigadores que, una vez que logran extraer los datos necesarios, desaparecen de la escuela. De esta manera, la modificación en las condiciones iniciales siempre formó parte de nuestras preocupaciones, dándole a la construcción del objeto una particularidad que no esperábamos.

A medida que las relaciones dialógicas iban mostrando su faz más dificultosa, íbamos conociendo los “factores facilitadores e inhibidores” de la propia investigación, y, por supuesto, profundizando el conocimiento contextual y situacional de nuestro objeto. Como señalan Rigal

y Sirvent (2018), la investigación está inmersa y anclada en un determinado contexto que da cuenta de los condicionamientos que operan sobre el oficio del investigador y sobre su producción. En un determinado momento se pensó que la comunidad educativa podía trabajar con una investigadora en la reflexión y mejora de la propuesta de la escuela; y en otro momento se evaluó que no era factible, conveniente o deseable. Cuando se volvieron a dar buenas condiciones, fueron para realizar observaciones y entrevistas esporádicas. Y, entonces, fuimos comprendiendo que cualquier intento de coordinación para que el trabajo de campo tuviera una permanencia, atentaba contra el mismo. Y es que la resistencia al investigador y su labor reflexiva se manifestó en diferentes momentos y de la misma manera, tanto por parte de trabajadores de la Universidad de La Punta (a partir de ahora ULP) como de personas que forman parte de la comunidad, evidenciando que la escuela misma es un campo en disputa que restringe el acceso a otros interlocutores.

En los dos primeros capítulos vimos los supuestos epistemológicos de los que parten tanto el enfoque intercultural como el enfoque decolonial. En términos generales, ambos enfoques entienden que un objeto político-cultural tiene una naturaleza relacional y significativa que puede caracterizarse en sus múltiples dimensiones (constitutiva, histórica, estructural o regulativa, valorativa, conflictiva o política, epistemológica, normativa e institucional, estética, etc.). Ahora bien, como la contextualización es parte de la problematización de los objetos que estudiamos, es necesario describir y explicar cómo diferentes tiempos y espacios/situaciones se relacionan y entrecruzan con otros tiempos y espacios/situaciones, haciendo que los espacios de significación se amplíen, superpongan, complementen. Como el trabajo de campo es uno de dichos espacios, toda obstaculización se volvió significativa por el tipo de relaciones dialógicas que se imponía cada vez que se quería avanzar. Era posible observar y escuchar, pero no reflexionar conjuntamente e intervenir. Justamente, cuando se intentaba avanzar en la comprensión de lo que se decía y hacía en la escuela, aparecían respuestas evasivas para no dar cuenta del propio punto de vista, como si el significado de todos los discursos y prácticas dependiera de un entramado de relaciones de la que nunca se participaba. Podíamos acceder a una caracterización de la propuesta por la identificación y descripción de discursos y prácticas, pero la comprensión situada se dificultaba porque el sentido de las mismas siempre se encontraba diferido.

Y es que no sólo nosotros, como investigadores, habíamos quedado fuera del campo de interlocución, sino también muchos de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa. Se había dado un cambio en las condiciones de posibilidad de la investigación, pero también un cambio en las condiciones de desenvolvimiento de la escuela. Las tres personas, que en un primer momento facilitaron la tarea investigativa, se correspondían con los tres espacios en donde la propuesta de educación intercultural estaba multisituada: la escuela, la comunidad y la ULP. Una concordancia de intereses nos permitió acoplar el espacio donde la propia investigación se constituye, esto es la Universidad Nacional de San Luis, entendiendo que la producción de conocimiento iba a tener instancias de reflexión y discusión para mejorar la propuesta de la escuela. Desacoplados los cuatro espacios, sólo se pudieron hacer acuerdos parciales, que comprometieron nuestros objetivos “de acción e intervención sobre la realidad”. En los límites de estos acuerdos parciales, fuimos encontrando las nuevas condiciones en los que se podía producir conocimiento. Es posible que mi persona quedara asociada a los intereses de mis primeros informantes y, entonces, ya sea por desconfianza o por resistencia, las posibilidades de problematizar la propuesta de la escuela, esto es, pensar por qué las cosas son así y cómo podemos hacer para cambiarlas, estaban inhibidas. Si los sujetos no se sienten convocados de alguna manera por los “para qué” de la investigación que se pretende realizar, no se da la participación o se lo hace de manera acotada, respondiendo por obligación o cortesía. Pero si, además, esa participación está inhibida, debemos asumir las nuevas condiciones, avanzar con pequeños indicios, esperando anclar el trabajo en alguna de las múltiples tareas que llevan adelante docentes, autoridades, madres, padres y chicos.

Más allá de la ausencia de demanda y de las múltiples dificultades que se nos han presentado para sostener el trabajo de campo, hemos podido recoger múltiples voces y observar diferentes prácticas institucionales. En términos generales, podemos decir que la fragmentación de la comunidad educativa ha sido notable, sobre todo porque las personas que realizan tareas de comunicación, cohesión, organización no están de manera permanente en la escuela. Los entrevistados han mostrado que sólo es factible dar cuenta de los discursos y prácticas de manera individual por encontrarse inhibida la participación y obstaculizada la posibilidad de construcción colectiva. Se responde lo que se sabe, que siempre es en referencia a la propia tarea o experiencia, y se carece de conocimiento general de la institución. El campo de interlocución es tan acotado que en los discursos no se refleja una coexistencia de puntos de vista. El presente

se amplía de la mano de la propia perspectiva y no se puede dar cuenta de lo que aconteció, ni se expresan deseos que permitan avanzar sobre ese rostro inconcluso o inacabado que todo proyecto educativo tiene.

Por supuesto que hay diferencias. Las respuestas evasivas y las dificultades en la comunicación han predominado en las personas que están a cargo de la gestión de la escuela y que forman parte de la ULP. Cuando hemos accedido a una entrevista, sobresalen los discursos programáticos, con datos generales respecto a las escuelas digitales. En cambio, los docentes han accedido en su mayoría, mostrándose abiertos a ampliar aquello que sea necesario. Las entrevistas a miembros de la comunidad ranquel siempre han estado coordinadas por una persona de la comunidad y, cada vez que se quería avanzar en la cantidad de entrevistados, sobre todo con tutores de alumnos de una de las comunidades, las condiciones volvían a cambiar y, entonces, el trabajo de campo se interrumpía.

Sin quererlo, nuestra investigación revestía cierta modalidad evaluativa, así es que, en la medida en que descubríamos cómo investigar nuestro objeto, debíamos estar atentos a las ansiedades que despertábamos. Querer comprender qué se hace para pensar cómo puede mejorarse conlleva una exploración, lectura y análisis que, para las personas que están comprometidas en las actividades cotidianas de la escuela, termina siendo muy persecutoria. Más aún si participan parcialmente. Si, además, estiman que el investigador tiene un saber del que ellos carecen, las ansiedades crecen y la participación comienza a perder espontaneidad y sinceridad. ¿Quién va a escuchar o leer mi entrevista?, ¿cómo se evaluarán mis clases?, ¿habremos hecho algo mal?, etc. En esas circunstancias, no está de más repetir los objetivos de nuestra investigación y explicitar el compromiso ético con las personas y el material recogido. En muchos casos apagué el grabador, en otras salí de las clases que observaba, priorizando un tono confiable y constructivo en los vínculos que se iban estableciendo. Lo importante siempre surgió a la hora en que las expectativas están consumidas, cuando los supuestos ya están dichos, cuando ya no hay que mantener las apariencias, cuando el olvido llega, cuando se cansan de hacernos chistes, bromas o tendernos trampas, cuando se comprende que nuestra búsqueda es genuina, y que solo llegamos allí llenos de ignorancia.

### **3.2. Proceso de investigación: estrategia general metodológica**

En el universo de escuelas públicas de la provincia de San Luis, hay dos escuelas que definen su comunidad como perteneciente a pueblos originarios. Una es la Escuela Pública Digital N° 3 “Feliciano Saá” del Pueblo Nación Ranquel, y otra es la Escuela Pública Digital N° 16 “Xumucpe - Hijos del Sol” del Pueblo Nación Huarpe. Como explicamos anteriormente, la unidad de análisis fue elegida por su especificidad, pero también por el vínculo que habíamos podido establecer previamente, por lo tanto, optamos por un caso único, priorizando el conocimiento profundo por sobre la generalización de los resultados.

Por la naturaleza relacional y significativa de nuestro objeto, adoptamos un enfoque cualitativo y un diseño multimétodo con una integración intraparadigmática (Ruiz Bolívar, 2008). El paradigma hermenéutico sostiene la especificidad de lo social y de lo político-cultural porque entiende que toda configuración ha sido construida en situaciones de interacción productoras de sentido, por lo tanto, está determinada histórica, social, político y culturalmente. La aproximación comprensiva de estos objetos implica una lógica de investigación que penetra y aprehende los marcos de sentido ya constituidos por los actores sociales, reinterpretándolos y reconstruyéndolos a la luz del marco teórico adoptado (Rigal y Sirvent, 2018). Ahora bien, como explicamos en el primer capítulo, la complejidad y singularidad de las propuestas de educación intercultural nos ha llevado a construir un andamiaje teórico-conceptual que luego fue ampliado haciendo foco en sus fundamentos ontológicos y político-epistemológicos. Las derivaciones metodológicas para la aproximación a dicha complejidad también han sido multidisciplinarias, adoptando e integrando procedimientos distintos en la aproximación, relevamiento y organización de los datos y en su interpretación e integración.

Podríamos decir que, desde un principio, se pensó en una estrategia general y en su flexibilidad a favor de no limitar el ida y vuelta entre teoría y empiria que la construcción del objeto y su investigación requeriría. Como vamos a ver a continuación, la estrategia general se mantuvo, recayendo los dilemas y las decisiones en el plano táctico de la misma.

La estrategia general está formada por una doble lectura hermenéutica: por un lado, recabamos toda la información posible acerca de la escuela y realizamos una lectura teniendo en cuenta el andamiaje teórico-conceptual construido; y, por el otro, comenzamos un trabajo de campo para recoger datos propios y llegar a una comprensión situada. Sería una doble interpretación, de lo ya documentado y de lo no documentado, que converge permitiéndonos construir conocimiento

de un caso en particular que se encuentra articulado a lógicas que son globales. A continuación, veamos los procedimientos metodológicos que nos permitieron hacer cada una de estas lecturas, con las reformulaciones que los mismos sufrieron, y las estrategias que pensamos para su integración (Cuadro 1).

Paradigma	Marco teórico			Metodología	Estrategia metodológica		
	Teorías generales	Teorías sustantivas			Enfoque multimétodo		
		1° nivel	2° nivel		Métodos	Técnicas	Estrategia de integración
Hermenéutico	Teorías decoloniales	Pedagogías decoloniales	Concepción decolonial del poder	Cualitativa	Estudio de caso	Análisis de diferentes tipos de documentos	Complementación para la construcción de conclusiones
Constructivista			Escuela estatal y más allá del Estado				
Crítico							
	Enfoque intercultural	Educación intercultural	Escuela cotidiana		Etnográfico (OES)	Observación Entrevistas	

Cuadro 1. Elaboración propia.

La lectura que toma como un caso la escuela ranquel, parte de reconocer cierta particularidad en la construcción de una propuesta de educación intercultural. Nuestra situación problemática señala ciertas contradicciones a la hora de inscribir la nación ranquel en una escuela estatal, lo que lleva a que nuestro objeto se recorte en términos de relaciones y de cómo estas enlazan lo político con lo cultural en su propuesta. Como lo ya documentado parte de unos determinados supuestos y ordena los datos según la lógica argumentativa que se sostiene, fue necesario poner en suspenso lo ya sabido, avanzar en la definición de nuestro marco teórico para establecer categorías desde las cuales reordenarlo y arribar a una interpretación propia que nos permitiera aprovechar los saberes producidos por otros investigadores, autoridades, profesionales, etc. En esta lectura predominan datos oficiales (normativas, discursos, documentos, etc.) y científico-académicos (tesis, libros, artículos, etc.), aunque se incorporan algunos obtenidos en el trabajo de campo.

Partimos de una concepción del poder para explicar la red de relaciones o arquitectura política que, según nuestro marco teórico, encontramos en todo orden político vigente, entendiendo que



la dimensión cultural también es constitutiva de esa configuración, esto es, que no sólo la dominación-resistencia aparece como horizonte de significación para la comprensión de estas relaciones, sino también la colonialidad-decolonialidad. Adoptamos el esquema de análisis propuesto por Enrique Dussel en “20 tesis de política” (2006) y sumamos algunas categorías pensadas para similares problemáticas de otros contextos.

Discernimos niveles (acciones políticas, instituciones y principios normativos) y esferas (material, legitimidad y factibilidad) del campo político en las proposiciones interpretativas que ofrece lo documentado, para luego hacer nuestra lectura hermenéutica de la configuración político-cultural que no sólo forma parte del contexto de la situación problemática, sino que es la referencia necesaria que le da sentido a nuestro objeto. Recordemos que ya hemos afirmado que toda propuesta de educación intercultural surge en una determinada configuración político-cultural (contexto) y su análisis implica una lectura de las condiciones y los términos en los cuales se interpelan las bases monoculturales de una sociedad y se formula una posibilidad de cambio.

Como explicamos anteriormente, la contextualización de nuestra situación problemática y el trabajo con los antecedentes nos llevó a plantearnos preguntas y objetivos en términos de políticas públicas. Y es que partimos del supuesto del carácter performativo que han tenido las mismas en la conformación de la propuesta. Por esta razón, el análisis de su formulación e implementación, con todo el accionar estatal que comprende, se vuelve relevante en nuestra investigación. Ahora bien, es conveniente aclarar que, si bien nuestras primeras preguntas se dirigen al estudio de las políticas públicas que se han implementado y regulan el funcionamiento de la escuela ranquel, nuestro análisis no es de la acción burocrática. Nuestro análisis entiende que hay una serie de decisiones, acciones y omisiones que pueden ser leídas en conjunto, como partes de un proceso fundamentalmente político, que está en marcha. Establecer ese marco general de la acción política y de la intervención estatal en materia de educación intercultural, nos ha permitido establecer algunos puntos de vista y relaciones de poder en la construcción de una propuesta determinada.

La segunda hechura es etnográfica. La propuesta de educación intercultural es narrada y practicada, esto es, es representada en significados atribuidos por los sujetos y unidades de significación; por lo tanto, en esta lectura predominan citas de entrevistas, comentarios, descripciones, registros del diario de campo, registro fotográfico. En un primer momento, se

pensó que las referencias empíricas que nos permitirían llegar a su caracterización estaban necesariamente en los discursos y prácticas que encontraríamos en la escuela ranquel, por esta razón, se planificó un trabajo de campo con observaciones participantes y entrevistas en profundidad. Por supuesto que, comenzada la investigación, se dieron una serie de dificultades e indicios tan relevantes como lo que se dice y se hace en la escuela, que nos llevaron a tomar decisiones en el plano de lo metodológico.

El trabajo de campo propiamente dicho inicia con la toma de conciencia del cambio en las condiciones iniciales y el objetivo de reestablecer relaciones con personas que forman parte de la comunidad educativa. A medida que íbamos conociendo los factores facilitadores e inhibidores del trabajo de campo, se evidenciaban espacios, momentos, sujetos de la comunidad educativa y modalidades de relación, que nos permitieron encontrar las grietas donde anclar nuestro trabajo. Con acuerdos de trabajo más acotados y menos ambiciosos, se avanzaba hasta que se diera la nueva interrupción; la cual aparecía con cambios de autoridades, no respuesta de llamados, mensajes o emails, etc.

El primer punto de vista cuestionado que surgió fue el propio. Nuestra estrategia general implica una doble lectura y una integración de las interpretaciones arribadas; sin embargo, las primeras dificultades para llevar a cabo el abordaje etnográfico evidenciaron un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1976) que subordinaba la segunda lectura a los resultados preliminares que se estaban obteniendo con la investigación documental. Nuestros dos abordajes metodológicos se corresponden con la “mirada desde arriba” y la “mirada desde abajo” de las que hablan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983). Cada una de estas miradas nos ofrecen versiones diferentes, una la de la “escuela estatal” y otra la de la “escuela cotidiana”, que deben integrarse sin someterse una a la otra.

Según Rockwell y Ezpeleta (1983), los conocimientos previos y las expectativas del investigador entran en juego en el registro inicial, así es que la tarea de supervisión se dirige sobre todo a la actitud valorativa para mirar la escuela, con el fin de demarcar, en lo posible, esas dos versiones a la hora de registrar lo que se nos aparece como significativo. Respecto a la relación entre las observaciones iniciales y las expectativas del investigador, los autores señalan que lo aparentemente significativo se impone como lo más visible porque la observación se orienta por diversas nociones del sentido común, conceptualizaciones pedagógicas y ordenamientos formales del sistema escolar.

“Sentido común y pedagogía alimentan sistemáticamente una actitud valorativa para mirar la escuela. A pesar de las precauciones, todo esto se pone en juego cuando uno llega a observar una escuela. Y allí comienza el asalto de las expectativas: se espera un cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; se tienen parámetros –los más diversos– para identificar, en diagnóstico rápido, al buen ‘maestro’, al ‘alumno terrible’. El observador se sorprende cuando se enfrenta a situaciones inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que se ‘espera’ que suceda. La alta frecuencia y diversidad de estas situaciones ayuda a convencerlo de que sabemos muy poco sobre la vida de la escuela.

El impulso por comprender al observar agrega al sentido común las categorías de la ciencia social y las del propio sistema educativo. Se apela a la idea de ‘institución’ para encontrar parámetros y pautas y aparece la tentación de localizar roles, jerarquías, normas, funciones, etc., que el conocimiento previo permite anticipar. También aquí golpea el desconcierto: roles, normas, jerarquías, están y no están, se vislumbran y se pierden en relaciones o situaciones inapresables en esas categorías. Nuevamente el fracaso de la significación inmediata, nuevamente la convicción de que hay que ampliar la mirada y desconfiar de las categorías heredadas” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 5).

Las categorías científicas y administrativas que aparecen en los registros y en las preguntas de las entrevistas iniciales son “reflejos estáticos de ese movimiento permanente que es la escuela..., pero la vida escolar no puede verse, o abarcarse toda, desde ellas” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 7). En lugar de intentar una demarcación, los autores recomiendan “orientar la observación” para que las referencias al sistema escolar desaparezcan y los límites administrativos se tornen difusos. Entonces, en esa mirada de lo cotidiano se van encontrando maneras de ver lo estatal y lo político-cultural que constituyen a la propuesta y que no coinciden necesariamente con las autoimágenes que se difunden.

En el abordaje etnográfico ya no se mira “desde arriba” sino “hacia arriba”, “desde abajo”. Lo burocrático estatal y todo lo otro que también es constitutivo de la escuela puede reconstruirse porque se ha sedimentado, porque las jerarquías aseguran su ascendencia y poder y porque la comunidad educativa, de una manera u otra, busca asegurar su continuidad (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En nuestro caso, esta comprensión nos permitió ver que los cambios en las condiciones que para nosotros posibilitaban la investigación se correspondían con cambios en

el desenvolvimiento cotidiano de la escuela. Entonces, abandono la posición pasiva de estar “esperando autorización” y decido “saltar la tranquera”.

Al superar “los sentidos evidentes de las situaciones” (Rockwell y Ezpeleta, 1983), la escuela como edificio y la búsqueda de referencias empíricas en discursos y prácticas, que fundamentalmente se daban allí, desapareció. Se abrió un campo más amplio, con espacios-tiempos diversos, en donde la propuesta estaba multisituada. Reformulamos nuestro procedimiento metodológico, ahora sí en favor de la dimensión articuladora de nuestro objeto, y nos reencontramos con una cotidianeidad diferente.

Nuestro objeto implica en sí mismo la afirmación de un contexto donde opera una diferencia colonial y colonialidades (del poder, del saber, del ser, de género, etc.) que la producen y reproducen. La intersubjetividad colonial es producida por dispositivos que controlan cada uno de los ámbitos de la existencia social, estableciendo relaciones de poder que articulan estructuras y sentidos de manera compleja, contradictoria, discontinua y heterogénea (Mignolo, 2003; Mignolo y Carballo, 2014). La comprensión de este contexto en términos etnográficos es una comprensión situada y relacional a la que se llega a partir de referencias empíricas que no son observables, pero sí enunciadas y practicadas por sujetos. Desde sus puntos de vista, los sujetos trazan relaciones en tiempos-espacios y le dan un significado. De esta manera, nosotros vamos identificando lugares de enunciación y prácticas que, luego, serán interpretados de manera conjunta para ir documentando lo no documentado de la configuración político-cultural que subyace a la propuesta.

Por ejemplo, la clasificación y la distancia espacial en la conformación del Pueblo Nación Ranquel son las referencias empíricas que diversos autores utilizan para cuestionar la ruralización que se instrumenta con ranqueles en la provincia (Chocobare, 2013; Giacomasso, 2016; Giacomasso y Curtoni, 2017; Romá y Sanz Ferramola, 2022). Las clasificaciones (ranqueles, huarpes, puntanos, hombres, mujeres, trabajadores, etc.) que son indicadas en retóricas, discursos y narraciones se materializan en distancias que operan creando distinción, jerarquías (de clase, división del trabajo, étnicas, género, epistémicas, lingüísticas, pedagógicas, etc.) y posiciones (dadoras, beneficiarias, dependientes, sumisas, etc.), que terminan configurando niveles contextuales que, como mínimo, establecen un centro y una periferia articulados. Pasa lo mismo con las disputas, ya sea por la participación política, toma de decisiones, recursos, formas de subsistencia, gestión de la educación, etc., que se expresan

material y discursivamente (en discusiones, peleas, acampes, expulsión de integrantes de la comunidad, cambios de autoridades, etc.), referenciando siempre las posiciones en conflicto. Y, por supuesto, también con todo lo que tenga que ver con la propuesta de la escuela, ya que los diferentes puntos de vista muestran un campo en donde están en tensión diversas concepciones acerca de los sujetos que la componen, de las condiciones materiales con las que se cuentan, de la tarea docente, de los conocimientos que se deben abordar, de las expectativas educativas que se pueden tener, de los proyectos que se pueden armar, etc.

Los primeros autores con los que trabajábamos resaltaban la importancia de la inmersión o estadía prolongada en una comunidad concreta, la experiencia directa en una localidad (Vasilachis, 2007; Guber, 2016; Restrepo, 2018, Rockwell, 1986), sin embargo, nuestro objeto nos instalaba en un escenario más amplio. Podríamos decir que el diseño de la estrategia de investigación fue pensado para un objeto “estratégicamente situado” (Marcus, 2001) y no para un objeto situado. Esta primera diferencia es importante aclararla para poder entender el replanteo metodológico que hicimos. A diferencia de una etnografía situada, que parte de la correspondencia población, territorio e identidad –y, por lo tanto, propuesta de educación intercultural– y articula con el sistema global sólo en términos de subalternidad, la etnografía que es situada o localizada estratégicamente intenta entender al sistema en términos etnográficos (Marcus, 2001). Según Marcus, es local sólo circunstancialmente, y

“...dentro de un solo sitio el aspecto crucial tiene que ver con estar consciente del sistema en las acciones cotidianas en la vida de los sujetos. Esta no es una consciencia teóricamente abstracta tal como los científicos sociales la pueden buscar, sino una consciencia sensible, parcialmente articulada, de otros lugares y agentes específicos, no siempre tangibles, con los cuales se relacionan sujetos particulares” (2001: 122).

Entonces, la propuesta de educación intercultural de la escuela se vuelve significativa localmente, justamente, por su relación con una lógica global. De esta manera, el conocimiento que se pueda producir de ella sigue siendo un conocimiento situado, pero un conocimiento de las múltiples relaciones de lo local con lo global, que, en nuestro caso, aparece anticipado en la presunción de que ciertas políticas públicas han tenido un carácter performativo en la misma. Ahora bien, una segunda diferencia es la que podemos establecer entre un objeto estratégicamente situado y un objeto que se encuentra en diferentes escenarios, justamente, redefinidos por su relación con el sistema mundo global. Este discernimiento es el que cobró

relevancia comenzando el trabajo de campo y nos llevó a un replanteo de la estrategia metodológica a favor de

“... una etnografía que sigue los diferentes y yuxtapuestos lugares que constituyen el objeto de estudio. Se trataría, ahora, de seguir a las personas, las cosas, las ideas y sus diferentes conexiones, en vez de construir un sistema estable de elementos centrado en un solo lugar y desde el único punto de vista del etnógrafo” (Sandoval López, 2018: 13).

La etnografía a la que hace referencia Pablo Sandoval López (2018) es la etnografía multilocal (2001) o multisituada (2018) de George Marcus. Es de este autor la idea de “seguir a las personas”, “seguir el objeto”, “seguir la metáfora”, “seguir la trama, historia o alegoría”, “seguir la vida o biografía” y “seguir el conflicto” para construir el objeto (Marcus, 2001). Para George Marcus, la etnográfica multilocal

“... sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso. Esta clase de investigación define para sí un objeto de estudio que no puede ser abordado etnográficamente si permanece centrado en una sola localidad intensamente investigada. En cambio, desarrolla una estrategia de investigación que reconoce los conceptos teóricos sobre lo macro y las narrativas sobre el sistema mundo pero no depende de ellos para delinear la arquitectura contextual en la que están enmarcados los sujetos. Esta etnografía móvil toma trayectorias inesperadas al seguir formaciones culturales a través y dentro de múltiples sitios de actividad... Del mismo modo en que esta modalidad investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades” (2001: 111 -112)<sup>36</sup>.

La problematización del método nos permitió entender que, más allá de localizar estratégicamente a nuestro objeto, desde un principio concebimos que el trabajo etnográfico se

---

<sup>36</sup> Marcus (2001) explica que este tipo de etnografía surge como respuesta a retos empíricos por la transformación de los sitios de producción cultural. Dice: “... hay algo en la manera en que las unidades u objetos tradicionales se presentan hoy en día... que ha complicado inmensamente la manera en la cual estos términos clásicos son operativamente entendidos. Esto hace que uno quiera concebir a la etnografía malinowskiana en marcos de tiempo y espacio que causan una incertidumbre pragmática en torno a su factibilidad... La etnografía, en el fondo, es una clase de puesta en escena, y cuando sus condiciones no pueden ser reproducidas, sus virtudes resultan fraudulentas” (2018: 179).

iba a poder realizar sólo en un lugar y con unas personas determinadas. Un ejemplo de esta concepción son las dilaciones que sufrió el comienzo del trabajo de campo mientras no accedía a una autorización formal, ni reestablecía el vínculo inicial para ingresar a la escuela. “Esperar autorización” se volvió un límite espacial, delimitando un adentro y un afuera; cuando, ahora sabemos, nuestro objeto trasciende dicho límite.

Una escena más ejemplificadora es cuando comenzamos a registrar de qué manera se articulan configuraciones temporo-espaciales diferentes, como, por ejemplo, cuando un niño y su maestra interactúan con una plataforma en simultáneo a la situación áulica. La interacción con una plataforma digital delinea un espacio diferente, ampliando las referencias empíricas. Las prácticas se referencian a un contexto diferente al áulico, mostrando que el objeto se encuentra multisituado, articulando o yuxtaponiendo lógicas, prácticas y discursos diversos. De esta manera, sumamos un punto de vista más al campo en disputa que implica nuestro objeto; un punto de vista que, en un primer momento, no pudimos discernir porque se encontraba eclipsado por el lugar desde donde se lo enuncia (ULP), pero que luego vimos funcionar articulando una concepción cultural determinada.

Entonces, el proceso analítico, de ida y vuelta entre datos de campo y esfuerzo comprensivo, nos permitió superar los sentidos evidentes de las situaciones y registrar los puntos de vista de diferentes sujetos (significados atribuidos por los sujetos), atentos a todos aquellos indicios que nos invitaban a continuar indagando en los significados situados o a desplazarnos para seguir relevando referencias empíricas de un objeto que se encuentra multisituado. Como señalan Rockwell y Ezpeleta,

“en ocasiones las pistas se diluyen a poco de seguirlas, pero a menudo cada una de ellas abre encadenamientos que nos conducen a la trama que queremos reconstruir. Cuando todo lo ‘no significativo’ se transforma en indicio, en pista posible de eso que buscamos, los registros comienzan a documentar con mayor precisión la aparente dispersión de la vida escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 5 y 6).

Cuando los puntos de vista de los sujetos están claramente referenciados, en sus discursos y prácticas se denotan lugares de enunciación y tramas de interlocución que nos dan pistas de posiciones y relaciones en la imbricada configuración político-cultural. Pero no siempre las relaciones son explícitas. Muchas veces, las recurrencias significativas surgen de indicios que forman parte de lo cotidiano de la escuela y que, solo tras una serie de seguimientos y el trazado

de trayectorias temporales y espaciales, cobran importancia en la investigación. De esta manera, hemos reconstruido puntos de vista, deducido prácticas que forman parte de dispositivos de control y diferenciado momentos en la propuesta educativa, que veremos en los dos últimos capítulos de esta tesis.

Luego de realizar los seguimientos, a las trayectorias hay que concatenarlas y mapearlas en su compleja heterogeneidad. Para esta tarea, hemos echado mano al trazado de itinerarios en el estudio de culturas escolares (Rockwell, 2018) y a la cartografía social (Pérez, 2011), dos herramientas metodológicas que sirven para la interpretación de datos recogidos etnográficamente.

En “*Temporalidades y cotidianidad en las culturas escolares*”, nuevamente, Elsie Rockwell (2018) nos invita a correr nos de la estructura que regula la escuela y que, por supuesto, ordena los tiempos escolares (se establecen horarios, calendarios, eventos oficiales, momentos de actividad, recreo, descanso, etc.), para abordar la coexistencia de múltiples temporalidades y la experiencia subjetivas del tiempo. Respecto a la primera, señala que, en cualquier corte sincrónico, encontramos entrelazados y yuxtapuestos diferentes ritmos de cambio y diferentes sentidos del tiempo. Nombra la sedimentación de tradiciones históricas, inventadas, procesos de rechazo y de apropiación de elementos culturales, olvidos, etc. que forman parte de la cultura escolar. Es el relato de la experiencia humana el que nos ayuda a reconstruir entretejidos complejos entre pasados y presentes, muchas veces, a contracorriente de una constante en la historia educativa, la pretensión de realizar “borrón y cuenta nueva” con cada reforma o cambio de autoridades (Rockwell, 2018). Los itinerarios de los sujetos nos permiten ver las interacciones; establecer posiciones y jerarquías; reconstruir la formación de alianzas, solidaridades, tensiones, conflictos; y establecer momentos ya sea respecto a nuestro objeto, institucionales o de la comunidad educativa.

Ahora bien, la tarea de encadenar acontecimientos en una trama lógica es sumamente compleja porque siempre faltan eslabones, muchas cosas no han sido documentadas, los relatos de los sujetos no siempre siguen un orden cronológico y nuestras observaciones son fragmentarias. Más aún, cuando el trabajo de campo ha sido discontinuo y sumamente restringido y somos conscientes de que mucha experiencia significativa no la hemos podido recoger y entamar. Pero Rockwell (2018) señala que los encadenamientos posibles son múltiples, así es que el diálogo que mantenemos con la teoría y el abordaje del eje espacial son fundamentales. Como vamos a



ver a continuación, el territorio es un espacio de escritura del tiempo porque en él se sintetiza la historia de los conflictos, las resistencias y los deseos que inscriben los agentes que viven esa historia (Pérez, 2011: 26 - 27).

Justamente, porque no es simplemente una delimitación física, sino espacios producidos socialmente y transformados permanentemente, la cartografía social busca mapear las interacciones entre distintos sujetos, instituciones y grupos sociales (Pérez, 2011).

Teniendo en cuenta diferentes vertientes teóricas, Darío Alberto Ángel Pérez (2011) toma como referencias empíricas de las interacciones a los flujos comunicativos, las relaciones de poder y los deseos, aclarando que las mismas no se pueden observar en el espacio territorial, pero sí establecer a través de un trabajo interpretativo.

La cartografía social consta de tres momentos básicos: definición y reconocimiento del territorio y de los actores; elaboración de los mapas; y reflexión sobre el territorio a partir del mapa y construcción de un plan de acción o de alternativas de solución (Pérez, 2011). En nuestro caso, el territorio que se mapea es el de las relaciones que comprende la propuesta de educación intercultural de la escuela ranquel y los sujetos involucrados en las mismas son considerados parte de la comunidad educativa. El mapeo surge a partir de la redefinición de nuestro objeto como un objeto multisituado: en la medida en que fuimos tomando conciencia de que estábamos haciendo seguimientos, fue surgiendo la necesidad de mapear las trayectorias sugeridas por los sujetos y que fueron recorridas, en lo posible, por el investigador. Para la elaboración de mapas, Pérez (2011) trabaja con cuatro categorías: itinerarios, diagramas, representaciones y posiciones.

“Los *itinerarios* identifican los recorridos físicos de los actores que cruzan el territorio. Los *diagramas* se refieren a una geografía abstracta de esos itinerarios, y busca identificar clases de rutinas que presenten rasgos comunes en el uso del territorio. Las *representaciones* avanzan en abstracción y tratan de identificar posiciones simbólicas presentes en el espacio social. Estas posiciones simbólicas se refieren a la manera como el uso del territorio es comprendido por sus actores. Y, finalmente, las *posiciones* ponen en relación las representaciones identificadas con otras representaciones y descubre las tensiones descubiertas en términos de poder y de comunicación” (Pérez, 2011: 28).

Identificadas las tensiones entre posiciones, se pueden caracterizar las líneas de comunicación, deseo y de relaciones de poder:

“Las *líneas de comunicación* distinguen entre una comunicación fluida, la indiferencia y el conflicto o la confrontación. Las *líneas de deseo* identifican las fuerzas movilizadoras de la acción en el territorio, que permiten advertir transformaciones en la relación de las posiciones en el territorio. El deseo es la energía transformadora, a diferencia de las necesidades que no necesariamente tienen la carga deseante que permite la movilización. Y, finalmente, *las líneas de poder* permiten advertir el tipo de tensiones, de alianzas y de prácticas como resistencias, confrontaciones y acciones institucionales que dinamizan el dominio del territorio” (Pérez, 2011: 29).

Con el trazado de estas líneas, surge un segundo mapa. Mientras

“el primer mapa define el territorio, lo delimita, lo configura. El segundo mapa conduce a preguntas útiles para negociar un derrotero de acción de los agentes. El segundo mapa abre un espacio de enunciación para los actores, que es un espacio de formulación y negociación de propuestas” (Pérez, 2011: 29).

En nuestro caso, las observaciones de prácticas situadas, los discursos de los sujetos entrevistados y los seguimientos nos han permitido trazar mapas con espacios, itinerarios, posiciones, intereses, relaciones de poder, resistencias, que son una herramienta fundamental para comprender e intervenir en la escuela. Lejos de dar con una representación homogénea, el mapeo de nuestro objeto es producto de diferentes puntos de vista que no siempre están en un diálogo fluido, sino, muchas veces, intersectados, obstaculizados, desconectados o cortados. Su yuxtaposición, nos permite hacer una lectura de su coexistencia conflictiva y del carácter colectivo que implica una propuesta de educación intercultural. Que el campo de interlocución esté restringido, que una mirada prevalezca sobre otras, que algo no se documente y quede en el olvido, que las discontinuidades se repitan, etc., aparecen como indicios significativos en el mapeo. Luego, viene una lectura de dicha síntesis espacio-temporal, que se pone en consideración en forma de preguntas en ampliaciones de entrevistas, para así conformar narrativas etnográficas más completas.

Así como la representación cartográfica ha oficiado de dispositivo de territorialización para el poder (Bauman, 2005), hay una opción decolonial para la misma (Carballo y Mignolo, 2014; Aguer, 2014). Las figuras de la diferencia colonial cambian continuamente, pero como el proceso de su producción sigue siempre los mismos principios de la mirada colonial –esto es, la alteridad ontológica, la *hybris* del punto cero, la negación de la coetaneidad, etc.–, unas remitan

a las otras. Ya sabemos que el poder se mantiene oculto detrás de sus representaciones, así que lo verdaderamente difícil es captar las estrategias de significación que no llegan a ciertos niveles de institucionalización, sino que se mantienen como fuerzas destituyentes e instituyentes que operan en los territorios. A veces ni siquiera logran inscribirse, así es que son líneas que reconstruimos en el trabajo interpretativo por la constatación de restos materiales y semánticos, que mapeamos y documentamos para, luego, interpretar en conjunto.

Para la situacionalidad de las entrevistas, es necesario aclarar que:

. A fines de 2015 realizo dos viajes al Pueblo Nación Ranquel y realizo observaciones en el acto de fin de año, en diciembre en la ULP. En 2015 y 2016 trabajo en la posibilidad de iniciar una investigación sobre la propuesta de la escuela.

. En 2017 comienzo a gestionar los permisos para comenzar el trabajo de campo.

. En 2019 realizo ocho viajes, entre marzo y octubre. Realizo observaciones participantes y seis entrevistas a docentes de la escuela (04/04/19; 05/04/19; 09/05/19; 10/05/19; 02/06/19; 04/06/19; 08/07/19; 09/07/19).

. En 2020 comienzo el seguimiento de la reproducción de un cuadro, que concluye en 2023. En más de 50 desplazamientos, encontré: 6 reproducciones, 20 recreaciones, 16 en fotografías y videos y el original.

. En febrero de 2020 realizo cuatro entrevistas a un docente y tres personas encargadas de gestión (05/02/20; 12/02/20; 17/02/20).

. Entre octubre y diciembre de 2020 realizo 14 entrevistas, en las ciudades de San Luis, Villa Mercedes y La Pampa, a autoridad huarpe, autoridad ranquel, docentes, excoordinador, exdocentes, exalumna, personal de gestión (11/12/20; 14/12/20; 15/12/20; 16/12/20; 17/12/20; 19/12/20; 21/12/20; 22/12/20; 23/12/20).

. En 2023 realizo dos entrevistas a exdocente y autoridad ranquel (10/02/23; 02/03/23).

Finalmente, explayémonos sobre las estrategias que nos han posibilitado la integración metodológica. Como la integración es intraparadigmática (Ruiz Bolívar, 2008), los supuestos que entran en debate no son los epistemológicos y ontológicos de los enfoques intercultural y decolonial, sino los metodológicos, los que conforman la estrategia general por la combinación de dos formas de producir datos relevantes. Como se parte de la idea de que ambas lecturas son necesarias, tanto para contextualizar, caracterizar y deducir los fundamentos de la propuesta de

educación intercultural de la escuela ranquel, nuestra estrategia general metodológica supone una integración por su complementariedad en el momento de la construcción de conclusiones. Su diseño nos permitió avanzar con diferentes métodos, acumulando datos inconexos o insuficientes porque se contaba con miradas diferentes que pueden contrastarse y dialogar. Pero la integración no se ha dado necesariamente al final de ambos recorridos, a la hora de hilvanar resultados y conformar una trama significativa que contenga los elementos necesarios para seguir produciendo conocimiento en la temática. De manera inconsciente, se han tenido en cuenta datos recogidos o producidos por una de las lecturas en el proceso de investigación guiado por la otra, lo cual implica cierta integración en el momento de análisis del material recogido.

Como dichas integraciones no suman datos necesarios para llegar a una contextualización, caracterización y deducción de los fundamentos de la propuesta de educación intercultural, sino que señalan recurrencias, las hemos tomado como anticipaciones de integraciones que luego son revisadas en el momento de concluir.

Ahora bien, en el marco de la elaboración final del texto etnográfico, se decidió emprender una nueva recogida de material por la ausencia de datos que teníamos respecto a la participación de la escuela en Jornadas Interculturales organizadas por el gobierno provincial. De alguna manera, dicha búsqueda había quedado pendiente en el diario de campo. Una vez comenzada, se dieron una serie de indicios respecto a otro elemento significativo, el único cuadro presente en el edificio escolar. Casi sin darnos cuenta, el trabajo etnográfico empezó a comandar el seguimiento de un objeto y la investigación documental lo asistió de manera simultánea. Entonces, decidimos avanzar con esa combinación de métodos, sumando una nueva estrategia de integración que se corresponde a una nueva búsqueda de información para responder a nuestro problema.

En síntesis, podríamos decir que hemos tenido tres tipos de integraciones: a) integraciones no intencionales o inconscientes, porque datos o interpretaciones preliminares que se han producido bajo una metodología se han filtrado en los análisis de la otra; b) integraciones intencionales que no estaban planificadas, que nos han permitido, primero, reformular el método etnográfico, y, segundo, mostrar cómo se pueden combinar los dos métodos, tanto en el relevamiento de datos como en el análisis e interpretación de los mismos; c) integraciones

planificadas, que en nuestro caso son las interpretaciones que recogen sentidos más abarcativos, como los de los fundamentos, y resultan concluyentes en nuestro trabajo (Cuadro 2).

Estrategia metodológica						
Enfoque multimétodo						
Métodos	Técnicas	Estrategias de integración				
		No intencionales	Intencionales (decisiones)			
			Estrategias no planificadas			Estrategias planificadas
			Reformulación		Simultánea	
Método	Técnicas					
Estudio de caso	Análisis de diferentes tipos de documentación	Incorporación de datos recogidos e interpretaciones preliminares			Combinación metodológica en el seguimiento de un objeto	
Etnográfico (EOS)	Observación Entrevistas		Etnográfico (OMS)	Seguimientos, mapeos y encadenamientos		Complementación metodológica para la construcción de conclusiones

Cuadro 2. Elaboración propia.

Entendemos que muchas de las integraciones que surgieron durante el proceso de investigación, que tienen que ver con la incorporación de datos recogidos e interpretaciones preliminares realizados bajo una metodología en el trabajo de análisis de la otra, fueron inevitables o inconscientes. Dimos cuenta de ellas en el proceso de lectura y corrección general de la tesis, y decidimos dejarlas porque las mismas responden al principio de complementariedad. Por ejemplo, en el sexto capítulo, incorporamos una voz recogida en el trabajo de campo que ilustra el proceso inicial, en donde integrantes de las comunidades en formación dirigen reclamos a las autoridades locales. Como este tipo de integración hizo que la narrativa se fortaleciera, decidimos incorporar dos más, que no necesariamente coinciden entre sí.

Pero hubo otras integraciones que fueron intencionales y no estuvieron planificadas desde un principio. La primera lectura que se estaba realizando apareció como un sesgo a la hora de comenzar la segunda. Reorientar la observación (Rockwell y Ezpeleta, 1983) nos permitió lograr una comprensión situada y relacional de nuestro objeto, pero también problematizar el método etnográfico, y, entonces, la estrategia diseñada para un objeto “estratégicamente situado” (OES) terminó reformulándose para uno multisituado (OMS) (Marcus, 2001). Entendemos que, en ese momento del proceso de la investigación, las integraciones “no intencionales” que se impusieron como “sentidos evidentes de las situaciones” (Rockwell y Ezpeleta, 1983) significaron un obstáculo epistemológico, pero luego mostraron la potencialidad que tenía la combinación de métodos. En el ida y vuelta de teoría a empiria, se

filtraban datos e interpretaciones preliminares que terminaron reformulando uno de los métodos y la estrategia de integración que hasta ese momento se pensaba secuencial. Entonces, una vez realizadas ambas lecturas por separado (capítulos 6 y 7 y 8), decidimos combinar métodos, subordinando uno a otro. El enfoque etnográfico comandó el seguimiento de un objeto y la investigación documental asistió de manera simultánea (capítulo 9).

Entonces, las nuevas estrategias de integración fueron dos, por un lado, reformulamos el método etnográfico, y, por el otro, mostramos cómo se pueden combinar los dos métodos tanto en el relevamiento de datos como en el análisis e interpretación de los mismos. Estas se suman a las que teníamos planificadas para construir conclusiones en términos de la complementación de los resultados arrojados por ambas lecturas.

Finalmente, volvamos a las preguntas que han guiado nuestra investigación para discernir cómo cada una de las lecturas dieron respuesta y ubicar los dos tipos de integraciones que nos han permitido cumplir nuestros objetivos.

Dijimos que ambas lecturas contextualizan (preguntas 1 y 2), caracterizan (pregunta 3) y generan interpretaciones acerca de los fundamentos de la propuesta de educación intercultural (pregunta 4), por lo tanto, nos dan elementos para evaluar cómo se puede mejorar dicha propuesta (pregunta 5). De alguna manera, cada lectura hace un análisis diacrónico, un análisis sincrónico y un análisis de la significación del objeto. Mientras el análisis diacrónico nos instala en una memoria más larga (documentada y no documentada), que explica cómo fue el proceso político-cultural y cómo se conformó la propuesta, el análisis sincrónico muestra las características que ha adquirido la misma. En dichos análisis se van introduciendo los diferentes puntos de vista y entonces, surge el análisis de la significación del objeto, que no es cualquier significación sino la señalada por la diferencia colonial que opera en la configuración político-cultural que hemos podido dilucidar. Al encontrar la diferencia colonial y los mecanismos que la reproducen, podemos responder a la pregunta por los supuestos que dan fundamento a la propuesta.

Pero uno no sabe de entrada cuáles son los elementos que crean distinción, clasificación, jerarquizaciones, mecanismos de reproducción y articulaciones. La primera lectura, la que toma como un caso la escuela ranquel y recaba todo lo ya documentado para una interpretación desde nuestro andamiaje teórico-conceptual, necesita dar cuenta de la configuración político-cultural donde surge, adquiere forma y se fundamenta la propuesta para poder responder a las preguntas

planteadas. Por esta razón, resitúa las preguntas acerca de la contextualización (análisis diacrónico) y caracterización (análisis sincrónico) de nuestro objeto en un análisis más amplio que discierne entre acciones, instituciones y principios normativos para dar cuenta de las condiciones de posibilidad, los procesos constitutivos, un funcionamiento estructural, el campo de interlocución y el campo de significación en donde la nación ranquel se vuelve un asunto de la escuela estatal (análisis de la significación del objeto). De esta manera, las primeras dos preguntas logran responderse en la comprensión de la reconfiguración de procesos más amplios que la formulación e implementación de una política educativa, donde operan clasificaciones que habilitan mecanismos de dominación-colonialidad; la tercera pregunta encuentra una descripción de las formas que adquiere a nivel normativo e institucional la propuesta, en donde ya están definidos los sujetos, la comunidad educativa, las modalidades de participación y la modalidad educativa; y, finalmente, las últimas dos, encuentran supuestos y relaciones de una configuración político-cultural que pretende articularse a lineamientos globales, pero que termina argumentando e implementando la propuesta local en los límites del estilo provincial de construcción de la hegemonía cultural.

La segunda lectura, la que resulta de un abordaje etnográfico y logra documentar lo no documentado, también resitúa lo que cada pregunta interpela. En la escuela cotidiana, esto es, en significaciones situadas y referenciadas, en la reconstrucción de itinerarios y en el mapeo de relaciones, encontramos a nuestro objeto profundamente tensionado. La presencia política del Estado, la comunidad ranquel de San Luis y actores de un escenario político más amplio, coexisten en el campo en disputa que implica la propuesta de educación intercultural, no sólo definiendo sujetos, contenidos y prácticas desde diferentes lógicas, sino dándole a dicha propuesta un carácter multisituacional. Por lo tanto, nuestras preguntas logran responderse luego de comprender una trama compleja de relaciones que van más allá de lo que alcanza a enunciarse; hay que recorrer cierta materialidad, para comprender cómo niveles contextuales se articulan y cómo lo que no logra inscribirse opera simbólicamente. Es allí donde encontramos elementos que evocan una diferencia colonial y mecanismos singulares que la reproducen.

A la hora de construir conclusiones, las interpretaciones a las que se ha arribado por ambos métodos se complementan. Pero, es la combinación de métodos la que nos permitió avanzar más allá de las tensiones que se dan a nivel institucional y reconstruir una parte de la propuesta que no se refleja en ninguna de los abordajes por separado.

## Capítulo 4. Teorías sustantivas para la interpretación en la investigación documental

### 4.1. Una concepción decolonial del poder

Para definir el poder político, Enrique Dussel (2006, 2010) utiliza dos conceptos, “*potentia*” y “*potestas*”. Con el concepto de *potentia*, designa al poder que tiene la comunidad, a la facultad o capacidad del pueblo que es fundamento de todo lo político, de toda autoridad, de toda soberanía. En el paso de lo indeterminado (*potentia*) a lo determinado se da la posibilidad de existencia real, empírica, de una mínima institucionalización u organización. A este tipo de poder, Dussel lo denomina *potestas*.

“Si la *potentia* es el poder en-sí, la *potestas* es el poder fuera-de-sí... El proceso de pasaje de un momento fundamental (*potentia*) a su constitución como poder organizado (*potestas*), comienza cuando la comunidad política se afirma a sí misma como poder instituyente... Decide darse una organización heterogénea de sus funciones para alcanzar fines diferenciados... La política crea múltiples instituciones (aparece el poder como *potestas*)” (2006: 29 - 30).

La institucionalización del poder de la comunidad, implica que el poder pase a ejercerse de manera diversa, volviéndose opaco y ambiguo, distanciándose o perdiendo cierta identidad respecto a la voluntad colectiva. Para Dussel, la representación es necesaria y ambigua.

“Se ‘delega’ a alguien el poder para que ‘re-presente’ en el nivel del ejercicio institucional del poder a la comunidad, al pueblo. Esto es necesario, pero al mismo tiempo es ambiguo. Es necesario, porque la democracia directa es imposible en las instituciones políticas que involucran a miles o millones de ciudadanos. Pero es ambiguo porque el representante puede olvidar que el poder que ejerce es por delegación, en nombre ‘de otro’, como el que se ‘presenta’ en un nivel institucional (*potestas*) en referencia (‘re’) al poder de la comunidad (*potentia*)” (2006: 38).

Bajo esta perspectiva, el ejercicio del poder puede realizarse desde dos posiciones subjetivas distintas, una es en nombre de toda la comunidad y otra es autoreferente. En términos institucionales, la representación puede ejercerse “positivamente como poder obediencial” o “negativamente como poder fetichizado”. Una autoridad que cumple con la voluntad de su comunidad política, que está al servicio de sus representados (es un “servidor de todos”), ejerce el poder delegado obedeciendo. Por lo tanto, su poder es un poder obediencial.



“Cuando desde Chiapas se nos enseña que ‘los que mandan deben mandar obedeciendo’ se indica con extrema precisión esta función de servicio del funcionario (el que cumple una ‘función’) político, que ejerce como delegado el poder obediencial” (Dussel, 2006: 36).

En cambio, si una autoridad afirma su propia subjetividad o a una institución como la fuente del poder político (por ejemplo, al Estado), ejerce el poder delegado fetichizando. Su poder, por lo tanto, es un poder fetichizado, corrompido. En otras palabras, mientras que en el poder obediencial se produce esa correspondencia entre el poder de la comunidad (*potentia*) y el poder que debe ejercerse delegadamente (*potestas*), en el poder fetichizado hay una desconexión y una absolutización de la voluntad del representante.

“La ‘voluntad’ del gobernante, del representante, de las instituciones, del Estado... se torna el lugar del poder político en nombre del mismo gobierno o gobernante. ‘Los que mandan mandan mandando’. Y mandan a obedientes... La *potentia* ha sido despotenciada y se ha tornado una masa pasiva que recibe órdenes del poder político... La *potestas* se ha divinizado; se ha separado de su origen... y se ha vuelto sobre sí misma, auto-referencialmente” (Dussel, 2006: 42).

Ahora bien, es necesario aclarar que la institucionalidad, a la que hacemos referencia, conforma un “campo político”, que Dussel (2006) entiende siguiendo la teoría de “campos sociales” de Pierre Bourdieu. En dicho campo podemos distinguir diferentes grados de institucionalidad; de menor a mayor grado, podemos hablar de lo social, lo civil y lo político. Dussel (2006) entiende que uno de los objetivos del campo político es “la satisfacción de las reivindicaciones sociales” por eso incluye dentro del mismo a “lo social” como sub-campo. “Lo civil”, en cambio, tiene otra ubicación; por un lado, es lo no-político (el sujeto participa de otros campos, además de ser ciudadano), y, por el otro, tiene un menor grado de sistematicidad institucional por no ser representante en el sistema político. Por último, define a “lo político”, en un sentido restringido, como el mayor grado de institucionalidad de la *potestas* (la sociedad política o el Estado, su gobierno y sus burocracias).

Siguiendo a Michel Foucault, Dussel señala que *potentia* y *potestas* no son dos extremos diferenciados, sino que el poder se encuentra diseminado en todo el cuerpo político. Si bien ambos autores citan a Marx, respecto a que hay una heterogeneidad de formas de dominación locales más allá del Estado (Foucault, 2005), a la hora de explicar la complejidad institucional

pasan a un punto de vista más abarcador. Es más, Foucault (2006) se pregunta si, en definitiva, los poderes institucionales no dependen de un poder institucional totalizador, el Estado. Se pregunta si no hay una tecnología general del poder que haya asegurado las mutaciones, el desarrollo y el funcionamiento de otras tecnologías por él abordadas, como la “segregación”, la “disciplina” o la “biopolítica”. Y, sin vueltas, explica la constitución de una “razón gubernamental” (2006, 2007a) que define espacios de competencia, mecanismos, procedimientos del Estado, en un momento dado. Respecto al Estado, dice,

“...es probable que si éste existe tal como hoy existe, sea gracias, justamente, a esa gubernamentalidad que es a la vez exterior e interior a él, porque son las tácticas de gobierno las que permiten definir en todo momento lo que debe y no debe estar en la órbita del Estado, lo que es público y lo que es privado, lo que es estatal y lo que no lo es. Por lo tanto, el Estado en su supervivencia y el Estado en sus límites sólo deben comprenderse sobre la base de las tácticas generales de la gubernamentalidad” (Foucault, 2006: 137).

Más adelante nos detendremos en los límites del Estado. Por ahora, nos interesa resaltar que en la configuración del campo político predomina una racionalidad, la racionalidad gubernamental, un esquema de inteligibilidad de todo un conjunto de instituciones y realidades ya dadas (Foucault, 2006).

Parfraseando a Max Weber, Bourdieu define al Estado como el monopolio del empleo legítimo, no sólo de la violencia física, sino también simbólica, en un territorio determinado y sobre una población determinada. Al ser poseedor de un metacapital (el capital estatal), el Estado ejerce poder sobre los diferentes campos y tipos de capitales, configurando el “campo del poder”, que no es lo mismo que el “campo político”. El campo del poder es “...el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción” (Bourdieu, 1997: 100).

Ahora bien, los tres autores coinciden en que el poder se encuentra diseminado en todo el cuerpo político o campo del poder, y que el Estado, aún con toda su omnipotencia, está lejos de ocupar el campo entero de las relaciones de poder reales. En mejores palabras,

“...el poder político se encuentra disperso en todo el campo político y en sistemas concretos, en la comunidad política y en todas las comunidades, asociaciones,

organizaciones subalternas, como *potentia* que se despliega regenerando continuamente todas las actividades, ideologías, saberes de las diversas agrupaciones sociales y de la sociedad civil, y aun de la sociedad política, como expresión de la energía de *abajo hacia arriba* que emana de la pluralidad de las voluntades unidas por diversos tipos de consenso, y también como *potestas*, que se expande también en todas las instituciones (de *arriba hacia abajo*) llenándolas de voluntad de participación, de fraternidad con respecto al servicio propio del ejercicio delegado del poder en todos los niveles..., o, por el contrario, desarrollando técnicas, mecanismos, epistemologías, instituciones de control, de dominio, de debilitamiento de la *potentia* –nivel en el que se sitúa Foucault, dando importancia casi exclusiva al poder como dominación” (Dussel, 2010: 248).

En esta cita podemos ver, no sólo las dos posiciones subjetivas que hemos explicado anteriormente, ejercer el poder en nombre de la comunidad o ejercer el poder debilitando a la misma, sino, también, cómo conviven dos concepciones del poder diferentes. La concepción moderna y eurocéntrica, que está en la base del pensamiento político hegemónico, entiende al “poder como dominación” porque su fundamento último es la “voluntad de poder”. Dicha voluntad abre el ámbito de todo lo querido porque “puede”, porque tiene la capacidad o fuerza para poner mediaciones como posibilidades. Sin embargo, el más poderoso es el poder que puede sobre-ponerse, superar lo dado, destruir. Las mediaciones, en este sentido, tendrán valor y serán políticas en tanto posibilidades para el ejercicio de la voluntad de poder (Dussel, 2010). Una concepción del poder muy distinta tienen los movimientos sociales, para quienes el fundamento y determinación material del poder como *potentia* es la “voluntad de vivir”. Esta voluntad es la tendencia a vivir en comunidad; la fuerza y potencia que nos permite permanecer en la vida y postergar la muerte; la que nos impulsa a buscar o inventar medios para satisfacer nuestras necesidades. Ahora bien, si esa voluntad puede aunarse con otras voluntades y la comunidad puede llegar a consensos, se produce una convergencia de voluntades o poder político para resistir ataques y crear instituciones que le den permanencia y gobernabilidad. Estas instituciones son mediaciones, técnico-instrumentales o estratégicas, que hacen posible el ejercicio de la voluntad de vivir desde el consenso comunitario o popular (Dussel, 2006).

En su reflexión acerca del fundamento último de lo político, Dussel (2010) encuentra que la voluntad es el fundamento material de todo lo político (la *potentia* primera, el poder en sí mismo) y que hay dos maneras de concebir su institucionalización (la *potestas*, el poder-poner):

como poder-poner sobre la voluntad del otro y como poder-poner como mediación de la permanencia y aumento de la vida. Por eso habla de un fundamento negativo, “la voluntad de poder”, y de un fundamento positivo, “la voluntad de vivir”, que van a entender de manera distinta lo político, esto es, las acciones, las instituciones y los principios políticos que tienen como espacio propio el campo político (Dussel, 2006). Desde su punto de vista, el pensamiento crítico debe tener en cuenta que el poder no solo es dominación y opresión, sino también afirmación de la vida. Por lo tanto, al mismo tiempo que crítica al sistema político burgués y a todas sus categorías, mostrando cómo el poder se fetichiza, se pasa de una categoría a otra sin buscar los fundamentos y la política se reduce a una administración burocrática, debe construir categorías desde las luchas de los oprimidos o excluidos, que sea coherente con la profunda transformación que nuestros pueblos están viviendo (Dussel, 2006, 2010).

Eso hace nuestro autor en sus “20 tesis de política” (2006), dejando abierta la formulación para que se integren otras temáticas, como la colonial. No perdamos de vista de que, a la hora de definir la institucionalidad, Dussel (2006) echa mano a la teoría de los campos de Bourdieu, porque cada una de sus categorías supone la intersubjetividad. Distingue entre el campo del poder, donde hay una heterogeneidad de formas de dominación, y el campo político, que tiene una institucionalización específica. Ahora bien, para comprender esta última sigue el movimiento dialéctico: de la conformación de la *potentia*, pasa a su escisión y pasaje a *potestas*, momento en que se constituyen las mediaciones del poder. Como figuras, trabaja el ejercicio delegado de poder en manos de los representantes y la objetivación de la *potentia* en un sistema de instituciones políticas producidas históricamente para el ejercicio de dicho poder, *potestas*. Entonces, mientras que las diversas tecnologías del poder conforman el amplio campo del poder, la racionalidad gubernamental predomina en el campo político (Foucault, 2006). De la misma manera, podemos empalmar las teorías decoloniales: mientras el patrón de poder, con sus diferentes formas de dominación<sup>37</sup>, conforma el amplio campo del poder, las formas Estado-nación y bloque imperial mundial, que se corresponden con dos escalas diferentes (Quijano,

---

<sup>37</sup> Las cinco formas de dominación que se reconfiguraron y articularon, en un primer momento, por la colonialidad, son: el capitalismo, que con el control de la economía establece jerarquías de clase y una división internacional del trabajo entre centros y periferias; el Estado-nación, que controla las formas de autoridad y establece sistemas interestatales; el patriarcado, que controla la asunción de género y la sexualidad, privilegiando a los hombres por sobre las mujeres y otras asunciones de género y estableciendo la heteronormatividad; el eurocentrismo, que controla la subjetividad/intersubjetividad y la producción de conocimiento, estableciendo jerarquías epistémicas, lingüísticas, pedagógicas y estéticas; el antropocentrismo, que controla la naturaleza y establece jerarquías ecológicas (Carballo y Mignolo, 2014; Vargas Soler, 2009; Quijano, 2010).

2000, 2010, 2014c), articulan a las diversas formas de autoridad y sus productos en ese espacio del poder que denominamos campo político.

Ahora bien, en este trabajo de commensurabilidad debemos tener en cuenta lo que implica la intersubjetividad para estas teorías, porque ninguna de ellas parte de un sujeto abstracto.

En referencia al orden vigente, Dussel (2006) explica que la negatividad de las necesidades implica la existencia de “víctimas” que no pueden vivir. Retomando a Marx y a Levinas, entiende que estas víctimas se encuentran en una “complicada posición”; por una parte, son los oprimidos en el sistema, pero al mismo tiempo son los excluidos del proceso de totalización totalitaria de la totalidad. Teniendo en cuenta esta “complicada posición”, utilizamos las categorías “víctimas”, “oprimidos”, “clases explotadas” y “excluidos” para hacer referencia a la materialidad de aquellos miembros de la comunidad que sufre en su corporalidad el sistema imperante y no pueden vivir plenamente.

“Poder... cumplir los medios para la sobrevivencia es ya el poder. El que no-puede le falta la capacidad o facultad de poder reproducir o aumentar su vida por el cumplimiento de sus mediaciones” (Dussel, 2006: 24).

Cuando la tierra, el agua, el trabajo, etc. no responden a la reproducción de la vida sino del capital, nos encontramos con víctimas de hambre, desplazamiento forzoso, contaminación, desmonte, desocupación, explotación laboral, etc. En referencia al orden político, habla de “víctimas políticas” que se encuentran en asimetría o simplemente excluidas de la comunicación y participación política, ya sea oprimidas, reprimidas, torturadas, asesinadas, etc. (Dussel, 2006).

Cuando Dussel (2006; 2010) explica que ese poder “en sí”, indeterminado, que se despliega generando actividades, ideologías y saberes, como expresión de la energía de abajo hacia arriba, y que es fundamento de lo político, autoridad y soberanía, se encuentra disperso en el campo político (*potentia*), en ningún momento hace referencia a la unidad identitaria de la comunidad política de la que emana, sino que, por el contrario, la pluraliza en términos de voluntades unidas por diversos tipos de consenso, comunidades, asociaciones, organizaciones subalternas. Y explica:

“El poder político es un momento de una comunidad política, cuando la pluralidad de voluntades se liga intersubjetivamente con los otros miembros del mismo grupo. La intersubjetividad constituye *a priori* la subjetividad de cada miembro. Ella crea una red

constitutiva que posibilita la *unidad* de muchas voluntades. Si la voluntad de cada miembro lucha contra las otras voluntades; si el querer-vivir de la vida de las corporalidades de cada miembro tiende hacia diversas direcciones contradictorias, el poder de la comunidad se torna impotente. La *potentia* de cada voluntad se vuelve contra las otras y estas se anulan mutuamente” (2010: 239 – 240).

Por lo tanto, cuando falta esa unidad, el poder de la voluntad se torna impotente, se vuelve una voluntad sin voluntad política. Por el contrario, si la comunidad política organiza las voluntades y se afirma a sí misma como poder instituyente, se da ese pasaje a un poder “fuera de sí”, determinado, organizado, que se expande en todas las instituciones llenándolas de voluntad (*potestas*).

Y utiliza las esferas como momentos para especificar más acerca de la *potentia*:

“El poder de la voluntad es un momento *material*, de contenido; es la fuerza del poder político. La razón discursiva como acuerdo intersubjetivo es el momento *formal*; es la manera de dar realidad a la cohesión de las voluntades como fuerza del poder. El primer aspecto es el *poder de la voluntad*, el segundo es el *poder deliberativo* de la razón práctico-política” (2010: 242).

“Dicho en pocas palabras, la *potentia* es el poder de la comunidad política misma; es a) la pluralidad de todas las voluntades (momento material) o de la mayoría hegemónica, b) aunada por el consenso (momento formal discursivo), y que c) cuenta con medios instrumentales para ejercer su poder-poner mediaciones (momento instrumental de factibilidad)” (2010: 244).

En términos teóricos, el referente intersubjetivo del orden político es la comunidad política.

Para nombrar las víctimas políticas utiliza la categoría “movimientos sociales”; y para englobar a estos últimos junto a todos aquellos sectores críticos de la comunidad política (por ejemplo, pequeña burguesía desempleada o burguesía nacional destruida por la competencia internacional), utiliza la categoría “pueblo”. En términos empíricos, ubica a los movimientos sociales contestatarios, que tienen tantas reivindicaciones como necesidades que se sufren, y explica que la lucha por su reconocimiento se expresa tanto en la protesta social como en su organización. Cada movimiento tiene reivindicaciones diferenciales, que en principio se oponen, pero que pueden constituirse en un actor colectivo político (Dussel, 2006). En este punto, nuestro autor plantea una pregunta para problematizar el pasaje de particularidades

diferenciales a una universalidad que las englobe; dice: “¿Cómo puede pasarse de una reivindicación particular a una reivindicación hegemónica que pueda unificar todos los movimientos sociales de un país en un momento dado?” (2006: 62). Y responde dialogando con Laclau y Boaventura de Sousa Santos:

“Sería posible todavía pensar que las reivindicaciones de los movimientos sociales van incorporando las demandas de los otros movimientos en la propia. El feminismo descubre que las mujeres de color son las peor tratadas; que las obreras reciben menos salario; que las ciudadanas no ocupan funciones de representación; que las mujeres en los países periféricos sufren todavía mayor discriminación, etc. De la misma manera el indígena descubre la explotación de la comunidad en el capitalismo, en la cultura occidental dominante, en el racismo sutil pero vigente, etc. Es decir, por mutua información, diálogo, traducción de sus propuestas, praxis militante compartida, lentamente se va constituyendo un *hegemón* analógico que incluye a todas las reivindicaciones de alguna manera, aunque pueda, como opina E. Laclau, haber algunas que guardan prioridad” (2006: 62 – 63).

De esta manera, la voluntad de vivir de las víctimas se transforma en una infinita fuente de creación de lo nuevo. La unidad de los que están afuera, como “nada espectrales”, ignorados, invisibles, irrumpe en la historia desde su exterioridad. Aquí Dussel (2006) echa mano a Gramsci, y explica que su disidencia hace perder el consenso del poder hegemónico de la comunidad política, ya que sin obediencia dicho poder se transforma en fetichizado, represor. Y así, “los movimientos sociales, sectores y comunidades que forman el pueblo crecen en conciencia de la dominación del sistema” (2006: 68). “Su conciencia crítica crea un consenso crítico en su comunidad oprimida, que ahora se opone como disidencia al consenso dominante. Se trata de una ‘crisis de legitimidad’, ‘crisis de hegemonía’, caos anterior que anticipa la creación del nuevo orden” (2006: 68).

Si a la voluntad de vivir (a) y al consenso crítico (b), se agrega el descubrimiento en la lucha misma de la factibilidad de la liberación (c), de transformar el orden político vigente, tenemos las tres determinaciones del poder del pueblo, que ya no llama *potentia*, sino “*hiperpotentia*”.

“Si la *potentia* es una capacidad de la comunidad política, ahora dominante, que ha organizado la *potestas* en favor de sus intereses y contra el pueblo emergente, la *hiperpotentia* es el poder del pueblo, la soberanía y autoridad del pueblo...que emerge

en los momentos creadores de la historia para inaugurar grandes transformaciones o revoluciones radicales” (2006: 69).

De esta manera, la *hiperpotentia* inicia un camino de transformación de la *potestas*, ahora al servicio del pueblo.

Vimos un ejemplo de esta síntesis política al comienzo de nuestro segundo capítulo (2.1. Un pensar transmoderno), cuando Dussel (1995) postula la transmodernidad. Dicho proyecto (político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, etc.) de liberación co-realiza lo que es imposible cumplir para la modernidad, esto es, una solidaridad incorporativa o analéctica entre diferentes grupos, clases, culturas. Las víctimas se descubren a sí mismas como inocentes y juzgan a la modernidad como culpable de una violencia originaria, constitutiva e irracional. Del reconocimiento de necesidades se pasa al reconocimiento de la propia dignidad que ha sido negada; y, entonces, se inicia un más allá por fuera del proceso moderno. La conciencia crítica se ejerce desde una localización fronteriza, entonces, la negación se vuelve exterioridad y ésta positividad de una tradición distinta a la moderna (2016e). Después de la afirmación, viene el dialogo intercultural, acerca de los núcleos problemáticos comunes (Dussel, 2016a) y los requerimientos para la reproducción de la vida (Dussel, 2016d), estableciendo las condiciones para construir una universalidad desde la diferencia y una estrategia política liberadora (Dussel, 2005).

Para las teorías decoloniales, la intersubjetividad es colonial-decolonial. La crítica que Dussel realiza a la modernidad eurocéntrica desnuda la íntima relación entre lo político y lo cultural, que, luego, Quijano nombrará como colonialidad y los autores decoloniales trabajarán con la metáfora de la hidra de tres cabezas (modernidad, colonialidad, decolonialidad) (2.1. Un pensar transmoderno, 2.2. Una descolonización epistemológica, 2.3. Un pensar y un hacer decolonial). Mientras se reconceptualiza el proyecto histórico-político moderno por su contracara, la colonialidad, se construyen categorías para entender pensamientos y proyectos que buscan desprenderse de la misma, en principio, en términos decoloniales. Estas reflexiones acerca de las relaciones de poder no sólo nos muestran las relaciones intersubjetivas que las mismas suponen, sino también generan reflexiones acerca de sus fundamentos. Quizás, no en términos de buscar el fundamento último ontológico del poder, como lo realiza Dussel (2010), pero sí explicando cómo la dominación termina de configurarse por las articulaciones que adopta, lo



cual les permite adjetivarla como moderna/colonial, capitalista y patriarcal, y cómo, a través de unas de sus formas, pretende universalizar las formas de concebir y ejercer el poder.

Recordemos brevemente. Para Quijano y los autores decoloniales, en el siglo XVI se conforma un patrón de poder imperial, que permite controlar territorios, cuerpos, recursos, conocimientos, etc., y del cual son consecuencias otras tecnologías, como la biopolítica, abordada por Foucault (Carballo y Mignolo, 2014). Los poderes locales, a los que hemos hecho referencia anteriormente, se articulan a la estrategia imperial de clasificar poblaciones bajo la idea de raza –“la idea de que los dominados son lo que son, no como víctimas de un conflicto de poder, sino en cuanto inferiores en su naturaleza material y, por eso, en su capacidad de producción histórico-cultural” (Quijano, 2010: 25)–, que luego funcionará como colonialidad, como una forma de dominación que establece una jerarquía racial que distingue a los europeos de los que no lo son. Las nuevas categorías e identidades luego son asociadas a jerarquías, roles y lugares en las relaciones de poder, dando lugar a un sistema de dominación y explotación social que no sólo se impone mundialmente, sino que redefine en términos raciales las diferencias etnias y nacionales concebidas anteriormente.

De esta manera, la diferencia colonial se entrelaza en todos los procesos y ámbitos sociales, articulando las diferentes formas de dominación, haciendo que las diferentes mediaciones que se imponen evidencien la exclusión/encubrimiento a la que están sometidas las víctimas. Se impone una diferencia colonial, una lengua y una cultura, y entonces a las víctimas no sólo les es negado su cuerpo, su ser, su imagen, su palabra, sus productos, sino que son homogeneizadas racialmente (Mignolo, 2003; Quijano, 2007). Esta es la forma en que ingresan y ocupan un lugar en el campo del poder, por lo tanto, también en el campo político. Dice Quijano, “la clasificación (racial) no parte del lugar que las gentes ocupan en el poder, cambiante históricamente, sino de lo contrario: las diferencias de lugar en el poder se determinan y explican por la diferente naturaleza de las gentes” (2014c: 619).

El poder, en todas sus formas, encubre las víctimas. Las mediaciones (*potestas*) que se imponen son fruto de esos dispositivos que describen, explican y legitiman diferencias de poder (colonialidad del poder), diferencias epistémicas (colonialidad del saber) y diferencias ontológicas (colonialidad del ser), por lo tanto, no generan más que desencuentros entre sus experiencias de vida y las perspectivas de sentido que se imponen. Los rostros que se reflejan en esos espejos distorsionantes y las voces que participan en los diálogos simulados son aquellos

que la mirada colonial y el poder de enunciación racializante otorga (Quijano, 2010, Dussel, 1994).

Decíamos, el amplio campo del poder del que habla Dussel (2006) se correspondería con las diversas formas de dominación o dispositivos que engloba la colonialidad del poder o patrón de poder, mientras que el campo político equivaldría al control de las formas de autoridad, que bajo la forma Estado-nación y bloque imperial mundial, desmantela y rearticula formas previas y nuevas que surgen en el horizonte conflictivo (Quijano, 2000, 2010, 2014c). Su comunidad política o “sociedad política” y sus instituciones están todo el tiempo rearticuladas por la diferencia colonial y la diferencia imperial (Carballo y Mignolo, 2014), adquiriendo una estructuración históricamente heterogénea, por la copresencia y articulación de diversos elementos (Quijano, 2007), o complejamente imbricada por la interseccionalidad de múltiples jerarquías (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Por lo tanto, cualquier disputa que se libere, sea en el ámbito social que sea, también es potencialmente contrahegemónica, porque la universalidad que las engloba, el *hegemón* analógico que incluiría a todas las reivindicaciones (Dussel, 2006), es la colonialidad. En términos de Mignolo, los movimientos sociales luchan por su desmantelamiento, por lo tanto, por su decolonialidad (Carballo y Mignolo, 2014).

#### **4.2. Niveles y esferas de análisis del campo político**

Una vez definido el poder, podemos avanzar con categorías que nos van a permitir explicar la red de relaciones o arquitectura política que encontramos en todo orden político vigente (campo político). Para su abordaje, Enrique Dussel (2006) delimita tres niveles –“acciones estratégicas”, “instituciones” y “principios normativos”– dentro de los cuales se pueden tratar todos los momentos en los que consiste la política; y tres esferas –“material”, “legitimidad” y “factibilidad”.

El primer nivel es el de las acciones políticas, que nuestro autor define como “acciones estratégicas”, no instrumentales. La acción política es la actualidad del actor político en el campo político, ya que por esa acción el ciudadano se hace presente públicamente en el ejercicio de algún momento del poder. “Esa acción es lo contingente e incierto por excelencia” (Dussel, 2006). Siguiendo la teoría de campos sociales de Pierre Bourdieu, entiende que las mismas tienen un sentido práctico en un determinado campo de fuerzas donde hay capitales en juego, por lo tanto, diferentes posiciones, jerarquías, conflictos, resistencias, etc. Siguiendo a Antonio

Gramsci, entiende que estas acciones pueden ser “hegemónicas”, que gozan del consenso de la mayoría, o “sectoriales”, que responden a reivindicaciones particulares.

El segundo nivel es el de las instituciones, que acumulan lo alcanzado por las acciones estratégicas y son condición de acciones futuras. En otras palabras, son condiciones condicionadas condicionantes (Dussel, 2006). Si analizamos su diacronía vamos a ver que en su surgimiento responden a reivindicaciones, pero luego tienden a perpetuarse no funcionalmente, volviéndose autoreferentes, burocráticas, opresoras, etc. Sin embargo, si pensamos en todas las instituciones de una comunidad política, vamos a ver que dicha estructura del sistema político permite la gobernabilidad (Dussel, 2006).

Nuestro autor recomienda analizarlas teniendo en cuenta tres esferas. La primera es la esfera material: toda acción política o institución tiene un contenido, que responde a reivindicaciones de diferentes campos (ecológico, económico, cultural, etc.), por lo tanto, la política interviene, conduce, ordena en términos materiales, que no es lo mismo que decir que es un actor más en dichos campos. La segunda esfera es la formal o procedimental normativa: además de realizarse ciertos procedimientos para que las acciones o instituciones sean legales y legítimas, son fundamentales las prácticas comunicacionales y discursivas para la argumentación política. El Estado de derecho es un andamiaje normativo y consensual que responde, por ejemplo, a la igualdad de todos los ciudadanos. La tercera esfera es la de la factibilidad política: a través de instrumentos administrativos, se articulan las primeras dos esferas para logra cumplir con los objetivos establecidos. La institución de la factibilidad es el Estado, en términos gramscianos o en un sentido ampliado, porque se encargan de la misma tanto instituciones de la sociedad política como instituciones de la sociedad civil.

El tercer nivel de análisis, que propone Enrique Dussel (2006), es el de los principios normativos de la política. Por una parte, los principios políticos incorporan principios éticos y los trasforman en normatividad política. Por otra parte, los principios políticos son intrínsecos y constitutivos de la *potentia* y de la *potestas*,

“...ya que cada determinación del poder es fruto de una obligación política que impera como deber a los actores en sus acciones y en el cumplimiento de la función de las instituciones. Los principios políticos constituyen, fortalecen y regeneran por dentro, obligando a los agentes, a afirmar la voluntad de vida, en el consenso factible de toda la comunidad, en sus acciones en vista de la hegemonía (como poder obediencial) y

alentando el cumplimiento de las tareas de cada esfera institucional (material, formal de legitimidad y de factibilidad eficaz)” (2006: 71).

Para determinarlos es necesario, en primer lugar, entender que los “postulados políticos” son posibilidades lógicas, no necesariamente posibilidades empíricas. Mientras las primeras nos indican “lo que puede ser pensado sin contradicción”, las segundas son “lo que efectivamente puede ser realizado”. Su importancia en el campo político es inmensa porque son las ideas regulativas que operan como “criterios de orientación para la acción” (Dussel, 2006: 94).

Siguiendo el análisis de esferas, Enrique Dussel (2006) distingue un principio material, un principio formal-democrático y un principio de factibilidad estratégica, en el ejercicio del poder obediencial, entendiendo que estos principios se determinan mutuamente, siendo cada uno de ellos la condición condicionante condicionada de los otros.

El principio político material señala que toda acción e institucionalidad política está fundada en la producción, reproducción y aumento estable de la vida de los ciudadanos en comunidad política. Por lo tanto, de lo que se trata en política es de crear las condiciones para la posibilidad de la vida de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Pero como vivimos, en un sistema de explotación y opresión, dicho principio debe contemplar que hay miembros de la comunidad que son víctimas, que sufren en su corporalidad y no pueden vivir. Por lo tanto, “la afirmación de la vida de la víctima, que no puede vivir por la injusticia del sistema, es al mismo tiempo lo que permite cumplir con la exigencia de aumentar la vida de la comunidad” (Dussel, 2006: 73). En cada uno de los campos de la esfera material de la política (ecológico, económico y cultural) se pueden especificar exigencias particulares, que, por supuesto, trabajaremos en el recorrido de nuestro trabajo.

El principio político democrático reza que toda acción e institución política debe ser fruto de un proceso de acuerdo por consenso, en el que participan todos los afectados, con el mayor grado de simetría posible, de manera pública y según la institucionalidad acordada de antemano. La decisión así tomada se impone a la comunidad y a cada uno de sus miembros como deber político que obliga legítimamente al ciudadano. Ahora bien, frente a un sistema fetichizado, los movimientos sociales conforman un consenso crítico, fruto de la participación real y en condiciones simétricas de oprimidos y excluidos, y ponen en cuestión la democratización alcanzada hasta el momento. Con un horizonte de transformación institucional, que nada tiene

que ver con la inclusión, se sostiene el principio normativo que es en sí mismo un principio o valor de la organización política.

El principio político de factibilidad estratégica implica el cumplimiento de las condiciones normativas materiales (principio político material) y formales (principio político democrático) y las exigencias propias de la eficacia política (manejo de escasez de recursos y gobernabilidad). Este cálculo de posibilidad será diferente según el actor.

#### **4.2.1. Categorías para el análisis de acciones, instituciones y principios políticos de los movimientos sociales**

Siguiendo a Enrique Dussel (2006), en el estudio de acciones políticas debemos tener en cuenta el “potencial estratégico” de las mismas y su posibilidad de devenir hegemónicas. A estas categorías vamos a sumar otras, aportes de los estudios sobre “conflictividad social y acción colectiva”, “protesta social” y “acción directa”. Luego nos desplazamos al nivel institucional, el cual acumula lo alcanzado por las acciones estratégicas, funcionando como condición para acciones futuras (Dussel, 2006), con algunos aportes sobre “movimientos sociales” y “movimientos indígenas”. Y, finalmente, recogemos algunos principios implícitos o explícitos que guían las acciones y la organización de los mismos.

Para Dussel (2006, 2010), la *potentia* y la *hiperpotentia* se “manifiestan” en las protestas, manifestaciones, marchas y en el “estado de rebelión”, el cual se sitúa más allá del “estado de derecho” y del “estado de excepción”. Quienes hacen historia de las luchas sociales en nuestro país entienden que “la rebelión se gesta en la resistencia”. “En la resistencia que fue, con distintos ritmos, articulándose encontramos los antecedentes de la construcción histórica de movimientos, identidades, sujetos que se volverán protagonistas de la década posterior” (Modonesi y Rebón, 2011: 11). Es imposible pensar nuestra historia reciente y nuestra actualidad sin una lectura de las luchas sociales que abren un horizonte político nuevo en la región. Dentro de las transformaciones políticas, económicas y sociales recientes, encontramos el quiebre de la hegemonía neoliberal y las múltiples formas de resistencia que permitieron el mismo.

El comienzo de siglo se anticipó en las calles mexicanas, argentinas, ecuatorianas y venezolanas, para, luego, extenderse en las luchas en Bolivia, Chile, Brasil, Uruguay y otros países. Con una multiplicidad de actores sociales y de formas de protesta, se suma un nuevo capítulo a la

reconfiguración de relaciones de poder. En nuestro país, a la lucha protagonizada por empleados públicos y jubilados afectados por el ajuste, se suma la de trabajadores desocupados o “piqueteros”; la de trabajadores que buscan mantener su fuente laboral organizándose y tomando posesión de empresas, a las que conoceremos más tarde como “empresas recuperadas”; la de ahorristas bancarios que se organizan; y la de asambleas barriales. Más tarde, restablecida la alianza político-social y bajo nuevos gobiernos, se visibilizará la conflictividad social en otros territorios. Las luchas de organizaciones socio-ambientales, feministas y pueblos indígenas, desnudarán los verdaderos resortes de la desigualdad en nuestros países y los límites que el progresismo le impuso a las fuerzas instituyentes.

Para Maristella Svampa (2009), la acción directa es una de las cuatro dimensiones para el estudio de los movimientos sociales. Frente a la asimetría de fuerzas y el agotamiento de las mediaciones institucionales, su forma no convencional y disruptiva es fundamental en la lucha generalizada. Gustavo Antón y otros (2011), nos invitan a observar la conflictividad política argentina desde el espacio público de las calles, rutas y plazas, donde hay movilizaciones y expresiones de malestar de diversos sectores sociales. Y es que junto con los sujetos se fueron modificando las formas y los espacios de lucha (Sznol, 2007: 25). Además de las formas tradicionales de protesta social –huelgas, concentraciones, manifestaciones y marchas–, aparecen nuevas formas de acción directa –saqueos, puebladas, ollas populares, cortes de ruta, bloqueos de puentes, escraches, intervenciones artísticas, etc.– y nuevas prácticas espaciales que ponen de manifiesto la dimensión territorial de los conflictos.

Para Florinda Sznol (2007), el espacio físico y simbólico estructura la protesta (la facilita o limita), pero la protesta también estructura espacios. Son de gran utilidad los aportes de la geografía política para la comprensión de acciones políticas, ya que este campo de estudio entiende que política y espacio son elementos con-sustanciales; es decir, los conflictos ideológicos, también, son conflictos espaciales.

“Si pensamos el espacio público no como el espacio abierto, verde o de propiedad estatal sino como el tablero político urbano que hace posible la aparición de lo diferente, el lugar plural cuya riqueza alienta tanto la integración social y cultural como la experiencia política, resulta casi obvio mensurar la magnitud del cambio” (Sznol, 2007: 30).

Diferentes acciones estratégicas ponen en cuestión la distinción entre el espacio público y el espacio privado, las formas que adoptan y los significados que encierran. Así como hay

múltiples territorios que se construyen para la exclusión, que quedan restringidos para la mayoría y que muestran paisajes de fractura social y espacial, hay acciones que ponen de manifiesto los mecanismos de inclusión y exclusión de los mismos, que alteran su configuración y que permiten pensar en otras relaciones. La producción del espacio es producción y reproducción de relaciones sociales, por lo tanto, el mismo no es homogéneo, es heterogéneo y, lo más importante, es un lugar de resistencia donde se articulan contradicciones socio-políticas (Sznol, 2007).

Las acciones políticas también tienen una expresión lingüística, que puede volverse audible y narrativa. Las consignas políticas –como “aparición con vida”, “ni olvido, ni perdón”, “memoria, verdad y justicia”, “no hay nada que festejar” (1992), “el pueblo unido, jamás será vencido”, “que se vayan todos” (2001), “piquete y cacerola, la lucha es una sola” (2001), “No a la Mina” (2003), “ni una menos” (2015), “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” (2018), “yo te creo, hermana”, etc.– expresan mucho más de lo que es dicho explícitamente. Aparecen en carteles, son gritados, grafiteados o convertidos en *hashtags* que circulan en las redes sociales. Su análisis nos permite captar los espíritus de época que habilitan o clausuran cursos de acción (Natalucci, 2011).

Las acciones políticas también son manifestaciones sonoras. Diversos sonidos –de bocinas, instrumentos musicales, silbatos, música, pasos, aplausos, risas, llanto, voces amplificadas por megáfonos, murmullos, gritos, etc.–, son parte del repertorio expresivo de la producción discursiva política que puede estar reclamando, exigiendo, conmemorando, etc. (Martín y Fernández Trejo, 2017; Walsh, 2017b).

Más aún, las acciones políticas encierran experiencias emocionales y corporales –se camina, grita, canta, baila, corre, etc.– que acompañan a todo acto de pensar y recordar. El pasado se reactualiza con recursos simbólicos y acciones corporales adquiridas en la lucha y la memoria colectiva, e incide en las luchas del presente (Rivera Cusicanqui, 2018).

Las acciones políticas también intervienen visualmente. Banderas, carteles, volantes, *flyers*, fotografías de rostros, *stencils*, murales, ropa y accesorios, globos, colores que identifican a un movimiento o una causa, etc., construyen una visualidad que se hace presente tanto en el espacio público, como en el espacio virtual. Algunas prácticas visuales cobran un rol importante en manifestaciones, marchas, actos, campañas de apoyo o adhesión, ya que operan activamente en la organización de la experiencia (por ejemplo, en la exteriorización de sentimientos, como el

enojo, el orgullo o el dolor en la elaboración de duelos colectivos) y en la creación de vínculos e identificaciones (por ejemplo, estableciendo un nosotros-“pañuelos verdes” en oposición a un ellos-“pañuelos celestes”, o adquiriendo el rostro de alguien como foto de perfil). Al igual que otros recursos, las imágenes se nutren y funcionan como vehículo de la memoria, estableciendo conexiones con luchas anteriores (Capasso, 2021).

Ahora bien, la protesta social generalizada no sólo expresa la “rebelión” o el “malestar de diversos sectores”, también pone de manifiesto la crisis de representación de los partidos políticos con la aparición de viejos y nuevos movimientos sociales. Para Dussel (2010), en el “estado de rebelión”, la comunidad política se autoriza a ser el poder instituyente, declarando la necesidad de una transformación de la *potestas*, exclamando “¡Que se vayan todos!”, nombrando nuevos representantes, convocando a una nueva Asamblea Constituyente, etc.

En definitiva, estas categorías nos permiten pensar a las acciones políticas como fuerzas instituyentes, que hacen que la comunidad política tome nuevamente de manera directa el ejercicio del poder, que intervenga reorganizándolo y configurando alternativas. Como vimos anteriormente, una diversidad de *potentia* y *potestas* se encuentra diseminada y estructurada en el campo político, librando disputas en torno a elementos necesarios para la vida. La posibilidad de que la voluntad de vivir negada irrumpa, las víctimas tomen conciencia, se organicen y se movilicen, y que, además, se pase de reclamos particulares a fuerzas defensivas o de resistencia y proactivas, interviniendo, de esta manera, en las asimétricas relaciones de poder, implica la constitución de bloques contrahegemónicos.

Ahora bien, es necesario aclarar que la acción colectiva también puede mobilizarse para conservar posiciones de poder. En la historia reciente de nuestro país también se han dado una serie de movilizaciones de carácter regresivo que buscan restaurar espacios de exclusividad, prácticas punitivas hacia ciertos sectores de la sociedad, criminalizaciones, privilegios económicos y políticos, etc. Multitudinarias marchas pidiendo el endurecimiento de penas frente a la inseguridad ciudadana, lideradas por Juan Carlos Blumberg en 2004; diversos reclamos conocidos como “el conflicto con el campo” en 2008, tras el aumento de la alícuota de retenciones a la exportación de granos; marchas de silencio, solicitando justicia, tras la confusa muerte del fiscal de la causa AMIA, Alberto Nisman en 2015; y movilizaciones en contra del proyecto de legalización del aborto en 2020, son ejemplos de acciones directas de carácter regresivo. Como señala Pierre Bourdieu (1997), en todo campo de fuerzas, encontramos esa



tensión entre acciones que buscan revertir el orden establecido y acciones que buscan mantener o recomponer el orden. Pensadas en términos políticos, forman parte de estrategias de subversión y estrategias de conservación respecto a la estructura de distribución de los capitales en juego, y respecto a las reglas de juego mismas.

Siguiendo a Enrique Dussel (2006, 2010), dijimos que las necesidades traducidas en reivindicaciones o demandas no sólo se expresan en las diferentes formas de protesta social, sino también en la organización de los movimientos que las llevan adelante. También dijimos que el paso de las reivindicaciones diferenciales a una universalidad o *hegemonía analógica* que las englobe, implica la constitución de un actor colectivo político. En la protesta y en la organización, éste va tomando conciencia de la dominación, se va formando una conciencia crítica y se crean las condiciones de crisis para que se transforme el orden establecido desde otro fundamento, la voluntad del pueblo. Ahora bien, para que las crisis sean de legitimidad y hegemonía, la dominación debe ser jaqueada en todos sus aspectos, por eso el filósofo piensa tal proyecto en términos transmodernos (Dussel, 2000, 2004a, 2005, 2007, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e) y los autores decoloniales en términos de su decolonialidad (Carballo y Mignolo, 2014). El *hegemonía analógica* se sitúa más allá de la modernidad, se piensa y se ejerce desde las fronteras que el sistema impone, logra reunir las diferencias sin negarlas u ocultarlas y comienza a generar consensos y poner mediaciones como, por ejemplo, el diálogo intercultural.

A la hora de utilizar la vasta bibliografía respecto a los movimientos sociales no debemos perder de vista este horizonte de significación, porque lo que predomina es una visión eurocéntrica de los mismos, que nos sitúa en un camino de equívocos y confusiones. Juliana Flórez-Flórez (2007), Maristella Svampa (2017, 2019, 2020) y Claudia Briones (2020) hacen lecturas sumamente interesantes y relevantes para este trabajo porque reflexionan acerca de las demandas y la potencialidad estratégica de las acciones de los movimientos denominados indígenas.

Para Juliana Flórez-Flórez (2007), la literatura eurocéntrica considera que el pensamiento moderno viene siendo profundamente cuestionado por las reivindicaciones colectivas desde los años '60. En la década del '80 se da un punto de inflexión, ya que no solo se muestran los límites de la lógica moderna, sino que se proponen alternativas a la misma, "...desplazando a los partidos políticos y al Estado, en su papel privilegiado en la orientación de la acción social" (2007: 243). La acción colectiva se complejiza por los procesos de globalización, y se empieza

hablar de “actores críticos de la modernidad globalizada”. Ahora bien, esta apreciación es respecto a las luchas que se dan en los países centrales. Las luchas periféricas son caracterizadas de manera bien diferente. Algunos afirman que las formas de conciencia política y movilización latinoamericana no desafían los límites del pensamiento moderno, porque sus discusiones se dan en torno a las necesidades básicas o las identidades, donde su principal interlocutor es el Estado (Flórez, Flórez, 2007). Otros cuestionan el potencial de las acciones colectivas latinoamericanas para constituirse en movimientos sociales, por eso los denominan “populares”, “socio-históricos”, “culturales” o “viejas luchas” (Foweraker, Laclau, Mouffe, Touraine, Khosrokhavar, Mainwaring y Viola en Flórez-Flórez, 2007). Otros califican de “movimientos de base” a aquellos que, luchando en un mundo globalizado, actúan en lugares y luchas concretas, lo cual sería privativo de una acción capaz de retar los límites de la modernidad. Ahora bien, si modernidad y globalización están estrechamente vinculadas, Flórez-Flórez (2007) entiende que las demandas locales pueden ser reinterpretadas en términos globales y que el principal interlocutor no tiene por qué ser solamente el Estado.

Respecto a los movimientos étnicos contemporáneos, esto es, movimientos sociales que impugnan la producción de alteridad y buscan reinventar otras identidades, Flórez-Flórez (2007) señala diferentes líneas teóricas: están quienes entienden que son una continuación de luchas que se llevaron a cabo en la constitución de los Estados-Nación europeos; están quienes defienden que son una prolongación de luchas etnonacionalistas y de liberación nacional que emergieron en las colonias africanas y asiáticas de los años '60 y '70; están quienes las entienden como una nueva expresión de los conflictos de clase en el actual contexto de relaciones Norte-Sur; y están quienes marcan una discontinuidad y entienden que el potencial de estos movimientos radica en la posibilidad de renombrar sus problemas y reinscribirlos a la luz de las actuales posibilidades de reflexividad (Flórez-Flórez, 2007). Estas interpretaciones serían distintas respecto a los movimientos periféricos, para los que

“...sigue siendo válida una perspectiva estática de la identidad, que reduce la alteridad a un irremediable espacio de *conversión*; a un espacio en el que, tarde o temprano, de ser el Otro se pasará a ser el Mismo. En pocas palabras, un espacio de alteridad doblegada” (Flórez-Flórez, 2007: 249 – 250).

Para la autora, esto se da porque se sigue pensando que hay tradiciones aniquiladas por el avance de la modernidad. Estas teorías se siguen basando en dicotomías modernas (autonomía-

dependencia, atraso-desarrollo, local-global, centro-periferia) y en una lógica binaria que jerarquiza las dinámicas sociales, según su mayor o menor distanciamiento de lo considerado tradicional. Su hipótesis es que la tendencia de las teorías de movimientos a dividir la sociedad en dos entidades nítidamente diferenciadas y jerárquicamente ubicadas obedece a una necesidad de coherencia interna ya que mantienen la idea de la globalización como el último estadio de la modernidad. Se asumen, entonces, la idea de un orden moderno capaz de devenir universal, que emana del centro y va capturando las distintas racionalidades que resisten a este proceso (Flórez-Flórez, 2007).

Frente a esta visión eurocéntrica de la modernidad y de los movimientos sociales, Flórez-Flórez (2007) propone incorporar otros aportes que cambien los términos de la discusión. Entre estos, están los aportes del proyecto modernidad/colonialidad que habla desde perspectivas a las que se les ha negado su potencial epistémico o desde experiencias concretas de resistencia a las que se les ha subestimado respecto a las dinámicas del poder global. Respecto a los movimientos latinoamericanos dice:

“ya no podemos seguir entendiéndolos como actores ávidos de alcanzar las metas ilustradas. Habiendo sido Latinoamérica representada como la extensión de Europa (Mignolo, 2000), no es extraño que su pensamiento crítico –al menos hasta los ochenta – haya buscado la auténtica identidad latinoamericana. Escapar al esencialismo sería, entonces, una de las dificultades que afrontan los actuales movimientos de la región. Pero el panorama se complica más si consideramos que la acumulación global del capital ya no demanda la supresión, sino la producción de diferencias (Castro-Gómez, 2000). Surge, entonces, la preocupación de comprender el modo como los movimientos latinoamericanos están desarrollando estrategias para construir un lugar de enunciación propio, que los aleje de la explosión liberadora de identidades, sin caer por ello en la dinámica esencialista que hasta ahora les negó estatus epistémico a sus historias locales” (Flórez-Flórez, 2007: 263).

Como vimos en el primer capítulo, hay dos procesos geopolíticos recientes que instalan la visión de un mundo diverso, en términos positivos. El primero, la constitución de un nuevo orden mundial, es el que demanda la producción de diferencias, y el segundo, las luchas que movimientos sociales emprenden frente al mismo, es el que tiene el desafío de construir un lugar

de enunciación; que, como ya vimos con Dussel, Quijano y los autores decoloniales, implica más que una afirmación y autovaloración.

Maristella Svampa (2017, 2019) también señala esta tensión, pero encuentra que no es la única presente en la narrativa político ideológica que tienen estos movimientos. En términos generales, denomina “movimientos sociales” a una pluralidad de movimientos –indígenas, campesinos, socio-ambientales, ecologistas, colectivos de LGBTQIA, feministas, culturales, etc.–, muy heterogéneos en sus demandas y estilos de organización política. Desde su punto de vista, además del reclamo de derechos y la reapropiación de los espacios públicos, el retorno de la política a la calle significa territorialidad, participación asamblearia y experiencias de organización y autogestión. Su lectura de las narrativas o “matrices político-ideológicas” de diferentes movimientos sociales es, quizás, un elemento fundamental para comprender la articulación entre demandas, formas de acción y organización, concepciones del conflicto y de las posibilidades de cambio, formas de relacionarse con otras organizaciones y con el poder institucionalizado, en un contexto determinado. La socióloga argentina (Svampa, 2017, 2019; Svampa y Viale, 2020) delimita cinco matrices diferentes –la indígena-campesina comunitaria, la populista movimientista, la izquierda clasista tradicional, la autonomista y la socio-ambiental–, que forman parte del campo político; y aclara que las mismas son una propuesta de orden analítico para dar cuenta de aquellos elementos más dinámicos y organizadores presentes en las diferentes configuraciones político-ideológicas del escenario político latinoamericano.

La narrativa indígena-campesina comunitaria tiene una memoria larga y una memoria corta. La primera coloca en el centro las ideas de resistencia, derechos colectivos y poder comunal; y “su dinámica política se inscribe permanentemente en la tensión entre un proyecto de recreación de autonomías indígena-campesinas y el proyecto identitario de refundación o vuelta a las comunidades pre-hispánicas” (Svampa, 2017: 35). La segunda coloca en el centro las ideas que instalaron la agenda internacional (la discusión en la ONU, en el marco del proceso de descolonización, que derivó en el Convenio 169 de la OIT, en la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas y posteriormente en las políticas y marcos de diversas agencias internacionales), las agendas regionales y nacionales (reformas constitucionales y políticas públicas) y diversas cuestiones de índole político-ideológico (crisis del marxismo y revaloración de una construcción identitaria anclada en la cultura). Desde su punto de vista, en este contexto, la narrativa se fue instalando en la tensión entre multiculturalismo y autonomía,

entre el reconocimiento de derechos culturales, la consolidación de una ciudadanía étnica y la demanda de autodeterminación y gobierno en los territorios indígenas.

Está claro, las memorias no sólo recogen ideas preexistentes, sino que las producen porque recogen testimonios, metaforizan, leen y analizan continuamente la realidad. Y se pueden establecer diferentes tipos (largas, medianas y cortas; individuales y colectivas), según las referencias que se tomen, pero todas coexisten y confluyen como tiempos mixtos en la superficie sintagmática del presente (Rivera Cusicanqui, 2018).

Ahora bien, la dinámica política, con sus nuevas conquistas (por ejemplo, nuevos derechos o *potestas*), abren nuevos escenarios para la conflictividad y los desafíos en términos de acciones estratégicas, que se reflejan, por supuesto, en las narrativas de los diferentes movimientos sociales. Para Svampa (2017, 2019), en el comienzo de siglo, se dan condiciones tanto para la tensión como para el cruce con otras matrices político-ideológicas. Por un lado, con la emergencia de gobiernos progresistas asistimos a una dinámica política que conllevó la estatalización de numerosos movimientos sociales. La matriz populista fue emergiendo como hegemónica, instalando una tensión con otras matrices político-ideológicas, como la indígena-campesina, la de izquierda y la autonómica. En algunos casos, dicha tensión fue vivida como antagonismo, y entonces las respuestas fueron más defensivas. Por el otro lado, el contacto con otros sujetos colectivos insurgentes hizo emerger nuevos marcos de acción colectiva y nuevos conceptos que están presentes en las narrativas de varios de ellos.

Sin plantear la conformación de un actor colectivo político, Maristella Svampa (2017) coincide con Enrique Dussel (2006) en el cruce y confluencia de demandas e ideas de diferentes movimientos sociales que establece nuevos marcos de inteligibilidad para la acción colectiva. Como ejemplo cita al “giro ecoterritorial” (para nosotros, germen de un verdadero *hegemon* analógico):

“...a partir de 2003, la dinámica de las luchas socioambientales fue asentando las bases de un lenguaje común de valoración sobre la territorialidad, algo que podemos denominar como giro ecoterritorial, ilustrado por la convergencia de diferentes matrices y lenguajes, esto es, por el cruce innovador entre matriz indígena-comunitaria y narrativa autonómica, en clave ambientalista, a lo que se añadió, al promediar el fin de ciclo, la clave feminista. En consecuencia, surgió una narrativa común que busca dar cuenta del modo en cómo se piensan y representan las actuales luchas socioambientales, centradas

en la defensa de la tierra y el territorio. El giro ecoterritorial hace referencia a la construcción de marcos de la acción colectiva, que funcionan al mismo tiempo como estructuras de significación y esquemas de interpretación contestatarios o alternativos. Dichos marcos colectivos tienden a desarrollar una importante capacidad movilizadora, instalan nuevos temas, lenguajes y consignas, en términos de debates de sociedad, al tiempo que orientan la dinámica interactiva hacia la producción de una subjetividad común en el espacio latinoamericano de las luchas” (Svampa, 2019: 44 – 45).

Diferentes conceptos-horizontes, como Derechos de la Naturaleza, Bienes Comunes, Buen Vivir o Vivir Bien, la analogía entre Pachamama y el cuerpo de la mujer, interculturalidad, expresan estos cruces (Svampa, 2017; Briones, 2020).

Claudia Briones (2020) brinda diferentes ejemplos en nuestro país –organizaciones indígenas son anfitriones en la Cumbre paralela a la Tercera Reunión de Partes para trabajar el Convenio de la Diversidad Biológica que se realizó durante 1996 en Buenos Aires; organizaciones indígenas promovieron y lideraron en 2003 una marcha multitudinaria bajo la consigna “No al remate de la Patagonia” con la asistencia de movimientos piqueteros o de desocupados y sindicatos; y la Marcha de Mujeres Originarias por el Buen Vivir (MMOBV) en 2015–, pero lo más interesante que queremos rescatar de esta autora es su análisis de las demandas indígenas y de cómo estas se digieren hegemonícamente, porque la historización que ella realiza demuestra que no todas las demandas resultan igualmente conflictivas. Hay que dar cuenta de las situaciones y momentos porque siempre coexisten y se tensan demandas que operan sobre distintas lógicas y, entonces, por ejemplo, se responsabiliza “...a los demandantes de las formas en que se receptan sus reclamos, los cuales dicen menos de lo que se demanda que de la manera en que esos reclamos pueden y buscan ser digeridos hegemoníca o popularmente” (2020: 67).

Como vimos con Svampa (2017, 2019), la dinámica de la lucha política va abriendo nuevos escenarios de tensión y conflictividad, mostrando nuevas limitaciones, obstáculos, desafíos. Briones (2020) toma las demandas indígenas como verdaderos diagnósticos de lo que no funciona o sigue sin funcionar en las convivencias a pesar de los reconocimientos y de la complejidad de los procesos de construcción de hegemonía cultural. En realidad, dichas demandas permiten advertir: por un lado, las experiencias y efectos de la subordinación y las tendencias a negar o invisibilizar ciertos disensos o incorporarlos selectivamente; y, por el otro, lo que a cada momento se puede formular y lo que se puede captar de esas formulaciones en

términos sociopolíticos y académico-científico, lo que posibilita analizar los campos de interlocución en los procesos mencionados. Sobre este último punto aclara algo sumamente relevante para nuestro análisis documental y su posterior integración con el enfoque etnográfico:

“A modo de ejemplo, Gerardo Rivero (2018, 96) propone ver como conflicto ontológico y no sólo etnoterritorial a las 1270 tomas de Fundos que, entre enero de 1971 y abril de 1972, confrontaron al pueblo mapuche con el gobierno de la Unidad Popular (1970 - 1973) para que se radicalizaran las reformas agrarias previas en las regiones del Bío Bío y la Araucanía. Pero, ¿por qué podemos advertir *ahora* la dimensión ontológica de conflictos que en su momento se leían en términos de radicalización o de ‘giro a la izquierda’ de los mapuches rurales? Pareciera en esto que dos cuestiones se hacen patentes al observar la dinámica histórica de distintos campos de interlocución (Grimson, 2001) en los que disputan agencias dispares, tanto de grupos de poder como de subalternos y del propio campo científico. Si la disputa hegemónica va expandiendo selectivamente consensos, consentimientos y lenguajes de contienda (Roseberry, 1994), esa ampliación de los campos de interlocución permite –al menos potencialmente– introducir formulaciones cada vez más desafiantes. Esta posibilidad y eventualidad contribuye a amplificar lo que puede devenir audible, a condición de que esos desafíos logren sacudir el sentido común –científico, por ejemplo– y lleven a repensar marcos explicativos propios. Elegir por ende leer procesos amplios desde las mismas demandas indígenas pone en acto la convicción de que la decolonialidad como proyecto (véase, por ejemplo, Restrepo y Rojas, 2010) o la misma idea de geopolíticas del conocer, sentir y creer (Mignolo, 2018, 364) no es factible ni completa si no se incorpora de manera medular el saber, las afectividades y las convicciones gestadas no simplemente ya desde los márgenes de las ciencias centrales y de las periféricas, subalternas o disidentes (Restrepo, 2012), sino fundamentalmente desde los sujetos sobre los que esas ciencias predicán” (2020: 69 – 70).

Decíamos que hay que dar cuenta de las situaciones y momentos porque siempre coexisten y se tensan demandas que operan sobre distintas lógicas. Briones (2020) ve como problemático asumir principios políticos, como el de igualdad, en términos universales y explica que las acciones de los pueblos indígenas suelen comprometerse de diversas maneras: “...si bien ciertas acciones políticas pueden buscar una implementación radical de la igualdad, otras más bien

apuntan a visibilizar desigualdades y discriminaciones que surgen de negar diferencias legítimas, sin pretender universalizarlas” (2020: 66). Vamos a sintetizar el recorrido que hace la autora por cuatro momentos que recorrió el pueblo mapuche-tewelche en nuestro país porque los mismos muestran algunos de los principios que se sustentan en la dinámica política.

1. En la Argentina, las primeras luchas lograron que se dictara una ley indigenista nacional integral en 1985 –Ley 23302, “Sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes”–, que se implementó por decreto en 1989. En aquel momento, dicha sanción significó un logro para los pueblos indígenas porque implicaba que se admitiera como igualmente discriminatorio no hacer lugar a diferencias legítimas (Briones, 2020). Ahora bien, para Briones, este reconocimiento fue insuficiente porque las diferencias culturales se incorporaron de manera subordinada y transitoria, lo cual abrió un nuevo capítulo de lucha que desafiaba la lógica de los Estados-nación modernos. Las nuevas demandas buscaban introducir la idea de que las diferencias no eran transitorias ni licuables en la sociedad, y ésta se expresó en términos de pueblo-nación mapuche, con derecho a su territorio, autonomía y un trato “de igual a igual” por parte del Estados nacional y los Estados provinciales. Por supuesto que en aquel momento fueron señalados como agitadores políticos y vinculados a organizaciones extranjeras ilegales, lo cual demuestra la faz represiva contra la formulación del derecho del otro (Dussel, 2006). Es recién con la incorporación de discusiones y normativas internacionales (Convenio 169 de la OIT) que se reforma la constitución nacional en 1994 y se los reconoce como “pueblos indígenas”. En realidad, se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas (Briones, 2020).

2. La constitución estableció el derecho a una educación intercultural bilingüe de y en las comunidades indígenas, limitando el reclamo que se expresaba en términos de interculturalidad. Este concepto apareció como el criterio que debía guiar la redefinición de la convivencia de la sociedad en su conjunto, como el marco transversal que debía organizar diversas iniciativas en términos de recuperación de tierras, educación, justicia o de reconocimiento de personerías jurídicas, y no como una idea para formular políticas destinadas a reconocer derechos para los diferentes (Briones, 2020).

Ahora bien, mientras los movimientos sociales indígena sostienen sus demandas en términos de interculturalidad, reuniendo, de esta manera, sus principios políticos en una formulación



normativa abstracta, utópica, del otro lado se evidencia cómo se encuadran las condiciones normativas materiales y formales en términos de factibilidad (Dussel, 2006). Dice Briones,

“... lo que muestran estas disputas sostenidas en términos de interculturalidad son los empeños por hacer contar de otro modo heterogeneidades antes invisibilizadas o consideradas transicionales o dudosas. En todos estos sentidos, las demandas de interculturalidad y las conflictividades que en torno a ellas se instalan son un índice destacado para analizar qué, cómo y por qué tensa historicidades nacionales y locales ante presiones globales en pro de políticas de reconocimiento, y, a la vez, las formas reflexivas en que las dirigencias buscan leer y maniobrar esas tensiones, en procura de recentrar digestiones hegemónicas de sus reclamos” (2020: 74).

3. En los años '90 y a inicios del nuevo siglo, en el marco de prácticas neoindigenistas y neosistencialistas del Estado argentino, los reclamos mapuche-tewelches denunciaron incumplimientos, limitaciones, fallidas interpretaciones de las normativas ya sancionadas, conculcación de derechos universales, inadecuación de ciertas políticas, etc. (Briones, 2020). La tensión que señala Svampa (2017, 2019) entre la narrativa populista devenida en hegemónica y el resto de las narrativas, implicó para Briones (2020) una brecha inusitada dentro del movimiento mapuche-tewelche, que hasta ese momento mantuvo una unidad y oposición comparativamente alta frente a distintos niveles de estatalidad. Acerca de este momento, ambas autoras coinciden en adhesiones a las gestiones kirchneristas, por un lado, y oposiciones, por el otro, sobre todo por lo contradictorio de sus iniciativas (por ejemplo, profundización del extractivismo y sanción de la ley antiterrorista).

4. Briones señala que en 2009 surgen nuevas formas de enmarcar los reclamos e identificar los antagonismos, que, por supuesto, se dan en paralelo a las formas que ya se tenían. Estas nuevas acciones se dan durante la última administración de Cristina Fernández de Kirchner y se extrema la conflictividad en torno a ellas durante la administración de Mauricio Macri. Estas nuevas formas desafían los lenguajes de contienda y validan “todas las formas de lucha”, desde un nuevo lugar de enunciación. En el marco de un alto nivel de confrontación entre la Resistencia Ancestral Mapuche (RAM), empresarios, empresas nacionales y extranjeras y los Estados nacional y provinciales, quedan inaudibles una serie de ideas que son nuevas:

“Concreta y brevemente, lo que sacan del campo de lo audible y de lo visible formas de tramitar conflictividades que se acotan a señalar a los reclamantes como ‘terroristas’ o a

poner en duda su pertenencia mapuche por ‘haberse descubierto’ su pasado eventualmente flogger, heavy-metal o anarcopunk, es que el litigio que están instaurando introduce –más allá de sus formas– una idea de ancestralidad tan novedosa como desafiante para los marcos jurídicos disponibles en lo que se refiere a dirimir los juicios por tierras. Si, hasta el momento, las recuperaciones buscaban demostrar y ampararse en una posesión previa de la que se fue despojando por distintas vías estatales y privadas, ahora ‘la espiritualidad’ es causa para realizar –y no ya un mero medio para afianzar– esas acciones” (Briones, 2020: 80).

El tema del reconocimiento y de la recuperación de tierras implica lecturas contrapuestas de la historia de nuestro país, y nosotros lo vamos a ver claramente en nuestro caso, pero la idea de ancestralidad

“se ancla en otras razones: son los ancestros quienes, a través de *pu perimontun* o visiones, de *pu pewma* o sueños y de señas indican quiénes y dónde deben recuperar, sin que ese acto quede remitido a un desalojo anterior de familiares directos. A su vez, durante el proceso de enraizamiento que se va afianzando durante la recuperación, se van tejiendo nuevas relaciones de aprecio y responsabilidades mutuas entre las personas vivientes y distintas figuraciones de agencia que habitan esos lugares, sean los *pu pvllv* de los *kuiſikeché* (espíritus de los ancestros) o los *pu newen* o distintas fuerzas que moran en esos espacios, incluidos los *pu gen* o ‘espíritus dueños’ como los traduce Bacigalupo (2015, 13).

Esas responsabilidades comportan centralmente relaciones de cuidado mutuo, donde el ‘ser cuidados’ se corresponde fuertemente con la obligación de ‘cuidar’. En todo caso, estas diversas figuraciones de agencia no despliegan comportamientos demasiado diferentes de los de las personas, en el sentido de que, al verse amenazadas por presencias que las perturban –mayormente de los *pu wigka* o no indígenas y sus actividades de apropiación y depredación, incluso turística–, o bien se retiran de espacios que van así quedando ‘muertos’ o ‘degradados’, o son tomados por un enojo de consecuencias imprevisibles para con los mapuche-tewelche que no los cuidan en primer lugar, pero eventualmente con potencia de afectar también a los no mapuches. Por ende, las negativas a acatar sucesivas órdenes de desalojo se fundan en la imposibilidad de

abandonar a los distintos pero específicos seres espirituales del lugar, lo cual aparejaría no sólo deterioros ambientales, sino otras consecuencias impredecibles” (2020: 81).

Claudia Briones (2020) entiende que muchas de las demandas tienen “bordes ontológicos”, por las figuraciones de agencia que están involucradas (montañas, ríos, piedras, maíz sagrado, etc.), y “bordes epistemológicos”, por las formas de comunicarse con ellas y conocer sus indicaciones. En ellas se evidencian excesos, cierto plus de significación u opacidades de sentido, que, definitivamente, implican un gran desafío para los diferentes actores políticos a la hora de dialogar, conciliar ideas, generar acuerdos y articulaciones políticas consensuales. Como hemos visto anteriormente, las demandas cambian y, entonces, se empiezan a expresar razones que antes estaban reservadas a espacios de decisión y práctica política del movimiento. Con su divulgación no se busca generar respeto hacia la autonomía indígena, sino, que las razones que se esgrimen sean tomadas en cuenta como principios legítimos del propio accionar.

#### **4.2.2. Categorías para el análisis de acciones, instituciones y principios políticos de actores estatales y supraestatales**

Como dijimos anteriormente, la configuración política actual de nuestro país es fruto del quiebre de la hegemonía neoliberal y del establecimiento de nuevas alianzas, que se expresa de diferentes maneras en la región a principios de este siglo. Algunos autores realizan análisis en términos de “continuidades” y “rupturas”, de la sucesión de gobiernos –de bienestar, neoliberales, posneoliberales o progresistas, “nueva derecha”, etc.– y hasta agrupan países o establecen tipologías en relación a ciertas características (López Segrera, 2016; Thwaites Rey, 2010; Svampa, 2005, 2009, 2016, 2017, 2019; Svampa y Viale, 2020). Los autores con los que trabajamos toman en cuenta la puja entre modelos de gestión para evidenciar las contradicciones intrínsecas y estructurales que implica el patrón de poder mundialmente dominante, que ya hemos definido como moderno/capitalista/colonial/patriarcal (Quijano, 2010), pero distinguen entre las disputas por el control del patrón de poder (desoccidentalización) y las disputas por su desmantelamiento (descolonización) (Mignolo en Carballo y Mignolo, 2014).

Anteriormente, vimos el horizonte de posibilidades que se abre con la conformación de *potentia* y *potestas* por parte de los movimientos sociales, y que se dan en términos de descolonización y decolonialidad. Ahora, nos detenemos en las relaciones de fuerzas de actores estatales y supraestatales, que hacen coexistir y articulan continuamente modelos sociopolíticos-

territoriales en una configuración que es estructural y profundamente contradictoria. Desde este punto de vista, las crisis no importan tanto en sí mismas, sino en cuanto nos muestran los límites con los que chocan las fuerzas instituyentes, que muchas veces entendemos en términos de “continuidades” y que, en definitiva, son verdaderas “trincheras” que resguardan posiciones de dominación (Thwaites Rey, 1994).

En referencia a América Latina, Aníbal Quijano (2010) explica que en un mismo movimiento histórico se destruye una civilización y, sobre sus escombros, se construye un sistema de dominación y explotación. A los pueblos dominados se los clasifica como inferiores, hasta el punto de que dicha relación de fuerzas cobra materialidad en las personas mismas. Únicas identidades raciales –primero “indio/a” y, luego, “negro/a”–, nombran a múltiples pueblos y erosionan, hasta los lugares más íntimos de la subjetividad, diversos mundos culturales. Es a través de la idea de raza que todas las formas previas de dominación y explotación se rearticulan y todas las formas previas de existencia social se redefinen.

La estructuración de este nuevo sistema de explotación social mundial implica una división internacional del trabajo y sus recursos, donde los indios pasan a ser siervos, los negros esclavos y los blancos amos y patrones, dueños de los beneficios del capital. Más tarde, a la clasificación racial le sucederán otras, entre europeos y no europeos, entre sociedades industrializadas y pre-modernas, tradicionales o primitivas, entre países desarrollados y subdesarrollados, etc.

Con respecto a las formas de autoridad, sus recursos y productos, ocurre lo mismo. En un primer momento, los blancos son administradores de la autoridad pública y los indios y negros objetos de control (Quijano, 2010). Más allá de las desigualdades reales, luego se extiende la presunción formal de igualdad jurídico-política de los que habitan en un territorio determinado y se impone la forma Estado-nación, encarnación del carácter público de la autoridad colectiva, hasta convertirse en un modelo mundialmente hegemónico. Finalmente, nos encontramos con un espacio global de dominación donde se reconcentra el control de la autoridad pública a escala global. Quijano (2000) llama “bloque imperial mundial” a la trama institucional formada por grupos de Estados-nación, corporaciones globales, organismos internacionales y entidades financieras que conforman una suerte de gobierno mundial invisible. Sin haber sido elegidos y, por lo tanto, designados representantes, toman decisiones sobre el conjunto de los demás países para manejar las relaciones económicas, políticas y culturales del mundo. Ahora bien, dicho bloque aún necesita a los Estados locales. Por esta razón, los convierte en estructuras

institucionales de administración local de los intereses mundiales, o sea, los reprivatiza para que respondan cada vez menos a la representación política del conjunto de los sectores sociales de su país. De alguna manera, opera una fetichización del poder que se detenta, ya no apelando a la propia voluntad del gobernante o de las instituciones del Estado, sino a una que trasciende los límites nacionales y marca nuestro destino periférico, ya sea en términos de asimilación deseada a la interconexión mundial o dependencia condicionada.

David Harvey (2005, 2010) también destaca lo imprescindible de los Estados-nación, cuando explica las “mediaciones institucionales” en las crisis capitalistas. Desde un extenso y profundo diálogo con Marx, Lefebvre y Luxemburgo, explica muy bien las estrategias a través de las cuales el capitalismo sobrevive a las crisis y se reinventa. En breves palabras, podríamos decir que ante las crisis de sobreacumulación de excedentes de capital y excedentes de trabajo (desempleo), en un determinado territorio, se realizan “ajustes espacio-temporales”, que no son otra cosa que desplazamientos a nuevos mercados en otros lugares e inversiones a largo plazo o en mercados a futuro. A diferencia de teorías que entienden que la acumulación primitiva u originaria se da en un primer momento y luego se acumula capital por la explotación del trabajo en la producción, Harvey (2005) entiende que la acumulación basada en prácticas de saqueo, depredación, fraude y violencia nunca dejó de darse, por eso propone hablar de “acumulación por desposesión” y ampliar la lista de mecanismos que describió Marx<sup>38</sup>. Más adelante nos detendremos en ellos, por ahora, es necesario subrayar que las reasignaciones de excedentes de capital y de trabajo, que se realizan a través de estos ajustes espacio-temporales, necesitan de “mediaciones institucionales” que Estados, instituciones financieras y organismos internacionales realizan. De esta manera, este autor establece diferentes fases, a través de las cuales, este complejo de capitales, Estados y organismos internacionales, comandados por

---

<sup>38</sup> Según Harvey (2005), en Marx está la mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión forzosa de las poblaciones campesinas; la conversión de diversas formas de derechos de propiedad –común, colectiva, estatal, etc.– en derechos de propiedad exclusivos; la supresión del derecho a los bienes comunes; la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía y la supresión de formas de producción y consumo alternativas; los procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, incluyendo los recursos naturales; la monetización de los intercambios y la recaudación de impuestos, particularmente de la tierra; el tráfico de esclavos; la usura, la deuda pública y, finalmente, el sistema de crédito.

Como nuevos mecanismos de acumulación por desposesión nombra los derechos de propiedad intelectual en las negociaciones de la OMC (por ejemplo, patentes y licencias de materiales genéticos y plasma de semillas); la biopiratería; la depredación de los bienes ambientales globales (tierra, aire, agua) y la proliferación de la degradación ambiental; la mercantilización de las formas culturales, las historias y la creatividad intelectual; la corporativización y privatización de activos previamente públicos (como las universidades, los servicios públicos), que constituye una nueva ola de “cercamiento de los bienes comunes” (Harvey, 2005).

Estados Unidos, reorganiza sus relaciones para asegurar que el tic-tac de la acumulación no frene.

Siguiendo a Maristella Svampa (2019) podemos ponerle nombre a la última de estas reconfiguraciones, que muy bien expresa la pluridimensionalidad y multiescalaridad del entramado de relaciones del capitalismo periférico, el llamado neoextractivismo. Como modo de producción-desposesión-apropiación-acumulación, el extractivismo supone un centro y una periferia, una metrópoli imperial y espacios de saqueo y expolio para el aprovisionamiento de otros. Como exportadores de naturaleza, nuestros países ingresaron a la economía mundial en una posición subordinada que se estructura como dependencia externa, lo cual ha implicado una reconfiguración constante al ritmo de los ciclos económicos impuestos por la lógica del capital. Nuestros Estados, verdaderos Estados periféricos, ordenan y reordenan el territorio para asegurar la rentabilidad del capital, un porcentaje de excedentes para redistribuir y la legitimidad social para el equilibrio del sistema. Las promesas del desarrollo y la ilusión desarrollista juegan, aquí, un papel muy importante, marcando claras diferencias entre el extractivismo, que inicia hace más 500 años y es comandado por múltiples gobiernos conservadores, y el neoextractivismo progresista que incrementa su escala con modelos de desarrollo sustentable e inclusión social.

Facundo Martín (2017) da un paso más y nos advierte que el extractivismo actual no puede entenderse si seguimos distinguiendo entre países “industrializados” y países “extractivistas”. Citando a Camila Moreno afirma que, actualmente, las actividades extractiva e industrial son interdependientes recíprocamente y que la división internacional del trabajo responde más a actividades y tareas del proceso industrial. Desde este punto de vista, nuestro análisis no debe desconectar ambas economías, así como tampoco debe entender de manera dicotómica la condición urbana y la rural. Respecto a las prácticas extractivas, Martín (2017) también señala que las relaciones entre Latinoamérica y China se dan más allá de los *commodities*. El gigante asiático invierte en infraestructura, en generación y transmisión de energía, en integración logística, etc. Maristella Svampa (2019) también argumenta en este sentido, caracterizando las formas que asume la nueva dependencia en un contexto de guerra comercial entre Estados Unidos y China; y es que, fundamentalmente, el neoextractivismo es un modelo sociopolítico-territorial que debe ser analizado a escala global, nacional, regional y local.

Por lo tanto, en el trabajo de delinear el nivel institucional de la configuración política actual de nuestro país, entendemos que hay múltiples modelos sociopolíticos-territoriales que coexisten y se rearticulan, actualmente, bajo el neoextractivismo, en un patrón mundial de poder.

Nuestra investigación requiere que nos detengamos en tres aspectos de esas mediaciones institucionales, que son cruciales para llevar a cabo una reconfiguración de los procesos articulada. A su vez, estos tres aspectos se corresponden con las esferas que Dussel destaca y que muchas veces trabajamos de manera indistinta. Desde un punto de vista material, cobra relevancia la lectura del contenido de toda acción política. Desde la esfera formal o procedimental, supone una lectura de las instituciones que garantizan la legitimidad de las acciones políticas, asegurando las mediaciones necesarias para la rearticulación constante. Y, finalmente, desde la esfera de la factibilidad política, supone la comprensión de esa malla de relaciones institucionales que articula múltiples actores: capitales multinacionales con mucho peso en la economía latinoamericana, organismos internacionales, Estados dependientes, organizaciones no gubernamentales (ONG), movimientos sociales, etc.

#### **4.2.2.1. Categorías para el análisis de la esfera material**

Según Dussel (2006), el campo político se cruza con la materialidad de los otros campos porque lo conducente es la producción, reproducción y aumento de la vida, y, en un sistema capitalista, del capital. Decimos cruce, pero, en realidad, la dinámica política ordena, en términos materiales, todos los campos, afectando la diferenciación entre ellos, lo cual nos lleva a pensar en los articuladores que tienden a organizar todos los ámbitos de existencia bajo una misma lógica, haciendo que estos tengan sólo una “autonomía relativa” (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 2005). Las acciones, instituciones y principios políticos responden a reivindicaciones de esos campos materiales, por eso, los Estados tienen ministerios o secretarías de economía, educación, cultura, medio ambiente, etc. (Dussel, 2006), por eso, los organismos internacionales redefinen continuamente los problemas públicos e intervienen elaborando políticas, asignando recursos, etc.

De alguna manera, el contenido de toda acción política cambia, pero no así su articulador. Por supuesto que desde un punto de vista histórico se puede establecer su mutación, pero en términos prácticos funcionan como “invariantes” en las relaciones de poder, haciendo posible cierta homología funcional y estructural entre los campos (Gutiérrez, 2005). La acción política

reconfigura los diferentes ámbitos para que los mismos respondan a la misma lógica, económico-capitalista, racista y patriarcal, permitiendo acciones estratégicas en diferentes campos, formas de control imperial o diseños globales (Mignolo, 2003). Desde este punto de vista, cobra relevancia cómo los articuladores se inscriben, cómo inciden en lo espacio-temporal-simbólico, cómo las instituciones políticas ordenan y reordenan simbólicamente lo material para que sirvan en términos estratégicos.

Uno de los aspectos que funcionan como invariantes y aseguran la homologación es la dimensión espacial. En el apartado anterior, la abordamos en el análisis de la protesta (Sznol, 2007) y en la producción del espacio que realiza el capital cuando se desplaza (Harvey, 2005). En ambos casos, los autores citan los trabajos de Henry Lefebvre, quien trabaja la producción (social) del espacio (social), en el marco de la reflexión acerca del vínculo entre capitalismo y espacialidad. De la mano de diferentes geógrafos, las ciencias sociales revisan las concepciones del espacio que subyacen en las teorías –espacio como reflejo de la sociedad; espacio como continente, receptáculo, escenario, soporte, sustrato morfológico de las relaciones sociales; espacio como una realidad neutral, separada de la estructura social– y dan paso a una concepción del espacio como construcción social. De esta manera, lo espacial deja de ser un resultado y pasa a ser parte de las explicaciones (Sznol, 2007).

Rita Segato (2007) distingue entre los conceptos “espacio”, “territorio” y “lugar” utilizando la triada de registro de lo psíquico –real, simbólico e imaginario– de Jacques Lacan. El espacio, desde este punto de vista, pertenece al dominio de lo real y es precondition de nuestra existencia. Es “una realidad inalcanzable que siempre demostrará exceder las categorías y medidas que le lancemos como una red al mar, comprobando ser al mismo tiempo rígido y elástico, contenido e incontenible, narrable e inenarrable, conmensurable y furtivo” (2007: 71). El territorio es una realidad estructurada por lo simbólico, es representación, y, por lo tanto, aprensión discursiva y apropiación política del espacio. La posibilidad de trazarlo, delimitarlo, clasificarlo, distribuirlo, usarlo, defenderlo, recorrerlo, lo vuelve administrable para un sujeto o un colectivo que le impregna su presencia. Es más, “no hay territorio sin sujeto de esta apropiación... y no hay territorio sin Otro” (2007: 72).

El lugar, por su parte, es el imaginario espacial del sujeto individual y del colectivo, que, como fantasía e ideología, aparecen en los discursos patrióticos, nacionalistas, en la arquitectura y el urbanismo de una época, los paisajes, etc.



“El territorio es el escenario del reconocimiento; los paisajes (geográficos y humanos) que lo forman son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y a los ojos de los otros. Al punto que, cuando no resta más nada, nos reducimos y remitimos al territorio de nuestro cuerpo como primero y último bastión de la identidad. Es por eso que la violación de los cuerpos y la conquista territorial han andado y andan siempre mano a mano...” (Segato, 2007: 73).

En la misma línea, Mariana Schmidt (2015) distingue los conceptos “espacio”, “territorio”, “desterritorialización”, “multiterritorialidad” y “territorialidad”. El territorio se forma a partir de la apropiación de un espacio, por lo tanto, es un concepto que implica una relación de poder. En el seno de la geografía política del siglo XIX, en consonancia con los procesos de formación y consolidación de los Estados nacionales, surge este concepto de que en una porción de superficie se ejerce la soberanía, de que un espacio puede ser administrado, controlado, gestionado. A fines del siglo XX, en cambio, abundan las referencias a la desterritorialización en consonancia con las ideas de la desaparición de las fronteras estatales a partir de la globalización y el debilitamiento de la soberanía territorial de los Estados-nación. Y, el comienzo de siglo muestra la exacerbación de la posibilidad de experimentar diferentes territorios al mismo tiempo, lo que se denomina multiterritorialidad.

La territorialidad, en cambio, es una estrategia, el intento de afectar objetos, personas y relaciones a través de la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Como las maneras de delimitar y asegurarse el control pueden ser múltiples, sólo es necesario que haya un actor, una acción, y una porción de superficie terrestre. Asimismo, la noción de territorialidad como recurso estratégico, implica temporalidad, movilidad y flexibilidad de los territorios. La relación con el territorio está, desde este punto de vista, signada por la interacción con otros actores que también producen sus territorios en los mismos espacios. Confluyen, de esta manera, una multiplicidad de territorios y territorialidades, que se superponen, contradicen, complementan, etc. (Schmidt, 2015).

Ahora bien, la autora nos advierte que no todos los actores parten de similares condiciones y capacidades en lo que a relaciones de poder se refiere. La colonialidad del poder supone una geografía del poder, a partir de la cual ciertos territorios y territorialidades son subalternizados e inferiorizados (Schmidt, 2015). Como vamos a ver en nuestro trabajo: así como la idea de “desierto” les permitió, al colonizador primero, y al político de fines del siglo XIX después,

transitar un territorio negando y borrando la presencia del otro<sup>39</sup>, la idea de “innovación educativa” le permite a las empresas de tecnología digital y los políticos de principios del siglo XXI, avanzar sobre las comunidades educativas levantando el mapa de escuelas que le es productivo.

Las ideas actuales de “recurso natural”, “recurso estratégico” o “*commodities*” también encubren el cercamiento de lo común y la apropiación, privatización, sobreexplotación y mercantilización de la naturaleza, por lo tanto, la afectación del derecho a la vida. La dinámica territorial de avance constante y de ocupación intensiva para la explotación de recursos que son estratégicos para el desarrollo de nuestros países, articula el espacio para producir territorios de saqueo y sacrificio, territorios para la acumulación.

En esta geografía o espacialidad del poder, encontramos otros territorios y otras territorialidades, fruto de la resistencia y de la defensa de bienes que son comunes y que tienen como horizonte último la vida, su reproducción y otras relaciones sociales. Entonces, bajo la perspectiva de nuestra concepción de poder, el contenido o determinación material de toda acción política tiene como referencia última la reproducción de la vida en comunidad o la reproducción del capital, por lo tanto, espacios del tejido social, que pueden ser pensados como campos o ámbitos de la existencia social, pero que son verdaderas “geografías de inclusión y exclusión” (Briones, 2005), territorios intervenidos y ordenados en una multiterritorialidad.

Con este último concepto, Claudia Briones (2005) pone el acento en la lógica espacial a través de la cual los actores políticos establecen fronteras y ubican en tiempo y espacio a sujetos individuales y colectivos, estableciendo las geografías en que su ejercicio del poder se apoya. Desde su punto de vista, es necesario tener en cuenta los diferentes niveles de estatalidad (federal, provincial y municipal) porque dichas fronteras portan su propia materialidad. Las geografías estatales de inclusión y exclusión son “...articulaciones históricamente situadas y cambiantes mediante las cuales niveles anidados de estatalidad ponderan y ubican en tiempo y espacio su ‘diversidad interior’ (2005: 17). Hay una cartografía hegemónica que opera como territorio simbólico, que fija altitudes y latitudes diferenciales e intenta inscribir por anticipado,

---

<sup>39</sup> Para Bárbara Aguer, “los mapas elaborados de este lado de la ‘diferencia colonial’ durante la conquista tienen en su emergencia la marca del borramiento y la imposición. Se proponen como la representación de lo que está dado, bajo una retórica de objetividad y universalidad que pretende ocultar la voluntad de dominio. Es así que la cartografía occidental atravesada por la figura del desierto es en un mismo gesto, la invención que niega y el trazo que borra” (2014: 15).

sentidos de pertenencia y lugares de enunciación. Desde este punto de vista, los estados configuran formaciones sociales no sólo articulando dispositivos (maquinarias en Briones) estratificadores y diferenciadores, sino también territorializadores.

#### **4.2.2.2. Categorías para el análisis de la esfera formal**

La dinámica política también ordena, en términos formales, todos los campos, estableciendo tanto una lógica consensual como una lógica opresiva (Dussel, 2006). Los procedimientos y las ideas que orientan la acción conllevan esa doble voluntad y significación: por un lado, se busca que sean legales (estableciendo y siguiendo normativas) y legítimas (con prácticas comunicacionales y discursivas), pero, por el otro, se garantiza cierta continuidad al monopolizar la fuerza opresiva. Desde este punto de vista, cobran relevancia las instituciones de legitimación, que se han construido en los últimos cinco mil años para enlazar las comunidades políticas con sus representantes (Dussel, 2006), y que también son utilizadas en términos estratégicos.

A las categorías, “democracia”, “comunidad política” y “representación”, vamos a sumar las de “Estados nacionales”, “comunidad nacional”, “formaciones nacionales y provinciales de alteridad”, “alteridades históricas” e “identidades políticas” porque también opera una homologación de las oposiciones que pueden establecerse en cada caso, lo cual repercute en la administración de las mismas.

Luis Felipe Miguel (2010) establece múltiples relaciones entre los conceptos “democracia” (el valor que guía la organización política), “comunidad” (la base que la dota de sentido) y “representación” (los medios que permiten su realización). Respecto a la relación comunidad - representación, hemos entendido que el poder de la primera (*potentia*) conforma el poder de la segunda (*potentia*), o, en otras palabras, el poder de la comunidad se institucionaliza, lo cual implica su opacidad y ambigüedad (Dussel, 2006). Ahora bien, Miguel invierte los términos en este pasaje dialéctico y entiende que ambos se constituyen simultáneamente. No se trata de una sola dirección: la comunidad se hace representar, pero la representación interviene en la conformación de la comunidad, fijando sus fronteras, diferenciándola de otras, homogeneizándola internamente. Así como recién veíamos que en la conformación de nuestro Estado se territorializa bajo la idea de “desierto”, a través de otros dispositivos, como las constituciones y las escuelas, también se constituyen comunidades nacionales imponiendo una

lengua única, unificando monedas y medidas, determinando fronteras, transformando una multiplicidad de grupos e identidades en una única comunidad, que por supuesto, como señala Flórez-Flórez (2007), “hacen viable la gobernabilidad” (2007: 259).

“Al constituir la comunidad política al mismo tiempo en que se constituye a sí misma, la representación también indica en qué consiste el eje de esta comunidad, separa lo fundamental de lo contingente, preserva lo que une y minimiza lo que separa. Esto implica, en suma, el reconocimiento del carácter constitutivo de los mecanismos representativos” (Miguel, 2010: 131).

Ahora bien, pero, como afirma Rita Segato (2007), los “Estados nacionales”, producto de la modernidad colonial capitalista, siguen todavía hoy, como en las épocas más duras del colonialismo europeo, siendo los forjadores de alteridades y desigualdades, así como los constructores institucionales de los espacios donde estas diferencias cobran sentido y concreción política. Es a partir de una serie de mandatos o construcciones ideológicas (puede ser de raza, clase, etnia, género, región, localidad, etc.), que instituyen diferencia, fronteras, jerarquías y tensiones internas entre los ciudadanos. Como la población es un instrumento (Foucault, 2007b), el Estado nacional construye, por propio beneficio biopolítico, las “alteridades históricas” y el “otro interior”. Desde este punto de vista, la “comunidad nacional” o sociedad nacional es el espectro completo de los sectores administrados por el Estado que ha adquirido una configuración propia e identificable de relacionamientos entre sus partes; vínculos que son necesariamente subsidiarios del orden estatal establecido (Segato, 2007).

Para hacer referencia a esos vínculos y a las estrategias que los Estados despliegan en la regulación de las condiciones de existencia diferenciales de “otros internos”, vamos a utilizar las categorías de Claudia Briones (2005) “formaciones de alteridad”, “formaciones nacionales de alteridad” y “formaciones provinciales de alteridad”, que toman y amplían las categorías de Rita Segato (2007), “configuraciones de diversidad” y “formaciones nacionales o provinciales de diversidad”. Para Briones (2005), es necesario identificar contextos y procesos de formación de grupos alternizados en base a marcaciones selectivamente racializadas y etnicizadas desde lugares de poder que reproducen desigualdades no sólo a partir de la imbricación de diversos clivajes, sino también a partir de la invisibilización de lo que se define como norma. Por lo tanto, hay “formaciones nacionales de alteridad”, pero también hay “economías políticas de

producción de diversidad”, que por supuesto, deben ser leídas con la formación de “geografías estatales de inclusión y exclusión”, a las que hemos hecho referencia anteriormente.

Ahora bien, es necesario distinguir entre “alteridades históricas” y “nuevas identidades políticas” porque los escenarios han cambiado y los actores se han reconfigurado. Recordemos, dos grandes procesos geopolíticos recientes instalan la visión de un mundo diverso, en términos positivos. Siguiendo a Segato (2007), entendemos que son “alteridades históricas” los grupos sociales constituidos como “otros” en el horizonte de sentido de las formaciones nacionales y provinciales de diversidad. Esto significa, una relación, una modalidad de “ser para otro”, una forma de subjetivación que tiene una historia y que se da en una determinada escena nacional o provincial. Por lo tanto, siempre son definidos y reposicionados en relación a un “ser nacional” (Briones, 2005). Mientras que las “nuevas identidades políticas” o “identidades políticas transnacionales” son un producto de la globalización que avanza identificando maneras de constituirse en diferencia. En este caso, Segato encuentra que a las mismas las constituyen

“pueblos que estuvieron siempre constituidos y bastante aislados y que ahora inscriben su presencia con perfil definido... en un proceso de adquisición de visibilidad en términos étnicos o de ‘minorías’ que puede ser llamado de etnogénesis o emergencia de identidades”, o “segmentos de la población con características raciales o tradiciones diferenciadas que han existido históricamente pero cuya etnicidad pasa ahora a obedecer las pautas de un guion fijo introducido por la globalización y endosado por los Estados nacionales bajo la presión de los agentes globalizadores” (2007: 122).

Por lo tanto, mientras las alteridades históricas tienen que ver con procesos de larga duración, las identidades políticas se corresponden con transformaciones recientes. Si a las llamadas crisis de representación política, a las que hemos hecho referencia cuando vimos protesta social y movimientos sociales, sumamos las múltiples tensiones que tienen que ver con la idea de unidad identitaria de las comunidades y sus portavoces, la relación comunidad - representación se complejiza.

Quizás, donde en mayor medida se pone en juego esa tensión es en la articulación comunidad - democracia, ya que democracia es la definición, en sí misma, de un *demos*, de una comunidad que se organiza para gestionar el bien común, decidir asuntos colectivos y ejercer la soberanía. Por lo tanto, hay democracia mientras el espacio político se amplía, mientras un mayor número de personas participan en las decisiones reflejando una diversidad de posturas y mientras se

reconocen modos plurales de organización y competencia por el poder político. En torno a esta diversidad se ha escrito mucho. Se habla de minorías, grupos excluidos, comunidades discontinuas, ciudadanías interculturales, etc., Sin embargo, no se trata simplemente del disenso, sino del poder político del disenso para lograr “transformar” las instituciones y ampliar los términos de la disputa (Dussel, 2006; García Linera, 2013).

Con respecto a la “transformación” de las instituciones políticas, es necesario distinguir entre “reforma” y “transformación”. Es reformista “la acción que aparenta cambiar algo, pero fundamentalmente la institución y el sistema permanecen idénticos a sí mismos. La totalidad del sistema institucional recibe una mejoría accidental sin responder a las nuevas reivindicaciones populares”. Por el contrario, la transformación política significa “...un cambio en vista de la innovación de una institución o que produzca una transmutación radical del sistema político, como respuesta a las interpelaciones nuevas de los oprimidos o excluidos” (Dussel, 2006: 128 - 129). Y, con respecto a ampliar los términos de la disputa, es necesario que las categorías no nos bloqueen la capacidad de conocimiento social, ya que hay múltiples realidades, en eso que llamamos tejido social. Como le dijo un alumno a Silvia Rivera Cusicanqui: “Nos han hecho creer que somos naciones, para que nos olvidemos que somos comunidades” (2018: 119).

Aquí cobran relevancia las maneras en que se digieren hegemónicamente las acciones políticas de actores de esa comunidad política, que, como ya hemos visto con Maristella Svampa (2017, 2019) y Claudia Briones (2020), van del conflicto, represión, criminalización y judicialización a la negociación cooptación, incorporación, subordinación y estatalización. En el caso de los movimientos sociales indígenas, está claro que su accionar político debe generar estrategias discursivas y prácticas para desarticular esas formaciones nacionales y provinciales que los alternizan históricamente, que están en la base de las relaciones que coyunturalmente se establecen y que también se reconfiguran continuamente.

Pero también hay otros marcos de regulación que trascienden a las formaciones nacionales y provinciales de diversidad y las condicionan. Estos son configurados en los procesos de transnacionalización y enlazan muy bien los intereses del capital con la realidad de sectores potencialmente conflictivos. Las relaciones entre Estados y pueblos indígenas han sido intersectadas por otros actores que se han involucrado en la gestión de la diversidad, como agencias multilaterales, organismos internacionales y ONG’s, que, antes de cualquier

lineamiento, parten del reconocimiento de derechos colectivos y de ponderar positivamente a la diversidad cultural, lo cual convierte a la lucha de los pueblos en verdaderos trabajos que generan valor. Como la estrategia global es reordenar los campos en términos formales, ciertos articuladores locales quedan en desuso y se destraba la tensión excluyente en términos de participación política. Por supuesto que se cae en marcos que inscriben sentidos globales, y entonces la nueva gubernamentalidad neoliberal redefine los sujetos gobernables: los pobres, subdesarrollados y diferentes pasan a ser poblaciones vulnerables con capital social y cultural (Briones, 2005).

Diversos autores coinciden en la paradoja que presenta el nuevo ordenamiento multicultural, esto es, la neoliberalización de los estándares metaculturales hegemónicos que se refleja en el multiculturalismo neoliberal y en el multiculturalismo constitucional (Briones, 2005; Segato, 2007; Žižek, 1992; Grimson, 2011). Como el reconocimiento de derechos especiales o sectoriales va de la mano de la tendencia la conculcación de los derechos económico-sociales universales, los reconocimientos simbólicos no implican una redistribución de recursos, entonces, los pueblos indígenas siguen formando parte de los sectores con necesidades básicas insatisfechas. Es más, los nuevos marcos de participación política los tiende a responsabilizar de su futuro, en tanto que han sido incluidos como sujetos autónomos con libertad de elección, y a promover una politización de sus identidades. Como dice Alejandro Grimson (2011), estos nuevos ordenamientos dan con la cultura aquello que quitan con la economía.

El esquema de Enrique Dussel (2006) nos permite ver que esta acción estrategia ha logrado hacer reformas tanto en el segundo como en el tercer nivel, configurando no sólo un nuevo ordenamiento político sino un lineamiento para las futuras acciones, ahora hegemónicas. Esa nueva economía política de la producción de diversidad cultural, de la que habla Claudia Briones, afecta las nociones metaculturales en base a las cuales ciertas características se naturalizan y definen como aculturales, mientras otras se marcan como atributos propios, generales, compartidos, o particulares, de ciertos otros; y, por lo tanto, habilitan o disputan modos diferenciados de explotación económica y de incorporación política e ideológica de una fuerza de trabajo que se presupone y recrea diferenciada (Briones, 2005). Ahora bien, afecta las nociones metaculturales desde las cuales se construyen las formaciones de alteridad o los dispositivos que median institucionalmente, pero la diferencia colonial sigue operando como

articulador. Entonces, el contenido y el procedimiento formal cambian, abriendo un nuevo panorama en términos de factibilidad política, pero no el articulador.

En nuestro primer capítulo, afirmamos que toda propuesta de educación intercultural es una estrategia o un conjunto de estrategias que pretenden incidir en una realidad sociocultural determinada, y explicamos que para que ello fuera posible, debía conllevar la naturaleza relacional de dicha configuración. O sea que su potencial político reside más en su naturaleza estratégica que en el progresismo de sus principios. Está claro, el contenido reivindicativo de una acción política puede irrumpir en agendas, forzar a que diferentes actores tomen una posición y hasta lograr que se realicen acciones novedosas, pero también puede estar respondiendo a reordenamientos que pueden cambiar la valoración de dicho contenido, esto es pasar de valorar la diversidad cultural de negativa a positiva, sin afectar la producción de diferencia colonial. El articulador se mantiene invariante, mientras se responde al imperativo de ofertarse cada vez más diverso.

#### **4.2.2.3. Categorías para el análisis de la factibilidad política**

La dinámica política ordena en términos materiales y formales todos los campos, pero para que hablemos de configuraciones políticas, es necesario discernir los instrumentos administrativos que constituyen verdaderos campos de fuerzas donde se definen y tramitan actores, sentidos, pertinencias, espacios, recursos, etc. Uno de esos campos es el de las políticas públicas, una arena que nos permite entender la dinámica de acciones, instituciones y principios políticos en un determinado proceso social. Otro es el sistema educativo, que veremos en el próximo apartado.

Para una lectura más acabada de todo proceso social, es necesario sumar a las acciones e instituciones estatales, las acciones e instituciones de otros actores no estatales, porque el abordaje de las primeras supone un punto de vista privilegiado, pero no el único, en la comprensión a la que deseamos arribar. Recordemos la distinción que realiza Enrique Dussel (2006) entre “lo social”, “lo civil” y “lo político”.

Oscar Oszlak y Guillermo O’Donnell (1995) prefieren utilizar la categoría “políticas estatales” en lugar de “políticas públicas”, porque hay áreas grises en las que es difícil precisar o demarcar entre el Estado, lo público y lo privado de la sociedad. Desde su punto de vista, una política estatal es



“... un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión” (Oszlak y O’Donnell, 1995: 113).

Desde otra perspectiva, Jacint Jordana (1995) aporta elementos para un análisis de políticas, donde la diversidad de actores y de acciones públicas muestra otro proceso político. A diferencia de enfoques que todavía anclan su análisis en la relación Estado-sociedad, Jordana propone una noción que abre la puerta para la interpretación de una diversidad de relaciones. La noción de “redes de políticas públicas” (*policynetworks*) supone la interacción de actores públicos y actores privados en ámbitos sectoriales o plurisectoriales, a nivel regional, nacional o internacional.

Cabe destacar que cualquier definición supone un sentido a la multitud de decisiones y comportamientos involucrados en un proceso, por esta razón, el concepto de política pública es inseparable de la noción de análisis de políticas públicas, de la capacidad de ordenar e integrar lógicamente dichas decisiones y comportamientos (Tamayo Sáez, 1997). En definitiva, lo que subyace a cada uno de estos enfoques, es una “razón gubernamental” y un “régimen de verdad” al que se somete dicha razón (Foucault, 2006, 2007a). Nuestra propuesta es analizar “políticas estatales” y “redes de políticas públicas” sin perder de vista el lenguaje y el régimen discursivo que ordena las palabras y las cosas (Foucault, 1985) para que no terminemos encontrando un modelo que, en definitiva, ya hemos naturalizado.

#### **a. Categorías para el análisis de “políticas estatales”**

Una de las primeras marcas de la naturalización a la que hacíamos referencia, es la terminología que utilizamos. Oszlak y O’Donnell (1995) proponen pasar de una categoría genérica como la de Estado, a los términos “unidad estatal” o “unidad burocrática” y “procesos burocráticos”<sup>40</sup>. Por nuestra parte, hemos decidido articular dichos conceptos con el de “campo político” de

---

<sup>40</sup> “Con el término ‘unidad’ burocrática o estatal aludimos a la diferenciación estructural interna al estado, que puede o no institucionalizarse en organizaciones legalmente identificables” (1995: nota al pie de página 31). Los “procesos burocráticos” forman parte de un proceso más complejo, que anteriormente hemos denominado “proceso social”.

Pierre Bourdieu, porque es el que utiliza Enrique Dussel (2006). En este sentido, cualquier diferenciación interna en dicho campo responde a una posición en el mismo, en referencia al estado de relaciones de fuerza en un momento determinado (Bourdieu, 1997). De la misma manera, cualquier acción u omisión estatal puede ser analizada en la dinámica del propio campo político.

Oszlak y O'Donnell hacen una analogía musical para explicar su enfoque, que se asemeja a “la lógica de los campos” (Bourdieu y Wacquant, 2005):

“la frase musical es un todo sucesivo y diferenciado, aunque no aditivo; la calidad de cada nuevo acorde se ve teñida por el contexto musical precedente, el cual adquiere a su vez significados retroactivos a medida que se incorporan nuevos acordes. Podríamos agregar, por otra parte, que cada uno de ellos condiciona el futuro desarrollo de la frase musical y, en última instancia, de la obra que ésta integra. Analógicamente, las políticas estatales serían algunos ‘acordes’ de un proceso social tejido alrededor de un tema o cuestión. En tal sentido, adquirirían significación sólo y en la medida en que fueran sistemáticamente vinculadas al tema o cuestión que las origina, al ámbito de acción social en que se insertan, a los actores que intervienen en el proceso de ‘resolución’ de la cuestión y a sus respectivas –y sucesivas– políticas. Forzando la analogía, nuestra ‘obra’ es un proceso social relevante definido por un tema o cuestión. Nuestros ‘ejecutantes’ son actores sociales –estatales y ‘civiles’– cuyas políticas van delineando el ritmo y las alternativas de ese proceso social” (1995: 110).

Quienes analizan un proceso burocrático asignan nombres, objetivos, etapas, etc., al mismo, al punto de delimitar una política pública como una unidad en un sistema (Tamayo Sáez, 1997). Como dijimos anteriormente, esta manera de concebir la acción estatal muestra más la racionalidad desde la cual se piensa lo político, que la complejidad del proceso. No obstante, el lenguaje estatal está impregnado de dicha perspectiva, por lo tanto, las disputas se libran en relación a la definición de las problemáticas, objetivos, competencias, jurisdicciones, etc. Sin confundir o compatibilizar la complejidad del campo político con el lenguaje hegemónico con el que se piensan las acciones estatales, podemos delimitar algunas categorías que ofrecen Oszlak y O'Donnell (1995), Tamayo Sáez (1997) y Alejandro Agudo Sanchíz (2015) para entender una de las lógicas desde la cual se definen problemáticas, se deciden acciones, se

interviene y se entiende que todo esto conforma un “conjunto” que revela una “modalidad de intervención” estatal.

### 1) Problemas públicos o cuestiones

Mientras que Manuel Tamayo Sáez (1997) habla de “problemas públicos”, Oszlak y O’Donnell (1995) llaman “cuestiones” a las necesidades y demandas socialmente problematizadas. Al respecto, recomiendan analizar el periodo previo al surgimiento de la cuestión.

“Nos interesa aprender quien la reconoció como problemática, cómo se difundió esa visión, quién y sobre la base de qué recursos y estrategias logró convertirla en cuestión. El examen de este ‘periodo de iniciación’ puede enriquecer nuestro conocimiento sobre el poder relativo de diversos actores, sus percepciones e ideología, la naturaleza de sus recursos, su capacidad de movilización, sus alianzas y conflictos y sus estrategias de acción política” (Oszlak y O’Donnell, 1995: 111).

Estos autores argentinos incluyen en el análisis de la cuestión la toma de posición por parte del Estado y la toma de posición de otros actores sociales. La primera indica cuándo el Estado explicita intención de resolver dicha cuestión, “...que se concreta en una decisión o conjunto de decisiones no necesariamente expresadas en actos formales” (Oszlak y O’Donnell, 1995: 112). Ahora bien, es importante tener en cuenta que “la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente. De hecho, suele ser todo lo contrario...” (Oszlak y O’Donnell, 1995: 112).

En el proceso social desarrollado en torno a una cuestión, el Estado es un actor más:

“su intervención supone ‘tomar partido’..., sea por acción o por omisión. Una toma de posición activa puede implicar desde iniciar la cuestión y legitimarla, a acelerar algunas de sus tendencias, moderar otras o simplemente bloquearla. En los casos de inacción caben también diferentes posibilidades: el estado puede haber decidido esperar a que la cuestión y la posición de los demás actores estén más nítidamente definidas, dejar que se resuelva en la arena privada entre las partes involucradas o considerar que la inacción constituye el modo más eficaz de preservar o aumentar los recursos políticos del régimen. Puede así imaginarse una multiplicidad de situaciones en las que el estado –a través de diversos aparatos e instancias– decide insertarse (o no) en un proceso social, en una etapa temprana o tardía de su desarrollo, con el objeto de influir sobre su curso

asumiendo posiciones que potencialmente pueden alterar la relación de fuerzas de los actores involucrados en torno a la cuestión, incluyendo el propio estado” (1995: 114).

Además de la toma de posición del estado, es necesario analizar la toma de posición de otros actores que se encuentran involucrados, “directamente” o “no directamente”, en la cuestión.

## 2) Contextos y agendas

La definición de un contexto se vuelve necesaria para la comprensión y explicación de las políticas estatales. Oszlak y O’Donnell (1995) sugieren construirlo teniendo en cuenta una “decreciente especificidad y dinamismo”. En primer lugar, realizar una lectura del proceso social que define una cuestión y convierte a la misma en política estatal. En segundo lugar, conocer la composición de la agenda política, la configuración de conflictos y el entramado de apoyos y oposiciones en los que los actores están involucrados. Y, por último, vincular la cuestión y la política pública con las características estructurales de la sociedad.

Manuel Tamayo Sáez (1997) distingue entre dos agendas, una agenda sistémica, que reúne el conjunto de problemas que preocupan a la sociedad, y una agenda política o institucional, donde encontramos a los problemas considerados prioritarios para la administración. Muchos factores intervienen en la inclusión de problemas en la agenda institucional, por lo tanto, es necesario hacer una lectura de su conformación, de la incubación o disipación de temas, etc.

A estas agendas, podemos sumar muchas más –agenda de organismos internacionales, agenda del Estado nacional, agenda del Estado provincial o municipal, del gobierno, más específicamente, etc. agenda de los movimientos sociales–, en realidad todas las agendas de los actores que estén involucrados en la problemática.

## 3) Formulación de políticas

Diversos modelos de análisis de políticas públicas (racionalistas, incrementalistas, exploración mixta) suponen lógicas diferentes respecto a la toma de decisiones y formulación de políticas. El aporte más interesante, en este sentido, es el de Alejandro Agudo Sanchíz (2015), quien reflexiona acerca del lenguaje de la política pública.

Desde su punto de vista, las políticas públicas están hechas de palabras y las mismas se formulan en un lenguaje prescriptivo. La racionalidad comunicativa pública se impone a la racionalidad técnica, estratégica o productiva y la argumentación juega un papel muy importante para atraer simpatizantes hacia una determinada posición. En otras palabras, la política pública no nos dice

cómo son las cosas, sino que intenta persuadir, transmitir una mirada selectiva que enfatiza unos aspectos sobre otros y sostener una determinada representación de la realidad.

Para Agudo Sanchíz (2015), en su texto confluyen actores e intereses en circunstancias específicas, por lo tanto, discusiones, debates, negociaciones, acuerdos, etc. Ahora bien, nos advierte que son importantes, no sólo las relaciones sociales que producen el texto, sino también el texto mismo, ya que se convierte en un medio privilegiado para dichas relaciones. Si se constituye un área o un programa, como vamos a ver en nuestro análisis, se constituye un espacio político para dichas relaciones, “una arena para la confrontación entre portadores de diversos paradigmas” (2015: 129).

El poder persuasivo se ejerce en cada uno de los momentos de una política: cuando se discute la problemática, cuando se discute su formulación, cuando se discuten decisiones, cuando se evalúa lo realizado, etc. Para Agudo Sanchíz,

“las diversas etapas del proceso de formulación y evaluación de las políticas públicas pueden interpretarse entonces como un campo político constituido por la confrontación entre individuos y grupos, que, desde sus dispares posiciones de poder e influencia, tienen objetivos particulares en las mismas. Aunque los documentos resultantes tiendan a ocultar la polifonía y la negociación intersubjetiva, es posible recurrir a fuentes, técnicas y enfoques... para elucidar la interacción de intereses y formas de conocimiento y representación en que se basa la elaboración de políticas” (2015: 144).

Sabemos que Convenios y Declaraciones internacionales han provocado reformas constitucionales y la formulación de políticas en materia de derechos. Esta dirección de arriba hacia abajo, de organismos internacionales a la arena más pequeña, hace que la problemática sea discutida abiertamente en diferentes ámbitos. Si bien la confrontación no es la misma, su redefinición local implica una nueva negociación en una arena política determinada.

#### 4) Implantación e implementación de políticas

En el análisis de las “tomas de posición del Estado”, Oszlak y O'Donnell utilizan el concepto “conflicto de políticas”, y hacen una aclaración fundamental para nuestro caso:

“...es preciso señalar que si una política estatal es la suma o producto de iniciativas y respuestas, y si tenemos en cuenta que son diversas las unidades y aparatos estatales potencial y materialmente involucrados en la fijación de una posición, las predisposiciones o decisiones de las diversas instancias intervinientes resultarán a

menudo inconsistentes o conflictivas entre sí. Cierta literatura ‘técnica’ (especialmente en el campo de la planificación) atribuye este resultado a ‘distorsiones’ de los objetivos en el proceso de implementación producidas por ambigüedades y conflictos en su formulación primaria. Es decir, se admite la preeminencia de un objetivo originario en el más alto nivel estatal, el cual, debido a una formulación ambigua o inconsistente en ese nivel, sufre interpretaciones caprichosas que van desnaturalizando su esencia a medida que nos alejamos del nivel de ‘formulación de políticas’ y nos acercamos al de materialización de las actividades y procedimientos para implementarlas. Creemos, en cambio, que el ‘conflicto de políticas’ puede en gran medida atribuirse a la presencia, dentro del aparato estatal, de unidades con variable grado de autonomía, capaces de influir en diversas instancias del proceso, que entran en conflicto cuando debe definirse la posición del estado frente a una cuestión social. Desde esta perspectiva, la ambigüedad o conflicto no es inherente a la toma de posición del estado sino producto del enfrentamiento entre algunas de sus unidades –sea respecto de los términos con que debe definirse la cuestión suscitada o del modo de intervención para resolverla– obedeciendo a intereses organizacionales y clientelísticos contradictorios. Lo que queremos destacar, en definitiva, es el carácter negociado o abiertamente conflictivo que frecuentemente asumen las tomas de posición del estado frente a una cuestión” (1995: 113).

Oszlak y O’Donnell también afirman que las políticas estatales generan un doble proceso. Por un lado, su toma de posición genera la toma de posición de otros, y, por el otro, desencadena procesos internos. La creación de unidades burocráticas o la atribución de funciones, nuevas competencias y asignación de recursos (personal, partidas de dinero, equipos, etc.) a unidades ya existentes implican reajustes y repercusiones horizontales y verticales. “El proceso burocrático implicado por estas repercusiones horizontales y verticales es analíticamente distinto del proceso social antes referido, pero se entrecruza completamente con él” (1995: 117). De esta manera, la implantación y la implementación de políticas se convierten en un nuevo escenario de redefinición de la política inicial, posibilitando el cambio de posición del Estado frente a la cuestión.

Manuel Tamayo Sáez (1997), por su parte, delimita cuatro modelos de implantación de políticas públicas: la implantación como puesta en marcha (modelo top-down); la implementación como proceso de interacción entre las condiciones iniciales y los resultados esperados; la implantación

como proceso de ensamblaje; y la implantación desde abajo (modelo bottom-up). Veamos cada uno:

. La implantación como puesta en marcha (modelo top-down) concibe un campo especializado, con una división entre una parte política, decisoria, y una administrativa, ejecutora. La idea de maquinaria burocrática refleja una concepción jerárquica del funcionamiento de las políticas públicas, donde los dilemas recaerán en temas como la coordinación y la reducción del número de actores para simplificar la implantación.

. La implementación, como proceso de interacción entre las condiciones iniciales y los resultados esperados, supone múltiples gestiones. Desde este punto de vista, la implantación es “un campo de negociación política en la que actores con la misma legitimidad –un ministro, un presidente regional y un alcalde– establecen las condiciones iniciales que permiten la implantación de la política y, conseguidas éstas, mantienen su compromiso durante el desarrollo de la implantación” (1997: 15). En este caso, las dificultades de implantación surgen por la complejidad de la acción conjunta. Gestionar con otros, dice Tamayo Sáez (1997), supone adaptar el proyecto inicial a las capacidades e intereses de los participantes; implica, también, intercambios de información, retrasos, instancias de convencimiento, decisiones conjuntas, etc.

. La implantación como proceso de ensamblaje supone una serie de decisiones, actividades y recursos que están en manos de diferentes actores relativamente independientes entre sí. Por lo tanto, ningún actor puede intentar la aventura de la implantación, al no tener bajo su control la totalidad de los elementos que hay que ensamblar.

. La implantación desde abajo (modelo bottom-up) pone el énfasis en la adaptación de las decisiones iniciales a las características locales del lugar de aplicación. “La implantación adquiere una dimensión contingente puesto que las capacidades de las distintas localizaciones en las que ocurrirá y las características y las demandas de los usuarios pueden ser muy variables” (1997: 17).

##### 5) Impactos y evaluación de políticas

Muchos son los autores que han señalado las dificultades a la hora de evaluar los impactos o cambios que políticas estatales han generado. Para nuestros autores, son dificultades de identificación, de caracterización de los impactos y de atribución de los mismos a una determinada relación causal. Lo más importante, al respecto, es contribuir al entendimiento de

las “modalidades de intervención” de los Estados, teniendo en cuenta la complejidad y el carácter intrínsecamente histórico de los procesos (Oszlak y O’Donnell, 1995).

### **b. Categorías para el análisis de “redes de políticas públicas”**

La teoría de Jacint Jordana nos acerca a otro proceso político, esto es, a las múltiples relaciones que se entablan en el campo de fuerzas de las políticas públicas. Desde su punto de vista, las decisiones políticas surgen en redes de actores, públicos y privados, que interactúan en diferentes ámbitos.

“La idea de la red sugiere la manera en la cual una variedad de actores situados en un laberinto de organizaciones públicas y privadas con interés en una política en particular se conectan unos con otros. Los actores en la red intercambian ideas, recursos y negocian posibles soluciones a problemas públicos. De esta forma se van generando conexiones que borran los límites entre el Estado y la sociedad, y es la red que fusiona a lo público y lo privado” (Zurbriggen, 2011: 185).

Jordana entiende que las redes de relaciones pueden ser determinadas empíricamente. Por lo tanto, para la descripción y caracterización de una red de políticas públicas, establece un conjunto de dimensiones: números de actores, ámbito de actuación, funciones básicas, estructura de las relaciones entre actores, estabilidad de las relaciones entre actores, grado de institucionalización de la red, reglas de conducta, distribución del poder, estrategias de los actores y estructuración territorial.

La bibliografía nos habla de redes cerradas, con un limitado número de participantes estables y con recursos, con un acceso altamente restringido, con interacción de alta calidad y frecuente y con una alta capacidad de acatamiento de las decisiones; y de redes abiertas, con un número amplio de participantes, con desigual capacidad de recursos, con contactos fluctuantes en cuanto a intensidad y frecuencia y con un consenso limitado acerca de los problemas y sus soluciones (Zurbriggen, 2011).

Este enfoque también puede abordar relaciones intergubernamentales, las relaciones entre distintos niveles de gobierno, analizando los procesos de decisión e implementación de políticas. Para Jordana (1995), se pueden encontrar configuraciones bastante complejas entre unidades de diversos niveles.



Aunque se pueden aplicar metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas para su abordaje, siguiendo a Jordana (2009), nos interesa introducir la exploración de manifestaciones subjetivas para entender la configuración del poder desde diferentes puntos de vista. Además de determinar tomas de posición de diversos actores, articulaciones de intereses y una modalidad de intervención estatal, en el campo de fuerzas que implican las políticas públicas, se puede reconstruir la estructura de relaciones que las ha producido y las sostiene. Nuestra concepción de poder entiende que esta estructura de relaciones puede ser heterogénea y heterárquica; y lo más importante aún, que la misma se da en el marco de un patrón de relaciones que es mundial. Nuestra propuesta, entonces, no es analizar políticas públicas desde un punto de vista instrumental, sino desde uno conflictivo.

### **4.3. La escuela estatal y más allá del Estado**

Siguiendo nuestro esquema de análisis, la escuela es una institución de una comunidad política determinada, que acumula lo alcanzado por las acciones estratégicas y es condición de acciones futuras (Dussel, 2006). Siguiendo a Adriana Puiggrós (2017), utilizamos el término “escuela” para denominar genéricamente a todas las instituciones educativas no universitarias.

En Latinoamérica, el sistema escolar público nació de la transformación de las instituciones educativas coloniales y de la confluencia de tendencias educativas. Hubo diferentes tipos de escuelas durante la colonia, las reformas de la estructura política colonial y la independencia y constitución de los Estados-nación modernos, que funcionaron como dispositivos de control o liberación articulando de diferente manera ámbitos de la existencia social (Puiggrós, 2017, 2018; Rodríguez, 2015, 2016; Kohan, 2016). En nuestro país, las disputas que se libraron en torno a la secularización y modernización de nuestra sociedad, se reflejaron en las tendencias educativas de diferentes proyectos políticos<sup>41</sup>, que pensaron de manera muy diferente cómo debían ser las instituciones educativas, qué conocimientos debían impartirse, cuáles eran los sujetos educables, de qué forma se debía educar, cómo tenía que ser la gestión y el financiamiento de las escuelas, etc.

---

<sup>41</sup> En la primera mitad del siglo XIX, cuando el sistema escolar moderno estaba en germen, coexisten diferentes tendencias educativas: una pedagogía liberal radicalizada, una educación federalista popular con elementos liberales, la pedagogía de la generación liberal de 1837, la pedagogía liberal oligárquica y la pedagogía tradicionalista colonial antiindependentista (Puiggrós, 2018).

Con la organización de la República Argentina<sup>42</sup>, se configura un sistema educativo que provee educación común, laica, gratuita y obligatoria en el territorio nacional. El Estado financia instituciones públicas: construye escuelas, contrata trabajadores, distribuye materiales, etc.; también brinda garantías de una educación común para todas las escuelas del país: se dictan normas, prescripciones, documentos, se establece una organización formal, se crea un Consejo Nacional de Educación y un consejo escolar en cada distrito, se certifican prácticas de enseñanza y aprendizaje, etc.; y, por supuesto, también se generan acciones diferenciales, según las zonas en las que están emplazadas las instituciones (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Puiggrós, 2017, 2018).

La escuela se reconfigura políticamente como una institución estatal, lo cual significa no sólo la presencia política del Estado (Rockwell y Ezpeleta, 1983) en el campo educativo, sino también que el sistema que la comprende sufre los cambios significativos que se dan en el campo político. Su pertenencia legal al Estado la transformó en la unidad de un sistema que difunde discursos y posibilita prácticas político educativas territorializadas, lo cual la volvió “vocera o representante unívoca de la voluntad estatal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 3). Pero esa relación ha mutado (Garcés, 2017). Adriana Puiggrós lo resume brevemente:

“El sistema educativo obligatorio y superior moderno fue consolidado en la República conservadora, sufrió brutales represiones de las Dictaduras, la defección de gobiernos constitucionales, el aliento de las gestiones radicales de Yrigoyen e Illia, la democratización por parte de Raúl Alfonsín; el gran aporte a la inclusión de las mayorías sociales en los gobiernos peronistas de Juan D. Perón, Héctor Cámpora, Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. La educación sufrió la preeminencia de una u otra corriente pedagógica o didáctica, caprichos de la política educativa, cambios de funcionarios, burocratización de las estructuras de conducción, resistencias a los cambios. Pero el jardín de infantes, la escuela, el colegio, el instituto, la universidad públicos fueron los instrumentos indubitables para la educación, hasta que la última Dictadura los erosionó. Luego, el Congreso Pedagógico de 1984/88 borró las diferencias

---

<sup>42</sup> Según Puiggrós (2018), no hay una ley general que organice legalmente el sistema educativo argentino, sino un conjunto de normas. Ellas son: la Constitución Nacional de 1853 establecía que “las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones” (artículo 5) y le daba al Congreso la atribución de “dictar planes de instrucción general y universitaria (artículo 67); Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria; Ley 1579 de educación universitaria; y Ley Láinez para la creación de escuelas en las provincias.

entre educación pública estatal y educación privada o particular, abriendo compuertas que aportaron a la reforma educativa neoliberal que puso en marcha Carlos Saúl Menem. Treinta años después de aquel Congreso, en el campo educativo se han producido cambios decisivos... La era de los préstamos usurarios de los organismos internacionales para la educación pública ha sido superada por la invasión de corporaciones nacionales e internacionales. El interés de los gobiernos ya no es mejorar la mentada 'calidad' de los sistemas escolares, sino habilitar la legislación y adecuar políticas para que las corporaciones inmobiliarias, informáticas, editoriales, comunicacionales, comerciales de todo tipo, se apropien de ellos, sin renunciar a que el Estado se siga haciendo cargo de las inversiones no redituables.

Pero van por más. El monopolio de la educación por parte de la institución escolar es un obstáculo para el avance del mercado, por lo cual se relativiza su eficacia y avanzan intentos de desescolarización...

El antagonismo que protagonizó las discusiones político-educativas durante más de un siglo adquirió nuevas características: en los comienzos de la era Macri-Trump, la escena está ocupada por fuerzas 'destituyentes' de la escuela, aunque afines a negociar con los sectores tradicionales de la educación privada" (2017: 8 - 9).

Justamente son las disputas en el campo político las que reconfiguran a sus actores y las relaciones que éstos mantienen en términos hegemónicos. Diversos autores coinciden en que el elemento más relevante para comprender los nuevos sistemas de educación es la reconfiguración o transformación estatal por las disputas ganadas por actores supraestatales, por lo tanto, las transformaciones que sufre el sistema y sus unidades tienen que ver con los procesos que trasladan funciones educativas desde el Estado hacia el seno del mercado (Garcés, 2017; Puiggrós, 2018; Quiroga, 2019; Romero, 2019; Pronko, 2019; Benítez, 2019; Romá, 2019a). Así como el liberalismo conservador constituyó el sistema educativo moderno en el terreno del Estado, el neoliberalismo lo desmonta traspasando esas funciones al mercado (Garcés, 2017). Pero, como vimos anteriormente, el bloque imperial mundial no se desembaraza de las diferentes formas de autoridad que están localizadas, sino que busca articularlas a sus propios intereses para que respondan cada vez menos a la representación política del conjunto de los sectores sociales de su país. Las instituciones median dicha voluntad, por lo tanto, se reconfiguran en sus principios y fisonomía.

Luis Garcés (2017) advierte que es un error abordar los problemas educativos como fenómenos estatales en un escenario de transformaciones que son estructurales y globales. Aunque los sistemas educativos continúan a cargo de los Estados, ambas instituciones han sido reconfiguradas. La bibliografía es inmensa respecto a las críticas a las instituciones estatales y su crisis profunda, y retrata todo un clima de época de fines del siglo XX y comienzo del XXI. Está claro, el Estado tiene grandes dificultades o ya no puede imponer políticas educativas por encima de los intereses del capital, como lo hizo en otros momentos, y la escuela ya no tiene un papel central en la socialización o reproducción de la hegemonía. Pero ese análisis solo retrata la descomposición, aunque hace aparecer las diferencias. Desde el menemismo, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros organismos internacionales, pasaron a ser actores internos de la política educativa argentina. Dice Puiggrós:

“Adscripta al neoliberalismo, la política educativa menemista se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de la seguridad” (2018: 185).

El cambio de actores y el cambio del marco en el que se formulan y desarrollan políticas educativas, implica la reconfiguración de las instituciones educativas, sus funciones y de lo que se considera educación. “La educación, que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda” (Puiggrós, 2018: 185).

En el terreno estatal, la política educativa se subordina a la política económica fijada en los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional (FMI) (Puiggrós, 2018) y, entonces, los cambios tienen más que ver con políticas de ajuste fiscal que con decisiones en materia educativa (Garcés, 2017). Se ponen en marcha políticas de descentralización, esto es, procesos de subnacionalización (los sistemas educativos son transferidos de nación a las provincias) y supranacionalización de los sistemas de educación. En el escenario subnacional, las políticas igualitarias se vuelven compensatorias, y entonces, se entra en mecanismos del

mercado para captar capitales y distribuir recursos. Las escuelas siguen siendo unidades de un sistema, pero este ya no se dinamiza en términos administrativo-burocráticos y políticos sino en términos del mercado, lo cual implica que las escuelas elaboren estrategias en la competencia con otras escuelas. Y no sólo con otras escuelas, sino también con una multiplicidad de agencias distribuidoras de saberes e ideologías que muestran un horizonte educativo más allá de la escuela (Garcés, 2017).

Las políticas educativas encuentran nuevos fundamentos y legitimaciones teóricas y políticas en concepciones de empoderamiento de la sociedad, de distribución del poder entre las comunidades, de participación democrática de los agentes educativos, de necesidad de regionalización de las currículas y respeto por la diversidad (Garcés, 2017), que siempre están referenciadas a un diseño global. Por lo tanto, las escuelas se reconfiguran políticamente como instituciones del mercado, difundiendo discursos y posibilitando prácticas político educativas territorializadas y desterritorializadas, como voceras o representantes de un bloque imperial mundial articulado a escala global, regional, nacional, provincial, etc.

Pero para que las escuelas se reconfiguren como elementos del diseño global del patrón de poder mundial y expresen material y simbólicamente las relaciones coloniales del poder, se tienen que dar “mediaciones institucionales” (Harvey, 2005) que generen las condiciones para que se realicen los ajustes espacio-temporales que necesita el mercado. En algunos casos, se conforman verdaderas redes de políticas públicas (Jordana, 1997, 2009; Zurbriggen, 2011), con diversos actores, entre los que se encuentran comunidades de pueblos indígenas, y, entonces, entran en juego, lineamientos, normativas, marcos de relacionamientos y estrategias de inclusión y exclusión que sólo buscan garantizar las reconfiguraciones previamente establecidas.

#### **4.3.1. Normativas que regulan la Educación Intercultural en la Argentina<sup>43</sup>**

Como síntesis de las luchas llevadas a cabo por los movimientos indígenas y de las políticas diseñadas desde organismos internacionales e implementadas por los gobiernos de la región, surgen una serie de normativas que le dan un marco jurídico al proyecto de transformación de nuestros Estados en términos de reconocimiento cultural. Aún en su heterogeneidad, todas las propuestas de los movimientos indígenas se dirigen al carácter monocultural y colonial de los

---

<sup>43</sup> Una primera versión de este apartado está publicada en Romá (2019b).

Estado-nación y conllevan proyectos políticos, económicos, sociales y culturales que mejorarían las condiciones de vida de todos; en cambio, los segundos sólo buscan garantizar reformas neoliberales controlando a los primeros con estrategias de inclusión y división (Walsh, 2009). Dichas normativas, por lo tanto, reflejan los primeros pasos en este sentido y constituyen un claro ejemplo de las paradojas de los nuevos ordenamientos multiculturales a las que hacen referencia Slavoj Žižek (en Biagini y Roig, 2009), Alejandro Grimson (2011), Claudia Briones (2005) y Catherine Walsh (2009).

Inaugura el espacio de nuevas regulaciones en la temática, el *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT) de 1989 (revisión y superación del Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de 1957) con el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos tribales e indígenas y la definición de las obligaciones de los Estados en relación a dichos derechos. Según Gomiz y Salgado (2010), para comprender su finalidad y alcance es necesario retomar los tratados de derechos humanos, las críticas al Convenio 107, el contexto histórico en el que surge y la nueva jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos<sup>44</sup>.

En el reconocimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de los pueblos tribales e indígenas, el Convenio aclara en diferentes artículos la importancia de reconocer y proteger sus identidades, costumbres, tradiciones, instituciones, formas de vida, valores y prácticas (sociales, culturales, religiosas y espirituales). Por lo tanto, los gobiernos

---

<sup>44</sup> Gomiz y Salgado (2010) citan los casos “Yatama vs. Nicaragua” (2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2015), “Yakye Axa vs. Paraguay” (2005, 2006, 2007, 2008, 2019), “Sawhoyamaxa vs. Paraguay” (2006, 2007, 2008, 2019) y “Saramaka vs. Surinam” (2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2018) (que hemos actualizado con CIDH, 2019). Ruiz Chiriboga y Donoso (2014) agregan los casos “Aloeboetoe y otros vs. Surinam” (1991, 1993), “Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua” (2000, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009), “Bámaca Velásquez vs. Guatemala” (2000, 2002), “Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala” (2004), “Comunidad Moiwana vs. Surinam” (2005, 2006, 2007, 2010, 2018), “López Álvarez vs. Honduras” (2006), “Caso Escué Zapata vs. Colombia” (2006, 2007, 2010, 2011, 2012), “Tiu Tojín vs. Guatemala (2008, 2011, 2015), “Chitay Nech y otros vs. Guatemala” (2009, 2010, 2011, 2013, 2015), “Comunidad Indígena Xákmok Kásek. vs. Paraguay” (2009, 2010, 2019), “Fernández Ortega y otros vs. México” (2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2017, 2019), “Rosendo Cantú y otra vs. México” (2010, 2011, 2014, 2015, 2016) (actualizados con CIDH, 2019). En el sitio de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2019) encontramos, además, los casos “Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros vs. Panamá” (2014, 2015, 2016, 2017), “Escué Zapata vs. Colombia” (2008, 2016), “Comunidades Indígenas Yakye Axa, Sawhoyamaxa y Xákmok Kásek vs. Paraguay” (2009, 2015, 2016, 2017), “Acosta y otros vs. Nicaragua” (2016, 2017), “Miembros de la Aldea Chichupac y comunidades vecinas del Municipio de Rabinal vs. Guatemala” (2016, 2018), “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador” (2004, 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016), “Masacres de Río Negro Vs. Guatemala” (2010, 2012, 2014, 2017, 2018), “Norín Catriman y otros (Lonkos, dirigentes y activistas del pueblo indígena Mapuche) vs. Chile (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2018), “Pueblo Indígena Xucuru y sus miembros vs. Brasil” (2018), “Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat vs. Argentina” (2019).

deben establecer los medios necesarios para asegurar la consulta, participación en la toma de decisiones y cooperación de estos pueblos en los programas de desarrollo de las regiones donde habitan, así como la resolución de conflictos que puedan presentarse. El Convenio también se expide en diferentes temáticas –tierras; contratación y condiciones de empleo; formación profesional, artesanía e industrias rurales; seguridad social y salud–, entre las que se encuentra “educación y medios de comunicación”. En los siguientes artículos establece:

“Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27. 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28. 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30. 1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio. 2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (OIT, 1989).

*La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001*, define a la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y como una fuente del desarrollo (artículos 1 y 3) y establece el concepto de Pluralismo Cultural, como “la respuesta política al hecho de la diversidad cultural” (Artículo 2). En su segundo Anexo, establece las orientaciones principales que los Estados miembros deben tener en cuenta para la aplicación de dicha Declaración. Entre ellas, encontramos:

“5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.

6. Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.



8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber” (UNESCO, 2001).

La *Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* de 2007, reafirma los derechos humanos y las libertades fundamentales –y, entre ellos, destaca el derecho a ser diferentes y el derecho a la libre determinación de todos los pueblos– y avanza en establecer un marco para los derechos colectivos. Con respecto a la educación, establece:

“Artículo 14. 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (ONU, 2007).

Más allá de la importancia prospectiva de estas declaraciones, es significativo el reconocimiento de los organismos del sistema ONU en relación a la discriminación que han sufrido estos pueblos, afirmando que

“... todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas...” (Preámbulo de la Declaración de la ONU, 2007).

Y sin que quepa ningún tipo de responsabilidad, se manifiestan preocupados

“por el hecho de que los pueblos indígenas hayan sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses” (Preámbulo de la Declaración de la ONU, 2007).

La segunda oleada de reformas constitucionales del siglo XX adhiere a éstos tratados internacionales, quebrando, de esta manera, el diseño monocultural heredado del siglo XIX. Pero, a diferencia de las constituciones nacionales de Bolivia (2009) y Ecuador (2008), que modificaron las bases fundamentales de sus Estados monoculturales para definirse como Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario en el primer caso y como Estado Plurinacional en el segundo, la *Constitución de la República Argentina* “reconoce” pero no se redefine en relación a lo que incorpora.

“Artículo 75. Corresponde al Congreso... 17. 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... 19. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales” (Constitución de la Nación Argentina, 1994).

Como podemos ver, en un mismo artículo encontramos una educación bilingüe e intercultural y una educación que consolida “la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales”. Por esta razón es necesario distinguir entre un “pluralismo jurídico como proyecto conservador” –que inviabiliza la organización de las masas, enmascara la verdadera participación y se presenta como integrador, unificador de los individuos, sujetos y grupos organizados alrededor de necesidades comunes (Wolkmer, s/f, 10)– y “pluralismo

jurídico como proyecto emancipador” –que propone la legitimidad de los nuevos sujetos sociales, la democratización y descentralización de un espacio público participativo, la defensa pedagógica de una ética de la solidaridad y la consolidación de procesos conducentes a una racionalidad emancipatoria (Wolkmer, s/f: 11).

Como podemos ver, el avance en los derechos colectivos, articulado en los diseños globales de organismos internacionales y en la reforma constitucional de los ‘90, da a luz una nueva forma de reconfigurar (redefinir, organizar, gestionar, controlar) la relación conflictiva entre los Estados y los pueblos indígenas. Inspiradas en este ideario y en el marco de políticas que buscan compensar desigualdades concentrando recursos en “poblaciones objetivo” (Feldfeber y Gluz, 2011: 343), en nuestro país se establece el siguiente marco normativo en materia de educación: ley 23.302, durante el gobierno de Raúl Alfonsín; ley 24.195 o Ley Federal de Educación y resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), durante el gobierno de Carlos Menem; ley 26.206 o Ley Nacional de Educación, durante el gobierno de Néstor Kirchner; las resoluciones N° 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación y N° 119/10 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), durante el gobierno de Cristina Fernández; y, finalmente, el Plan Maestr@ durante el gobierno de Mauricio Macri.

a. La Ley 23.302 de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”, sancionada en septiembre de 1985 y reglamentada en febrero de 1989, crea el Instituto Nacional de Acción Indígena (INAI) que lleva el Registro Nacional de Comunidades Indígenas y coordina la aplicación de la ley. Con respecto a política educativa, promueve la ejecución de planes educativos y culturales para las comunidades indígenas, acciones de recuperación cultural y establece la enseñanza bilingüe.

“Artículo 14. Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

Artículo 15. Acorde con las modalidades de organización social previstas en el artículo cuarto de esta ley, los planes educativos y culturales también deberán:

a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias;

b) Promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y

c) Enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

Artículo 16. La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.

Artículo 17. A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones:

a) Campañas intensivas de alfabetización y posalfabetización;

b) Programas de compensación educacional;

c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y

d) Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

La autoridad de aplicación promoverá la ejecución de planes educativos y culturales para las comunidades indígenas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de esta ley, asesorará en la materia al ministerio respectivo y a los gobiernos provinciales y los asistirá en la supervisión de los establecimientos oficiales y privados” (Ley 23.302, 1985).

b. La Ley 24.195 o “Ley Federal de Educación”, sancionada y promulgada en 1993, no hace referencia a la diversidad cultural, pero en la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE), del 29 de septiembre de 1999, establece las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe –define EIB, establece consideraciones para su implementación y aborda la formación docente– e incorpora los títulos “Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial”, “Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica” y “Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)” (MCyE, 1999).

c. Es en la “Ley Nacional de Educación”, N° 26.206, sancionada y promulgada en el 2006, donde aparecen los pueblos indígenas como sujetos de derecho y la sociedad toda caracterizada como diversa culturalmente. En ella encontramos la definición de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, y la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo.

“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.

Artículo 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

a) crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Artículo 54. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Ley N° 26.206, 2006).

d. En la resolución 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación, del 12 de agosto de 2010, se reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (a partir de ahora CEAPI) como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación y para la planificación y gestión de la EIB. En un anexo a dicha resolución encontramos la composición de dicho Consejo y el compromiso de incorporar todos los pueblos indígenas de la Argentina para ampliar la representación.

e. En agosto de 2010 se aprueba el Estatuto Orgánico del CEAPI, donde se establecen como finalidades y objetivos:

“1. Establecer acuerdos para garantizar que el Estado nacional y las jurisdicciones provinciales reconozcan el CEAPI como principal mecanismo de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en la EIB específicamente...

2. Desempeñar y articular sus acciones en el seno del Consejo Consultivo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, y todos los organismos que intervienen en la planificación y gestión del Sistema Educativo.
3. Velar por la implementación de nuestros derechos consagrados en el Art. 75, Inc. 17 y 22 de la Constitución Nacional, Ley 23.302, Ley 26.206 de Educación Nacional, Ley 24.071 que ratifica el Convenio 169 de la OIT, y, demás normas legales jurisdiccionales pertinentes. En particular, asegurar la implementación de nuestros derechos en materia educativa expresados en legislaciones nacionales y provinciales.
4. Exigir que el Estado Argentino ratifique la “Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas” de la ONU, así como otros instrumentos legales que pudieran crearse para reafirmar nuestros derechos.
5. Propender a la construcción de instrumentos legales que favorezcan el desarrollo y sostenimiento de la Educación Intercultural Bilingüe.
6. Asegurar la difusión de las leyes provinciales, nacionales e internacionales, en materia indígena y recursos naturales, como otras a fines y similares que continúan en vigencia.
7. Participar en la formulación, definición, implementación, evaluación y seguimiento de las políticas educativas que nos involucran los pueblos indígenas.
8. Articular la planificación y gestión de la EIB con todos los organismos del Estado, y en particular con los ministerios de educación nacional y provinciales.
9. Promover la participación, al interior del CEAPI, de representantes de todos los pueblos, organizaciones, comunidades y/o naciones indígenas de argentina.
10. Promover la participación y consulta permanente de ancianas y ancianos, así como de las autoridades originarias de nuestros pueblos.
11. Promover la formación de líderes indígenas.
12. Alentar la incorporación consensuada de indígenas, en el ámbito del Estado y organismos de la sociedad civil, para que desempeñen activamente su rol en la representación de nuestros pueblos.
13. Promover que la representatividad de nuestros pueblos sea ejercida por líderes que rotan en sus cargos, respetan las decisiones de sus bases y mantienen abiertos canales permanentes de información.

14. Representar a los pueblos indígenas de Argentina en diferentes ámbitos, tanto locales, provinciales, regionales, nacionales como internacionales, y otras áreas de incumbencia.
15. Proponer desde los Pueblos Indígenas la investigación, análisis y difusión de los resultados, para la custodia y acercamiento del conocimiento ancestral de los pueblos y naciones indígenas.
16. Propiciar el derecho a la propiedad intelectual de nuestros saberes y conocimientos.
17. Promover la urgente y necesaria inserción de la EIB en ámbitos de educación superior universitaria y no universitaria.
18. Establecer pautas y criterios educativos para la construcción de diseños curriculares destinados y adaptados a la población indígena y no indígena.
19. Articular con los organismos vinculados a la educación, públicos y privados, provinciales, nacionales e internacionales, generando convenios de colaboración mutua.
20. Contribuir al desarrollo de la educación autónoma de nuestros pueblos para la recuperación de los sistemas educativos propios de cada pueblo indígena.
21. Promover un diálogo mutuamente enriquecedor de saberes, conocimientos, valores y sentimientos entre poblaciones lingüística y culturalmente diferentes, propiciando, desde la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.
22. Promover la jerarquización y profesionalización de docentes indígenas (MEMA, ADA, ADI, e idóneos) respetando las formas ancestrales de transmisión de saberes y conocimientos.
23. Generar propuestas de políticas educativas a los fines de mantener la unidad cultural como pueblos indígenas, trascendiendo fronteras provinciales o nacionales.
24. Promover la formación y capacitación de docentes no indígenas que intervienen en los procesos educativos de nuestros pueblos.
25. Propiciar un diagnóstico e investigación participativa sobre la realidad educativa de los pueblos indígenas.
26. Contribuir y promover la oficialización, reafirmación, rescate, revalorización, desarrollo y mantenimiento de las lenguas originarias, y el respeto y tratamiento de las



variedades lingüísticas y dialectales de las mismas y del castellano con sustrato de lengua indígena” (2014: 2 - 3).

f. En la resolución N° 119/10 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE) del 30 de septiembre de 2010, se aprueba un documento de EIB; se establece que “...las autoridades educativas implementarán medidas conducentes para la puesta en vigencia, a partir del año en curso de la instalación, consolidación y fortalecimiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos jurisdiccionales” (artículo 2); se establece que es necesaria “...la gradual y progresiva incorporación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo” (artículo 3); se acuerda que las jurisdicciones promoverán “...investigaciones sobre la realidad sociocultural y lingüística a los fines de diseñar propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes a estas realidades” (artículo 4); se garantiza “...en forma gradual y progresiva la formación docente en y para la Educación Intercultural Bilingüe específica, inicial y continua en los distintos niveles del sistema educativo” (artículo 5); y, finalmente, se promueven “...mecanismos institucionales de gestión participativa de la Educación Intercultural Bilingüe en las instancias jurisdiccionales” (artículo 6).

g. En mayo de 2017 se presenta el Proyecto de Ley conocido como Plan Maestr@. En el primer capítulo de dicho Plan se asegura “la cobertura de la escolaridad obligatoria de niños y jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas” y se formula en términos de “deuda histórica” la atención educativa a este sector de la sociedad. Entre las metas que se establecen, encontramos “lograr en el año 2021 que las tasas de acceso y escolarización de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas -con especial atención en zonas rurales- cuenten con valores iguales o superiores a los registrados en el resto de la población del sistema educativo y mejorar significativamente la calidad y pertinencia de las propuestas educativas brindadas”; “ampliar la oferta de los servicios de educación inicial, primaria y secundaria, de acuerdo a las necesidades y pautas culturales de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las comunidades indígenas -con especial atención en zonas rurales”; y “dotar, para el año 2021, de supervisores, directivos y docentes capacitados para el abordaje de una educación intercultural al CIEN PORCIENTO (100%) de las escuelas que atienden a este grupo de población”.

#### **4.3.2. Políticas de organismos internacionales de crédito respecto a Pueblos Indígenas**

En paralelo a este avance significativo que ubica a los pueblos indígenas en condiciones de igualdad con todos los demás pueblos y establece las obligaciones de los Estados respecto a dicho reconocimiento (se modifican constituciones y se dictan leyes), se diseñan políticas que contemplan estos derechos en el marco del desarrollo de los países y sus objetivos de reducción de la pobreza. En 1991, el Banco Mundial publica la Directiva Operacional 4.20: Pueblos Indígenas,

“...una política complaciente que servía como modelo para la creación de políticas regionales y como guía para promover la participación de los pueblos indígenas en planes, proyectos y programas de los Estados miembro, ofreciendo ‘oportunidades concretas para la interacción entre pueblos indígenas y oficiales del Banco Mundial y de los gobiernos’” (Walsh, 2009: 73).

En este documento se define a los pueblos indígenas como “grupos sociales con una identidad social y cultural distinta a la sociedad dominante, que los hace vulnerables y los pone en desventaja en el proceso de desarrollo”. Por lo tanto, el Plan de Desarrollo “deberá evitar crear o agravar la dependencia de los pueblos indígenas en las entidades ejecutoras de proyectos” (GBM, 1991). La diversidad aparece como “singularidad cultural”, “características culturales distintivas”, “diferencias culturales”, por lo tanto, las acciones del Plan de Desarrollo de estos pueblos deberán ser “culturalmente apropiadas” y llevadas a cabo por instituciones (ONG’s) “con expertos en asuntos relacionados con los pueblos indígenas” (GBM, 1991).

En 2005, la Política Operacional OP 4.10: Pueblos Indígenas reemplaza a la Directriz Operacional (OD) 4.20 y allí la diversidad cultural aparece como “recurso”, objeto de “explotación comercial”, y como “punto de vista” a tener en cuenta en diferentes acciones políticas, sobre todo en relación a la celebración de Consultas Previas, Libres e Informadas (CPLI), derecho establecido tanto en el Convenio N° 169 de la OIT como en la Declaración de la ONU de 2007 y definido por el Banco como “un proceso colectivo y adecuado, desde el punto de vista cultural, de toma de decisiones, subsiguiente a un proceso significativo de consultas de buena fe y participación informada respecto de la preparación y ejecución del proyecto” (GBM, 2005: 1). Según el Banco Mundial,

“esta política contribuye al cumplimiento de la misión del Banco de reducir la pobreza y lograr un desarrollo sostenible asegurando que el proceso de desarrollo se lleve a cabo

con absoluto respeto de la dignidad, derechos humanos, economías y culturas de los Pueblos Indígenas. En todos los proyectos propuestos para financiamiento por el Banco que afectan a Pueblos Indígenas, el Banco exige que el prestatario lleve a cabo un proceso de consulta previa, libre e informada. El Banco sólo otorga financiamiento para el proyecto cuando las consultas previas, libres e informadas dan lugar a un amplio apoyo al mismo por parte de la comunidad indígena afectada” (GBM, 2005: 1 - 2).

Además de este requisito, que estaría en el marco de las normativas internacionales que se deben cumplir, el Banco solicita un estudio preliminar para determinar la presencia de Pueblos Indígenas en la zona del proyecto; una evaluación social a cargo del prestatario; y la elaboración y divulgación de un Plan para los Pueblos Indígenas y de un Marco de planificación para los Pueblos Indígenas. Requisitos en los que trabajaremos más adelante.

Por su parte, la Corporación Financiera Internacional (IFC), organización que pertenece al Grupo Banco Mundial, publica su Política sobre Sostenibilidad Social y Ambiental –por primera vez en 2006, revisada en 2010, presentada bajo una nueva nominación en 2012 y, finalmente, en 2014 (IFC, 2006; IFC, 2010; IFC, 2012; Banco Mundial, 2014)– con el objeto de promover el compromiso con la sostenibilidad social y ambiental por parte del sector privado en los países en desarrollo. En sus primeras versiones, encontramos ocho “Normas de Desempeño” que el cliente (el responsable del proyecto que se financia) debe cumplir durante la vigencia de la inversión; y ocho “Notas de Orientación” o pautas útiles para mejorar el proyecto. La Norma de Desempeño 7: Pueblos Indígenas, define a éstos últimos y establece los requisitos para evitar, reducir o compensar los impactos sociales y ambientales de los proyectos en las comunidades. Los Pueblos Indígenas son grupos sociales con identidades distintas de las de los grupos dominantes; en muchos casos, forman parte de los segmentos más marginados de la población, por lo tanto, tienen una limitada capacidad para defender sus derechos, participar en el desarrollo y disfrutar sus beneficios. Los tipos de riesgos e impactos a los que se encuentran vulnerables tienen que ver con los medios de subsistencia (la modificación o deterioro de sus tierras y recursos, su ocupación por personas ajenas y la exposición a enfermedades) y con la cultura (amenaza a la lengua, religión, creencias, etc.) (IFC, 2010). Es más, se aclara que son un grupo social y cultural distinto, con una lengua e instituciones propias y con un apego colectivo a hábitats demarcados o territorios ancestrales y los recursos naturales que contienen, haciendo referencia a la identidad y al vínculo que como grupo mantienen con éstos (IFC, 2010).

Como podemos ver, la política del IFC no sólo toma en cuenta la relación desigual de grupos sociales, sino que explicita los riesgos de dicha relación. Frente a un Estado y a un cliente, financiado por la Corporación Financiera Internacional, se encuentran los pueblos con una cultura diferente, por lo tanto, es necesario realizar consultas y lograr el consentimiento previo, libre e informado de las comunidades (IFC, 2010). Siguiendo con el mismo espíritu de las normativas internacionales citadas, el pueblo indígena debe ser respetado y, frente a una posible afectación, debe ser consultado, beneficiado y compensado.

Es en el marco de dicha consulta que la EBI entra en escena para los organismos internacionales de crédito. Numerosos autores han analizado la relación entre estos organismos y las políticas educativas, mostrando cómo el financiamiento de estos organismos implica reformas educativas en el marco de las reformas de los Estados en términos neoliberales (Pronko, 2019; Romero, 2019; Quiroga; 2019; Canan, 2017; etc.) (2). Nosotros proponemos también tener en cuenta los documentos elaborados para la ejecución de políticas públicas donde la educación es estratégica, en algunos casos, clave para algunos emprendimientos.

#### **4.3.3. Marcos de planificación para pueblos indígenas y Marcos de participación de pueblos indígenas**

Ya vimos cómo los derechos colectivos entran en las agendas de organismos internacionales y de Estados latinoamericanos y cómo se formulan una serie de normativas que van a orientar el diseño de políticas públicas, entre ellas la que tiene que ver con la educación intercultural. Aunque en esta instancia no nos vamos a detener en el análisis de este circuito, es necesario aclarar que en las normativas que regulan la temática subyace una justificación de la intervención estatal, por lo tanto, un Estado orientado a la interculturalidad, ya sea en términos funcionales, relacionales o críticos (Walsh, 2006). También vimos cómo, en paralelo, los organismos internacionales de crédito adoptan dicho marco normativo y formulan directivas operacionales, políticas operacionales y normas de desempeño que definen la interacción con pueblos indígenas en la aplicación de las políticas de desarrollo diseñadas para la región.

Ahora bien, también es necesario abordar documentos que aparecen en los diseños de proyectos y en la formulación de “programas” (políticas públicas) con financiamiento externo, donde se interactúa con pueblos indígenas. Dichos documentos son los llamados “Marcos de

Planificación para Pueblos Indígenas”, uno de los requisitos que la política operacional 4.10 establece:

“En algunos proyectos es necesario preparar y ejecutar programas anuales de inversiones o múltiples subproyectos. En estos casos, y cuando el estudio preliminar realizado por el Banco indique la probable presencia de Pueblos Indígenas en la zona del proyecto o de un apego colectivo de esos pueblos a dicha zona, pero no se pueda determinar su presencia o la existencia del apego colectivo hasta establecer los programas o subproyectos, el prestatario elabora un Marco de planificación para los Pueblos Indígenas (MPPI). El MPPI estipula lo necesario para el estudio preliminar y examen de estos programas o subproyectos de manera compatible con esta política (véanse los detalles en el Anexo C). El prestatario integra el MPPI en el diseño del proyecto” (GBM, 2005: 7).

En estos documentos, encontramos la educación intercultural y la EIB como modalidades educativas necesarias para la ejecución de diversas políticas públicas. En un artículo (Romá, 2019b) analizamos tres ejemplos, el Programa RenovAr del Ministerio de Energía y Minería (2019), el Proyecto de Agua Potable y Saneamiento, Plan Belgrano, de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda (2017) y el Proyecto Cobertura Universal Efectiva de Salud del Ministerio de Salud de la Nación (2017). En esta tesis, cobra relevancia el Marco de Participación de Pueblos Indígenas (2014) para el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural II (PROMER II) que incluye las Recomendaciones para la Implementación de la EIB, elaboradas por una mesa de referentes, equipos técnicos y miembros del CEAPI y dirigidas a los Ministerios de Educación.

El PROMER II tiene como objetivo “...reducir las tasas de repitencia en aulas de zonas rurales y aumentar la inscripción y las tasas de terminación de los estudios en la educación secundaria en las zonas rurales de Argentina”, y se lleva a cabo a través de un “Proyecto Productivo de Base Local” (MdE, 2019). El Proyecto “responde a los lineamientos establecidos... en la Política Operacional 4.10 sobre pueblos Indígenas del Banco Mundial” (MdE, 2014: 3), por lo tanto, se tienen que construir Marcos para su diseño e implementación. El Marco de participación vigente para la participación de Pueblos Indígenas es el que debe haberse aplicado en San Luis, aún sin que los representantes de las comunidades locales colaboraran en la

configuración del mismo. Es más, el documento demuestra que se tienen datos a nivel nacional y provincial por pueblo, pero las comunidades de San Luis no están relevadas (MdE, 2014). El Convenio firmado por los ministros de educación nacional y provincial establece la adhesión a una serie de normativas y procedimientos, entre los que se encuentra el Marco de Participación o Plan para la Población Indígena (PPI) (MdE, 2015).

## Capítulo 5. Teorías sustantivas para la interpretación en la investigación etnográfica<sup>45</sup>

A la hora de conceptualizar la escuela, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) explican que las categorías ofrecidas por el sistema educativo y que dan forma a las políticas educativas, coinciden con las categorías generadas por la pedagogía y las ciencias sociales –entendemos que “dominantes” porque no son las únicas–. Pero, como las mismas son el resultado de una “mirada desde arriba”, sólo se corresponden con una parte de la realidad escolar. Es por esta razón que en el capítulo anterior abordamos aquellas categorías que han sido generadas para comprender el sistema educativo, y en este exponemos las construidas para estudiar unidades singulares. Como ya hemos explicado en tercer capítulo, nuestros dos abordajes metodológicos se corresponden con la “mirada desde arriba” (la escuela estatal) e interpretación de lo documentado, y la “mirada desde abajo” (escuela cotidiana) e interpretación de lo no documentado, de las que hablan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983).

Como nuestro marco teórico es bien específico respecto a ciertas relaciones, pero no a lo educativo-escolar, luego de ver categorías que nos permiten reconstruir lo cotidiano de la escuela, ampliamos respecto a los procesos y la praxis con horizonte decolonial, introduciendo un escenario de lucha, el de la memoria colectiva.

### 5.1. La escuela cotidiana

Para Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983), estudiar la escuela en su expresión cotidiana implica reorientar la búsqueda, mirar “desde abajo” y observar lo que ocurre ahí diariamente, siempre en referencia a los sujetos. Y es que las actividades observadas en una escuela tienen que ver con la experiencia directa y la historia de vida de los mismos. Lo cotidiano no es sinónimo de conocimiento cotidiano de la escuela o de experiencia directa, sino que resulta de una reconstrucción que requiere la integración de múltiples vivencias de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Para hacer dicha reconstrucción, es necesario tomar en cuenta “todo tipo de cosa que sucede en, desde, alrededor de y a pesar de la escuela”, y esto implica, “lo que puede ser común, lo que

---

<sup>45</sup> Este capítulo surge del trabajo realizado en la Pasantía denominada “Abordaje etnográfico en investigación educativa”, dirigida por la Esp. Lidia Mabel González. Una parte del trabajo bibliográfico realizado se encuentra en Romá y González (2023).

puede ser divergente o contradictorio, en las diversas formas reales de vivir la escuela”. Como lo que más caracteriza a la vida cotidiana de una escuela es su heterogeneidad, no es posible integrarla conceptualmente sin conservar dicho aspecto. Para no perderse en la misma, deberá reconocerse el carácter histórico-social y significativo de las diferentes actividades, que, por supuesto, no son arbitrarias ni responden a la elección de los sujetos en particular (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 10 - 11). Y ocurre lo mismo con la simultaneidad de ámbitos –organizativo-institucionalizado, comunitario, áulico-digital, de participación de la comunidad educativa–, que resultan articulados o desarticulados según las circunstancias.

Respecto a esto último, es necesario aclarar que el estudio de lo cotidiano no se restringe a “lo local” o a “espacios de abajo”, porque es posible investigar las maneras cotidianas de definir políticas y gestionar los sistemas educativos, procesos que quedan ocultos tras los discursos públicos. Se puede estudiar cómo fueron producidos, las tensiones y los debates que los antecedieron, cómo fueron legitimados, circularon e incidieron en las escuelas, y la medida en que fueron apropiados en la construcción de culturas escolares. Al realizar este trabajo minucioso, dice Rockwell (2018a), también se pueden comprender mejor los procesos constitutivos de realidades sociales a otras escalas.

En consonancia con estas autoras y con Marcus, entendemos que las diferentes versiones que recogemos son expresiones de puntos de vistas que, de ninguna manera, podemos saber a priori su incidencia, ya que su naturaleza es relacional-conflictiva. Lo que sí puede hacerse es situarlos-contextualizarlos y mapearlos para, luego, trazar líneas donde se encuentran y no se encuentran. A veces, se utilizan las mismas categorías político-sociales y educativas, pero las recurrencias nos permiten reconstruir lógicas que sustentan y resisten una educación intercultural de una manera distinta; otras se tensionan, aunque terminen siendo eficazmente productivas para la reproducción del poder. Pero hay otras veces que sólo son deducidas y entonces se establece el planteo acerca de su inscripción, borramiento, olvido o negación, tanto a nivel de los procesos constitutivos como del funcionamiento relacional.

Como podemos ver, nuestro objeto nos hace pensar constantemente en la reproducción o no de relaciones, sin embargo, la heterogeneidad de la experiencia cotidiana nos exige situar, mapear, trazar, que es, de alguna manera, historizar los procesos de reproducción o transformación, o simplemente, las relaciones coloniales-decoloniales. En el análisis de los procesos constitutivos de la realidad escolar, hay escalas diferentes: “la enseñanza es analizable únicamente en la escala



de la práctica cotidiana del docente; la estratificación social ligada a la escolarización diferencial, en cambio, es apreciable sólo en la escala del ‘sistema’ escolar en su conjunto” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 12) (en nuestro análisis, la primera la veremos en el octavo capítulo y la segunda en el séptimo).

Por esta razón, en todas las escalas posibles donde podemos establecer la propuesta que analizamos, reconstruimos lo cotidiano o la experiencia cotidiana cuando tenemos referencias concretas de los sujetos o registros y observaciones propios. Para ello tomamos como referencia teórica las dimensiones que establece Rockwell (1997): la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. Reseñemos, brevemente, cada una de las dimensiones:

1) La actividad escolar cotidiana está determinada por múltiples factores. Quien más influye en la estructuración de la experiencia escolar es el sistema educativo en el que está inscripto la escuela. Éste ordena usos del tiempo y del espacio, la forma de agrupar los alumnos, las formas de participación, las actividades extraescolares y las formas de comunicarse (Rockwell, 1997). Con respecto a los tiempos escolares, Rockwell explica que “el tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar” (1997: 21). “La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades” (1997: 22).

Con respecto a la selectividad y agrupación escolar, nuestra autora señala que todo sistema escolar tiene una diversidad de tipos de escuela. Las características de cada una de estas influyen en el tipo de experiencia escolar que docentes, padres y alumnos tendrán.

La estructura escolar comunica a la comunidad educativa los parámetros de clasificación (Rockwell, 1997). Por ejemplo,

“en México la discriminación social implícita en una enseñanza desigual ha funcionado, a diferencia de lo descrito en otros países, más por la organización misma de la institución que mediante la práctica de los docentes. Posiblemente por su origen social, muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño en ‘sacar adelante’ a los niños más necesitados. La identificación implícita entre maestros y alumnos, en el nivel del lenguaje y de las formas de interactuar, produce un ambiente de mayor confianza” (Rockwell, 1997: 21).

Las formas de participación también organizan la interacción en la escuela. Es necesario distinguir diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. Hay una lógica de interacción que es necesario identificar (Rockwell, 2018b).

2) Respecto a la definición escolar del trabajo docente, Rockwell (1997) señala que encontramos pautas, normas y concepciones que son constantes en todas las escuelas, y variaciones que son locales. Al respecto, establece tres categorías: la delimitación del trabajo del maestro, concepciones sobre el trabajo docente y las formas de enseñanza. El trabajo del maestro o profesor suele rebasar la enseñanza, incluyendo otras funciones que se relacionan con la organización de su grupo y el mantenimiento de la escuela. Las concepciones sobre el trabajo docente pueden deducirse de las nociones, opiniones y conocimientos y reflexión que los mismos tienen acerca de sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. Y las formas de enseñanza, tienen que ver con la repetición de prácticas que se da de generación en generación.

“La multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones. Lo más común, salvo que existan ciertos acuerdos entre ellos, es encontrar que los maestros de un mismo grado, dentro de la misma escuela o zona, trabajan de maneras muy diferentes, aun cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los Libros de texto vigentes” (Rockwell, 1997: 29).

3) Respecto a la existencia social del conocimiento escolar, es decir, su expresión en prácticas y discursos escolares cotidianos, es necesario tener en cuenta las formas en que se lo ordena y presenta. La segmentación y definición del conocimiento que se transmite en la escuela se ha modificado históricamente y, sin embargo, quedan rastros de épocas anteriores en la variada experiencia escolar actual. Permanecen constantes ciertas tendencias de selección y formalización del conocimiento a través de los sucesivos cambios en el currículum normativo. Por otra parte, se definen implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y aquél que se transmite en la escuela” (Rockwell, 1997: 30).

Rockwell establece tres categorías: organización temática, presentación formal de los conocimientos y los límites entre el conocimiento escolar y lo cotidiano.

. Respecto a la organización temática, la autora señala las características que se dan en México. A nosotros nos sirve ver qué elementos destaca. Por ejemplo, dice que las tradiciones se mezclan y entonces se observa una más pragmática, “que hace énfasis en la transmisión de conocimientos útiles, como la solución de problemas prácticos y la presencia de temas de agricultura e higiene” (1997: 31). Al dar clase, los docentes

“tienden a simplificar cada unidad o lección en torno a lo que más se acerca a un concepto delimitado. Esto les permite cumplir con la exigencia institucional de ‘cubrir el programa’ aunque no siempre cuenten con el tiempo suficiente para lograrlo. A pesar de ello, en ciertas ocasiones los maestros exploran las posibilidades de ampliación temática que ofrecen los Libros de texto” (1997: 32).

También, explica que “los procesos que constituyen los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y naturales en la escuela se segmentan y se transforman en ‘objetos de enseñanza’” (1997: 32).

. Está claro que hay diferencias entre el conocimiento y su presentación formal. Sabemos que el contenido académico se presenta de diferentes formas –narrado, escrito, acompañado por imágenes; ahora, con audiovisuales, con actividades específicas, gráficos, cuadros, formas de proceder o de hablar, etc.–, comunicando algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela. “Generalmente no se enseña que hay diferentes formas de expresar un conocimiento, aunque los niños llegan a comprender esto en cierta medida por su experiencia cotidiana con representaciones diversas” (1997: 33).

Muchas veces, la forma sustituye el contenido. En esos casos, los aspectos formales del trabajo escolar cobran una mayor importancia: se hacen “referencias a la limpieza, la letra, los materiales y el formato”, se insiste “en el uso de términos precisos y en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros o listas” (1997: 33). O, como veremos en nuestro caso, se prioriza el trabajo con las plataformas digitales. En otros casos, encontramos la tendencia contraria, ya que los docentes buscan distintas opciones para presentar y explicar el conocimiento que transmiten: “traducen los ejercicios de los libros en sus algoritmos más tradicionales, o los ejemplifican con problemas o referencias al medio, antes de retomar la presentación que da el texto” (1997: 34).

. Respecto a los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano, Rockwell se detiene en las referencias que se realizan al medio donde se inserta la escuela. De diferentes maneras, el medio

entra en el salón de clase. “Es práctica común la elaboración de una monografía sobre la comunidad. Los héroes locales... de la región también encuentran un lugar en la escuela” (1997: 35). Otro ejemplo es cuando, “el docente pide ejemplos o ilustraciones de los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general” (1997: 36).

Ahora bien, “las referencias al medio se dan al tratar temas en los que la relación es más obvia o ilustrativa, sobre todo en lo que refiere a la comunidad” (1997: 36). Hay casos en que “los niños expresan una comprensión de ciertos fenómenos a partir de su propia experiencia que rebasa los contenidos presentados de manera sintética en el proceso de enseñanza” (1997: 36). Pero esta distinción entre lo que conocen los alumnos y lo que la escuela presenta como conocimiento válido y pertinente de enseñar, tiene algunas consecuencias; fundamentalmente, dos: por un lado, la descalificación de la experiencia del alumno, y, por el otro, la descalificación del saber docente.

Por un lado, los niños

“aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social. Ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Es este hecho, más que la falta de significación temática del contenido escolar, lo que explica por qué el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño” (1997: 36).

Y, por el otro,

“los maestros de grupo se encuentran en una situación análoga. El conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica de enseñar y de organizar una escuela se descalifica frente al conocimiento que presenta el personal técnico que trabaja en los niveles superiores del sistema educativo. En los cursos de actualización, el conocimiento cotidiano de los maestros rara vez se expresa públicamente... La posible relevancia de los contenidos de los cursos de capacitación se pierde ante la imposibilidad de recuperar ese conocimiento integrado al trabajo docente diario” (1997: 37).

Es necesario identificar la lógica del contenido (Rockwell, 2018b).

4) La definición escolar del aprendizaje refiere a la organización del proceso social de aprender. Los docentes indican al grupo cómo proceder para aprender, cómo se debe usar la lengua oral y

escrita, cómo se razona, cuándo y cómo se usan los cuadernos, los libros, las computadoras, etc. Rockwell delimita las siguientes categorías: rituales y usos, el uso del lenguaje, el razonamiento implícito y el aprendizaje autónomo.

. En toda escuela, la interacción está ritualizada.

“Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre cómo proceder durante el día. Las rutinas pueden variar mucho de un maestro a otro, aunque se encuentran algunas prácticas tan difundidas que casi no requieren instrucciones previas: los alumnos saben que deben copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra” (1997: 38).

Rockwell señala algunos aspectos positivos y negativos de la ritualización en el proceso de enseñanza.

. El uso del lenguaje ha sido señalado como uno de los ejes fundamentales del proceso escolar. Se puede caracterizar en qué momentos y de qué manera se utiliza el lenguaje oral, escrito, visual, audiovisual y plástico. Por ejemplo, se usa lenguaje escrito cuando se lee y se escribe en el pizarrón, en los cuadernos o carpetas y en las computadoras. Y en nuestro caso vamos a ver que el lenguaje audiovisual también está presente y forma parte de cómo está estructurada la enseñanza, y además el lenguaje de lo digital, que reordena de una manera bien diferente estos lenguajes.

. Respecto al razonamiento implícito, Rockwell advierte que:

“a partir de la observación de la interacción verbal espontánea, es difícil estudiar los procesos de razonamiento que se favorecen en la escuela, porque las formas de interacción verbal no determinan ni reflejan necesariamente las formas de razonar y pensar de los niños. Sin embargo, algunas características de las situaciones observadas indican la existencia de esos procesos.

La comprensión de cualquier clase es un proceso activo. Interpretar lo que el maestro transmite siempre implica procesos de razonamiento por parte de los alumnos. Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos,

distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). Continuamente tienen que construir relaciones, hacer inferencias, llegar a conclusiones propias” (1997: 42 – 43).

. Por último, el aprendizaje autónomo que se da más allá de las actividades organizadas por los adultos. Es amplia la crítica respecto a la centralidad del docente que deja poco espacio para el ordenamiento propio del aprendizaje por parte de los alumnos, sin embargo, el autodidactismo propuesto con tanta frecuencia como objetivo educativo tiene ciertos límites. En nuestro caso, aparece como “generación de capacidades” y “educación personalizada” con “mentores”, “facilitadores”. Por supuesto que todo esto depende del “acceso a los materiales y a las situaciones que le permiten experimentar diversos fenómenos de la realidad, hasta la posibilidad de tener un interlocutor conocedor...” (1997: 44). Antes, el aprendizaje de ciertos conocimientos difícilmente se tenía

“si no fuera por la escuela. No obstante, todo aprendizaje implica un ordenamiento propio de la experiencia. Esta autonomía del sujeto que aprende, tan evidente en situaciones no escolares, se observa también en el aula, aun cuando en este contexto las actividades se organizan en función de la enseñanza” (1997: 44).

“Las tendencias de definición del proceso de aprendizaje en la escuela no siempre integran al maestro o a los alumnos como sujetos que construyen conocimientos. En su práctica cotidiana, sin embargo, tanto maestros como alumnos se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos han elaborado. En este sentido, el concepto de ‘construcción del conocimiento’, asociado con la investigación piagetiana, no es solamente el fundamento de una propuesta pedagógica; permite además reconocer un proceso constitutivo de cualquier clase, independientemente de los métodos y recursos utilizados por el maestro” (1997: 45).

5) Respecto a la transmisión de concepciones del mundo, Rockwell explica cómo pautas culturales e ideológicas permean y se hacen presente en la propuesta escolar. Además, distingue tres categorías para analizar dicha transmisión: la transmisión de valores, iniciación en las reglas de juego y concepciones del mundo social.

En síntesis, cada una de estas dimensiones constituye una realidad que es variable y cambiante, lo cual nos introduce en la reflexión acerca de la transformación de la experiencia escolar. Para analizar esa transformación, Rockwell (1997) plantea que hay que tener en cuenta varias cosas: primero, antes que nada, pensar la escuela como algo que se transforma; luego, las variaciones en las dimensiones y los elementos conflictivos; los procesos sociales y su vinculación con la experiencia escolar; y, finalmente, analizar la cotidianeidad escolar.

Respecto a la escuela como algo que se transforma, explica:

“La historia oficial tiende a negar la transformación real que ocurre en las escuelas. Desde cierta perspectiva, expresada con frecuencia por quienes trabajan en la planeación y en la innovación educativa, las escuelas parecen presentar una insuperable resistencia al cambio, producto de lo que ellos consideran ser terquedad burocrática, mentalidad magisterial o tradicionalismo educativo. Este juicio se refuerza con la idea de que las escuelas se reproducen a sí mismas, manteniendo siempre las mismas características inmutables. En consecuencia, se cree que sólo existe posibilidad de transformar la educación en la periferia del sistema, en rincones ‘no contaminados’ y con personal ajeno al magisterio.

El análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar esta imagen de una institución resistente al cambio. Si bien no todos, los cambios en el proceso escolar son el resultado esperado de los planes y programas oficiales, se han dado continuamente modificaciones significativas en la experiencia escolar” (1997: 55 - 56).

Es muy interesante cómo la autora recoge la idea que subyace de que las escuelas son estructuras conservadoras y que sólo es posible su modificación cambiando el personal o creando nuevas escuelas, desde bases nuevas, porque esto está presente en el punto de vista del gobierno provincial y en el de la Universidad de La Punta.

En “*Temporalidades y cotidianeidad en las culturas escolares*” (2018a), la historiadora y antropóloga mexicana aborda la coexistencia de múltiples temporalidades y ritmos, lo cual nos sirve para ampliar respecto a “tiempos escolares” cuando se trabaja la estructura de la experiencia escolar.

“La dimensión temporal nos conduce no sólo a la clásica cuestión de la periodización, sino también a la concepción misma del tiempo, a la coexistencia de diferentes planos temporales y a la experiencia humana del tiempo. La dimensión espacial ayuda a situar

la experiencia cotidiana en el entramado de redes sociales. Ambas dimensiones están implicadas en la tarea de repensar el concepto de culturas escolares” (2018a: 22).

Rockwell utiliza dos ejes –la coexistencia de múltiples temporalidades y las trayectorias y la experiencia de lo temporal– para delimitar periodos desde las realidades cotidianas y no desde los eventos oficiales más visibles en las escuelas. Respecto a la coexistencia de múltiples temporalidades, explica que, en cualquier corte sincrónico, se entrelazan y yuxtaponen diferentes temporalidades, que no indican rezagos en una historia educativa que tiende hacia un progreso lineal, sino más bien sedimentaciones. Hay olvidos y tradiciones inventadas, que también hay tener en cuenta a la hora de

“reconstruir entrettejidos complejos entre pasados y presentes justo donde muchos discursos postulan rupturas radicales. Si algo aparece como constante en la historia educativa es la pretensión de realizar un ‘borrón y cuenta nueva’ con cada reforma, dada la ‘amnesia histórica’ (Viñao Frago, 2001) que caracteriza a las sucesivas administraciones” (2018a: 23).

El eje de las trayectorias y la experiencia de lo temporal, toma en cuenta la dimensión subjetiva, las biografías que entrecruzan vidas personales y acontecimientos históricos. Las personas perciben de manera distinta acontecimientos, trabajos realizados, vínculos sostenidos, y muchas veces toman referencias muy personales para recordar. Los itinerarios difieren o coinciden, pero, claramente, “sus experiencias subjetivas del tiempo transcurrido son distintas y contribuyen a la heterogeneidad inherente a cualquier grupo escolar” (2018a: 24). En nuestra reconstrucción, vemos encuentros y desencuentros, cruces, interacciones, tensiones, luchas, lo cual van mostrando “lo que verdaderamente está en juego en ciertas dinámicas institucionales” (2018a: 24).

Como vimos en el tercer capítulo, desde un punto de vista metodológico, es necesario tener en cuenta los problemas que surgen a la hora de “encadenar acontecimiento tras acontecimiento, fuente tras fuente, en una trama lógica”, porque siempre “faltan eslabones, no se encuentran series de documentos limpios y continuos en los archivos, los relatos de los participantes no siempre siguen un orden cronológico, nuestras observaciones son fragmentarias” (2018a: 29). Por eso, los encadenamientos posibles son múltiples.



## **5.2. Procesos que construyen cotidianamente lo político-cultural**

En la reconstrucción de lo cotidiano de las propuestas escolares, Rockwell identifica una serie de procesos que están íntimamente ligados con la dimensión político-cultural. Participa del debate en torno a la reproducción/transformación, pero lo trasciende, fundamentando su propia producción teórico-metodológica, muchas veces ofreciendo referencias empíricas recogidas en sus propios trabajos de campo, en favor de una concepción que entiende la coexistencia de procesos de apropiación, resistencia, subversión y de múltiples lógicas (2018b; 2018c; 2018d; 2018e). Para nuestro trabajo, su identificación es fundamental porque muestran la dinámica de las fuerzas instituyentes que surgen en los ámbitos educativos y que son sumamente necesarias para avanzar en el horizonte de posibilidades que tiene todo proyecto político-educativo. Desde la mirada “desde abajo”, la escuela constituye una “realidad rebelde” que no es reflejo, ni una escala menor de procesos macro o universales, sino una compleja construcción que reúne la historia social y la historia institucional (Rockwell, 2018d). Las fuerzas instituyentes que hacen a la misma, nos permiten conocerla, pensarla y formar parte de su transformación y no de su padecimiento.

Las reflexiones acerca de estos procesos en situaciones educativas no sólo guardan una larga historia sino también una serie de definiciones que hoy no están en discusión. Según Rockwell, en la dinámica de dichos procesos hay que ubicar todos esos sucesos aparentemente inconexos y prescindibles, todas esas grietas, fisuras, fallas, juntas que se dan en la cotidianeidad de la escuela, y que son verdaderos “intersticios” a través de los cuales podemos recuperar las voces de los niños y conocer y sopesar procesos más amplios de nuestra realidad –entre ellos, la transformación histórica de la institución escolar– (1997; 2018c).

El debate en torno a la reproducción-transformación, del que ha participado la autora, ha dado mucha tela para cortar. Desde su punto de vista (2018f), la relevancia que adquirió el concepto reproducción en el análisis de las realidades educativas tuvo serias consecuencias, entre ellas, su consideración como proceso en detrimento de otros. Por ejemplo, Apple y Giroux contraponen reproducción/contrareproducción o reproducción/resistencia, cuando la resistencia es un proceso más de los que interactúan en la formación y transformación de las relaciones sociales (Rockwell, 2018 f).

Como su mirada se corresponde con aquellas críticas que buscan reconstruir el papel de los sujetos en la estructuración de la sociedad, desde un punto de vista metodológico, se plantea la

pregunta ¿cómo observar la reproducción? a la hora de estudiar la vida cotidiana en las escuelas porque una réplica idéntica o total continuidad es imposible. Entonces, establece la distinción entre abordajes macro y micro y de procesos de reproducción en forma y contenido (Arata y otros, 2018; Rockwell, 2018f). Es necesario “construir y explicitar los nexos entre los diferentes niveles de la teoría y la información empírica, de construir así ‘lo observable’ de la realidad y hacerlo inteligible dentro de la estructura de relaciones postuladas teóricamente” (2018f: 79). Y para ello, nos orienta con cuatro preguntas: “1) ¿Qué se reproduce, es decir, cuál es el contenido de la reproducción? 2) ¿A qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido? 3) ¿A qué escala ocurre el proceso de reproducción? 4) ¿Desde dónde se da la reproducción? ¿qué la determina?” (2018f: 81). Se verá que en nuestro trabajo hacemos referencia a la reproducción, respondiendo a estas preguntas.

Por su parte, la apropiación es una fuerza que funciona en dos direcciones: las instituciones se apropian de las energías de niños y jóvenes, y en dirección contraria, éstos se apropian de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. Es un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador, donde hay una relación activa entre las personas y los recursos y usos culturales objetivados en los ámbitos, lo que supone una selección, reelaboración y producción colectiva y creativa de los mismos (2018b; 2018g). Los sujetos se enfrentan continuamente a tareas nuevas y exigencias opuestas, lo cual los lleva a elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (2018g). Los tiempos y los espacios son organizados institucionalmente, pero también tienen una dimensión subjetiva que hace que los estudiantes estén de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento. Los estudiantes “se apropian de pequeños espacios disponibles en la escuela y ocupan intervalos que se producen entre momentos formales de la clase” (2018b: 247). Para comprender el aprendizaje escolar es necesario tomarlos en cuenta porque es en esos resquicios que se juega la apropiación. Pero la apropiación informal también “sostiene gran parte de los aprendizajes que llegan a ser requeridos y valorados por los mecanismos escolares y sociales” (2018b: 248). El proceso de apropiación explica la diversidad de usos y sentidos que adquieren la escritura, la lectura, la conexión, las actividades recreativas, etc. La apropiación de ciertos bienes culturales puede generar la distribución desigual de condiciones que posibilitan su adquisición y uso social (2018g).

Desde un punto de vista fenomenológico, la resistencia es “una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa”, como “una constante” que está “latente y se manifiesta en momentos

en que se abre un resquicio”. Los estudiantes resisten a las fuerzas activas y los docentes “actúan frente a la fuerza resistente proveniente de la colectividad infantil” (2018c: 244). Rockwell (2018b) prefiere hablar de dificultades o interrupciones en los flujos de comunicación entre maestros y estudiantes y recoge varias posturas respecto al papel de las diferencias culturales en las mismas, como la de Frederick Erickson, que entiende que las diferencias culturales pueden convertirse en recursos para construir esos pequeños conflictos interaccionales, o la de Jürgen Habermas que prefiere explorar los significados generados en la interacción cotidiana en el aula, independientemente de las diferencias existentes entre los hablantes.

Por supuesto que no todas las respuestas inadecuadas son resistencias, por esta razón, es muy importante entender las relaciones de poder establecidas y la lógica de interacción, así como también la posibilidad de que haya una tensión entre la lógica de interacción y la lógica del contenido y el contexto en donde se enuncian los discursos. Con respecto a las pautas de interacción, la autora señala que, en algunos casos, los docentes tienen la posibilidad de imponerlas, mientras que en otros se negocian, por esta razón, “es particularmente significativa la interpretación de los momentos problemáticos donde se interrumpe el flujo de comunicación” (2018b: 222). Es necesario aclarar que, aunque la autora hace referencia a la obediencia de los estudiantes, no interpreta a las acciones resistentes en relación a los regímenes de dominación, como los de disciplina y control, sino más bien toma como parámetros las pautas de interacción que se establecen en cada aula, como levantar la mano para hablar, porque es la rutina que establece estas pautas la que es contrarrestada con acciones contrarias.

Para ir más allá de la idea de deficiencias, diferencias de competencias comunicativas, faltas de comunicación o incomprensión de lo dicho o solicitado, Rockwell propone usar la estructura común de la acción comunicativa y tornar visible la disyuntiva entre la lógica de interacción y la lógica de contenido que se da en muchas clases. Las apelaciones pueden dirigirse “a las pretensiones de validez, sobre todo de verdad y de rectitud de lo enunciado por el maestro” y a “la verdad del contenido proposicional” (2018b: 228). En algunos casos, los estudiantes se encuentran con la situación de que:

“si ellos escogen seguir la ‘lógica de interacción’ deben aceptar como correcto y verdadero todo lo que pide y dice el maestro, por el hecho de ser maestro. Si intentan apropiarse de la ‘lógica del contenido’, de encontrarle sentido al conocimiento escolar, tienden a relacionar y confrontar lo dicho por el maestro con su propia experiencia y

pensamiento, lo cual los puede llevar a cuestionar lo que les presenta en clase. No se trata de decidir si tienen o no la razón en esos momentos de desacuerdo, simplemente de reconocer que pueden dudar el carácter verdadero de lo que les dice el maestro” (2018b: 232).

Se puede resistir “tomando la palabra” y se puede resistir silenciándola. Por supuesto que en el segundo caso se da una inferencia por parte de quien interpreta ya que toma el silencio como reacción posible frente a contradicciones o como señal de estar contrarrestando los saberes que se imparten.

Las interacciones y los discursos deben ser leídos teniendo en cuenta el contexto político-social-cultural específico y las condiciones materiales de la escolarización, porque es frente a estas que los docentes y estudiantes resisten, despliegan estrategias de supervivencia y construyen alternativas (Rockwell, 2018b, 2018g). Por supuesto, se tendrá que tener en cuenta la complejidad de las relaciones entre lo social y lo cultural ya que hay una pluralidad al interior de cada grupo social y relaciones dinámicas entre sujetos y culturas. En realidad, toda experiencia intercultural se da en formaciones que son sociales e históricas y “no hay una simple pluralidad de culturas yuxtapuestas, sino múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social (2018g: 316). Por esta razón, Rockwell (2018g) propone reconstruir los procesos sociales para poder comprender el sentido y los significados que tienen los recursos culturales utilizados por los grupos humanos al construir su propia historia. En esa historia vamos a encontrar las relaciones establecidas entre mediaciones culturales, agencias humanas y procesos sociales.

“Sólo ciertos procesos sociales y políticos pueden generar la relativa coherencia cultural que adquiere cada grupo (clases dominantes, sectas, movimientos sociales, incluso etnias) en diferentes momentos de su historia. El continuo uso social y político de referentes culturales crea y refuerza identidades, a veces reales, a veces ilusorias. Estas identidades culturales han tenido diversas consecuencias: algunas mantienen la cohesión, otras generan conflicto; algunas son hegemónicas, otras expresan resistencia” (2018g: 317).

Está claro que hay que hacer una lectura contextual para entender estos procesos, pero también hay que reconstruir la cultura escolar, lo político-cultural, y esto supone una heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales. Rockwell prefiere hablar de

“contexto formativo real” y de “currículum real”, porque docentes y estudiantes otorgan a su trabajo un sentido específico (2018g; 1997).

Estos procesos construyen culturas escolares. En las aulas existe un conjunto de herramientas y signos que constituyen el horizonte cultural donde se trabaja, se aprende y se desenvuelven diferentes sujetos. Pero no sólo por dicho soporte material y simbólico hay una diversidad de escuelas y de culturas escolares, sino también por las diversas lógicas sociales y políticas que atraviesan a las realidades escolares otorgándole diferentes sentidos a las actividades que se realizan (2018e). Con “lógicas”, Rockwell se refiere a las múltiples formas posibles de estructurar la vida escolar y define quince: la lógica de las religiones del libro, la lógica de la producción artesanal, la lógica secular, la lógica enciclopédica, la lógica del espacio público, la lógica asistencial, la lógica de construcción del estado, la lógica de la vigilancia, la lógica de la dominación de clase, la lógica de la segregación, la lógica de la escuela graduada, la lógica de la solidaridad, la lógica del mercado privado, la lógica de la resistencia, la lógica de los movimientos sociales (2018e).

Da un ejemplo del entrecruzamiento de éstas, aclarando que, dependiendo del contexto, sobresalen, se imponen, emergen, retornan, etc. Citando a Erickson, dice:

“El aprendizaje de una cultura basada en la lengua escrita no ocurre en abstracto, fuera de contexto, pues siempre está cargado de algunos de estos sentidos particulares. Por ello, también podemos comprender por qué a veces los estudiantes se resisten a aprender a leer y a escribir de cierta manera, como reacción en contra de otras lógicas que atraviesan el espacio escolar” (2018e: 180).

Según Rockwell, “junto con las lógicas que tienden a reproducir órdenes sociales y culturales establecidos, se encuentran otras que contribuyen a construir nuevos mundos posibles” (2018e: 180). Claro está que lo que ocurre en las escuelas no se ajusta al paradigma oficial, a los documentos que explicitan su deber ser y mucho menos el contenido de las experiencias es evidente, así es que debemos reconstruir las lógicas de los procesos (1997). Nos enfrentamos a secuencias de interacción y, en el proceso analítico, reconstruimos los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela, porque “la experiencia escolar tiene un peso importante en el contexto formativo del niño” (1997: 16).

Las características de lo que hemos recogido nos ha llevado a afinar la lectura respecto a las resistencias. En la obra de Rockwell, las resistencias aparecen adjetivadas, asociadas a

fenómenos, situaciones, prácticas, objetos, forma de vincularse, etc. o ya interpretadas. En el primer sentido, habla de resistencia social (2018h), resistencia cultural (2018b; 2018g; 2018f), resistencia cotidiana (2018d; 2018i), resistencia potencial o resistencia posible (2018b); resistencia campesina (2018g); resistencias populares (2018j); resistencia local (2018j); resistencia indígena (2018j), resistencia estudiantil (2018b) y resistencia micropolítica (2018b); etc. Cuando enfatiza en análisis de coyuntura política, habla de resistencias a la destrucción de las escuelas (2018d); resistencias a la modernización de escuelas (2018h); resistencia a la federalización en México (2018i); etc. En trabajos más etnográficos, aparecen resistencias a obedecer (2018c); resistencias en el aula (2018b); resistencias al discurso escolar (2018b); resistencias que se vuelven sobre los propios sujetos sin afectar la estructura del poder (2018b); resistencia a las condiciones de trabajo escolar (2018j); resistencia a la gramática uniforme (2018k); resistencia a la iglesia (2018l), resistencia a las actividades agrícolas (2018l); resistencias a colaborar con la escuela (2018l); resistencias a usos y expresiones de la lengua escrita (2018e); resistencias a aprender a leer y escribir (2018e); resistencia a los libros de texto (2018m), etc.

Cuando comprende la significación que implican, habla de resistencias al sinsentido de gran parte del quehacer escolar (2018c); resistencias a aceptar lo que implícitamente quiere el maestro que se confirme (2018c); resistencias que se deben a la indignación (2018b); resistencias que ubican a los sujetos entre el fracaso y la indignación (2018b); resistencias que invocan el derecho a cuestionar al maestro e indignarse por lo que les dice o pide (2018b); resistencias autocondenadoras (2018b); resistencias frente a la discriminación social (2018b); resistencias como testimonios de un pasado no documentado (2018d); resistencias a la atomización y aislamiento por parte de los estudiantes, en virtud de encontrarse juntos, o por parte de los docentes, por compartir el lugar de trabajo (2018h); resistencias que son interpretadas como deficiencias (2018k); resistencias a algo como reacción en contra de una lógica que atraviesa el espacio escolar (2018e); resistencias expresadas a través de la autoafirmación de las diferencias culturales (2018n); resistencias como reclamos de derechos (Arata, Escalante y Padawer, 2018), etc.

Está claro que cuando habla de las consecuencias que traen las mismas, y sobre todo en términos negativos, es tras recoger conclusiones de otros autores, quienes afirman que hay resistencias al cambio, a aprender, o que conducen al fracaso escolar. Desde su punto de vista, la presencia de

las mismas habla justamente de lo contrario, ya que las resistencias son intentos de contrarrestar los mecanismos escolares que producen eso que entendemos como fracaso (1986; 2018c; 2018b).

Finalmente, la subversión es “el establecimiento de un orden alternativo”, “un proceso social profundamente educativo y constructivo” porque articula “aquellas acciones que tienden hacia la solidaridad entre los niños y niñas de una clase” (2018b: 250). Por ejemplo, una pequeña grieta se convierte en una gran fractura y entonces los estudiantes toman la palabra y se encuentran inmersos en una conversación pública. “A menudo, se trata de momentos en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los maestros para ‘responder correctamente’” (2018b: 249). Los estudiantes toman la palabra y subvierten el sentido mismo de la lección. Al amarrar vínculos entre pares, este proceso contrarresta la competencia, la tendencia al individualismo y las valoraciones discriminatorias. Muchas veces, “si no contaran con estas redes, miles de niños no aprenderían lo que logran aprender de los contenidos mismos transmitidos por la escuela” (2018b: 249).

### **5.3. La praxis decolonial**

Las teorías y pedagogías decoloniales hacen referencia a los mismos procesos y suman otros, como encubrimiento, negación, clasificación-racialización, reclasificación, articulación, rearticulación, desprendimiento, etc. En un sentido diferente al de Rockwell, en otro momento debatimos con el reproductivismo en pos de argumentar a favor de pedagogías escolares cimarronas, profundamente esperanzadoras porque trabajan en la resignificación de prácticas y conocimientos que buscan la emancipación, pero que emergen desde un a priori antropológico caracterizado por existencias sumidas en la opresión (Sanz Ferramola y Romá, 2016).

Los autores decoloniales ubican a la apropiación y el control como procesos de arriba hacia abajo, que se ejercen en cada ámbito de la existencia social, porque se avanza estableciendo unas instituciones y desmantelando otras (Quijano, 2007; Mignolo, 2003). Y a estos procesos se le contrarrestan múltiples resistencias, como ya hemos visto en nuestro segundo capítulo.

En diferentes escenarios de lucha, las acciones colectivas dirigidas a cambiar el orden del poder suscitan reflexiones, prácticas, estrategias, metodologías, aprendizajes y desaprendizajes, sobre la situación/condición de dominación y los proyectos inacabados para su transformación. Ese

espacio de crítica es, al mismo tiempo, un espacio de reencuentro con conocimientos, prácticas y sentires, formas de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber que se han anclan en procesos sociales, políticos, ontológicos y epistémicos de liberación y decolonialidad. La resignificación de la lucha como una lucha de clases o por la descolonización no sólo se debe a las concepciones teórico-filosóficas del poder que se sostienen en la lucha sino, también, al sentido estratégico que adquieren las mismas. Toda resistencia y toda acción para la transformación se encuentran profundamente vinculadas con los patrones o relaciones en la que el poder se produce, reproduce y disputa. Por lo tanto, no es posible saber de antemano a qué tipo de fundamento responden. Se sabe, en la medida en que se despliegan y se suscitan, de un lado y del otro, acciones que permiten la edificación, derrumbe, resurgimiento, transformación, construcción, coexistencia de formas de vida que son antagónicas por su naturaleza conflictiva. La praxis decolonial la encontramos metaforizada de diversas maneras, como giro, desprendimiento, entretejido, margen, borde, etc. Hay diversos modos de existencia y resistencia en abierto conflicto, donde la opción decolonial tan sólo es uno de ellos, pero no el único. Para Walter Mignolo (2014), coexistir con dichas opciones, ya sea conflictivamente en algunos casos o solidariamente en otros, requiere de un accionar pensando en la pluriversalidad, esto es, a partir del supuesto de que la realidad, la diversidad, la verdad, etc., siempre están entre paréntesis y no es necesario que haya un discurso que las controle. Realmente se nos vuelve casi imposible pensar y hacer sin universales abstractos y es por eso que se habla de pensamiento fronterizo, de procesos de (des)pensar y de aprender a (des)aprender (Mignolo, 2014; Walsh, 2013; 2017).

Por lo tanto, las posiciones políticas, epistémicas y ontológicas respecto a las relaciones del patrón de poder moderno/capitalista/colonial/patriarcal, pueden expresarse en términos transmodernos/desde formas de producción otras/decoloniales/despatriarcales, pero verdaderamente se vuelven una opción entre otras en la medida en que, desde las mismas, se construyen o legitiman forma otras de hacer, saber y ser. Corrido el velo que no nos permite ver que toda relación está geo, histórica y biográficamente situada, y por lo tanto responde a necesidades e intereses particulares, la tarea se extiende a desarmar la razón misma que produce las jerarquías –de clase, en la división internacional del trabajo, en el sistema interestatal global, etno/racial, de género, sexual, espiritual, epistémica, lingüística, pedagógica, ecológica, de edad, estética (Grosfoguel en Mignolo, 2014)– que estructuran toda matriz colonial. En realidad, toda



resistencia y lucha surge en experiencias concretas que nos han permitido y nos permiten pensar y denunciar los verdaderos mitos sobre los cuales se asienta toda narrativa moderna, así como desarmar uno a uno los fundamentos que permiten que la colonialidad se actualice una y otra vez bajo diferentes ropajes.

Nos interesa detenernos en tres figuras que delimita Catherine Walsh (2017), que a su vez pertenecen a tres registros diferentes de las experiencias, para luego introducir otra, la de la afectación. Catherine Walsh (2017) habla de “gritos”, “grietas” y “siembras de vida”. Diversos gritos son descriptos, adjetivados y contextualizados por esta autora para recordarnos que la resistencia nos mantiene vivos. Reseñando diversos autores –entre ellos, Freire, Dussel, Albán, Maldonado-Torres, Estévez, EZLN, Lugones–, concluye:

“grito, gritas, gritamos. Los decibeles, el eco y la resonancia van en crescendo. Se confunden, se comunican, se mezclan y se tejen con otros gritos –con todos los gritos del mundo y desde abajo– incluyendo los gritos de lxs otrxs seres, con lxs del agua, los ríos y la mar, las montañas, los árboles, los pájaros y animales, con los gritos y las gritas de lxs ancestrxs cuya presencia y memoria siguen vivas. Son gritos de horror, dolor, bravura, rabia e indignación, gritos en contra del proyecto de guerra-muerte. Pero también son gritos de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad.

Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no sólo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción –del qué hacer y cómo hacer– de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal” (Walsh, 2017: 29 – 30).

La metáfora de grieta también es utilizada por Rockwell, pero, a diferencia de esta, Walsh (2017) la entiende como una localización, como el “desde donde” se posiciona política, epistémica, ética y estratégicamente; como parte de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que nos obligan a mirar críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y colectivo; como resquebraduras que desafían, transgreden, irrumpen y desplazan el sistema dominante; como fisuras de abajo donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras y en las posibilidades mismas de hacer agrietar.

Son grietas las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretajan con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación (Walsh, 2013) y las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performativas, espirituales –todas pedagógicas– que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizar las grietas (Walsh, 2017).

Citando a los y las zapatistas y a John Holloway, Walsh nos recuerda que “...las grietas siempre son preguntas, nunca respuestas... Es allí desde donde comenzamos, desde las grietas, las fisuras, los cismas, los espacios de negación-y-creación rebelde... de otro-hacer. La grieta es una insubordinación del-aquí-y-ahora, no un proceso para el futuro’ (Holloway, 2011: 22 - 23, 28 - 29)” (Walsh, 2017: 35 - 36). Articulando el método y la actividad teórico-práctica de la grieta de Holloway, el EZLN y el Colectivo Grietas con su trabajo, dice: “en las grietas es donde empieza a entretajarse, sin duda, lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2017: 36). Pero interesa,

“no solo lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también –y más críticamente– el cómo de su hacer. Es decir, cómo se hace –cómo hacemos– las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, sentir, existir y vivir; formas que irrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su proyecto-guerra de muerte” (Walsh, 2017: 38).

Entonces, los agrietamientos son pedagogizaciones “que dan sustento y andanza a las esperanzas” (Walsh, 2017: 38). Éstas son un “componente necesario y constitutivo de la practica pedagógica y la pedagogía práctica, tanto en la lucha –metaforizada aquí como grito y grieta– como en los aspectos propositivos –metaforizados aquí como siembra.

Como la siembra no se puede separar de los gritos y las grietas...

“se entretajan en actitud, complicidad y en el afán creativo, propositivo y ‘preguntativo’ de qué y cómo hacer (de qué y cómo gritar, agrietar, sembrar y caminar). Se entretajan en –apelan y conjuran– modos otros de pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar –estando, siendo, sintiendo, pensando, sabiendo, gritando, agrietando, sembrando, haciendo, luchando– desde, con, por y para la vida ante la guerra-muerte que es el capital-global-racista-patriarcal-colonial” (Walsh, 2017: 41).

Walsh también cita a Enrique Dussel, porque indefectiblemente toda su filosofía es fundamento del pensamiento decolonial:

“Como advierte Enrique Dussel (2014: 322): ‘sin la praxis no se hace camino’. El camino no se puede hacer sin referencias, ‘se necesita una brújula y saber en qué dirección hay que caminar. La brújula son los principios’, dice Dussel, ‘y la dirección se descubre en su aplicación concreta, con el material de la praxis cotidiana, militante, solidaria’. Es esta praxis que Freire entendió como la acción y reflexión en el mundo para cambiarlo, una praxis ético-política –significativa o de sentido como decía la feminista afroamericana bell hooks (1994: 47)– fundamentada en la lucha de, por y para la vida. En su pensar con Freire, Dussel resalta esta ética de praxis, conciencia y acción y su sentido pedagógico:

La praxis de ‘transformación’ no es el lugar de una ‘experiencia’ pedagógica; no se hace para aprender; no se aprende en el aula con ‘conciencia’ teórica. Es en la misma praxis transformativa de la ‘realidad real’ e histórica donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva ‘concientización’ (‘acción -en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético-transformativa: liberación)... Se trata de un proceso realísimo, concreto... ético ‘material’: la vida (Dussel, 2002: 436).

Ahora bien, para quienes no formamos parte de los procesos que estudiamos y optamos por esa localización epistémica, se da cierta afectación. Walter Dignolo dice “mi discurso en pro de la vida, de vivir, no tiene sus fundamentos en el vitalismo de la filosofía europea, sino en el grito del sujeto, a decir de Hinkelammert, de las vidas que gritan, a través del sujeto, las miserias a las que fueron llevadas por años de colonialismo y, últimamente, de civilización neoliberal” (2003: 19 – 20). El ‘paradigma otro’ que luego se reformulará como decolonialidad, no piensa la diferencia colonial como un objeto de estudio, sino que se piensa a partir y desde la diferencia colonial, desde el dolor y el grito de la diferencia colonial (Dignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2017).

Este recorrido hacia lo transmoderno no es otra cosa que el momento analéctico que Dussel desarrolla en toda su obra. En “Filosofía de la liberación” (1996), explica que la filosofía que puede pensar, no desde la perspectiva del centro del poder político, sino desde la periferia, es una filosofía no ideológica y no colonial, es una filosofía bárbara, de la liberación. Si la filosofía primera de la filosofía de la liberación es la política, porque su punto de partida es una opción

ética y una praxis histórica concreta, lejos está la misma de justificar al sistema de opresión. Las ciencias humanas y sociales se acercan metódicamente a esta filosofía, según Dussel (1996), pero nos diferenciamos en parte del recorrido. Sin embargo, podemos aprender mucho de su posicionamiento desde la exterioridad y de su crítica fulminante, aunque nos topemos con nuestro horizonte de responder preguntas y confirmar hipótesis. Nos urgen los mismos temas y también entendemos la praxis como una vía de comprensión válida.

Si la vida política transcurre dentro de un sistema o totalidad funcional y más allá de esa totalidad se encuentran los oprimidos, éstos son el otro político periférico. Pero su exterioridad no es sólo política sino también histórica, económica y cultural, por lo tanto, son, también, el otro que nuestros discursos científicos centrados construyen constantemente. Frente a esto, las teorías decoloniales emprenden un profundo cuestionamiento a la racionalidad moderna, a los centrismos disciplinarios, a la separación sujeto-objeto, teoría-práctica y a la instrumentalización de las personas para obtener información y generar conocimiento. Como praxis políticas, se desprenden de la colonialidad del saber y trabajan por la justicia, dignidad, libertad, y, fundamentalmente, la humanización de hombres y mujeres oprimidos, colonizados e invisibilizados (Walsh, 2010). Por lo tanto, desde diferentes tramos del mismo recorrido, podemos también construir puentes para un diálogo fructífero en ese más allá de los supuestos modernos que plantea la transmodernidad.

Uno de los múltiples puentes que trazamos entre filosofía de la liberación y ciencias humanas y sociales, en este trabajo de tesis, es el que se refiere a una perspectiva para la interpretación. Dijimos que en “1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del ‘mito de la modernidad’” (1994), Enrique Dussel explica el mito sobre el cual se erige la modernidad. Su tesis central es que 1492 es la fecha de nacimiento de la modernidad, cuando Europa se confronta a un Otro y se define a sí misma como descubridora, conquistadora y colonizadora de una nueva alteridad. La justificación de la violencia y el encubrimiento de lo no-europeo constituyen un mito irracional que, a su entender, es necesario superar. También dijimos que, en la primera parte del libro, a través de seis figuras históricas y experiencias existenciales diferentes, explica la constitución de la subjetividad moderna y la originaria experiencia de constituir al Otro como dominado. Ahora bien, en la segunda parte, Dussel nos invita a cambiarnos de piel y tener nuevos ojos para reconstruir el lugar de América en la historia:

“No son ya la piel y los ojos del ego conquiro que culminará en el ego cogito o en la Voluntad de Poder. No son ya manos que empuñan armas de hierro, y ojos que ven desde las carabelas de los ‘intrusos europeos’ y gritan ‘Tierra’ con Colon. Ahora tenemos que tener la suave piel bronceada de los caribeños, de los andinos, de los amazónicos... los ojos admirados de aquellos indios que desde las playas, con pies desnudos sobre las suaves y cálidas arenas de las islas vieron’ acercarse, flotando sobre el mar, dioses nunca vistos. Tenemos que tener la piel de que sufrirá tantas penurias en las encomiendas y el repartimiento, que se pudrirá en las pestes de los extraños, que será lastimada hasta los huesos en la columna donde se azotaba a los esclavos –pacíficos campesinos de la sabana africana vendidos como animales en Cartagena de Indias, Bahía, La Habana o Nueva Inglaterra. Tenemos que tener los ojos del Otro, del otro ego, de un ego del que debemos reconstruir el proceso de su formación...” (1994: 83 - 84).

Así como en la primera parte aborda con seis figuras la subjetividad moderna y el encubrimiento del Otro, en la tercera parte del libro reconstruye las figuras de una subjetividad distinta – “parusía”, “invasión”, “fin del mundo” y “Sexto Sol”. Entonces, toma

“...decidida y metódicamente, la ‘otra’ perspectiva en la ‘interpretación’ –es decir, es una hermenéutica desde ‘el Otro’– de 1492. Dicha fecha deja de ser ahora un momento histórico y deviene un acontecer ‘mítico’, por ello profundamente racional pero revestido del doble sentido del símbolo, de la metáfora” (1994: 107).

Y, entonces, explica el desconcierto de los tlamantime y “la parusía de los dioses” para poder comprender “cómo interpretaron la llegada de los recién venidos por el Oriente, donde nace cada amanecer el Sol (Huitzilopochtli)” (Dussel, 1994: 115), los aztecas.

Para Dussel (1994), aunque Moctezuma duda entre diferentes posibilidades, se informa con todos los recursos que tenía a su disposición e interpreta que Cortés es Quetzalcóatl, hasta que el desconcierto lo lleva a concluir que es un ser humano guerrero, la avanzada de una invasión a todo el mundo azteca. Este momento mítico de duda y consulta y esta figura de “parusía de los dioses”, previa al “error de Moctezuma”, a la caída de la sabiduría de los tlamantime y a la invasión del imperio, implica un “desconcierto interpretativo”.

Según Dussel,

“a la admiración del ‘descubrimiento’ por parte de los navegantes y científicos cartógrafos europeos, le será correlativa el desconcierto interpretativo de los

tlamantinime, que aceptan en un primer momento una ‘parusía’ de los dioses. A la violencia sacrificial de la ‘conquista’, le será correlativa la aceptación inevitable por parte de los vencidos de la experiencia brutal de la ‘invasión’; a la ‘colonización’ le será correlativa el ‘Sexto Sol’ o la época de la servidumbre; a la ‘conquista espiritual’, la muerte de los dioses” (1994: 114).

Más allá de este ejemplo, lo que nos interesa resaltar es el horizonte ontológico y ético-político con el que la filosofía latinoamericana nos invita a pensar la conquista. Como investigadores, nosotros también estamos implicados en esa trama del poder que denominamos colonialidad y sólo con otros ojos podemos entender el desconcierto, o hacer del mismo una localización.

Desde este nuevo “domicilio existencial” (Kusch, 2012: 76), que implica una hermenéutica desde el Otro, se puede suspender la negación a la que estamos acostumbrados y entender una particular manera de estar en el mundo. Siguiendo a Rodolfo Kusch, podemos entrever que ese pensar analéctico también es un pensar afectado. Las posibilidades de ser están condenadas a un “suelo” o “gravidez local”. Nuestro “suelo”, nuestra geografía y nuestra cultura, es el molde simbólico en el cual se instala el ser; es más, supone lo fundante y lo deformante respecto a cualquier pretensión de universalidad. Gustavo González Gasqués (1989), además, distingue en la obra de Kusch, entre el suelo, que es el “desde donde” o “arraigo” irreductible de una comunidad, y el horizonte simbólico, que es el “a donde” o “proyecto histórico” de un pueblo. Entonces,

“... se piensa a partir de cómo se come aquí, de qué se produce, de lo tradicional que condiciona todo quehacer, todo esto enredado en el poder ser, pero invertido como ser de la posibilidad que es, pero que está condicionado por la cultura que abarca todo lo que hace al estar... y que no se puede hacer mejor ni peor, porque sólo se está aquí y ahora” (Kusch, 2012: 82).

Para Kusch (2012), el “ser” es un gerundio que transita y está instalado en el “estar”, por lo tanto, estar-siendo sería la fórmula dinámica que traduce el juego humano entre lo determinado y lo indeterminado. Pero, ojo, eso que llamamos “determinado” no es sinónimo de “orden vigente”. Podríamos pensar que nuestras experiencias como oprimidos, lejos de metaforizar un orden vigente deficiente –que podemos pensar en términos de primitivo, inacabado, postergado, subdesarrollado, etc.– narran un estar en la exterioridad, un estar afectado.

Advertir lo que “está” “instalado” implica entender que el estar refiere más a la instalación de algo que al ser de ese algo. Y lo que está es un “siendo”, como transición, porque lo que está rebasa en tanto potencia una infinita posibilidad de ser. Pareciera que el lugar filosófico que propone la analéctica es el de la afectación, de estar siendo en la exterioridad, para, desde allí, cuestionar y transformar todo orden político.

### **5.3.1. Rememorar actual**

Llegamos, finalmente, a otro de los “desde donde” o “a donde”, que, para las teorías decoloniales, es, a su vez, uno de los campos de lucha que están implicados en los proyectos de interculturalidad y, por ende, en las propuestas de educación intercultural. Está claro que la heterogeneidad que nos constituye está en disputa en diferentes ámbitos, sistemas de representación, configuraciones, etc., pero es el acoplamiento de los procesos culturales, socioeconómicos y políticos el que invoca la dimensión histórica y el horizonte de toda praxis. Al pensar y explicar los modos de existencia actuales a partir de la invasión, conquista, exterminio y doblegación de tierras, cuerpos y subjetividades, se anuda la acción política a una serie de horizontes histórico-culturales de larga, mediana o reciente duración. En la medida en que las prácticas de rebeldía, insurgencia y organización adquieren este sentido político-cultural y existencial, se despliegan unas determinadas estrategias para desarmar modos de existencia y pensamiento ordenados desde una racionalidad occidental, moderna, colonial, capitalista y patriarcal, para luego entretejerlos decolonialmente. Justamente, el anudamiento de una praxis político-existencial con una memoria colectiva es una de las formas de enlazar lo pedagógico con lo decolonial y encaminarse hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización, porque no sólo se resiste a la opresión y dominación, sino también se construyen condiciones otras de vida para todos los oprimidos (Walsh, 2013).

Entre esos modos de existencia y pensamiento está el silenciamiento y la mirada racista, que son parte de retóricas, parodias y negociaciones que se da en ese mundo de espejos deformantes que es el colonialidad (Rivera Cusicanqui, 2018; Albán Achinte, 2013).

En nuestro segundo capítulo, junto a Quijano (2010), vimos cómo el eurocentrismo crea verdaderos “desencuentros” entre las perspectivas de sentido, experiencias históricas y prácticas sociales, que “bloquean” la percepción de nuestras realidades y crea “laberintos”, “fantasmas históricos” o espejos distorsionantes. El proceso de silenciamiento es una de esas “trampas

epistémicas”, pero de ninguna manera tiene que ver con la presencia concreta del silencio o la ausencia de palabra. Cuando Silvia Rivera Cusicanqui (2018) hace referencia a la simultaneidad de tiempos heterogéneos en un sintagma presente, explica esta doble realidad con la persistencia de diversos horizontes significativos y la presencia de palabras “encubridoras”. Sin que tengamos plena conciencia, huellas o restos de diversos pasados se hacen presentes en prácticas y gestos cotidianos; y, como ejemplo, pone cuando ella come un taco de huitlacoche que tiene miles de años de historia, y explica esa multitemporalidad que resiste y se hace habitus, “esa mezcla rara que somos” (2018: 78). Desde este punto de vista, las palabras también habitan espacios intermedios, “donde el choque de contrarios crea una zona de incertidumbre”, “un espacio de fricción y malestar” (2018: 78). Podemos apresurarnos y pensar en términos de fusiones, hibridaciones e identidad, o podemos reencontrarnos con dichas contradicciones como marcas de nuestra subjetividad.

Para esta autora, la recuperación de horizontes más remotos convierte al pasado en una categoría política capaz de sacudir al tiempo presente y despertarlo de un largo letargo en que nos hemos sumido. Sin embargo, muchas palabras –como indígena, comunidad, decolonialidad, buen vivir, etc.– pueden volverse encubridoras si no sabemos qué queremos decir con ellas y qué imaginario estamos invocando. La categoría “colonialismo interno”, justamente, hace referencia a esa contribución, inconsciente, para que prosperen las mismas formas de sujeción, pero con elementos fetichistas y ornamentales de la identificación con el mundo indio. Esto, para Rivera Cusicanqui (2018), contribuye a que se renueven liderazgos políticos sin que se piense qué es la descolonización y quiénes son los sujetos de dicho proceso.

La historiadora Graciana Pérez Zavala también reflexiona acerca del silenciamiento, a partir de las tensiones que presenta el registro pasado y presente. Ella trabaja con registros escritos y orales relativos a lo que fuera la frontera sur argentina en su tramo cordobés. Según esta autora, estos registros

“permiten conocer el destino de muchos de los partícipes de la frontera una vez que ésta llegó a su fin al tiempo que posibilitan apreciar el modo en que las generaciones posteriores conservaron determinados recuerdos de aquel pasado y, en consecuencia, actuaron como si el conflicto entre indígenas y cristianos aún formara parte de sus vidas” (2016: 128).



Su trabajo con pobladores contemporáneos del centro de la Argentina, cuyos recuerdos rememoran dicho pasado, le ha permitido caracterizar a las narrativas y entrever que “al igual que el registro documental, la narrativa oral está condicionada por el conflictivo proceso histórico que le dio sentido” (2016: 124). Entre estas características, señala que hay que tener en cuenta que los relatos son familiares y en los mismos subyace una valoración respecto a la clasificación socio-cultural. Según la autora,

“mayoritariamente nuestros narradores representan la 4° y 5° generación en relación a quienes vivieron en la frontera / toldería (1° generación). Lo primero que observamos es el distanciamiento de los entrevistados respecto a la forma en que sus antecesores apreciaron la vinculación con lo indígena o el cautiverio en las tolderías. Es decir, mientras la 2° y 3° generación tendieron a negar y omitir tal pasado, las nuevas generaciones impulsan su valorización y reconstrucción...

Derivado de lo anterior, los relatos son sumamente cambiantes y temerosos (en especial en lo moral) en lo relativo al contenido que transmiten. En ellos predominan los estereotipos del siglo XIX y XX respecto a qué era ser indígena y cautivo. Al decir de Nagy... la categoría indígena ‘es señalada como identidad pura de los abuelos’, al tiempo que los ‘descendientes’ serían aquellos que ‘no conservan’ las ‘marcas de indianidad’... De esta manera, ser catalogado como indio, criollo o mestizo no depende realmente de la existencia de diacríticos unívocos, pese a que tales rasgos sean pensados como su prueba inapelable...

Es fundamental entonces identificar qué generaciones son consideradas indias / cautivas y cuáles descendientes. Detrás de esta problemática está la pregunta sobre ¿cuándo las familias ‘dejaron’ de concebirse como indígenas? En los relatos que analizamos los ‘abuelos’ de los entrevistados (nacidos en las primeras dos décadas del siglo XX) son identificados como indígenas, dado que ellos tenían ‘prácticas indígenas’ (recurrencia a curaciones, formas de alimentación, conocimiento de la ‘lengua’), o bien, por su color de piel (‘morochos’)...

En relación a lo anterior, en la mayor parte de los casos correspondientes al sur de Córdoba, la generación de los ‘abuelos’ de los narradores no se corresponde con la de los indígenas tomados durante la Conquista del Desierto (1880). Es decir, los ‘abuelos’ son los nietos del ‘verdadero indio/a’, ‘mestizo/a’ o ‘cautivo/a’. A su vez, en estas

narraciones existe una particularidad: la ausencia sistemática de recuerdos sobre la ‘segunda generación’” (2016: 125).

También señala que es necesario tener en cuenta la particularidad de los relatos.

“Las narraciones de descendientes de pobladores de la Frontera Sur cordobesa ofrecen datos fragmentados, en especial en aquellos casos en donde la propia familia negó/niega tener vínculos con aquel pasado. A su vez, los acontecimientos están yuxtapuestos con las interpretaciones de los entrevistados. Por esta razón, analizamos estos relatos no sólo como un reflejo de lo que fue la sociedad fronteriza y su proyección en el tiempo sino, y especialmente, como parte de los procesos de control y disciplinamiento social que sobre ella acaecieron. Es decir, metodológicamente, por una parte, debemos evitar confundir los acontecimientos que se narran con la interpretación que sus narradores efectúan de ellos. Por otra, identificar las fuentes... que sustentan los relatos orales... Simultáneamente, estos relatos están supeditados a las trayectorias de las familias de los narradores, las cuales se explican, primero, a partir de los desplazamientos forzados ocurridos durante las expediciones militares de fines del siglo XIX, y luego, en base a los itinerarios laborales, muchas veces ligados a las migraciones del ámbito rural...” (Pérez Zavala, 2016: 126).

Y, por último, establece una diferencia significativa respecto a los relatos de otras partes de Pampa y Patagonia:

“... en el sur cordobés son escasos los relatos sobre las expediciones punitivas de 1878-1880... Sin embargo, no observar el acontecimiento de la guerra no equivale a decir que no hayan registrado el dolor de la desposesión y sometimiento. Por el contrario, recuperando a Delrio y Ramos... los niños fueron igualmente afectados por los relatos, silencios o ‘los sentimientos de tristeza expresados en el llanto de las abuelas’” (2016: 127).

En este trabajo, Pérez Zavala, concluye,

“...debemos remarcar que los testimonios orales están organizados a partir de los silencios y de los olvidos de sus narradores, tanto contemporáneos como de generaciones anteriores. Ello sería así, por un lado, porque los informantes relatan sólo aquellos acontecimientos que se condicen con sus representaciones del mundo y con las situaciones específicas que están atravesando. Si tenemos en cuenta que las palabras

narradas cubren silencios, debemos advertir que la construcción de la historia oral no sólo se basa en ‘lo dicho’, lo hablado, sino también en ‘lo callado’, ‘lo omitido’. La desarticulación de la frontera y sometimiento indígena trajo consigo muertes, violaciones, reparto de niños y mujeres, entre otras formas de disciplinamiento, razón por la cual al momento de analizar estos relatos debemos considerar que ‘el dolor y sus marcas corporales impiden a veces su transmisión’... Al decir de Schmuuclear, la insoportabilidad de la memoria de los sobrevivientes puede transformarse en silencio, el cual no es ausencia sino ‘voluntad de olvido’, y a veces ‘deseo de que otros olviden lo que uno no puede olvidar’... Por lo tanto, hablar de olvido puede resultar una trampa ya que sólo se olvida desde el presente, sólo se olvida lo que hemos conocido (2016: 127 - 128).

Por su parte, Camila Oliva y María Cecilia Panizza (2016) estudian la construcción de memorias colectivas e identidades en relación a lo indígena en el sur de la provincia de Buenos Aires. En su caso, abordan la valorización y uso del patrimonio arqueológico regional, analizando expresiones contemporáneas en el espacio urbano; ritos y ceremonias; el interés turístico; y representaciones y discursos sociales en establecimientos educativos y en instituciones patrimoniales. Para estas autoras,

“se considera que existe un fenómeno contradictorio en los procesos que forman y transforman las identidades colectivas bonaerenses en relación a las sociedades originarias y el patrimonio arqueológico (Oliva, 2010). Si bien se observa en algunos sectores de la población una creciente incorporación, reactivación y reinterpretación del elemento indígena como parte constituyente en el proceso de afirmación de identidades, acompañado a su vez por una mayor conciencia de la multiculturalidad bonaerense, por otro lado la destrucción del patrimonio tanto a nivel intencional como no intencional es permanente y fundamentalmente continúan siendo hegemónicos los discursos homogeneizantes en las dependencias institucionales gubernamentales y del ámbito privado” (2016: 146).

Respecto a San Luis, y más específicamente al Pueblo Nación Ranquel, María Vanesa Giacomasso y Rafael Pedro Curtoni (2017) analizan la política pública de reconocimiento y reparación y las formas de recreación y reapropiación territorial e identitaria de los pobladores en este nuevo contexto. Para estos autores, “la sucesión de acciones llevadas a cabo por el

gobierno, como así también la constatación de la existencia de sitios arqueológicos, conforma un paisaje cultural que establece relaciones de continuidad (más que de ruptura) entre el pasado y el presente de los rankülches” (2017: 234).

Respecto a silencios y olvidos colectivos, Graciana Pérez Zavala (2016) entiende que silencio y negación son ejercicios activos del olvido, y Joël Candau (2002) señala que sería un error definir siempre al olvido por la falta, ya que siempre son vacíos llenos de algo. Citando a Renan, Candau reflexiona acerca del olvido como un factor esencial para la creación de una nación, y agrega una importante aclaración:

“... es posible desear el olvido... Si el olvido hace mal es porque sigue siendo una forma de memoria: la paz espiritual se logra únicamente cuando olvidamos que hemos olvidado. Esto es lo que pasa con los males de amor... Todos los recuerdos se evalúan en función de su olvido posible y el trabajo de la memoria consiste precisamente en olvidar ciertos acontecimientos y en privilegiar otros. El olvido, lejos de ser la antinomia de la memoria, es la esencia misma y se le reservan ciertos momentos” (2002: 24 – 25).

Ahora bien, es necesario distinguir entre las formas en las que el pasado se inscribe en nuestro presente y entre los usos de la memoria. Tzvetan Todorov diferencia la necesidad de recordar de la utilización de la memoria y del papel que el pasado debe desempeñar en el presente. Para él, “la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera” (2000: 8).

Ahora bien, distingue entre dos usos de la memoria. El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal o de manera ejemplar. En el primer caso, un suceso es preservado en su literalidad, permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo. En el segundo caso, en cambio, el suceso es utilizado como una manifestación, entre otras, de una categoría más general, por lo tanto, sirve como modelo para comprender situaciones nuevas. Este último uso, permite que el pasado se convierta en principio de acción para el presente, y la memoria en memoria ejemplar, potencialmente liberadora (Todorov, 2000).

En nuestro trabajo, nos vamos a detener, fundamentalmente, en los “marcos sociales para recordar y olvidar” (Jelin, 2001) y en el “trabajo de encuadramiento” (Pollak, 2006) que implican. Para Elizabeth Jelin (2001), las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores, e incluyen la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o

grupo. Por lo tanto, desde su punto de vista, sólo podemos recordar en los “marcos de memoria colectiva”, y olvidar donde ellos no están. Ahora bien, como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo; y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido.

Por su parte, Michael Pollak (2006) entiende que todo “trabajo de encuadramiento” de una memoria tiene límites, ya que no puede ser construida arbitrariamente, así como el trabajo permanente de reinterpretación del pasado es contenido por una exigencia de credibilidad que depende de la coherencia de los discursos sucesivos. En ese trabajo de encuadramiento encontramos “testigos autorizados”, “archivos”, “historiadores de la casa”, “discursos respecto a acontecimientos o personajes”, “objetos materiales” (monumentos, museos, bibliotecas, películas, etc.), etc., que, para Pollak, guardan y solidifican la memoria.

Ahora bien, pero el trabajo de encuadramiento de las memorias que establece los marcos sociales para recordar y olvidar se apoyan en las representaciones que las colonialidades, del poder, saber, ser, ver/mirar, emoción, etc., preconfiguran. ¿Qué memoria hacemos cuando hablamos de nosotros mismos?

Como vimos en nuestro segundo capítulo, los autores decoloniales explican la construcción temporal que el occidente europeo instauró en el occidente geográfico conquistado y sometido, en base al articulador racial. Según Albán Achinte,

“se construyó una temporalidad que implicaba un antes y un después. En el antes quedaron ubicados todos aquellos que fueron determinados como ‘otros’ y atrapados desde entonces hasta hoy, es decir, atrapados en un tiempo inmóvil que los dejó por fuera de la historia; en este sentido se construyó lo pre, un impresionante prefijo definitorio de lo anterior a la modernidad. En el después se ubicaron quienes organizaron la estructura de nuestras sociedades, desestructurando sus cosmogonías, formas productivas, sistemas alimentarios, maneras de representarse y organizarse, para imponer una lógica de existencia sobre la base de la jerarquía que el color de la piel de forma piramidal estructuró” (2013: 448).

Es por esta razón que este autor habla de una cromática del poder que perdura en el tiempo y es cada vez más sutil.

“A partir de esta categorización en donde el color jugó un papel fundamental, se configuró todo un sistema de representación de esos otros pintados con el pincel del

colono, a imagen y semejanza de su retina y de esta forma impidiendo, o tratando al menos por todos los medios de impedir, que ese otro pudiera re-presentarse a sí mismo. En esta medida la imagen del otro construida, negó la posibilidad de configurar una mismidad del sujeto colonizado, a esto Fanon (1974) lo denominó ‘imposibilidad ontológica’, en tanto y en cuanto ese otro se apropiaba de la representación que de él se hacía, asumiéndola como su propia re-presentación” (2013: 448).

Conjugando tiempo y representación, se estableció la siguiente ecuación: lo pre-moderno caracteriza a lo epidérmico cromatizado (indio, negro, zambo, mulato) o seres despreciables pero útiles para el sistema productivo de explotación impuesto; y lo moderno está vinculado a la luz de lo blanco.

“El cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades. Fanon (1974) precisó que esto era un proceso de blanqueamiento, es decir, la despigmentación de la piel y de la conciencia para asimilarse a la supremacía de lo aséptico, puro, luminoso e inmaculado: lo blanco. La cromática en este sentido, coadyuvó a la racialización, la negación y la exclusión...” (2013: 448).

Aunque todos compartamos el mismo espacio, no todos cabemos en el mismo tiempo, así es que mientras se localiza en lo físico-territorial para la dominación, se deslocaliza en lo temporal para la exclusión. Entonces, lo contemporáneo se vuelve problemático porque coexiste “el reconocimiento para consolidar la narrativa de la democracia así sea construida sobre la base de las desigualdades” y el “rechazo cuando se requiere impulsar megaproyectos de desarrollo que son obstaculizados por la presencia de creencias y manifestaciones de esa diversidad” (2013: 448). Otra “trampa epistémica” que no nos deja concebir el cambio sin pérdida de identidad, en aquellos que se reconocen.

Pero esa cromática del poder también muestra asociaciones con emociones y otros adjetivos. Una vez asociadas pigmentación cromática (Albán Achinte, 2013) y emoción disonante, o blanqueamiento y emoción confortante, los seres se ordenan y jerarquizan. Para cuando las palabras nombran el ser, ya éste pertenece a un tiempo-espacio determinado, lo cual nos hace caer en ámbitos disciplinarios determinados, como la historia y la antropología, y nos lleva a

determinadas prácticas como la de la memoria (Mignolo y Vázquez, 2017). ¿Por qué para ser tenemos que recordar? ¿Es un pleonasma hablar de un recordar actual?

## SEGUNDA PARTE

### Capítulo 6. La Nación Ranquel en San Luis

Poniendo aviso de que el espíritu de nuestro análisis es articular acciones políticas, instituciones y principios normativos para entender una configuración política puntual, advertimos que se avanza armando y desarmando un telón de fondo con el que continuamente dialogamos. De esta manera, se arma una narrativa, que de ninguna manera busca simplificar la realidad, sino que, por el contrario, pretende mostrar la complejidad de la trama. Las escalas se articulan y esto es parte de nuestro objeto de estudio, por lo tanto, se avanza aclarando cuando las palabras significan otra cosa.

Detengámonos un momento en el escenario nacional para luego adentrarnos en el provincial. Podemos partir de diciembre de 2001, cuando en diferentes partes del territorio se viven jornadas de intensa conflictividad social, con masivas movilizaciones, cacerolazos, asambleas barriales y saqueos. La protesta social resiste al decretado estado de sitio y a la fuerte represión en las calles, logrando profundizar la crisis política que ha quedado en nuestra memoria con la caída de la presidencia de Fernando De la Rúa (1999-2001) y la sucesión de cinco presidencias en dos semanas<sup>46</sup>. Aunque la salida de la crisis fue liderada por la misma clase política a la que se le demandaba que se fuera, se estableció una alianza político-social que estableció significativos puntos de ruptura con el periodo anterior.

Para muchos autores, se abre una nueva etapa con la presencia de gobiernos con una retórica crítica hacia el neoliberalismo<sup>47</sup>. Se habla de un “cambio de época”, de “gobiernos de izquierda”, de la “nueva izquierda latinoamericana”, de “gobiernos progresistas”, para caracterizar una diversidad de experiencias gubernamentales que emergen luego de importantes luchas que

---

<sup>46</sup> La ausencia de vicepresidente, por la renuncia de Chacho Álvarez meses antes, permite que Ramón Puerta, Presidente provisional del Senado, asuma de forma interina el Poder Ejecutivo. Dos días después, el 23 de diciembre de 2001, la Asamblea Legislativa eligió como Presidente de la Nación a Adolfo Rodríguez Súa, quien renunció ocho días después, el 31 de diciembre de 2001. El Presidente de la Cámara de Diputados, Eduardo Camaño, asumió el 1 de enero de 2002. Inmediatamente, la Asamblea Legislativa eligió a Eduardo Duhalde, quien gobernó hasta el 25 de mayo de 2003.

<sup>47</sup> Hugo Chávez en Venezuela (1999), Lula Da Silva en Brasil (2003), Néstor Kischner en Argentina (2003), Tabaré Vázquez en Uruguay (2004), Evo Morales en Bolivia (2006), Rafael Correa en Ecuador (2007), Daniel Ortega en Nicaragua (2007), Fernando Lugo en Paraguay (2008) y Mauricio Funes en El Salvador (2009).



alteran las relaciones de fuerzas en el campo político (Thwaites Rey, 2010; López Segrera, 2016; Svampa, 2016, 2017, 2019).

Es necesario aclarar que, en términos económico, el comienzo de siglo significó en la región un contexto de demanda externa sostenida y precios altos de productos primarios que exportamos, por lo tanto, una coyuntura ideal para impulsar políticas de desarrollo y redistribución de la riqueza. Al respecto, es inmensa la bibliografía que atiende a la relación entre la renta extraordinaria proveniente de hidrocarburos, minería y agro-alimentos y políticas sociales que significaron importantes cambios que se reflejan en índices como el de pobreza.

La demanda de participación y organización popular también se articula en diferentes niveles. En nuestro país, diversos sectores sociales, hasta esos momentos excluidos de las mesas de deliberación, participan políticamente redefiniendo las prácticas democráticas y los términos de la ciudadanía<sup>48</sup>. Aunque muchos autores entienden que por definición las relaciones entre Estado y movimientos sociales son relaciones tensas, la bibliografía demuestra, para este periodo, diferentes tipos de relaciones y su combinación. Entre ellas, encontramos: conflicto, negociación, incorporación, cooptación, subordinación, estatalización, criminalización, judicialización y represión, dependiendo la bibliografía.

Por lo tanto, mientras estos cambios muestran claras respuestas respecto a reclamos de un periodo anterior, se va afianzando el poder con gestión “interna” –con la articulación de relaciones con gobernadores, sindicatos y movimientos sociales– y con gestión “externa” –conformando alianzas e impulsando iniciativas (como el ALBA, el Banco del Sur, etc.) para un espacio de integración regional autónomo respecto a los Estados Unidos–. Ciertamente, esta consolidación del poder se da con una narrativa populista-desarrollista, que desplaza a otras narrativas, como la indianista, ecologista o de izquierda, y conforma mayorías electorales (Thwaites Rey, 2010; López Segrera, 2016; Svampa, 2016, 2017, 2019).

En 2007 y 2011 gana las elecciones Cristina Fernández. Las voces críticas estuvieron desde un principio, sin embargo, posteriormente es que se entiende que esta etapa de crecimiento económico y recomposición social se corresponde con el ingreso de América Latina a un nuevo ordenamiento económico internacional, o a una nueva fase de acumulación. De la mano del neoextractivismo, nuestros países intensifican la extracción de recursos naturales, aumentando

---

<sup>48</sup> En otros países, como Bolivia y Ecuador, se llega a procesos constituyentes y a la incorporación de mecanismos de participación ampliada (Pérez Flores y otros, 2010).

la cantidad y la escala de los proyectos, y aseguran la continuidad del Consenso de Washington con el Consenso de los *Commodities*<sup>49</sup>

A pesar del proceso de concentración de tierras y de la degradación de territorios que significa la reprimarización de la economía y la acentuación de las relaciones desiguales con otros países, las causas de las decepciones y fuertes críticas que se realizan a los gobiernos progresistas son otras. En las grandes ciudades, un nuevo ciclo de movilizaciones pone de manifiesto el agotamiento de recursos por el declive de los precios internacionales, la precariedad laboral, el alto costo de vida, los aumentos de tarifas, el descontrol de la inflación, el malestar frente a actos de corrupción o los intentos de perpetuarse en el poder, etc. Estas diferentes lecturas en relación a los cambios que se han producido en América Latina, se vuelven a reflejar en las calles, pero no en los discursos de campaña para las elecciones de 2015, en donde se radicalizan las posiciones y se establece un discurso de polarización, al cual conoceremos como “grieta”.

De esta manera y con un gran desgaste se llega a las elecciones presidenciales, donde se decide por la alternancia electoral, por otro modelo de gestión. La elección de Mauricio Macri como presidente significa el ascenso de la “nueva derecha” al poder, en consonancia con el giro conservador que se da en la región<sup>50</sup> y en el escenario internacional<sup>51</sup>.

Para algunos autores, el cambio de gobierno significa el paso de un modelo nacional-popular o neodesarrollista a uno neoliberal (Scaletta, 2017), para otros, dicha restauración sólo es en materia social, ya que la última fase del neoextractivismo en la región sólo muestra una continuidad agravada (Svampa, 2019). Sin embargo, casi todos coinciden en que vuelve el accionar represivo en el control interno; las políticas de ajuste y desinversión en materia de salud, educación, cultura, etc.; y niveles impensables de endeudamiento y fuga de capitales.

---

<sup>49</sup> Mientras que el “Consenso de Washington” hace referencia a las políticas que favorecen al capital financiero y reestructuran los Estados en términos neoliberales, el “Consenso de Commodities” hace referencia a las políticas que favorecen la explotación y exportación a gran escala de bienes primarios y buscan establecer alianzas con los principales actores del crecimiento económico, las grandes corporaciones (Svampa, 2016).

<sup>50</sup> A través de “nuevos golpes de Estado” se destituye a Manuel Zelaya (2009), presidente de Honduras, a Fernando Lugo (2012), presidente de Paraguay y a Dilma Rousseff (2016), presidenta de Brasil. Por vía democrática, asumen Lenin Moreno en Ecuador (2017), Sebastián Piñera en Chile (2018), Jair Bolsonaro en Brasil (2019).

<sup>51</sup> Con el avance de las derechas xenófobas y nacionalistas con Donald Trump (2017) en Estados Unidos y diversos líderes en Europa. En Hungría y Polonia, la derecha más radical ha llegado a la presidencia, Viktor Orban (2018) en Hungría y Andrzej Duda en Polonia, mientras que en el resto de los países avanzan logrando representación parlamentaria. En Francia, Agrupación Nacional es presidido por Jean-Marie Le Pen; en España surge Vox, liderado por Santiago Abascal; en Italia la Liga del Norte es liderador por Matteo Salvini, viceprimer ministro italiano; en Alemania surge Alternativa para Alemania, primera fuerza de la oposición, liderada por Alice Weidel y Alexander Gauland; en Finlandia, el Partido de los Finlandeses es liderado por Jussi Halla.

Se paraliza el país y llegamos a las elecciones de 2019 con una recesión impresionante. Como era de esperarse, gana las elecciones Alberto Fernández, quien, a cuatro meses de asumir, tuvo que gestionar en medio de una emergencia sanitaria por la pandemia mundial de Coronavirus (Covid-19). Quizás, la profunda crisis que estamos viviendo sea una inflexión mayor a la vivida a principios del siglo, por su dimensión mundial y su carácter civilizatorio, colonial y biopolítico.

Aunque todavía no podemos hacer un balance general de las cuatro gobernaciones de Alberto Rodríguez Saá<sup>52</sup>, sabemos que en este año se cierra un ciclo en el escenario provincial<sup>53</sup>. Es claro que si el Plan de Inclusión Social es la política más importante en su primera gestión (de diciembre de 2003 a diciembre de 2007), el reconocimiento y restitución de tierras a comunidades originarias de la provincia y la política de inclusión digital son las dos políticas más importantes de su segunda gestión (de diciembre de 2007 a diciembre de 2011). Su retorno, luego de la gobernación de Claudio Poggi (de diciembre de 2011 a diciembre de 2015), implicó cambios en el estilo de gestión, que se ven reflejados en la gran renovación de funcionarios y en las políticas hacia la juventud que caracterizan a su tercera gestión (de diciembre de 2015 a diciembre de 2019). La coyuntura actual, la gestión en la emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, evidencia la capacidad logística para ejecutar las decisiones políticas que a nivel nacional y provincial se toman, brindándonos un escenario por sí mismo revelador de lo instalado previamente.

En términos generales, entendemos que las gestiones de Alberto Rodríguez Saá se construyen con las bases precedentes, sin embargo, en algunas políticas hay una clara discontinuidad respecto a las gestiones de su hermano Adolfo Rodríguez Saá<sup>54</sup>. Entre estas políticas están las que nos interesa analizar, las dos políticas centrales de la segunda gestión que son el andamiaje institucional con el cual se formula una propuesta de educación intercultural para la escuela ranquel. Estas políticas muestran algunos ajustes estructurales en el orden político provincial, más precisamente, una redefinición de la comunidad sanluisense y de las características de su

---

<sup>52</sup> Alberto Rodríguez Saá es el actual gobernador de la provincia de San Luis. Éste es su cuarto mandato: 2003 - 2007; 2007 - 2011; 2015 - 2019; 2019 - 2023.

<sup>53</sup> En las elecciones de este año, en el cargo a gobernador ganó Claudio Poggi, tras conformar una amplia alianza con todos los partidos que componen la oposición.

<sup>54</sup> Adolfo Rodríguez Saá gobernó la provincia de San Luis desde 1983 a 2001, por cinco períodos consecutivos. Su último mandato se interrumpió al asumir la presidencia de la nación en diciembre de 2001, tras ser elegido por la Asamblea Legislativa. Desde 2003 es legislador nacional, entre 2003 y 2005 fue diputado y desde el 2005 es senador.

representación. En otras palabras, muestran cómo la *potestas* va a crear diferentes fuentes desde donde producir *potentia*, para reordenar algunos términos. Luego, las diversas funciones del Estado provincial, entre ellas la educación, deberán acomodarse y redefinirse en relación a las nuevas acciones, instituciones y principios políticos.

Para avistar la orilla hacia donde nos lleva el recorrido analítico de este capítulo, veamos una de las figuras que es, a su vez, la síntesis perfecta de las dos primeras gestiones de Alberto Rodríguez Saá como gobernador. El 23 de octubre de 2011 se celebran elecciones nacionales, provinciales y municipales en la República Argentina, y, al mismo tiempo, en San Luis se instrumenta una “consulta” para enmendar la constitucional provincial, para incorporar o no “nuevos derechos humanos de inclusión social, inclusión digital y el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” (Boleta de enmienda constitucional, 2011. ID 1)<sup>55</sup>.



ID 1

La articulación de dos nuevos derechos y un reconocimiento fija un sentido que, por la formación discursiva que lo soporta, es imposible desarticular. Redactado como un “combo” de nuevos derechos, muestra la síntesis de tres políticas que reordenan el campo político sanluseño. A continuación, vamos a reseñar brevemente la primera de ellas, la política de inclusión social, para, luego, analizar las acciones y omisiones que se han realizado en torno al reconocimiento de derechos a las comunidades

originarias. En el próximo capítulo vemos la Escuela

Pública Digital. Sabemos que cada una de estas políticas públicas, por separado, revelan una misma modalidad estatal, sin embargo, nos interesa explicar cómo, en conjunto o como combo, significan una reestructuración de relaciones que puede trazarse.

Es necesario aclarar que, en la lectura de las diversas acciones y omisiones realizadas, se tiene en cuenta el campo y el lenguaje en el cual se han realizado –por ejemplo, acciones burocráticas que implican un lenguaje, una formalización, una serie de procedimientos y actos celebratorios,

<sup>55</sup> “El ‘SI’ obtuvo un amplio triunfo con el 81,13 por ciento (70.418 votos) sobre un 18,87 por ciento (16.383 sufragios) del ‘NO’, de los 311.949 habilitados para emitir su voto en toda la provincia” (Diario Judicial, 16/11/11).

etc.—, sin perder de vista las nuevas relaciones y articulaciones que las mismas implican. Resulta difícil no caer en la tentación de dejarse llevar por la metonímica serie de acciones y omisiones que se han sucedido en el tiempo, sin embargo, es necesario detenerse en el análisis y discernir niveles y esferas del orden político, tal como propone Enrique Dussel, para entender su verdadera materialidad y significación.

### **6.1. Plan de Inclusión Social**

Hemos optado por el camino largo, pero para entender cómo la educación intercultural se vuelve un asunto del Estado provincial, es necesario ver que dicha cuestión surge en el abordaje de otras cuestiones, como son la desocupación, el considerado “atraso” de la provincia respecto a sociedades “más avanzadas” y la identidad provincial. Como dijimos anteriormente, en las diversas agendas políticas de principios de siglo, en la región, encontramos la problemática social.

En la provincia de San Luis, la situación de desempleo fue dramática, no sólo por la crisis que afectó a todo el país sino también por el agotamiento de la política pública de promoción industrial vigente desde principios de los años 80 (Páez, Saibene y Fernández, 2017). Aunque difieren mucho las fuentes respecto al porcentaje de desocupación en la provincia, podemos afirmar que cerca de un 30% de la población económicamente activa encuentra importantes problemas para insertarse en el mercado laboral, en aquel momento (Suarez Godoy, 2004; Páez, Saibene y Fernández, 2017; Arias, 2013).

Tradicionalmente de producción agropecuaria, nuestra provincia se convirtió en un polo industrial a partir de la Ley Nacional N° 22.021 (1982) de Franquicias Tributarias. La ley hacía extensivos para Catamarca y San Luis, beneficios que ya existían para la provincia de La Rioja —exenciones de tributos nacionales y derechos de importación para bienes de capital o insumos; establecimiento temporario de restricciones a la importación de bienes similares a los que se fueran a producir; incentivos a la exportación de los bienes producidos y facilidades para la adquisición de bienes de propiedad del Estado; eximición de la tributación del IVA por 15 años a las empresas asentadas en la provincia y sus proveedores—, pero, posteriormente, se unifica el sistema de promoción industrial (Ley Nacional N° 23614, 1988). Esta política, que significó la llegada de grandes capitales y una importante migración de connacionales, configuró una nueva población económicamente activa, que hacia fines de los años 90 y principios de los años 2000

se encuentra desocupada o precarizada, en el marco de políticas diametralmente opuestas, de desindustrialización y flexibilidad laboral en el país.

En un principio, la situación es atendida por políticas sociales a nivel nacional y provincial que significan transferencias masivas a sectores desocupados. Entre las primeras, encontramos al Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, pensiones no contributivas y el programa “Familias por la Inclusión Social (Arcidiácono y Zibecchi, 2017). Entre las segundas, encontramos el “Plan Social Evita - Para Todos”, con los programas “Pasantías ‘San Luis Competitivo y Solidario’”, “Becas ‘Todos a la escuela’”, “Copa de leche”, “Becas y pasantías para el Plan Provincial de Alfabetización ‘Bandera Blanca’” y “Comedores Barriales ‘Familia Feliz’” (Seveso, 2015).

Con el objetivo de dar una respuesta más contundente a la situación de desocupación en la provincia, en 2003, el gobierno provincial declara Estado de Emergencia Social e implementa el Plan de Inclusión Social (PIS), denominado “Trabajo por San Luis”<sup>56</sup>. Los datos oficiales señalan 49.207 inscriptos inicialmente, el 40% de la población económicamente activa de la provincia, lo cual significa una inmediata disminución de la desocupación<sup>57</sup>. Resuelta la emergencia social, se configuran una serie de acciones que muestran claramente la toma de posición del gobierno provincial respecto a dicha problemática y su importancia para el conjunto de decisiones que se empezaran a tomar. Veamos algunas de ellas. En primer lugar, la demanda inicial superó las expectativas. Aunque en la formulación del Plan se explicita que va dirigido a todos los ciudadanos desocupados, vemos que en su formulación hay un claro interés de garantizar el acceso a

“...madres solteras, mujeres jefas de hogar, mujeres mayores de cuarenta (40), cincuenta (50) y sesenta (60) años, todas las personas con capacidades diferentes, hombres mayores de cuarenta (40) años, todos los jóvenes, mujeres y hombres mayores de

---

<sup>56</sup> Ley N° 5373. Declaración de Estado de Emergencia social en toda la Provincia de San Luis y creación del Plan de Inclusión Social “Trabajo por San Luis” (21/05/03); Ley N° 5398. Modificatoria de la Ley N° 5373 sobre Emergencia Social en todo el ámbito de la provincia (27/08/03); Ley N° 5411. Derogación de las Leyes N° 5373 y 5398 y unificación de criterios (05/11/03). Luego, ha sido prorrogada por las Leyes N° 0493 (22/03/06), N° 0538 (20/12/06), N° 0657 (17/12/08), N° 0754 (18/05/11), N° 0829 (21/11/12) y N° 0912 (26/11/14). Y prorrogada y modificada por la Ley N° 0953 (23/11/16). La Ley N° 5411 pasa a nominarse Ley I-0001-2004, a partir del nuevo sistema de numeración. Finalmente, derogada por la Ley provincial N° I-0001-2022.

<sup>57</sup> Según Páez, Saibene y Fernández, “la primera consecuencia directa de la aplicación del plan fue la abrupta disminución de la tasa de desocupación: del 12,6% que registraba en 2002 -la más alta de la historia de la provincia- se redujo al 3,7% en el segundo semestre 2003 y a 1,2% en el año 2004...” (2017: 5).

dieciocho (18) años y de todo sector de la población en estado de emergencia social” (Ley I-0001-2004, Artículo 3).

Lo cual se refleja en las prioridades establecidas para las inscripciones<sup>58</sup>. Como podemos ver, con desocupación no se invoca solamente a la población económicamente activa que recientemente ha perdido su puesto laboral, sino también a muchos ciudadanos que nunca han trabajado y conforman la llamada “población sobrante” o excedente (Sartelli, 2013a; 2013b). Aunque el Plan de Inclusión Social se denomina “Trabajo por San Luis” y en diversos discursos políticos se promete “trabajo para todos”, la ley es bien explícita respecto a que no es una “inserción de naturaleza laboral ni administrativa” (Ley I-0001-2004, Artículo 3). A pesar de en los hechos funciona como una modalidad de trabajo de entre seis y ocho horas durante cinco días de la semana, con asignación de jerarquías, lugares y tareas<sup>59</sup>, la percepción de una colaboración económica mensual de carácter no remunerativo, sueldo anual complementario, vacaciones, ART y obra social, en realidad, es una modalidad compensatoria con un formato de transferencia condicionada.

El carácter regulador del Estado, de todos aquellos sujetos que no participan de la relación capital-trabajo y que engrosan la población sobrante o excedente en la provincia, se expresa claramente en la implementación de una política social que ha mostrado la capacidad de reformularse articulando demandas reales, pero siempre desde una misma definición de la problemática: frente a la creciente desigualdad social, se formula una política de asistencia con una cobertura mínima de ingresos, que resuelve en lo inmediato la desocupación y la conflictiva social pero que instala grandes contradicciones entre el discurso político y su implementación. Esta claro que esta política social no significa un empleo y una remuneración genuinos sino un paliativo que integra socialmente subordinando a los ciudadanos al asistencialismo del Estado (Feigelman, 2010; Arias, 2013).

Es necesario señalar que en paralelo a esta política social se implementa una política de generación de empleo, porque el objetivo último es que cada beneficiario del plan acceda a un

---

<sup>58</sup> En primer lugar, madres solteras; en segundo lugar, personas con capacidades diferentes; en tercer lugar, mayores de edad; y, en cuarto lugar, el resto de los interesados.

<sup>59</sup> Entre las tareas que se realizan, encontramos actividades de limpieza y mantenimiento en rutas y caminos, configuradas en “parcelas”; producción de cultivos fruti-hortícolas en una “colonia agrícola”; seguridad en el propio barrio, bajo el programa “seguridad comunitaria”; diversas tareas en capacitaciones en talleres de alfabetización, cocina, turismo, plomería, gas, albañilería, peluquería, baile, tejido, etc.; conformación de bandas de música; y conformación de equipos técnicos (médicos, bioquímicos y psicológicos) para asistencia y control de otros trabajadores del plan (Seveso, 2015).

trabajo genuino que signifique su inclusión (Ley Provincial N° 5236, 2004). Por esta razón, la disminución de beneficiarios ha sido gestionada por los diversos funcionarios que han estado a cargo del Plan, a través de capacitaciones, cooperativas y contratos en diversas empresas. Aunque, en los hechos, no ha sido el sector privado el que ha absorbido la mayor cantidad de trabajadores, sino el sector público, con el ingreso a la administración pública. Como señala Arias (2013), también se estima una gran migración a planes nacionales durante este periodo<sup>60</sup>.

### **6.1.1. Reconfiguración del proceso socio-político iniciado**

Como el Estado participa o es parte de la dinámica excluyente, sus acciones son acciones de desposesión-asistencialismo, desde un punto de vista material. En otras palabras, mientras participa en la ampliación y perfeccionamiento de las formas de desposesión que acrecienta el número de víctimas –por ejemplo, con la aplicación de políticas de apertura de la economía–, amplía y perfecciona las propias formas de asistencia. Este movimiento, le permite justificar, además, su intervención, por lo tanto, redefinir los términos políticos, sociales, económicos, culturales, educativos, de la desposesión y de la asistencia. De esta manera, se producen las condiciones de “necesidad” para que una población sobrante o excedente esté disponible de ser reclasificada para ser incluida. Es más, dicha necesidad pasa a estar velada o encubierta por los cambiantes términos de inclusión y exclusión social que sí permiten desplazarnos de un nivel material a un nivel de legitimidad en el terreno político. En este punto, la configuración nos muestra que los desafíos se centran en la recomposición del tejido social y en la administración de los recursos “de todos” en un momento de crisis, por lo tanto, en la problemática de la recomposición de una comunidad (un “nosotros”, un “para todos”) y su representación.

En su primer discurso, ante la Honorable Legislatura provincial, el gobernador Dr. Alberto Rodríguez Saá (2004) define a la exclusión social como el principal desafío a enfrentar. La falta de trabajo de una gran parte de la población, significa la “violación de los derechos humanos” y la rotura del “pacto social”. Frente a lo cual, argumenta que es necesario un “nuevo camino”, un “nuevo Pacto Social”, que signifique el “progreso de todos” y la ansiada “justicia social”.

---

<sup>60</sup> De los 49.207 inscriptos inicialmente, encontramos 36.000 beneficiarios en 2007, 14.219 en 2013 y 5280 en 2017. En 2007 el Plan de Inclusión Social representaba el 38% de la masa salarial de la provincia (Seveso, 2015, Feigelman, 2010); en 2013, el 26% (Arias, 2013).



Enebrando principios políticos existentes con la idea de “refundar” la provincia a partir del nuevo mandato de inclusión social, el gobernador comienza a renovar la representación política:

“...Quiero referirme ahora a la dirección de las nuevas políticas, a la dirección de los nuevos tiempos. Quiero hablar acerca de qué es lo que vamos a hacer. Desde este instante ponemos la imaginaria proa de la nave provincial con dirección al futuro y, en consecuencia, dejamos establecido que venimos con mandatos de los pueblos de San Luis a refundar la provincia de los puntanos para beneficio y progreso de todos...

Representamos la voluntad de cambio expresada por la ciudadanía en las urnas, el cambio tiene que resolver el gran desafío de la humanidad que es la exclusión social, la respuesta nosotros la conocemos, se llama justicia social. Y la justicia social tiene un nombre, un solo nombre, la justicia social se llama hoy trabajo, trabajo, trabajo.

Nos reunimos en cada pueblo de San Luis cara a cara con sus ciudadanos, nos miramos a los ojos con mucho respeto y sinceridad. Las mujeres y los hombres nos contaron sus dramas y encontramos en estas breves e improvisadas conversaciones un camino, un camino difícil pero justo: darle trabajo a todos los puntanos. Este es el camino. Gobernar es crear fuentes de trabajo, es mantener las fuentes de trabajo existentes, es mejorar las fuentes de trabajo. El camino es el trabajo, trabajo para todos los puntanos”.

La comunidad representada, en la cual se funda la representación y la acción política, pasarán a ser los excluidos, los miles de hombres y mujeres que no solamente se encuentran fuera del mercado laboral, sino también de las instituciones políticas y culturales. De esta manera, define a la inclusión social como eje de todas las políticas que van a permitir “refundar el pacto social”, recuperar soberanía, “acceder a las nuevas tecnologías”, “acceder al progreso” y “pertenecer al primer mundo”.

A partir de aquí, podemos discernir los espacios que, en términos de factibilidad política, comienzan a cumplir el nuevo principio de inclusión social. En el mismo discurso, Alberto Rodríguez Saá explica la necesidad de crear un Ministerio de la Cultura del Trabajo para abordar lo que, a su criterio, es un problema cultural. Citando a Alberdi y a la obra de José Hernández, Martín Fierro, explica el “problema del trabajo” en el siglo XIX. Luego, reseña brevemente la explotación laboral en el siglo XX y las respuestas políticas de Hipólito Yrigoyen y Eva Duarte. Y, finalmente, hace lo mismo con la revolución científico-tecnológica actual. Con estas mínimas

y significativas referencias, afirma la coexistencia de estas tres realidades en la coyuntura actual y argumenta en favor de un abordaje cultural de la problemática.

Centrando la atención en el trabajador, dice:

“miren el drama, primero no quería trabajar; segundo, quería trabajar y lo explotaban; y ahora, la ciencia y la técnica lo excluyen del mercado laboral. La industria robotizada ya no necesita del trabajador, esto es lo dramático. Entonces, primero no quería, después quería y lo explotaban y ahora no lo necesitan, éste es el drama que tenemos que entender, éste es el problema de la exclusión...”

Por eso nosotros vamos a hablar ahora de otra cuestión, vamos a hablar de la inclusión social, es algo mucho más grande y comprende a las tres realidades, el problema del que no quiere trabajar que es un nicho estructural, porque culturalmente así lo han dejado; el problema de la era industrial, el de la explotación y el nuevo problema es que ya no lo necesitan...

Por eso hemos llamado al Ministerio: Ministerio de la Cultura del Trabajo, por estos tres problemas culturales que estamos arrastrando”.

De esta manera, la inclusión por medio del trabajo, representada en la frase “en San Luis se trabaja con pico y pala”, también significa inclusión social, económica, cultural y política. La fórmula podría expresarse así: “se trata de dar trabajo, de forma tal que se fomente la cultura del trabajo, ya que éste es sinónimo de dignidad, confianza, capacidad de progreso, independencia y libertad” (Suárez Godoy, 2004: 51).

En términos de factibilidad política, entonces, se crea un nuevo Ministerio<sup>61</sup>, con una asignación presupuestaria equivalente a la destinada tradicionalmente a la obra pública, aproximadamente el 25% del presupuesto provincial (Páez, Saibene y Fernández, 2017), y, dentro de este, un Programa de Inclusión Social<sup>62</sup>. Este nuevo espacio político desencadena un proceso interno de reajustes horizontales y verticales diversos, porque el modelo de implantación es el de puesta en marcha o top-down (Tamayo Sáez, 1997). Rápidamente, todas las unidades burocráticas se encuentran comprometidas en la puesta en marcha de la nueva política social, haciendo efectiva

---

<sup>61</sup> En 2004 se crea el “Ministerio de la Cultura del Trabajo”, que en 2008 se denomina “Ministerio de Inclusión Social y Desarrollo Humano”, en 2013 “Ministerio de Inclusión Social”, y, actualmente, “Ministerio de Desarrollo Social”.

<sup>62</sup> Ver Decreto 71 de 2003 y Ley de Presupuesto para el año 2004. En el trabajo de Páez, Saibene y Fernández (2017) se puede ver el análisis del incremento de la asignación presupuestaria del Plan de Inclusión Social.

la reestructuración a partir del nuevo principio político: la inclusión social. Un ejemplo es la creación de un concurso de fotografía, “Trabajo para todos”, por parte de otra unidad burocrática, el Subprograma de Cultura del Ministerio del Progreso.

Con el objetivo de renovar continuamente la legitimación de la política e intervenir en la dimensión cultural de la problemática, tal como ha sido definida, vemos la instrumentación de una serie de gestos y acciones; entre ellos, la presencia del gobernador en actos fundacionales y significativos, el llamado a una consulta popular y la construcción de símbolos distintivos por medio de emblemas y expresiones artísticas.

Suarez Godoy relata el inicio de actividades del Plan:

“el día 6 de junio de 2003, a las ocho horas, se reunió frente a la casa de gobierno, en la Plaza Independencia, una multitud que se dirigió a los lugares de trabajo encabezada por el Gobernador de la Provincia Dr. Alberto Rodríguez Saá, llegando hasta el río San Luis, frente a la legislatura provincial.

Desde ese lugar cada trabajador se dirigió a la parcela que se le había asignado, donde lo esperaba el Coordinador para verificar su asistencia y darle las primeras instrucciones” (2004: 58).

En cada acto significativo, veremos la presencia del gobernador afirmando su voluntad política como la voluntad del pueblo, fetichizando su intervención institucional como el poder político propiamente dicho. La instrumentación de una consulta popular, “para expresar opinión por la afirmativa o negativa respecto de la continuidad o no del Plan de Inclusión Social “Trabajo por San Luis”<sup>63</sup>, enmascara dicho ejercicio de la representación como autoreferencial, poniendo en escena el retorno del fundamento del poder a la comunidad política, como si ésta no hubiese sido ya definida, primero como postergada, y luego como excluida. En la fundamentación del proyecto de ley de la consulta se puede apreciar la interpretación de la importancia cultural del Plan de Inclusión Social, que a su vez es la que des-potencia y vuelve pasiva a la comunidad política:

“La Ley 5411 que instrumenta el Plan de Inclusión Social ‘Trabajo por San Luis’ para dar respuesta inmediata a la emergencia social, produjo una masiva incorporación de

---

<sup>63</sup> Ley N° 5593. Consulta popular por “sí” o por “no” respecto a la continuidad o no del Plan de Inclusión Social “Trabajo por San Luis” (22/04/2004), reglamentada por Decreto 1995-2004, del Poder Ejecutivo Provincial.

ciudadanos que se encontraban excluidos del sistema productivo y como consecuencia marginados del desarrollo social y cultural comunitario.

Esta política de gobierno constituyó a la Provincia de San Luis en el primer Estado argentino que dio solución concreta al flagelo de la desocupación que afecta a todo el territorio nacional.

La participación directa de los ciudadanos en la toma de decisiones relacionadas con las problemáticas que los afectan directamente, constituye un ideal a alcanzar para el sistema democrático.

Es, entonces, un deber del poder político generar, promover y afianzar mecanismos que permitan a los habitantes formular soluciones para resolver cuestiones prioritarias en su realidad cotidiana y constituye una promoción cierta de la participación social en las cuestiones públicas.

Existen en nuestra sociedad opositores que detractan y cuestionan el Plan de Inclusión Social que es la columna vertebral de un proyecto político provincial basado en la justicia social.

Esta conducta, pretende generar una discriminación que afecta la vida democrática provincial. Debe ser, en consecuencia, el pueblo de San Luis quien con su decisión soberana en las urnas señale el escenario socio-cultural en el que desea vivir en una provincia que transformó un **pasado de postergación** en una realidad de paz, libertad y trabajo...” (Ley N° I-0006-2004: 2. El resaltado es propio).

Es necesario aclarar que, durante muchos años, en San Luis se construyó un discurso acerca de la identidad puntana, estableciendo claras diferencias con una previa negación de valores sanluiseños que produjeron un imaginario de desvalorización y postergación (Trocello, 2008; Lobo, 2014a; 2014b). De manera que, dicha identidad se enuncia entre los términos de postergación y progreso, siempre teniendo como actor principal a un líder o al gobierno provincial. En este contexto, la política de inclusión social se inscribe en la misma trama relacional –pueblo postergado y líder–, renovando la idea de postergación y progreso con los términos exclusión e inclusión.

De esta manera, vemos que la construcción de símbolos distintivos de la inclusión social responde al carácter constitutivo de los mecanismos representativos, que, como hemos visto, pretenden perpetuarse con la intervención cultural. Además de establecer fechas

conmemorativas, se diseña una bandera propia, que se encuentra reproducida en pecheras, carteles y en la seudomoneda con la que se cobra y se estimula la producción artística. Diversas creaciones artísticas –poemas, canciones, pinturas, obras de teatro, fotografías, recopilaciones de testimonios, etc.–, a cargo de integrantes del Plan, amplifican las voces, palabras, rostros y sentimientos de hombres y mujeres, no sólo metaforizando las múltiples experiencias de la exclusión y de la inclusión en la provincia, sino también invistiendo al gobernador como actor principal.

Con todas sus acciones, los Estados intervienen en el proceso social de construcción de sentido, sin embargo, se puede distinguir entre intervenciones no deliberadas e intervenciones deliberadas en materia cultural. Entre estas últimas, encontramos a las políticas culturales, que explícitamente invocan un propósito de transformación, de modificación de habitus e intervención en una determinada estructura de sentido. Para que dicha intervención sea efectiva e impacte en mentalidades y diversas formas ideológicas, se requiere de una serie de herramientas y estrategias, que, por supuesto, no están ajenas a las disputas libradas en torno a los modos de actuar culturalmente y la lucha por el poder (Margulis, 2014).

Definida como una problemática cultural, la exclusión social es, entonces, un “drama” en el que coexisten tres realidades, por lo tanto, se requieren herramientas y estrategias que intervengan en forma conjunta y en cada una de ellas. La transferencia de recursos económicos y la organización alrededor de diversas tareas, que ya vimos que son manuales y artísticas, es una primera injerencia, definida de “carácter urgente” en la coyuntura que se vivía, pero que, rápidamente, muestra una modalidad de intervención, una razón gubernamental. En aquel primer discurso que hemos citado, el cual se reproducirá de diferentes maneras en los primeros años, las realidades evocadas ubican al trabajador en un modo de producción diferente, pero siempre postergado, ya sea negado, explotado o excluido, y ubican a la institucionalidad estatal, personificada en Hipólito Irigoyen, Eva Duarte y Alberto Rodríguez Saá, como la relación que puede revertir y transformar dicha realidad. Configurada la nueva escena política, donde la inclusión social reordena los términos, la institucionalidad estatal vuelve a afirmarse como poder y como dominación, fetichizando su estrategia de rearticulación a un patrón de poder que la trasciende.

## **6.2. Política de reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades originarias de San Luis**

La configuración política que acabamos de describir es el *a priori* –lo que está antes, constituyendo– de un nuevo problema público o cuestión que comienza a plantearse a fines del primer mandato de Alberto Rodríguez Saá. El reconocimiento de la preexistencia de comunidades originarias irrumpe en la agenda política provincial luego de que forme parte de la agenda de numerosos actores involucrados en la problemática, entre ellos, movimientos sociales, organismos internacionales, el Estado nacional y otros Estados latinoamericanos, en el marco de redefiniciones de las comunidades políticas representadas.

Podríamos decir que, antes de que se formule la definición provincial de la problemática, en términos de factibilidad el camino estaba allanado. Por lo tanto, vamos a ver que se avanza mucho y muy rápido, lo cual traerá consecuencias no sólo en el desarrollo de la política sino también en la aceptación por parte de la comunidad en su conjunto. Es bien significativo que en el imaginario de muchos puntanos aparezca como necesaria su aclaración, como si toda la fundamentación de la política aplicada dependiese de la claridad de su punto de partida. Numerosos trabajos científicos reconstruyen estos primeros momentos, y muchos de ellos se hacen eco de responder acerca de si hubo o no grupos, comunidades, organizaciones o colectivos sociales que reclamasen por dichos derechos o entablasen una situación conflictiva. Es posible que el discernimiento del contexto regional y la lectura científica en términos de relaciones tensas entre Estados y movimientos sociales presente un primer obstáculo a la hora de analizar el surgimiento de la cuestión. Lo que diferentes autores han constatado y nosotros hemos confirmado es que hubo reclamos en torno a elementos necesarios para la vida, lo que ocurre es que la potencia organizadora de la acción estatal reconstruye la escena y todo el discurso se centra en las acciones de reconocimiento y reparación histórica provincial.

Ahora bien, antes de avanzar en el análisis de la acción estatal es necesario discernir un campo político más amplio en donde diversos actores y agencias, con posicionamientos diferenciados, conforman redes y circuitos en torno a la problemática étnica (Katzer, 2015). En lugar de buscar un grupo, comunidad, organización o colectivo previo, que en definitiva sería “recortar un supuesto universo indígena” (Katzer, 2015), es necesario identificar dicho campo político, en donde la acción de diversos actores interviene en la definición provincial de la problemática.

Por ahora sabemos que ranqueles y dos organizaciones no gubernamentales formulan reclamos al gobierno provincial, durante la primera gobernación de Alberto Rodríguez Saá. Para el caso de la comunidad huarpe reconocida, el reclamo por el agua encierra una larga historia de despojo y diáspora. Ezequiel Espinosa (2013) y Aldana Calderón Archina (2016) trabajan la temática y reconstruyen lo sucedido, lo cual nos permite identificar una concepción del conflicto, una incipiente organización y las primeras formas de acción de quienes realizan la demanda al poder institucionalizado. Para el caso de la comunidad ranquel reconocida, el reclamo por el reconocimiento de preexistencia también encierra una historia muy dolorosa. Celina Chocobare (2013), María Vanesa Giacomasso (2016) y Anabela Abbona, (2021) enlazan piezas sueltas de una historia reciente, que también nos permite entender las primeras acciones políticas como fuerzas instituyentes y alternativas a lo establecido.

Según Aldana Calderón Archina (2016), el área de Guanacache fue un oasis para la agricultura hasta fines del siglo XIX, cuando el proceso de desecamiento, provocado por la captación de los caudales de los ríos Mendoza y San Juan y los desagües del Bermejo, la convierte en un desierto inhabitable. El nuevo uso del agua, para el consumo de zonas urbanas y producción vitivinícola, reconfigura la zona en relación al desarrollo económico de la Argentina para su integración al mercado mundial. La redistribución territorial, social y de recursos naturales necesaria para una economía primaria exportadora, se inicia en las provincias de Mendoza y San Juan en 1880, con el traspaso de una producción ganadera y vitivinícola a pequeña escala a un modelo agroindustrial capitalista. Allí se configura la antinomia “oasis - progreso - descendencia europea” frente a “secano - atraso - resabio indígena”. Como en otras zonas de nuestro país, la historia se repite. Las lagunas de Guanacache se convierten en un escenario de disputa: tras numerosas campañas militares, donde muchos prisioneros son distribuidos para servicio doméstico o mano de obra pastoril, se da el éxodo hacia zonas urbanas, transformando la zona en un desierto poblado por poblaciones consideradas marginales, luego considerados como “otros” internos.

Un siglo después, se implementan políticas hídricas, ambientales y culturales para revertir la desertificación y la negación de la cultura huarpe en Guanacache. Según Calderón Archina (2016), las primeras acciones estatales al respecto se dan en 1992 con la firma del “Pacto Ambiental del Nuevo Cuyo” (ratificado por Ley provincial N° 5.963), impulsado por el gobernador Adolfo Rodríguez Saá; y en 1999, con la firma del “Convenio Ramsar”, a partir del

cual se registra el humedal<sup>64</sup>, solamente por parte de las provincias de San Juan y Mendoza. La no inclusión de las aguas del lado sanluiseño en la integración de las lagunas como Sitio Ramsar moviliza a la organización no gubernamental “Inti Cuyum” de San Luis a elaborar un proyecto, el “proyecto Guanacache”, y presentarlo a los gobiernos de la región cuyana, vía defensoría del pueblo. En el marco de dicho proyecto, Juan Romero, fundador de la ONG, conoce a Pascuala Carrizo Guakinchay, quien luego se constituirá en representante indígena, y la invita a formar parte del proyecto como colaboradora. De esta manera, se inicia un trabajo conjunto entre la ONG y un grupo de familias del paraje La Repesita, que logra integrar al Sitio Ramsar registrado la fracción de lagunas de Guanacache del lado sanluiseño (desde la localidad Las Trancas hasta el Salar el Bebedero y el Parque Nacional Sierras de las Quijadas) (Calderón Archina, 2016)<sup>65</sup>.

Podríamos decir que una serie de acciones en torno al problema de la desertificación reúne a la ONG “Inti Cuyum” y un grupo de familias huarpes. Entre estas acciones, encontramos acciones de organización, de toma de conciencia respecto a la problemática y sus posibles soluciones, de relación con otros interesados y de demanda al poder institucionalizado. En dicho proceso político, tanto para Espinosa (2013) como para Calderón Archina (2016), se da la reemergencia étnica y la conformación de la comunidad reconocida de Guanacache. Ahora bien, antes de avanzar es necesario ver que, en paralelo, otra organización no gubernamental y ranqueles emprenden acciones en conjunto.

Consta en los trabajos de Celina Chocobare (2013), Ezequiel Escudero (2013), Claudio Lobo (2014a), María Vanesa Giacomasso (2016) y Anabela Abbona, (2021), el trabajo conjunto entre el Centro de Estudios Ranquelinos (CER) y ranqueles o descendientes de ranqueles. A partir de entrevistas y de un análisis de notas de la prensa local, Abbona (2021) realiza una reconstrucción de las actividades y discursos que ponen en la agenda cultural de la provincia, la historia y el

---

<sup>64</sup> “Convención de Ramsar” es un acuerdo internacional que promueve la conservación y el uso racional de los humedales. Además de las partes firmantes, participan de las acciones organizaciones internacionales. Entre los objetivos que se establecen están: elaborar de políticas que tengan en cuenta a los humedales, establecer alianzas entre actores públicos y privados, garantizar que se inviertan fondos privados y desarrollar fuentes de financiación para la conservación y gestión de humedales.

Los sitios Ramsar son designados por la autoridad administrativa nacional, responsable de la Convención de Ramsar en cada país. A partir del Convenio firmado por San Juan y Mendoza, se registra el séptimo humedal del país y el más largo en extensión por las 580.000 ha. que abarca (240.000 ha correspondientes al territorio sanjuanino y 340.000 ha dentro de la provincia de Mendoza) (Calderón Archina, 2016: 18).

<sup>65</sup> Para más información, ver Alcides J. C. Araya (01/02/21) y Ministerio de Medio Ambiente de San Luis (15/04/14).



presente ranquel. En los medios locales, encuentra que se publicaron artículos referidos a los pueblos indígenas de la zona desde fines de la década del '80 y que los primeros relatos reivindicativos aparecen a mediados de la década del '90. Desde su punto de vista, estas iniciativas son representativas del nuevo contexto político de la región, ya que no existía una política sistemática de estudio ni proyectos destinados a los pueblos indígenas de San Luis. Esta situación comienza a revertirse con la creación del Centro de Estudios Ranquelinos (CER), en la ciudad de Villa Mercedes, en 2002<sup>66</sup>. En el marco del Centro se realizaron entrevistas a descendientes y trabajos de campo; se organizaron encuentros y jornadas en conjunto con otras instituciones; se firmaron convenios con organizaciones; se entablaron relaciones con comunidades de la provincia de La Pampa, las cuales contaban con una trayectoria de movilización; y se tendieron lazos con el gobierno provincial (Chocobare, 2013; Abbona, 2021). Si bien el interés científico-cultural inicia un proceso de revalorización del aporte de las comunidades indígenas a la construcción de la identidad provincial<sup>67</sup>, que luego será legitimado por las acciones del gobierno provincial<sup>68</sup>, habilita la aparición de otros intereses. Un integrante de la comunidad ranquel nos cuenta de la pertenencia a un grupo que comienza nucleando familiares y luego conforma un consejo de lonkos a través de una asamblea. Según su relato, la relación con una comunidad en La Pampa les permite organizarse mejor respecto a cómo

---

<sup>66</sup> El Centro reunió a investigadores y escritores en torno a la historia de los pueblos indígenas en la provincia, y específicamente la de los ranqueles. Entre sus miembros están Teresita Morán de Valcheff, Walter Medaglia y Luis Garro. Teresita Morán de Valcheff publicó varios libros. Entre ellos está “El caballo del indio galopa la resistencia bajo el cielo de Abya Yala, donde hace un relato, en primera persona, de la “reparación histórica al pueblo ranquel de San Luis”. En dicho relato afirma que el Centro de Estudios Ranquelinos (CER) trabajó “para que el acto de restitución se llevara a cabo” (2011: 337).

<sup>67</sup> Como ejemplo, Abbona cita los objetivos, conclusiones y propuestas que surgieron en una jornada realizada en 2003: “Los objetivos de las jornadas expuestos en el programa fueron: conocer el patrimonio material y espiritual de los aborígenes que habitaron el territorio sanluisense; tomar conciencia de la necesidad de indagar en las *raíces aborígenes* y afirmar **nuestra propia identidad**; valorar y difundir el acervo y pensamiento de nuestra América Indígena, reflexionar sobre el genocidio sufrido por las naciones aborígenes, así como impulsar el conocimiento del pasado aborigen y ‘una lectura crítica de la realidad pasada, presente y futura’. Como resultado de las jornadas, se desarrollaron una serie de conclusiones que fueron volcadas a un informe, en el que se planteó la necesidad que ‘la cultura conozca **sus raíces** para revalorizar y reivindicar la historia de las razas nativas y autóctonas’. En este marco, una de las propuestas que impulsó el grupo de docentes de la ciudad, entre las que se encuentra Valcheff, fue la necesidad de incluir en los planes de estudio a la ‘cultura aborigen’ en todos sus aspectos” (2021: 158. El resaltado es del original).

<sup>68</sup> En el noveno capítulo de esta tesis analizamos con mayor profundidad algunas acciones gubernamentales, como, por ejemplo, la edición de libros de referentes del Centro de Estudios Ranquelinos (CER), de comunidades de La Pampa y de diferentes especialistas en la temática. En este punto, es importante consignar que en el libro “Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla”, compilado por Germán Canuhe, se afirma que “a partir de 1983, cien años exactos desde que se entregó Yankamil, última resistencia rankül, entre otras Comunidades Rankulche que se formaron en La Pampa, Mendoza, Provincia de Buenos Aires, y otras latentes en Córdoba, nació una Comunidad Ranquel en Justo Daract, Provincia de San Luis” (2010: 20).

dirigirse a las autoridades, ya que comienzan a “imitarlos” extendiendo invitaciones al intendente y al gobernador, tal como estos hacían: “El intendente nunca nos llevó el apunte, pero Alberto contestó”. También entran en contacto con Pascuala Carrizo Guakinchay, a través de Walter Moyeta, uno de los representantes de la comunidad ranquel, luego reconocida (Espinosa, 2013).

La organización de las familias, en paralelo al trabajo de investigadores y a los contactos con otras comunidades, los introduce en ese campo político al que hacíamos referencia anteriormente. Desde esta incipiente organización en red es que se realizan las invitaciones, primero, y las demandas después. Por lo tanto, si la demanda de agua representa el ejercicio de voluntades en el norte, la demanda de reconocimiento de una historia distinta a la oficial representa las del sur. Es en ese ejercicio, entonces, que comienza a reeditarse una frontera o trama simbólica común (Grimson, 2011), que, por supuesto, responde a un entramado de historias respecto al territorio y sus habitantes. Para Claudia Briones (2005), más allá de los lineamientos nacionales, cada provincia es una “construcción histórica problemática” en donde se reproducen desigualdades sociales y se sedimentan procesos de formación de grupos alterizados. Por lo tanto, el análisis de cualquier acción política alternativa implica más que la lectura de un contexto o espacio y tiempo determinados, requiere del discernimiento del estilo particular de construcción de la hegemonía cultural en dicha provincia.

Sería ingenuo pensar que estos reclamos hayan surgido recién con un contexto político y social sensible a dichas problemáticas. La no respuesta del intendente, a la que hace referencia la persona entrevistada, es en sí misma la acción estatal (por omisión) que prevaleció por mucho tiempo, la manifestación de una toma de posición que considera que la inacción constituye el modo más eficaz de preservar o aumentar los recursos políticos del régimen (Oszlak y O'Donnell, 1995; Aranda, 2010). Con la participación en un campo político específico y la traducción de su problemática en términos científicos y políticos –entiéndase, una mayor institucionalidad de la *potestas* (Dussel, 2006)–, se visibilizan en una escena política más amplia, no sólo nuevos actores sino también la nueva toma de posición por parte del Estado provincial. La simultaneidad de ambos procesos puede hacernos pensar en una política de cooptación preventiva<sup>69</sup> (Oszlak y O'Donnell, 1995) por parte del Estado, que encauza los

---

<sup>69</sup> Oszlak y O'Donnell ponen un ejemplo que puede servirnos: “un caso típico es el de la reforma agraria, frente a la cual el estado ha adoptado muchas veces políticas tendientes a movilizar al campesinado en apoyo a un programa de transformación de la propiedad agraria y de las formas de explotación rural, mediante expropiación

reclamos sin una reconfiguración de las relaciones de poder establecidas. Sabemos por Espinosa (2013) y Calderón Archina (2016) que los reclamos en el norte se enmarcan estratégicamente en las acciones emprendidas tanto por un organismo internacional (Convención de Ramsar) como por los gobiernos de Cuyo; y sabemos, también, por Abbona (2021) que el Centro de Estudios Ranquelinos, muy tempranamente, estableció vínculos con el gobierno provincial para llevar adelante diversos proyectos, entre ellos establecer los lineamientos de la política cultural que se emprendería hacia poblaciones indígenas en la provincia. En primera persona, Teresita Morán de Valcheff narra lo siguiente:

“Por cierto que el Centro de Estudios Ranquelinos de Villa Mercedes, realizó una más que importante tarea para contribuir a que esta restitución de parte de las tierras que desde tiempos inmemoriales, habitara el ranquel, fuera una auspiciosa realidad. No hubo necesidad de reclamos, el C.E.R. desde su fundación, había instalado en el ámbito de la provincia una verdad soterrada, la existencia de los ranqueles, a pesar del exterminio; el gobernador Rodríguez Saá con plena conciencia de esta realidad, por ser descendiente como consignamos de la luchadora etnia, por su parte tomó la decisión política revolucionaria de restituir las tierras y llamó a los ranqueles y al C.E.R., en el año 2006, nos hizo conocer detalladamente su proyecto y hablamos sobre nuestra participación en el mismo. Como garantes del primer convenio, firmamos con Luis Carlos Garro y Walter Moyetta, junto al gobernador Rodríguez Saá y Raquel Weinstock, en nombre del Centro de Estudios Ranquelinos” (2011: 338).

Sin embargo, más que una acción preventiva, la acción estatal demuestra la vocación de ponerse al frente de un proceso social ya iniciado, para retraducirlo e incluirlo en términos de su propio proyecto hegemónico.

En aquel primer discurso de Alberto Rodríguez Saá (2004), que hemos citado, no aparecen los derechos colectivos de las comunidades originarias entre los derechos por los que hay que velar en la refundación del pacto social en la provincia. Los mismos emergen en los discursos que

---

gradual, compra y redistribución de tierras o distribución directa de tierras fiscales. Antes de la fijación de esta política, el campesinado pudo o no estar movilizado, pero aun cuando sea la acción estatal la que logre movilizarlo, el modo de intervención elegido tenderá a prevenir, por ejemplo, el desarrollo de un proceso social alrededor de la cuestión agraria quizás inmanejable de no mediar tal política preventiva. En este caso, el campesinado habrá tomado posición, fijado su política, dentro de los márgenes impuestos por la política de cooptación preventiva del estado. Este, a su vez, habrá logrado encauzar la demanda campesina obteniendo apoyo político de parte del campesinado e incluso de los sectores más progresistas de la burguesía” (1995: 115).

pronuncia a fines de su primer mandato y durante el segundo, en simultáneo a las acciones emprendidas. Por lo tanto, en el espacio público, la definición de la problemática aparece como una problemática que nace resuelta. El 1 de abril de 2007, en la apertura de sesiones de la legislatura, Alberto Rodríguez Saá dice:

“Culturas originarias: la provincia, cultura originaria, a los que despectivamente se los han llamado indios, aborígenes y que son las culturas originarias, porque son las culturas que estaban antes que viniera el conquistador europeo, antes que padecieran el genocidio que sufrieron, antes que sufrieran una permanente discriminación, nosotros tenemos ya firmado el primer convenio con la Cultura Guanacache, huarpes, cultura que tenía asentamiento en San Luis, San Juan, La Rioja, Mendoza. Hemos firmado el segundo convenio con la Cultura Ranquel y ahora vamos a firmar el tercero con la Cultura comechingones. Anuncio con orgullo que en el mes de mayo vamos a otorgarles las tierras que ellos quieran a la Cultura Ranquel y en el mes de junio a la Cultura Guanacache... –Aplausos– ...donde ellos tenían sus asentamientos, sus poblaciones que fueron diezmadas, perseguidas, etc., y vamos a hacer con ellos un plan para que tengan esa cultura, en ese asentamiento donde ellos elijan vivir y defender sus derechos, vamos a hacer un plan para que tengan una economía sustentable y no dependan absolutamente de nadie, sino de su propio trabajo, de su propia cultura... –Aplausos– ... Queremos ser la primera provincia Argentina que reivindique definitivamente a las culturas originarias, para salir, enfoqué el problema de otra forma.

La Constitución Argentina tiene un artículo que nadie lee por ahí y que dice que no hay más esclavos y dice que los actualmente existentes, en una época histórica, no lo son más y que se va a indemnizar por esta situación, nunca aclaró la Legislación Argentina si iban a indemnizar a los esclavos o a los amos ¡Qué vergüenza! Es nuestra historia cuando la leemos en serio. ¿Cuánto debemos hacer para reparar la cantidad de injusticias que se han cometido? Tenemos que hacerlo, tenemos que hacerlo porque esas son las reglas de convivencia y lo que exige nuestro techo, que todos vivamos con el principio de igualdad y respetando las diversidades” (2007: 19).

Por lo tanto, entre el reclamo y el anuncio de un nuevo problema público se produce la desposesión de la representación de la problemática. Esta nueva representación redirecciona las omisiones estatales al ámbito nacional y no reconoce las acciones políticas de nuevos actores

en torno a elementos necesarios para la vida, negando de alguna manera la dimensión material, la conflictividad inherente a la problemática. Antes de que la demanda se articulara a acciones más organizadas, es posible que los funcionarios identificaran una conflictividad que tiene más de “poder en sí” (*potentia*) que de “poder fuera de sí” (*potestas*) (Dussel, 2006), por lo tanto, la existencia de una voluntad que podía convertir al gobernador en portavoz de un poder que pone en cuestión al poder mismo.

Sabemos que, aún con toda su omnipotencia, el Estado no ocupa todo el campo de las relaciones de poder; como *potentia*, el poder político se encuentra diseminado en comunidades, organizaciones, agrupaciones, regenerando continuamente saberes, ideologías, prácticas que emanan de la pluralidad de las voluntades unidas por consensos (Dussel, 2010). Por lo tanto, el acceso a una voluntad incipiente, escasamente organizada, y, fundamentalmente, que se pronuncia en nombre de “víctimas” ya reconocidas en diferentes contextos e instancias institucionales, se vuelve el acceso a una nueva fuente de *potentia* que despotencia para poder seguir reproduciendo la trama de mecanismos de explotación y dominación que el poder institucionalizado implica.

Sabemos que hay democracia mientras el espacio político se amplía, mientras un mayor número de personas participan en las decisiones reflejando una diversidad de posturas y mientras se reconocen modos plurales de organización y competencia por el poder político. El poder político del disenso amplía los términos de las disputas, no los simplifica; aumenta la capacidad de conocimiento social de múltiples realidades, no la disminuye. De alguna manera, la nueva toma de posición del Estado provincial y la redefinición de la problemática en términos burocráticos instala el proceso social iniciado en el terreno de las políticas públicas, provocando el descarte de otras definiciones de la problemática, de otras formas de organización, de otras herramientas de construcción política, que todavía no han sido estudiadas.

### **6.2.1. Reconfiguración del proceso socio-político-cultural iniciado**

Ezequiel Espinosa (2017) analiza las condiciones de posibilidad para el “resurgimiento” de las culturas originarias en San Luis, que nosotros vamos a entender como las condiciones de posibilidad para la “reconfiguración de un proceso social iniciado” en torno a elementos necesarios para la vida. Según nuestro autor, a partir de 2003 se dan una serie de reformas políticas, reconfiguraciones culturales, redistribución de poblaciones y reordenamiento

territorial en el marco de la diversificación del modelo de desarrollo. Al modelo industrial y agroexportador se le suman las industrias culturales y algunos principios de sustentabilidad respecto al medio ambiente. En términos políticos, estos cambios se proponen como una refundación de la provincia, donde “gobernar” no se limita a “poblar” y “crear trabajo”, sino a “destinar culturas”, “cultivar destinos”, “crear hábitats y cultivar raíces”<sup>70</sup>. En términos de reterritorialización, se crean nuevas localidades y reordenan las ya existentes bajo criterios de descentralización, sustentabilidad y desarrollo propio<sup>71</sup>, lo cual implica la construcción de nuevas coordenadas temporo-espaciales para los sentidos de pertenencia<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> “Este devenir de ‘las culturas como recurso’, ha sido narrado por los dirigentes del partido justicialista sanluiseño, a través de toda una serie de un ordenamiento discursivo inspirado en la teoría de las ‘olas civilizatorias’. Se señala que la provincia –luego de la etapa ‘heroica’ de las guerras de independencia y de organización nacional–, se habría mantenido en la era agraria de civilización hasta el año 1983, momento en que la misma comienza a transitar algo así como un proceso de ‘revolución industrial’ impulsada por los sucesivos gobiernos de Adolfo Rodríguez Saá. Muy rápidamente, en apenas 20 años, esta etapa civilizatoria fue dando paso a la ‘revolución tecnológica’ y la inauguración de la ‘era digital y de la diversidad’, en la que el desarrollo de las ‘industrias de la inteligencia’, las ‘economías creativas’ y ‘la sociedad del conocimiento’, sitúa a las culturas en condiciones de ser instrumentadas como una ‘recurso’ económico-político para el logro del ‘progreso’ y en aras de una gobernanza más exitosa como eficaz. Dicho de otra manera, con el ‘cambio de paradigma’ en la ‘política cultural’ –de instituyente, clásica y convencional; a industrial, integrada y transversal–, ‘el ámbito de la cultura’ deja de tener un sentido restringido (clásico-institucional), asumiendo un carácter holístico (recursivo-relacional)” (2017: 84 - 85).

<sup>71</sup> “La fundación de la ciudad de La Punta –a pocos kilómetros de la capital provincial– como modelo de ‘ciudad del siglo XXI’ –descentralizadora, sustentable y diseñada como un polo de desarrollo de las industrias culturales–; el truncado proyecto de transformar las Salinas del Bebedero –en el centro-oeste provincial– en un ‘mar interior’, y su posterior conversión parcial en un ‘parque temático’ abierto al público; la creación de la Municipalidad de Estancia Grande, también en las cercanías de la ciudad de San Luis; el fallido plan Pioneros Siglo XXI para la ‘colonización’ del centro-sur de la provincia y su posterior reconversión en el Pueblo-Nación Ranquel; la fundación del Pueblo-Nación Huarpe en el noroeste provincial –estas tres nuevas localidades fundadas con criterios idénticos a los de la ciudad de La Punta (sustentabilidad, descentralización y polos de industria cultural) –; la proyección de colonias penitenciarias en áreas inhóspitas del noroeste como otros tantos polos de desarrollo, etc. como, por fin, el (re)ordenamiento territorial de toda la jurisdicción provincial en diferentes ‘zonas turísticas’...” (2017: 80). Otro ejemplo es el de Bajo de Véliz, que es trabajado por Nicolás Trivi (2019).

<sup>72</sup> Desde su punto de vista, se comienza a cumplir con un postulado ya expuesto por Alberto Rodríguez Saá a mediados de los años 90, el desplazamiento de lo “estatal-nacional” hacia lo “regional-patriótico”. En otras palabras, se comienza a cumplir con la definición de la pertenencia regional y la construcción de una identidad provincial en términos de etnicidad geodeterminada y la definición de patria como el lugar donde se defienden los derechos. “... Si el federalismo de viejo cuño se había convenido como la mejor forma institucional de ‘regular las relaciones entre la nación y las provincias’, el horizonte del ‘nuevo federalismo’ sería el de propiciar una regionalización de las relaciones económico-políticas interprovinciales, y con los países vecinos. De acuerdo con los principios de este ‘nuevo federalismo’, las ‘regiones’ serían ‘unidades territoriales y administrativas’ definidas jurídica y culturalmente, pero donde el enraizamiento cultural de los derechos humanos las distinguiría de la noción de ‘país’, así como su indefinición como sujetos de soberanía política las diferencia del concepto de ‘Nación’. Ya no más una ‘Nación como Estado’, sino una patria como región” (2017: 83).

Por lo tanto, en el marco de la refundación política de la provincia se transforman los estándares metaculturales que van a posibilitar una nueva gubernamentalidad (una nueva forma de entender el arte de gobernar) donde el recurso de la cultura ocupa un lugar central.

Es, entonces, este nuevo marco de gubernamentalidad el que define como problemáticas culturales a la exclusión social –recordemos, el drama en el que coexisten tres realidades: primero, el trabajador no quería trabajar; luego, quería trabajar y lo explotaban; y ahora, la ciencia y la técnica lo excluyen del mercado laboral–, al reclamo por el agua y a las acciones de visibilidad de otra historia provincial. Al principio político de “inclusión social” se suma el de “reparación histórica”, lo cual reinstala la problemática en un conflicto abierto previamente por el gobernador. Claudio Lobo (2014a) analiza la discursividad política de Alberto Rodríguez Saá, durante su primero y segundo periodo como gobernador (2003-2011), y rastrea la manera en que el término “comunidades/cultura originaria” comienza a aparecer en los discursos locales. De su trabajo se desprende que la “irrupción” del término como tópico identitario produce un desplazamiento respecto a la trilogía discursiva política, histórica y religiosa hegemónica hasta ese momento, que había invisibilizado o construido negativamente como obturadores de la gesta fundacional sanluiseña a las culturas originarias<sup>73</sup>. Más adelante, retomaremos este desplazamiento, cuando analicemos la coexistencia conflictiva de diversos relatos de la historia de nuestros pueblos indígenas como marco de significación para la construcción de la memoria y de la identidad, en los últimos dos capítulos. En esta instancia, nos interesa resaltar su dimensión política, fundamentalmente, cómo el debate con discursos hegemónicos, que hasta ese momento era llevado a cabo por el Centro de Estudios Ranquelinos (CER) de Villa Mercedes (Chocobare, 2013; Abbona, 2021), escala y pasa a ponerse en primer plano en las palabras del gobernador. De esta manera, una de las versiones de la historia de nuestros pueblos indígenas se convierte en “voz autorizada” y se suma al conflicto ya entablado en torno a la narrativa identitaria de la provincia (Abbona, 2021; Lobo, 2014a).

Este nuevo marco de gubernamentalidad también conlleva una redefinición de la relación con actores políticos, que potencialmente pueden intervenir en la reorganización del poder. Desde diferentes marcos teóricos, los autores citados refieren a la constitución de comunidades a partir

---

<sup>73</sup> “Hablamos de una formación discursiva por medio de la cual se legitimó la constitución de la Nación: el mito del origen fundacional, la evangelización católica, la aculturación europea, el crisol de razas y el mestizaje. Confluyeron en esta formación tres matrices discursivas: la histórica, la política y la religiosa” (Lobo, 2014a: 439).

de la acción estatal; mientras Celina Chocobare (2013), Claudio Lobo (2014a) y María Vanesa Giacomasso (2016) coinciden en que la comunidad ranquel fue constituida a través del ejercicio de un poder tutelar o de un proceso más amplio, denominado etnogénesis, Ezequiel Espinosa (2013, 2017), Aldana Calderón Archina (2016) y Leticia Katzer (2015) entienden que la comunidad huarpe se constituye a través de un proceso de comunalización. Más adelante, en los siguientes capítulos, retomaremos el diálogo con estos aportes, cuando argumentemos en favor de la hipótesis de que, además de la dominación, el poder hegemónico tiene como fundamento la colonialidad. Por ahora, nos interesa resaltar la redefinición de las relaciones en la configuración política provincial, que hace emerger en el campo político estatal un actor reconfigurado como “comunidad”.

Decíamos que entre el reclamo y el anuncio de un nuevo problema público se produce la desposesión de la representación de la problemática. Poco sabemos de las condiciones en las que se firmaron las primeras “Actas Compromiso” –el 26 de octubre de 2006 entre el gobierno provincial y representantes Huarpes, y el 9 de noviembre del mismo año entre el Centro de Estudios Ranquelinos y los representantes ranqueles Walter Moyeta y Manuel Baigorria (Calderón Archina, 2016; Chocobare, 2013)–, pero sí sabemos que se dieron por iniciativa del gobierno provincial y conforman el primer acto administrativo de reconocimiento. Por lo documentado hemos podido reconstruir lo siguiente:

. En Morán de Valcheff (2011) hay dos fotos del Acta Compromiso firmada el 9 de noviembre de 2006, que se corresponden con el margen superior de la primera hoja y el margen inferior de la última. Al pie de ambas se lee lo siguiente: “Convenio entre el gobierno de San Luis y el Centro de Estudios Ranquelinos. Ciudad de San Luis. 9 de noviembre de 2006” (2011: 338).

En la primera foto, se alcanza a ver el membrete del Poder Ejecutivo de la Provincia de San Luis y a leer lo siguiente:



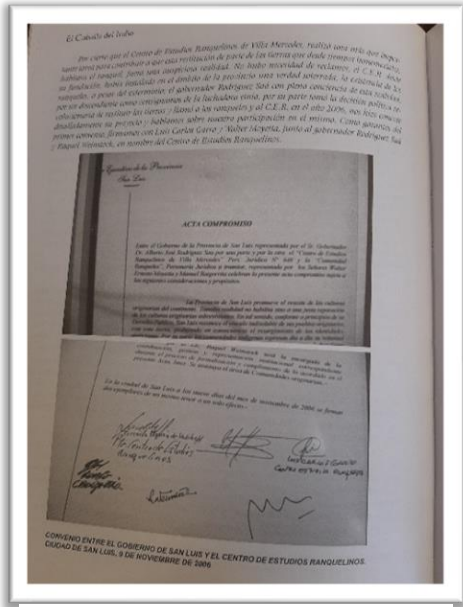


Foto 1 (CFR) Página 338 de Morán de Valcheff (2011)

## “ACTA COMPROMISO

Entre el gobierno de la Provincia de San Luis representada por el Sr. Gobernador Dr. Alberto José Rodríguez Saa por una parte y por la otra el ‘Centro de Estudios Ranquelinos de Villa Mercedes’ Pers. Jurídica N° 640 y la ‘Comunidad Ranqueles’, Personería Jurídica a tramitar, representada por los Señores Walter Ernesto Moyetta y Manuel Baigorrita celebran la presente acta compromiso sujeta a las siguientes consideraciones y propósitos.

La Provincia de San Luis promueve el rescate de las culturas originarias del continente. Tamaña realidad no habilita sino a una justa reparación de las culturas

originarias sobrevivientes. En tal sentido, conforme a principios de su Derecho Público, San Luis reconoce el vínculo indisoluble de sus pueblos originarios con esta tierra, prohiendo en consecuencia el resurgimiento de las identidades autóctonas. Por su parte, las comunidades indígenas expresan día a día su voluntad...” (2011: 338).

En la segunda foto se alcanza a leer lo siguiente:

“... que la Lic. Raquel Weinstock será la encargada de la coordinación, gestión y representación institucional correspondiente durante el proceso de formalización y cumplimiento de lo acordado en el presente Acta, Inter. Se instituya el área de Comunidades originarias.

En la ciudad de San Luis a los nueve días del mes de noviembre de 2006, se firman dos ejemplares de un mismo tenor a un solo efecto.-” (2011: 338).

Luego hay seis firmas, algunas con aclaraciones: lonko Baigorria; Teresita Morán de Valcheff. Pte. Centro de Estudios Ranquelinos; Weinstock; Luis Carlos Garro. Centro Estudios Ranqueles.

. Según Chocobare, entre los objetivos planteados en el Acta firmada, los funcionarios provinciales se comprometen a “...promover el reconocimiento a los pueblos originarios y elaborar legislación pertinente a tal fin; arbitrar acciones para facilitar el ejercicio de derechos en tierras; desarrollar infraestructura para el acceso a servicios públicos básicos y realizar

acuerdos para capacitación laboral”, y el CER y la comunidad ranquel se comprometen a realizar conjuntamente “un censo a los efectos de determinar los agregados de la comunidad originaria ranquel” (2013: 6).

En el discurso de apertura de sesiones legislativas para el año 2007, anteriormente citado, estas “Actas Compromiso” aparecen como “Convenios firmados” y forman parte del anuncio de la nueva política provincial. En dicho discurso, se reconoce a las “Culturas Originarias”, “Cultura Guanacache”, “Cultura Ranquel” y “Cultura Comechingones”, como “víctimas” de genocidio y discriminación y sujetos de derechos ya establecidos. Luego serán denominadas en la legislación provincial como “Comunidades Originarias”, “Comunidad Huarpe Guanacache - San Luis” y “Comunidad Ranquel” (Ley N° V-0600-2007). Posteriormente, serán inscriptas en el Registro de Comunidades Originarias Provincial (Ley provincial N° V-0613-2008), como “Comunidad Huarpe Guanacache - San Luis” que conforma el “Pueblo Nación Huarpe” y Comunidades “Lonko Guayqui Gnerr” y “Manuel Baigorria”, que conforman el “Pueblo Nación Ranquel”. Y, finalmente, se dará la municipalización de las comunidades: en el caso del Municipio Ranquel, con la designación de una de las autoridades existentes como Delegado Organizador del mismo (Acto oficial del 28 de julio de 2009; Decreto de Necesidad y Urgencia N° 2884-MGJ y C-09; Ley N° V-0677-2009)<sup>74</sup>; y, en el caso del Municipio Huarpe, con la designación de un Responsable Administrador propuesto por la comunidad (Decreto N° 1751-MGJyC-2011 y Ley N° V-0788-2011).

Ahora bien, la incorporación de representantes indígenas dentro del aparato estatal, no solo condiciona el proyecto político inicial (Katzner, 2015; Calderón Archina, 2016), sino que habilita otros movimientos de la desposesión de la representación de la problemática como, por ejemplo, el nombramiento de Alberto Rodríguez Saá como “*lonko che*” de las comunidades ranqueles reconocidas. A diferencia de otras interpretaciones elaboradas<sup>75</sup>, entendemos que este último

---

<sup>74</sup> El 28 de julio de 2009, el gobernador de la provincia firma el Decreto de necesidad y urgencia N° 2884-MGJ y C-09 de restitución de tierras al Pueblo Nación Ranquel y creación del Municipio de la Comunidad Ranquel en un Acto oficial en Casa de Gobierno. El 29 de julio es elevada al presidente de la Cámara de Diputados provincial y la Ley N° V-0677-2009 es sancionada el 14 de octubre del mismo año. Resulta significativo que, en paralelo al tratamiento legislativo provincial, más precisamente el 23 de septiembre, el senador provincial Mario J. Colazo presenta en la Cámara alta de la Nación un proyecto para declarar de interés legislativo “la creación del Municipio Ranquel, ...fundado el 28 de julio del corriente” (Senado de la Nación, 2009: 32; Colazo, 2009). Retomamos el tema más adelante.

<sup>75</sup> Claudio Lobo entiende que las comunidades ranqueles, “configuradas al amparo de la tutela del Estado provincial” (2014a: 493), son las que nombran lonko a Alberto Rodríguez Saá, quien asume una doble descendencia, ranquel y criolla. Por su parte, Giacomasso (2016), afirma que, en el marco de la ceremonia y acto formal de entrega de viviendas en 2009, y en forma de agradecimiento, los lonkos de ambas comunidades

movimiento responde a prácticas en el ejercicio del poder. Frente a la particularidad de la nueva unidad burocrática, la cual dificulta el desplazamiento continuo de funcionarios que se realiza en la administración provincial, se da, en un primer momento, esta institucionalización de una autoridad por encima de las autoridades elegidas en la comunidad. De esta manera, el *lonko che* participa de cada una de las asambleas donde se eligen a las autoridades, las cuales se dan siempre en contextos de alta conflictividad, con la salida o expulsión de/del *lonko/a* destituido y toda su familia de la comunidad.

Estamos trabajando esta hipótesis con un análisis de la particular articulación de formas de autoridad que se da, sin embargo, sólo podemos entre un primer momento, en donde se da un intercambio de reconocimientos simbólicos, y un segundo momento, donde dichas prácticas y lo que las mismas instituyen entran en juego en la dinámica estatal. Resulta altamente valioso que Héctor Pablo Ossola concluya su libro, *“El bramido del puma. Una historia del Pueblo Ranquel”*, con una narración del pedido y nombramiento ocurrido en 2007:

“Mientras se diluía el día, el primer mandatario puntano confió a los lonkos que ‘Me gustaría humildemente que a mí, a mi familia, a los descendientes de Feliciano y de sus padres ranqueles nos reconozcan como parte de su nación’.

Pasado un tiempo, los lonkos celebraron una reunión extraordinaria, encabezada por el presidente del cuerpo, y decidieron que ‘Visto el linaje de sangre que ostenta y todos los beneficios que está otorgando al pueblo ranquel, este Consejo de Lonkos Rankulche le otorga a usted todos los derechos aborígenes’.

El acuerdo se selló con un abrazo y manos estrechadas entre el presidente, el lonko Huala y Alberto Rodríguez Saá” (2009: 449)<sup>76</sup>.

---

otorgaron el título de jefe de lonkos a Alberto Rodríguez Saá por su linaje de sangre rankül y por su propio pedido. Para esta autora, “...su reconocimiento como descendiente permite quizás comprender por qué, por un lado, los grupos de rankülches manifiestan simpatía hacia el gobernador y, por otro, las motivaciones afectivas o vinculares por las que este mismo pudo haber tomado las medidas de reivindicación” (2016: 96).

<sup>76</sup> En estas palabras, Alberto Rodríguez Saá pide que se reconozca que él y su familia forman parte de la nación ranquel, y nombra a su bisabuela, Feliciano Saá. Según Teresita Morán de Valcheff, Feliciano es “...hija de una mujer ranquel de la tribu Painé y de Francisco Saá, refugiado en las tolderías por razones políticas” (2011: 337). Claudio Lobo (2014a) reconstruye el árbol genealógico de Alberto Rodríguez Saá y afirma que Feliciano es hija de Francisco Saá, hijo de José Saá (inmigrante español) y Jacinta Domínguez, y hermano de Juan Saá y Felipe Saá. Estos tres hermanos son los que se refugian en las tolderías ranqueles lideradas por Painé, alrededor de 1840. El autor no nombra a la madre de Feliciano, ni su origen, pero sí cita fragmentos de discursos donde Alberto Rodríguez Saá se incluye en la Nación Ranquel, como uno más de los herederos del cacique Painé. En marzo del 2020, como “lonko che”, Alberto Rodríguez Saá oficia una ceremonia y bautiza con un bello nombre ranquel a su sobrina nieta, inscribiéndola en este árbol genealógico, aclarando que la madre de Feliciano Saá es “hija” de Painé. De este antepasado familiar, Alberto Rodríguez Saá toma el nombre para bautizar, en

Mientras Ossola describe un reconocimiento entre iguales, las prácticas que se comienzan a escenificar y publicitar resaltan el protagonismo de la imagen y de la palabra del gobernador. Su segundo periodo está repleto de actos de gobierno donde aparece Alberto Rodríguez Saá como dador de reconocimiento y reparador en términos de derechos, en un contexto nacional profundamente adverso en términos de reclamos de derechos colectivos. Tras la gestión de Claudio Poggi (2011 - 2015), inicia su tercer periodo (2015 - 2019), y, en uno de los primeros actos públicos, más precisamente, en el acto de toma de juramento y asunción de funcionarios que conforman el nuevo gabinete, se vuelve a representar ese acto de reconocimiento que lo instituye como alguien que forma parte de la Nación Ranquel (Ossola, 2009) y que, además, es autoridad (Lobo, 2014a; Giacomasso, 2016). El intercambio que se da entre Alberto Rodríguez Saá y el lonko ranquel Daniel Sandoval es el siguiente:

“DS\_ *Mari, mari*. Doctor (coloca en su cuello una cadena con un medallón) (aplausos).

Como gobernador y ahora también nuestro *lonko che*.

ARS\_ El lonco ranquel (mira al público y señala a Daniel Sandoval) (aplausos).

DS\_ Bueno, como el *lonko* de los ranqueles, nosotros tenemos un *lonko che* y es el doctor Alberto. Nuestro *lonko* ha sido elegido en nuestras rogativas como *lonko che*. Y le traemos el *kultrum*, con nuestros nehuenes para que sea cuidado por nuestros ángeles.

Voz desconocida\_ Sí señor.

(Aplausos).

Voz del público\_ Bravo.

DS\_ Así que vas a ser el *lonko che* de la comunidad ranquel, ahora (tocando el medallón) (abrazo entre ARS y DS).

ARS\_ *Mari, mari peñi*.

DS\_ *Mari, mari* (se retira)” (Canal 13 San Luis TV, 02/02/16).

Pero retomemos con lo que ocurre a partir de 2006. Al igual que en la política de inclusión social, la implantación de la nueva política se da con el modelo top-down (Tamayo Sáez, 1997),

---

2009, a la Escuela Pública Digital N° 3 como “Feliciano Saa”. En el octavo capítulo vemos que, en la cotidianeidad, la escuela es nombrada como escuela ranquel. Es más, muchos de los entrevistados que forman parte de la comunidad educativa no saben por qué la escuela se llama así, ni quien fue Feliciano Saá. En el último capítulo, en lo poco que hemos podido reconstruir de la inauguración de la escuela, se vuelve a repetir la misma ausencia de referencias simbólicas en lo referente a la nominación de la institución. En las conclusiones, establecemos una relación entre la inscripción y el borramiento (desconocimiento) del nombre de la madre de Feliciano Saá y la inscripción y el borramiento (desconocimiento) del nombre de la escuela ranquel, como parte del colonialismo interno (Rivera Cusicanqui en Romá, 2019c).

lo cual implica un proceso interno de reajustes burocráticos en el que los actores del proceso social iniciado quedan, rápidamente, entrampados. Luego de la firma de Actas Compromiso en octubre y noviembre de 2006, el 14 de agosto de 2007 se realiza el primer acto de entrega de tierras a la comunidad ranquel y el 11 de octubre del mismo año a la comunidad huarpe (Actas de Restitución). Inmediatamente, Walter Moyeta, Cholo Benitez y Carlos Escudero se trasladan a vivir al territorio (Morán de Valcheff, 2011; Chocobare, 2013; Giacomasso, 2016). El 19 de diciembre se sanciona la Ley N° V-0600-2007, que refrenda las acciones llevadas adelante por el Ejecutivo provincial. El tratamiento legislativo de esta Ley puede resumirse así: el 10 de diciembre de 2007 comienza el segundo mandato Alberto Rodríguez Saá como gobernador; el 14 del mismo mes, el gobernador eleva al presidente de la cámara de diputados un Proyecto de Ley que tiene por objeto "...el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de todos los pueblos indígenas que han habitado y habitan el territorio de la provincia de San Luis así como la restitución a dichas comunidades de las tierras que históricamente les han pertenecido" (Legajo Ley N° V-0600-2007: 5); el 19 del mismo mes, el diputado Andrés Vallone, presidente del bloque oficialista, solicita el tratamiento sobre tablas de dicho Proyecto de Ley y se aprueba por unanimidad; el mismo día es remitido al Senado, que lo trata por pedido de tratamiento sobre tablas de la senadora Gloria Petrino; el 28 del mismo mes se emite el Decreto N° 344-2007 para su reglamentación; y, finalmente, el 31 de diciembre ambas normativas son publicadas en el boletín oficial. En síntesis, el poder legislativo define y resuelve un problema público en 15 días. Además de una particular relación entre los poderes del Estado provincial, que permite un tratamiento más que exprés, esta situación evidencia la resolución institucional de una intervención que se había comenzado ya a través de múltiples acciones<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Las discusiones en el ámbito legislativo se dan en torno a la letra del proyecto y no más allá, al punto de que algunos legisladores se quejan respecto a la "urgencia", como, por ejemplo, el diputado Eduardo Gargiulo (Frente Juntos por San Luis, Pedernera), o al acto de estar "legalizando" acciones que ya se han concretado, como, por ejemplo, el diputado Pedro Risma (Frente para la Victoria, Capital) (Legajo Ley N°V-0600-2007).

La formalización de la restitución de tierras y la creación del Municipio Huarpe se realizará cuatro años después, con el Decreto N° 1751-MGJyC-2011 y Ley N° V-0788-2011. Aquí también se da un tratamiento express, sin debate parlamentario. Es más, el diputado Delfor Sergnese (Frente Justicialista Es Posible, Capital) comienza el tratamiento señalando "...el proyecto que vamos a tratar ahora es un despacho de la Comisión de Asuntos Constitucionales, que se aprobó por unanimidad, ayer. Un despacho muy sencillo ratificar el Decreto 1751 del Ministerio de Gobierno Justicia y Culto del año 2011...". "El despacho es muy sencillo y el Decreto es bastante amplio y claro respecto de la forma territorial que tiene este Municipio..." (Legajo Ley N° V-0788-2011: 31 - 32). Y la senadora Mirtha Ochoa (Frente Unidad Justicialista, Chacabuco), quien solicita el tratamiento sobre tablas, invita a los legisladores a apoyar el Proyecto de Ley que ratifica el Decreto de Necesidad y Urgencia "por el cual el Poder Ejecutivo Provincial ha materializado el reconocimiento de las preexistencias étnicas y cultural de los Pueblos Originarios y sus derechos consuetudinarios preexistentes" (2011: 43).

A partir de aquí se da un marco jurídico a dichas acciones y la política adquiere un texto, que es claramente la redefinición de una problemática local en los términos establecidos a nivel internacional y nacional por la etnogubernamentalidad. Se parte del “reconocimiento de preexistencia”, de la “restitución de tierras” y de un camino hacia una “autonomía” económica, política y cultural de las comunidades, fijando una postura frente a una realidad verdaderamente conflictiva en la región. “Queremos ser la primera provincia argentina que reivindique definitivamente a las culturas originarias”, afirma el gobernador (2007), proyectando la política provincial en otros tableros políticos, donde la estrategia se corresponde con otras tramas de relaciones políticas. Es claro que su formulación en términos universales amplía las ventajas para el interpretador de los actos de justicia que se tienen que llevar a cabo. La condición de que la revisión de la historia de San Luis y la patrimonialización de las culturas que han sido sistemáticamente negadas se dé de la mano de su territorialización es una llave más para la refundación en marcha en la provincia.

En este sentido, coincidimos con Espinosa (2017), quien afirma que el verdadero objetivo gubernamental de la refundación provincial es la redefinición jurisdiccional de lo regional-patriótico, la re(colonización) y poblamiento del norte y sur provincial. En definitiva, la construcción de una nueva estatalidad o “maquinaria glocal de gobierno” que regule las relaciones entre los procesos de acumulación del capital y el medio ambiente no capitalista. Por lo tanto, desde su punto de vista, la patrimonialización de las comunidades y su territorialización responderían a estos objetivos.

Sin debate político, el tratamiento de la primera ley muestra el cumplimiento efectivo de la provincia con el ordenamiento coherente de la ampliación de derechos que debe realizarse y oculta el empalme con un reordenamiento ya iniciado. En 2009, en el tratamiento legislativo de una ampliación de tierras a restituirse al Pueblo Nación Ranquel, las controversias respecto a la implementación de la política revelan la existencia de otros reclamos de tierras fiscales no atendidos, algunos realizados por descendientes de Comechingones en la zona de Villa Larca, que no se corresponden con la política de reordenamiento territorial emprendida previamente (Legajo Ley N° V-0677-2009).

Con cierta tardanza, diputados de la oposición cuestionan el Proyecto de Ley N° 0677-2009, referido a la aprobación del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 2884 que restituye al Pueblo Nación Ranquel tierras fiscales que están bajo competencia de un plan de colonización anterior,

el Plan Pioneros Siglo XXI, y crea el Municipio de la Comunidad Ranquel, bajo la fundamentación de la “viabilidad económica” necesaria para lograr la “autonomía” de dicho Pueblo. En el debate legislativo cobran relevancia varios temas, como la arbitraria redefinición de la utilidad pública de tierras fiscales previamente expropiadas por el Estado<sup>78</sup>, pero nada que no se encuentre en la letra del Decreto.

Está claro que el Estado provincial reordena el territorio provincial avanzando con la infraestructura necesaria para el nuevo modelo de desarrollo adoptado (Espinosa, 2017; Trivi, 2019). Frente a esas nuevas coordenadas temporo-espaciales, surgen diversos conflictos en torno a elementos necesarios para la vida: conflictos por falta de trabajo y vivienda, conflictos por falta de agua en Guanacache, conflictos por la expropiación de tierras en Bajo de Véliz, conflictos por el avance del agronegocio en el Valle del Conlara, etc. En los mismos, la nueva gubernamentalidad encuentra las posibilidades para gestionar nuevos sentidos de pertenencia; o, como dice Espinosa (2017), “destinar culturas”, “cultivar destinos”, “crear hábitats y cultivar raíces”.

El caso de Bajo de Véliz y del Valle del Conlara es sumamente interesante porque allí las narrativas identitarias eligen no ponerse al servicio de un modelo productivo impuesto, desarrollándose en los marcos que la lucha y la resistencia establecen. Nicolás Trivi (2019) aborda los conflictos que surgen por la intervención del Estado provincial en Bajo de Véliz. Allí, las expropiaciones de tierras a familias campesinas, el reordenamiento territorial para la conformación de un área natural protegida y la reconversión productiva hacia el turismo forman parte de la reconfiguración que el nuevo modelo de desarrollo implica (Trivi, 2019). Este trabajo resulta sumamente relevante para nuestra investigación porque recoge un punto de vista disonante con la política en materia de derechos de las comunidades originarias que lleva adelante el gobierno provincial, porque la misma es entendida como una estrategia para avanzar sobre los territorios y sus poblaciones. Y, a partir del mismo, afirma:

“En este sentido se puede comprender el hecho de que en el año 2007 un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba realizara un estudio genético entre los pobladores del Bajo de Véliz para comprobar su filiación con el pueblo comechingón. Pese a los resultados positivos de dicho estudio, y a que la autopercepción como comunidad aborígen podía servir como argumento para obtener la intangibilidad

---

<sup>78</sup> Ver intervención del diputado Laborda Ibarra (Nuestro Compromiso, Capital) (Legajo de Ley N° 0677-2009).

de las tierras por su carácter comunitario, las familias del Bajo no se movilizaron en función de una identidad aborigen delimitada, sino a partir de la activación de una identidad ligada a la esfera productiva, escapando a un posible encasillamiento coherente con una estrategia de turistificación por parte del gobierno” (2019: 21).

Está claro que el Acta Compromiso nunca pudo firmarse con integrantes del pueblo comechingón por la lectura política de los mismos. Una lectura mucho más acertada respecto a la relación entre los territorios y las identidades que las que demuestran los diputados y senadores provinciales en sus intervenciones a la hora de discutir las leyes. En los decretos y proyectos de leyes se esgrimen los lineamientos previamente establecidos en normativas internacionales, y la argumentación se circunscribe a declamar principios políticos universales. Como si las normativas pudieran configurar las voluntades de quienes van a ser afectados, se repite una y otra vez, en cada instancia de supuesta discusión y aplicación, lo que debería ser. Tras cada reordenamiento, debieran surgir nuevas unidades productivas, ya sea agropecuarias, de turismo rural, turismo cultural, etc.; pero lo que surgen son conflictos, emergentes de la distancia significativa que se da entre los diseños, muchas veces globales, y lo que ocurre en los territorios.

En el caso donde se firman Actas Compromiso con las comunidades y otros actores de la sociedad civil, se invita a las mismos a formular proyectos. Pascuala Guaquinchay, recuerda lo siguiente:

“Para cumplir con los puntos del Acta Compromiso elaboramos proyectos. Nos dieron un tiempo para presentar el proyecto de cómo queríamos que se cumpla el Acta Compromiso. Creo que se presentaron cinco proyectos en esa oportunidad y tomaron en cuenta el que yo había escrito porque estaba cada punto del Acta, estaba tomado desde lo social, desde lo económico, desde lo cultural, desde la salud, desde lo... todo, todo... Tomaron en cuenta ese proyecto y decían: viviendas dignas, proyectos productivos, una FM, caminos, energía eléctrica, todo lo que no había allá...” (Entrevista a P.G.).

En el caso de ranqueles, Morán de Valcheff no sólo identifica otros autores sino también deja expresada la tensión entre el proyecto inicial y las acciones y omisiones por parte del gobierno provincial, claramente concordantes con el proyecto propio:

“Como no podía ser de otra manera y files a las costumbres de sus ancestros, la principal actividad económico y cultural que desarrollarán será la crianza de caballos criollos, sin



desmedro de otras tareas agrícola-ganaderas, de cuidado y preservación del hábitat, artesanales, artísticas, etc. Es de esperar que el proyecto de desarrollo integral elaborado por Luis Garro, miembro del Centro de Estudios Ranquelinos, enriquecido con nuestro aporte y en el futuro con el de las familias que en este campo vivan, se desarrolle con el apoyo económico y asesoramiento del gobierno provincial y el trabajo de la comunidad ranquel y del CER, si todo se realiza como se ha planificado. (En la actualidad, dicho proyecto aún no se aplica).

La comunidad ranquel de San Luis que se instalará en ese lugar del sur de la provincia, sobre la ruta 27, lo hará agrupada en dos aduares... Las viviendas que en febrero de 2008 se comenzaron a construir han sido diseñadas por el arquitecto Luciano Tessi quien presentó su proyecto y maquetas en la Casa de San Luis, en Buenos Aires, acto al que concurrimos, por considerarnos en esa época, partes involucradas en el proyecto mencionado. Ilust. 56...

Las viviendas, con forma de toldo, pero de cemento, terminadas para las dos comunidades ranqueles, con todas las comodidades modernas y adelantos tecnológicos como televisión, computadoras, Wi-Fi y telefonía, se entregaron con un Centro Comunitario y escuela, un hospital y otras instalaciones, en un acto que se realizó el 30 de mayo de 2009. Son 24 casas repartidas en dos aduares que ya habitan sus integrantes. Ilust. 60 y 61

Como se ha dicho, fueron diseñadas por el arquitecto Luciano Tessi quien intentó darles la fisonomía de un toldo pampa, con materiales actuales. (Los primitivos eran de palos clavados en el suelo y cueros cosidos como techo paredes). Varios arquitectos, exceptuado Tessi (que se encontraba en Chile, según sus dichos) convocados por el gobierno de San Luis, en un estudio previo, recibieron nuestro aporte en cuanto a la estructura, materiales, orientación de las aberturas, forma y ambientes que poseían los toldos habitados por los ranqueles y utilización de los espacios, basados en descripciones de aquellos viajeros que los visitaron o estuvieron cautivos en ellos” (2011: 339 - 340).

Morán escribe algo que se repite una y otra vez con los diferentes proyectos que se han puesto en marcha en ranqueles, y que nosotros sólo vamos a explicar respecto a la propuesta educativa. Aclara que después de cuatro años de haberse proyectado y dos de haberse inaugurado el Pueblo Nación Ranquel, el proyecto inicial “aún no se aplica” (2011: 339). También aclara que los

integrantes del CER se consideraban parte del proyecto y es por esta razón que asesoraron en muchos aspectos, entre ellos, en el significado del nombre de las comunidades y las formas de habitabilidad; sin embargo, en el momento de concreción, las decisiones y las personas a cargo responderían a otros intereses. En realidad, muchas de las personas que forman parte del proceso y del proyecto inicial, ya sean integrantes de las familias o colaboradores o asesores, van a ir desvinculándose o siendo echados en situaciones muy conflictivas.

Nosotros estamos avanzando en un análisis más profundo respecto a la conformación de las comunidades, pero las preguntas y los objetivos que estamos planteando exceden a los de esta investigación, así es que sólo dejamos planteadas algunas cuestiones en las conclusiones, como futuras líneas de trabajo. Por ahora, es importante señalar que la dinámica que se va adquiriendo, en eso que nosotros llamamos reconfiguración, está más vinculada a la lógica política-burocrática estatal, que, de alguna manera, concretiza e institucionaliza aquello que claramente responde a una productividad política. En algún punto, en la instancia de implementación de las políticas ocurre lo que Oszlak y O'Donnell (1995) denominan conflicto de políticas. En realidad, las decepciones expresadas, tanto por integrantes de las organizaciones civiles comprometidas en los proyectos como por integrantes de las comunidades, incorporados o no como funcionarios dentro del aparato estatal, se deben a unas expectativas determinadas respecto a la modalidad de implantación o implementación. Mientras éstos forman parte de una comunidad política incipiente que logra iniciar un proceso político-cultural, y esperan continuar trabajando de manera conjunta, aunque no horizontal, con funcionarios, para llevar a cabo una implantación desde abajo (modelo botton-up), lo que se reproduce es la división de tareas, jerárquica y simplificatoria (modelo top-down), que condiciona los resultados y desnaturaliza los objetivos, ya sea porque obstaculiza la transmisión de una toma de posición o porque favorece las resistencias a la misma.

Nuestro caso, además, evidencia una modalidad distinta a las descritas por Manuel Tamayo Sáez (1997), en el ámbito estatal provincial, muy parecida a la conocida estrategia de división (Walsh, 2009; Svampa, 2017, 2019, 2020; Briones, 2020), que popularmente se sigue pensando como heredera del “divide y reinarás” de Julio César. Cuando se firman las Actas Compromiso, se anuncia la creación de un Área de Comunidades Originarias (Morán de Valcheff, 2011: 338). En 2007, en el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social dirigido por Mirta Mobellán, dicha Área se institucionaliza como Área de Culturas Originarias y queda a cargo de Raquel

Weinstock, la persona que había quedado como representante institucional. Luego, en 2008, se reformula como Programa de Culturas Originarias, bajo la jefatura de Pascuala Guaquinchay, en el marco del Ministerio de Turismo, las Culturas y el Deporte. En 2016 está a cargo Enrique Cabrera. En 2017, el programa se vuelve a reformular como Programa Pueblos Originarios, y pasa a ser dirigido por María Rosa Scarpatti. Por su parte, la referente indígena Guaquinchay queda representando solamente a su pueblo, en el Subprograma Pueblo Nación Huarpe; y, tras su jubilación, dicho espacio desaparece del organigrama del Estado Provincial. Mientras opera, se realizan múltiples acciones de articulación entre comunidades y funcionarios de las diferentes unidades burocráticas, sin embargo, nunca se monopolizaron las mismas.

Los procesos iniciados en el norte y en sur de la provincia, claramente se bifurcan en este sentido. Mientras la Comunidad Huarpe trabaja en coordinación con el Área-Programa-Subprograma, para las comunidades ranqueles se establecen otros interlocutores y otros circuitos administrativos. Primero, trabajan con Pascuala Guaquinchay, y luego con Claudia Vallejos, a cargo del Subprograma Pueblo Nación Ranquel. En paralelo, entre 2010 y 2015, lo hacen con la referente espiritual Ana María Domínguez, quien es nombrada como asesora de políticas indígenas en el Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto, dirigido por Gladys Bailac de Follari. Para nuestra investigación resulta muy significativo que estos espacios y funciones institucionalizados desaparecen al desvincularse las personas a cargo. En los pasillos político-administrativos se afirma que los Subprogramas pasan al Ministerio de Desarrollo Social en 2019, pero nosotros hemos podido constatar que no se asigna ningún jefe y nunca opera. La misma suerte corre la asesoría de políticas indígenas, que tampoco es cubierta cuando la referente espiritual se desvincula por causas de salud.

Una de las explicaciones posibles es que la creación de dichos espacios y funciones tienen un “carácter provisorio” hasta que las comunidades adquieran la autonomía, fin último de las políticas emprendidas. En este sentido se basa la creación de dos ejidos municipales (Ley Provincial N° V-0677-2009 y Ley Provincial N° V-0788-2011). Sin embargo, a diferencia de lo fundamentado en las leyes, la relación de las comunidades con el Estado provincial se vuelve cada vez más dependiente en la medida en que el ordenamiento normativo, territorial y político es definido por el Estado provincial.

La creación de municipios adquiere sentido estratégico en un contexto nacional sumamente adverso para nuestros pueblos indígenas, pero también en un contexto provincial de

reordenamiento territorial. Hasta que no se concluya el relevamiento de tierras ordenado en la Ley Nacional N° 26.160, no se puede avanzar en el otorgamiento del derecho de propiedad y posesión de tierras, establecido en el artículo 14 del Convenio 169 de la OIT (1989)<sup>79</sup>. Además, deberán sancionarse otras leyes para la efectivización de la titulación, como la Ley de Propiedad Comunitaria (Decreto 700/2010; Proyecto de Ley N° 2957-D-2019), o la Ley de Creación de un Sistema de Instrumentación de la Propiedad de los Territorios Comunitarios indígenas (Proyecto de Ley N° 4815-D-2021).

Es por esto que en los fundamentos de los decretos y leyes provinciales se establece el carácter “transitorio” o “provisorio” de los municipios, “hasta tanto el Estado Argentino reconozca los derechos de la Nación Ranquel como tal” (Decreto Provincial N° 2884-MGJyC; Ley Provincial N° V-0677-2009) o “hasta que el Estado Nacional Argentino adecue definitivamente el marco jurídico Nacional en el reconocimiento del Pueblo Nación Huarpe como preexistente al Estado Nacional Argentino” (Decreto Provincial N° 1751-MGJyC-2011; Ley Provincial N° V-0788-2011). Mientras esto no ocurre, las comunidades cuentan con un arreglo institucional, que “resulta un estatus jurídico mínimo y transitorio”, otorgado a nivel provincial.

Está claro que el largo camino que transita la Ley N° 26.160 es solo una parte en lo que respecta a los derechos que deben garantizarse. El reconocimiento de los Pueblos Nación, Ranquel y Huarpe, como preexistentes al Estado Argentino es otra batalla, que, además, trasciende la acción provincial. Respecto a la misma, poco hemos encontrado. Hay un Proyecto de Ley, N° 6103-D-2018, ingresado por los diputados José Luis Riccardo (UCR, San Luis) y Ana Clara Carrizo (Evolución Radical, Ciudad de Buenos Aires), de reconocimiento de la Nación Ranquel como sujeto de derecho con personalidad jurídica de carácter público no estatal, preexistente en todo el ámbito del territorio nacional. Una causa por la que luchan las comunidades organizadas. En el libro *“Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla”* (2010), se hace la siguiente aclaración:

---

<sup>79</sup> En 2006 se promulga la Ley Nacional N° 26.160 que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país y suspende la ejecución de sentencias, de actos procesales o administrativos, cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de dichas tierras, por el plazo de cuatro años. En 2007, a través del Decreto N° 1122/07, se designa al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) como autoridad de aplicación de la Ley N° 26.160, y se le encomenda la realización de un relevamiento técnico-jurídico-catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por las comunidades registradas. Como el mismo aún no se termina, se prorroga la emergencia declarada en los años 2009 (Ley N° 26.554), 2013 (Ley N° 26.894), 2017 (Ley N° 27.400) y 2021 (Decreto N° 805/2021). Es importante aclarar que las comunidades relevadas reciben una Carpeta Técnica, que es una herramienta fundamental para regularizar la situación de sus tierras (INAI, 2021a; 2021b).

“La lucha de los Pueblos Indígenas en Argentina y Abia Yala (América) está centrada no como algunos mal informados suponen, lograr privilegios sobre el resto de habitantes, sino en recuperar Derechos que poseíamos desde antes de la llegada de los invasores españoles para todos, y para la Nación Mamüll Pueblo Rankül desde la apropiación ilegítima de nuestro Territorio y el desmembramiento de nuestra Nación como tal luego de la mal llamada ‘Conquista...’.

Algunos pueden creer utópico, no es así, la Iglesia, tan invasora como España en el continente y el Estado Nacional en nuestra tierra, sin embargo goza de ‘privilegios’ por ser ‘preexistentes’ al Estado Argentino.

Y el artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional reconoce (no otorga) la Personería jurídica de los Pueblos Indígenas ‘preexistentes’ en Argentina al Estado Nacional, así como otros Derechos” (Canhué, 2010: 18)<sup>80</sup>.

Pero es Ana María Domínguez la persona que, finalmente, nos aclara la naturaleza estratégica de la creación de un municipio, frente a la legislación vigente. El relevamiento de tierras que realiza el INAI, es de comunidades indígenas originarias inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCI). Al inscribirse en el registro, las comunidades adquieren una Personería Jurídica que, en principio, está en discusión (Ley Nacional N° 23.302). Mientras que para el INAI ésta es diferente a la de una asociación civil, pues se basa en el artículo 75, inciso 17, antes citado, para otros, la Personería que se adquiere sigue formando parte del derecho privado y no público. Ana María Domínguez utiliza el mismo argumento que Germán Canuhe y otros (2010) al ubicar a la Iglesia Católica con un reconocimiento como “preexistente”, aun siendo invasora. En 2015 entró en vigencia el nuevo Código Civil y Comercial, sin que se haya tratado en el Congreso el reconocimiento de preexistencia de nuestros pueblos indígenas, por lo tanto, lo correspondiente a las personerías jurídicas de carácter público no se modificó. Mientras a la Iglesia Católica se le reconoce una preexistencia al Estado Argentino y tiene una personería de carácter público, los Pueblos Indígenas siguen sin el reconocimiento por parte del Congreso

---

<sup>80</sup> “Artículo 75. Corresponde al Congreso:... 17. 17. 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 afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (Constitución de la República Argentina, 1994).

y con una entidad jurídica que claramente no se corresponde con aquella a la que se le han otorgado derechos.

Según nuestro Código Civil:

“Art.33.- Las personas jurídicas pueden ser de carácter público o privado. Tienen carácter público:

1ro. El Estado Nacional, las Provincias y los Municipios;

2do. Las entidades autárquicas;

3ro. La Iglesia Católica;

Tienen carácter privado:

1ro. Las asociaciones y las fundaciones que tengan por principal objeto el bien común, posean patrimonio propio, sean capaces por sus estatutos de adquirir bienes, no subsistan exclusivamente de asignaciones del Estado, y obtengan autorización para funcionar;

2do. Las sociedades civiles y comerciales o entidades que conforme a la ley tengan capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones, aunque no requieran autorización expresa del Estado para funcionar” (2015: 16).

En el proyecto de Ley N° 6103-D-2018 (2018) se hace referencia al reclamo de una personería jurídica diferente a la del derecho privado y a las diferentes interpretaciones que hay respecto a lo establecido en la Constitución Nacional, pero también se introduce la discusión acerca de si es necesario el tratamiento legislativo –recuérdese que el artículo 75 de la Carta Magna comienza diciendo “corresponde al Congreso”–, o solo basta el reconocimiento realizado por el constituyente reformador de 1994. Ahora bien, está claro que mientras éste u otro Proyecto de Ley en la materia no se trata, la discusión no se zanja en dicho ámbito.

El hecho es que, en paralelo a esta discusión, que es de larga data para las comunidades organizadas y movimientos sociales indígenas (Mariqueo y Oliva, 2012), el poder legislativo de la provincia de San Luis reconoce la preexistencia étnica y cultural de todas las comunidades originarias de la Provincia de San Luis, restituye tierras, cambiando la razón social de las mismas, y crea dos municipios (Ley provincial N°V-0600-2007; Ley provincial N° V-0677-2009; Ley provincial N° V-0788-2011). A la personería jurídica otorgada provincialmente por medio del Registro de Comunidades Originarias, se suma una de carácter público, con la creación del municipio.

Ahora bien, no tenemos conocimiento de acciones, por parte del gobierno provincial y por parte de las comunidades reconocidas en San Luis, en el sentido de avanzar con el reconocimiento nacional. Es significativo que el Senador Mario Colazo (Frente para Victoria y PJ, Tierra del Fuego) genere un Proyecto de Declaración de interés para el Senado de la Nación la creación del Municipio Ranquel sin hacer mención a las causas de su carácter “transitorio” por la inacción del Estado Nacional, entiéndase del Poder del cual él mismo forma parte (Proyecto de Declaración N° S-2513/09). Más adelante, en el octavo capítulo, retomaremos este proyecto porque en el mismo se utiliza a la educación intercultural como argumento. Por el contrario, la permanencia en la situación institucional “transitoria” o “provisoria” parece contentar a ambas partes. Está claro que la naturaleza estratégica de las acciones en relación al contexto nacional no contradice el reordenamiento iniciado por Alberto Rodríguez Saá. En realidad, en términos de racionalidad estratégica, vemos que se trabaja en distinguir el contexto nacional del contexto provincial, poniendo en la agenda política una temática álgida. Como afirmábamos al principio, los avances en derechos internacionales y en materia etnogubernamental propiciaban un camino allanado. Por esta razón se avanza muy rápido empalmando la situación regional y nacional con la provincial, para luego desacoplarla. El inicio del trámite para la inscripción de las comunidades en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), pareciera servir para evidenciar la situación “provisoria” a nivel nacional y ponerse al frente de una novedosa resolución. Mientras la Comunidad Huarpe de Guanacache es inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.CI, INAI), en 2007 (Resolución INAI N° 485), las comunidades ranqueles “Manuel Baigorria” y “Lonko Guayqui Gner” son inscriptas en el Registro de Comunidades Originarias a nivel provincial, en 2009 (Resolución N° 01-DC-yFPJ/RCO-09)<sup>81</sup>.

La personería jurídica de la comunidad Huarpe es bien distinta de la que tienen las comunidades Ranqueles, ya que las segundas pueden ser intervenidas por el Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto, más precisamente, por la Dirección de Constitución y Fiscalización de Personas Jurídicas y Cooperativas. En diferentes ámbitos se hace referencia a una posible “intervención”, que no nos ha sido corroborada oficialmente pero que sí está instalada y opera en los discursos

---

<sup>81</sup> Según el listado de las comunidades indígenas con personería jurídica registrada del INAI (actualizado hasta 2022), en la provincia de San Luis hay tres comunidades: 74001 (Comunidad Huarpe de Guanacache); 74002 (Comunidad Manuel Baigorria); y 74003 (Comunidad Lonko Guayqui Gner). Ninguna ha sido relevada aún, según Ley Nacional N° 26160.

y en las prácticas; es más, identificamos personas denominadas como “interventores” que toman decisiones en el territorio, como, por ejemplo, autorizar visitas a la escuela ranquel y suspenderlas en nuestra investigación.

La creación de municipios, en cambio, parece ser una novedad que responde más a las características de la gestión provincial. A la situación provisoria nacional se le suma una situación provisoria provincial, que claramente dificulta más las cosas si las comunidades que componen el municipio están intervenidas.

María Celina Chocobare suma otro dato, que vincula la política de inclusión social con la política de reconocimiento y restitución:

“En un primer momento, los ‘descendientes’ mayores de edad que fueron a vivir a las tierras ‘restituidas’ fueron inscriptos en el Plan de Inclusión Social; luego, cuando el Pueblo Ranquel recibió el status de municipio, los ‘descendientes’ dejaron de percibir el dinero correspondiente al Plan de Inclusión y pasaron a cobrar un porcentaje del dinero que el Municipio ranquel recibe como coparticipación... A cambio de los \$1600 que recibían por la coparticipación, Pascuala afirma que ‘[...] tienen la obligación de cumplir con algo, ya sea atender la escuela [...] cuidar la limpieza del hospital, distintas tareas’” (2013: 19 – 20).

Otra vinculación, pero con la política ambiental, es la que se establece en la Ley Provincial N° IX-0749 (2010) Plan Maestro Ambiental Tratado de Paz entre Progreso y Medio Ambiente. Estrategia 2010 – 2020 (aún no reglamentada), donde se enuncia, entre las declaraciones y principios que deben tenerse en cuenta a la hora de su interpretación y aplicación, lo siguiente: “de la sabiduría de los pueblos originarios podemos aprender cómo se hace esta Paz” (artículo 1). Tengase en cuenta que esta vinculación no sólo es declamativa, ya que mucho del financiamiento que se otorga en la materia, conlleva acciones conjuntas entre Estados y pueblos originarios, y no sólo en materia de consulta, lo cual es parte de las estrategias gubernamentales tener unidades burocráticas con buenas relaciones con algunos interlocutores para conseguir dicho capital<sup>82</sup>. Para futuras investigaciones, además, deberá tenerse en cuenta las figuras

---

<sup>82</sup> Por ejemplo, en 2022 se anunció que la provincia recibiría 2 millones de dólares del Fondo Verde del Clima, para la protección del bosque nativo y el fortalecimiento de “la relación de los pueblos originarios con su entorno natural”. En diversos medios se informó que a nivel intergubernamental iban a trabajar “la Secretaría de Ambiente, la Secretaría de Turismo, la Secretaría de Cultura con participación del Programa Culturas Originarias, la Secretaría de la Mujer, Diversidad e Igualdad, el Ministerio de Producción, el Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto, el Ministerio de Seguridad con participación del Programa San Luis Solidario y San Luis Agua” (Télam,



jurídicas “Áreas Naturales-Culturales” y “Reserva Natural Cultural” en nuestra legislación, ya que con las misma se hace referencia a aquellas zonas “en las que habitan comunidades aborígenes interesadas en preservar sus recursos naturales y las pautas culturales de su usufructo” (Juliá y Pérez Cubero, 2021: 128).

Para finalizar el apartado, podemos decir que bajo la lógica político-burocrática se llevan a cabo múltiples acciones; algunas de ellas muestran ordenamientos, en términos materiales; otras permiten ver el desarrollo de la toma de posición estatal; otras son fruto de verdaderos “cálculos de reacciones probables” (Oszlak y O’Donnell, 1995); otras forman parte de prácticas comunicacionales y discursivas para la argumentación política; otras hacen al armado institucional, ya que permiten el funcionamiento y la articulación entre ministerios, municipios, oficinas, etc.; y finalmente, otras muestran arreglos institucionales que tienen que ver con la dinámica política que los produce. Entre ellas, encontramos:

- Reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de todas las Comunidades Originarias que han habitado y habitan el territorio de la provincia de San Luis y restitución de tierras (Ley N° V-0600-2007);
- Nombramiento de Alberto Rodríguez Saá como “Lonko che”;
- Creación de un Área de Comunidades Originarias en el Ministerio de Inclusión Social y Desarrollo Social (2007);
- Declaración del año 2008 como “Año de las Culturas Originarias de San Luis” (Ley N° II-0611-2008);
- Creación del Registro de Comunidades Originarias (Ley N° V-0613-2008);
- Declaración del día 11 de octubre de 1492 como “Último día de la Libertad de los Pueblos Originarios” (Ley N° V-0639-2008);
- Creación del Programa Culturas Originarias en el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social (Decreto N° 2002-MIyDH-2008);
- Creación de una comisión, con un representante huarpe y un representante ranquel, para la aplicación de la ley de “Objeción de conciencia”, la cual establece la posibilidad de abstenerse de realizar obligaciones legales impuestas por el Estado por convicciones religiosas o filosóficas (Ley N° I-0650-2008);

---

19/08/22; Nox, 19/08/22). Tengase en cuenta que en dicha fecha el Programa Culturas Originarias no está operativo. Hemos consultado en la Secretaría de Ambiente de la coordinación o trabajo conjunto con las comunidades y no se nos ha brindado información.

- Adhesión a la Declaración de Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas de 2007 (Ley N° V-0672-2009);
- Homenaje de la Cámara de Senadores de la provincia de San Luis al Pueblo Ranquel, con entrega de placa (2009);
- Ampliación de la restitución de tierras para el Pueblo Ranquel y creación de Municipio (Decreto de necesidad y urgencia N° 2884-MGJ y C-2009 y Ley N° V-0677-2009);
- Inauguración del Pueblo Huarpe (2009);
- Inauguración del Pueblo Ranquel (2009);
- Proyecto de declarar de interés para el Senado de la Nación, la creación del Municipio Ranquel (Proyecto de declaración N° S-2513/09);
- Declaración del día 26 de noviembre como el día provincial de restitución de tierras (2009);
- Inclusión en el calendario escolar de la celebración del día de la Pachamama-Ñuquemapu (2009);
- Publicación de compendio de Normas Jurídicas, con prólogo de Alberto Rodríguez Saá (2009);
- Certamen de pintura para la recreación de la obra “La vuelta del malón” de Ángel Della Valle”, organizado por el Ministerio de Hacienda Pública (2009);
- Declaración del Senado provincial respecto a la Enseña “Tahauntisuyo-Wimpala o wiphala”, para que sea exhibida en todos los actos públicos de la provincia de San Luis en forma conjunta con la Bandera Nacional, la Bandera de San Luis y la Bandera del Plan de Inclusión Social (2009);
- Registro de espiritualidad ranquel como culto para completar la Ley N° I-0002-0004 de Libertad de pensamiento, religiosa y de culto del 2004 (Periodistas en la Red, 22/10/09; 2009);
- Quedan exceptuados de la aplicación de la Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos, todos aquellos aprovechamientos realizados en superficies menores a diez hectáreas que sean propiedad de comunidades indígenas o de pequeños productores (artículo 2, Ley N° IX-0697-2009).
- Congreso de Educación Ranquel: “Travun che rankül chedungun” (Encuentro de hablantes del idioma ranquel), en la Universidad de La Punta (2009).
- El Programa Culturas Originarias pasa al Ministerio de Turismo, las Culturas y el Deporte (2009);

- Creación de un Régimen de Fomento para incentivar el asentamiento y/o radicación de emprendimientos productivos, comerciales, turísticos y de servicios en el Pueblo Nación Ranquel (2010);
- Declaración de utilidad pública y sujeto a expropiación los derechos cedidos contractualmente al Estado Nacional sobre territorio Provincial “Sierra de Las Quijadas”, a los fines de restituir dichas tierras a sus originarios dueños, la Comunidad Huarpe (Ley N° V-0721-2010);
- Declaración de la importancia de la participación de los pueblos originarios en la implementación de políticas ambientales (Ley Provincial N° IX-0749- 2010);
- Consulta Popular para enmendar la Constitución Provincial. Voto por el Sí o por el No a la incorporación de dos nuevos derechos (derecho a la inclusión social y derecho a la inclusión digital) y el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas de la provincia de San Luis (elección del 23/10/11);
- Enmienda de la Constitución Provincial con la incorporación de dos nuevos derechos (derecho a la inclusión social y derecho a la inclusión digital) y el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas de la provincia de San Luis (11/11/11).
- Reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Originarios y sus derechos consuetudinarios preexistentes (Decreto N° 1751, MGJyC. 2011; Ley N° V-0788-2011);
- Locación en la nueva terminal de ómnibus de la capital de San Luis, con fines turísticos. Promoción de temporadas de pesca en las lagunas del Pueblo Nación Ranquel (2013);
- Celebración del “Encuentro Nacional de Líderes de Pueblos Originarios – Restitución de Sierra de Las Quijadas al Pueblo Nación Huarpe”, organizado por el Ministerio de Turismo y las Culturas del Gobierno de la Provincia de San Luis, 27 de mayo de 2016 (2016);
- Restitución del nombre Manantiales al paraje rebautizado Villa General Roca (2018);
- Declaración de Adhesión a la conmemoración del “Día Internacional de los Pueblos Indígenas”, el 9 de agosto del 2021 (2021);

Aunque en esta lista están ordenadas cronológicamente, cada una de estas acciones es fruto de la red de relaciones de un campo político en donde están en juego múltiples intereses, por lo tanto, podrá realizarse con cada una de ellas el análisis correspondiente, teniendo en cuenta el contexto, las unidades burocráticas y los actores políticos en juego. En el marco de esta tesis, ofreceremos una lectura de algunas de ellas, sobretodo de las relacionadas con los objetivos de nuestra investigación.

## Capítulo 7. Escuela Pública Digital<sup>83</sup>

En la definición e implementación de las políticas de inclusión social y de reconocimiento de las comunidades originarias de San Luis, hemos podido apreciar la modalidad estatal de intervención en procesos sociales donde participan múltiples actores, por lo tanto, múltiples voluntades. Podríamos decir que, en las definiciones estatales, las problemáticas locales se reformulan en términos ya delineados por políticas globales, las cuales siempre ofrecen nuevas estrategias para desplazar la conflictividad social de un nivel material a un nivel de legitimidad en el terreno político. Allí, donde más cómodos se sienten los funcionarios, se definen los “nuevos problemas” que van a justificar su intervención, que no es otra cosa que la rearticulación de los espacios, la naturaleza, el trabajo, los conocimientos, los cuerpos y las subjetividades a un mismo patrón de relaciones. En el pleno ejercicio del arte de redefinir los conflictos, actualizan los mecanismos de desposesión a los nuevos horizontes trazados por el capital, centrando sus estrategias en el manejo de la heterogeneidad histórica, territorial y estructural que le impone la propia realidad local.

En la coyuntura analizada hemos podido ver cómo la trama cultural se vuelve un recurso estratégico para avanzar en la diversificación de la estructura económico-social heredada. Sólo nos queda, entonces, sumar un nuevo horizonte que reordena a diversos actores en torno a un nuevo principio político, la inclusión digital.

Desde el comienzo de su gestión, el actual gobernador traza “un camino hacia el futuro”, definiendo a dicho “camino” como una verdadera “revolución científico tecnológica” y a dicho “futuro” siempre con términos positivos como “progreso” y “globalización”. En 2006, entre los múltiples anuncios que se realizan en los discursos de apertura de sesiones legislativas, ya sean en términos de lo realizado por la administración o lo que se propone ingresar a la agenda política, Alberto Rodríguez Saá ubica a una serie de acciones en ese camino transformador de la matriz productiva de la provincia –por ejemplo, Ley de Cine, firma del Protocolo de Kioto, organización del Mundial de Ajedrez, construcción de un edificio para dicho mundial (Caja de los Trebejos), Ley de Música, Fiesta de los Pueblos, construcción de un Parque Tecnológico para la radicación de empresas productoras de software en la Ciudad de La Punta, instalación de aulas virtuales (Aulas Siglo XXI), etc.– y coloca en términos de crisis e insuficiencia para

---

<sup>83</sup> Una primera versión forma parte de Romá (2023).

asumir dicho reto, a la educación provincial. En su argumentación, recrea una escena entre un niño y su madre y afirma que el sistema educativo está en crisis porque no prepara a los alumnos “para el futuro”:

“... no estamos enseñando para el futuro, no estamos cabalgando sobre los tiempos y, este no es un problema de uno, no lo puede resolver el gobierno solo, no lo puede resolver un aumento caprichoso o no del salario docente, no lo resuelve el docente solo, no lo resuelve el padre solo, no lo resuelve el chico solo, no lo resuelven las corporaciones, no lo resuelven los interesados en destruir o no el sistema docente, este es un problema del futuro de nuestros hijos, de nosotros de hoy, ya tenemos que empezar a pensar como adecuar el sistema educativo a los tiempos” (2006: 32 – 33).

En su discurso, el gobernador también comenta un diálogo con representantes de los gremios docentes, y, tras trazar los términos de la conflictiva, afirma:

“hay que dictar una Ley de Educación que esté a la altura de los tiempos. Que el alumno viva con alegría el fenómeno educativo. Que se eduque para este tiempo científico tecnológico, que el alumno viva con alegría el fenómeno educativo. Que la calidad educativa tenga excelencia, que la familia y la comunidad participen, que los docentes tengan derechos y que cumplan sus obligaciones, que se interpreten los signos de los tiempos, que la escuela no sea una guardería de niños y adolescentes sino una luz – Aplausos – del conocimiento y de formación de la personalidad sin autoritarismo del estado, del docente, de los padres, de los directores, de los alumnos, de los gremios, de las corporaciones, sin autoritarismo de la comunidad, la educación es el futuro, el progreso, la vida, el pan cultural de los más pobres. – Aplausos – Es un tema tan importante la educación que no puede estar en manos ni de unos ni de otros, todos tenemos que ayudar...”

Ofrezco una y mil veces y hoy aquí lo repito, quiero acordar una nueva ley de educación que contemple todos los intereses aunque reconozcamos que el primero es el interés del alumno. – Aplausos – Que incluya por supuesto también la cuestión gremial docente, pero también las obligaciones...” (2006: 35).

En el discurso de apertura de 2007, se vuelve a repetir la misma fórmula. En el marco de los anuncios respecto a educación, y más específicamente de la Universidad de La Punta (a partir de ahora ULP), el gobernador define el concepto de educación para la UNESCO y se introduce,

de esta manera, en la argumentación a favor de una reforma del sistema educativo, apareciendo los gremios docentes, nuevamente, como los principales actores resistentes a dicho cambio<sup>84</sup>. Lo novedoso, en su discurso, resulta de una aclaración respecto a la importancia estratégica de dicha universidad:

“... la Universidad de La Punta logra beneficios enormes porque precisamente se maneja fuera del sistema educativo o a la par del sistema educativo, no digamos fuera, a la par del sistema educativo y sobretodo fuera de las categorías y legislaciones que nos quiere imponer la Nación y por eso no acepta que la Universidad de La Punta sea una universidad acreditada en la Nación Argentina, entonces solamente está acreditada y su título es válido en la Provincia de San Luis, pero vamos a seguir por ese camino porque es realmente el camino del progreso, de la justicia social y de un sistema educativo adecuado a los tiempos” (2007: 6).

Precisamente, es esa ubicación “por fuera” y “a la par” del sistema educativo la que convierte a dicha institución en la protagonista de una estrategia que, más adelante en su discurso, caracterizará como un “atajo” en ese camino que recorreremos hacia el progreso (2007: 26). Desde su creación en 2004, la ULP tiene como propósito la formación de profesionales en áreas de

---

<sup>84</sup> El conflicto con el sector docente comienza a fines del año 2003, se desarrolla fundamentalmente durante el año 2004 y se mantiene como una relación conflictiva durante muchos años más. En el año 2003, se firman dos decretos; el primero establece el cierre de todas las Escuelas Especiales que atienden a niños con capacidades diferentes; y el segundo dispone la cesantía de todos los docentes suplentes e interinos ante la presentación del docente titular. En 2004, se suma la posibilidad de caducidad de la Ley 2886 (Estatuto Docente), en el marco de una ley que exige la ratificación de todas las leyes por parte del Poder Legislativo, designaciones arbitrarias en más de 500 cargos directivos y el proyecto de implementación de escuelas “charter” en la provincia. Con marchas semanales, la instalación de una “Carpa de la Dignidad” en la Plaza Independencia (frente a la casa de gobierno) y la toma de establecimientos escolares donde los directivos fueron designados en violación al Estatuto Docente, el sector docente resiste y se organiza. El 28 de abril de 2004, día límite para la ratificación o derogación de todas las leyes, entre ellas el Estatuto Docente, un grupo grande de docentes fueron reprimidos en el Hall Central de la Legislatura provincial. Horas más tarde, miles de ciudadanos expresarían su repudio a lo acontecido, acompañando a los docentes en la Carpa de la Dignidad, en la defensa de la educación pública. En horas de la noche de aquella terrible jornada, vuelve la represión en manos de la policía. La marcha semanal se convierte en el próximo escenario, donde confluyen diversos sectores, que tras una coordinación se denominarán “multisectorial”. Con la presencia del premio nobel de la paz, Adolfo Pérez Esquivel, una marcha masiva avanza en la ciudad, la cual es amedrentada y agredida por hombres identificados con remeras del gremio UOCRA y beneficiarios del Plan de Inclusión Social. Ante la continuidad de las medidas de fuerza, el gobierno entiende que por medio de la fuerza no logrará doblegar a los manifestantes, invita a una ronda de diálogo con diferentes dirigentes y se inicia la redacción de un nuevo estatuto. De esta manera, se consuma la traición a la lucha emprendida por los docentes por parte de dirigentes de ASDE, uno de los cinco gremios docentes (UTEP, SADOP, AMPPYA, ASDE y UDA) y se sanciona una nueva ley. Las marchas semanales continuaron (en total superaron las 100) y la represión por parte del gobierno provincial no cesó durante ese año (la carpa fue quemada en cuatro oportunidades), lo cual demuestra, y así ha quedado en la memoria de la provincia, que aquella coyuntura es una síntesis de la lucha de diversos sectores frente al poder provincial (Vilela, 2011).

vacancia y en áreas consideradas estratégicas para “el progreso de la provincia”. En paralelo al proceso fallido de acreditación por parte de CONEAU, la institución se hace cargo de la Autopista de la Información (AUI), creada en 2001. Junto al Ministerio del Progreso organiza, controla y supervisa el parque tecnológico de empresas de software creado en 2004 (Ley N° VIII 0448-2004 y Ley N° VIII 0502-2006), el cual se denomina Instituto Parque Informático de La Punta (PILP). Y, a partir de 2007, lleva adelante el proyecto San Luis Digital (SLD), un plan estratégico cuyos objetivos son posicionar a la provincia de San Luis como productora de bienes y servicios tecnológicos a nivel nacional e internacional, lograr la total inclusión digital de la población y reformular el sistema educativo (Finquelievich, Prince y Jolíás, 2011).

La conjunción de múltiples acciones en un plan estratégico evidencia cómo la definición de la cuestión es, en sí misma, la definición de un desafío: caminar firmemente hacia ese horizonte saturado de adjetivaciones positivas, que en la coyuntura aparece bajo el nombre de “Sociedad de la Innovación”. El futuro, el progreso, el desarrollo adquieren un nuevo nombre. Según Finquelievich, Prince y Jolíás (2011), la información y el conocimiento son los insumos básicos en la Sociedad de la Innovación, por eso suele caracterizarse a la misma con los conceptos Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento. En dicha sociedad, el incremento de la productividad depende de la aplicación de información y conocimientos en los procesos y en los productos. En otras palabras, la productividad depende de un proceso continuo de innovación, de un proceso de redefinición y traducción de las invenciones en objetos utilizables y nuevas prácticas sociales. Por lo tanto, para estos autores, promover la innovación se vuelve una prioridad política central, que, en el caso de San Luis, se evidencia en un cambio de hábitos sociales en toda la provincia<sup>85</sup>.

Organizado en seis ejes, infraestructura, gobierno, producción, educación, tecnología y marco legal, el plan estratégico San Luis Digital muestra las expectativas de redireccionar el desarrollo local a partir del acceso a nuevos conocimientos y tecnologías. El tendido de fibra óptica y radioenlaces propios, la instalación de antenas WI-FI y WI-MAX y la distribución de equipos

---

<sup>85</sup> Los autores consideran que en San Luis se ha dado “...la generación de una cultura de la innovación sociotécnica; la creación de un medio de innovación por medio de la localización de empresas de tecnología informática y la fertilización cruzada con la universidad; la relación tecnología-trabajo con respecto a la ubicación de compañías, la creación de empleos y de la generación de recursos humanos especializados; el aprendizaje permanente y la generación y difusión de nuevos saberes y el territorio como lugar de definición de políticas públicas para la Sociedad del Conocimiento” (2011: 45).

de computación portátiles, son las principales obras de infraestructura<sup>86</sup>. Para que dicho sistema de comunicación funcione en todo el territorio como una Autopista de Información, se ubica en la Universidad de La Punta un *data center* –centro neurálgico que concentra y distribuye información, centraliza y monitorea a la red y aloja la sala de equipos informáticos, el repositorio de datos y la administración– y un *call center* –que recibe las consultas y reclamos y brinda las soluciones respecto al servicio–. En el Parque Informático de la Punta (PILP), diversas empresas no sólo encuentran beneficios en materia de infraestructura, financiamiento, carga impositiva y contratación de mano de obra para su radicación, sino que también brindan formaciones extracurriculares para la formación de recursos humanos en tecnologías de la información (Finkelievich, Prince y Jolías, 2011; Feldman y Fischnaller, 2011)<sup>87</sup>.

Prácticamente sin discusión, en agosto de 2011 se le da un marco normativo al Proyecto con la Ley N° V-0764-2011, Agenda Digital Provincial “San Luis Digital”, la cual establece:

“...como política pública prioritaria de la Provincia de San Luis las acciones tendientes al desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación como un eje impulsor del progreso de los ciudadanos, empresas y el propio Estado. Dichas acciones constituyen su Agenda Digital a la que se denomina “San Luis Digital” que deberá asentarse en los siguientes ejes:

- a) Infraestructura: se refiere al mantenimiento e incremento de la conectividad y el acceso a Internet en forma gratuita, en todo el territorio Provincial;
- b) Gobierno electrónico: importa concretar un gobierno integrado, transparente, eficaz y participativo que resuelva los problemas de sus ciudadanos e instituciones privadas mediante soluciones innovadoras aplicando la tecnología;
- c) Productivo: incrementar el uso de tecnologías de la información en los procesos productivos;

---

<sup>86</sup> Actualmente, están interconectadas 29 localidades. Ver Plan San Luis a Mil (2021).

<sup>87</sup> Las principales empresas que comienzan a funcionar en el Parque Informático de la Punta (PILP) son: Unitech (2007), Mercado Libre (2007), Indra (2008), Telesoft (2008), Vit4b (2008), Accendra Networks (2008), Axxon Solutions (2008), Call Center Superville (2008), Ciliare Software (2008), Competir.com (2008), Gevenue Technology (2008), Intercomgi (2008), Raona (2008), CAT Technologies (2008), Sols Technologies (2009), Softmind (2009), Adval (2009), Codes e Interservices (2009), Acriter S.A (2010), Al Sur del Sur S.A (2010), Sondeos (2010), BeClever S.A (2011), Exelsum S.R.L. (2011), Interservice Management Company Ltd. (2011), Pmovil Argentina S.A. (2011), Ceicom (2014), Exisoft (2014), RunaID (2015), Tecno-Soluciones (2015), Sort Boks (2015), Business Phoe (2015), Macondo Multimedia (2016), Alas IT (2016), Cardinal Systems (2016), Inworx (2021), etc. Es necesario tener en cuenta que, con el tiempo, algunas empresas dejan de operar, se van o son compradas y fusionadas con otras.



- d) Educación y capacitación: se refiere a impulsar iniciativas que contribuyan a acortar brechas en el uso de tecnologías en los procesos educativos buscando mejorar la calidad del aprendizaje y la creatividad;
- e) Tecnológico: busca potenciar la industria de servicios tecnológicos globales como nicho estratégico para el desarrollo de la Provincia de San Luis;
- f) Marco legal: es el eje transversal sobre el que se asientan los cinco anteriores, buscando generar un ecosistema que potencie el progreso y la prosperidad digital mediante el desarrollo de las condiciones de entorno necesarias para ello” (artículo 1).

Los objetivos enunciados en la Ley son:

- “a) Garantizar la inclusión digital de todos los habitantes;
- b) Permitir que puedan desarrollarse acciones que promuevan, a través de la aplicación de las nuevas tecnologías, la reducción de las desigualdades sociales y regionales y que mejoren la calidad de vida de las personas;
- c) Propiciar la innovación tecnológica como base del progreso;
- d) Propiciar la producción de servicios y productos con contenido tecnológico;
- e) Conseguir que todos los habitantes de la Provincia tengan educación de calidad con mejores habilidades básicas en matemática, lectura, escritura, ciencias y las nuevas tecnologías que permitan el desarrollo de la creatividad y la innovación, a través de las TIC’s;
- f) Salvaguardar el acervo cultural provincial y regional, y de los pueblos originarios” (Ley N° V-0764-2011, artículo 2).

En términos generales, podríamos decir que el proyecto inicial de generar un recurso gubernamental para interconectar a todas las dependencias y digitalizar la administración pública, se complejiza en un proyecto que involucra a diversos actores. Para Finquelievich, Prince y Jolías (2011) estos actores son: el gobierno provincial (como diseñador y ejecutor de la política), la comunidad científico-tecnológica (como sector de producción de conocimiento y oferta de tecnología); el sector productivo (como demandante de tecnología, pero también como productor de ésta, en sociedad con los demás actores) y la comunidad (no sólo como usuaria de las tecnologías y el conocimiento, sino como participante en la coproducción de los mismos). La interacción de actores públicos y privados en un ámbito plurisectorial nos acerca a un proceso político diferente a los reseñados con anterioridad, por lo tanto, la referencia a una red políticas

públicas resulta más pertinente para su abordaje. Aunque Finkelievich, Prince y Jolías (2011) determinan roles específicos para cada uno de los actores involucrados en el proceso de transformación de la provincia, sabemos que cada actor despliega sus estrategias según sus propios intereses, configurando, de esta manera, una red de relaciones de poder que desdibujan los límites entre lo público y lo privado. Por lo tanto, no debemos perder de vista que las decisiones que se toman en el seno de dicho proyecto resultan de negociaciones en diferentes ámbitos de actuación. Coincidimos con diversos autores en que el enfoque neoliberal de la problemática educativa implica un gran sesgo, sin embargo, también es necesario determinar el enfoque educativo que resulta en proyectos más amplios donde la transformación de la educación es una más de las estrategias (Romá, 2019b).

En un contexto altamente conflictivo entre el gobierno provincial y los diversos gremios docentes<sup>88</sup> y con el proyecto de San Luis Digital en marcha, se opta por definir a la problemática educativa como un problema sistémico que es necesario reformular desde el principio político de la inclusión digital. Así como todos los problemas públicos y todas las prácticas del viejo aparato burocrático se redefinen en nombre de los beneficios que trae la innovación de los nuevos recursos, la educación entra en un nuevo campo de significación, que, en un plano discursivo, sigue afirmando la existencia de situaciones de desigualdad, pero cuestiona fuertemente la razón de ser de las instituciones educativas porque entiende que la sociedad a la que se referencian ha cambiado rotundamente.

Según Pedro Enriquez (s/f), se pueden distinguir dos visiones acerca de la implicación que posee la Sociedad de la Información en los procesos de igualdad social. Por un lado, una visión optimista, que entiende que el uso intensivo de la información permite el crecimiento económico y la resolución de los problemas derivados de la desigualdad social por sus potencialidades igualadoras de aplicación, producción, organización y distribución. Y, por el otro, una visión alternativa, que entiende que la información es una mercancía más del mercado que no se distribuye igualitariamente, sino que se concentra en pocas manos, aumentando la desigualdad tecnológica o brecha digital entre los dueños del capital y los que no lo tienen. Inspirada en esta

---

<sup>88</sup> Como medida de fuerza de un frente gremial formado por los cinco gremios docentes en la provincia (UTEP, SADOP, AMPPYA, ASDE y UDA), el ciclo lectivo 2010 se inicia con una huelga por reivindicaciones salariales y condiciones de trabajo. Con el acatamiento del 90%, la huelga pudo sostenerse por cinco semanas, logrando la conformación de una mesa de negociación entre representantes del gobierno provincial y tres de los cinco gremios (Herrera y Aragón, 2011).

última, la problemática educativa es redefinida como una exclusión educativa que va a ir profundizándose como exclusión social en la medida en que no estemos a la altura de los “nuevos tiempos”. De esta manera, aparecen nuevos problemas a resolver, como la brecha digital<sup>89</sup> y el analfabetismo digital<sup>90</sup>, y, por lo tanto, nuevos objetivos en la gestión, como el achicamiento de dicha brecha y la alfabetización tecnológica. Nuevamente, enhebrando principios políticos existentes, se renueva la obligación política que impera como deber a los actores y orienta sus acciones. La comunidad representada, en la cual se funda la representación y la acción política, siguen siendo los excluidos, pero ahora redefinidos como los miles de ciudadanos que no acceden a las nuevas tecnologías y, por lo tanto, no accederán al progreso que nos muestra el primer mundo.

En términos de factibilidad política, la ULP, en su desacreditada pero estratégica ubicación, es el espacio desde donde comienza a diseñarse una propuesta educativa, que terminará funcionando como “un sistema educativo paralelo al formal” (Herrera y Aragón, 2011), o como una más de las “formas de segmentación educativa” que tiene la provincia (Corti, Godino y Motiveros, 2016).

### **7.1. Reconfiguración del proceso socio-político-cultural iniciado**

Mientras el sector docente resiste los embates y cuestiona fuertemente las relaciones de poder, se diseña y se pone en marcha un nuevo sistema educativo, una compleja organización de intereses público-privados, sin *potentia*; o, mejor dicho, que especula con un cúmulo de expectativas que han sido proyectadas y adquiridas en los momentos de contienda o campaña electoral.

Se generan múltiples acciones. El ejecutivo provincial aumenta el presupuesto de San Luis Digital y de la ULP –específicamente, entre 2010 y 2011, el presupuesto de la ULP pasa de 33 a 112 millones de pesos (Figueroa, 2011)–; y, para el acceso a equipos o computadoras, se

---

<sup>89</sup> “La brecha digital es la diferenciación social o separación generadas entre aquellas personas, instituciones, comunidades o sociedades que pueden acceder y emplear las nuevas tecnologías como parte de su vida diaria y, aquellas que no tienen acceso y quedan excluidas de las posibilidades de comunicación y de formación” (Enriquez, s/f: 18).

<sup>90</sup> “El analfabetismo tecnológico refiere a la escasa o nula formación de los sujetos sociales en el uso de tecnologías de la información y la comunicación”. “Los analfabetos tecnológicos (personas no cualificadas para el uso de las TICs) quedarán al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías y, como consecuencia de ello, tendrán altas probabilidades de ser marginados culturales en la sociedad del siglo XXI. Este analfabetismo tecnológico provocará dificultades en el acceso al mercado laboral e indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa” (Enriquez, s/f: 18).

distribuyen de forma masiva a alumnos de escuelas primarias, se generan planes de financiamiento o créditos para adultos y familias y se acuerda con locales de informática para que provean los mismos (Guiñazú Palumbo, 2014: 6). La ULP firma convenios con Microsoft Argentina, SUN Microsystems y Oracle-Fundación Proydesa para la formación de recursos humanos, capacitaciones en .NET, Java y DBA (Finquelievich, Price y Jolías, 2011). También con empresas asentadas en el Parque Informático de la Punta (PILP), para diseñar y poner en línea plataformas –como, por ejemplo, “1 a 1” (un alumno, una computadora) de la empresa Competir o “Sakai” y “Tramix Educación” de Unitech–, y capacitar al personal de la ULP y a docentes de la provincia, en el uso de las mismas. Capacita a todos los docentes de la provincia en matemáticas, ciencias y nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), bajo el Plan Alfabetización para el Futuro; crea el Programa “Todos los chicos en la red”, para implementar el modelo “1 a 1”; capacita a docentes en el trabajo a partir de proyectos; arma el “grupo red”, un grupo interdisciplinario que genera contenidos digitales; brinda educación para adultos en los Centros de Inclusión Digital (CID); ofrece “Ajedrez digital” para las escuelas; y comienza a trabajar en una alternativa al sistema educativo.

Lucas Delgado entrevista a Aníbal Carmona, presidente de Unitech, quien explica la importancia de sus productos para la educación:

“Por un lado está la plataforma 1 a 1 de Competir, y por otro, nosotros brindamos Sakai para contenidos generados por los docentes y Tramix Educación para la administración de los recursos educativos y docentes, dado que a los chicos hay que darles un certificado, saber qué notas tienen, es decir, una serie de aspectos administrativos necesarios para la gestión de los establecimientos’, explicó.

‘Tuvimos una primera experiencia en lo que se llaman las Escuelas Inteligentes, en las que además del software de apoyo que aportó Competir.com, más los recursos educativos que ya tenía la Universidad de La Punta, se sumó la plataforma Sakai y Tramix para llevarlo adelante’, continuó.

Para llevar adelante el proyecto, Unitech capacitó a 700 docentes en el uso de la herramienta, y dio pie a la segunda etapa, que ya obtuvo su aprobación en diputados<sup>91</sup>. ‘Cuando San Luis quiera pasar al proyecto Escuelas digitales, se requerirá de esa experiencia previa para, como dicen los americanos, pensar en grande, actuar en pequeño

---

<sup>91</sup> El periodista hace referencia a la Ley de Escuelas Públicas Digitales, que vemos a continuación.

y escalar rápido. Creo que nosotros aportamos sólo una pequeña parte de lo que se necesita’.

\_ Unitech presentó la experiencia puntana y el uso que se hizo de Tramix Educación y Sakai en Boston y Denver ¿cual fue la repercusión del proyecto en el exterior?

\_ Michael Korcuska, quien fuera director de TIC y CEO de la Fundación Sakai, dijo que la experiencia de San Luis era única en el mundo respecto del uso de la plataforma, para lo que ellos llaman el *Kit Wealth*. Esta modalidad se basa en el uso de una plataforma colaborativa desde las Classmate que no tenían disco rígido. De esta forma, se puede acceder a un disco remoto y condiciones de seguridad, y así crear el cuaderno electrónico del chico y hacer que se genere un YouTube de los docentes.

Según Carmona, los educadores pueden subir contenidos para que la comunidad educativa los vote en base a su pertinencia para explicar diferentes tópicos y de esa manera facilitar la generación de inteligencia colaborativa. ‘Las otras herramientas de Sakai también tienen este tipo de formato, basado en la Web 2.0, con la idea de generar un caldo de cultivo perfecto para la gestión masiva del conocimiento’, afirmó.

– En lo que respecta al sector administrativo del sistema educativo, Unitech ofrece su solución específica de Tramix ¿Qué desafíos le propuso entrar al territorio puntano con este desarrollo?

– Unitech tiene muchos años en lo que refiere a administración educativa, por lo que sabemos que el matriculado de los alumnos, docentes, seguimiento de las carreras de cada uno, las carreras que se promocionan en cada uno de los colegios, los requisitos que solicitan el ministerio de Educación provincial y nacional, la certificación de los procesos, desde el control de la asistencia hasta seguimiento de temáticas y cumplimiento curricular, son tan importantes como el contenido. Si no hay control y gestión no hay medición, y si no hay medición no hay mejora.

El ejecutivo destacó la experiencia que realizó la ULP con el examen a alumnos de tercer y sexto grado de escuelas primarias, antes y después de implementar el plan 1 a 1, con la intención de medir el impacto de las TIC en la educación. Basado en el modelo de PISA, la casa de estudios evaluó el rendimiento en Matemática y Lengua, y registró mejoras en el desempeño de los menores. Para ello, Unitech, con su sistema Tramix,

facilitó la recopilación de los resultados, que estuvieron disponibles el mismo día”  
(Delgado para Sobre Tiza, 07/10/10).

Se crea el Programa Escuelas Públicas Digitales, y se repite la misma dinámica política de avanzar con acciones concretas, antes o en paralelo a la formulación y tratamiento del Proyecto de Ley. Un año y medio antes de que se sancione la Ley Provincial N° II-0738-2010, el 30 de mayo de 2009 entra en actividad la primera escuela definida en dichos términos, la Escuela Pública Digital (a partir de ahora EPD) “Feliciano Saá” - Pueblo Ranquel, la cual vemos con mayor detenimiento en nuestro próximo capítulo y que, por ahora, entendemos en términos de una “experiencia previa” que significativamente es no nombrada o silenciada en esa carrera de avance rápido. También se firma un acuerdo, el “Tratado Provincia - Municipio”, con el cual los intendentes dan la venia a la Ley, meses antes de su tratamiento.

Sabemos que hubo diferentes borradores del Proyecto de Ley de Escuelas Digitales, los cuales fueron profundamente analizados por los gremios docentes y la comunidad científico-académica universitaria. En simultáneo al debate en diputados, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis organiza unas Jornadas de Estudio, Debate y Discusión sobre los Proyectos de Ley de “Educación Pública Digital” y “Actividad Docente”, y algunas de las ponencias son posteriormente publicadas en el primer número de “Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales”, dedicado a “Digitalización, exclusiones y práctica docente”.

La última versión del Proyecto de Ley es detalladamente analizada por Ana María Herrera y Martín Aragón, al punto de demostrar que en sus fundamentos se “...copió y pegó, sin reparo ético y sin honestidad intelectual, párrafos completos de diferentes libros, artículos y publicaciones web, dando así, un ejemplo del uso de las TICS, Internet” (2011: 17). En el artículo citado, los colegas, no sólo se toman el trabajo de transcribir dichos fundamentos, destacando en negritas las partes textuales copiadas, o el “plagio” en el que se incurre, sino que también hacen una lectura pormenorizada, “redireccionando el análisis” a las fuentes utilizadas, fundamentalmente, al manual de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Por supuesto que en ningún momento pierden de vista las salvedades que son necesarias a la hora de su utilización, como por ejemplo, que las argumentaciones de los autores están estrechamente relacionadas con el debate de la inclusión o no de las TIC’s en el sistema educativo y no con la propuesta de uno nuevo; o cómo el enfoque determinante es el de una política económica a favor de la economía de mercado, y no uno de política educativa.

Coincidiendo totalmente con dicho análisis, nos queda agregar que, en los antecedentes que se citan en los fundamentos del proyecto de ley, no se hace mención alguna a la puesta en marcha de la primera escuela, claramente, en términos experimentales. Y que, como veremos a continuación, tampoco se la toma en cuenta en el tratamiento legislativo.

Herrera y Aragón (2011) también analizan el articulado, poniendo en evidencia la concepción neoliberal y empresarial de lo público, la educación, la enseñanza y la gestión educativa que subyace a la letra del proyecto; la centralización de la toma de decisiones en el poder ejecutivo; lo bagas que resultan ciertas generalizaciones como, por ejemplo, cuando se habla de “todos los niveles” educativos; la no definición de conceptos que aparecen como vertebradores, como el de “excelencia”; y los grises que se establecen respecto a la organización y los derechos laborales establecidos en el Estatuto Provincial.

El Proyecto de Ley que ingresa a la legislatura es prácticamente el mismo. Ambas cámaras le dan tratamiento, con una amplia presencia de los gremios docentes y de la comunidad universitaria. En la cámara de diputados, la lectura de los fundamentos estuvo a cargo de Ivonne Ruiz de Miranda (Frente Justicialista), quien fue interrumpida en diferentes ocasiones por parte de quienes se manifestaban en contra del Proyecto. Es la oposición quien lleva al recinto lo ampliamente trabajado por las comunidades educativas e instala, rápidamente, el debate del Proyecto en su contexto. Ana María Nicoletti (Frente Federal Cívico y Social) dice:

“No estamos en desacuerdo porque sí, con este Proyecto de Ley, estamos en desacuerdo porque, como bien dice el dicho: ‘el que se quema con leche ve la vaca y llora’; en esta Provincia desde el año ’83 hasta la fecha, se han llevado a cabo muchísimas experiencias educativas sin consenso de ninguna de las partes de los sectores de la educación, y esto es lo más terrible, porque siempre imponen. Y, en un contexto en este año mucho más agudo de que los años anteriores, esta ley es la ley que oportunamente presentaron con la que se refiere a la actividad docente<sup>92</sup>, es la respuesta del Poder Ejecutivo de la Provincia a la lucha docente... Esta Provincia no tiene Ley Provincial de Educación Pública y, señores legisladores, esta va a ser la primera ley de educación pública, una ley improvisada, una ley maliciosa que no tiene nada más que ¡una hoja! (manifestaciones de la barra) un mamarracho, tal cual, una hoja, dos carillas hablan de

---

<sup>92</sup> La diputada hace referencia a la Ley Provincial N° XV-0734-2010, de Actividad Docente y Educativa, que implicó un gran golpe al sector docente.

crear un nuevo Sistema Educativo. Y, en este contexto, como les vengo diciendo, en donde teníamos todo un reclamo y de ese reclamo la respuesta fue: ah, si no les gusta como está, entonces vamos a crear otro paralelo, que no los contempla a ustedes bajo ningún concepto, ¡sin docentes!, y acá está muy claro en los fundamentos cuando dice a quienes van a llamar para cubrir esos cargos, sin tener en cuenta, por supuesto, el Estatuto Docente, va a llamar a aquellos que tengan formación en informática...” (Legajo Ley N° II-0738-2010: 44 - 46).

La oposición pone en evidencia la tarea de “corte y pegue” que se ha hecho a la hora de construir los fundamentos, aunque no por el lado de denunciar el “plagio” en el que se incurre, sino por las incoherencias que hay en el resultado final; repite una y otra vez la generalidad en la que se incurre, ya que todos los diputados formulan ¿qué?, ¿quienes?, ¿cómo?, ¿donde?, ¿cuando?, etc.; repasa de manera crítica otros proyectos implementadas en materia de educación, como la Ley de Experiencias Educativas, las Escuelas Experimentales Autogestionadas o “escuelas charters”, las Escuelas Experimentales Desconcentradas, el cierre de los profesorados y el “Plan entre Clases”<sup>93</sup>; cuestiona el papel fundamental que se le da a una universidad no acreditada en detrimento de un Ministerio de Educación que, además, en ese momento está a cargo de la Ministra de Transporte; y explicita en términos de “alianza” o “excelente negocio” la relación de la ULP-gobierno con las empresas tecnológicas.

El debate legislativo es muy importante porque recoge el ideario en donde se están significando las experiencias educativas de la primera escuela que está en marcha. De alguna manera u otra, todos los diputados hacen referencia a la contraposición de computadoras y docentes que está en el imaginario social de ese momento, con la que el gobernador juega provocativamente:

---

<sup>93</sup> “Escuelas autogestionadas y escuelas desconcentradas son proyectos educativos cuya base encuentra fundamentos en políticas de mercado, pues el Estado descentraliza su función económica, adjudicándole un determinado monto de dinero por alumno a cada escuela, el cual debe ser administrado para pagar sueldos al personal y realizar el mantenimiento de la institución (limpieza, pago de servicios, reparación de infraestructura, etc.). Los docentes son contratados y si responden al perfil de las escuelas -medidos por la eficacia y eficiencia- al cabo de dos años les resulta la efectividad en el cargo. El trabajo docente y pedagógico es regulado económicamente ya que de no cumplir con proyectos de mejora institucional o asistencia a cursos fuera del horario de trabajo, las bonificaciones salariales sufren descuentos económicos. Cada año la institución recibe una auditoría financiera que controla los gastos de la misma y brinda consejos -a modo de Banco Mundial- para redireccionar algunos gastos que la auditoría cree necesarios. En cuanto a lo pedagógico el control se realiza mediante las pruebas de calidad educativa estandarizadas que se realizan desde los organismos nacionales” (Figuroa, 2011).

Para contextualizar y ampliar este tema, se recomienda ver los trabajos de Olga Pelayes (2011), Martha Verónica Quiroga (2009; 2022), Corti, Godino y Montiveros (2016) y María Marta Garro (2021).



“...Alberto Rodríguez Saá, en un discurso en el que presentaba las escuelas digitales, expresó ‘esto implica ahorro, antes necesitábamos veinte docentes para trabajar en una escuela, ahora con seis docentes solucionamos el problema de cinco escuelas. Con lo que ahorramos podemos comprar computadoras para todos los alumnos’” (Figuerola, 2011).

Entonces, Héctor Antonio Casal (Juntos por San Luis, por la Capital) argumenta a favor de los maestros; Ana María Nicoletti (Frente Federal Cívico y Social) recoge la consigna del sector docente y habla de un sistema “sin docentes” o del “reemplazo” de los mismos; Fidel Haddad (Acuerdo Cívico y Social, por la Capital) cita a un dirigente gremial que distingue entre “formar” e “informar”, y al gobernador de la provincia que afirma que el conocimiento está en la red; Carlos Alberto Ponce (Alianza Más Vocación Sanluiseña, por la Capital) retoma el tema de los contenidos curriculares y de la enseñanza como un espacio cívico y denuncia que, en favor de un sistema domesticador, se quiere “dejar al docente fuera de juego”; y Eduardo Gargiulo (Frente Juntos por San Luis) explicita que la cuestión de fondo es “la confusión entre lo que es la acumulación de datos e informaciones con lo que es la sabiduría”, porque “una tecnología es una herramienta, un instrumento..., nunca puede constituir en sí mismo la esencia de la Educación, ni mucho menos ser garantía de la calidad educativa” (2010: 86 - 87).

La argumentación del oficialismo repite la misma narrativa política que tensa en relación la insuficiencia de un pueblo con la capacidad de su líder. El diputado Joaquín Juan Surroca (Frente Justicialista, por Pedernera) dice “hablar en nombre” de los que están “ausentes en el debate”, “defender” los derechos de los “alumnos” o “nativos digitales”, que, además, proyecta como los futuros críticos del sistema político provincial:

“Señor Presidente, quiero que mis palabras queden en la Versión Taquigráfica, como le ocurrió, en su momento, al Senador Domingo Faustino Sarmiento, que dijo: Señores Taquígrafos, tomen nota para que las generaciones futuras vean con que tipo de personas tuve que enfrentarme (Manifestaciones de la Barra), quienes eran los que se me oponían” (2010: 78).

De esta manera, dice representar a niños y jóvenes que padecen un sistema educativo, el tradicional, como si no formara parte del mismo, haciendo oídos sordos al análisis crítico del sector docente, para que, en lugar de interlocutores, los mismos se constituyan en los responsables del “atraso” y la “decadencia” del sistema. Como si esto fuera poco, advierte que,

mientras los docentes consideran a las tecnologías como un enemigo, la no adquisición de habilidades de manejo de las mismas se traduce en una situación de “exclusión”. En el mismo sentido, el diputado Luis Marcelo Amitrano (Frente Justicialista es Posible) habla de la necesidad de “ceder espacios de poder” en favor de los chicos que “nos tienen que llevar hacia el futuro”.

Otra de las ideas de las que se hacen eco los legisladores es que, en materia educativa, San Luis es un “laboratorio de políticas neoliberales” (Herrera y Aragón, 2011; Figueroa, 2011; Benitez, 2019) o de experiencias de “innovación”. Casi todos se pronuncian a favor o en contra de “propuestas simultáneas”, de “sumar” algo distinto, de la “experimentación”, poniendo en potencial dicho hecho y no haciendo referencia alguna a la Escuela Ranquel. Tengase en cuenta que un año antes los mismos legisladores utilizan la temática educativa en su argumentación a favor de la ampliación de tierras y la creación del municipio del Pueblo Nación Ranquel y votan una ley que establece la posibilidad de autogestionar su propia escuela (Ley Provincial N° V-0677-2009). Y si se quiere justificar dicha omisión por haber pasado un año y no estar en agenda el tema, adviertase que veinte días antes, el mismo cuerpo trata y aprueba un Régimen de Fomento destinado al Pueblo Nación Ranquel, y en el debate se hace referencia a las escuelas digitales (Legajo Ley Provincial N° VIII-0741, 2010: 37).

Ahora bien, sin debate en la cámara de senadores, el 17 de noviembre de 2010 se sanciona la Ley de Escuela Pública Digital:

“ARTÍCULO 1°.- Créase el Sistema Educativo ESCUELA PÚBLICA DIGITAL.

Se considerará Escuela Pública Digital (EPD), al sistema pedagógico, educativo, que tenga como fin la excelencia educativa y que se utilice como herramienta principal las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje. Este sistema pedagógico tendrá como objetivo beneficiar a la sociedad en la incorporación y generación de conocimientos, como así también el desarrollo de actitudes que aporten a la creatividad, productividad y libertad de pensamiento, tendientes a lograr una continua evolución en el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento.-

ARTÍCULO 2°.- La Escuela Pública Digital (EPD) es un sistema organizativo y curricular de educación en todos los niveles del Sistema Educativo Provincial, siendo

beneficiarios en este sistema educativo todos los habitantes de la Provincia: niños, jóvenes y adultos que deban iniciar y completar sus estudios.-

ARTÍCULO 3°.- La Escuela Pública Digital (EPD) basará su modelo pedagógico en la educación personalizada, donde cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área del conocimiento. Atento a ello, las Escuelas Públicas Digitales (EPD) funcionan todo el año.-

ARTÍCULO 4°.- Los contenidos mínimos de cada área del conocimiento son los que adopte el Ministerio de Educación y serán organizados en módulos, otorgando créditos a los alumnos por su aprobación hasta completar el plan de estudios previsto para cada nivel. Una vez aprobada la totalidad de los créditos previstos en el plan de estudios se otorgará el Título correspondiente, el que será registrado en el Ministerio de Educación.-

ARTÍCULO 5°.- La Escuela Pública Digital (EPD) podrá ser de gestión pública (provincial, municipal) o privada (fundaciones, asociaciones, u otras). Quien gestione la Escuela Pública Digital (EPD) será responsable de contratar al equipo de docentes y proporcionar la locación, como así también su mobiliario, mantenimiento, limpieza y todo aquello que requiera para la correcta administración.-

ARTÍCULO 6°.- Los organismos no gubernamentales, fundaciones, asociaciones civiles o privadas que cumplan con los requisitos de la normativa, podrán implementar el Sistema de Escuelas Públicas Digitales. A tal efecto, deberán presentar la documentación exigida en la Reglamentación ante la Universidad de La Punta, quien tendrá a su cargo analizar el plan presentado y emitirá un informe al respecto, que será evaluado por un Comité conformado por el Ministro/a Jefe/a de Gabinete, Ministro/a de Educación y Rector/a de la Universidad de La Punta, el cual tendrá carácter vinculante.-

ARTÍCULO 7°.- La Universidad de la Punta capacitará a los docentes que podrán formar parte de este Sistema, los que serán evaluados y recibirán de parte de dicha Institución un certificado que indique el alcance de las capacidades adquiridas.

Atento a las características del presente Sistema se requerirá su dedicación exclusiva.-

ARTÍCULO 8°.- La organización que desee formar parte de las Escuelas Públicas Digitales (EPD) quedará incluida en un sistema de mejoramiento continuo de la calidad educativa cuyo control será ejercido por la Universidad de La Punta y será pasible de sanciones en caso de incumplimiento. Cada DOS (2) años se realizará una evaluación

externa con expertos en Educación Digital, quienes elevarán un informe al Poder Ejecutivo indicando la calidad y medidas de corrección o no que pudieren corresponder.-

ARTÍCULO 9°.- Para la enseñanza de los contenidos se conformarán equipos de docentes que estarán asignados a grupos de alumnos de UNA (1) o más Escuelas Públicas Digitales (EPD).-

ARTÍCULO 10°.- Las áreas de conocimiento son:

1. Matemática;
2. Ciencias Naturales;
3. Ciencias Sociales;
4. Lenguas;
5. Juego, Arte y Deporte.

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación será transversal a todas las áreas.-

ARTÍCULO 11°.- Facultar al Poder Ejecutivo a determinar los proyectos, programas y metodologías a implementar, disponiendo y adoptando los mecanismos técnicos y administrativos necesarios para lograr el cumplimiento de los objetivos dispuestos en la presente Ley.-

ARTÍCULO 12°.- Derogar la Ley N° II-0606-2008 Plan de Experiencias Educativas e Itinerarios Formativos. Las iniciativas que al momento de la publicación en el Boletín Oficial y Judicial de la presente Ley se encuentren en ejecución basadas en lo dispuesto en la Ley N° II-0606-2008, tendrán un plazo de CIENTO VEINTE (120) días para ser adecuadas al Sistema de Escuelas Públicas Digitales.-

ARTÍCULO 13°.- La presente Ley deberá ser reglamentada dentro de los NOVENTA (90) días de su promulgación.-

ARTÍCULO 14°.- CLAÚSULA TRANSITORIA. El Poder Ejecutivo dispondrá las provisiones presupuestarias y/o modificaciones en las partidas pertinentes a los efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos de la presente Ley.-

ARTÍCULO 15°.- Regístrese, comuníquese al Poder Ejecutivo y archívese...” (Ley N° II-0738-2010).

La Ley se reglamenta a través del Decreto N° 1050-ME-2011 (firmado el 20 de mayo y publicado en boletín oficial el 3 de junio de 2011):

“Art. 1°.- Las Escuelas Públicas Digitales tienen como metas principales:

a- Ofrecer a cada niño, joven o adulto una educación de Excelencia, con equidad y respeto a la diversidad, basándose en las necesidades e intereses de cada uno.

b- Crear condiciones para que el estudiante pueda desarrollar habilidades creativas y de comunicación.

c- Favorecer el progreso continuo del alumno que tienda a eliminar de este modo la posibilidad de fracaso.

d- La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en forma transversal a todas las disciplinas del conocimiento.

e- Favorecer el acceso a la oferta educativa acercándola a la zona de residencia del alumno.

Art. 2°.- El Sistema de Escuela Pública Digital es un Sistema Educativo no graduado en todos los niveles, presencial y con carga horaria obligatoria.

Art. 3°.- Se implementará un sistema integral de gestión educativa, con el objeto de ofrecer una enseñanza personalizada.

Art. 4°.- El currículo se organizará por áreas y módulos que marquen una continuidad en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una secuencia de complejidad progresiva, respetando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación. El currículo vigente en las Escuelas Públicas Digitales será integrador, flexible y equilibrará las dimensiones individuales y sociales.

Las Escuelas Públicas Digitales implementarán de forma obligatoria la enseñanza de al menos un (1) idioma extranjero, para cumplir lo especificado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Título VI, Capítulo II, Art. 87°.

Se efectuará un diagnóstico inicial a todos los aspirantes a ingresar a las Escuelas Públicas Digitales, para determinar su perfil, intereses, conocimientos, aptitudes, a fin de ubicarlos en los Módulos de conocimiento que corresponda.

Los alumnos serán promovidos al Nivel de Educación siguiente, cuando hayan aprobado todos los módulos de cada una de las áreas obligatorias, cumpliendo con la totalidad de los créditos, a excepción del Nivel Inicial.-

Se establecerá un sistema de equivalencias entre la Estructura Modular del Sistema Educativo Digital y los Lineamientos Curriculares aprobados por el Ministerio de Educación.

Art. 5°.- (Sin reglamentación).-

Art. 6°.- Aprobar el Anexo I “Requisitos Necesarios para la Autorización de una Escuela Pública Digital”, que forma parte integrante del presente Decreto.

Art. 7°.- La actividad de los docentes será de dedicación exclusiva al sistema de Escuelas Públicas Digitales, dirigida a la atención de alumnos y a las actividades que exija el proyecto, y sus vacaciones anuales se ajustarán a las establecidas para el personal de la Universidad de La Punta.

Los aspirantes a cubrir cargos docentes en las Escuelas Públicas Digitales, deberán acreditar la aprobación de la Capacitación que dicte la Universidad de La Punta.-

Los aspirantes a prestar servicios en el Sistema de Escuelas Públicas Digitales, que hayan realizado y aprobado la capacitación específica, que manifiesten expresamente su disposición para su ingreso y que cumplan con todos los requisitos del presente Decreto, previo a su ingreso, deben ser informados en forma fehaciente sobre el proyecto de Escuelas Públicas Digitales, sus alcances y todo lo inherente a sus funciones.

Art. 8°.- Las Instituciones que ingresen al Sistema de Escuelas Públicas Digitales deberán ajustarse a lo establecido por:

- Normas ISO 9001/2008 (IRAM 30000)

Art. 9°.- (Sin reglamentación).

Art. 10°.- (Sin reglamentación).

Art. 11°.- El Ministerio de Educación estará facultado para autorizar la apertura de subsedes de instituciones acreditadas, establecerá las pautas de implementación territorial, y todas aquellas que no estén específicamente definidas en la Ley N° II-0738-2010 y en el presente Decreto Reglamentario.

Art. 12°.- (Sin reglamentación).

Art. 13°.- (Sin reglamentación).

Art. 14°.- (Sin reglamentación).

Art. 15°.- El presente Decreto será refrendado por el señor Ministro Secretario de Estado de Educación, el señor Ministro Secretario de Estado de Hacienda Pública y el Señor Ministro Jefe de Gabinete.

Art. 16°.- Comunicar, publicar, dar al Registro Oficial y archivar...

#### ANEXO I

#### ‘REQUISITOS NECESARIOS PARA LA AUTORIZACION DE UNA ESCUELA PUBLICA DIGITAL’

Toda entidad que solicite autorización para adoptar el Sistema de Escuela Pública Digital (EPD), deberá presentar la documentación que acredite el cumplimiento de los requisitos que se detallan a continuación:

##### I. Presentación de:

##### 1- Datos referidos a la Institución Educativa:

- Institución: indicar denominación, dirección, localidad, código postal, teléfono/fax, correo electrónico.
- Niveles educativos que funcionarán en la entidad bajo la presente modalidad.

##### 2- Datos de la Entidad sin fines de Lucro:

- Estatuto.
- Resolución de Personería Jurídica, según la legislación vigente en la Provincia de San Luis.
- Certificado de subsistencia de la misma.
- Nómina de autoridades.
- Balance.
- Todos los antecedentes de gestión de acuerdo a su régimen estatutario.

##### 3- Datos del Organismo Público.

- Documentación que acredite su existencia.
- Nómina de autoridades.
- Presupuesto.

##### 4- El Proyecto Educativo Institucional.

5- Planta funcional: el personal docente deberá ajustarse a la nómina de docentes que acrediten la aprobación de la capacitación brindada por la Universidad de La Punta.

##### 6- Acreditar derecho al uso del inmueble:

Las entidades deberán acreditar su derecho al uso del inmueble mediante:

- Fotocopia autenticada de escritura de la propiedad, que acredite inscripción de dominio.
- Contrato de locación con firma certificada y sellado.
- Contrato de comodato con firmas certificadas.
- Habilitación municipal pertinente al servicio a brindar, fotocopias autenticadas.
- Muebles y material didáctico que asegure el adecuado funcionamiento.

7- Si quien solicita autorización es una Entidad Educativa Privada oficializada debe acreditar esta circunstancia, de lo contrario deberá solicitar simultáneamente oficialización para actuar como tal, según Decreto N° 6305/2007, y como EPD (Escuela Pública Digital)

## II. Procedimiento /Trámite

- Quien desee obtener autorización para adoptar el Sistema de Escuela Pública Digital (EPD) deberá presentar la documentación detallada en el Punto I del presente Anexo ante la Universidad de La Punta, quien en un plazo máximo de sesenta (60) días elevará un Dictamen al Comité conformado por el/la Ministro Jefe de Gabinete, Ministro Secretario de Estado de Educación y Rector/a de la Universidad de La Punta, a fin que se apruebe el proyecto y se autorice al Solicitante a adoptar el Sistema de Escuela Pública Digital y, de corresponder, autorización para actuar como escuela.
- La Universidad de La Punta así como el Comité, se encuentran facultados para requerir al Solicitante que amplíe o aclare la información presentada.

III. Créase el Registro de Escuelas Públicas Digitales, en el que deberán registrarse las Escuelas autorizadas a adoptar el Sistema EPD y los datos de los docentes que hayan aprobado la capacitación que los habilita a ocupar dichos cargos, el que deberá estar disponible para ser consultado públicamente”.

Una vez sancionada la ley, en 2011 la ULP está abocada a la apertura de escuelas. A la Escuela Ranquel, se le suman cinco más:

- . EPD Feliciano Saá, en el Pueblo Nación Ranquel (inicio de actividades de nivel primario y secundario: 30/05/09).
- . EPD Albert Einstein, en San Luis Capital (inicio de actividades del nivel inicial y primario: 11/04/11).



- . EPD Isaac Newton, en San Luis Capital (inicio de actividades del nivel secundario: 11/04/11).
- . EPD en Santa Bárbara (inicio de actividades: 24/09/11).
- . EPD Maestra María Parnisari de Grillo, en La Maroma (inicio de actividades: 01/10/11).
- . EPD Xumucpe (hijos del sol), en el Pueblo Nación Huarpe (inicio de actividades: 31/10/11).

Notese que las dos que abren sus puertas en abril, inician antes de que se reglamente la ley.

Entre 2011 y 2012 surgen las denominaciones Escuela Pública Digital para Adultos (a partir de ahora EPDA)<sup>94</sup> y Escuela Pública Digital Rural (a partir de ahora EPDR). Recordemos que la educación para adultos que brinda la ULP con los Centros de Inclusión Digital (a partir de ahora CID) es un antecedente de esta modalidad. En realidad, se hace referencia a que los CID son reconvertidos en EPDA, y más EPDA surgen en la medida en que se crean las EPD y EPDR, porque la modalidad de cursada es semipresencial.

La Escuela de Santa Bárbara es publicitada como la “primera EPDR” (Ministerio de Educación Noticias, 26/09/11), sin embargo, van a comenzar a nombrarse como EPDR a las escuelas para la “Terminalidad de Nivel Secundario” creadas en 2012. En ese año se trabaja en la apertura del nivel secundario de la EPD Albert Einstein (inicio de actividades: 11/04/12) y en las EPD para la “Terminalidad de Nivel Secundario” que funcionan en ocho localidades de la provincia, reagrupadas en dos circuitos:

Circuito I:

- . EPD en Balde.
- . EPD en Alto Pencoso
- . EPD en Zanjitas
- . EPD en La Carolina
- . EPD en La Florida.

Circuito II:

- . EPD en Villa de Praga
- . EPD en Las Vertientes

---

<sup>94</sup> Para ampliar este tema ver las resoluciones del Ministerio de Educación: N° 259/2011, N° 119/2015 y N° 002/2019.

. EPD en Potrerillos.

Cabe aclarar que el armado de circuitos es para la gestión de coordinadores y el tránsito de docentes.

En 2013, la amplia comunidad educativa de las EPD –Rectoría, Secretaría Académica, Programa EPD, Coordinadores, Equipos Docentes, Personal Administrativo, Personal Auxiliar y de Maestranza, Alumnos, Padres y Tutores, Equipo interdisciplinario” (ULP, 2013a: 5)–, participa en elaboración del Proyecto Educativo Institucional (a partir de ahora PEI). Respecto al documento, en términos generales, podemos decir que el primer capítulo “Marco situacional” es el que mayormente refleja la heterogeneidad de los aportes, porque, posiblemente, sea el resultado de una construcción colectiva. Es notable que muchas de las definiciones que se establecen surgen de una diferenciación con las escuelas denominadas “tradicionales”. En el “Marco Teórico” se repite lo mismo que está en la ley y se aclara que el diseño curricular está basado en “la enseñanza y aprendizaje por competencias” (2013a: 21). El “Modelo pedagógico” es definido por su metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la cual está basada en logros y avances del estudiante, aprendizaje autoregulado y competencias. Las propuestas curriculares que a modo de ejemplo aparecen en la “Planificación estratégica” en algún momento estuvieron en línea, junto a otros materiales producidos por el equipo interdisciplinario: secuencias didácticas, contenidos, prácticas de fluidez lectora, ajedrez, etc. Como el PEI es uno de los requisitos para la “autorización” de las escuelas, estimamos que es a partir de la elaboración del mismo que la Unidad Innovación y Desarrollo Tecnológico del Ministerio de Educación solicita la creación de escuelas públicas digitales, las cuales se asientan con el Decreto Provincial N° 3782/2014. Ahora bien, en el Decreto advertimos dos cosas: por un lado, la ausencia de dos escuelas que van a tener un camino muy distinto, y, por el otro, el sello del Ministerio de Educación en lo que respecta a la “ruralidad”. Comencemos con la ausencia. En el articulado, el Decreto establece:

“ART. 1°.- Crear las Escuelas Públicas Digitales que a continuación se detallan para el Nivel de Educación Secundario, las que funcionarán en las localidades que en cada caso se indica, en el marco del Artículo 5° de la Ley N° II-0738-2010:

. Escuela Pública Digital N° 4 de la localidad de Alto Pencoso, departamento Juan Martín de Pueyrredón.

. Escuela Pública Digital N° 5 en la localidad de Balde, departamento Juan Martín de Pueyrredón.

. Escuela Pública Digital N° 6 de la localidad de Zanjitas, departamento Juan Martín de Pueyrredón

. Escuela Pública Digital N° 7 de la localidad de La Florida, departamento Pringles.

. Escuela Pública Digital N° 8 de la localidad de La Carolina, departamento Pringles

. Escuela Pública Digital N° 9 de la localidad de La Vertiente, departamento San Martín

. Escuela Pública Digital N° 10 de la localidad de Potrerillos, departamento San Martín

. Escuela Pública Digital N° 11 de la localidad de Villa Praga, departamento San Martín.

. Escuela Pública Digital N° 12 de la localidad de Las Chacras, departamento San Martín.

. Escuela Pública Digital N° 13 de la localidad de Las Lagunas, departamento San Martín.-

ART. 2°.- Crear las Escuelas Públicas Digitales que a continuación se detallan, las que funcionarán en las localidades que en cada caso se indica, en el marco del Artículo 5° de la Ley N° II-0738-2010, para los Niveles de Educación Inicial, Primario, Secundario y Modalidad Adultos:

. Escuela Pública Digital N° 14 de la localidad de La Maroma, departamento Gdor. Vicente Dupuy.

. Escuela Pública Digital N° 15 "Maestra Florentina Carreño" de la localidad de Los Piquillines, departamento San Martín<sup>95</sup>

. Escuela Pública Digital N° 16 "Xumucpe -Hijos del Sol" de la Comunidad Huarpe, departamento Ayacucho.-

ART. 3°.- Crear la Escuela Pública Digital N° 17 "Isaac Newton", la que funcionará en la ciudad de San Luis, departamento Juan Martín de Pueyrredón, para el Nivel de Educación Secundario.-

ART. 4°.- Autorizar a las Escuelas Públicas Digitales detalladas en los Arts. 1°, 2° y 3° del presente Decreto, a emitir los títulos correspondientes en el marco de la Ley N° II-0738-2010 y su Decreto Reglamentario N° 1050-ME-2011 una vez aprobados los contenidos previstos en el plan de estudios, los que serán registrados en el Ministerio de la Educación...”.

---

<sup>95</sup> Esta escuela es la que aparece denominada en el PEI como EPD de Santa Bárbara.

Por la ausencia de las escuelas “Albert Einstein” y “Feliciano Saá” en el decreto, entendemos que las mismas no fueron tramitadas por el Ministerio de Educación sino por otras entidades – recordemos que las escuelas pueden ser de gestión pública (provincial, municipal) o privada (fundaciones, asociaciones u otras), según rezan los artículos 5 y 6 de la ley– y formalizadas en otro circuito institucional (hasta el momento no encontramos documentación de nuestro caso). Si esto es así, en ese momento, hay tres escuelas con una gestión diferente y, además, ésta es una distinción entre las dos de Pueblos Originarios. Pensamos, además, que las denominaciones de las escuelas por números surge en este momento, cuando son tramitadas y asentadas formalmente. La “Albert Einstein” debe haber sido la primera tramitada y aprobada por la ULP porque es rebautizada como N° 1 y pasa a depender de su Secretaría de Extensión (ver “menú” de la página web de la secretaría, 2023). La “Feliciano Saá”, ahora también N° 3, es tramitada por la Municipalidad Pueblo Nación Ranquel, pero debe haber surgido alguna dificultad porque entre una y otra se crea la EPD N° 2 de Estancia Grande, El Durazno, con nivel inicial, primario y secundario, que, entendemos, es presentada por la ULP.

Por otro lado, en los “considerando” del decreto, se establece el tema de la ruralidad, y aquí hay una clara diferencia entre el PEI y el decreto. En el primero se utilizan las categorías “urbanas”, “rurales” y “culturas originarias” a la hora de caracterizar a “las comunidades en las que los docentes se desempeñan” (2013a: 7); y, en el “Marco operativo”, cuando se denominan las EPD: cinco tienen un nombre –Albert Einstein, Isaac Newton, María Parnisari de Grillo, Feliciano Saá y Xumucpe –, una es identificada por su localidad –Santa Bárbara– y la restante por dos modalidades educativas –terminalidad rural–. A su vez, las escuelas Feliciano Saá y Xumucpe son descriptas como “Pueblo Ranquel” y “Pueblo Huarpe” luego de un guión. Estas distinciones no se explicitan en el organigrama, aunque su ordenamiento secuencial ubica primero las EPD que residen en la ciudad de San Luis, y, a continuación, aquellas que más tarde serán reagrupadas como EPD rurales. El decreto, en cambio, establece:

“Que se deben considerar los diversos espacios rurales y brindar ofertas educativas con salida laboral adecuada a cada espacio local, estableciendo una orientación centrada en una formación general amplia y una formación específica válida para la continuidad de estudios superiores;

Que la propuesta educativa de modalidad digital para el Nivel de Educación Secundario en zonas rurales, debe promover la formación ciudadana del estudiante aportando

herramientas, conceptos y categorías de análisis para interpretar los fenómenos sociales, económicos, institucionales y ambientales propios de la zona;

Que es necesario ofrecer una formación acorde a las políticas de desarrollo rural, tanto agrarios, energéticos y medio ambientales; que implementa la Provincia;

Que es necesario diseñar alternativas para que los alumnos completen su trayectoria escolar en su zona de residencia y de esta forma lograr el arraigo de los jóvenes en su pueblo” (Decreto Provincial N° 3782/2014).

Ahora bien, en 2015, cuando se crean diesiocho EPD de Terminalidad de Nivel Secundario Rural y se conforman cuatro circuitos más, aparece la distinción entre EPD Urbanas, EPD Semi-urbana y EPD Rurales. Las escuelas que se crean son:

- . EPD N° 18, en Batavia
- . EPD N° 19, en Bagual
- . EPD N° 20, en Navia
- . EPD N° 21, en San Gerónimo
- . EPD N° 22, en Paso Grande
- . EPD N° 23, en Las Aguadas
- . EPD N° 24, en San Pablo
- . EPD N° 25, en Renca
- . EPD N° 26, en Villa General Roca
- . EPD N° 27, en Lavaisse
- . EPD N° 28, en Leandro Alem
- . EPD N° 29, en El Talita
- . EPD N° 30, en Los Cajones
- . EPD N° 31, en Lafinur
- . EPD N° 32, en Saladillo
- . EPD N° 33, en Juan Llerena
- . EPD N° 34, en La Punilla
- . EPD N° 35, en Desaguadero – Jarilla.

La clasificación de 32 de las 35 EPD y la distribución de las EPD de Terminalidad Secundaria en seis circuitos aparece en un documento interno de la ULP, más precisamente en un *power point* (s/f) (CP1 y 2):

EPD EN SAN LUIS- DE 2011 A MAYO 2015				
EPD	NIVELES	DOCENTES	ALUMNOS	CATEGORIA
"ALBERT EINSTEIN"	TODOS LOS NIVELES	33	370	URBANA
"ISAAC NEWTON"	CICLO SUPERIOR ORIENTADO	8	120	SEMI-URBANA
"FELICIANA SAA"	TODOS LOS NIVELES	2	20	RURAL COMUNIDAD RANQUEL
"XUMUCPE"	TODOS LOS NIVELES	1	40	RURAL COMUNIDAD HUARPE
LA MAROMA	TODOS LOS NIVELES	1	10	
SANTA BARBARA	TODOS LOS NIVELES	1	15	RURAL
ESTANCIA GRANDE	TODOS LOS NIVELES	10	110	RURAL

CP 1 de Power Point (ULP, s/f.)

EPD TERMINALIDAD RURAL A MAYO 2015				
EPD	NIVELES	DOCENTES	ALUMNOS	CATEGORIA
CIRCUITO 1 Balde- Alto Pencoso-Zanjitas-La Carolina-La Florida		7		
CIRCUITO 2 Las Chacras-Las Vertientes-Potrillo-Villa de Praga-Las Lagunas		7		
CIRCUITO 3 Bagual-Batavia-Navla- Lavalse	CICLO ORIENTADO	7	350	R U R A L
CIRCUITO 4 Leandro N. Alem-Villa Gral. Roca-	Bachiller en AGRO y AMBIENTE / Bachiller en Termalismo y Turismo	7		
CIRCUITO 5 Renca-San Pablo-Los Cajones- LA Punilla-Juan Llerena		7		
CIRCUITO 6 Las Aguadas-Paso Grande- Lafinur- Talita-		7		

CP2 de Power Point (ULP, s/f)

Notese que la "Albert Einstein" es la única EPD clasificada como "urbana", la "Isaac Newton" es la única consignada como semi-urbana y todo el resto son consideradas "rurales", aunque dos de ellas llevan la aclaración "comunidad ranquel" y "comunidad huarpe". Entonces, a la primera considerada como "rural", la de Santa Bárbara, y a las que conformaban los primeros dos circuitos, se le suman las dos de pueblos originarios, la de La Maroma y las nuevas. Quien armó los circuitos refiere que el criterio fue el de "proximidad", sin embargo, con solo mirar el mapa vemos que esto no se cumple.

En el mismo año se realizan ciertos ajustes porque en la página web de las EPD, van aparecer reclasificadas como "urbanas" y "rurales" (dos items en el menu principal) y redistribuidas en siete circuitos. El organigrama que figura en la página refleja lo siguiente:

. EPD Urbanas:

- Albert Einstein (nivel inicial y primario)
- Albert Einstein (nivel secundario)
- EPD N°2 Estancia Grande (nivel primario)
- EPD N°2 Estancia Grande (nivel secundario)

. EPD Rurales:

Circuito 1:

- EPD en Balde
- EPD en Alto Pencoso
- EPD en Zanjitas
- EPD en La Carolina
- EPD en La Florida.

Circuito 2:

- EPD en Villa de Praga
- EPD en Las Vertientes
- EPD en Potrerillos
- EPD en Las Chacras
- EPD en Las Lagunas
- EPD en Las Aguadas

Circuito 3:

- EPD en Batavia
- EPD en Bagual
- EPD en Navia
- EPD en La Maroma

Circuito 4:

- EPD en Villa General Roca
- EPD en San Gerónimo
- EPD en Leandro Alem
- EPD en El Talita
- EPD en Desaguadero, Jarilla

Circuito 5:

- EPD en Paso Grande

- EPD en Lavaisse
- EPD en Saladillo
- EPD en Juan Llerena
- EPD en La Punilla

Circuito 6:

- EPD en San Pablo
- EPD en Renca
- EPD en Los Cajones
- EPD en Lafinur

Circuito 7:

- EPD Feliciano Saá, en el Pueblo Nación Ranquel
- EPD Xumucpe (hijos del sol), en el Pueblo Nación Huarpe
- EPD en Santa Bárbara.

Como podemos ver, a la única clasificada como urbana, se le suma la EPD de Estancia Grande, y, posiblemente, esto se deba más a una cuestión en la gestión, ya que algunos docentes la siguen considerando “rural” por la distancia y la baja densidad poblacional. Entiendase que esta diferencia repercute en el salario convenido por contrato, ya que los docentes de las escuelas rurales cobran más porque tienen que desplazarse. La “Isaac Newton” no aparece en la página web, y, quizás, esto se deba a que esta escuela tuvo un periodo de itinerancia, “ocupando primero un local en la ciudad de La Punta, hasta instalarse en su edificio definitivo, del Barrio 9 de julio, en la periferia de la ciudad de San Luis” (Finquelievich, Feldman y Fischnaller, 2012: 8), lo cual nos hace pensar que la denominación semi-urbana la ubica más cerca de la EPD capitalina y de la EPD de Estancia Grande. Y se suma un séptimo circuito que contiene tres de las primeras EPD, que luego son consideradas rurales.

Es importante destacar que, entre 2011 y 2015, el Ejecutivo Provincial es dirigido por Claudio Poggi, lo cual significa una continuidad de las políticas de la gestión anterior. En la temática que abordamos, podemos identificar un solo cambio, cierto interés del mandatario en lograr un trabajo conjunto entre la ULP y el Ministerio de Educación, esto es, las dos unidades burocráticas que gestionan los dos sistemas educativos paralelos, o los diversos formatos escolares en la provincia. También hay que aclarar que durante este periodo se implementan un programa nacional, un estímulo educativo provincial y dos planes educativos provinciales: en



2010, arranca el Programa Conectar Igualdad (Decreto N° 459/2010); en 2011 se sanciona la Ley Provincial N° VIII-0752, que establece el Estímulo al Desarrollo Educativo y a la Concientización del Ahorro mediante la entrega de “Estampillas Escolares de Ahorro para mi Futuro” (las cuales, en un comienzo fueron impresas y ahora son digitales) (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2023); en 2012 se lanza el Plan 20/30, un Plan de Terminalidad Educativa para jóvenes de entre 20 y 30 años (Decreto N° 1723-ME-2013; Resolución N° 10-ME- 2014); y en 2015 comienza a funcionar el Plan de Inclusión Educativa (PIE) (Ley Provincial N° II-0911-2014)<sup>96</sup>. Nos interesa destacar que los dos planes educativos provinciales tienen la particularidad de dictarse en el marco de las EPD; es más, el Plan 20/30 es definido en los mismos términos que dichas escuelas –como personalizado, modular, no graduado y semipresencial– y el cuadernillo introductorio del PIE es editado, impreso y puesto en línea por la ULP (Gobierno de la Provincia de San Luis, 2014).

En 2013 también se crean las Escuelas Públicas Bilingües Digitales (a partir de ahora EPBD), que son administradas por diferentes asociaciones (Garro S. A., 2019), e increíblemente, la EPBD “Nelson Mandela” aparece como la “primera EPBD”, borrando del mapa la Educación Intercultural Bilingüe (a partir de ahora EIB) de la Feliciano Saá y la “Xumuc Pe”. En el próximo capítulo reconstruimos parte de la propuesta de la primera, pero es necesario dejar constancia, en este punto, que personas que trabajan en la ULP y en el Ministerio de Educación, ya sea en gestión o como docentes, sostienen la idea de que “nunca hubo educación bilingüe” en la escuela ranquel, justamente porque entienden que la única educación bilingüe que existe es aquella donde los contenidos curricularizados están en español y en una lengua extranjera, ambas establecidas siguiendo aspectos formales de la lingüística. Por ahora es muy poco lo que hemos podido reconstruir de la propuesta de EIB que tuvo la escuela, sin embargo, es suficiente para afirmar que en la escuela ranquel se enseñó una variante de la lengua ranquel, pero no como “segunda lengua” sino como contenido transversal a la curricula. Dicha lengua se transmitió de manera oral durante décadas, se enseñó ampliamente en el marco de un Curso en localidades de

---

<sup>96</sup> Para contextualizar y ampliar este tema, se recomienda ver los trabajos de Arco, Oliva y Montiel (2015) y Corti, Godino y Montiveros (2016).

La Pampa, fue insumo para la elaboración de un Manual y de un Diccionario<sup>97</sup> y, actualmente, se imparte en escuelas de La Pampa, como la Escuela Hogar de la Colonia La Pastoril.

Ahora bien, es necesario volver a la compleja red de políticas público-privadas, para comprender otras acciones en las EPD. Como hemos visto al abordar la creación de escuelas, la mayoría de ellas tiene una formalización-administración pública, así es que la participación privada refiere a otros aspectos de la gestión, que vamos a ver a continuación. Posiblemente, aquello que no pudo generalizarse con las escuelas autogestionadas y que tampoco se consiguió con las EPD, esté retornando como una nueva figura de la “innovación” con las Escuelas Generativas.

Para Oscar Ojeda (2016) la provincia de San Luis ha sido pionera en la implementación de políticas neoliberales y en la resignificación del concepto de lo “público”, incluso antes de la Ley Federal de Educación. Más allá de que la gestión sea pública o privada, por definición las escuelas son “públicas”; y dicha definición “abarca”, “tiene en cuenta la iniciativa privada, en consonancia con la Ley de Educación Nacional” (2016: 28). Pero, ciertamente, lo “privado” va más allá de la gestión, en el sentido de “contratar el equipo docente y proporcionar la locación, como así también su mobiliario, mantenimiento, limpieza y todo lo que requiera para la correcta administración” (2016: 28). La ULP y las empresas que conforman el Parque Informático La Punta (PILP) trabajan de manera articulada en varios sentidos: discuten y deciden carreras de educación superior, planes de estudio, perfiles profesionales, competencias para la inserción laboral; proyectan acciones conjuntas, aplicación de programas, capacitaciones, workshops, evaluaciones de resultados, etc.; aplican tecnologías en educación; se auditan y certifican; etc. (ULP Noticias, 10/12/14; 26/02/15; 12/03/15). Por la publicidad de los actos de gobierno, tenemos acceso a una parte de la denominada “agenda digital”, pero, claramente, esta es más amplia. Para un análisis más profundo, no deben pasar desapercibidos los eventos anuales de “San Luis Digital”, porque allí están presentes todos los actores: empresas, desarrolladores, funcionarios, investigadores, formuladores de políticas, evaluadores externos, medios de comunicación, entidades financieras, etc.

Vamos a detenernos en una diferencia altamente significativa entre los sistemas educativos, que suele nombrarse en las denuncias de los gremios o en trabajos más especializados pero que no circula en los discursos del resto de la comunidad educativa. Esta diferencia refiere al régimen

---

<sup>97</sup> Para ampliar sobre el tema, ver el trabajo de los hablantes Daniel Cabral y Nazareno Serraino, junto a la lingüista Ana Fernández Garay y colaboradores (Cabral, Serraino y Díaz-Fernández, 2013; UNLP, 2022; Orden y Malvestitti, 2021) y lo que recoge Daniela Aguirre (2010).

de dominación (Santiago Muñoz, 2017; Han, 2022). Mientras el sistema que es denominado “tradicional” sigue respondiendo a un modelo disciplinario, donde las nuevas tecnologías son percibidas y utilizadas como “herramientas” que modifican positivamente las formas de trabajo y la construcción de aprendizajes significativos —esto es, la incorporación de computadoras en la gestión, la construcción de archivos digitales, la creación de asignaturas (computación, informática o tecnología), la conformación de salas de computación, la utilización de tablet en el aula, etc.—, el “nuevo” sistema se desembaraza totalmente de las viejas tecnologías de gestión y de enseñanza-aprendizaje y las reemplaza por una misma, que hace las dos cosas al mismo tiempo. El debate que se instala en la opinión pública y en el recinto de la cámara de diputados, que contrapone computadoras y docentes al más fiel estilo ludista, encubre la denuncia de los gremios de educación media y universitaria, que van en otro sentido. Los docentes no se sienten amenazados por las máquinas sino por una innovación que los despotencia en su accional político-pedagógico.

En ese momento, la provincia de San Luis tiene dos sistemas educativos, que aún suelen nombrarse como “tradicional” y “nuevo”, o “un nuevo formato escolar” que convive con las escuelas comunes. La red de actores públicos y privados que conforma el nuevo sistema educativo o el nuevo formato escolar implica una serie de acciones que no pueden comprenderse únicamente desde la lógica gubernamental de las políticas públicas o estatales, o desde la lógica empresarial, de competencia en un libre mercado. En otras palabras, si volvemos a la analogía musical que plantean Oscar Oszlak y Guillermo O’Donnell y utilizamos en nuestro marco teórico, vamos a ver que dicha red no genera acciones, como “acordes de un proceso social tejido alrededor de un tema o cuestión” (1995: 110), sino que más bien, definen el “contexto musical” o proceso en donde van a darse. Es por esta razón que es necesario definir los diferentes, yuxtapuestos y contradictorios, contextos de significación a medida que se avanza en el análisis, porque los sujetos suelen inferir hechos, acciones, intereses, etc. siguiendo el curso de su propia racionalidad, otorgando paranoicamente un sentido que la trama no tiene, o lo tiene en parte.

San Luis Digital digitaliza e incorpora plataformas no sólo en educación, sino en toda la administración pública. Aunque las mismas generan datos y se toman decisiones en base a los mismos, no se concibe a las gestiones, las enseñanzas, los aprendizajes, etc. como efectos de la aplicación de unas tecnologías (esto es, al estilo foucaultiano, un conjunto de discursos y

prácticas), sino más bien como dispositivos que hacen todo eso al mismo tiempo. Es más, como también se aplican en cultura, salud, producción, turismo, deporte, cultura, etc., quienes están a cargo de dichos ministerios, secretarías, programas, áreas, pueden migrar, rotar, indefinidamente. Como vimos en nuestro marco teórico, la bibliografía es amplísima respecto a cómo el neoliberalismo desmonta el Estado y traspasa funciones al mercado, y cómo cada unidad burocrática se reconfigura políticamente como institución público-privada. En ese sentido, para nuestro análisis es muy relevante lo referido a la gestión y los mecanismos de evaluación y control de calidad educativa.

En el Artículo 8 de la Ley Provincial N° II-0738-2010, se establece que el control de la calidad educativa será ejercido por la ULP y que cada dos años se realizará una evaluación externa con expertos en Educación Digital. Al comenzar este apartado, utilizamos las definiciones de “sociedad de la innovación” y “sociedad del conocimiento” de Susana Finquelievich y Alejandro Prince porque ellos forman parte del staff de científicos-académicos que fundamentan el Programa San Luis Digital (Finquelievich y Prince, 2010). Una vez puesto en marcha, Finquelievich funciona como investigadora y evaluadora externa, emitiendo informes reservados, informes para difusión y generando publicaciones. Sus producciones y la de sus colaboradores muestran los resultados de evaluaciones cuantitativas y cualitativas con datos públicos (por ejemplo, de la Dirección de Estadística y Censos Provincial) y propios, estableciendo, primero, el grado de avance en cada uno de los ejes del plan estratégico, y, luego, específicamente, en el de educación.

Según Finquelievich, Feldman y Fischnaller (2013), se realizan tres investigaciones de campo en San Luis (2008-2009, 2009-2010 y 2011-2013). Entendemos que las mismas se corresponden con tres proyectos de investigación: “El desarrollo de una Provincia Digital”, cuyos resultados son publicados en un libro y en un artículo (Finquelievich y Prince, 2010; Finquelievich, Prince y Jolías, 2011); “Observatorio del uso social de las TIC en San Luis”, cuyos avances son difundidos en una ponencia (Feldman y Fischnaller, 2011); y “Observatorio del desarrollo e impactos de las Escuelas Digitales” (Finquelievich y otros, 2012), cuyos avances de resultados está en una ponencia, un artículo y un capítulo de libro (Finquelievich, Feldman y Fischnaller, 2012; 2013; Finquelievich y Feldman, 2014).

El objetivo general de este último es “efectuar un seguimiento y documentación de la creación y la consiguiente evolución de las Escuelas Públicas Digitales en la Provincia de San Luis”

(2012: 3). También se busca documentar y analizar las razones de elección de alumnos y padres, las diferencias de apropiación de saberes entre las EPD y las escuelas tradicionales, los impactos en los actores de la comunidad educativa y de la comunidad en general, la creación de contenidos específicos para EPD, la contribución de las TIC en la educación, la resolución de problemas como el ausentismo, la deserción escolar y la repitencia.

En investigaciones más profundas podrá confirmarse o no lo que para nosotros aún es una hipótesis, que la investigación encargada y financiada por la ULP a Finquelievich y su equipo, respecto de las EPD, que va de septiembre de 2011 a enero de 2013, es utilizada como una primera evaluación externa para realizar los ajustes necesarios para enfrentar la primera auditoría certificadora de fines de 2013. Aunque la investigación toma una muestra, que luego se amplía –se seleccionan dos EPD (Albert Einstein y Isaac Newton) y cuatro EPDA (se nombran las localidades de Merlo, Lujan, Anchorena y Villa Mercedes) (Finquelievich y otros, 2012), y se publican algunos resultados de cuatro de ellas, las dos EPD y dos EPDA de Villa Mercedes, a las que se les suma la EPD Xumucpe - Huarpe–, el diagnóstico parcial se generaliza y sirve de instrumento estandarizador para el resto de las EPD, entre ellas, la que es objeto de nuestra investigación.

Ahora bien, en la reglamentación del artículo 8 hay un cambio: se pasa de la evaluación externa con expertos en Educación Digital a lo establecido por las Normas ISO 9001/2008 (IRAM 30000) (Decreto N° 1050-ME-2011). Es necesario tener en cuenta que en 2011 se sanciona la Ley de Sistema de Gestión de Calidad de la Administración Pública (Ley Provincial N° V-0763-2011), el cual debe aplicarse en todo el organigrama para “garantizar en cada una de las actuaciones la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos”, esto es, “considerando y cuantificando su nivel de satisfacción” (artículos 2 y 3). En base a tres principios definidos en la ley –liderazgo, implicación, participación (artículo 4)–, se evalúa y se certifica calidad. La certificación interna sigue los estándares internacionales que guían a las certificaciones externas, para que la primera garantice la adquisición de la segunda.

Desde 2007, la ULP tiene auditorías internas y externas, anuales, para certificar calidad (ANSL, 30/12/12; ULP Noticias, 22/08/14, 25/11/14; 23/04/15; 19/08/15; 01/09/15; 28/09/15; 05/08/16; 12/09/17; 27/12/18; 07/12/21; 26/07/22); y capacita en Auditoría Interna en diferentes normas ISO (ANSL, 30/12/12; 30/12/22). Las EPD, están en el mismo camino. En diciembre de 2011, dos de las seis EPD existentes, la Albert Einstein e la Isaac Newton, a ocho meses de iniciar sus

actividades, comienzan a “regirse bajo la gestión de calidad” para certificar tres procedimientos según “norma ISO 9001/2008”: planificación docente, gestión administrativa de alumnos y gestión escolar. Ahora bien, a pesar de que en enero de 2012 empiezan las auditorías internas, es recién en diciembre de 2013 que logran la primera certificación (Delgado para Sobre Tiza, 23/07/12; ANSL (06/12/13). Respecto a esta última, la Agencia de Noticias San Luis recoge lo siguiente:

“La auditoría estuvo a cargo de DetNorske Veritas (DNV), una empresa certificadora de origen noruego que tiene entre sus objetivos la certificación de normas de gestión de calidad. Una de ellas es la ISO 9001 versión 2008.

‘En esta oportunidad, vinimos a evaluar si el sistema de gestión de calidad que han desarrollado las EPD responde a la norma ISO 9001:2008’, manifestó Alejandro Barisonzi, auditor e instructor de DNV. Y añadió: ‘Luego de evaluar distintos aspectos y sugerir algunas oportunidades de mejora, decidimos otorgar este certificado’.

Pero, ¿qué implica para una institución certificar la norma ISO 9001:2008? Según el auditor de DNV: ‘La calidad es algo que percibe alguien que recibe un servicio. En la medida que uno desarrolle actividades que hagan que ese destinatario -en este caso, alumnos, familias y sociedad- perciba que la organización está abocada a resolver una necesidad social, se obtiene un beneficio social y global para la comunidad’.

El equipo de trabajo de las EPD lo sabe bien. ‘Fue uno de los objetivos que nos planteamos a principios de 2013. Esto no hubiera sido posible sin la supervisión de la Secretaría Académica, el programa de Calidad de la ULP y todos los integrantes de las EPD Albert Einstein e Isaac Newton’, comentó Cecilia Pipitone, directora del programa de EPD de la ULP. Y añadió: ‘Estamos en una búsqueda continua de brindar mejores y mayores servicios de calidad para toda la comunidad’...

Los auditores de DNV llegaron a la ULP el martes 3 por la mañana. Durante dos días evaluaron todos los niveles de la organización -desde la dirección hasta los niveles más operativos-. Su análisis comprendió: la ejecución y prestación de servicios de planificación docente, gestión escolar, talleres extracurriculares y procedimientos de gestión administrativa escolar. ‘No se trata de un tema administrativo, sino meramente operativo’, aclaró Barisonzi.

También es el punto de partida de un largo camino que tiene como objetivo alcanzar la optimización de sus procedimientos. ‘Cuando una organización implementa un sistema de gestión de calidad basado en la norma ISO 9001 tiene que ir mejorando continuamente todos sus procesos. Estos van desde la inscripción de un alumno, la comunicación con los padres, la planificación docente, la evaluación de una actividad, hasta cómo se va mejorando en términos generales’, explicó el auditor de DNV.

Pero, ¿cuándo termina este proceso de mejora continua? ‘Nunca termina en la medida que una organización se vaya capacitando, incorpore nuevas posibilidades informáticas y de infraestructura, y surjan nuevos elementos que la ayuden a mejorar de manera constante. Es un proceso que depende del tiempo y de los recursos disponibles’, añadió” (ANSL, 06/12/13).

Decíamos anteriormente que el nuevo sistema educativo se desembaraza de las viejas tecnologías de gestión y de enseñanza-aprendizaje y las reemplaza por una que hace las dos cosas al mismo tiempo. Parafraseando al evaluador citado en la nota, podemos decir: no se trata de un tema administrativo, político, pedagógico, metodológico, epistemológico, sino meramente operativo. Esto es, no hay dilemas intrínsecos al campo, sino definiciones de objetivos, visión, misión, valores, alcance, plan de actividades, diseño del producto, proceso productivo, etc., y encuestas de satisfacción para evaluar los ajustes o desviaciones, el cumplimiento o no de lo establecido; y, por supuesto, esto lo puede hacer una escuela, una panadería o un lubricentro.

En 2013 hay un camino que se bifurca. Desde 2013 certifican calidad las mismas dos escuelas, y en 2017 se les suma la EPD de Estancia Grande (ANSL, 06/12/13; ULP Noticias, 07/11/14; 12/09/17); o sea, las tres clasificadas como “urbanas” y “semi-urbana”. En 2018 se difunde el interés de que las treinta y tres EPDR certifiquen calidad; en febrero 2022 se comienza a capacitar a sus docentes para alcanzar operatividad en dos procedimientos: planificación docente y gestión administrativa; y durante el mismo año se llevan adelante auditorías internas (ULP Noticias, 27/12/18, 17/02/22; 30/12/22). Es necesario aclarar que las denominadas EPDR aún no certifican calidad<sup>98</sup>.

A fines de 2015, Alberto Rodríguez Saá es elegido gobernador e inicia su tercer mandato. En sus discursos reanuda su compromiso con los principios políticos que guiaron sus primeras

---

<sup>98</sup> A la hora de profundizar en este tema es necesario tener en cuenta que, mientras las EPD son evaluadas con normas ISO, el resto de las escuelas de la provincia están bajo lo establecido por el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa creado en 2014 (Ley Provincial N° II-0905-2014; ANSL, 05/11/14).

gestiones y establece una suerte de direccionalidad a las políticas públicas, ya que las mismas deben ir “de la periferia al centro”. Entre las primeras medidas que toma está la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, con el paso de Autopista de la Información, Firma Digital y Red de Estaciones Meteorológicas, de la ULP a la nueva unidad burocrática. A cargo de dicho ministerio es nombrada Alicia Bañuelos. En la ULP, Adelaida Muñiz es reemplazada por Fernando Salino, quien amplía su oferta de educación a distancia, “ULP Virtual”, a través de un convenio con la Universidad Tres de Febrero (ULP Noticias, 02/12/15; 23/12/15). En el Ministerio de Educación comienzan a gestarse las Escuelas Generativas. En septiembre de 2016 abre “Corazón Victoria” y en 2019, antes de que se sancione su normativa específica, la provincia cuenta con 21 escuelas con dicha modalidad (Diario de la República, 28/09/16; Ley Provincial N° II-1011-2019).

En 2019 Alberto Rodríguez Saá es reelecto e inicia su cuarto mandato como gobernador. La primera parte del mismo se concentró en la gestión de la cuarentena implementada por el gobierno nacional, tras la declaración de pandemia mundial por Coronavirus (Covid-19). En materia educativa, se elaboraron y publicaron los diseños curriculares provinciales, de nivel primaria y nivel secundaria.

## **7.2. Principios diferenciadores de las Escuelas Públicas Digitales**

Bien, hemos partido del contexto de surgimiento y hemos caracterizado a las EPD en términos generales, en base a lo documentado y algunas entrevistas, pero, en realidad, el proceso de investigación se dio al revés: primero reconstruimos todo lo concerniente a la Escuela Ranquel, y posteriormente obtuvimos ese retrato general. Este camino nos dio una perspectiva diferente, probablemente, la necesaria para develar relaciones que no llegan a inscribirse o si lo hacen, siempre es de manera distorsionada, sintomática.

El campo de las EPD se constituye en un contexto altamente conflictivo con el sector docente. Una vez establecida la organización semántica propia de la colonialidad del poder –esto es, una retórica triunfante y salvacionista porque finalmente vamos a salir del estado de postergación en el que estamos (Mignolo, 2003; Trocello, 2008)–, asistimos a los momentos fundacionales de lo que algunos consideran el único sistema educativo que en la coyuntura interpreta la trayectoria histórica a nivel mundial. En ese campo de significación, las EPD se definen por contraste con las “escuelas tradicionales”, y entonces aparecen una serie de caracterizaciones



que las ubican en una dimensión temporal: las primeras son “las escuelas del futuro” y las segundas son “las escuelas del pasado”, por lo tanto, signo de “atraso” y “decadencia”. Claro está, que en el momento en que son presentadas de esta manera, sólo existen en proyecto. Lo que les permite instalar el tema en la agenda pública y tener argumentos a la hora de la contienda con el sector docente son las experiencias de capacitación y formación en TIC’s llevadas adelante por la ULP y una experiencia puntual que es tan singular que es difícil publicitar como generalizable. Hablamos de la escuela ranquel, la primera EPD que hay en la provincia de San Luis y que, de alguna manera, es un campo de experimentación de lo que se está gestando.

En 2010, el problema público ya está formulado y puesto en marcha, así es que sólo asistimos al debate que en términos estratégicos conviene. Esto es, profundizar el imaginario de contienda entre docentes y computadoras, que sólo muestra a los primeros como desconocedores, ignorantes, miedosos y atrasados. La alianza del gobierno con empresas privadas capitaliza todas las adjetivaciones positivas que implica evocar el progreso, la tecnología y el despliegue de San Luis Digital. ¿Quién puede oponerse a eso? El análisis del texto de la ley no trasciende, queda sólo en espacios gremiales, científico-académicos y legislativos. Como las nuevas escuelas se inscriben en lo anteriormente instalado en términos de innovación con las Experimentales y Autogestivas, el camino está prácticamente allanado. Una vez aprobada y reglamentada la ley, se abren cinco escuelas, y entonces la cosa se complejiza porque su fundamentación, organización e implementación sigue en paralelo.

En el análisis de políticas se suele hablar de que primero hay una formulación y luego una implementación, pero sabemos que no siempre esto es así. Las modificaciones que tienen que ver con lo que es factible en una configuración político-social y cultural determinada, forman parte de reformulaciones y correcciones, ya sea por cambios en las tomas de posición o por repercusiones en el propio proceso burocrático. En este caso en particular, vemos que la definición de las EPD toma más cuerpo en la medida en que se fundamenta esa distinción imperativa con las escuelas tradicionales y encuentran cierto espejo en las instituciones que son tomadas como antecedentes<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> Se afirma tener como antecedentes o inspiración: las Escuelas Fontán de Colombia, el sistema educativo finlandés, la Escuela High Tech High, las Escuelas Big Picture, las Escuelas del conocimiento o Kunskapsskolan de Suecia y la Activity Based Learning (ABL)-Aprendizaje basado en Actividades de la India. Una caracterización de las dos primeras y un relato de la experiencia de la secretaria académica de la ULP, María Clelia Odicino, en su visita a las Escuelas Fontán de Colombia se encuentra en Finquelievich, Feldman y Fischnaller (2012).

Discursivamente, se establece como características distintivas la utilización de TIC's, la organización, la utilización de los tiempos y los espacios, la no gradualidad, la forma de agrupar alumnos, las actividades de trabajo colaborativo (presencial y en línea), la estructura curricular modular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias, una propuesta amplia de actividades extracurriculares y unos pilares específicos (autonomía en el aprendizaje, excelencia, calidad educativa, personalización, la ciencia y la tecnología).

En dicha fundamentación subyace la idea de que los sujetos habitan un territorio digital, esto es, un espacio artificial creado a partir de un soporte tecnológico y la interacción de millones de personas (Mumford, 2011), por eso se señala una y otra vez la importancia de las inversiones, no en educación sino en inclusión digital, es decir, la materialidad necesaria de las TIC's. En términos teóricos, esa subjetividad no es pensada como el efecto de interacciones y vínculos multisituados que, por supuesto, pueden contextualizarse, sino como el resultado de la conexión del sujeto con un “sistema experto”<sup>100</sup> que funciona independientemente de quien lo habita o transita. De alguna manera, esta contraposición de concepciones está presente en todo el proceso, una y otra vez, cada una señalando la “trampa epistémica” en la que cae la otra. Por ejemplo, se afirma que, en esa conexión se pueden desarrollar múltiples capacidades, como la de la inteligencia colaborativa, que puede generar masivamente conocimiento. Pero, entonces, se aclara que existe la propiedad intelectual y que si no se cita adecuadamente se incurre en plagio; o que ser “especialista en googlear”, como se calificó un entrevistado, no es producir conocimiento sino saber buscar y utilizar lo que está disponible en la red. Entiéndase, aclaraciones que no sólo tienen que ver con las prácticas sino también con tipos de racionalidades distintas, la de los datos y la discursiva (Han, 2022). Se afirma, ese sujeto “piensa como los americanos”. Y se puede aclarar, como cualquier colono que, desde el yo *conquiro*, piensa en términos universales, actúa de manera experimental con una comunidad puntual y escala rápido, no innovando sino intentando destruir lo que considera atrasado, insignificante e improductivo.

---

<sup>100</sup> Diversos autores, entre ellos Anthony Giddens, caracterizan al conocimiento científico en el marco del análisis de las transformaciones de la modernidad. Una de estas caracterizaciones es concebirlo como un “sistema experto”, que se contrapone al conocimiento de un lego (Wynne, 2004). Un sistema experto es un “sistema de logros técnicos o de experiencia profesional que organiza grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos”. “Estas entidades, tan abstractas como eficaces, han proliferado enormemente debido a la creciente sofisticación de la división tecno-científica del trabajo, y tienden a invadir todos los ámbitos de la vida, tornándose cada vez más indispensables (Valenzuela García, 2009).

Siguiendo a Nicolás Casullo (2015), la escena que intentamos reconstruir es la de un sujeto que no dialoga con nadie, sino que más bien intenta asemejarse al sistema experto, por eso, entre otras cosas, traslada funciones humanas al mismo, al que piensa totalmente desideologado, “objetivo”. Por supuesto que le otorga sentido histórico a la innovación, pero sólo porque es parte del juego político; por supuesto que le otorga valores al proceso, como la excelencia, pero justamente estos se adquieren en la medida en que hay un hacedor de sí mismo, y esto implica no aprender de o con otros sino sólo tener fuentes de inspiración o guías, como los mentores. Aquí, la tinta se agota. El fundamento se concentra en ese sujeto, que más que sujeto es un individuo, un hacedor de sí mismo si tiene los recursos materiales y humanos necesarios.

Pero el comienzo es problemático. Las personas que reciben la orden de arrancar con la primera escuela, empiezan a fundamentarla y a construir una organización con lo que se venía haciendo en materia de capacitación y programas puntuales para la adquisición de habilidades en TIC's. Y se da como cierta división del trabajo, porque los borradores del proyecto de ley poco reflejan la experiencia que se está llevando a cabo con la escuela ranquel, ya que, más bien, funcionan en referencia al imperativo de diferenciación con las escuelas tradicionales. En este punto ya son más que evidentes los dos principios diferenciadores coloniales que operan juntos (Mignolo, 2003): por un lado, la diferencia con las escuelas tradicionales y el espejo que se encuentra con los antecedentes, asegura cierta mismidad; y por el otro, la diferencia con la primera escuela asegura una cierta superioridad, que sólo logra expresarse cuando la misma encarna en escuelas específicas.

Esa primera escuela forma parte de un proceso político que prácticamente se desconoce en la provincia y que tiene que ver con la conformación de comunidades ranqueles. En esos primeros momentos, muchos las imaginan algo cerradas y aisladas del resto. Pero, justamente, porque presenta un montón de dificultades y desafíos, es que la misma asegura una distinción novedosa. En ningún momento funciona como espejo de “lo que vamos a ser”, o de “aquello en lo que nos vamos a convertir”, sino que, muy por el contrario, la experiencia va ir acentuando una posición de superioridad en relación a una serie de “faltas” y “excesos” que las comunidades y su escuela presentan.

En la puesta en marcha de las EPD, se van haciendo modificaciones, que para algunos son desviaciones o no comprensiones de la idea original. En cambio, para quienes inciden para que las mismas se produzcan, no sólo deben tenerse en cuenta los contextos de enseñanza-

aprendizaje sino también los principios políticos de “inclusión”, devenida en “inclusión digital”, “inclusión educativa” e “inclusión de la diversidad”. La coexistencia de estas dos concepciones resulta operativa en un primer momento, sobretodo porque se abren un montón de escuelas, pero a la larga se vuelve problemática. Es más, ambas siguen en línea



CP 3. Primera versión en línea



CP 4. Segunda versión en línea

El primer salto cualitativo parece haber sido en 2013, cuando: se pasa de seis a diecisiete EPD, es decir, cuando se crean las de Terminalidad Secundaria y se conforman dos circuitos; se construye el PEI y se dimensiona la diversidad de la comunidad educativa; y se enumeran y formalizan vía el Ministerio. Es en ese momento cuando se obtienen los informes de la evaluación externa y el Ministerio pide “considerar” la diversidad de los espacios rurales y “ofrecer” una formación acorde a las políticas de “desarrollo rural”; podríamos decir, en consonancia con lo que hemos visto anteriormente con Espinosa (2017) y Trivi (2019). Tal como lo refleja la matriz de análisis FODA y la planificación estratégica de 2013-2014 del PEI (ULP, 2013), este balance sirve para profundizar aún más la etapa de fundamentación de las escuelas, elaborar más orientaciones y estandarizar las normativas internas y las formas de trabajo.

El segundo salto parece haber sido en 2015, cuando se duplica el número de escuelas, también creciendo por el lado de las de Terminalidad Secundaria, y todas son clasificadas como “urbanas”, “semiurbanas” y “rurales” (EPDR), distribuyendo éstas últimas en siete circuitos. Las escuelas dejan de estar en comunidades con estas características y pasan a ser consideradas de esa manera, surgiendo, de a poco, diferencias que parecen intrínsecas a las mismas (Cuadro 3).

Están o no están las siguientes categorías				
Categorías	2009	2011	2012 - 2013	2015
Nombre	Sí	Sí	Sí	Sí
Perteneciente a comunidad originaria	Sí	Sí	Sí	Sí
Localidad/dpto	Sí	Sí	Sí	Sí
Números			Sí	Sí
Niveles educativos			Sí	Sí
Tipo de EPD			Sí	Sí
Urbanas, semiurbanas y rurales			Se consideran las comunidades	Se consideran las escuelas

Cuadro 3. Elaboración propia.

Ahora bien, a pesar de que se habla de EPD urbanas, EPDR, EPDA, EPD para las comunidades de pueblos originarios y EPBD, las definiciones de estas escuelas siguen siendo en términos generales porque resulta sumamente problemática su fundamentación en base a las distinciones introducidas. Es más, parecen bastarse con las normativas para implementar cuestiones en términos operativos y se abandona la tarea de su particularización en lo científico-académico, intentado por Baldivieso y Carrasco (2014a) con las escuelas de pueblos originarios.

Pero, las distinciones que parecen ser más operativas que teóricas, están en relación con la distribución de ciertos recursos, que podemos pensar como capitales desde un punto de vista bourdieano. Poco a poco, se vuelve más evidente que ésta no sólo es desigual, sino que sigue los dos principios de diferenciación que le dieron constitución al campo. Antes de avanzar, recordemos que las distinciones no son rasgos sustanciales que definen la esencia de las escuelas, sino propiedades relacionales, aspectos que solo existen en y a través de la relación con otras propiedades (Bourdieu y Wacquant, 2005). Por esta razón, vamos a avanzar con la distribución desigual de ciertos recursos para ver cómo rápidamente encuentran su cauce diferenciador:

. Según la ley, se conforman equipos de docentes que pueden estar asignados a una o más escuelas. La norma no escrita de que cada escuela tiene que tener un “docente fijo” pasa a

cumplirse en las que cuentan con sede propia, como la Feliciano Saá, Newton, Einstein, La Maroma, Santa Bárbara, etc. En las escuelas que tienen edificios prestados, como la de San Pablo, los docentes van “una o dos veces a la semana”, y tienen que “mediar con el director de la institución”, porque se da “la cohabitabilidad de dos escuelas”. Esta situación sólo se da en algunas rurales.

. La mayoría de los docentes de las EPD urbanas residen en zonas cercanas o pertenecientes a la misma ciudad, cosa que no ocurre con las escuelas rurales.

. Más allá de tener un docente fijo o no, las escuelas secundarias rurales y la de terminalidad de secundaria rural tienen docentes itinerantes, que dictan clases presenciales una o dos veces por semana. Para las nuevas escuelas “rurales”, primero, se contrata personas ligadas a la ULP, y, luego, se hace una “convocatoria de docentes” y se “recluta” con una entrevista. Como muchos de ellos residen en la Ciudad o zonas aledañas, el trabajo implica contar con un vehículo o coordinar con compañeros para viajar, porque “la universidad no te paga el viático para viajar. Es tu auto, tu nafta, tu tiempo. O sea, todo”. Luego, se toma en cuenta la formación y la experiencia laboral: “en lo posible que estuviesen recibidos o les faltara muy poquito para recibirse, porque había una realidad: no todo el mundo viaja”.

. Entre 2011 y 2013, las únicas escuelas que tienen coordinador son la “Albert Einstein”, la “Isaac Newton” y las de “Terminalidad Secundaria”. Entre 2015 y 2019 todas tienen coordinador, aunque, las “urbanas” y “semiurbana” tienen un coordinador por nivel educativo que trabaja en la propia escuela, mientras que las “rurales” tienen uno por circuito que trabaja a distancia. En 2019 desaparece la figura del coordinador.

. La conexión a internet es un requisito fundamental. Cuando hay problema de conexión, a docentes y alumnos se les suma la tarea de registrar de alguna manera su trabajo, y esto, más que un problema de brecha digital, crea canales alternativos que no se reflejan en la plataforma, que, como hemos visto, hace dos tareas al mismo tiempo. Lo significativo es que la mayoría de las que tienen este problema son las escuelas rurales (Havelka, 2020).

. Se construye un diseño curricular de “ultra máxima” y para las “escuelas rurales” se hacen “mil y unas adaptaciones”. Las “estructuras curriculares específicas” tienen que ver con las orientaciones y en el PEI figuran dos: las escuelas secundarias urbanas y semiurbana tienen la orientación “en ciencias y tecnología” y las escuelas secundarias rurales “en agro y ambiente”. En referencia a las escuelas rurales se aclara: “los chicos trabajan con proyectos productivos”.

. La “Albert Einstein” y la “Isaac Newton” son elegidas como “Escuelas Mentoradas”<sup>101</sup> por Microsoft, en el Foro de Docentes Innovadores del año 2013 y 2015, respectivamente (Agüero Moyano, s/f; ANSL, 09/03/15).

. La “Albert Einstein” es presentada como “la primera”, el “caso piloto”, la “referente” para las demás, e increíblemente los ingresantes de seis años “son considerados ‘puros’ porque solo se forman en este sistema de enseñanza” (Finquelievich, Feldman y Fischenaller, 2012: 7; Canal AR, 14/04/11; ULP Noticias, 29/01/15). Sin embargo, en dos documentos consta que el inicio de actividades de la EPD “Felician Saá” - Pueblo Ranquel, es el 30 de mayo de 2009 (ULP, 2013a: 39) y que es la “Escuela Pública N° 1” (ULP, s/f: 41).

. Las dos EPD urbanas y la semiurbana certifican calidad desde 2013 y 2017.

. En el caso de las escuelas de pueblos originarios, las dos EPD son comparadas continuamente, más precisamente, la EPD Xumucpe del Pueblo Nación Huarpe es utilizada como referencia positiva para marcar lo que la EPD Felician Saá “no tiene”, “nunca tuvo” o “le falta”.

. La EPD Felician Saá es la primera que tiene una propuesta de EIB, sin embargo, se afirma que la EPBD Nelson Mandela es la primera escuela bilingüe.

. Se afirma que, además de la propuesta curricular, alumnos y docentes participan en:

- Actividades: Escuela de verano, Foro Global Microsoft School, Campamento Docente de fortalecimiento en formación en competencias, Campamento de Alumnos de EPD Secundarias de Ciclo Superior, Jornadas de Salud y Deporte, Biciclete@ando, Jornada de intercambio con escuelas de Culturas Originarias, etc.

- Talleres extracurriculares: Robótica, Cocina saludable y atletismo, Teatro, Animación a la lectura y escritura, Herramientas offimaticas, Música creativa, Susurradores bilingües, Arte y juego, Reutilización de materiales, Jugando con las matemáticas, Taller de habilidades sociales en inglés, Biodigestor+huerta-banda, EPD inglés musical, Video juegos, Juegos de ingenio interactivos y de mesa, Taller de medios (periódico y radio web), Teatro, Talleres deportivos (vóley, rugby, gimnasia deportiva, softball, fútbol, básquet, Taller de mejora a la comprensión

---

<sup>101</sup> “Las escuelas mentoradas son aquellas que, por su innovación en los sistemas educativos, son reconocidas como ejemplos líderes en sus países. Este rol de mentor las convierte en instructoras de las seleccionadas como Pathfinder, durante un período de 12 a 24 meses. Además, tienen acceso a formación y tecnología de Microsoft, así como a otros modelos educativos ejemplares.

El Programa Innovative School de Microsoft: tiene por objetivo aumentar la productividad y maximizar el aprendizaje de los alumnos, a partir del trabajo colaborativo y la incorporación de tecnología en el aula” (Agüero Moyano, s/f).

lectora, Folklore, Flora autóctona, Cuentacuentos multimedias, Juegos matemáticos, Taller de expresión corporal, Percusión-guitarra-teclado y vocal, Murales, Periódico digital, Taller de tecnología para padres, etc.

- Proyectos especiales: Publicaciones del Diario Digital “Info Newton New”.

- Planes: Plan de Lectura Contextos.

- Actos, festejos de días o muestras con varias EPD: Acto de 25 de mayo, Acto de fin de año, Día de los Jardines, Día de la Familia, Promesa a la bandera de alumnos de primario, Reafirmación bandera, Muestras artísticas, Festejo día del Niño

- Convocatorias: Ferias de Ciencias, Intercolegiales, Interculturales, Festival de teatro, Olimpiadas del conocimiento, Olimpiadas de Biología,

- Concursos con premios: Suma Leyendo,

- Visitas: Cabildo, ULP, Parque Astronómico, Salidas Deportiva de convivencia con la naturaleza, Inti Huasi, Salto de la moneda, Visita parque Nacional Sierras de Las Quijadas, Visita a Bajo de Veliz, Visitas a Museo UNSL, Casa de la Música en Villa Mercedes, etc.

Sin embargo, en su mayoría, esta oferta es generada en las ciudades de La Punta y San Luis, así es que no todas las escuelas participan.

María Cecilia Havelka (2020) entiende que el modelo de organización de las EPD urbanas, esto es, la educación digital personalizada, modular y autoregulada, es trasladado a las zonas rurales, para dar respuesta a las demandas educativas de sus comunidades. Sin embargo, esto no es así. La primera escuela digital tiene las características de lo que la autora entiende como “nueva ruralidad”, lo que ocurre es que el contexto de institucionalidad de las escuelas en 2011 oculta el proceso. Conviene aclarar que no es en la dirección inversa, esto es de lo rural a lo urbano, sino un proceso que entiende que estas “categorías” son propias del sistema tradicional, así es que su contemplación es un retroceso en el establecimiento de la territorialidad digital. Lo que sí surge en 2012 y se profundiza en 2015 es una organización que claramente clasifica a escuelas en “urbanas” y “rurales”, no sólo para atender a características-necesidades específicas y distribuir recursos –al respecto, pensamos que la estructura desigual de los mismos es solo un efecto de la centralidad del sistema–, sino, fundamentalmente, para mantener en desarrollo continuo la idea original; aquella que parece haber encarnado en las escuelas urbanas y semi-urbanas, esas que reciben reconocimientos y certifican calidad. Igualmente, para nuestro trabajo, la contribución de Havelka es sumamente valiosa porque brinda un panorama más amplio que



el nuestro. Los significados que ella recoge –su tesis es sobre los “significados que los docentes rurales de las Escuelas Públicas Digitales de San Luis, le atribuyen a la educación digital” (2020) – coinciden en gran parte con los “puntos de vista” que nosotros hemos recogido para nuestro caso puntual, pero establece otras referencias empíricas que son necesarias a la hora de problematizar la diferencia entre las EPD urbanas y las EPD rurales.

Pero volvamos a esta aclaración que hemos hecho porque no sólo es en base a la posesión o no de recursos materiales y simbólicos y su distribución desigual que se ocupan diferentes posiciones y se entra en una categoría en el espacio de gestión de las EPD, sino que también las clasificaciones están pensadas para atender a ciertas particularidades sin desvirtuar la idea original. Las dos concepciones que coexisten y operan sobre todos los recursos en juego (normativos, políticos, económicos, de reconocimiento, etc.), también son productos de contiendas en otros planos, que, de alguna manera, inciden buscando capitalizar lo conseguido. El tema es que en este espacio de gestión los valores surgen de las propias pujas, primero de las EPD con las escuelas tradicionales, y luego de las EPD entre sí. Entonces, se pueden tomar decisiones en función de aspectos particulares, necesidades que surgen en las escuelas más alejadas del centro de gestión, sin que necesariamente se incida en una redistribución más equitativa. O se pueden igualar recursos, para achicar la brecha digital y alfabetizar en lo tecnológico, sin modificar en manera alguna la desigualdad establecida. Y esto ocurre porque la concepción, digamos más “inclusiva”, más fácil de encontrar en los discursos de docentes o “gente del ministerio”, tensa los principios que aseguran la diferenciación y la superioridad, pero sólo por el lado de los recursos materiales porque de ninguna manera tienen acceso o no producen los simbólicos. Esto está reservado para quienes resguardan celosamente la idea original.

Sería preciso, entonces, dilucidar si esa división del trabajo a la que hicimos referencia anteriormente se corresponde con la producción y gestión de recursos materiales por un lado y recursos simbólicos por el otro, porque, paradójicamente, cuando se ha intentado incidir en la distribución desigual de recursos, digamos, la tensión primordial, aquella que nos da cierta singularidad, se redirecciona buscando asegurar una posición jerárquica. Y cabe aclarar que este movimiento no siempre es destructivo, porque muchas veces tiene que ver con reconocimientos, premios, difusión periodística.

Sí fue destructivo en el contexto de surgimiento de las EPD, cuando se financia el nuevo sistema educativo en detrimento del “tradicional”. En ese momento, claramente, las nuevas escuelas cuentan con mejores condiciones edilicias, de equipamiento y recursos humanos, y esto es igual tanto para las que están más alejadas del centro, como las que nacen bajo su ala. Las primeras seis EPD no tienen problemas con los recursos materiales para iniciar sus actividades, pero esta situación cambia en la medida en que se abren más escuelas y se trabaja en hacer una distribución más equitativa con el resto. Entonces, aparecen la presión por la producción de verdaderos signos distintivos, que, de alguna manera, confirmen el camino emprendido. Las escuelas que pueden mostrar resultados y, sobretodo, que claramente aseguran la distinción y la superioridad comienzan a ser beneficiadas en múltiples sentidos, sufriendo el resto una clasificación muy cercana a la de las escuelas consideradas atrasadas.

En esta reconfiguración, la escuela ranquel adquiere una posición singular (cuadro 4), y es por esto que María Cecilia Havelka encuentra una nueva categoría a partir de ella: “la de lo rural y lo no ‘tan rural’<sup>102</sup>. Según la autora, teniendo en cuenta la “dicotomía naturalizada” en nuestro país, que corresponde lo “urbano” con el progreso, el desarrollo y la modernidad, y lo “rural” con lo residual, el escaso desarrollo tecnológico, la producción agropecuaria y el aislamiento, la escuela ranquel aparece como “no tan rural”, teniendo características más cercanas a la “nueva ruralidad”. Es rural, pero “no tan” porque tiene una disponibilidad de recursos materiales (edificio propio, conectividad, equipamiento, etc.) que el resto de las EPDR no tiene. Aquí aparece más que clara la íntima relación entre la distribución de recursos materiales y la clasificación de escuelas, que ambas encontramos.

---

<sup>102</sup> A partir de entrevistas a cuatro docentes de EPDR, la autora construye siete categorías: lo rural y lo no ‘tan rural’; el docente rural en la escuela digital; las TIC’s en las escuelas rurales; problemáticas que atraviesan las EPDR; expectativa-realidad; no es lo mismo; escuela digital en la ruralidad (Havelka, 2020).

	Más capital simbólico	Menos capital simbólico	
Escuelas bilingüe (español e inglés)			Escuelas con EIB
Escuelas mentoras	Escuelas ejemplo		No son ejemplo
Certifican calidad			No certifican calidad
Son las primeras			Son las últimas Se las niega como primeras
Docentes titulados			Docentes sin títulos
DC de máxima			DC con adaptaciones
Orientación en ciencia y tecnologías	Albert Einstein Isaac Newton Estancia Grande Xumucpe	Felician Saá Escuelas tradicionales	San Pablo Orientaciones en Agro y Ambiente Proyectos productivos
	Urbanas		Rurales
Buena conexión			Problemas de conexión
Tienen edificio propio			No tiene edificio propio
Tienen docentes fijos			No tienen docente fijos
Los docentes residen en la zona		Los docentes son itinerantes	Los docentes no residen en la zona
Coordinador		Se comparte coordinador	Sin coordinador
		Más recursos	Menos recursos

Cuadro 4. Elaboración propia.

En la medida en que la escuela ranquel no es beneficiaria de los recursos simbólicos que se producen y facilitan para las escuelas que aseguran la mismidad y la superioridad respecto del resto, va quedando en una posición que podríamos decir “no tan” presentable. Decimos esto porque se la niega y oculta de una manera muy significativa, lo cual la acerca a las características de las escuelas tradicionales, con las que se mantiene una diferencia primordial. La EPD Felician Saá es la primera escuela puesta en actividad y es la primera que tiene una propuesta de EIB. El silenciamiento respecto a la importancia de la misma es significativo: en 2010 no se la nombra en el tratamiento de la ley; en 2011, cuando se crean cinco escuelas más, entra en el montón, distinguiéndose sólo por ser una de las escuelas de comunidades originarias; en 2013 no se la tramita en primer lugar y su propuesta es negada al afirmarse que la EPBD Nelson Mandela es la primera bilingüe; y en 2015 pasa a ser clasificada como “rural” y a conformar uno de los circuitos. Por supuesto que el tema no pasa porque sea destacada o finalmente reconocida como la “primera”, sino más bien, entender por qué pasa esto y, sobretodo, a través de qué mecanismos se logra y se mantiene.

Finalmente, es necesario entender que las dos concepciones que nosotros hemos podido establecer y que por muchos momentos están en pugna en los lugares de trabajo, no se oponen, sino que se complementan, reeditando todo el tiempo los mecanismos de inclusión y exclusión socio-educativos y los imperativos de “homogeneizarnos” y “distinguirnos” que tiene el sistema (Segato, 2007). La invariante, en cambio, son los diferenciadores, que implica a todas las EPD. Para concluir, podemos decir que en el trabajo de reconstrucción de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Pública Digital (EPD) N° 3, Feliciano Saá, del Pueblo Nación Ranquel de la provincia de San Luis, analizamos el contexto de surgimiento de las EPD y las caracterizamos en términos generales. Desde la perspectiva de un caso, dimos con una serie de relaciones que pueden parecer no significativas a la hora de abordar lo que en algún momento se propuso como un sistema paralelo al sistema educativo provincial, y que, poco a poco, ha ido demostrando ser una más de las formas de segmentación educativa que tiene la provincia. Sin embargo, es el estudio del mismo el que nos ha permitido dilucidar dos principios diferenciadores que están en su constitución y que operan hasta la actualidad.

Una vez establecidos los principios de diferenciación, las características que surgen se articulan de diferente manera, estableciendo distinciones que refieren tanto a dimensiones espacio-temporales como a definiciones pedagógico-organizativas. Las EPD adquieren una serie de adjetivos que las ubican en una dimensión temporal diferente a las escuelas denominadas “tradicionales” y rasgos característicos del funcionamiento en una espacialidad digital que reduce diferentes problemáticas educativas en términos de brecha digital. Las EPD son escuelas del futuro que funcionan en un territorio digital, así es que en la medida en que innovan en dicho espacio se vuelven un modelo “de lo que es posible” para aquellas escuelas que se ubican en el pasado-presente y en una espacialidad, en principio, no visible, ya sea porque no innovan o no están conectadas. En la medida en que se avanza en este sentido, se llevan a cabo acciones para generar condiciones de igualdad, que, por supuesto, nunca van en contra de los principios que las constituyen, sino que, más bien, aseguran la distinción horizontal y vertical. En realidad, si se avanza en el sentido compensador, las EPD se alejan de ese horizonte prometido de formar parte de un sistema educativo nuevo y aparecen como una forma más de las alternativas que tiene la provincia, así es que surgen nuevos elementos de distinción para que las mismas no se desdibujen al ser alcanzadas por las viejas formas de gestión que las categoriza en términos de “urbanas” y “rurales” y las ubican en la materialidad de los circuitos. Ahora bien, estos

elementos son producidos por medios que se ubican en la red de políticas público-privadas de las que surgen las EPD y no en la estructura burocrático-estatal del sistema tradicional, así es que responden a ideas y valores de esa red, como son la excelencia o la calidad.

Ahora bien, la escuela ranquel parece haber sido aprovechada más en términos experimentales, que en la producción de diferenciación con las escuelas tradicionales. Aunque su propuesta interpela fuertemente las corrientes pedagógicas institucionalistas que ponen el acento en la organización estatal y en la reproducción de conocimientos con bases ideológicas nacionalistas, la pluralidad que la misma implica va contracorriente de la sumisión absoluta a un único punto de vista, así sea experto, legitimado, reconocido, etc. En definitiva, la red de políticas públicas y privadas que conforman a las EPD se legitima así misma todo el tiempo, así es que lo pertinente es que las diferentes iniciativas que no surgen en su seno, participen y se reconfiguren en relación a la misma; en caso contrario, operan los diferenciadores a través de la distribución desigual de recursos materiales y simbólicos. Así es que, lo que en un primer momento resulta provechoso para el primer diferenciador, termina constituyéndose en un segundo diferenciador que tensiona cualquier tipo de pluralidad con la centralidad de la propuesta.

Hubo un intento de fundamentar el abordaje de esa pluralidad, vinculando el concepto interculturalidad con los principios de inclusión desde un punto de vista funcional (Walsh, 2010), sin embargo, lo que persiste es la idea de que se puede establecer una “forma”, esto es, una organización estandarizada y el uso exclusivo de herramientas digitales, que puede usarse para impartir cualquier “contenido” –recordemos, la información y el conocimiento son considerados un “insumo básico”, una “mercancía” más. Pero, sabemos que esto no es posible sin despotenciar en lo político-ideológico a cualquier propuesta. Quizás, en el caso de las de EIB esto se vuelve más que evidente, porque las mismas son en sí mismas estrategias para la transformación de las configuraciones político-cultural en donde se constituyen (Romá, 2022). Por supuesto que la historia de la escuela ranquel tiene otras aristas que vamos a ver a continuación, pero claramente la misma es invisibilizada, negada y reclasificada como “rural” en el proceso de definición, formulación y puesta en marcha de las EPD en la provincia. En este sentido, es posible que las escuelas generativas no sean un avance en términos de innovación, sino más bien un nuevo intento fallido de introducir lo que por definición las EPD excluyen.

## **Capítulo 8. Una propuesta para la Escuela Ranquel**

Dejamos de lado la mirada desde arriba, a aquellos puntos de vista que pudieron plasmarse en normativas y documentos, definiendo un encuadre para la propuesta de la escuela ranquel que se corresponde con niveles organizativos institucionalizados, ya sea a nivel internacional, nacional o provincial, y comenzamos a introducir puntos de vista que también han formado y forman parte del campo de interlocución establecido. Nos adentramos en la particularidad de la realidad escolar y de lo cotidiano que se da en cada espacio en que la propuesta se disputa y define.

El abordaje etnográfico de la escuela cotidiana nos muestra la existencia de varios espacios y diferentes momentos, en un proceso en construcción que no ha concluido. Las primeras referencias empíricas fueron las interacciones de la comunidad educativa: los lugares y situaciones en donde se generan, ya sean definidas como educativas o no, las prácticas, las definiciones, los acontecimientos y las materialidades que se producen (edificio, muebles, cuadros, libros, banderas, documentos, exposiciones, videos, cuadernos, etc.). Luego, se recogieron los diferentes puntos de vista, con el objeto de delinear lo que resulta significativo. En cada uno de los espacios y momentos, los sujetos tienen diferentes miradas de la escuela, de lo que se ha hecho y de lo que se hace en ella, contribuyendo en la conformación de una propuesta que está multisituada y tiene una historia y un presente bien concreto. Una vez recogidos los diferentes puntos de vista, realizamos una lectura de las relaciones que se establecen para reconstruir posiciones, prácticas, interpretaciones acerca de los puntos significativos que da cada entrevistado, ya sean en torno a los sujetos, los contenidos curriculares, las materialidades, los desafíos que hay por delante, etc.

En la escuela cotidiana, esto es, en significaciones situadas y referenciadas, en las reconstrucciones de itinerarios y en el mapeo de relaciones, encontramos a nuestro objeto profundamente tensionado. Y es que la propuesta de educación intercultural es un campo en disputa en sí mismo, donde la comunidad ranquel, el Estado provincial y actores de un escenario político más amplio, participan en la definición de sujetos, elementos organizadores, objetivos, contenidos, prácticas, etc. Ahora bien, nuestras preguntas se responden en la medida en que comprendemos la conflictiva trama de relaciones que la propuesta de educación intercultural implica. Lo complejo y desafiante es que no sólo es un campo en disputa, sino también una estrategia que opera como horizonte de posibilidad y significación en contextos y situaciones

concretas, por lo tanto, relacionadamente, expresa diferentes puntos de vista, tanto los que reproducen una determinada realidad sociocultural, como los que la interpelan.

Esta polifonía hace que por momentos pensemos en la coexistencia de diferentes propuestas, como si las mismas se llevaran adelante de manera paralela. Del material recogido emergen dos distinciones: primero, entre una propuesta de educación intercultural y una propuesta de educación digital; luego, entre la propuesta de educación que emerge en el seno del proceso político y del proyecto inicial de creación de una escuela para la comunidad ranquel, y la propuesta que se institucionaliza como Escuela Pública Digital. No obstante, entendemos que la propuesta para la escuela ranquel es una sola. Formulamos nuestro objeto, preguntas y objetivos tomando la primera caracterización oficial, esto es, “educación intercultural”, pero ahora comprendemos que dicha propuesta ha transitado y sufrido muchas modificaciones, adquiriendo en cada trama nominaciones distintas. Por esta razón, hemos optado por darle una estructura secuencial a la caracterización de la misma, teniendo en cuenta aquellos significados atribuidos desde diferentes puntos de vista. Como vamos a ver, a continuación, hay acuerdos que se mantienen en el tiempo y que nos permite hablar de una sola propuesta; y es en dicho campo, establecido por las primeras ideas, que luego son institucionalizadas, en donde se libran diversas disputas en torno a diferentes aspectos de la propuesta en general.

Entonces, primero reconstruimos la constitución de ese campo –la escuela en el proyecto (8.1.) y la institucionalización de la escuela como Escuela Pública Digital (8.2.)–, para luego, establecer los diferentes momentos de la propuesta (8.3.). Para la caracterizamos tenemos en cuenta las dimensiones espacial-significativa y temporal-significativa. La dimensión espacial nos permite situar aquellas experiencias cotidianas que, en el entramado de interacciones, se vuelven significativas. La dimensión temporal nos permite captar itinerarios y trayectorias de la comunidad educativa, que terminan estableciendo cambios o reconfiguraciones en algunos componentes, al punto de establecer diferentes momentos en una misma propuesta. Estos momentos no son delimitados a partir de fechas o eventos oficiales, sino por cambios que se vuelven significativos e impactan en la propuesta. La dimensión significativa busca dilucidar aquello que se vuelve significativo en la propuesta que se elabora y pone en marcha, ya sea a nivel subjetivo o colectivo.

## 8.1. La Escuela en el proyecto

En los procesos político-culturales iniciados por huarpes y ranqueles en la provincia surge la dimensión educativa, y ésta se encuentra ligada a la crítica de la narrativa histórica hegemónica en la provincia. En reuniones, encuentros, jornadas, circula una versión del pasado distinta, sobre la cual se reflexiona, se investiga y se desea incorporar a los planes de estudio provinciales (Abbona, 2021). Ya, en relación con actores gubernamentales, se formulan proyectos, en donde dicha dimensión está presente. Se toma la decisión de crear escuelas, para la comunidad huarpe y para las comunidades ranqueles, en el marco de la conformación del Pueblo Nación Huarpe y del Pueblo Nación Ranquel, y, finalmente, se avanza en su institucionalización como “EPD” con la gestión de la ULP. Por lo tanto, la propuesta de llevar adelante una educación que pone en cuestión las bases monoculturales con las cuales pensamos y actuamos es anterior a la conformación de los nuevos municipios y está en la base de la creación de sus escuelas. Particularmente, en el caso de la Escuela Ranquel, la trama de interlocución que se forma antes y durante su institucionalización no sólo suma diferentes puntos de vista sino también nuevos objetivos, complejizando la propuesta. Desde su constitución se expresan y tensionan, pero es en la puesta en marcha en donde, más claramente, se dimensiona la inadecuación de los recursos, materiales y simbólicos, con las condiciones reales desde las que se parte, o, más precisamente, la impotencia estratégica de la propuesta frente a la verdadera configuración relacional.

Recordemos que, en el marco de las Actas Compromiso firmadas en 2006, se formulan diferentes proyectos, donde, claramente, participan las comunidades y/o las organizaciones civiles. En el sexto capítulo recogimos los relatos de Pascuala Guaquinchay y de Teresita Morán de Valcheff (2011), en torno a la formulación y puesta en marcha de dichos proyectos, en términos generales, así es que, aquí, avanzamos con lo expresado en torno a las escuelas, para, luego, dedicarnos a nuestro caso.

El proceso de creación de la Escuela Huarpe es bien diferente al de la Escuela Ranquel.

“La escuela Huarpe se crea por una gran necesidad de los niños que estaban viviendo en la zona y que no tenían escuela. En cambio, Ranqueles, cuando se inaugura el pueblo, se inaugura con escuela ya...” (Entrevista a P.G.).

En el caso de Huarpes, es Lucía Calderón, en ese momento estudiante de un profesorado en enseñanza primaria y hoy docente de la escuela, quien reúne a

“...los estudiantes que estaban en la zona sin escuela.



E\_ Que no iban a ninguna escuela.

A\_ Claro, sobretodo de secundario, no había escuela. Y de primaria también no había, y había adultos sin escolarizar. Entonces, ella se tomó al hombro esa parte, de la mano de Miguel Calderón que en ese momento era el cacique. Entonces, ella genera la necesidad de mostrar. Sí, mire, tengo estos niños, los estoy preparando, ¿dónde van a rendir? Y buscaba en las escuelas y buscaba y presentaba. Entonces, yo creo que eso es muy valioso y sería bueno que...

E\_ Pujan para que haya una escuela.

A\_ Más allá que todo estaba puesto en el proyecto presentado, pero...

E\_ Claro, si el proyecto tenía lo educativo también.

A\_ Sí, había que ser coherente también, ¿cómo vas a pedir una escuela si no hay niños?

E\_ Claro. Y en ranqueles surge con todo el proyecto.

A\_ (Asiente)” (Entrevista a P.G.).

En el seno del proceso en marcha, las necesidades existentes son transformadas o traducidas en demandas concretas. La necesidad de una escuela Huarpe entra en la agenda estatal por la lucha de integrantes de la comunidad, y es muy significativo que las mismas sean docentes. Pero, en ese momento, la educación forma parte de un proyecto más abarcador, y es pensada en función al mismo, por esta razón la propuesta aparece caracterizada más por sus objetivos, que por otros aspectos.

“La idea de que la escuela funcione de una manera diferente con una orientación, vendríamos a decir, o con una... ¿Cómo es la palabra? Orientación de culturas originarias, para ejercitarse, reapropiarse de la cultura propia de cada uno de los pueblos. Esa era la primera idea” (Entrevista a P.G.).

El caso de la Escuela Ranquel es distinto. El desplazamiento de personas, de Justo Daract y Villa Mercedes a un nuevo territorio, y su ruralización, es una de las causas por las cuales surge la necesidad de institucionalizar una escuela. Las infancias y adolescentes que la van a conformar vienen de otras instituciones educativas, y los docentes también. En otras palabras, mientras la Escuela Huarpe fue pensada y siempre ha funcionado para una comunidad educativa más amplia, ya que asisten estudiantes que no pertenecen al Pueblo Nación Huarpe, la Escuela Ranquel fue pensada para la comunidad ranquel y sólo en su devenir abrió la matrícula como estrategia de subsistencia.

Como explicamos en el tercer capítulo, en las primeras dos preguntas que delineamos para esta investigación afirmamos la existencia de políticas de educación intercultural, condicionando el análisis en el terreno de las políticas públicas. Frente a esto, decidimos profundizar la lectura del contexto en el cual se crea la escuela, ampliando el análisis del proceso de reemergencia de comunidades y de reconocimiento provincial, porque entendimos que es éste el que termina dándole forma al uso provincial de lineamientos que son nacionales e internacionales en materia de políticas públicas. Como vimos en el sexto capítulo, el proceso en marcha comienza a instalarse en diferentes ámbitos, en la medida en que un nuevo problema ingresa en la agenda pública y actores gubernamentales toman decisiones y realizan acciones acerca del mismo. Las primeras disposiciones siguen el guion de las normativas y políticas que en materia de derechos indígenas ya estaban establecidas, excediendo, en principio, las demandas iniciales. De esta manera, comienza el desacople de las personas que conforman esa primera organización política y la reconfiguración del proceso que las mismas inician es notable.

Al igual que Morán de Valcheff (2011), Héctor Pablo Ossola (2009) conoce a los actores intervinientes y forma parte o es testigo privilegiado de las primeras acciones, por esta razón logra componer una narración en donde están presentes las comunidades; uno de sus representantes, el lonko Walter Moyetta; Luis Garro, del Centro de Estudios Ranquelinos (CER); lonkos de La Pampa y Buenos Aires; una machí, Ana María Rosas (posiblemente, Ana María Domínguez, descendiente de Mariano Rosas); el hablante Daniel Cabral; y el gobernador Alberto Rodríguez Saá. La cita que a continuación transcribimos es extensa, pero muy significativa porque el autor recoge algunas de las palabras pronunciadas en la ceremonia-acto de la primera entrega de tierras, el 14 de agosto de 2007, cuando la escuela existe en proyecto:

“EL GOBIERNO LES RESTITUYÓ 2.500 HECTÁREAS DE TIERRAS. 14-8-07  
LOS RANQUELES DIERON EL PRIMER PASO EN LA ERA DEL REGRESO

En una tradicional ceremonia la comunidad bendijo la tierra y pidió fertilidad y prosperidad. El Gobernador aseguró que para el próximo solsticio de invierno podrán inaugurar las viviendas, el hospital y la escuela bilingüe.

Los representantes de distintas comunidades ranqueles, provenientes de La Pampa y Buenos Aires, se reunieron en el campo, donde las ráfagas eran cada vez más fuertes y parecían ensañarse con aquellos que esperaban escuchar las palabras del Gobernador Alberto Rodríguez Saá. Flameaban las banderas ranquelinas, y el kultrún resonaba por

aquellas soledades como reviviendo las voces que se perdieron en los tiempos. Es que todo era parte de una melodía muy conocida por los ranqueles.

La ceremonia fue magnífica... Los huarpes y los mapuches no faltaron a la cita, en solidario apoyo a sus hermanos indígenas, pero también en apoyo al gobierno que había anticipado sus intenciones de restitución de tierras a las distintas etnias...

Hay que tener en cuenta que estaba en el ánimo del primer mandatario puntano, producir una reparación, un acto de justicia con las etnias que habían perdido sus territorios con la llamada Conquista del Desierto. Tras haber reconocido en los sanluiseños que se pronuncian como hijos de aquellos señores de las pampas, los legítimos derechos de habitar en los campos que sus ancestros galoparon raudamente, se decide devolver, aunque en parte, las tierras que con seguridad les pertenecieran...

Vino entonces el acto formal de estampar las firmas en el documento. Oficialmente esos campos volvían a ser suelo rankulche. Era el retorno de la mapu a sus verdaderos dueños. Todo un acto de restitución. Toda una glorificación de la justicia...

Tal vez lo más emocionante de aquel encuentro en el sur sanluiseño, fueron las palabras del gobernador de la provincia, cuando sorprendió a los presentes hablando en lengua ranquel: 'Estas tierras son de los ranqueles, que les fueron arrebatadas y hoy humildemente venimos a devolverles. Quiero decirles que hoy toda la provincia me acompaña, hoy en la Provincia de San Luis todos somos ranqueles'.

El gobernador **Alberto Rodríguez Saá** continuó hablando en ranquel y dijo: 'Como lo predijeron nuestros mayores el 2000 será la era del regreso del indio y aquí estamos regresando, renaciendo desde San Luis e invitamos a todos nuestros hermanos de América para que nos dejen ser, simplemente porque existimos'. Y agregó: 'La historia mal contada nos ha perseguido y una larga noche ha precedido a nuestro día que, finalmente, ha llegado'...

### SERVICIOS Y EDUCACIÓN

Los lonkos de distintas comunidades insistieron en conocer más detalles acerca de lo que el gobierno planeaba para acompañar a este acto de restitución. Es que algunos caciques, que se mostraban eufóricos por aquel reconocimiento público, intuían que el gobernador aún tenía más novedades para los descendientes de la Nación que alguna vez fuera comandada por Mariano Rosas.

Afirmó con la cabeza, el jefe del estado puntano y levantando la mano derecha para que los presentes hicieran silencio, habló pausadamente:

Rankeles, la Provincia de San Luis quiere reconocerles el derecho a la dignidad, para ello contribuirá con los medios económicos para reparar tantas injusticias y atropellos realizados en contra de sus antepasados’, dijo Rodríguez Saá y aseguró que para el próximo solsticio de invierno, cuando los ranqueles festejan el año nuevo –24 de junio–, se inaugurarán ‘viviendas, hospital y la escuela que contará con docentes ranqueles, que deberá respetar la lengua y contará la historia cómo la vivieron y la sintieron los ranqueles y no otra historia’.

Demás está contar lo que siguió a estas expresiones del Dr. Alberto Rodríguez Saá. Volvieron a escucharse las trutucas y el golpe acompasado del kultrún, mientras se lanzaban al viento los ayes y las vigorosas exclamaciones en ranquel para dar cuenta del regocijo generalizado.

Cuando se calmaron los descendientes de ranqueles, el gobernador se refirió a las viviendas y propuso la construcción tipo toldos, pero con materiales modernos, no perecederos y con todas las comodidades para las casi 20 familias que cuando comience el calor se comenzarán a trasladar a esas tierras, según explicó el lonko mercedino Walter Molleta. Sin embargo, dijo que nada se hará sin el consenso de la comunidad originaria. En cuanto a las viviendas el Gobernador anticipó que ‘Vamos a iniciar aquí las obras de agua, luz, cloacas y telefonía. Habrá trabajo para todos y vamos a apoyar un proyecto económico sustentable que le dé al pueblo ranquel la suficiente autonomía para vivir con dignidad para que cada familia pueda asegurar el futuro de sus hijos’.

Por otro lado, Luis Alberto Garro explicó que el primer proyecto que se llevará a cabo en ese predio será la cría de caballos criollos, además de las ovejas y cabras.

Mientras se diluía el día, el primer mandatario puntano confió a los lonkos que ‘Me gustaría humildemente que a mí, a mi familia, a los descendientes de Feliciano y de sus padres ranqueles nos reconozcan como parte de su nación’.

Pasado un tiempo, los lonkos celebraron una reunión extraordinaria, encabezada por el presidente del cuerpo, y decidieron que ‘Visto el linaje de sangre que ostenta y todos los beneficios que está otorgando al pueblo ranquel, este Consejo de Lonkos Rankulche le otorga a usted todos los derechos aborígenes’.

El acuerdo se selló con un abrazo y manos estrechadas entre el presidente, el lonko Huala y Alberto Rodríguez Saá” (2009: 445 – 449. El resaltado está en el original).

El discurso donde se anuncia la creación de una escuela “bilingüe”, está construido y pronunciado en dichos términos. En ese momento, como gobernador y como descendiente de Feliciano Saá, Alberto Rodríguez Saá forma parte y preside la ceremonia-acto de restitución de tierras, donde se da un reconocimiento entre iguales; reconocimiento de derechos, de autoridades, de lenguas, de otra historia, de formas de consagrar, enunciar, festejar, etc. Claramente, la diversidad lingüística provoca esa sensación de voces revividas, que, en algún momento, “se perdieron en los tiempos”, pero que hoy emocionan por su afirmación de existencia: “y aquí estamos regresando, renaciendo desde San Luis e invitamos a todos nuestros hermanos de América para que nos dejen ser, simplemente porque existimos”. En esta ceremonia-acto, todo el proyecto enunciado responde a dicha causa, al reconocimiento de una existencia y a la restitución de su dignidad; por esta razón, la escuela es una escuela bilingüe, con docentes ranqueles, que enseña la historia negada, silenciada; y por esta razón, el mandatario pide ser reconocido como descendiente y parte de la Nación Ranquel<sup>103</sup>.

En paralelo, en el ámbito legislativo, las discusiones se dan en torno a la letra de los decretos y no más allá. Sin embargo, la educación es utilizada en las argumentaciones sobre el reconocimiento y la restitución de tierras, buscando afianzar lo ya declarado y consagrado en torno a los derechos de los pueblos indígenas. En el tratamiento del Proyecto de Ley N° V-0600-2007 (2007), el diputado Julio Braverman (PUL, Capital) comenta la existencia de una escuela en el proyecto provincial:

“El Gobierno de la provincia ha iniciado el proceso licitatorio para poder devolverles a estas Comunidades parte de las propiedades que originalmente tuvieron en forma de viviendas, de Centro Cívico, de escuelas, de hospitales, este es el proyecto que se ha iniciado...” (2007: 17).

Y, en el debate en senadores, la legisladora provincial Gloria Petrino (Partido Justicialista, Junín) agrega una interpretación personal respecto a la educación intercultural bilingüe:

“...hoy, mediante este proyecto, podemos empezar a creer en la posibilidad real de recuperar el verdadero sentido de la comunidad pregonado y defendido por nuestra cultura desde siempre, el sentido de la comunidad, el sentido de hermandad que tanta

---

<sup>103</sup> Un extracto del discurso está en el video “Restituyen tierras a Ranqueles” (Otro país posible, 2008).

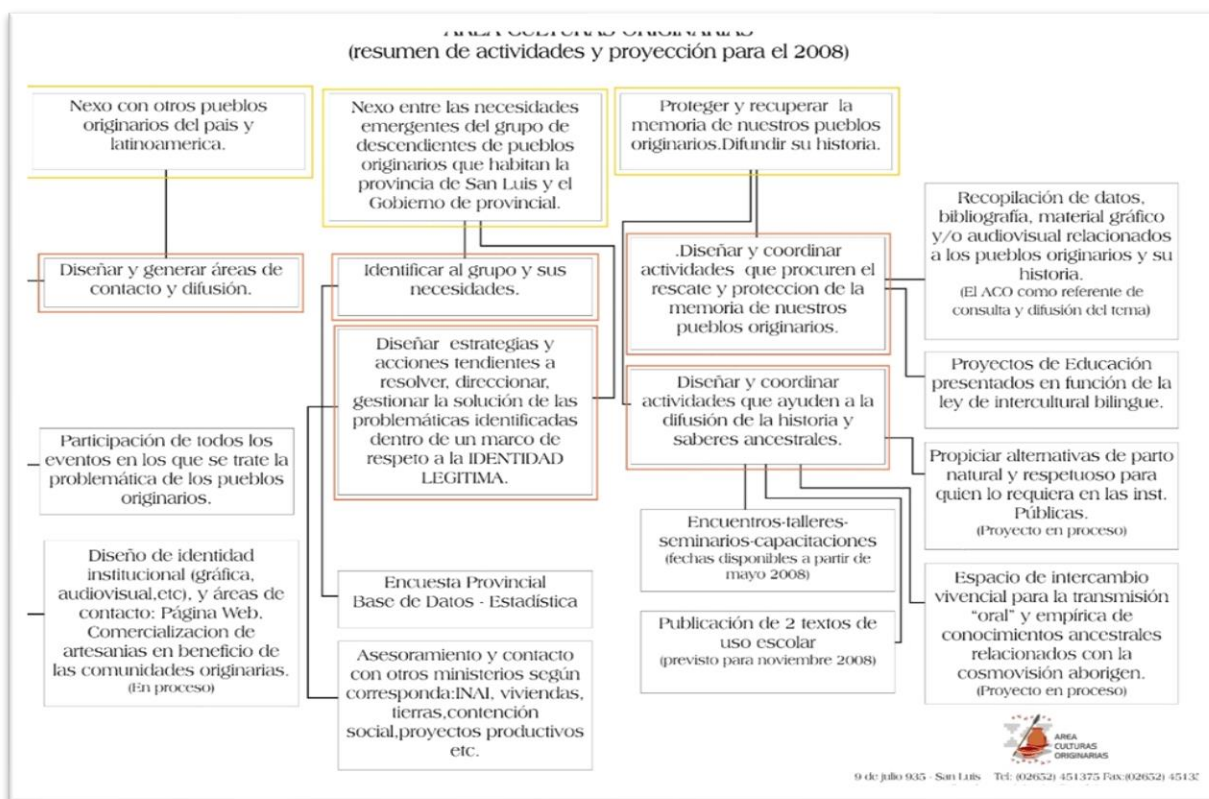
falta hace en nuestros días y que de a poco viene extinguiéndose. ¡Ojalá este proyecto traspase los límites de nuestra Provincia!, transmitiendo a todo el territorio nacional y por qué no a toda Latinoamérica del mismo espíritu comunitario, ya que hoy nuestros hermanos no necesitan lo que está proponiendo el Ejecutivo Nacional, que se los eduque bajo las mismas normas que se nos vino educando, sino todo lo contrario, somos nosotros los que debemos aprender más de ellos, no necesitan maestros bilingües que vengan a terminar de matar las lenguas originarias imponiendo los sistemas actuales, sino que se difundan las mismas...” (2007: 50).

De a poco, entre las múltiples acciones culturales emprendidas por las comunidades y el gobierno provincial, empiezan a surgir actividades particularmente relacionadas con la educación. En realidad, la temática educativa y escolar se desprende de un proyecto más abarcador que surge de la reconfiguración del proceso político-cultural. Lo que ocurre es que, en la medida en que se avanza en cada uno de los componentes del proyecto, los actores involucrados redefinen su toma de posición frente a los mismos. En el caso de la proyección de escuelas, es bien claro que entre la crítica a la narrativa histórica hegemónica en la provincia y dos escuelas de pueblos originarios en funcionamiento hay un montón de acciones, en diferentes ámbitos. Veamos qué ocurre en algunos de ellos.

A fines de 2007, el Área de Culturas Originarias resume las actividades que tiene proyectadas para el año siguiente, en torno a tres objetivos generales: ser el “nexo con otros pueblos originarios del país y Latinoamérica”; ser el “nexo entre las necesidades emergentes del grupo de descendientes de pueblos originarios que habitan la provincia de San Luis y el gobierno provincial”; y “proteger y recuperar la memoria de nuestros pueblos originarios” y “difundir su historia”. A partir de los mismos, se desprenden objetivos específicos y se proyectan una serie de actividades (ID 2).

Del último objetivo general se desprenden dos objetivos específicos: “diseñar y coordinar actividades que procuren el rescate y protección de la memoria de nuestros pueblos originarios”; y “diseñar y coordinar actividades que ayuden a la difusión de la historia y saberes ancestrales. En torno a los mismos, se proyectan una serie de actividades culturales, entre las que encontramos: “proyectos de educación presentados en función de la ley de intercultural bilingüe”; “espacio de intercambio vivencial para la transmisión ‘oral’ y empírica de conocimientos ancestrales relacionados con la cosmovisión aborigen”; “encuentros-talleres-

seminarios-capacitaciones”; y “publicación de 2 textos de uso escolar” (ID 2). Claramente, la temática educativa no aparece como un nuevo problema o cuestión, sino en función de lo previamente establecido, como una herramienta fundamental para cumplir objetivos.



ID 2. Fuente: área Culturas Originarias.

En consonancia con lo que se venía trabajando en encuentros y jornadas organizados por el Centro de Estudios Ranquelino (CER) y el Museo nativista “Héctor Aubert”, en Villa Mercedes, a nivel legislativo se piensa que la narrativa histórica contrahegemónica no sólo debe estar presente en las escuelas de las comunidades originarias de la provincia, sino también en todos los Centros Educativos. Una acción clara en este sentido es la Ley Provincial N° V-0639-2008, que declara el día 11 de octubre de 1492 como ‘Último día de la Libertad de los Pueblos Originarios’, e “invita “... a reflexionar a la comunidad educativa sobre el significado del arribo de las naves de Colón en América el 12 de octubre de 1492” (artículo 3). Es más, en el tratamiento en la cámara de diputados, Julio Braverman (PUL, Capital) califica al objeto de debate como un Proyecto de Ley con “valor histórico y didáctico”, o de “importancia pedagógica y didáctica”.

La que comienza a ordenar en materia educativa es la ley que crea el Registro de Comunidades Originarias, aunque en su tratamiento no se discute nada acerca de la misma:

“Artículo 6. Se garantiza el respeto a su identidad, a su educación intercultural, debiendo formularse los programas de Educación, Salud Pública, Medio Ambiente y Trabajo para estas Comunidades, como función ineludible del Estado Provincial, en las cuales deberán intervenir sus representantes, para su elaboración y ejecución” (Ley provincial N° V-0613-2008).

Como podemos ver, siguiendo la misma dinámica, se avanza solamente con lo previamente establecido a nivel normativo nacional (Ley Nacional N° 23.302; Ley Nacional N° 26.206).

Donde verdaderamente se da un punto de inflexión es en 2009. Recordemos, entre julio y noviembre se le da tratamiento al Proyecto de Ley provincial N° V-0677-2009, de aprobación del Decreto de necesidad y urgencia N° 2884-MGJyC-2009. Una vez más, buscando ratificar lo previamente realizado por el Ejecutivo provincial, esto es, la segunda ceremonia-acto de entrega de tierras, la inauguración del Pueblo Nación Ranquel y la creación del municipio, en el mes de julio.

Aquí aparecen dos cambios. Por un lado, en sus fundamentos, aparece la “educación” y la “educación bilingüe e intercultural” entre los derechos consagrados en nuestra Constitución Nacional, que deben formar parte de “una política indígena incluyente”. Luego de enumerar los derechos, se recuerda que es competencia de la Nación y de las Provincias el dictado de normas que legislen acerca de los mismos; por esta razón, la argumentación avanza sobre lo ya establecido en diversas leyes<sup>104</sup>. Lo importante a destacar es que en la normativa aparece una marca que relaciona políticas del Estado provinciales, que de ninguna manera son paralelas. La política indígena es calificada como “incluyente”, principio político que es transversal desde el 2004 y que, no en la normativa, pero sí en las alocuciones, irá ganándole terreno al de participación, claramente vinculado con la libre determinación y autonomía de los pueblos.

Por otro lado, al citar los antecedentes se cambian los términos para referirse a lo establecido en el artículo 6, más arriba citado:

“Que, por Ley N° V-0613-2008, la provincia de San Luis ha establecido... garantizándose el respeto a su identidad, a su educación intercultural, debiendo

---

<sup>104</sup> En el Proyecto de Ley N° V-0788-2011, de aprobación del Decreto de necesidad y urgencia N° 1751-MGJyC-2011, se reproducen los mismos fundamentos. La única diferencia es que en lugar de nombrar lo establecido en diversas leyes, se realiza un resumen de las acciones emprendidas desde el 2006 hacia la Comunidad Huarpe.



formularse los Programas de Educación, Salud Pública, Medio Ambiente y Trabajo para dichas Comunidades, en las que su representante cumplirá las funciones de **administración de las mismas, permitiéndose la autogestión**” (Ley provincial N° V-0677-2009, 2009: 6. El resaltado es propio).

Como podemos ver, respecto a los programas de educación (y otros) desaparece “la intervención de los representantes en la elaboración y ejecución” y aparece “la función de administración y autogestión permitida”. Entendemos que este artículo es un antecedente de la normativa sobre EPD que verá la luz un año después, donde claramente se avanza en la “privatización de la gestión” educativa (Herrera y Aragón, 2011).

En el debate, el diputado Julio Braverman (PUL, Capital) cita el Prólogo de un Compendio de Leyes en la temática, realizado por el gobierno provincial. Su autor, Alberto Rodríguez Saá explica la importancia de lo realizado y en un párrafo se detiene a enumerar lo construido en las tierras restituidas:

“...la provincia cuando devuelve las tierras construyen estas viviendas, que son viviendas dignas del estilo Ranquel, con todas las comodidades hechas con cemento, con ladrillo, las aberturas de madera como corresponde, con vidrios, con sanitarios, etc. Son viviendas de dos o tres ambientes con baño, con cocina, tienen además, como parte la propiedad comunitaria, una enorme extensión donde pueden tener sus huertas, cultivos, ganados, industria, agroindustria y todo lo que deseen, además **tienen su escuela**, su salón multiuso, que puede ser para una panadería, tienen un hospital, que con el tiempo funcionará también, con la medicina de la Comunidad Originaria que deberá ser con los Médicos y con la Ciencia moderna que ellos consideren incorporar” (2009: 53 – 54. El resaltado en negrita es propio).

Está claro que la racionalidad comunicativa pública busca persuadir dando cuenta de lo avanzado en la materia, y es por esta razón que no se mueven un ápice de la letra del proyecto o de las palabras del gobernador.

Una situación distinta se da con el Proyecto de Declaración de interés para el Senado de la Nación, la creación del Municipio Ranquel (Proyecto de declaración N° S-2513/09), presentado por el senador Mario Colazo (Frente para Victoria y PJ, Tierra del Fuego). Como señalamos anteriormente, en sus fundamentos no aclara que dicha creación haya sido por decreto, ni que su ratificación transitaba la legislatura provincial. Pero lo más significativo es lo que se cuela

en la improvisación del legislador fueguino. A diferencia de lo que ocurre en la legislatura provincial, que se justifican las decisiones gubernamentales por los lineamientos de las normativas internacionales, nacionales y provinciales, en los fundamentos de este proyecto de declaración se adelanta algo que no encontramos documentado en 2009 y que ocurrirá un año después. Colazo afirma que, “entre otras medidas”, se pone en marcha “un propio sistema escolar”, y, luego agrega, “un sistema educativo propio, basado en sus tradiciones y los docentes serán miembros de la comunidad...” (2009: 1 - 2).

Aunque su edificio haya sido construido e inaugurado, la escuela sigue siendo un proyecto en julio de 2009. En esos meses comienza a funcionar, con una propuesta que todavía nos resulta sumamente novedosa. Por supuesto que el senador Colazo no adivina el futuro. Entendemos que tuvo acceso al decreto que firma el gobernador de la provincia de San Luis en la ceremonia-acto de restitución de tierras e inauguración del Pueblo Nación Ranquel, el 28 de julio de 2009, y, fundamentalmente, a su discurso, el cual no hemos encontrado reseñado de forma completa hasta el momento. Afianza nuestra hipótesis, haber encontrado la misma afirmación en una “nota” en un libro de Marisa Moyano (2010). Luego de transcribir lo establecido en un párrafo del decreto citado, la autora agrega: “en cuanto a la educación, la comunidad tendrá el derecho de formar su escuela, su sistema educativo y el municipio tendrá su coparticipación de impuestos” (2010: 11). En ningún momento, en la normativa vigente se habla un “sistema educativo o escolar propio”, por eso es muy significativo que dicho dato circule en ese momento, como un hecho. Es probable que el cambio en las normativas, que los legisladores pasan de largo, sea fruto de la propuesta que se está gestando en los despachos para la escuela ya construida. Dicha propuesta coloca a las comunidades, primero en un lugar, y luego en otro.

Como vimos en el capítulo anterior, la idea de “un sistema educativo paralelo al formal” (Herrera y Aragón, 2011), gestionado por el Ministerio de Educación de la provincia, surge en 2007, cuando se redefine la importancia estratégica de la ULP. Ahora bien, mientras dicha universidad está formulando las escuelas digitales, se celebra, en sus instalaciones, el Congreso de Educación Ranquel: “Travun che rankül chedungun” (Encuentro de hablantes del idioma ranquel); más precisamente, los días 29, 30 y 31 de octubre de 2009. Es Daniela Aguirre (2010) quien escribe un capítulo reseñando lo discutido y debatido en dicho encuentro, esto es, “cómo los ranqueles, como comunidad indígena, consideran [la EIB]... al momento de aplicarla en la educación de sus descendientes” (2010: 34). Aunque su trabajo persigue como objetivo

“determinar qué piensan y sienten los ranqueles con respecto a la implementación de esta ley en la provincia de La Pampa,... en la escuela pública” (2010: 34), su aporte resulta sumamente valioso, teniendo en cuenta que nada hemos podido recoger acerca de dicho Congreso, tanto de manera documental o en entrevistas. Solamente una ex empleada de la ULP, que formó parte de los equipos de gestión de la Escuela Ranquel, tras no recordarlo y afirmar que no participó del mismo, estimó que su organización podría haber estado a cargo del Área-Programa que dirigía Pascuala Guakinchay.

Entre los temas que se debatieron en el Congreso están: cómo aplicar o implementar la EIB en las escuelas; la creación de manuales o textos escolares, “para tener presencia en el aula y que los niños sepan la verdadera historia de sus ancestros indígenas”; “despegar a los pueblos indígenas de los esquemas de educación occidentales y volver a los sistemas de educación que tenían los pueblos en su forma originaria”; planificar estrategias “para pasar a la ‘experiencia directa’”; exigir que el docente que enseña a un niño incluido en la EIB sea ranquel, “para que sepa marcar de manera precisa los contenidos básicos de la cultura, y que al mismo tiempo la comunidad sea el nexo para tener contacto con el niño y todos los contenidos...” (Aguirre, 2010: 35).

Entre los acuerdos, la autora señala una concepción de educación y una concepción de enseñanza, que significativamente son definidas como “superadoras”, mostrando el trabajo de valorizar positivamente algo previamente negado, descalificado, inferiorizado. Respecto al primero dice:

“... ellos mismos resaltan... que no deben perder de vista... que las generaciones están inmersas en un mundo multicultural...”

La comunidad ranquel sabe que para que su educación sea aceptada, esta debe superar a la actual. Por eso se fundamentan en la cosmovisión indígena, que según ellos, se ve a través del idioma, porque ahí es donde se resume todo el espíritu ranquel.

Por otra parte, al ser conscientes de esta situación, concuerdan en decir que el tipo de educación que ellos proponen sería superadora para el sistema occidental, que insisten en resaltar que es abstracto y totalmente irreal en la práctica” (2010: 35).

Y respecto a la enseñanza recoge lo siguiente:

“Según lo que nos expresó una docente, perteneciente a la comunidad ranquelina, los sistemas educativos occidentales estarían mirando los modelos de enseñanza práctica de

los pueblos indígenas, porque entienden que el aporte de estos últimos, no sólo enriquece el patrimonio cultural indígena, que se incorporaría a la cultura hegemónica, sino que a su vez también enriquece el comportamiento del chico, la pedagogía, el acercamiento y el trabajo dentro del aula. La docente ranquelina pone el énfasis en que sin duda, y según su punto de vista, es superior el modelo de enseñanza que ellos están proponiendo. Destaca que en las escuelas actuales se utiliza el método conductista, que dice uno atrás del otro, tomando distancia. En cambio, en la educación indígena, que ellos proponen, tanto alumnos como maestros se ven las caras, charlan, conversan entre hermanos, la relación de diálogo es mirándose a los ojos, y esto para el modelo occidental es lo más revolucionario. La cuestión de igualdad, de relación simétrica, de mirarse a la cara, de conversar, son valores que los pueblos originarios tienen y que, lamentablemente, según la docente, el blanco está perdiendo...

Para poder enriquecer nuestro trabajo tuvimos la posibilidad de entrevistarnos con un maestro ranquel que lleva más de catorce años enseñando sus conocimientos a niños indígenas en la escuela Pastoril de Santa Isabel, en la provincia de La Pampa...

Nos expresó, que para él, la mejor manera de enseñar es oralmente, así es como enseña lo que debe hacerse con la naturaleza y la cultura ranquel en general...

Ve la escritura como algo secundario que sirve para documentar. Nos cuenta que sus alumnos aprenden primero los vocablos más comunes, como son la familia: mamá, papá, abuelo, etc. Después aprenden los colores y los números más bajos. Cuando, por ejemplo, les enseña la flora y la fauna, no les enseña conceptos básicos y aislados, lo que hace es transmitir los conocimientos y el valor que poseen esas cosas para cualquier indígena...

Sostiene que es imprescindible que se mantenga la escritura para poder documentar los términos que están en cuestión y así mejorar muchas cosas, pero al mismo tiempo, declara que la oralidad es el principio de libertad de los pueblos originarios y que por eso ellos se oponen a la escritura en varias ocasiones. Agrega a lo anterior, que la cultura occidental y la racionalidad científica, siempre quieren focalizar en un término, para clasificarlo o descalificarlo y ubicarlo en un criterio de verdad que no deje margen a la duda...

Al terminar la charla, el docente ranquel nos dijo que la cultura ranquelina no es cómo se escribe la palabra, sino lo que la palabra significa” (2010: 35 – 36. El pie de página es nuestro).

Daniela Aguirre (2010) cita a varios participantes, a los cuales nomina como docentes o maestros, pertenecientes a la comunidad ranquelina, y sólo especifica con nombre, apellido y filiación institucional a Germán Canhué, presidente de la Federación India en el Centro de la Argentina. Un año más tarde, en 2010, dicho referente compila “*Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla*” (2010), un libro que es escrito a pedido del gobernador Alberto Rodríguez Saá, en el marco de las políticas emprendidas<sup>105</sup>, y que forma parte de un conjunto de acciones culturales donde participan referentes de comunidades ranqueles e intelectuales dedicados a la temática. Como veremos en nuestro próximo capítulo, no sólo se decide reescribir el libro de Mansilla, sino también recrear un cuadro de Della Valle, desde un punto de vista nuevo, desde la voz de los pueblos que fueron negados, relatados y estigmatizados por la cultura nacional. Aunque no llega a ser una filosofía de la historia, este espíritu está presente en el momento en donde la escuela aún es un proyecto.

Para resumir. Decíamos que la dimensión educativa está, desde un principio, formando parte de lo que entendemos como “crítica a la narrativa histórica hegemónica en la provincia”, la cual está íntimamente vinculada a la colonialidad-decolonialidad del ser, a la negación-afirmación de existencia, y no desde cualquier lugar de enunciación, sino desde la voz de los que se reconocen a sí mismos, entre iguales, como descendientes del pueblo ranquel. Esa voz tiene una lengua, o, mejor dicho, se expresa en dos lenguas, circula en el seno de algunas familias y se amplifica con poetas, escritores y diferentes referentes de círculo cultural puntano y villamercedino. Entonces, con el ideario de los derechos humanos instalado en la región y en el país, se crean las condiciones necesarias para volver audible saberes, ideas y reclamos de larga data.

Quienes forman parte del proceso desde un principio, ya sea conformando las familias, reclamando como pueblos originarios, acompañando a los mismos, o reconociéndolos y restituyéndoles, material y simbólicamente, lo que les es propio, conforman esa comunidad

---

<sup>105</sup> Luego de reseñar la ceremonia-acto de segunda entrega de tierras e inauguración de las obras, Germán Canhué relata: “En dicho Parlamento de reconocimiento pleno a la existencia de la Nación Ranquel, el gobernador, con el consenso de los presentes, nos pide asumamos el compromiso de reescribir el libro ‘Una excursión a los Indios Ranqueles’, desde nuestro punto de vista” (2010: 22).

política que puede dar cuenta tanto del mismo como de su reconfiguración. Otros empiezan a participar más tardíamente, ya sea porque son interpelados, invitados o porque cumplen funciones a nivel laboral; y está claro que no portan, de la misma manera que los primeros, el espíritu y el ideario de muchas acciones que se llevan a cabo entre 2006 y 2009.

Entre 2006 y 2007 se dan pasos importantes en términos de “Actas Compromiso”, y para dar cumplimiento a las mismas se formulan diferentes proyectos. De a poco, el campo de interlocución se amplía y con él los horizontes de significación. Se fantasea con una escuela diferente a la conocida, una escuela para ejercitar y reapropiar la cultura propia (Pascuala Guaquinchay, Área Culturas Originarias); una escuela con docentes ranqueles, que respete la lengua y cuente la historia “cómo la vivieron y la sintieron los ranqueles” (Gobernador Alberto Rodríguez Saá en Ossola, 2009) –entiéndase, una historia diferente a la hegemónica (Canhué, 2009) en la provincia (Lobo, 2014a), que pasa a ser “voz autorizada” a través del Centro de Estudios Ranquelinos y el gobernador (Abbona, 2021)–; una escuela con educación intercultural, con programas de educación formulados por el Estado provincial y los representantes de las comunidades, y ejecutados por estos últimos (Ley provincial N° V-0613-2008); y una escuela con EIB, esto es, fundamentada en la cosmovisión indígena, con docentes ranqueles, manuales y textos escolares específicos y un modelo de enseñanza con relaciones simétricas, que revaloriza la transmisión oral (algunos elementos de la síntesis del congreso realizada por Aguirre, 2010).

Como hemos explicado anteriormente, el proceso se reconfigura en un marco gubernamental que sintetiza todas las iniciativas en un “proyecto” más abarcador. En realidad, la racionalidad político-burocrática y normativa que comienza a comandar establece nuevas relaciones, redefine objetivos, restringe la participación y la toma de decisiones, jerarquiza personas (unos serán funcionarios y otros beneficiarios), etc. También hace emerger la dimensión educativa como necesidad concreta, producto del desplazamiento de personas y su ruralización, y, entonces, poco a poco, la misma es desvinculada de la causa primera y asociada a nuevos nombres (educación intercultural) y competencias (administración y autogestión). Como vamos a ver a continuación, se entra en una dinámica en la que los recursos disponibles eclipsan los objetivos, comprometiendo cualquier propuesta en sus términos estratégicos.

## 8.2. Institucionalización de la Escuela como Escuela Pública Digital

En una configuración político-cultural donde el Estado es el lenguaje y el medio privilegiado para llevar a cabo cualquier proyecto, todo comienza a ser redefinido y vehiculado en dichos términos. Pero aquí se da una doble redefinición. Por un lado, se avanza en la implementación de una política, y por el otro se aprovecha la naturaleza de la cuestión para avanzar en otra. En la esfera estatal, la escuela es tironeada en los momentos de su institucionalización. Por un lado, se habla de “autogestión”, y esto la ubica en el ámbito de competencia del Ministerio de Educación (Ley provincial N° V-0677-2009), y, por el otro, se habla de “un sistema educativo propio” y se la bautiza como “digital” para que sea la ULP quien esté a cargo.

Tenemos la hipótesis que la complejidad de relaciones que implican los conflictos entablados con un sector conservador, que sostiene un discurso político, histórico y religioso en San Luis (Lobo, 2014a), y con el sector docente, profundamente heterogéneo en su representación y narrativas políticas, en este momento, es estratégicamente reducida a la correspondencia de uno con el otro. “La gente del ministerio” aparece resistente a muchas cosas, “poniendo palos en la rueda”, “no viendo con buenos ojos”, “no entendiendo”; y esto se repite en otras instancias de la administración pública. Por lo tanto, la decisión de instituir EPD en los Pueblos Nación tiene que ver con avanzar en esos dos frentes al mismo tiempo. Los funcionarios intermedios, jefes de programas y docentes que comienzan a ser los artífices de articular el nuevo territorio, de hacer que se materialice la presencia del Estado, portan una doble toma de posición positiva respecto a la innovación educativa y respecto a los derechos de los pueblos originarios.

“E\_ Y la... y ¿**por qué nacen** –no sé si la huarpe es igual que la ranquel–, de la mano de la ULP? O como un proyecto de la ULP...”

B\_ (Silencio) Era, en ese momento, el auge de las escuelas digitales. Era como tener lo más avanzado, lo más top, digamos. Y, el hecho de ser escuelas tan alejadas, daba el formato ideal para ser una escuela digital, que se pudiera trabajar a distancia. Aparte, la tecnología más avanzada. Para los niños nuestros era, te imaginas. La primera vez que vieron cómo funciona una máquina, una fábrica por dentro, que lo vieron en la pantalla. Era una cosa de loco...

**Nacen las dos como** escuelas digitales” (Entrevista a P.G.).

De la misma manera que ocurre con todo el proceso en general, la redefinición de las escuelas se establece como un hito y entonces afirmamos, una y otra vez, que “nacen” como EPD. Los

actos y discursos donde se realizan anuncios, se inauguran obras y se ponen en funcionamiento las nuevas unidades burocráticas escenifican fundaciones donde alguien crea, como si fuese de la nada, y algo nace por fin.

A medida que se echa a andar, se entra en una dinámica completamente distinta que no nos permite elucidar un desplazamiento en un campo en constitución. Aquellas primeras ideas que surgen en el campo de interlocución constituido por el proceso político-cultural y su reconfiguración, y que nos permiten hablar de una dimensión educativa en el proyecto, no desaparecen y, menos aún, caen en el olvido. Lo que ocurre es que, en el nuevo espacio social constituido, no todos los lugares de enunciación se corresponden con lugares decisorios o de ejecución. Desde estos últimos, se comienzan a redefinir los objetivos, a establecer competencias, a nombrar personas a cargo, etc.; justamente, porque se detenta el lenguaje y los medios político-administrativos para otorgarle una racionalidad gubernamental a las mediaciones del poder (*potestas*).

Pero volvamos a la decisión de que las escuelas sean EPD y a las primeras acciones de institucionalización, para entender cómo las voluntades políticas comienzan a diferenciarse, a establecerse como posiciones distintas y a entrar en disputa.

En mayo de 2009, hablan con Julio Salazar para trabajar en la Escuela Ranquel. Por esta razón, está presente en la ceremonia-acto de la segunda restitución de tierras e inauguración del Pueblo Nación Ranquel, en el mes de julio.

C\_ Primero habíamos charlado en mayo. Alicia Bañuelos, que era, en ese momento, como ahora, porque después ella tomó otros cargos, pero en ese momento era la rectora de la ULP. Me contactó y fuimos, a través de, con la ministra de educación, y me acuerdo jefa de programa, o, sí jefa de programa de educación, fuimos al acto.

E\_ Ahí sabías ya que ibas a estar...

C\_ Yo sabía que iba a trabajar, pero no sabía que iba a trabajar solo. Que me iba a quedar solo en la escuela (risas).

E\_ Claro. ¿Pero son ellas las que te lo proponen?

C\_ En realidad, había necesi... La escuela tenía que tener un docente. Yo tenía experiencia, venía de la escuela 283 Marcos Sastre, de trabajar en la ruralidad...

Y bueno, está la escuela ranquel. Te interesa. Sí. Hay que ir a quedarse. Había que ir a quedarse ahí en la escuela o en las casas. Había una casa para *rakiduam*, una *ruka kimun*,



una *ruka kimun*. Una *ruka* y la *ruka kimun* que es la escuela. Y había que, bueno, quedarse, o sea, quedarse durante la semana porque... No había obligación de quedarse, pero, bueno, ante la distancia de por medio había...

E\_ O sea que la primera propuesta fue con docentes ahí locales.

C\_ Llegamos ese día al acto. Mucho frío y, bueno, conocí a la gente, conocí a todos, a los tutores, a las mamás, a los papás, viste, a todos los miembros de la comunidad, y a los chicos. Y esa misma semana, ni bien volví a San Luis, ya, me acuerdo que me ayudó mi viejo, bonito, que falleció hace un tiempo. Y fuimos en la camioneta y me mudé. El primer mes viví en la escuela, en la escuela vivía hasta que se organizara todo lo que era documentación y una organización interna con respecto a *lonkos* y las casas que estaban destinadas para el personal que iba a trabajar en la escuela y en el hospital. Y en la escuela, me refiero a solo con respecto a una cuestión del Estado. ¿No? Pero nunca estuve solo porque al ser una comunidad cerrada, al ser una nueva comunidad dentro de una comunidad ya existente o dentro de un Estado, las mamás iban a la escuela y trabajaban, hacían las veces de ordenanza, de personal administrativo, atendían el teléfono. Hay un an... Yo siempre digo que hay un antes y un después en mi vida después de esa escuela, de esa experiencia porque era, es todo muy nuevo. Es como si te dijera: Cele, vení, vos trabajas acá” (Entrevista a J.S.).

En 2009, la ULP venía trabajando en el Programa “Chicos en la Red” y en la formulación de un “sistema educativo paralelo al formal”. Para quienes trabajaban y trabajan allí, ese es el contexto en el que se decide que la Escuela Ranquel sea digital. Silvia Miranda, quien posteriormente es Jefa de Programa “EPD”, recuerda:

“D\_ Bueno, cuando a nosotros nos dicen que la escuela ranquel iba ser una escuela digital, lo primero que pensamos fue, bueno, quienes iban a ir ahí. Ya estábamos conociendo a Walter<sup>106</sup>. De Walter ya teníamos una idea de él. Pero sobretodo, el... en ese momento, estoy tratando de pensar...

E\_ Sí, recordar es un esfuerzo...

D\_ En ese momento, Alicia, Alicia Bañuelos nos dice que el gobernador le recomendó a Julio Salazar para que fuera de maestro a los ranqueles, porque le parecía que era una persona que... Entonces, de repente viene él. Walter ya había empezado a trabajar. Era

---

<sup>106</sup> Segundo maestro.

muy conocido de él, así que, bueno, necesitábamos otro docente más y así fue cuando armamos esa dupla, que ellos, bueno... No sé si se conocían antes o no, es lo que no sé, ellos lo dirán, pero armaron una dupla muy linda” (Entrevista a S.M.).

Por su parte, Cecilia Pipitone, quien también fue Jefa de Programa “EPD”, recuerda:

F\_ Lo que pasa es que la escuela surgió. A ver... hicieron. Yo no sé qué te habrán dicho los chicos. Mi mirada... A mí me llegó la orden de... ‘se abrió la escuela ranquel. Julio entrega las computadoras. Julio viene a que le enseñemos a usar las compus’...

E\_ Claro. De un día para otro se abrió...

F\_ Se abre una escuela digital. Sí, de un día para otro, tal cual... **No había nada.** Era la escuela” (Entrevista a C.P.).

En 2009, el gobernador de la provincia elige el primer maestro y decide que la Escuela Ranquel sea “digital”. En ese momento, cuando la innovación educativa no era vista “con buenos ojos” –es más, tuvieron que darse muchos cambios en el Ministerio de Educación “para que la ley de escuelas digitales saliera”–, la ULP ensaya lo que después va a ser presentado en el Anteproyecto y en el Proyecto de Ley de las EPD como un “sistema educativo”, “sistema pedagógico”, “modelo educativo” y “opción de formación”, sumamente novedoso.

Aunque, posteriormente, se publicita a la EPD “Albert Einstein” como la “primera escuela digital” (Canal AR, 14/04/11; Finquelievich, Feldman y Fischnaller, 2012; ULP Noticias, 29/01/15), en diferentes documentos consta que el inicio de actividades de la EPD “Feliciano Saá” - Pueblo Ranquel, es el 30 de mayo de 2009 (ULP, 2013a: 39) y que es la “Escuela Pública N° 1” (ULP, s/f: 41. CP 5).



CP 5. ULP (s/f: 41)

Detengámonos un momento en esta fecha: es cuando se toma la decisión de quien será el primer maestro y se mantiene una reunión con el mismo; es previo a la inauguración de las instalaciones, donde el futuro primer maestro conoce a las comunidades; es previo al congreso de Educación Ranquel; es un año y medio antes de la sanción de la Ley de EPD; y dos años antes que el resto de las EPD abran sus puertas.

Antes de avanzar, lo más importante. Entre la formulación del proyecto y su implementación, no sólo las ideas se desplazan y las personas cambian, también surge una idea, que se instala desde el principio y se repite en todos los discursos. Es la idea de que “no había nada”, “no hay nada”, y que, rápidamente deriva en “no sabían nada”, “no saben nada” (colonialidad del saber), “no se parecen”, “no son” (colonialidad del ser). La idea moderna y colonial de que se construye sobre un “páramo cultural”<sup>107</sup> está en la base de la propuesta de la Escuela Ranquel.

### 8.3. Momentos de una propuesta para la Escuela Ranquel

Establecido el campo donde se conforma, negocia y modifica la propuesta de la Escuela Ranquel, podemos delimitar diferentes momentos. El material que hemos podido recoger etnográficamente hasta 2020 nos permite hablar de:

<sup>107</sup> El concepto de “páramo” es de Lewis Mumford, un filósofo-historiador de las tecnologías. No pertenece al grupo de autores que se inscriben en el proyecto modernidad/colonialidad, pero su crítica a la modernidad señala cómo el “complejo de poder” suprime las diferencias culturales previas y tiene un absoluto “desdén respecto al resto de necesidades, normas y metas humanas”. Es más, “opera mejor en algo que es, históricamente hablando, un páramo ecológico, cultural y personal, visitado solo por vientos abrazadores” (2011: 272).

. Un primer momento, que va desde la aparición de la escuela en el proyecto general hasta 2012, año en que se da un recambio de docentes y deja de dictarse lengua ranquel.

. Un segundo momento, que va de 2013 a 2017, y que, coincidentemente, se corresponde con dos procesos de renovación de autoridades en las comunidades ranqueles.

. Y, finalmente, un tercer momento, que va de 2018 hasta 2020, posiblemente hasta la actualidad.

Es necesario tener en cuenta que la delimitación de momentos se corresponde con la constitución de la propuesta y con grandes cambios que se dan en la misma. Las personas que nombramos forman parte de esas acciones, pero ninguna de ellas, por separado, es determinante de las circunstancias que se dan. Es la propuesta nuestro objeto de estudio, así es que vemos su constitución y las modificaciones que sufre. Significativamente, en el segundo y tercer momento se crean las condiciones para que los cambios borren lo construido y tensionado anteriormente, lo cual retorna, si se quiere sintomáticamente, de diferentes maneras. Cada momento tiene sus puntos ciegos, y esto confunde mucho. Como decíamos anteriormente, nos hace pensar que simultáneamente hay diferentes propuestas.

Para que este movimiento dialéctico sea más explícito, hemos nombrado cada momento con una frase recogida en el trabajo de campo:

. Primer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “una propuesta de EIB”;

. Segundo momento de la propuesta para la escuela ranquel: “tensiones en torno a lo intercultural”;

. Tercer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “es una escuela como cualquier otra”.

### **8.3.1. Primer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “una propuesta de educación intercultural bilingüe”**

Es necesario comenzar aclarando que, de los tres momentos que hemos podido establecer, éste es el más rico en diversidad de puntos de vista, y esto es posible porque una gran cantidad de personas participan, de una manera u otra, en la conformación y modificación de la propuesta. Además de la polifonía, hay diferentes posiciones y líneas de acción, y todas ellas trabajan en una propuesta de EIB.

Como hemos visto anteriormente, la aparición de una escuela en el proyecto general (2006 - 2008), la construcción e inauguración de su edificio (2009) y su institucionalización (2009) forman parte de este primer momento, donde se constituye un nuevo espacio. Ahora avanzamos

viendo la puesta en funcionamiento, los primeros cambios y una serie de conflictos que no la tienen como escenario central.

Como las comunidades constituidas en San Luis no cuentan con docentes ranqueles, se contrata a Julio Salazar, con experiencia en la ruralidad y fuertemente ligado al ámbito de la cultura de San Luis. El primer maestro está solo un mes, hasta que contratan, por su recomendación, a Walter Hasuoka. Durante un año, aproximadamente, ambos viven en una casa de la comunidad “Manuel Baigorria”, mientras trabajan de lunes a miércoles o jueves, para luego regresar con sus familias a San Luis, Capital.

En su relato, ambos coinciden al resaltar el vínculo establecido con la comunidad educativa y todo lo aprendido en su experiencia; utilizan palabras en lengua ranquel, que intercalan en su alocución; matizan cada dato desde un punto de vista afectivo; y delinean su aporte a la propuesta. Este último tiene cinco patas, que no tienen un orden jerárquico, sino que se complementan mutuamente:

a. Por un lado, “regionalizan los contenidos”, y esto los lleva a salir del aula (edificio-escuela), ocupar otros espacios y establecer una relación con los niños-comunidad donde la enseñanza-aprendizaje es bien explícita respecto a su sentido:

“G\_ Claro, y era la oportunidad de revolucionar, también, la educación. Entre comillas, sanamente. ¿Viste? De decir: bueno, sí respetábamos los NAPs, que eso era también muy importante, trabajar con los núcleos de aprendizaje prioritarios, desde ahí, como base, pero era la oportunidad, justamente, de... ¿Cómo lo puedo explicar bien? De adaptar contenidos, pero regionalizar el contenido. Porque no era adaptar porque no era necesidad. No eran chicos con necesidades especiales como para adaptarles el contenido. No eran estudiantes con esas características. Sino que yo me refiero al contenido adaptado de reglas de tres simples o el teorema de Pitágoras, que me acuerdo. A ver, el sistema circulatorio, todo lo que trabajábamos. Bueno, el universo... íbamos afuera, al patio, y venía toda la comunidad, me acuerdo. Poníamos uno en el centro, que era el sol, y todos los demás éramos los planetas. Imagínate que teníamos 3000 ha. para trabajar” (Entrevista con J.S.).

“... el aula era un espacio físico que lo respetábamos como tal. No sé por qué. Quizás porque enseñábamos como aprendimos, un poco, estamos estereotipados, viste, tanto los docentes como los padres. Che, vamos a la escuela, tenemos el edificio para trabajar ahí.

Pero después salíamos de la escuela y nos íbamos con la chorrera de niños, caminando, riéndonos, con los perros, con los caballos, jugando. Que carrera de perros, que luchita, que ‘che, se van a lastimar’. Pero íbamos todos juntos. Los niños a almorzar a su casa. Los docentes a almorzar a nuestra casa. Y tipo tres o cuatro de la tarde veían los niños a la casa y eran campeonatos de ajedrez, que la murguita, que bailar, que escuchar desde tonadas hasta *YouTube*. Bueno, esto es ‘*Start me up*’ de los *Rolling Stones*. Vamos a ver videos. Mira los tipos en vivo, mira la cantidad de gente. Y hacer un análisis comparativo de la tonada de los Trovadores de Cuyo.

Eso hacíamos. Eso hacíamos. Eso hacíamos. Quizás, no está documentado en planificaciones. No está documentado en planificaciones... Pero, ¿sabes a dónde está? En el corazón de los chicos” (Entrevista con J.S.).

“...porque salíamos de la escuela y íbamos todos después a la tarde a la casa. Y los veranos, llegaba esta época. Bueno, antes, ya octubre, noviembre, eran las seis, siete de la tarde y, a veces, los teníamos que correr. Che, váyanse a su casa, los van a retar. Nueve de la noche, viste, decís: vayan. Campeonatos de ajedrez. Teníamos 4 o 5 ajedrez y jugábamos y el que iba ganando pasaba, y ronda de perdedores. Y a lo último no ganaba nadie, ganábamos todos. Eran fantástico” (Entrevista con J.S.).

“H\_ El tratar de los contenidos, hacerlo un poco regional, hacerlo un poco cotidiano, sin perder el contenido científico, sin perder la transposición, sin perder la transposición didáctica. Entonces, bueno, siempre le tratábamos de generar en los chicos ciertas estrategias, o ciertas herramientas que ellos pudieran tratar de vincular entre este saber sabio, por ejemplo, un teorema de Pitágoras o un teorema de Tales, vinculado a cosas que ellos tenían. Es decir, entonces, calculábamos ahí la altura... No sé si conoces el tanque del agua, ¿te acordás?, ...

E\_ Sí, sí, altísimo...

H\_ que tiene unos palos y es muy difícil acceder. Entonces, el teorema de Tales lo calculábamos en base a la sombra. Entonces, ellos pudieron hacer esas... digo, jugando... Teníamos nosotros, no sé si recordás la escuela, estaba la escuela, un corral y una comunidad, donde vivíamos nosotros, y de alguna manera era como un triángulo rectángulo. Entonces, bueno, tratábamos de medir los catetos y le sugerimos a los chicos que buscaran el medio que ellos tenían, a ver cómo lo hacían. Entonces, algunos lo

hicieron con la camioneta (risas), fueron más pícaros. Otros lo hicieron con la rueda, midieron el diámetro de la rueda y le pusieron esas típicas cositas de comer helado. Entonces, cada vez que hacía un tac, que golpeaba, era una vueltita. Después sacaron la cantidad de esas vueltitas y, bueno, pudieron decirnos que este cateto menor media tanto, el mayor tanto, y nosotros teníamos una diagonal que era una picada. Entonces, esas cosas eran útiles para ellos, ¿no?, calcular cuántos palos entran en un alambrado, cómo calcular una superficie para que puedan...” (Entrevista con W.H.).

También forma parte del contenido a enseñar-aprender, una “mirada contextualizada” de la historia de nuestro país, más cercana a la lectura y crítica del revisionismo histórico y los discursos del bicentenario. Esta aclaración es muy importante porque no encontramos ninguna referencia, en el trabajo de los docentes, a lo producido por el Centro de Estudios Ranquelinos (CER), u otros referentes de La Pampa.

b. Por otro lado, “aprenden, transfieren y utilizan” conocimientos que son nuevos, tanto para ellos como para muchas de las personas que conforman la comunidad.

“I\_ Lo contratan a Luis, desde la ULP y él comienza a dar las clases de lengua ranquel propiamente dicha. Y ahí aprendimos un montón. Principalmente nosotros porque se quedaba en la casa” (Entrevista con J.S.).

“J\_ Ah, qué sé yo, cosas muy lindas porque uno aprendía las costumbres, la cultura, la tradición. Eso fue lo más enriquecedor, me parece, ¿no? Porque, bueno, después empezamos a vincularnos con gente que conocía muy bien la lengua. Entonces nos empezaron a ayudar a construir una libreta con palabras que eran acorde a la comunidad ranquel. Entonces, en vez de alumno era *piche chilka wirin*, el joven que lee y escribe... El maestro era el *rakiduam*. El que enseña los números...”

Esas, esas pequeñas o grandes cosas nos ayudaron y nos permitieron convivir de una mejor manera con ellos porque era como que estábamos en sintonía, por decirlo de alguna manera, ¿no?...

Aprendimos mucho de. Había una persona, luego que vino a vivir ahí, que era la *machi*. Ana María, quien conocía mucho de lo que eran sus ceremonias, la tradición, entonces, bueno, sus rogativas. Quienes nos enseñaron, también, cuando era el año nuevo y por qué. Entonces, bueno, todo eso lo trasladábamos luego a las clases porque era aprender y tratar de transferir, ¿no?, lo que podíamos.

E\_ ¿Y eso lo hacían ustedes?

J\_ Exactamente, sí, sí, sí. Pasó mucho tiempo hasta que pudieron contratar un hablante de La Pampa... Luis Dentoni. Que, bueno, él nos ayudaba y nos enseñaba también, ¿no?, porque daba sus clases...

Él venía, venía algunos días, se quedaba uno o dos días, nada más, y luego ya volvía a La Pampa. Así que, con él, también, aprendimos muchas cuestiones, entendimos cómo era un poco la enseñanza de las comunidades ranqueles, qué era lo prioritario, qué era lo que buscaban, la preservación de la naturaleza, el cuidado del ambiente, el respeto. Esas cuestiones eran muy importantes, era muy lindo (sonríe). Entonces, bueno, era un aprendizaje, esa era la palabra” (Entrevista con W.H.).

“Y, bueno, después ceremonias, muy puntuales las ceremonias para la lluvia; algunas ceremonias para la fertilidad. Así que, bueno, todo eso de la mano de la *machi*, de Ana María. Ella sabía mucho, ¿no? Así que, bueno, algunos instrumentos musicales que nos enseñaban, también, y cómo lo podíamos construir, para que se usaban. Así que, bueno, muchas cosas (risas)” (Entrevista con W.H.).

También señalan lo aprendido con los alumnos:

“Bueno, ellos nos enseñaban muchas cosas, los chicos también.

Cómo vivían, cómo habían sido..., cómo hacían una boleadora, con qué. Entonces, digo, bueno, todo eso, nos enseñaron a andar a caballo, nos llevaban a conocer todas las tierras que tienen ahí, las lagunas internas. Algunas tolдерías que se ven rastros, un poco adentrado, ¿viste?, para lo que es el terreno que tienen ellos” (Entrevista con W.H.).

Como proceso relacional la apropiación funciona en ambas direcciones. Al recordar se desatacan actividades cotidianas, ciertos contenidos, usos de la lengua ranquel, la conexión, significados alternativos, otros sentidos políticos, etc.

c. “Incluyen lo digital”, pero, claramente, como recurso didáctico.

“...ahí podíamos jugar al ajedrez con chicos de España...

Era algo que nos acercaba desde lugares tan distintos porque empezábamos a ver desde el *Google Maps*, con los chicos, donde estábamos nosotros y donde estaban los otros chicos, allá en Europa. La verdad que era una cuestión muy rara...

Y cómo estábamos tan cerquita en una computadora con alguien que está tan a tantos kilómetros...” (Entrevista con W.H.).



“Ajedrez virtual, de cómo trabajar todas estas cuestiones estaba en un proyecto que se genera trabajando con Claudia Mura... Ella es una ajedrecista, bueno, muy importante de acá de la provincia... Ella nos dice: ‘che, chicos, miren, hay una posibilidad’. ‘Listo, sí’. ‘Bueno, hagamos, esto, a ver cómo lo trabajamos, que se yo’. Pum, nos pusimos en contacto. Ella nos puso en contacto con la gente de allá de Europa. Y nosotros establecimos todo a través de un sitio que tiene... del ajedrez...” (Entrevista con W.H.)<sup>108</sup>.

d. Llevan adelante un montón de tareas de organización, administrativas y sociales que implican la presencia determinante del Estado en la conformación de lo escolar. Es importante aclarar que dicha presencia es determinante, pero no hegemónica, ya que hay líneas de acción desde otras lógicas, que buscan también instituirse y resisten frente a la desigual detención de recursos. Desde un comienzo, trabajan con “plurigrado”. Es necesario aclarar que esta denominación se corresponde con “todos juntos”, porque recordemos que estas escuelas desde un comienzo se piensan como no graduadas. Luego, se organizan estableciendo el contraturno; en verano y otoño, primaria a la mañana y secundaria a la tarde, y en invierno, rotan. Dictan clases para los adultos, a la tardecita-noche. Planifican con los contenidos elaborados por el Centro de Inclusión Digital (CID). Julio Salazar se encarga de “lengua y sociales” y Walter Hasuoka de “matemáticas”, “física” y “química”. En el edificio se erigen dos banderas, la del Pueblo Ranquel y la de la República Argentina. El gobernador entrega computadoras. Los docentes arman una biblioteca con donaciones y libros propios. Llevan adelante actos digitales. De manera regular, la comunidad educativa de la escuela ranquel se constituye en anfitriona de estudiantes y docentes de otras escuelas; y de manera más esporádica, ellos viajan. Las “visitas” de otras escuelas –primero de la zona, y luego del resto de San Luis y Córdoba<sup>109</sup>– son definidas como actividades extracurriculares. En el próximo capítulo ofrecemos un análisis más profundo de las mismas, sobretodo, porque forman parte de un marco de visibilidad colonial.

---

<sup>108</sup> La EPD Feliciano Saá es una de las cinco escuelas que conforman la muestra del plan de tesis de Mauricio José Gutvay, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Joaquín Fernández Amigo, de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), denominado: “Criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un programa de ajedrez digital” (2012). Los avances de investigación o los resultados, aún no han sido publicados.

<sup>109</sup> Como ejemplo, ver video elaborado tras la visita del Instituto Provincial de Educación Media y Agrotécnica (IPEMYA) N° 188 de Villa Huidobro, Córdoba (Coop Villa Huidobro TV, 28/11/12).

E\_ ¿Y te acordás más de... o cómo es esto de las escuelas que fueron a visitar, era algo...? ¿De dónde surgió esa actividad?

K\_ Surge como un vínculo que empieza a establecer Julio con algunas escuelas. Después se lo transmite a las familias. A las familias le parece bien porque le daban, bueno, una merienda, podían cobrarle algo a los chicos, se les cobraba mínimamente ahí algo como para visitar, se los llevaba a las lagunas, recorrían la comunidad. Y, bueno, se les contaba esto, de un poco de la cultura, la tradición, del pueblo, ¿no?, del pueblo ranquel. Y eso a la gente le gustaba...

Era eso, digo, ¿no? Pensar que están acá y no que no existen más las comunidades originarias.

E\_ ¿Y los chicos de ustedes, de la escuela ranquel, iban a visitar a otras escuelas?

K\_ Sí, solíamos... Bueno, teníamos siempre un vínculo con escuelas de Batavia, de Fortín, que siempre nos invitaban, que siempre los invitábamos. Entonces teníamos muy buenos vínculos, que son las más próximas, son las más próximas. También podíamos venir, en algunos viajes, veníamos al famoso San Luis Digital, que se hacía, siempre nos invitaban. Veníamos, igual, en algunos viajes a conocer la universidad, veníamos a conocer San Luis, muchos chicos no conocían el centro de San Luis. Así que, bueno, todo eso eran algunas...

K\_ Les gustaba, después nosotros le hicimos eso que contaran los chicos, que empezaran a hacerlo, que pudieran contar cómo era su bandera, como, digo, no era una bandera, uno le dice bandera, no en el sentido, pero bueno...

E\_ Sí, un símbolo.

K\_ Era un símbolo, ¿no? que tenía que ver con ellos y todo un significado. Igual explicaban los chicos el baile, ‘este es el *choique*, *choique purrum*, la danza del *choique*’, ¿no? Qué significa, por qué estaban vestidos así, con plumas, que significa todo ese cortejo que hay, ¿no? Entonces, bueno, eso lo hacían los chicos, lo bailaban y, después, lo contaban. Eso era muy lindo, le gustaba mucho a la gente porque entendían, de alguna manera, como se convivía con la naturaleza, porque tenía que ver con eso” (Entrevista a W.H.).

Los maestros realizan el CENSO 2010 y, en algún momento, ayudan con los trámites para que las madres reciban las Asignaciones Universales por Hijo (AUH), de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

e. Y, por último, la dimensión intersubjetiva. En sus discursos la escuela aparece como una institución de las comunidades ranqueles, pero también como una entidad diferente con una comunidad educativa determinada.

“Y si no hubiera sido por la ayuda de las personas de la comunidad hubiera sido mucho más difícil. Supongamos que nos hubiesen dicho como cualquiera escuela rural: bueno, te llevo los chicos y dale solo. Y hubiese sido muy difícil porque al no tener el personal de maestranza, una escuela que no tiene ese personal. Si no hubiese sido por ellas, las mamás, los papás... Las fiestas de fin de año eran corderos, asado, viste, baile hasta la madrugada, todos juntos en comunidad. Era muy raro que viniera gente de afuera... Por ahí algunos se fueron, vinieron otros nuevos, personas nuevas, nuevas para la comunidad. Y que se adaptaron muy bien...

Y los *Che Undum* eran en la escuela. Las capacitaciones en la escuela. Los actos en la escuela. Las ceremonias, las ceremonias, como el *Toro Purrun*, el *Toro Purrun* que es la danza del toro para que llueva, para la lluvia, que la llevaba adelante la *machi*. Todo salía desde la escuela. Era que nosotros avisábamos a través del cuadernito, un mensaje, a las familias” (Entrevista con J.S.).

“Pero en una comunidad éramos más amigo que el maestro, viste. Entonces, bueno, por ahí surgía algo, cuando empezamos a tener un auto, entonces, teníamos que llevarlos a Buena Esperanza por alguna cuestión médica o por una compra. Entonces, creo que eso afianzó mucho más los lazos, también, que teníamos con ellos. Porque entendieron que éramos parte (risas).

Y comíamos un asado, lo que teníamos y compartíamos y nos esperaban y, bueno, nos extrañaban, como nosotros también. Eso, eso realmente era mágico, no sé, nos gustaba mucho porque nos sentábamos a fuera y llegaban ellos y charlábamos y nos contaban sus expectativas, también, qué anhelaban. Eso es muy lindo” (Entrevista con W.H.).

Claramente, en este primer momento, la escuela tiene esa doble existencia. Como institución de las comunidades ranqueles, todos forman parte; al punto que muchas de las circunstancias y desafíos que enfrentan los sujetos involucrados en el proyecto, no son muy distintas de las que

relatan docentes y esos “otros nuevos” que “se adaptan muy bien”. Mucho se ha escrito y relatado acerca de las mismas, así que vamos a transcribir algunas frases que retratan muy bien la subjetividad que caracteriza a la comunidad educativa, en este primer momento. Adviértase que quien relata, a continuación, se siente afectado por dos de ellas –la distancia física y las dificultades propias de habitar un territorio nuevo- y empatiza con una tercera –el resquemor por comentarios estigmatizantes–, sin incluirse. Frente a estas circunstancias, que muchas veces y por diferentes personas son nombradas como “la nada”, se construye algo nuevo –un sentido de pertenencia:

L\_ Exactamente. Sí, sí, sí, porque no era una comunidad que vivía ahí, a diferencia de los huarpes. ¿No? Ellos fueron trasladados, de alguna manera, como para recuperar parte de sus tierras. Entonces, bueno, era difícil vivir ahí. Se decían muchas cosas. Que recibían un montón de ayuda. Que iba un camión de un super y les dejaba, bueno, cosas. Y no era así, nosotros lo vivíamos, sabíamos que no era así. No, no.

Entonces, bueno, generaba eso ciertos resquemores en ellos también. Llegaba un momento que no tenían un vehículo donde acceder. No, no es tan fácil salir a 60 km., hacer dedo en una ruta por donde no pasa nadie. Entonces, bueno, había que comer, había que mantener...

E\_ Esos comentarios, ¿los escuchabas en la zona o en general en San Luis?...

L\_ Era en todos los lugares. No, no había alguien que no tuviera esa voz. ¿No? Porque sentían que como les habían dado dos camionetas para moverse, este, bueno, tenían todo. No, no era... que se yo” (Entrevista a W.H.).

“La distancia. El, creo, el sentido de pertenencia. Es difícil llegar cuando no sos de ahí y te insertan, de alguna... o te dan la opción de decir: ‘¿te gustaría?’ o ‘podes ir?’. Y vos decís: ‘Y sí, bueno, voy a tener una casa’. Pero hay que ir, hay que ir a recuperar un lugar donde, no sé. Había electricidad, obvio, había agua que se sacaba de un pozo. Pero, bueno, no es fácil convivir en medio de la nada, en medio de la nada, porque no pasaban colectivos, no había ningún servicio, no había mucha relación con gente de afuera. Excepto esta que empezamos a establecer con las escuelas. Que podían ir de Villa Mercedes. No, no había.

Entonces, bueno, el sentido de pertenencia creo que se empezó a construir a través de esto. A través de la *machi* con sus rogativas, con su cultura, con la tradición. Recuperar

un poco la tradición de cómo era, cómo vivía el ranquel, ¿no? Empezar a entender, empezar a cultivar en una zona donde no es muy apta para el cultivo si no hay buena agua. Empezar a tener algo de ganado. Algún, un gallinero. Algo, ¿no? Y la gente fue de a poquito como tomando conciencia de eso, de que este es mi lugar, este es mi lugar. Hoy por hoy, lo vemos en el Facebook de los chicos y cómo ellos sienten...

E\_ ¿Los que han sido alumnos tuyos?

L\_ Los que han sido alumnos nuestros. Sí, sí, sí. Cómo ellos recuperan por ahí esas voces, como se sienten parte de una comunidad originaria y cómo las defienden. Porque eso es muy importante, también, ¿viste? Ellos ya son. Nosotros somos esto. Nadie nos va a decir. No tenemos miedo de decirlo tampoco.

E\_ O sea que lo ves reflejado en los posts que tienen que ver con...

L\_ Exactamente, que tienen que ver con ellos... En exalumnos, como pudo, ¿no?, hacerse parte. Así que, bueno, nos gusta. Nos gusta, siempre tratamos de estar en contacto. Siempre nos escriben (risas)” (Entrevista a W. H.).

“L\_ Fue re lindo, la verdad que una experiencia muy, muy, muy enriquecedora. No sé. Uno aprende a convivir con Julio porque yo no lo conocía. Nos conocíamos y no. No nos conocíamos, nos reconocíamos en algunas cosas, por decirlo. Empezamos a conocernos en la convivencia de lunes a viernes. En llevarnos muy bien, muy bien. Creo que nunca tuvimos una discusión...

Salíamos a caminar, sacábamos fotos. Tengo muchas fotos de invierno, verano, otoño. Sí, tengo, tengo, eso sí (risas). Así que, bueno, pero, bueno, fue todo muy lindo. Muy lindo. Me gusta ir mucho para allá. Me siento, no sé, como en casa. Cada vez que viajo, así, y puedo ir. Subo a la 27, cuando te vas de Fraga para allá. Oh, y me relajo... Es una tranquilidad (risas). Siempre que puedo, paso” (Entrevista a W.H.).

La escuela también es entendida como un espacio social donde se toman decisiones para la comunidad educativa, más allá de la misma. Frente a las demandas y cuestionamientos de madres y padres, fundamentalmente, respecto a la disciplina y la forma de enseñanza, los maestros redoblan la apuesta:

“‘Che, los chicos no cantan el himno’, ‘¿por qué no...?’, ‘amonéstelo’, viste, ‘póngale amonestaciones’. Porque los padres venían con esta cuestión” (Entrevista a J.S.).

M\_ Y ellos tienen mucha demanda, era muy demandante la comunidad con la enseñanza. Por ahí, hay ciertas cuestiones tradicionales que, quizás, no la entendían mucho. En esto de andar calculando en la sombra un teorema, ellos, quizás, lo querían en el pizarrón, sentadito uno detrás de otro. O, en vede medir, que se yo...

E\_ Los papas que tenían otra experiencia escolar.

M\_ Exactamente, ¿no? Eso, por ahí, entonces, bueno, tratábamos de... Julio, luego, les daba clase a los adultos... Entonces, ahí era donde tratábamos de conjugar...

Ahí, tratábamos de, no digo hacerle entender, sino explicarle cómo era nuestra enseñanza en el turno mañana y tarde para que ellos pudieran, digo, no es que nos criticaban...

E\_ Sí, salir del aula que no significaba...

M\_ Claro, que uno podía aprender no sólo en el aula sino en cualquier contexto y que podía trasladar, quizás, eso que aprendía en el aula allá afuera" (Entrevista a W.H.).

Para algunos alumnos, esta dimensión intersubjetiva de la propuesta es, quizás, lo más importante de su paso por la escuela:

"Estábamos "acostumbrados a nuestros amiguitos, a la forma de enseñar de los profesores de [nombra la localidad donde vivía anteriormente], la educación que nos daban..., de que si no te sale esto es problema tuyo y de tu mamá, y si no hiciste la tarea en la casa, no nos importa si tuviste un problema o no. En cambio, con los profes..., fue un mundo totalmente distinto. '¿Por qué no hiciste la tarea?'. 'Y, profe, pasa que en casa pasó tal cosa'. 'Bueno, no importa, nos sentamos en el recreo'. Y en el recreo estaba yo con Julio o con Walter haciendo la tarea. Entonces, esas cosas, me tuve como que descontracturar de lo que estaba acostumbrada.

E\_ Ah, bien. Y allá también era nuevo, porque, digo, se estaba conformando la comunidad en paralelo a su escuela...

N\_ Exactamente. Desde cero. Con los profes, yo creo que hubo una conexión de ellos hacia nosotros y de nosotros con ellos única porque... Es más, hoy en día, me intento relacionar con... la relación que tengo con mis profes en la universidad... Y yo digo, que bonita infancia me dieron ellos. Y parte de la secundaria también, es inevitable.

Así que, siempre trato como de pensar o de volcar ¿cómo harían las cosas los profes? O me ha pasado que compañeros míos me pidan ayuda, por ejemplo, en una materia. Y, por ahí, soy una persona que a veces no tengo paciencia o vivo todo el tiempo acelerada.

Entonces, no, pará. Cómo explicaría esto Julio... Entonces, me siento y trato de ir por el lado... A ver, cómo me explicarían ellos las cosas a mi sin que yo me frustre. Entonces, trato de hacer lo mismo. Al igual que, estaba ayudando a preparar a mi sobrino... En una materia de lengua que no entendía nada. Y yo digo, '¿cómo hago?'. Y estaba con mis cosas de la universidad y digo, 'no, no me cuesta nada dejar dos segundos la computadora y el celular y ayudarle'. 'Bien, ¿qué es lo que no entiendes?'. 'Esto y no me sale, no me sale'. 'Bueno, ¿qué cosas entiendes?'. 'Esto, esto y esto'. '¿Y eso te sale bien?'. 'No, yo creo que no'. 'Sí, te sale bien. Y leelo y repasalo'. Porque era lo que los profes me hacían así. 'Sí, eso te sale bien. Seguí haciéndolo'. '¿No te sale esto? Bueno, ahora buscamos la manera de que te salga mejor', porque para ellos no era que hacíamos las cosas mal, sino que siempre las podían mejorar. Salían, pero las teníamos que mejorar, nada más. Entonces, eso también, a mí me ayudó un montón" (Entrevista a Y.R.).

Está claro que el vínculo trasciende la disposición frente al conocimiento y las dificultades que puede presentar el mismo, y es tomado como un facilitador para comprender a otros, establecer otro tipo de relaciones:

"N\_ Fueron los pioneros en todo, desde... Muchas veces pasó que iban las madres enojadas, 'profe, los chicos vienen todos sucios a la casa'. Porque, en el recreo, en lugar de jugar tranquilos, jugábamos a la luchita, con ellos en la arena. Entonces, ya era otra confianza. Pasaba cualquier cosa, '¿qué hacemos?', 'y le decimos a los profes'. Entonces, ...

Ese acercamiento con ellos nos ayudó muchísimo, yo creo que a todos. En la confianza, en cómo desarrollarnos hoy en día. Por lo menos a mí me ayudaron muchísimo. El acompañamiento que ellos nos dieron durante todo el proceso porque sí fue muy difícil al principio lidiar con lo que sería el turismo en ranqueles, porque llegaban escuelas de otro lado y 'no, pero ustedes no andan desnudos', 'y, ustedes, no... Y yo por dentro decía, 'cuanta ignorancia entre los niños', ¿no?, porque si bien yo voy a otro lado y no digo 'no, porque la gente dice esto de este lado, debe ser así'. Entonces, ellos nos decían 'no se pongan mal, no se desanimen, son niños que fueron criados desde el lugar de la ignorancia, están acostumbrados y criados de una forma muy distinta a la de ustedes. Entonces, tienen que entender que todo esto es nuevo para ellos'. Entonces, lo veíamos

así, como, era algo nuevo tanto para nosotros como para ellos. Entonces, siempre que venía una escuela de visita era sentarnos a explicarles a los demás, que no, que no era lo que salía en las películas, lo que los abuelos de ellos decían. Y, fue muy, muy divertido y muy interesante, una de las escuelas que fue, uno de los chicos y de las chicas que estaban ahí, se acercaron y me pidieron disculpas por la forma en la que habían dicho que éramos unos indios y que se yo. Y me dice, ‘yo siempre le digo a mi hermano que es un indio y que se yo, porque él se porta mal’, dice, ‘y siempre anda haciendo cosas malas’. Le digo, ‘y, ahora, ¿qué imagen te queda de nosotros?’. ‘No’, dice, ‘no, no es nada que ver’. Dice, ‘es más, te pido disculpas y no le voy a decir a mi hermano así con ánimos de ofenderlo’. Y como que, de ahí, fueron pasando más situaciones. Hoy en día ya casi no pasa, pero al principio sí. Era como muy frustrante escuchar todo el tiempo a la gente ir por el lado de querer ofender con la palabra indios. Entonces, fue un trabajo duro, yo creo, por parte de los profes, hacia nosotros, de decir, cómo les hacemos entender, o cómo nos acercamos a ellos para que ellos no se sientan mal. Porque más allá de estar en un aula sentados, teníamos la libertad de hablar con ellos de lo que fuera” (Entrevista a Y.R.).

A poco de andar, se suman otros aportes a la propuesta, que vienen a resolver esa “nada” que se repite una y otra vez en los discursos. Sabemos que hay más, pero nosotros hemos podido recoger solo tres aportes: el de los maestros hablantes; el de la guía espiritual, Ana María Domínguez; y el de la autora Marisa Moyano (2010). Es necesario no confundirlos, ni unificarlos en el campo que implica la propuesta porque cada uno se corresponde con lugares de enunciación diferentes, tanto por fuera del Pueblo Nación Ranquel, como por dentro. En relación al proceso inicial, son actores nuevos que se suman a la reconfiguración de la mano de diferentes personas, lo cual implica relaciones, alianzas, compromisos, diferentes. No olvidemos que, en este momento, muchas de las personas que son incluidas dentro de una comunidad no se conocen y las familias se enfrentan a múltiples dificultades por la transformación de su vida cotidiana. Las comunidades que están en formación tienen autoridades diferentes, y no todos los sujetos conocen cabalmente las disputas en la que están involucradas las mismas. Como los nuevos lonkos se están configurando en “funcionarios”, “articuladores” entre el gobierno



provincial y sus comunidades, muchas cosas se empiezan a jugar en planos donde no todos tienen acceso, conocimiento, decisión.

En la escuela hubo dos maestros hablantes de lengua ranquel: primero Luis Dentoni Yankamil, y luego Daniel Ezequiel Cabral. Aunque la labor de este último la vamos a ver en el segundo momento de la propuesta, es necesario hacer algunas aclaraciones en conjunto. Ambos forman parte de comunidades de La Pampa; ambos forman parte de ese amplio campo político en donde diversos actores, con posicionamientos diferenciados, conforman redes y circuitos en torno a la situación de nuestros pueblos originarios en nuestro país; y ambos son docentes de los cursos iniciados por Daniel Cabral.

Daniel Ezequiel Cabral es hijo de Daniel Cabral, hablante, maestro y referente en lo que respecta a la lengua ranquel. En San Luis, a Cabral padre, algunos lo ubican entre 2007 y 2008, en la ceremonia donde se pone el primer *rehue* en el territorio y en la ceremonia-acto de 2009. Desde 1996 dicta un curso de lengua ranquel, junto a Nazareno Serraino, lonco de la Comunidad Rosa Moreno Mariqueo (recientemente fallecido), en las localidades de Santa Isabel, Victorica, Eduardo Castex, Puelén y Santa Rosa, de la provincia de La Pampa (MEyD, 2016; Mollo y otros, s/f; Ñuke Mapu, 15/01/16)<sup>110</sup>. En un trabajo conjunto con la lingüista Ana Fernández Garay elaboran un Manual y un Diccionario de lengua ranquel (Cabral, Serraino y Díaz-Fernández, 2013; UNLP, 2022; Orden y Malvestitti, 2021).

Luis Dentoni Yankamil es lonco de la comunidad Yankamil, de la cual Germán Canhué es el fundador, e integrante del Consejo de Lonkos de la provincia de La Pampa. Luis Dentoni Yankamil conoce muy bien el proceso que se inicia en nuestra provincia porque, de alguna manera, formó parte:

“Ñ\_ ...porque cuando se hizo toda esa movida... Yo soy conocido en San Luis porque una vuelta vino un tal Palenzona y Francini de Villa Mercedes...

Profesor, también, de la universidad de Villa Mercedes. Y el hombre Francini es escritor, tiene un libro, bueno...

Bueno, me invitaron. Ellos vinieron, más o menos, en, a ver, junio, julio. En julio, más o menos, ¿no? Y en agosto se hacía en... un encuentro cultural a nivel nacional en lo

---

<sup>110</sup> Por algunos datos que la autora Daniela Aguirre (2010) comenta, estimamos que el maestro ranquel que entrevista en el marco del Congreso de Educación Ranquel: “Travun che rankül chedungun” (Encuentro de hablantes del idioma ranquel), que hemos citado anteriormente, es Daniel Cabral o Nazareno Serraino.

de... Héctor Aubert, creo que se llamaba el hombre en Villa Mercedes, que tiene un museo el hombre...

Y me preguntaron... ellos siempre hacen un encuentro así y les interesaba mucho el pueblo ranquel. Bueno, yo le expliqué, yo soy bisnieto del cacique Yankamil. Qué sé yo. Bueno, bueno, les re interesó. Dice: '¿no quisiera ir a dar una charla?', dice, tal día, para agosto. 'Sí, cómo no, voy siempre a muchas partes'. Como decir, La Pampa, Mendoza, Río Cuarto, a todos lados, provincia de Buenos Aires, Los Toldos. A muchísimas partes. Y fui. Bueno, y ahí conocí a un tal Moyeta, Walter Moyeta...

Cuando yo me bajo me viene a saludar muchísima gente, entre ellos, este hombre Moyeta. Muy buen paisano, el Moyeta este, descendiente de aborígenes también. Y estuvimos hablando mucho. Y él me contaba que él estaba reclamando unas tierras, que son esas, en la Estancia Siglo XXI, creo que se llama...

Bueno, yo lo habré conocido en 2006 a Moyeta...

Bueno, porque de ahí, yo le digo: 'bueno, lo que quieras, lo que precises de mi comunidad, inclusive, yo me hago responsable, le digo. El consejo provincial de loncos de La Pampa, también, le digo. Te vamos a ayudar en lo que sea, le digo, porque nosotros sabemos, perfectamente bien que, de Villa Mercedes para abajo, todo el sur de San Luis, son descendientes de ranqueles'. Así que, bueno. 'Sí', dice. Le re gustó. Ya me llamó una vez, me llamó otra vez, que fuera. Bueno, yo iba...

Primero le daban 5000 ha. después le daba... le dieron 10. Bueno, quedaron a las 10. Después, me llama el hombre, como a los 20 días, que le daban todas las hectáreas. Todas. No sé si son 75000 ha...

Que le daban todas. 'Uh, que regio', le digo yo. Que había estado hablando con el gobernador mucho tiempo. Re contento estaba porque ese día había estado desde muy temprano hasta muy tarde hablando con el gobernador. Así que, bueno, le digo: 'sí, yo voy, voy a ir a ver en qué te puedo ayudar'. 'No', dice, 'Yankamil, no me dejes. Vos me tenes que ayudar en todo', 'no me dejes colgado', 'yo te llamo, si vos podes venir, vení nomás', me dice. Sí, si yo iba. Pobre Walter. Si era el único que andaba en la lucha. Después se prendió Teresita Valcheff, una escritora de...

E\_ Ah, sí, de Villa Mercedes.

Ñ\_ Y otra gente que ya no me acuerdo. Antropólogos, de todo, ¿vio? Pero, yo, los que más me acuerdo, los que más contacto he tenido, que he charlado. Y, bueno, y ya una vuelta me llama. Dice, ‘Yankamil, venite que tal día vamos a ir a poner la piedra fundamental, ahí a donde se va a hacer el pueblo’. Fuimos a la orilla de una laguna, me acuerdo. Estaba el gobernador. Estaban todos...

Después que se funda, mientras estaba en construcción todo eso, yo iba permanentemente. Pasaba para San Luis y entraba...

Así que yo entraba, lo saludaba, estaba... Me acuerdo que estaban, los únicos tres que había, que vivían en un galpón, eran el Cholo Benítez, Walter Moyeta y... ay, se me fue el otro que estaba ahí, muy conocido...

E\_ ¿Escudero?

Ñ\_ Escudero... Vivían en el galpón y son los que lucharon muchísimo por eso.

E\_ ¿Baigorria vino después?

Ñ\_ No, Baigorria apareció mucho después, sí, sí, sí. Él vino de Justo Daract...”

(Entrevista con L.D.).

Luis Dentoni Yankamil ingresa a trabajar a la escuela de la mano de Walter Moyeta, primer Delegado Organizador del Municipio, lo cual lo sitúa en un lugar diferente en la organización comunitario-estatal. Recordemos que se había establecido la participación de los representantes en la elaboración y ejecución (Ley provincial N° V-0613-2008) y administración-autogestión (Ley provincial N° V-0677-2009) de los “programas de educación”. Luis conoce, además, a Pascuala Carrizo Guakinchay, y participa en muchas de las actividades organizadas por el Área-Programa de Culturas Originarias.

“E\_ O sea que, y ahí a usted lo invitan a ir... ¿o cómo es el tema de que vaya a la escuela a trabajar?

Ñ\_ Bueno, porque, después me ve Moyeta, porque él pidió que fuera alguien porque no tenían... no tenían ni idea la gente que fue allí..., no tenían, no sabían de la historia, no sabían de sus antepasados, no sabían la lengua, nada.

Y, bueno, después les enseñé, cuando comenzó la escuela. Había, había muchos chicos. Había, vah, no muchos. Habrá habido 18 chicos, 19, más o menos en total, que ahora ya son hombres ya...

E\_ ¿Recuerda si ese pedido fue de Moyeta?

Ñ\_ Sí, sí, me llama Moyeta porque Moyeta pidió al gobierno y yo fui.

E\_ Al gobierno...

Ñ\_ Al gobierno de San Luis, a la Pascuala que era, que estaba encargada de los pueblos originarios, ¿no? Por eso yo traté mucho con Pascuala. Así que, pide porque él quiere que vieran la lengua, la historia, las costumbres, que supieran algo, de salud, que aprendieran las cosas, ¿vivo? Así que, bueno, ‘sí’, le digo yo. Dice, ‘pero supongo que esto tiene un costo Yancamil’, dice. ‘Mira’, le digo, ‘yo estoy dando clases en La Pampa’... Yo pertenezco a Educación, de acá de La Pampa. Y antes daba cursos en distintas partes, cursos de dos años. En distintos pueblos de La Pampa y ciudades. Hasta que después, el anteaño pasado, se cerró una escuelita albergue que hay acá, a unos 100 km. más al oeste de La Pampa. Se cerró por falta de alumnos. Y, bueno, esa escuela la reclamamos nosotros, los ranqueles, la comisión de loncos, para ver si nos podían ceder esa escuela, para tener un lugar, para que, en vez de andar nosotros dando, que vayan ahí. Pero no dábamos clases. No había internos. Iba la ministra, se hizo cargo, dice: ‘yo les voy a mandar todas las semanas y ustedes van a trabajar acá de martes a jueves’, nos dijo. ‘Y yo todas las semanas les voy a mandar alumnos de distintas partes de las ciudades y de los pueblos de La Pampa’...

E\_ ¿Cuál era la escuela que había cerrado?

Ñ\_ 155, la Escuela Hogar de la Colonia La Pastoral.

E\_ ¿Y lo lograron...?

Ñ\_ Sí, sí, nos dieron esa escuela. Entonces, fuimos, la acomodamos. Quedó perfecta. La pintamos, pusimos cuadros, pusimos palabras, todo en lengua ranquel...

Y estoy yo, otro muchacho, Nazareno Serraino, que él vive en Santa Isabel...

Y Érica Zalabardo. Esa chica vive en Santa Rosa y es del equipo EIB de nosotros. Así que, tenemos ese equipo” (Entrevista con L.D.)<sup>111</sup>.

De la escuela ranquel, recuerda:

“E\_ Bueno, y en la escuela de allá, del Pueblo Nación Ranquel, le pide Moyeta que usted vaya...

Ñ\_ Sí, yo voy los jueves y me vengo los viernes a la tarde.

E\_ Ah, bien, se queda.

---

<sup>111</sup> Sobre la redefinición de esta escuela, ver DiarioTextual.com (2018a; 2018b; 2018c; 2018d).

Ñ\_ Sí, después que doy clase, a eso de las tres de la tarde, yo le pedía la primera hora para venir temprano, tenía 250 kilómetros para acá. Así que...

Yo llegaba a la escuela y a las 9 de la mañana derecho a dar clase, ¿no? A la tarde daba clase hasta que terminara, a las cinco terminaba y me iba...

E\_ Bien, con la primaria y la secundaria, le daba a los dos.

Ñ\_ Claro, me iba a la casa de Moyeta, ahí a la comunidad de ellos, a charlar, tomar mate, bañarme... Dormía ahí. Al otro día, de vuelta a clase.

Viernes, a la mañana, a las 9, a clase de vuelta. Y a la tarde, almorzaba y me iba de vuelta, tenía la primer hora porque yo después tenía que volver. Así que...

E\_ Perfecto. Bien, o sea que tenían dos días con usted.

Ñ\_ Sí, y, bueno, ahí estaba Julito...

E\_ ¿Qué era lo que les daba a los chicos?, ¿qué contenidos?...

Ñ\_ La lengua ranquel y la historia...

Historias y costumbres, y todo, todo, lo que es historia, formas de vestir, formas de comer, formas de vivir. Todas esas cosas. Así que ese era mi trabajo y sigue siendo, ¿no?...

Pero había un grupito de chicos, de 4, 5 chicos que sí les interesaba. Me acuerdo que Julio los grabó. Yo le pasé la letra de la Aurora, traducida a la lengua ranquel y él hizo, una estrofa la hizo, la hizo grabar por unos chicos, Julio. Y después, una vuelta estaba yo en San Luis, estaba escuchando la radio, estaba en el auto, y recién comenzaba, cantaban aurora. Eran las 8, las 7, me parece que era, recién comenzaba la transmisión de esa FM de San Luis. Y pusieron... Me re emocioné. Pusieron Aurora cantada por los alumnos...

E\_ Ah, cantada por los alumnos...

Ñ\_ En la lengua ranquel, por los alumnos de ahí, de la escuelita esa...

E\_ Si recuerda algo más, o... Me decía que los contenidos eran el tema de la lengua y de la historia.

Ñ\_ Y de la historia. Sí, lengua e historia, sí.

E\_ Y, ¿cómo los organizó? ¿Les daba a todos los niños, a todos los niveles, desde jardincito hasta la secundaria?

Ñ\_ Sí, pero le daba a un grado primero y después al otro, ¿vio? Había alguno más adelantado que otro. Así que, era así. Pero...

E\_ Pero, daba en todos los niveles.

Ñ\_ Sí, sí, a todos, sí, a todos.

E\_ ¿A todos les daba historia y la lengua?

Ñ\_ Y la lengua, a todos lo mismo, sí.

E\_ Pero por separado, no se los daba a todos juntos.

Ñ\_ Claro, no a todos juntos. Y más que nada hacía hincapié, que me habían dicho en educación, en la lengua. Así que, bueno...

E\_ En la lengua, bien. ¿Y los chicos tenían un cuaderno?

Ñ\_ Sí, sí, llevaban el cuaderno, todo...

E\_ Claro. Y los chicos... Además de vocabulario, ¿podían formar frases con la lengua?...

Ñ\_ Sí, sí. Forman clases. Yo, por ejemplo, yo tengo... La maestra me ayudaba a mí, con el tema de los verbos, todas esas cosas que yo no entiendo. Porque yo tengo 6° grado de antes, pero soy hablante. Pero no sé preparar una clase...

E\_ Pero maneja la lengua.

Ñ\_ Claro. Entonces, la maestra me ordenaba e iba explicando. Ella me consultaba todo a mí, yo estaba, pero...

E\_ O sea que trabajaba conjunto a la maestra, ¿no solo?

Ñ\_ No, cuando yo la necesitaba la llamaba.

E\_ Bien, cuando la necesitaba la llamaba. Bien. Y, le hago una... ¿Y hacían frases, o leían textos? No, ¿solo hablaban?

Ñ\_ No, hablábamos y muy poco, ya le digo. Eran re poquitos los que hablaban, no, no, eran 4 o 5 alumnos...

E\_ O sea que más que todo era vocabulario.

Ñ\_ Sí, sí.

E\_ ¿Y cómo es la lengua ranquel?, si me tuviera que explicar a mí...

Ñ\_ Sí, sí, no está escrita la lengua, ¿vio? Es oral, sí.

E\_ Pero recién me dijo que no existía la k, sino que lo escriben con q.

Ñ\_ Claro, porque cuando se hacen los diccionarios, aquí en La Pampa, se metió gente de la universidad de La Pampa, más, más, ¿vio?, especialistas en esto.

Así que, anduvimos haciendo un trabajo enorme se hizo para, para el tema de la lengua. Tenemos manual y todo nosotros ahora. Estamos más modernizado (risas). Estamos más completo ahora, ¿vio?

E\_ ¿Tienen manual?

Ñ\_ Sí, tenemos manual, tenemos diccionario. Y, bueno, yo, cuando yo iba a dar ahí, a La Pastoril, no. Ahí a la escuela de ranquel, no.

E\_ Bien. No, no tenía.

Ñ\_ Lo único que tenía era una carpeta. El borrador de una carpeta, que yo la tenía, que hablábamos con otros paisanos y...

E\_ Bien, y lo ha ido recuperando.

Ñ\_ Claro, sí.

E\_ ¿O sea que, eso que usted enseñaba era algo que usted recuperó?, ¿con otra gente?

Ñ\_ Yo, por ejemplo, cuando muere mi mamá, me crio mi abuelo Yancamil. Yo quedé huérfano a los 5 años. Y los hijos del cacique vivieron todos juntos. Eran 8 ellos. Es una historia larga y hermosa porque el cacique, cuando muere... Él vivía acá en Victorica, pero antes de eso, él era cacique. El 19 de agosto..." (Entrevista a L.D.)<sup>112</sup>.

Lo que sigue es lo más interesante de la entrevista con Luis, justamente, una parte de la lengua-historia que enseña a sus alumnos. Por supuesto, su relato está lleno de controversias con una historia que aún goza de hegemonía. A medida que se reconstruye la propia historia, quienes forman parte de la Nación Ranquel, intervienen en el campo político y de significación que es la memoria, introduciendo voces previamente forcluidas, negadas o borradas. En el próximo capítulo veremos un ejemplo, cuando el maestro hablante contrarresta la caracterización del ranquel como salvaje y bárbaro, con la de un hombre trabajador que tenía sembrados y protegía a sus mujeres.

Entonces, parte del trabajo colectivo de las comunidades de La Pampa por recuperar e hilvanar lengua e historias familiares es compartido en la Escuela Ranquel a través de su primer maestro hablante. Desde esta posición, se enseña a recuperar palabras y vivencias de nuestros ancestros,

---

<sup>112</sup> Luis Dentoni hace referencia al trabajo conjunto de las comunidades de La Pampa con la lingüista Ana Fernández Garay. El diccionario y otros materiales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) están disponible en la página de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLP, 2022). Para profundizar sobre el tema, ver Cabral, Serraino y Díaz-Fernández (2013) y Orden y Malvestitti (2021).

a entender formas de resistencias, a comprender disputas de sentidos, a valorar positivamente anécdotas, relatos, prácticas familiares.

El maestro hablante trabaja entre 2009 y 2012 o 2013; esto es, durante tres gestiones en el Pueblo Nación Ranquel, la de Walter Moyeta, la de Carlos Escudero y la de Cholo Benítez (quienes son señalados como “los primeros tres pobladores”). Su desvinculación es bastante informal: “no lo llaman más” durante la transición y elección del nuevo lonko, Daniel Sandoval. Mientras trabaja, una vez por mes viaja a la ULP a cobrar y firmar planillas, ya que una parte de su sueldo es abonado por la universidad, y el resto por el Pueblo Nación Ranquel.

Un tercer aporte es el de Ana María Domínguez; muchas veces nombrada como líder espiritual o *Machi*. Sin embargo, ella se apresura a aclarar:

“Claro, pero no, no hay, no hay levantado *Machis* acá. Ellos a mí me reconocen y me consultan...

E\_ Bien, pero usted es una líder espiritual.

O\_ ...porque yo de chiquita me interiorice en recuperar los aspectos espirituales. Nunca, es como que nunca los perdió mi familia. Y soy la trasmisora y soy la que levanta las ceremonias en Leuvucó, por ejemplo, donde descansan los restos de Mariano Rosas... Con la mamá, nosotros somos descendientes de él (señala una foto donde está con su madre)” (Entrevista con A.M.D.).

Ana María Domínguez es invitada a la ceremonia-acto de 2009 y allí se interioriza del proceso en marcha en San Luis y conoce al gobernador, quien la invita a trabajar como asesora en el Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto:

“Y, bueno, me hizo una oferta el señor gobernador Alberto Rodríguez Saá, el día que yo fui. Después me hizo ir en otra oportunidad, ya para hacerme un... la propuesta fue que yo lo asesorara. Fui como asesora de políticas indígenas, asesora de políticas indígenas. Me hizo un contrato fuera de escala y me jerarquizó como equivalente a Jefa de Área. Bueno, y así empezamos a trabajar. Yo comencé dentro del territorio ranquel. Yo fui a vivir al campo, al territorio.

E\_ Sí, me han dicho.

O\_ Sí. Y en el territorio estuve dos años.

E\_ Dos años viviendo... (sorprendida).

O\_ Sí, dos años viviendo. Que todavía... Fue un proceso difícil los comienzos...



Los comienzos fueron difíciles porque me encontré con gente que tenía..., no tenía muy presente los aspectos culturales del pueblo ranquel. Urbanos, gente que había perdido contacto con la fuente directa de los abuelos, de los ancianos...

No había comunidad. Entonces, fue difícil la convivencia entre ellos mismos. Era como que dentro de un territorio se organiza..., hay una organización política, social, cultural, en todos los aspectos, económica, educativa y hay un lonco, elegido democráticamente por las comunidades. Hay varias autoridades, entre ellos, quien levanta la ceremonia, como lo hago yo y me merezco el reconocimiento, digamos, reconocimiento y respeto porque soy la que transmito” (Entrevista con A.M.D.).

Pero esta transmisión de saberes y conocimientos se da por fuera de la escuela. Ana María es enfática al aclarar que ella no tuvo “nada que ver con la escuela”.

“Me consultaban muchas cosas los maestros.

E\_ Le consultaban, pero ¿no participaba de las clases o en algo?

O\_ Es que uno tiene que ser respetuoso de los loncos. Si no me dan a mí... no se puede uno tomar esa atribución de... ¿Me entiende? Entonces, bueno, pero los maestros como vivían a pasitos de la casita mía del turismo, ahí, siempre... Y yo les llevaba material, libros, que teníamos nosotros, escritos por historiadores de acá, de La Pampa, o los diccionarios del idioma ranquel o testimonios del cautivo Avendaño, en fin. Bueno, la cuestión, que esa vuelta...

E\_ Y ellos lo recibían.

O\_ Sí, sí, sí. ¿Qué te iba a decir? Esa fue una de las cosas más grandes que sucedieron así, espiritualmente...” (Entrevista con A.M.D.).

Hay otras experiencias de enseñanza-aprendizaje que están íntimamente vinculadas con el proyecto en general y, poco a poco, van quedando fuera de la escuela por la fragmentación y autonomización que la racionalidad gubernamental le impone a los espacios sociales a gestionar. Además del de educación, hay espacios de producción, para habitar, compartir, espirituales, de salud, de recreación, de tránsito, etc. Generalmente, los pensamos como espacios de educación no formal; sin embargo, en este primer momento, esos saberes y formas de enseñanza-aprendizaje forman parte de la propuesta. Ya hemos visto que los primeros dos maestros intentan incorporar y transmitir lo aprendido con Luis Dentoni Yankamil y Ana María Domínguez. Pasa lo mismo con todo lo que ocurre en el “campo”, ese territorio donde se adentran los hombres,

pasan todo el día, trabajan, etc., ya que en el mismo hay saberes, prácticas de enseñanza-aprendizaje, transmisiones intergeneracionales, resolución de problemas, capacitaciones, etc. También las hay en las reuniones familiares y de la comunidad y en los encuentros de esa red de organizaciones y comunidades donde la afirmación de la existencia, de la identidad y de otra historia es parte de la formación política.

Una exalumna recuerda a su abuelo, ex lonco del Pueblo, Ana María Domínguez y al maestro de ranquel. Al preguntarle por el primero, dice:

“Lo que sí recuerdo es la cantidad de cosas que hacíamos con él. Siempre, todo el tiempo. Nos llevaba a conocer el campo en la camioneta. Nos hablaba, nos contaba. Nos decía para qué servía tal hierba que estaba en el campo. Nos contaba. Nos decía que por qué ese pasto crecía en ese lugar y no en otro. El tema de los médanos. La cantidad de leyendas, de mitos y todo, que aprendimos muchísimo... Bueno, yo, aprendí muchísimo de él. Por ahí nos decía, ‘tómense...’ Ay, ¿cómo es que le decía? Creo que té de indio o algo así. Era una plantita con la que se hacía té. Y yo le decía, ‘tata, me duele la cabeza’. ‘Decile a tu mamá que te haga té de indio’, y que sé yo. Y agarraba e iba y le decía a mi mamá, ‘ma, me duele tal cosa y dijo el abuelo que tomara esto’. Y mi mamá me hacía el té. Y según yo, al rato ya estaba bien (risas).

Y todas esas cosas, y después íbamos y le contábamos a los profes. ‘Profe, mi abuelo dijo que con este té, que, que sé yo’. Y los profes, ‘che, ¿y si lo probamos?’. Y todos los profes tomando té de indio. Y así con todo...

E\_ ¿Cómo viviste el tema de esta reconstrucción de la comunidad?

P\_ Por parte de la familia, realmente, pude... Bah, que yo me recuerde, que yo recuerde, muy poco, que me hablaran ellos. Pero, por ejemplo, teníamos el profesor de lengua ranquel. Teníamos a la *machi*.

Que, bueno, *machi* vendría a ser. ¿Cómo quién te puedo decir?

E\_ Ana María...

P\_ Ana María, exacto. *Machi* vendría a ser el cura, pero para los ranqueles. De ella sí aprendimos muchísimo. Es más, ella fue quien nos bautizó con nuestros nombres, junto con Moyeta. Ella fue la que nos dio los nombres que actualmente usamos. Y con el tema del profesor de lengua ranquel, yo, por ejemplo, hoy en día, sigo hablando un poco de lengua. Muy poco, pero todavía conservo los cuadernos. También conservo algunos

contactos de loncos de otras comunidades, de caciques, de descendientes. Con los que, de vez en cuando, me hablo y, a veces, ‘che, ¿te acordás tal cosa, o de tal encuentro?’. Y, ‘sí, y que hablábamos ranquel, y que... y hacíamos las traducciones y...’. Para nosotros todo fue un juego, desde cero. Por ejemplo, íbamos a tal lado con [nombra a alguien] y las dos nos poníamos... y nos daban un discurso, ‘Y, bueno, escribanlo en ranquel’. Y las dos nos poníamos a escribirlo en ranquel. ‘Y ¿quién lee en ranquel y quien lo traduce?’. Y, ‘bueno, yo leo en ranquel y vos lo traducís después’. ‘Bueno, dale’. Y ella lo leía en las presentaciones en ranquel y lo...

En el primer tiempo, sí tuvimos profe de ranquel. Creo que... No sé si hasta primer año...

E\_ ¿Te referís a Luis Dentoni Yankamil, no?

P\_ Ah, no me acuerdo el nombre del profe, pero sí, creo que era Luis. De él sí aprendimos muchísimo de la cultura, el habla. Y muchísimas cosas que, hoy en día, sí, sigo recordando. De vez en cuando, me preguntan, ‘che, y ¿qué onda la cultura?, y ¿cómo es esto?, y ¿cómo se dice esto en ranquel?’. Y, todo el tiempo así. Entonces, sigo con esa práctica y de tenerlo activo. O por ahí, no sé... hablando con el tema de las lagunas y todo eso. Y, dos por tres, al principio, ¿no?, se me escapaban los nombres de las lagunas en ranquel, porque las conocíamos con el nombre en ranquel. Y, me preguntan, ‘para, y ¿qué es eso?, ¿por qué se llama así? Y ¿qué significa?’. Y otra vez a empezar y a manejarlo de nuevo. Entonces, eso me hizo mantener el lenguaje activo. Y más, que, de vez en cuando, repaso los cuadernos que tengo. Por ahí, cuando no tengo nada más que hacer, me pongo a leer los cuadernos en ranquel que tengo. A practicarlo un poco. Entonces, de esa forma, creo que no se me va tanto la cultura.

E\_ En el día a día, en la familia, ¿no está tan presente?

P\_ No, no, no. Es más lo cotidiano, lo normal, que lo cultural en nosotros. Antes sí, íbamos..., cuando estaba vivo mi abuelo, cuando él era lonco. Sí, estábamos...

E\_ ¿Tu abuelo mantenía bastante eso?

P\_ No, pero, sí. Nos invitaban a todos lados, a distintos encuentros, a distintas cosas, entonces, ya, teníamos contacto más con la cultura, con esa parte. Entonces, ahí sí se manejaba un poco más el tema del poncho que nos representaba y por qué esto y por qué lo otro... la bandera. Entonces, de esa forma, sí. Pero, ahí en la comunidad o con nuestros

padres nunca, nunca hablábamos en ranquel, ni... o más allá de comentarles a nuestros padres lo que habíamos aprendido...

E\_ ¿No participas vos de las asambleas o...?

P\_ No, no, no. Actualmente, no. Desde que me vine a estudiar no.

E\_ ¿Y antes?, ¿los niños participan?

P\_ Antes, una o dos veces nos invitaron a las asambleas para que presenciáramos, para que viéramos cómo eran. Las veces que nos invitaron fue cuando estuvo el gobernador, Alberto. Entonces, ahí pudimos ver, más o menos, de qué trataba, qué temas se trataban. A mí sí me hubiese seguido gustando, frecuentando las asambleas” (Entrevista con Y.R.).

La diversidad de la propuesta es un efecto de la amplia participación. Ahora bien, esa diversidad implica diferentes puntos de vista, muchas veces contrapuestos. Para Ana María Domínguez, primero hay “recuperar los aspectos espirituales”, “el pensamiento comunitario”, “convivir con los valores culturales” y, luego, “formar a los niños en la educación cultural ranquelina”.

“Bueno, digamos, que fueron difíciles los comienzos porque uno al ser urbano, está organizado de otra forma, cotidianamente, tiene un sueldo del Estado...

Yo mando en mi casa, yo no estoy bajo. Esa autonomía familiar no querían perderla para incorporar una forma comunitaria de vida donde todo, donde hay otro pensamiento comunitario.

No es acaparar para uno solo sino es compartir, convivir, convivir con nuestros valores culturales. Recuperar los aspectos espirituales, más que nada, porque todo tiene que ver con la espiritualidad. Y, fundamentalmente, formar a los niños en la educación cultural ranquelina; pero primero había que recuperarla” (Entrevista con A.M.D.).

Su aporte va en este sentido, el de pensar y actuar “casa adentro” para poder pensar y actuar “casa afuera” (García Salazar en Walsh, 2005, y Mignolo, 2006). Ana María enseña lo que sabe, pero para recuperar el mandato comunitario y ser “... el portavoz de la voz ante el Estado, ante otra lucha y participación con otros... e intercambio con otros pueblos que llevan el mismo reclamo”.

“En San Luis, creo que logré bastante porque todavía les quedó en la cabeza, en la memoria, a ellos, que en la salida del sol deben pedir y agradecer por el territorio y deben lucir el atuendo como algo que, desde que abrieron los ojos, lo hubiesen tenido pegado

a la piel porque es nuestro atuendo y no es extranjero, porque cada cosa que llevamos puesta tiene un por qué. La platería no se lleva por qué sí. Tiene un símbolo, tiene una protección. Es una protección y determina una jerarquía dentro de la comunidad. Una jerarquía. Una jerarquía, un hijo de cacique, un lonco, una machi, lo que s... Bueno.

E\_ Es un símbolo político, también. Claro...

Q\_ Es un símbolo. Claro y adem... O los hijos... Si leen “La excursión a los indios ranqueles” van a ver cómo recibieron los hijos de Mariano Rosas a Mansilla, o los de Ramón Cabral, todos, ataviados en platería. Y él ya supo, ‘esos son los hijos’.

Lo mismo, las mujeres principales. Toda esa platería. Y a ellos les gustaba adornarlas mucho. Pulseritas y esto. El vestidito hasta acá. Bien cubiertos los hombros. El recato de no mirar mucho, ni siquiera decirle hermano al hombre. ‘Lamuen’, le decían...

Porque era falta de respeto tratarlo de hermano a un hombre...

Entonces, había ciertas reglas que respetar. No andar... El atuendo era de siempre. Los loncos hacían los *chaway*. Hoy yo lo veo que venden nuestra, nuestra platería, nuestras cosas, nuestros símbolos, como una *bijou*.

Pero si el *chaway* tiene una lunita, dos lunitas, si es soltera, si no es soltera, si es una niña virgen, si es un lonco, si es un *chaman*. Entonces, desde ya, erran los nombres, ... Entonces, confunden y los venden como *bijou*. Y, no, no, no. Lo mismo los *kultrunes* y todos los símbolos. Cada cosa que yo les enseñé a ellos. El *kultrún*, le digo, no se ejecuta si no es en ceremonia. Déjenlo guardado. Hay una persona autorizada por el lonco y la comunidad...

Se designa a una persona que se va a encargar de poner el orden, de convocarlos y de poner orden y decir, ‘eso no, no se puede, pida autorización, pregunte’, porque no es así no más...

Entonces, yo les decía a ellos. Lleven con orgullo un... (no entiendo). Si van a bailar las danzas, ceremonias, relaciónense con el espacio natural. Háganse uno solo, tierra, aire, viento, sol, cielo. Refúndanse y hagan de su danza algo espiritual porque no se danza para, porque un espectador... se danza para los *nehuenes*. Entonces, los chicos lo comprendieron. Los jóvenes...

Esos chicos, yo los sentaba y les hablaba. Yo les hablaba. Yo les decía, ‘vos no estas bailando para alguien que te está mirando, el que te está mirando es...’. ‘A vos te está

mirando los *ngen* del territorio, los grandes espíritus y los *nehuenes*. Estas tocando la tierra, la estas acariciando. Estas envolviendo tu poncho con ese viento que te va... Relacionate con los *nehuenes*. Refundite con ese y hazlo para vos una danza interpersonal. Vos sos el *choique*. Porque se la estas regalando a los *ngen*, a tus espíritus, a los espíritus ancestrales, tu danza'. Por eso es tan importante la espiritualidad en los pueblos indígenas. Cuando dicen, tienen una percepción... Para entender la percepción del indígena primero hay que entender esa relación espiritual. No se termina nunca de recuperar cosas así...

Pero de sentarse o el de levantarse a primera hora y decir, antes de salir, de montar el caballo para salir a recorrer mis animales, yo voy a dar las gracias, yo voy a pedir por, por mi familia, yo voy a pedir porque en este territorio no ocurra un incendio.

Que no venga el blanco a destruir esto, a quitar nuestras pocas cosas o a contaminar nuestras lagunas o a... que vivamos en una comunión de re, en una... respeto, en una... ¿cómo se dice? No sé, ¿estoy aplicando mal la palabra?...

Y eso está contaminado con otros pensamientos ahuincados que debemos ol... dejar, no para no tener una buena relación con el hermano no indígena, sino porque yo estoy volviendo sobre mis pasos, a mi cultura ancestral y hoy tengo la suerte de tener un territorio. Y yo puedo levantarme y tomar un mate con un abuelo. Y yo puedo levantarme y acompañar el último mate antes de que salga el caballo a dar su recorrido. Y eso nunca lo hice porque estaba barriendo las calles de la municipalidad. O ¿no?

E\_ Tal cual...

Q\_ Pero hoy no barro más las calles de la municipalidad... hoy le estoy alcanzando el mate a mi hermano que se va a recorrer hasta la entrada del sol. Y le deseo que vaya, al gran padre, porque él salió bien y que retorne bien de su tarea.

Yo les hablé mucho a ellos. Tener un derecho frente al Estado argentino.

¿Por qué tenemos un derecho?, ¿por qué ejercemos nosotros un reclamo de nuestros derechos? Pero, ¿por qué?, a ver. Hoy no tendríamos que estar golpeando las puertas. ¿Por qué? Porque violaron nuestros tratados... Y están vigentes. Y nadie vino a decir, voluntariamente, restituyo territorio porque nosotros violamos este territorio en vigencia y ustedes necesitan...

Entonces, y tenemos que hacer una restitución histórica, voluntaria, como hizo el gobierno de San Luis, por ejemplo. Voluntaria, no, ¿cómo se dice? Una reparación digna porque nuestros antepasados murieron de viruela. ¿Quién trajo todas esas pestes acá, esas...?, ¿por qué tenían que parir nuestras hermanas en las cárceles?, ¿por qué se tenían que morir de hambre, de desnutrición infantil o poco desarrollo los niños? Y ¿por qué nosotros estamos recuperando de los museos nuestros muertos, nuestros hermanos?, ¿quiénes se los llevó? O sea, la historia es otra, por eso hablamos de ¿derechos? Pero, ahora tenemos participación nosotros y en muchos pueblos exigimos el respeto a la consulta, previa, libre e informada. Siempre, siempre surge algo que no lo podemos hacer en los grandes foros o congresos donde nosotros podamos establecer las formas de la consulta. Cómo van a ser, qué nos van a consultar, a quienes van a consultar y hasta donde vamos a tener participación nosotros dentro de esos territorios...

Pero nosotros les perdimos permiso... pero vos te llevaste el cadáver para su estudio y desenterraste nuestros bienes patrimoniales tangibles e intangibles, y todo, ahí, las cosas que... Nuestros bienes patrimoniales ancestrales que tienen los símbolos. No los uso cualquiera.

Entonces... Eso, por qué, por qué está detrás de una vidriera si es nuestro patrimonio. ¿Qué me vas a consultar? Y si quiero te voy a dar permiso. La tierra... el subsuelo no se toca. ¿Por qué? Porque ahí están los ancestros...

Ahí descansan nuestros muertos, sabes, y le vas a interrumpir el sueño..." (Entrevista con A.M.D.).

La enunciativa argumenta y contra argumenta, desplegando partes de un pensamiento-espiritualidad-otro/a, consecuente con una praxis colectiva y decolonial. Ana María "bautizó" con nombre ranqueles a grandes y niños, y enseñó el trabajo en cuero y danzas:

"Porque yo hago artesanías en cuero crudo. También les enseñé eso. Les enseñé...

E\_ ¿Los lazos? No...

Q\_ No. Hago todo lo que sea *chume*, *raipel*, ... (lo he escrito como suena. Lo he buscado y no lo encuentro, tanto en diccionario ranquel como mapuche). Son ropa indígena, cinturones, calzado indígena, *oike* (ídem), bolsa para transportar leña, para llevar cositas, atuendo indígena. Atuendo, el *chamal*, todo eso. *Quepan* se llama el vestidito. *Guía* se

llama para taparse... la espalda. Y, todo eso... yo les enseñé a vestirse a ellos y a cocerlo a mano...”.

“Y, después, una vez que empezaron a danzar los niños, para mostrar los... nuestros símbolos, nuestra cosmovisión, nuestra forma de com... como se, nuestra filosofía, nuestra cosmovisión, más que nada, los símbolos, armamos un grupo de danza. Pero eran más que nada, puestas, donde aparecía el sol, la luna, el fuego, los elementos. Pero fuera de contexto. Eso, así no se baila en las ceremonias.

Era solo para mostrar los símbolos, el atuendo, el instrumento. A lo mejor, que podía estar presente porque no eran los instrumentos que se ejecutan, los que usamos en las ceremonias, sino un tarrito, lo vestís, un tarrito. Lo disimulas, que parece.

E\_ Pero simbólicamente muestra que está presente.

Q\_ Claro. Pero no, no es que nosotros llevábamos. No, lo hacíamos de cáscara de zapallo, nosotros. De esos zapallos porongo.

E\_ Claro, pero compone la puesta en el sentido que está presente.

Q\_ Claro. Sí, lo podes... Era nada más que para decir ‘hay símbolos y esto sería, más... la réplica de los instrumentos que se usarían’.

Sí usábamos las músicas grabadas. Las grabaciones de la hermana Aimé Paine, que también es de la familia de nosotros Aimé...

Mira que armé el grupo de danza y lo puse sobre el escenario, cuando se inauguró, viste, el escenario. Sabes que hermosa puesta hice ahí.

Los llevé a Buenos Aires al centenario, viste, de, de la...

E\_ El bicentenario, los festejos del bicentenario...” (Entrevista con A.M.D.).

Ana María estuvo dos años en el Pueblo Nación Ranquel, aproximadamente, entre 2010 y 2012. Mucho de lo que enseña y cómo es aprendido y significado, es recogido por María Vanesa Giacomasso (2016), en el sexto capítulo de su tesis, denominado: “Patrimonio y paisaje cultural: discursos, sentidos y prácticas culturales en pueblo ranquel”. Luego, se traslada a la Capital de San Luis, donde tiene un Taller de Arte Indígena en el museo “Casa de las Culturas”<sup>113</sup>. Y, finalmente, en 2015, por problemas de salud se desvincula del gobierno provincial y regresa a Santa Rosa La Pampa, donde continúa con sus talleres de arte y su labor política, tanto en su

---

<sup>113</sup> Ver en Prensa, ANSL (15/07/13) y Caminos de San Luis (30/08/14).



comunidad como en el Consejo de Participación Indígena (CPI) del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

Marisa Moyano es la responsable de una obra colectiva que luego es publicada bajo el nombre *“Ranqueles, del silencio a la palabra...”* (2010). Aunque en los créditos aparecen como autores y colaboradores Marisa Moyano, Hugo Aguilar, Elena Berruti, Eugenia Álvarez, José Luis Ammann, Gino Molayoli, Lucrecia Boni, Giselle De la Cruz, Lucila Bracamonte, Magalí Retamozo, Virginia Abello, Gabriela Toledo y el Ministerio de Justicia y Culto de la Provincia de San Luis, de la lectura de la misma se desprende la participación activa de muchas personas que conforman la comunidad ranquel. Estas son evocadas en general, por sus funciones o con nombres y apellidos, en los agradecimientos, en la dedicatoria y en muchos de los apartados que conforman la obra colectiva.

Al igual que el libro compilado por Germán Canhué (2010), esta obra es fruto de una invitación por parte de funcionarios del gobierno provincial. En las primeras páginas, cuentan que los autores “aceptaron un desafío”, “viajaron”, “achicando la distancia”, y tuvieron una “experiencia”, “colectiva y comunitaria” que dejó una “huella indeleble”. Sin embargo, lo más interesante para nuestro trabajo es que no aparece esa idea de “nada” o “páramo cultural”, sino que en su lugar está la idea del “silencio de una voz”, del “silencio de la palabra rankülche”. Frente al mismo, la obra colectiva intenta

“recuperar, restituir esa voz, esa palabra. Ponerla en papel para que no se la lleve el viento. Darla a leer a todo el que quiera hacerlo, sin importar su edad, preparación, etnia. Que se lea para que se sepa, que se lea para aprender, que se lea para que develemos lo que pasó” (2010: 6).

“... restituir en la Historia desmemoriada la Otra historia: la de la cultura ranquelina, la de sus propios protagonistas ranqueles, las articulaciones posibles de su pasado, su presente y su futuro atendiendo a su mirada, restituyendo su voz. Porque de eso se trata, de restituir su propia condición de sujetos históricos y culturales, desde los resabios de su memoria olvidada, narrar creencias, relatos, dar cuenta de la necesidad de supervivencia de su lengua como portadora de su visión del mundo y su cultura, de su identidad” (2010: 11).

Aunque vamos a detenernos en un solo apartado, el que hace referencia a la escuela, tomamos todo el libro como uno de los aportes a la propuesta porque parte de la comunidad educativa

participa en reunir los saberes ancestrales, como así también los nuevos, los producidos en la propia lucha y en el retorno al territorio.

“Casa de enseñar

Escuela

[I]

Es soñado.

Como sacado de libro de experto famoso de pedagogía,  
pero mucho más, pero en serio.

Esta escuela, la del medanal,

funde sus límites con los de las dos comunidades de Pueblo Ranquel.

Se confunden escuela – comunidad – vida – saberes...

Y se abre una dimensión otra: vivir aprendiendo / enseñar a vivir en comunidad...

Las posiciones tradicionales se refundan:

Hay una mujer que ha venido a la escuela a enseñar cómo se hace una comida...

Daniel, de Comunidad Manuel Baigorrita, dice que está preparando una clase sobre la notación ranquel del paso del tiempo...

El profesor Julio aprende palabras,  
expresiones en rankülche dungún.

El mismo profesor que se posiciona en locutor espontáneo  
en la radio comunitaria

y avisa a una madre que su hijo

-que está en la casa de enseñar, ruka kimüy-

lo está extrañando.

Escuela con dos banderas, argentina y ranquel.

El aire las hace bailar juntas, se entrelazan, se mezclan, son una.

Hasta que el capricho del viento de los médanos, las obligue a diferenciarse...

y es una ola de aire salpicada de arenilla muy fina que se repite tantas veces como mudanzas tiene la tierra del medanal...

Escuela para chicos y adolescentes ranqueles, a la mañana, con su seño y su profe...

La tardecita será hora para adultos en la escuela, y así,

las madres y padres de los estudiantes matutinos se ponen,

se mudan en aprendizajes de la mano del profesor...

Cuando antú empieza a dar respiro...

[II]

Recreación a partir de la visita guiada al aula de los chicos del primario.

Se abre la puerta del aula.

Diez u once cabecitas sentadas en sus bancos.

El más chiquito no; ha tomado por silla lo que otros han tomado por mesa.

Ojos Ñe atentos al guardapolvo blanco; ojos que se pierden

mirando la ventana, esperando la mamá Ñuque;

ojos que revolotean Piorñé para no pensar en la tarea;

ojos que miran atentos ese mapa

que dice 'indígenas latinoamericanos',

ojos pequeños Pichí ñé que están en la escuela.

Aula blanca Plan, bancos blancos Plan,

Paredes blancas Plan, salpicadas de un pizarrón y láminas.

Biblioteca. Estantes semilleros de libros, de revistas, de cuentos. Estantes con futuro.

Jardín y primero, segundo,

tercero, cuarto, quinto,

sexto. Juntos Kiñénchí.

Uno, dos, tres... 'yo sé el seis'

'y yo, escribir no sé...'

'yo estoy en cuarto'

'el maestro nos enseña palabras en ranquel'

'la lengua es aburrida... no me gusta...'

Hojas, cuadernos lisos, algunos rayados,

carpetas, colores y fibrones.

Tablas y divisiones. Sustantivos comunes y buena ortografía. Números Kiñé, Epu, Kla,

y abecedario Wtrín ranquel.

Anhelos. Maestra Rakiduam. Humildad Ñomui y respeto.

Hoy clase Amumelén de mazamorra

entre medio

matemáticas y lengua.

Mañana clase de calendario ranquel  
después de naturales.

El saber Duan de todos en la escuela:

Maestra, Maestro y locutor,  
domador y operador de radio,  
lonko.

Todos ellos,

Escultores de manos Kívü-Kuwü cálidas

moldean, trabajan, reflexionan

el ser rankül,

un ser recuperado en el mundo,

dejan su legado a sus niños Pichí malén, Pichí wentrú,

confían.

Todos ellos, niños y adultos

confían en la amalgama

entre lengua Dungú y escuela,

entre memoria y lengua,

entre escuela y memoria,

para construir y reconstruir

una vieja y nueva visión

un viejo desde siempre

y un nuevo desde hoy

ser rankül” (Moyano y otros, 2010: 38 - 39).

Al poner en palabras la escuela cotidiana, se genera un aporte a la propuesta. Los autores hablan de la “confusión escuela - comunidad - vida - saberes”, una de las formas de existencia de la escuela, que habíamos señalado anteriormente: la escuela como institución de las comunidades ranqueles; y significativamente no hacen mención alguna a la infraestructura o vínculos con lo digital. Aparece la radio comunitaria, que funciona en la escuela, y que solamente la hemos encontrado reseñada en una entrevista y en el libro de Bandry y Uset (2009). Se hace referencia

a la organización de multigrado y contraturnos. Se nombran objetos: sillas, mesas, mapa, pizarrón, láminas, biblioteca, cuadernos, carpetas, etc. Se citan frases.

La interculturalidad de la propuesta está evocada con: el bilingüismo; la participación de integrantes de la comunidad, dando y preparando clases, transmitiendo saberes propios; la presencia de dos banderas; y la simultaneidad de contenidos. Y su horizonte decolonial, con la tarea de recuperar, construir y reconstruir la existencia ranquel para las próximas generaciones, amalgamando lengua, escuela y memoria.

Antes de avanzar, es necesario que no perdamos de vista que muchas de las personas que forman parte de esa primera comunidad política que reclama derechos no forma parte del proyecto delineado con el gobierno provincial; y que, mientras éste se implementa, llegan nuevas familias, muchas de ellas con el claro interés de ser beneficiadas con una casa y con trabajo. Al mismo tiempo, se encuentran con la conformación de comunidades y con una “reeducación cultural” que no sólo implica saberes nuevos, sino también valores, preceptos y una espiritualidad muy distintos a los que sienten propios –como, por ejemplo, el sentimiento de nacionalidad, la autonomía de las mujeres, la religiosidad católica o evangélica, el gusto por la jineteada, etc. Entonces, en las diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje aparecen resistencias; y, muchas veces, esas resistencias son vividas como “faltas de respeto” a las personas o a su saber.

Por supuesto que no es la única, pero esta es una de las causas de la conflictividad en la conformación de comunidades y en el establecimiento de autoridades. La autonomía familiar se va a mantener, y ese “volver” a la lengua, a los saberes, técnicas y espiritualidad ancestrales va a ir quedando como elección personal y en el marco de la escuela.

Es claro el conflicto entre el mandato de recuperar aspectos de la cultura ranquel y la resistencia de aprenderlos. La apropiación es más clara en las relaciones que mantienen los más viejos y comprometidos con el proyecto con los más pequeños, mientras que las generaciones intermedias, más abocadas a los espacios de trabajo y más alejadas de las prácticas políticas, aparecen como las más resistentes.

En algunos discursos, aparece en un mismo horizonte de significación: el pueblo, conformado por los *nehuenes*, los ancestros, ancianos, jóvenes y niños; un ejercicio de la memoria y una historia que no deja de repetirse y que reúne en un sintagma presente la simultaneidad de tiempos heterogéneos; una lengua que es memoria, pero que también nombra y recrea la propia realidad;

un territorio que reúne todo lo escindido por el colonialismo; y una lucha, que es la del propio pueblo y la de los pueblos hermanos. En otros discursos, la historia, la lengua, la espiritualidad y la política ranquel aparecen escindidas y desvinculadas, profundizando la fetichización de las mismas. La enseñanza de la lengua es ubicada en la escuela, ligada al aprendizaje de vocabulario y de la propia historia, aunque algunas veces es utilizada en la actividad política. En cambio, la enseñanza de la espiritualidad queda fuera de la escuela desde un comienzo, compitiendo con la religiosidad católica y evangélica. Por su parte, la participación política, tanto en esa red de organizaciones que conforman verdaderos movimientos sociales como en los espacios de diálogo con diferentes funcionarios nacionales, provinciales y municipales, queda como tarea y responsabilidad de las autoridades.

Más cercanas a este primer momento que estamos reconstruyendo, son las palabras de una integrante de la comunidad Guayki Gner, que transcribe María Celina Chocobare en su trabajo:

“Yo no tenía una casa propia y dejarles el día de mañana a mis hijos este patrimonio más allá de la vivienda del terreno y la historia, historia que vamos haciendo todos ¿no? Que en la escuela le enseñan además de lo que enseñan en todas las escuelas la lengua ranquel, la lengua de nosotros [...] como que están reconociendo a nuestros antepasados, reconocimiento a los primeros que habitaron, a ellos y por ellos tratar de rescatar todo lo que más se pueda de ellos, ojalá se pueda” (Chocobare, 2013: 15).

En esta cita aparece la enseñanza de la lengua como el elemento diferenciador que pone en cuestión las bases monoculturales con las cuales pensamos y actuamos, fundamentalmente, porque se reconoce una historia que es reciente y “se construye” y que, como bien señala Chocobare, “remitiría a los primeros ranqueles” (2013:15). Esta autora entiende que es el reconocimiento gubernamental el que establece una continuidad entre los descendientes, sus antepasados y el lugar que habitaron, una relación continua entre pasado y presente. En realidad, estas relaciones están en las narrativas espirituales y político-ideológicas de los movimientos indígenas (Rivera Cusicanqui, 2018; Svampa, 2019; Briones, 2020), que aún no son audibles o digeridas hegemonícamente (Briones, 2020).

Recogemos lo que dice nuestra colega porque, de alguna manera, nos permite afirmar que entre 2009 y 2012 –coincidentalmente, el lapso de tiempo de su investigación y el lapso de tiempo que hemos establecido como un primer momento–, esta narrativa política está presente y forma parte de una propuesta que se define como “intercultural”, fundamentalmente porque es “bilingüe”.

No se habla de “diálogo intercultural”, sino de una de las precondiciones del mismo (Dussel, 2005). Se habla de “rescatar”, “recuperar” y “proteger” la memoria y los saberes ancestrales y no ancestrales, para vivir y poder dejarles a las nuevas generaciones el propio patrimonio.

Antes de que la escuela cumpla un año, se incorpora Carime Alí Abdala, como docente de nivel inicial y primaria. Walter Hasuoka y Julio Salazar siguen a cargo del secundario, y este último continúa en educación para adultos. Como Carime Alí Abdala es de Nueva Galia, primero viaja, y, luego, se va a vivir con los dos maestros. Aunque está claro que se incorpora a una propuesta previamente delineada, hay ciertos elementos de discontinuidad a partir de su llegada. Su forma de trabajo y sus prácticas de enseñanza se corresponden con una educación más “tradicional”, con una clara impronta disciplinaria. Por ejemplo, el espacio priorizado es el del aula, mantiene una clara relación jerárquica de autoridad, con la palabra, la voz y la mirada, y aplica sanciones. En abril y mayo de 2011 se incorpora Lía Díaz, como maestra de nivel inicial, y Ariel Pérez, veterinario del campo del pueblo. Walter Hasuoka trabaja en la escuela hasta fines de 2011, y Julio Salazar hasta los primeros meses de 2012. En abril de 2012 ingresa Laura Gatica, que es de Batavia y viaja todos los días, y en agosto del mismo año, Mauro Amín, que es de Buena Esperanza. A Luis Dentoni Yankamil no lo llaman más, por lo tanto, se deja de dictar lengua e historia ranquel en la escuela. En el ciclo lectivo 2012, las docentes a cargo de nivel inicial y primaria son Carime Alí Abdala y Lía Díaz. A cargo del secundario está Laura Gatica, quien trabaja con Mauro Amín, que da ciencias naturales, y Ariel Pérez, que guía la orientación “Agro y Ambiente” de la escuela. Y, en el ciclo lectivo 2013, sólo estarán estos tres últimos docentes<sup>114</sup>. Como vimos en el capítulo anterior, los discursos que fundamentan la creación de San Luis Digital tienen que ver con la revolución científico-tecnológica que está transformando nuestras sociedades y nuestras vidas, con la importancia estratégica que tienen la información y el conocimiento y con la idea de que la innovación es la llave para la productividad y el desarrollo. La ULP trabaja en los seis ejes de este plan estratégico, así es que está a cargo de establecer la infraestructura para nuevos objetivos en materia de educación. Está claro que las dependencias de la administración pública no sólo empiezan a estar interconectadas, sino también comienzan a ser reformuladas.

---

<sup>114</sup> Es necesario tener en cuenta que entre 2011 y 2015 gobierna la provincia Claudio Poggi. El exgobernador Alberto Rodríguez Saá se avoca a tareas culturales, hace un museo, forma parte de una compañía de teatro, tiene un programa radial, etc.

Recordemos, la ULP: firma un convenio con Microsoft; Microsoft capacita al personal de la ULP; crea el Programa “Todos los chicos en la red”; capacita a docentes en el trabajo a partir de proyectos, en el modelo 1 a 1 (un alumno, una computadora) y en nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s); arma grupos interdisciplinarios que generan contenidos digitales; brinda educación para adultos en los Centros de Inclusión Digital (CID); ofrece “Ajedrez digital” para las escuelas; y comienza a trabajar en una alternativa al sistema educativo, bajo el Programa EPD, etc.

Asimismo, en este primer momento, el aporte de la ULP a la propuesta de la escuela es establecer la multisituacionalidad de la misma. Más que infraestructura, en este primer momento, lo determinante es una “organización” que conecta las experiencias que se dan en dos escenarios, el de la escuela cotidiana y el de la gestión, donde el primero funciona como periferia del segundo, un centro operativo con el cual se tiene una distancia, no sólo física sino también epistémica. Mientras avanza el tendido de internet y se mejora el servicio, la “organización” funciona acortando las distancias físicas, como si el espacio digital proyectado funcionara en su totalidad. Es necesario aclarar que el término “organización” es utilizado exclusivamente por el personal de la ULP y aparece reflejado en normativas y documentos elaborados por los mismos; el resto de la comunidad educativa no lo utiliza.

A diferencia del sistema educativo provincial, la escuela no es la última unidad de un organigrama jerárquico. La estructura burocrática (ministerio, supervisores, directores de escuela, docentes), con cargos, funciones, jerarquías, competencias, circuitos administrativos, etc., es reemplazada por una “organización” que, en principio, emula una interconectividad que aún no se tiene, pero que en pocos años fluirá.

Veamos cómo se organizan cada una de estas experiencias y la relación entre las mismas, entre 2009 y 2011, para, posteriormente, explicar el empalme de la Escuela Ranquel con las nuevas EPD creadas en la provincia. Adelantamos que lo que fue un aporte más a la propuesta de EIB de la escuela ranquel, luego se transforma en “La propuesta de la ULP para las comunidades”; pero, esto último nos sitúa en un segundo momento.

Más allá de la singularidad de las experiencias escolares, muchas de ellas pueden dar cuenta de los mismos elementos organizadores: personas e itinerarios, jerarquías, posiciones, hechos, fechas importantes, circunstancias, procesos, sucesos, disputas, conflictos, que trazan una historia institucional y personal, al mismo tiempo. Parte de lo que es constitutivo de la



experiencia escolar puede reconstruirse, recordarse, narrarse, practicarse porque se ha sedimentado de alguna manera. Vemos que la experiencia escolar es organizada tanto por los trabajadores de la ULP como por las autoridades de las comunidades. Aunque el resto de la comunidad educativa participa en algunas deliberaciones y acuerdos, son estos actores los que hacen funcionar parte del proyecto en el territorio; y, a medida que la escuela entra en marcha, van encontrando los términos de la cogestión y de las competencias por separado.

Como ya hemos visto, no hay una única forma de designar docentes –el primer maestro es elegido por Alberto Rodríguez Saá, el segundo llega por recomendación de Julio Salazar, el maestro hablante es puesto por Walter Moyeta y Ana María Domínguez nunca participa en la escuela–; usar los tiempos –los turnos y contraturnos varían según acuerdos que docentes, padres y madres establecen–; generar participación de la comunidad educativa; y comunicarse –el trato es cotidiano, hay un cuaderno de comunicaciones, radio, correos, etc.

Sí aparecen bien delimitadas las siguientes competencias:

. Los lonkos están a cargo del edificio de la escuela, designan al maestro hablante y a las personas que trabajan en la mantención de la escuela –generalmente, mujeres de la comunidad; muchas de ellas madres de niños que asisten– y autorizan actividades que son definidas por la ULP como extracurriculares.

. En conjunto, docentes y personas a cargo de la gestión en la ULP congenian la atribución de niveles educativos para cada docente, la forma de agrupar los alumnos según los recursos disponibles, las actividades curriculares y extracurriculares y la utilización de contenidos digitales y contenidos propios, como el caso del maestro hablante.

. Y queda en la libertad de cada docente, el uso de los espacios, cierta disponibilidad del tiempo –sobre todo en función de viajes, conflictos en el territorio, cuestiones personales, etc.–, la planificación, la adaptación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), la definición de proyectos y la modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la experiencia de gestión, es claro que quienes coordinan es la rectora de la ULP, Alicia Bañuelos, la secretaria académica de la ULP, María Clelia Odicino, y la Jefa del Programa EPD Silvia Miranda. Su interlocución con el primer docente es directa. El segundo maestro sólo tiene relación con la Jefa del Programa. Aunque no existe la figura del “director”, como en las escuelas gestionadas por el ministerio, muchos llaman o atribuyen esas funciones al primer maestro, Julio Salazar. Es éste quien coordina con las autoridades de la comunidad, en el

territorio. Como también ha ocurrido con otras comunidades educativas, tutores y alumnos necesitan identificar y localizar una figura de autoridad, coordinación, un interlocutor que tiene la capacidad de resolver problemáticas que se dan con los docentes, y como no existe la figura del “director” en esta organización, la misma es atribuida o autoatribuida, en diferentes momentos por diferentes personas.

En este plano, está claro que no hay cogestión, ni autogestión como establece la ley. La comunidad aparece demandando y la ULP organizando y creando algo de la nada, o la comunidad aparece reticente a disponer recursos para un mejor funcionamiento:

“La escuela la conocí tarde. Específicamente algo armado, específicamente para ellos, no había.

O sea, la comunidad requería, la propia comunidad requería, pero en el currículum no había nada.

La comunidad requería, por ejemplo, que los chicos conocieran algunas tradiciones. Si había hablantes..., que hay una realidad en el pueblo que habitan, no, pero... Si había algún hablante, que la lengua originaria estuviese. O sea, había como un respeto de parte de la universidad hacia lo que establece la educación, la ley de educación. ¿Viste que tiene un apartado de las culturas...

E\_ de educación intercultural bilingüe...

R\_ de los casos... de intercultural bilingüe. Bueno, que no estaba muy claro todavía, pero tenía algunos lineamientos la ley en ese momento.

Y eso se respetaba. Coincidía que Julio tiene ese perfil tan particular. Estaba justo para él.

Bueno, y se empezó a trabajar. ¿Y qué es lo que desarrollaban bastante ellos? El tema del trabajo de historia, geografía, de San Luis, porque la mayoría de los chicos venían de Villa Mercedes. Y..., ir tratando de enseñarles a usar las TIC's. Y en ese momento, la ULP tenía una apuesta muy grande con ajedrez. Entonces, los chicos jugaban mucho al ajedrez de niños. Y era lo que tenían. Pero aparte, por ahí me contaban que eran más... ellos vivían en el campo. Más vivencial. Y de repente, qué se yo, te mandaban fotos de alguna danza que habían hecho... la danza del avestruz...

E\_ Del choique.

R\_ Del choique, del choique...

No, había mucha producción, pero nada era claro. Las escuelas digitales, por ejemplo, surgen después que esta célula que estaba ahí dando vueltas, que había que dar una respuesta y bueno, salió” (Entrevista con personal de gestión).

“Y fue una escuela que, en su momento, la disparidad de... atendían adultos, adolescentes y niños chicos. Y a su vez, les preparaban ellos toda la merienda. Todo, todo una escuela rural, ¿no? La verdad que fue interesante. Siempre... Empezamos sin trabajar lo del idioma, pero era una inquietud que teníamos y no sabíamos por dónde arrancar con eso, que era lo del idioma. Y bueno, armar ese grupo porque, bueno, hubo varios cambios de lonco en ese momento, ¿no? Entonces, empezamos con un lonco, al poco tiempo tuvimos otro lonco. Y ellos tenían toda una política de manejo de la comunidad que nosotros la respetamos siempre. Eso fue algo que siempre respetábamos a raja tabla. Era todo, todo lo que tenía que ver con lo que la cultura de ellos nos iba indicando. O sea, esto es año nuevo, esta fecha para nosotros es importante por esto. Todo eso se fue trasladando y se fue trabajando muchísimo con ellos. Fue una escuela... Creo que fue la primera” (Entrevista con personal de gestión).

“La convertimos de a poco en bilingüe, digamos... con un profesor. Se contrató un profesor de... La Pampa...” (Entrevista con personal de gestión).

E\_ ¿Usted recuerda demandas puntuales?

S\_ Sí. A ver, una... En general, ellos, para los festejos de ellos, había que poner carpas y todas esas cuestiones, siempre se ponían. Después, nos habían pedido libros, me acuerdo, para los más chicos, para los chicos. Así que hicimos una colecta de libros y se compraron libros para la escuela. Bueno, el tema de la conectividad, que era algo que, se garantizó durante mucho tiempo la conectividad ahí. Esa era otra demanda. Y ellos, bueno, querían más docentes. Querían docentes de artísticas y demás. Hacíamos que algunos docentes fueran una vez a la semana y volvieran” (Entrevista con personal de gestión).

“Y, bueno, y la ranquel, que cuando íbamos había que avisar, pedir permiso, llevar las cosas (los dice muy lento y estirando cada palabra). Que había una cuestión ahí de que el edificio era de la comunidad, pero la universidad tenía que poner todo. Los docentes eran de la universidad. Entonces, a veces, la comunidad, según las ganas que tuviera y el lonco que estuviera, te arreglaba el edificio, a veces no. Viste.

Desproveídos de insumos, otras veces no. Los procesos licitatorios eran eternos (resalta la última palabra). Entonces, a veces, la escuela quedaba desabastecida y, bueno... Y llegó un momento que, para los chicos... se les hizo insostenible (resalta la última palabra). Y ahí entran Lía y Laura...” (Entrevista con personal de gestión).

Con respecto a la elaboración de contenidos, sucede algo similar. A pesar de que en los discursos se habla de un trabajo conjunto de la ULP, el Área de Culturas Originarias y las comunidades, en la práctica se hace por separado. Se llevan a cabo y se publicitan muchas actividades en conjunto –como por ejemplo el Congreso de Educación Ranquel, que, como vimos anteriormente, el personal de la ULP no participa del mismo, ni recoge lo trabajado allí–, pero dicho esfuerzo no se refleja en términos de co-producción. Entre 2009 y 2012 se produce mucho material en la temática por demanda del gobierno provincial, sin embargo, no parecen haber sido utilizados en la escuela los libros editados en la provincia. Los docentes utilizan sus propios recursos y contenidos elaborados por el Centro de Inclusión Digital (CID) o también evocado como “equipo interdisciplinario”.

“... teníamos montado todo un equipo que preparaba actividades y demás. Pero, ellos tenían experiencia...”

Había una profe de matemática, una de lengua, una de ciencias sociales y una de ciencias naturales. Ciencias naturales, perdón, había dos. Ese equipo es el que iba haciendo toda esta tarea, y le iban diciendo, ‘bueno, tienen estos cursos...’. Mientras ellos fueron armando eso y se podía, ellos podían ir armando, usando algunas de esas cosas, pero ellos pudieron ya empezar bastante más solos porque, digamos, Walter tenía mucha experiencia...” (Entrevista con personal de gestión)<sup>115</sup>.

Desde un primer momento, la ULP establece y crea los instrumentos de gestión e interacción con los que se trabaja hasta el día de hoy. Los mismos nacen de una red o entramado de relaciones entre políticas públicas y privadas, que es previa a la relación entre la ULP y la comunidad ranquel. Cuando se establece esta relación, la ULP es un nodo en dicha red y su trabajo con la comunidad ranquel es un paso más en su plan estratégico. Desde este punto de vista, se vuelve un “caso testigo” de los logros que se pueden obtener, no sólo fusionando lo público y lo privado, sino también articulando lo local con tendencias globales. Es parte de la

---

<sup>115</sup> Como profesores de matemáticas, primero trabajó Alejandra Azar, y luego Julio Domínguez. En lengua, producía contenidos Virginia Miranda, y en ciencias sociales una profesora de apellido Ibañez.

experiencia laboral en la ULP, el conocimiento y/o la participación en la puesta en marcha de “convenios”, ya sea intercambiando servicios o participando de grupos de trabajo con empleados de empresas privadas. En cambio, es parte de la experiencia de la escuela ranquel constituirse en un espacio o territorio articulado a dicha red. Veamos un claro ejemplo. Dice el primer maestro:

“... fue una de las primeras escuelas digitales de la provincia, que ahora funcionan muy bien y de hecho trabajan, pero también una experiencia nueva. Rendir *online*, los campeonatos... Insisto en el ajedrez porque teníamos hasta aplicaciones para trabajar online con ajedrez. Tuvimos unas partidas de ajedrez *online* con chicos de España. Una video-conferencia, una video-llamada donde estuvo el alcalde de Mallorca. Estuvo el alcalde, el comisario y nosotros con los ranqueles.

**No lo podíamos creer**, con una escuela de Mallorca. Vino el creador de *Cherokee online*, vino el creador a la escuela y no lo podía creer. **No podía creer** que en una escuela en medio del campo tuviésemos conectividad y los chicos pudiesen jugar al ajedrez y que los chicos habían llegado esa mañana a caballo. Eso lo vivimos nosotros, no es que lo vimos, lo vivimos a diario. Que viniera el Juan, que venía en un caballo, venía el Juancito y con la compu. Se bajaba del caballo con la compu. Le decíamos: ‘Dejala acá porque la golpeas a caballo’. ‘No, no, porque en la casa me conecto’.

Viste, o sea, no tengo señal de acá hasta la casa, pero en la casa y en la escuela sí.

Unos genios, unos genios. Fue ese paralelismo, viste, entre la digitalización y lo rural maravilloso. Ir a la casa y tener el proyector y ver videos en *YouTube* y cuando salíamos nosotros con Walter los mirábamos a los pibes e iban por medio del campo y salían y te decían, quizás pasa ahora normalmente en la ruralidad. Dice: ‘che, del otro lado de los chañares, tengo que esquivar los chañares y llegar a mi casa’ y acabábamos de ver videos de *Pink Floyd*. Eso pasaba. Era espectacular” (Entrevista con J.S.).

Por ahora nos detenemos en las dos sorpresas, o en estos dos “no se podía creer” que hemos resaltado, porque en el siguiente apartado vemos con mayor profundidad esta idea de “paralelismo” de educación rural y educación digital. Decíamos que, en su aporte, “los maestros incluyen lo digital como recurso didáctico”, y claro está que en esta afirmación la organización que se está estableciendo y la infraestructura que está avanzando son pensadas tanto como nuevas condiciones y recursos que un docente tiene para trabajar en lo rural, como nuevas

relaciones educativas. Lo que ocurre es que, discursivamente, se hace más hincapié en lo primero que en lo segundo: se hace referencia a que estamos frente a algo nuevo, impensado, y que, por supuesto, genera una sorpresa positiva de la que tenemos que estar orgullosos; se describe lo que posibilita la conectividad, y, entonces, su importancia educativa pareciera ser más clara respecto a que viene a resolver viejas problemáticas, como la desigualdad que implica la diferenciación entre lo urbano y lo rural; pero el nuevo recurso no sólo achica distancias o hace que estas desaparezcan, sino que es parte de una redefinición de los fundamentos del sistema educativo. La video-conferencia con una escuela de Mallorca o la visita del creador de *Cherokee online* son dos de las múltiples anécdotas que se cuentan, pero son claros ejemplos de las actividades que se generan por la red de relaciones establecida por la ULP, que ya no se trazan únicamente en términos de lo urbano y lo rural, sino también de lo local y lo global.

En continuidad con la política comenzada con “los chicos en la red”, la ULP entrega en comodato computadoras portátiles a docentes y alumnos (a través de sus tutores), y, de esta manera, cada uno de ellos queda vinculado al número de serie de su equipo. Por medio de éstos y de correos electrónicos (con extensión @sanluis.edu.ar) asignados por la “Autopista de la Información” se establecen las siguientes relaciones:

productor de servicio de educación – usuario docente

productor de servicio de educación – usuario alumno.

En este primer momento, no toda la comunidad educativa tiene correo. Mientras que el personal de gestión, administrativo, docentes y alumnos tienen acceso a uno de los espacios de interacción de la escuela y al espacio de registro por excelencia, madres, padres y autoridades de la comunidad quedan en otros circuitos de comunicación. Es importante aclarar que son correos institucionales, no personales. En el caso del personal, una vez concluida la relación laboral, es “bloqueado” o “dado de baja”, lo cual significa, para muchos, la pérdida de gran parte de su trabajo.

Primero, se utilizan sitios de la red y luego se crean plataformas propias. En los correos, docentes y personas a cargo de la gestión vuelcan aspectos a coordinar, solicitudes, comentarios, apreciaciones, información, cronogramas, contenidos, proyectos, etc. En los correos y en las plataformas, alumnos y docentes interactúan y las personas a cargo de la gestión llevan un seguimiento.

En estas interacciones y registros se va estableciendo qué es importante y qué no en el ámbito educativo. Por ejemplo, en un email aparece la diferenciación entre contenidos curriculares y contenidos extracurriculares. Mientras los primeros son cubiertos con los contenidos aportados por los docentes y por el equipo interdisciplinario, que siguen los lineamientos de los NAPs y se dirigen a un alumno abstracto, los segundos agrupan todo lo que hacen y organizan integrantes de la comunidad. Generalmente, estos saberes y prácticas no son curricularizados. Sí los docentes lo hacen, forman parte de lo que llaman “regionalización” o “contextualización” de contenidos o los utiliza para armar “proyectos”. Es necesario aclarar que no hemos podido acceder a ninguno de los denominados “proyectos”.

E\_ Y ellos tenían que incluir contenidos propios. ¿Dónde los contenían?

T\_ En los proyectos... Si vos trabajabas la noción de comunidad... bueno, veían sus costumbres, sus usos, sus comidas. Si trabajaban la receta...

Si trabajas la receta, bueno, a ver, qué recetas hacía mi abuela, cual es la variante que tengo, ... las unidades de peso eran en función de... Siempre en cuestiones aplicadas que surgieran de lo que iba saliendo. Eso se llama contextualización.

La que más lo hacía porque se podía era Lucía en el pueblo huarpe. Ranquel siempre tuvo... (silencio).

E\_ ¿Dificultades?

T\_ Sí, a mi entender, justamente, por la no pertenencia, a mi entender” (Entrevista con personal de la ULP).

Otro ejemplo es la diferenciación entre la capacitación acerca de lengua, historia, espiritualidad, cultura y política ranquel, que reciben los docentes por parte de Luis Dentoni Yankamil, Ana María Domínguez y otros integrantes de la comunidad, la cual no es registrada ni certificada, y la capacitación que brinda la ULP, que es protocolizada y obligatoria para todos los docentes, excepto el maestro hablante.

El trabajo en línea o con plataformas implica el encuentro con otros en una espacialidad diferente a la presencial o simplemente la interacción con una estructuración de consignas y contenidos. Muchas veces se da en simultaneidad a otras situaciones, ya sean escolares, familiares, de amistad, lúdicas, ocasionales, etc., lo cual implica la yuxtaposición o articulación de diferentes configuraciones temporo-espaciales. Cuando la simultaneidad es con una situación

escolar, sea áulica o no, los discursos y las prácticas se referencian a uno u otro contexto, o a ambos, justamente, porque la propuesta está multisituada.

En los primeros dos apartados de este capítulo explicamos la configuración de un campo en torno a la propuesta de la escuela ranquel, donde conviven diferentes concepciones acerca del proyecto en marcha. Luego, reseñamos aquellos aportes que hemos podido recoger en nuestra investigación, aclarando que no son los únicos, que hay más, y hemos ofrecido las coordenadas que nos permite entrever o dilucidar desde qué lugares se enuncian dichas contribuciones. A partir de diferentes puntos de vista, reconstruimos el aporte de la ULP, en este primer momento, sobre todo, desde dos lugares de enunciación: desde la experiencia del docente y desde la experiencia de gestión. Ahora sumamos un lugar de enunciación más, con características bien diferentes.

Elsie Rockwell (1986) distingue entre “saber pedagógico” y “saber docente”, y explica cómo la etnografía en investigación educativa puede dar cuenta de cómo el maestro articula dichos saberes en su práctica diaria en el contexto del aula. El saber pedagógico, desde este punto de vista, es un saber prescriptivo que define a la educación, sus fines, métodos, contenidos, problemáticas, etc.; se expresa en libros, documentos, espacios académicos e institucionales; y en discursos de docentes, padres, alumnos, y otros. El saber docente, por su parte, tiene otra existencia social; se construye a partir de las biografías particulares y sociales de los maestros y se expresa en su quehacer cotidiano en el aula.

Pero, cuando el alumno y el docente se vinculan con el saber pedagógico a través de otra mediación, la digital, y esta modalidad funciona como un “sistema experto”, como una forma de saber abstracta y desanclada espacio-temporalmente de las condiciones locales de interacción presencial (Valenzuela García, 2009; Giddens en Cruces y otros, 2003), esa articulación de saberes que realiza el docente aparece en un segundo plano o reducida a una mera traducción. O “facilitación”, dirán más adelante. Para toda propuesta de educación intercultural, esa articulación tiene una importancia estratégica, justamente, porque es la exegeta que puede poner en relación equitativa, lógicas, discursos, prácticas, modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir, y de esta manera intervenir efectivamente en la propia realidad. En otras palabras, mientras el sistema experto nos universaliza, el docente puede ubicarnos y nombrarnos en ese mapa que dice “indígenas latinoamericanos” y que está en la pared (Moyano, 2010).



Si el personal de gestión interactúa solamente con los docentes y, al mismo tiempo, está en línea, toma decisiones, diseña contenidos, autoriza actividades, habilita o bloquea usuarios, registra y no registra, evalúa, etc., para gran parte de la comunidad educativa funciona como un sistema experto. Es probable que, primero por la institucionalización vía decisión del gobernador, luego por la “organización” y, finalmente, por la infraestructura, se constituye en un lugar de enunciación privilegiado que se encuentra localizado por el espacio digital, y la mayoría del tiempo deslocalizado respecto al edificio escolar. Desde ese lugar de enunciación privilegiado, se “irradian”<sup>116</sup> unas ideas determinadas y se configuran unas formas de ver la realidad, que niegan o subalternizan otras visiones y formas de estar en el mundo que lograron constituirse también en aportes a la propuesta. Para este punto de vista, no hay “nada” que no sea lo que el mismo crea; y si reconoce que algo hay, siempre el interlocutor y su saber está en condiciones de inferioridad, ontológica, epistémica, política, etc., sobre todo si no responde del todo a constituirse en objeto (usuario, contenido, lengua, etc.) a mercantilizar.

Quizás, esto es más claro en el segundo momento, cuando se flanquea el trato más impersonal y se libran múltiples disputas en torno a la propuesta. En los comienzos, está muy presente la idea de que las EPD son “lo más avanzado, lo más top”. Los integrantes de las comunidades no saben cuán experimental es su escuela, es más, ven como una “gran oportunidad” la solución provisoria que la gestión encuentra al problema de tramitar el título del “primer egresado”.

Desde la gestión se afirma:

“... el primer gran problema que tuvimos ahí, te digo la verdad, fue el tema del título, del analítico de un chico que terminaba... Por suerte, el chico quiso estudiar en la ULP... Al entrar en la ULP, nos dio tiempo para tramitar todo esto” (Entrevista con personal de la ULP).

“Guillermo Visco es el que nos encontró la vuelta de cómo sacar el título y demás en lo del chico que fue el primer egresado que tuvimos, fue de esa escuela... Que fue re angustiante. Y ahí sí el ministerio de educación con nosotros re colaboró hasta que salió el título de ese chico. Y ellos encaminaron, pusieron, me acuerdo, una abogada. Sacaron

---

<sup>116</sup> Según Francisco Tiapa, “en las historias fronterizas, es posible observar la irradiación multi-espacial y macro-histórica de la irracionalidad de la Modernidad, a partir de su uso como recurso para la imposición de proyectos civilizatorios sobre aquellas sociedades sometidas por el colonialismo. Esta irradiación deriva de la configuración de un patrón de pensamiento que parte del principio de que una sola visión de mundo, a partir de un único lugar de enunciación, es capaz de elaborar representaciones de las realidades susceptibles de ser proyectadas hacia múltiples ámbitos globales” (2018: 169).

todos los jefes que había de títulos y pusieron como una abogada, que era escribana también, y ella nos fue armando todo lo de los títulos de la escuela digital, hasta el día de hoy. Esa chica ordenó todo...” (Entrevista a personal de la ULP).

“Fue el primer egresado. El primer egresado de escuela digital fue de ahí...” (Entrevista a personal de la ULP).

Con “...los primeros egresados y ahí saltó un gran problema administrativo que tenía la universidad, que era la no habilitación de los títulos de secundario”.

“Y uno de los primeros egresados sale de allá, que yo me acuerdo que el título se lo dieron a este chico, es más, terminó la carrera en el ICA<sup>117</sup> y recién ahí llegó el título de Nación aprobado del secundario. Que llegaron casi juntos. Se anotaron casi juntos. Fue un temón.

E\_ Y porque estudió en la ULP pudo hacerlo porque si no, no puede hacerlo en otro lado...

U\_ No, se iba emitiendo, viste...

E\_ Se va emitiendo como que está en trámite, digamos.

U\_ La constancia de trámite, pero, bueno, llegaba un punto en que no iba a poder más. Hoy por hoy está bastante normalizado eso, pero fue todo un tema” (Entrevista con personal de la ULP).

La solución definitiva a este problema se va a dar más adelante, en una gestión conjunta entre la ULP y el Ministerio de Educación. Recordemos que la misma ULP no está acreditada a nivel nacional y el gobierno califica dicha situación como positiva. Este sería como un segundo “atajo”, en ese camino hacia el progreso trazado discursivamente en 2007, más cercano a la “improvisación”, que a la “innovación”. Para futuras indagaciones deberá tenerse en cuenta que esta situación se da en la misma coyuntura del tratamiento y sanción de la Ley de EPD, cuyo artículo 4 establece: “el título correspondiente... será registrado en el Ministerio de Educación” (Ley Provincial N° II-0738-2010: 33). El sector docente hace un análisis de esta situación y los legisladores lo problematizan en los recintos (Legajo Ley Provincial N° II-0738-2010: 64, 70, 87, 89, 90 y 105). Así es que podemos ensanchar la lista de interrogantes con los que Herrera y Aragón (2011) constituyen su crítica, en dicho momento.

---

<sup>117</sup> ICA es la sigla del Instituto de Comunicación y Arte de la Universidad de La Punta (ULP).

Anteriormente, afirmamos que no hay autogestión, ni cogestión como establece la ley, sino, más bien, un trabajo en donde se han ido estableciendo y encontrando las competencias. En esos grises, surge otro de los problemas, puntualmente con la continuidad del maestro hablante. Por supuesto que hay diferentes versiones respecto a esta contratación y cómo se le debía pagar al maestro. Lo cierto es que cualquier aclaración resulta inútil frente a una interpretación previa, claramente vinculada con el cauce diferenciador –recordemos, con una de las diferenciaciones primordiales que se establece en la constitución del campo de las EPD.

Para cuando surge este conflicto, el equipo de gestión ya se ha hecho una idea bastante negativa del trabajo del maestro hablante, sin embargo, justifican su decisión de no llamarlo más o no renovar su contrato por cuestiones operativas, esto es, por reiteradas ausencias y no cumplimiento de tareas. Por supuesto que esta idea surge en las entrevistas, pero no aparece como causa, sino, más bien, como aclaración de algo que parece no ser evidente para quien entrevista. La idea de páramo cultural toma diferentes formas, no sólo se afirma que “no había nada” o “no hay nada”, sino que también se establecen comparaciones con la Escuela Huarpe, que en este momento trabaja de una manera más sincronizada con la ULP.

Como explicamos anteriormente, el registro en el espacio virtual, en correos institucionales y plataformas, y en diversos soportes (planillas, documentos, libretas, analíticos, etc.), va estableciendo qué es importante y qué no en el ámbito educativo, tanto desde un punto de vista pedagógico como administrativo y de evaluación de calidad, así es que todo lo que queda por fuera de ese espacio, ya sea por problemas de conexión o porque los contenidos y las actividades no son digitalizadas, no existe o no tienen ningún valor. Y este es el caso de las clases del maestro hablante, que, desde un primer momento, se dan por fuera de este circuito. Finalizando 2012 y comenzando 2013, participa de dos actividades motorizadas por el gobierno provincial, sin embargo, esto no le asegura su continuidad (Televisión Pública, 10/10/12a, 10/10/12b; 10/10/12c; 10/10/12d; ANSL, 14/01/13).

Entonces, pareciera que mientras los lonkos buscan reforzar las relaciones que mantienen con las comunidades de La Pampa, la ULP prefiere encontrar una alternativa en sus propias redes políticas. Aún no hemos podido recoger ninguna información de la visita del “creador” de *Cherokee online* –esta puede ser una aplicación (*Cherokee online* es una app para tener más seguridad en operaciones bancarias) o una página online (*Cherokee Language Classes Online*,

da clases en línea de la lengua Cherokee)–, pero tenemos la hipótesis de que la misma fue generada por la ULP, para avanzar en la curricularización de la EIB y su dictado en línea.

### **8.3.2. Segundo momento de la propuesta para la escuela ranquel: “tensiones en torno a lo intercultural”**

Bien, hemos caracterizado al primer momento de la propuesta por la coexistencia de diversas voces y aportes, y hemos mostrado cómo se establecen posiciones y relaciones entre los mismos. Es bastante obvia la diferencia operativa y de recursos de los actores que participan en el proyecto, pero lo que resulta determinante es la despotenciación que explicamos en el sexto capítulo. A la hora de armar una propuesta, ya estamos instalados en la reconfiguración del proceso inicial, porque los actores que participan en la misma trabajan sobre la idea de que “no hay nada”, o lo que hay está por “rescatarse” y “restituirse”. Se avanza en una “organización” que neutraliza la contradicción de los aportes respecto a cómo se piensa la educación, sobretodo porque en el campo discursivo se coincide en querer construir una escuela diferente a la tradicional (proyecto de la ULP) o a la huinca (proyecto de los movimientos indígenas), y establece ciertos espacios de autonomía al ubicar a los actores en términos de competencias. Están los que se hacen cargo de la gestión y están los que articulan una modalidad de trabajo que acompaña, de alguna manera, la conformación de las nuevas comunidades. Éstos últimos tienen repartidos los contenidos: están los maestros que dictan lo establecido a nivel nacional (NAPs) y las personas contratadas para enseñar aspectos culturales. Conjuntamente, llevan adelante una propuesta sumamente novedosa en la provincia, que tiene más de experimental que de reflexión y planificación conjunta.

Ahora bien, transitados los primeros tres años, entre 2012 y 2013, encontramos una redefinición de la propuesta, en base a un “acuerdo” entre los actores respecto a lo que debe permanecer y lo que debe cambiar de la misma. De alguna manera, ya no está presente la disputa con una escuela que niega la historia y la identidad ranquel, sino una que se sitúa en la propia comunidad educativa, y que tiene que ver con “lo intercultural”. Dicha contienda desemboca en una nueva redefinición, que claramente nos sitúa en un tercer momento.

El contexto que posibilita barajar y dar de vuelta es el de la urgencia por salir de una situación experimental e institucionalizar mucho de lo aprendido en la experiencia transitada. Esto ocurre tanto en el Programa del Ministerio, como en la ULP y en el Pueblo Nación Ranquel, que

comienzan a transitar una aparente continuidad con cambios que tienen como objetivo principal “empezar a mostrar resultados concretos”.

De la evaluación que precede al acuerdo, sabemos muy poco. Lo que más se recuerda son quejas y demandas, de un lado y del otro; y un clima de conflictividad entre las comunidades que muchas veces hace que se suspendan las clases presenciales y se mantenga la relación pedagógica en línea. En términos generales, los padres piden más docentes, que éstos cumplan sus horarios, mejor conectividad y material didáctico; y la ULP pide mejorar el acceso y la comunicación con las comunidades, fundamentalmente, por cuestiones operativas. Asimismo, toda la comunidad educativa coincide en estos puntos, lo que nos permite hablar de cierto “acuerdo” para llevar adelante cambios que son necesarios para todas las partes.

No perdamos de vista que entre 2012 y 2013 se da un recambio de docentes bastante significativo: dejan de trabajar Walter Hasuoka, Julio Salazar, Luis Dentoni Yankamil, Carime Alí Abdala y Lía Díaz, en ese orden; y queda Laura Gatica como la única docente fija, a cargo de 14 alumnos de nivel primario y secundario, con los veterinarios Ariel Pérez y Mauro Amín. Claramente, estos cambios responden a cuestiones personales y laborales de los docentes y no están en relación directa con las quejas y demandas de la comunidad educativa. De igual modo, la salida de los primeros maestros lleva a una evaluación de su forma de trabajo y de los resultados obtenidos. Se piensa que la misma ha sido positiva, sobre todo por tener en cuenta el contexto de conformación de las comunidades, pero, con respecto a los resultados, se estima insuficiente: se enseña “muy por arriba”.

La conflictividad en el Pueblo Ranquel es un capítulo aparte. Por ahora, diremos que, en este momento, la parte manifiesta de dicha conflictividad es la sucesión de autoridades en el territorio, así es que mucho de lo que se evalúa rápidamente se referencia a dichos eventos. Como vimos en el apartado anterior, se piensa que los lonkos Walter Moyeta, José Barreiro, Carlos Escudero y Juan Reinaldo Benítez no participaron activamente en la puesta en marcha y en la constitución de la propuesta. En términos generales, no están en los relatos de la cotidianeidad de la escuela. Solamente, vemos a Walter Moyeta a cargo de la contratación del primer maestro hablante, a José Barreiro participando en la visita de una escuela y a Carlos Escudero transmitiendo saberes de su familia. Esto, claramente, cambia en 2013, cuando Daniel Sandoval es elegido y nombrado lonco del Pueblo Ranquel.

De alguna manera, parte del acuerdo es avanzar en la delimitación de los aportes y de las competencias, lo cual perfila más claramente las posiciones y las tensiones entre las mismas. Se habla de “la ULP” y de “la comunidad”. Ésta última es una nominación que surge en estos años, y tiene que ver con el trabajo de unificación de las comunidades que lleva adelante el nuevo lonco y se mantiene hasta la actualidad.

En mutuo reconocimiento, “La ULP” y “la comunidad” dejan fuera del campo de interlocución a actores que estaban desde el principio, como Pascuala Guaquinchay, Ana María Domínguez y Luis Dentoni Yankamil, y comienzan una redefinición de la propuesta, donde cada una de las partes goza de cierta autonomía para llevar adelante objetivos que forman parte de diferentes políticas públicas, y que, en última instancia, les favorece por volver el territorio y su población cada vez más legible y administrable, no sólo para el Estado, sino fundamentalmente para el Mercado. Esto lleva a que cada una de las partes hable de “su propuesta”, como si fuesen diferentes. Pero, como explicamos al comienzo de este capítulo, de ninguna manera hay dos propuestas, sino una sola, conformada por ambos aportes. Los matices varían según el enunciador, pero de ninguna manera se niega la participación del otro; es más, se le reconoce como un aliado estratégico. Y es que, de a poco, “la comunidad” entra en la red de actores que ya no conciben “lo público” como el ámbito de lo político, lo colectivo y lo social, es más, entienden que, para avanzar en la “privatización del sistema”, como paso previo está la “privatización de la gestión” (Jordana, 1995; Dussel, 2006; Herrera y Aragón, 2011).

Así como, en un primer momento, la propuesta logra contener diferentes aportes y avanzar delimitando lo que queda por dentro y por fuera de la escuela, en un segundo momento, se avanza creando las condiciones para que no se hable de todo lo construido y tensionado anteriormente, instalando una aparente continuidad con cambios. En realidad, el nuevo acuerdo asegura una discontinuidad: se deja de lado la narrativa política que interpela la configuración político-cultural, que denuncia, devela y subvierte los términos en cada una de sus luchas, y se quedan con el trabajo de producir valor positivo con la lengua, la historia y la identidad ranquel. Este borramiento es muy fácil de hacer, porque sólo basta con dejar por fuera de la escuela toda actividad considerada “política” –no partidaria, sino en referencia a la lucha de los movimientos indígenas–. Recordemos que muchas personas que formaron parte del proceso inicial ya no viven en el territorio y que, en su lugar, ingresan familias que se muestran resistentes a lo que consideran una “reeducación cultural” y prefieren matizar la conflictividad intrínseca que

conlleva el trabajo de reconocimiento y restitución de derechos en la provincia; es más, no comparten y hasta prefieren no conocer las tensiones que en un primer momento se establecieron con la historia oficial y la iglesia católica. Ahora bien, de ninguna manera se desdobra la demanda a la que atienden “la ULP” y “la comunidad”, sino que se inicia una redefinición “más productiva” para todos.



Foto 2 (FCR)

Veamos, entonces, esta redefinición y cómo la misma no deja casi rastros de lo transitado. Comencemos con lo que ocurre en la ULP, porque su aporte, en este momento, tiene más que ver con acciones para que la Escuela Ranquel empalme, en términos generales, con todas las EDP de la provincia, y, en términos particulares, con la EPD Xumucpe - Huarpe, la otra escuela de pueblos originarios. Luego,

avanzamos con el aporte que hace la comunidad ranquel, lo cual implica un acople con la lógica más mercantilizante del “turismo” o “turismo étnico”, que está presente en el proyecto desde un principio.

### **8.3.2.1. Rastros de la diferenciación colonial**

No perdamos de vista que la Escuela Ranquel recorre un camino diferente al resto de las EDP. Ahora bien, lejos de constituirse en un proyecto político-pedagógico alternativo, o el germen del nuevo “sistema”, “modelo educativo” u “opción formativa”, demuestra ser un paso experimental, en un espacio alejado de los tentáculos del sistema (funcionarios, ministerio, gremios, etc.), en una frontera político-territorial-identitaria muy singular, porque el desconocimiento de lo que significa la autonomía indígena y el imaginario instalado de que en San Luis se la ejerce, aunque sea por decreto, hacen que se la piense como un enclave (Marchon, 2021), una micronación (Graziani, 2021). Por ejemplo, en la ULP se afirma: “es como una nación dentro de otra nación y dentro de otra nación”; o “la policía no puede entrar porque ellos se consideran aparte”.

Para la gestión, los grises comienzan a aclararse cuando se formaliza la propuesta en un encuadre normativo y en un encuadre científico-académico, que hacen que se la considere, en la práctica, como un actor más de la red. Por supuesto, esto repercute inmediatamente en la experiencia escolar.

Está más que claro que los proyectos de las escuelas ranquel y huarpe no están en la mente de quienes están estableciendo los lineamientos y sistematizando un nuevo sistema educativo. Como vimos en el capítulo anterior, pareciera que hay tres etapas en la fundamentación de las EPD: primero, la elaboración de los diferentes proyectos de ley y el tratamiento de la Ley Provincial N° II-0738-2010, que giran en torno a las publicaciones de la UNESCO (Herrera y Aragón, 2011), claramente traccionadoras respecto a una articulación con el diseño global; luego, el establecimiento de una serie de definiciones teórico-prácticas –como, por ejemplo, lineamientos, objetivos, el modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias– y operativas –se establecen roles, forma de trabajo, actividades, circuitos, etc.– para todas las EPD de la provincia; y, finalmente, cómo estas definiciones resultan demasiado universales para las escuelas de pueblos originarios, se inserta en las mismas los conceptos “interculturalidad” y “educación intercultural” desde una concepción funcionalista (Walsh, 2010, 2012). Y, no perdamos de vista los principios de diferenciación que operan porque en este apartado reconstruimos la otra parte, los efectos de la diferenciación colonial. Brevemente, recordemos que, así como la primera fundamentación define a las EPD en contraste con las escuelas tradicionales y la segunda lo hace en relación con la primera experiencia, la tercera es el intento fallido de capitalizar esta última.

En el apartado anterior ya avanzamos en reconstruir cómo afecta a la propuesta de la Escuela Ranquel las dos primeras líneas de trabajo de la ULP, así es que completemos la segunda y expliquemos la tercera.

Una vez sancionada la ley (2010), la ULP está abocada a la apertura de escuelas (2011 - 2015), y es en este contexto donde la EPD Feliciano Saá queda en una ubicación bien singular, que ya explicamos y graficamos en el cuadro 4. Las decisiones que se toman se traducen en términos operativos y, entonces, muchas de los aspectos que señalamos para la Escuela Ranquel parecen ser consecuencia de una reorganización y estandarización de todas las escuelas. Sin embargo, cada uno de ellos lleva la marca del diferenciador que la pone en un lugar periférico respecto a un centro que comanda resguardando el modelo que se va estableciendo en las escuelas



denominadas “urbanas”. Por ejemplo, siguiendo la línea general de todas las EPD, se cumple con la formulación y puesta en práctica de un “reglamento de convivencia”, que es uno de los ítems de la “Planificación estratégica 2013-2014. Subprograma Escuelas Públicas Digitales” (en PEI, ULP, 2013a: 126); pero el mismo porta elementos que resuenan en conflictos que se tuvieron y se tienen, entonces, podemos pensar que su instrumentación es una estrategia de resolución o que dicho documento termina siendo generador de los mismos. Por ahora, mantenemos ambas opciones porque, por un lado, su existencia surge en entrevistas con personal de gestión de la ULP y no en las que tuvimos con el resto de la comunidad educativa y regula varios aspectos que vamos a analizar a continuación; y, por el otro, se establecen una serie de normas respecto al ausentismo que es algo que surge como problemática recién en el tercero de los momentos que hemos establecido.

El texto dice:

“Reglamento de convivencia: EPD Feliciano Saá.

Antecedentes generales:

Art 1. La EPD Feliciano Saá es una escuela pública digital, sede la EPD Albert Einstein de la provincia de San Luis. Esta escuela cuenta con un sistema modular manteniendo concordancia con el sistema graduado<sup>118</sup>.

Art 2. La EPD se encuentra ubicada en la localidad del Pueblo Ranquel.

Art. 3. El Proyecto educativo institucional (en adelante el PEI) que sustenta a la EPD es el principal instrumento orientador de la gestión del establecimiento y tiene como finalidad el mejoramiento progresivo de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Art 4. El presente manual de convivencia ha sido concebido como un conjunto de normas y disposiciones que reúnan la armonía de un grupo humano que se encuentra relacionada a la EPD, todos ellos aceptan y comparten los mismos valores y objetivos definidos en el PEI del establecimiento.

Art 5. El principio fundamental que rige estas normas, es el respeto a cada persona independiente del rol y función que cumpla dentro de la organización. Para ello es importante tener presente que, la responsabilidad de educar para los aprendizajes de

---

<sup>118</sup> Entendemos que se comete un error cuando dice “con el sistema graduado” porque debería decir “con el sistema no graduado”.

comportamientos favorables a una convivencia, están en los adultos que modelan estilos de relación.

Art 6. Es importante que los padres-tutores conozcan y acepten el manual de convivencia, el cual regulan el funcionamiento de la EPD, de tal manera que al momento de efectuar su matrícula se asume que han decidido libremente su incorporación a esta comunidad educativa.

Art 7. Los valores y principios que entrega la familia y nuestra institución en su quehacer diario, deben ser suficientes para que la vida escolar se de en armonía, respeto y solidaridad. Por lo tanto, alumnos y tutores se comprometen en la tarea de cumplir los siguientes objetivos:

- a) Respetar las normas de convivencia de una sociedad organizada.
- b) Fomentar la interacción de alumnos/as con sus pares y con todos los miembros de la comunidad.
- c) Acrecentar el respeto por las personas basados en sus derechos y deberes.

Art 8. La institución se compromete a trabajar en forma conjunta con las demás autoridades de la comunidad con la finalidad de enriquecer la vida educativa de la EPD (salidas a diferentes eventos que estén relacionados directamente con la comunidad educativa, festejos que corresponde a la vida infantil y escolar de los alumnos, copa de leche, mantenimiento y limpieza de la institución).

Art 9. Las autoridades de la comunidad, padres o tutores aceptan que el equipo docente obedece solo a las notificaciones oficiales extendida por Universidad de la Punta mediante las autoridades correspondientes a cada programa.

**La Universidad de la Punta es la única entidad responsable de nuevos nombramiento y bajas del equipo docente si fuese necesario.**

Disposición reglamentaria de los alumnos.

Perfil del alumno.

Art 10. El perfil del alumno que deseamos consolidar durante su permanencia en nuestra institución es el siguiente:

- a) Niños y jóvenes que mantengan el respeto por sí mismos, por su entorno social, natural, cultural y por los valores patrios.

- b) Niños y jóvenes que acepten respetuosamente la diversidad, siendo sinceros y buscadores de la verdad.
- c) Niños y jóvenes que hagan uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- d) Alumnos adaptados al cambio permanente, desde una perspectiva personal y social.
- e) Jóvenes críticos y reflexivos para descubrir y desarrollar su creatividad y realizar cambios dentro de sí y de la sociedad.

#### Ausencias en la jornada escolar.

Art 11. Se tomará la asistencia al inicio de cada jornada escolar.

Art 12. La ausencia a la jornada escolar de un alumno deberá ser justificada por escrito por el padre o tutor, a través del cuaderno de comunicaciones, el mismo día que el alumno se reintegre a la escuela.

Art 13. La ausencia por más de un día, por razones de enfermedad del estudiante, además de la justificación escrita del tutor, requerirá de la presentación del certificado médico respectivo.

Art 14. La ausencia de clases como consecuencia de alguna enfermedad contagiosa, obliga al tutor a comunicar este hecho al profesor correspondiente dentro de las 24 hs. siguiente al diagnóstico de la misma permaniendo el alumno sin asistir al establecimiento hasta que cuente con un certificado médico que indique el alta correspondiente.

Art 15. Todos aquellos alumnos que se ausenten, por diferentes motivos deberán cumplir con todos los trabajos que le han sido encargados antes y después de esa ausencia.

Art 16. Los alumnos/as tienen la obligación de asistir regularmente e ingresar a sus clases, así como de participar en todas las actividades de carácter educativo y cultural que se desarrollen dentro y fuera del establecimiento.

Art 17. La obligación de asistencia a clase también involucra que el alumno concurra debidamente preparado para ello, con sus tareas confeccionadas, provisto de los útiles y materiales que sean necesarios.

Art 18. El alumno deberá cumplir con el 80 por ciento de asistencia por modulo, de lo contrario deberá reiniciarse en dicho modulo.

Art 19. Los atrasos son considerados falta de responsabilidad y tendrán el siguiente tratamiento:

a) Al tercer atraso en el mes se le notifica mediante el cuaderno de comunicación al tutor. Al cuarto atraso en el mes se requiere al alumno que un día a la semana, determinado por el establecimiento, extienda su jornada.

Art 20. Ningún alumno podrá retirarse del colegio durante la jornada de clase salvo por petición presencial de su tutor.

#### Presentación personal del alumno.

Art 21. La institución ha establecido un uniforme que será utilizado por los alumnos en caso de festejos educativos o culturales. El mismo deberá estar siempre limpio y cuidado. Durante la asistencia diaria a la escuela los alumnos pueden hacerlo con ropa cotidiana.

Art 22. La presentación personal del alumno deberá estar acorde con su calidad de estudiante, por lo tanto no se permitirá en las damas y varones el uso de: maquillaje facial, pinturas en las uñas, unas largas y sucias, aros colgantes, piercing, tatuajes visibles, pelos coloridos artificialmente, peinados extravagantes, lentes de sol, gorros/as, pantalón corto, polleras cortas, musculosas y otros que no ajusten a la disposición interna del establecimiento.

#### Aspectos administrativos.

Art 23. Los alumnos deberán velar por su integridad física manteniendo una conducta responsable y de auto cuidado, respetando las normas de seguridad del establecimiento, para su propia protección y de terceros.

Art 24. Ningún alumno debe permanecer en la sala de clases durante el recreo, por lo tanto cada profesor, al término de su hora de clase tiene la responsabilidad de dejar la sala cerrada.

Art 25. Los alumnos por formación valórica tienen la responsabilidad de cuidar todas las dependencias de la EPD, especialmente los baños, nobiliarios, vidrios, y todo tipo de recursos didácticos y tecnológicos, no permitiendo hacer raya ni destrucción de ellos. En caso de deterioro se determinará que los responsables paguen o reparen los daños causados.

#### Disposiciones reglamentarias del tutor.

Art 26. Son tutores por derecho propio los padres, madres o tutores legales de los alumnos, y como tales adquieren los deberes y derechos que corresponden a dicha condición.

Art 27. En el momento de la matrícula, se definirá con exactitud quien será el tutor del alumno, el cual para efectos de la escuela será el único interlocutor válido en el tratamiento de las materias académicas y disciplinarias relativas a ese alumno.

Art 28. La formación y educación de los alumnos es tarea conjunta de los tutores y la escuela. Ello implica, en primer lugar, que ambos mantengan una estrecha comunicación y se pongan en contacto a tiempo cuando se trate de prevenir dificultades que tiendan a afectar el desarrollo escolar de los alumnos.

Art 29. Desde el momento de realizar la matricula los tutores aceptan conocer y se comprometen a respetar todo lo pautado en el reglamento de convivencia.

Art 30. Los tutores son colaboradores directos de la acción educativa de la escuela y como tales deberán asegurarse que sus hijos cumplan con las obligaciones que les competen como alumnos.

Art 31. El tutor se hace responsable de los daños materiales ocasionados por el alumno.

Art 32. Es obligación del tutor asistir a las reuniones generales fijadas por la escuela, así como a entrevistas individuales cuando sea citado.

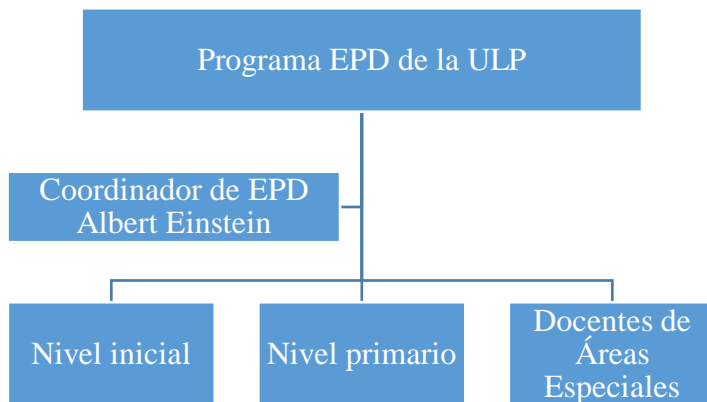
Art 32. Cuidar que sus hijos den un trato correcto a las instalaciones, equipos y, en general a los recursos del establecimiento.

Art 33. Aceptar la idoneidad profesional del personal docente del establecimiento, y asumir que la labor de ellos es fundamental en la formación de su hijo.

Art 34. Reconocer que la visión que el profesor tenga de un alumno puede ser diferente a la de sus padres, pues se relacionan con ellos en un entorno diferente.

Art 35. Cooperar con el profesor en el proceso educativo de su hijo porque esta consiente que la escuela y el hogar deben actuar en conjunto para concretar el PEI de establecimiento” (ULP, 2013b. La negrita está en el original).

En el comienzo se aclara que la escuela se encuentra ubicada en el Pueblo Ranquel, pero su sede funciona en la EPD Albert Einstein, en la ciudad de San Luis, y esto significa que se la gestiona desde dicho lugar. Es necesario aclarar que, en 2011, nace la figura del “coordinador”, que en el organigrama se encuentra entre el Programa EPD y los docentes:



Reproducción del organigrama de EPD “Albert Einstein” (ULP, 2013a).

Ahora bien, entre 2011 y 2013, las únicas escuelas que tienen coordinador son la “Albert Einstein”, la “Isaac Newton” y las de “Terminalidad Secundaria”. En éstas últimas, va a ser Julio Salazar, el primer maestro de la escuela ranquel, que en 2012 deja sus funciones en la misma para pasar a coordinarlas. En el PEI de 2013, las escuelas “Maestra María Parnisari de Grillo”, “Feliciano Saá”, “Xumucpe” y la de Santa Bárbara no tienen asignados coordinadores; por esta razón en el reglamento de convivencia que estamos analizando se establece como sede la EPD “Albert Einstein”. Recién en 2015, cuando se conforman siete circuitos, la primera queda en el tercero y las tres restantes conforman el séptimo, el cual pasa a ser coordinado por Walter Hasuoka, el segundo maestro de la Escuela Ranquel, desde una oficina ubicada en el edificio donde funciona la EPD “Albert Einstein”.

Por lo tanto, siempre la gestión de la Escuela Ranquel ha estado ubicada en un lugar central: primero en el edificio de la ULP, donde trabajan la rectora, la secretaria académica y la jefa del programa EPD; y, luego, en el edificio de la EPD “Albert Einstein”, primero sin coordinador y luego con uno asignado. Y, como vimos en el capítulo anterior, la distribución desigual de recursos –esto es, mientras las escuelas “urbanas” tienen un coordinador por nivel educativo, las escuelas rurales tienen uno por circuito, hasta que en 2019 desaparece la figura del “coordinador”– es significativa, pero sobretodo porque sigue el principio diferenciador que constituye escuelas periféricas en relación a un centro.

Que no se nos pase desapercibido el cambio de funciones de los dos primeros maestros de la Escuela Ranquel, porque ambos trabajan en el edificio central de la ULP entre su labor como docentes y como coordinadores. La clasificación de las escuelas en términos urbanos-rurales está presente en los discursos de ambos, a diferencia de los que portan esa concepción de que se

puede establecer una territorialidad digital que prescinde totalmente de la referencia a la multisituacionalidad y los contextos de los sujetos. De alguna manera, quienes estuvieron como docentes en la escuela más experimental, son coordinadores luego y forman parte de esa reclasificación más general de las diferentes EPD. Pero, de alguna manera, la EPD Felician Saá tiene una particularidad que nunca puede ser abordada del todo por el personal que siempre estuvo en gestión en la ULP, por eso, se incorpora a Walter Hasuoka en el equipo que diseña orientaciones para las escuelas rurales, luego lo ponen como coordinador de las de pueblos originarios y, finalmente, no se oponen a que ocupe el cargo de EIB en el Ministerio de Educación de la provincia. Además, un dato no menor, es que este docente cuenta con el aprecio de la comunidad educativa y del lonko que está en funciones en este segundo momento, lo cual lo convierte en el articulador más indicado para dicha tarea. Y, aunque haya formado parte del comienzo de la propuesta, no intersecta en lo más mínimo el acuerdo tácito establecido entre la ULP y la comunidad con respecto a un cambio de rumbo, como si él también estuviera de acuerdo en olvidar lo previamente construido.

Bien, la ULP utiliza, además, este instrumento para dejar por escrito su centralidad en la gestión y los términos de lo que tiene que ver con la cogestión de la municipalidad ranquel, porque durante la primera etapa de la escuela surgen una serie de conflictos en este sentido, como el que reseñamos con el primer maestro hablante. Fundamentalmente, se establece que el principal instrumento orientador de la gestión es el PEI, se destaca con negrita que la ULP es quien está a cargo del personal docente, por lo tanto, los mismos responde a ella, y se aclara que sólo se trabaja en forma conjunta con autoridades de la comunidad en actividades extracurriculares y socio-educativas.

También, se busca aclarar que los padres-tutores eligen libremente su incorporación a la comunidad educativa, cuando, en realidad, es la única opción viable para quienes viven en el Pueblo Nación Ranquel. Se definen y ordenan valores y principios de la comunidad educativa, desde un punto de vista monocultural, nacionalista y del uso de bienes públicos; esto es, no tomando en cuenta lo construido en el Pueblo Nación Ranquel en relación a lo intercultural, plurinacional y comunitario. Y se establece un uniforme y directivas respecto a su uso, que en diversas entrevistas surge como algo conflictivo, tensionando un distintivo más universal – camisa, pantalón verde, corbata verde, jean y buzo que usan para los actos y las salidas–, con la vestimenta que es adoptada en la reconstrucción de las comunidades ranqueles.

La tercera fundamentación de las EPD no toma en cuenta lo construido en el primer momento de la Escuela Ranquel, sino más bien, las políticas de reconocimiento y restitución de tierras y la construcción de los Pueblos Nación Ranquel y Huarpe en la provincia, lo cual implica la existencia de dos escuelas de pueblos originarios. De alguna manera, la potencia de la acción gubernamental marca un campo de significación en donde no está presente el proceso inicial, ni la pluralidad de voces que conforma, primero, el proyecto y, luego, la propuesta. Los diferentes entrevistados establecen las decisiones gubernamentales como lo que da comienzo a todo, y lo mismo ocurre con un artículo con filiación institucional de la ULP, publicado en 2014.

En “Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis. Argentina”, Silvia Baldivieso y Selín Carrasco (2014a) ubican las decisiones gubernamentales, las normativas provinciales, la institución de formación universitaria y escolar y su proyecto de EPD como el “marco” institucional desde donde es pensada y elaborada una propuesta diferencial, y, de esta manera, hacen corresponder los principios de inclusión social e inclusión educativa con los objetivos específicos establecidos para estas escuelas. Ahora bien, pero, a diferencia de lo que vimos en el tratamiento y formulación de normativas, donde los conceptos Educación Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe e Interculturalidad sólo se utilizaban argumentativamente para empalmar el proceso local con lo previamente establecido nivel global, aquí se avanza un poco más. Los autores explican que nuestras sociedades son plurales y diversas, desde un punto de vista sociocultural, tanto por los fenómenos de la globalización y la tecnologización como por la presencia de culturas originarias históricamente silenciadas y excluidas, y esto, de alguna manera, agrega “complejidad a la situación de interculturalidad y a los requerimientos que de ella devienen”. Entonces, la educación intercultural y la escuela aparecen como una respuesta integral y un lugar privilegiado para la interculturalidad, para “contribuir al conocimiento de la diferencia y generar marcos de participación, intercambios y prácticas en condiciones de razonable igualdad”. Asimismo, se afirma que se requiere asegurar una serie de condiciones, como la “comunicación”, “el rescate y recreación de las culturas e identidades” y el “fortalecimiento de la autoestima individual y social” (2014a: 2 - 3).

Aunque en el texto se reconoce que el concepto de interculturalidad surge por la lucha de los derechos de los pueblos indígenas e implica plantear una educación intercultural “con” y “desde” las culturas indígenas, esta dimensión política sólo queda planteada como parte de un



ideario más amplio y en lo concreto con su “forma de administración” y cierto “trabajo conjunto”. Como se indica en el título y en el cuerpo del artículo, la ULP formula, “ofrece”, “destina” una propuesta “para” unas comunidades, porque, en definitiva, más allá de que se afirme que la sociedad es intercultural, los requerimientos de ciertas particularidades los tienen ciertos grupos. Por esta razón se afirma que

“Abordar las diferencias culturales desde la escuela, implica reconsiderar el currículum y la forma de desarrollarlo, requiere preguntarse ¿cómo considerar las necesidades de todos los estudiantes y las particularidades de los diferentes grupos sociales y culturas presentes?, y ¿cómo trascender lo escolar y proyectarse a la sociedad en su conjunto, para llegar a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural que evidencie nuevas formas de relación?” (2014a: 3).

Ahora bien, el trabajo se centra, fundamentalmente, en el “rescate de las culturas originarias”, lo que sería una condición necesaria para la interculturalidad y un requerimiento de las comunidades al mismo tiempo. Se cita las normativas provinciales, aunque esta expresión no se encuentra allí. Nosotros la hemos encontrado solamente en dos lugares –en el Acta Compromiso firmada por el gobernador, representantes de las comunidades e integrantes del CER y en el cuadro que resume los objetivos del Área Culturas Originarias para 2008–, pero haciendo referencia a una tarea que las comunidades familiares ya venían realizando y que el Estado se compromete a “promover”. En este texto no sólo aparecen expresadas las ideas que subyacen al aporte de la ULP, sino también se da la notable ausencia de la experiencia de la Escuela Ranquel; y, quizás, lo primero sea sólo una consecuencia de lo segundo, un ejemplo más de cómo nuestra racionalidad se justifica desdoblado la representación. En el cuerpo del texto se caracteriza por separado a cada uno de los pueblos nación, y, luego, en el último apartado, cuando los autores hablan de la “escuela pública digital en los pueblos originarios”, se nombran ambas escuelas, dando la impresión de que lo descrito y explicado es respecto a ambas. Sin embargo, se utilizan conceptos, se cita a personas y se hace referencia a experiencias solo de la Escuela Huarpe. Y, además, estimamos, de su momento inicial, porque se afirma que la autoridad máxima del Pueblo Nación Huarpe es a la vez coordinadora del Área de Culturas Originarias, se explica el trabajo conjunto de estas dos unidades burocráticas y las citas textuales fechadas en 2011 hacen referencia a la escuela huarpe como proyecto, como algo que aún no arranca.

En principio, la ausencia de referencias específicas a la Escuela Ranquel parece no ser un problema, sin embargo, en el resumen del artículo parece reconocerse que la propuesta de la escuela del sur es el punta pie inicial de las EPD en general, algo que en el cuerpo del texto no aparece:

“La propuesta gubernamental de desarrollar acciones educativas orientadas al logro de una ‘Educación de Calidad para Todos’, articulada al trabajo, también gubernamental, de rescate de la memoria y la cultura de los pueblos pre existentes en el territorio de San Luis, **ha dado lugar** al desarrollo de un modelo de organización y gestión educativa y curricular particular, de enseñanza personalizada y aprendizaje autoregulado basado en las tecnologías de la información y la comunicación.

Dicha organización, destinada a las comunidades originarias, **abre sus puertas a** otros habitantes del pueblo sanluiseño y atiende necesidades educativas de niños, jóvenes y adultos” (2014a: 1. El resaltado es nuestro).

Lo que sí está presente es la idea de que “no hay nada” antes de la acción gubernamental, aunque la misma resulta problemática porque parece que tampoco hay nada después de la misma. Cuando se fundamenta en términos de interculturalidad, aparece una concepción funcionalista de la misma, porque se busca incluir en una estructura social establecida, no abordando las causas de la asimetría y la desigualdad, ni cuestionando al sistema existente (Tubino, 2005; Walsh, 2010, 2012). Es más, los autores ponen mucho énfasis en dejar en claro que la acción gubernamental crea condiciones de igualdad cuando “considera” y “atiende” ciertas particularidades, pero, a su vez, reconocen un límite o cierto alcance que prefieren nombrar como “relativo”. Entonces, la acción gubernamental parece no poder incidir en la reproducción de las condiciones materiales y simbólicas que han configurado y configuran nuestras realidades y existencias sociales, culturales, económicas, políticas, ecológicas, etc., y sobre todo en la desigualdad de las mismas.

La expresión, anteriormente citada, de “condiciones de razonable igualdad” y la afirmación de que “la EPD parte colocando a todos en un plano de relativa igualdad de condiciones”, haciendo la aclaración en pie de página que es “relativa porque es muy difícil pensar en lograr condiciones igualitarias de diálogo cuando median años de discriminación y opresión de las minorías culturales” (2014a: 10), parecen justificar más la ubicación desfavorable de las EPD de pueblos originarios en el amplio campo de las EPD, por el establecimiento de principios diferenciadores

que aseguran la singularidad y la superioridad de dos EPD, que el reconocimiento de la complejidad de la materia y de nuestra configuración político-cultural.

El artículo dice describir y analizar una propuesta diferencial, pero termina fundamentando a la EPD como escuelas inclusivas, y más por su contexto de aplicación, que por los objetivos planteados y los resultados obtenidos. Es más que significativo que a cinco años de la creación de la Escuela Ranquel, la ULP no pueda escribir una línea acerca de la misma.

Entre 2013 y 2015 ingresan nuevos “docentes itinerantes”: Luz Carrizo, en matemáticas; Carina, en plástica; Yonathan Méndez, en psicología; Merlina, en ciencias sociales; y otros docentes en biología y química, música y educación física. En educación inicial, primero está Jesica Otaso y luego Daniela Escudero. Entre 2015 y 2016 ingresa Trinidad, la profesora de inglés; y entre 2016 y 2017, Ezequiel Cabral, docente de lengua ranquel.

En 2012, los tres niveles reúnen 14 alumnos. En 2015, son 26.

Los docentes y el coordinador explican la propuesta con un discurso más teórico, muy cercano a lo aprendido en las capacitaciones sobre “educación digital” y “enseñanza por competencias”, y, cuando tienen que aclarar algo, lo hacen con frases que conllevan analogías o distinciones respecto a la “escuela tradicional” (no perdamos de vista que estas mismas explicaciones se les da a tutores y alumnos). Es más, cuando hablan de cambios, la referencia es este tipo de escuela y no lo transitado entre 2006 y 2012 (la escuela en el proyecto, la institucionalización de la escuela como EPD y el primer momento). Esto se observa hasta concluir nuestro trabajo de campo, en 2020. También nos resulta sugestivo que todos comentan que se han realizado múltiples actividades extracurriculares, pero sólo las nombran si se indagan y nunca envían materiales prometidos acerca de las mismas.

Se describe y/o explica la propuesta con las siguientes frases:

. “La escuela no es una escuela tradicional”.

. La educación: “está centrada en el alumno, en el aprendizaje”; “es personalizada”; “tiene que ver con una nueva alfabetización”.

. “La estructura curricular no es gradual, sino modular, con módulos”

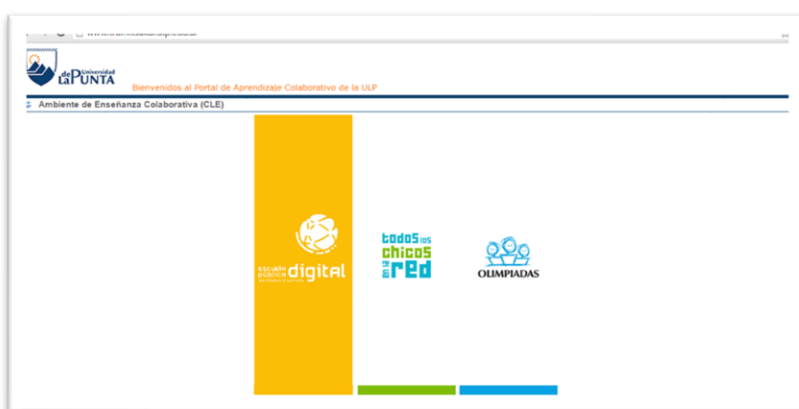
. “Cada alumno avanza según su posibilidad de aprendizaje”. “A fin de año, se hace un informe de trayectoria que sería el equivalente al boletín y se dice hasta donde llegó el alumno”. Para ser promovidos de nivel del nivel primario al nivel secundario, deben estar aprobados todos los módulos de cada una de las áreas de conocimiento obligatorias, esto es, cumplir con todos los

créditos. Para pasar a otra escuela u obtener el título, se hace la equivalencia entre la estructura curricular del sistema no graduado y la estructura curricular del sistema graduado.

. Hay que distinguir entre “qué se enseña” y “cómo se lo enseña”.

. “Lo metodológico-didáctico es distinto, por la utilización de TIC’s”. Aunque, simultáneamente “trabajan con papel y lápiz”.

. Entran a una plataforma, y esta “es la misma para todas las escuelas”. En la Plataforma Sakai, las EPD aparecen como un icono más, junto a “Todos los chicos en red” y “Olimpiadas”. Marisa Agüero Moyano (s/f) nos brinda imágenes de la misma, más precisamente el espacio al que acceden los usuarios “docentes”, “coordinadores” y “gestión” de la ULP.

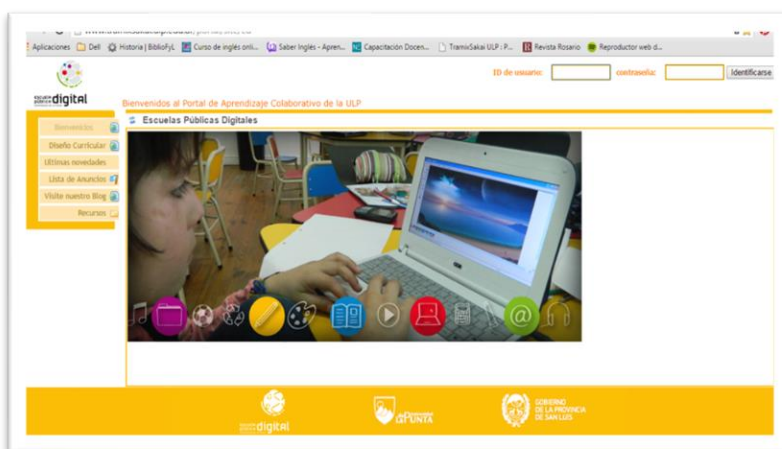


ID 3. Fuente: Agüero Moyano (s/f).

Notese que las escuelas cambian el logotipo y se identifican con el color naranja en la plataforma (ID 3).

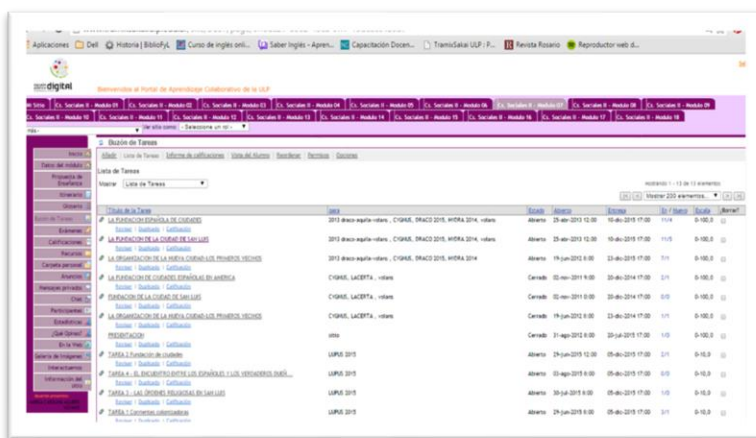
En la ventana de las EPD, aparece “Bienvenidos al Portal de Aprendizaje Colaborativo de la ULP”. Y,

en el margen izquierdo, se abre el siguiente menu: Bienvenidos, Diseño Curricular, Últimas novedades, Lista de Anuncios, Visite nuestro blog, Recursos (ID 4):



ID 4. Fuente: Agüero Moyano (s/f).

En la siguiente imagen, vemos que una vez dentro de “Diseño Curricular”, están generadas una carpeta por cada módulo de un área de conocimiento específica, y las mismas se ofrecen como menú en la parte superior, de manera horizontal. Accedemos a lo que se visualiza al ingresar al Módulo 7 y encontramos un menú a la derecha, con disposición vertical: Inicio, Datos del módulo, Propuesta de Enseñanza, Itinerario, Glosario, Buzón de tareas, Exámenes, Calificaciones, Recursos, Carpeta personal, anuncios, Mensajes privados, Chat, Participantes, Estadísticas, ¿Qué opinás?, En la web, Galería de imágenes, Interactuemos e Información del sitio.



ID 5. Fuente: Agüero Moyano (s/f).

Como está clickeado el “Buzón de tareas”, podemos ver el menú que se abre en el mismo, el cual se ubica en la parte superior, de manera horizontal: Añadir, Lista de tareas, Informe de calificaciones, Vista del Alumno, Reordenar, Permisos y Opciones. Dentro de la “Lista

de tareas”, vemos que la

información acerca de las mismas están ordenada en una tabla con ocho columnas: Título de la tarea, para, Estado, Abierto, Entrega, En/Nuevo, Escala, ¿Borrar? (ID 5).

. El rol del docente cambia, porque “trabaja en dos lugares, en el aula y en el espacio virtual”, y pasa a ser un “mentor”, “facilitador” o “tutor virtual”. “La tarea del facilitador es como si fuese una maestra particular”. “Yo se los habilito para rendir y cierro”.

. La planificación es a elección del docente. “Puede que el docente quiera trabajarla él solo, con sus propios contenidos, o puede tomar el contenido de ahí y ya tiene la actividad, el trabajo práctico, tiene la secuencia didáctica, tiene la evaluación, tiene todo y lo aplica con el alumno”.

. “La enseñanza es por competencias”.

. “La evaluación es distinta”: es en línea, “los *choise* se evalúan automáticamente y queda pendiente la nota final”; y “no se evalúa conocimiento, sino competencias”.

. “Muchas veces, los contenidos los veo con el coordinador”. El coordinador también es nombrado como “mentor”, “referente pedagógico y tecnológico”, el que “decide cómo adaptar el método general de enseñanza a cada contexto y cada alumno en particular”.

. Se comenta que los cambios generan “miedos” y “resistencias” en la comunidad educativa. Hay miedo a “perder la información”.

. Cuando hay problema de conexión se establece una distancia entre “lo establecido” y “lo que ocurre y debe ser registrado de alguna manera”. Lo establecido es lo siguiente:

“Todo lo que la EPD realiza, circula a través de la plataforma: clases, exámenes, las tareas asignadas, actividades, etc., lo que permite que la plataforma no sólo funcione sólo como soporte, sino que refleje además el proceso educativo que se desarrolla en las EPD. Permite medir los resultados obtenidos, ya que conforma un registro objetivo del funcionamiento y desarrollo del aprendizaje en la escuela” (Finkelievich, Feldman y Fischnaller, 2012: 17).

Pero se da que, cuando no hay conexión, a los docentes y alumnos se les suma la tarea de registrar de alguna manera su trabajo:

“La rectoría pedía, por ejemplo, que los chicos de la Xumucpe y de la Felician Saá usaran sí o sí plataforma. Y vos le decías: ‘No tienen luz’. ‘O sea, se les acabó la nafta’. Bueno, y se logró hacer, se logró hacer” (Entrevista a personal de la ULP).

Durante nuestro trabajo de campo (2015 - 2020), registramos que hubo problemas de conectividad. También la investigadora italiana, Valeria Levratto, hace referencia al mismo:

“Desde luego que también hay problemas de tecnología, el wifi no llega siempre de manera perfecta pero aun así los profesores se las arreglan para que las clases tengan la virtualidad presente descargando software cuando la conexión no funciona...” (Delgado para Sobre Tiza, 06/04/16).

Espontáneamente, en las explicaciones queda por fuera la dimensión intersubjetiva y lo intercultural. Cuando se pregunta por la relación con colegas y jefes, aparece un trato más impersonal, la comunicación por correos e intercambios muy rápidos y esporádicos en el edificio de la escuela. En cambio, cuando se explora la relación con alumnos y tutores, se hace referencia a que “es como el sistema tradicional”. Entonces, aquello que el diferenciador no alcanza, pareciera no formar parte de lo que es significativo de la experiencia cotidiana.

Personas que han participado del primer momento, encuentran que los vínculos con los docentes itinerantes son diferentes:

“Hay docentes que van solo a esa escuela, pero no están viviendo ahí... Y hay docentes que son itinerantes, que van a otras escuelas más. Entonces, bueno, digo...”

E\_ Los circuitos, digamos...

V\_ Los circuitos rurales, que se llaman, ¿no? Hay docentes que van a..., que se yo, que están en ranqueles, ... Bueno, entonces, transitan. Es como que voy, toco y me voy. Y uno no ve el vínculo de esa manera. Costaba entender que ellos se vincularan de la manera en que nosotros lo hacíamos... A alguien que viene, da dos o tres horitas, o un día ahí y me voy y tengo cinco días en distintas escuelas...

E\_ ... con la comunidad tienen otra relación...

V\_ Exactamente. Quizás, muy poca relación porque algunos no veían a la familia tampoco. Entonces, iban, estaban en el horario que entraban los chicos. Cuando salían los chicos, ellos también se venían. Entonces, el papá llegaba a buscarlo, y hola y chau y nos vamos...

En huarpes pasaba que el docente que estaba era una chica de la comunidad, Lucía.

Entonces ella era como, quien guiaba la educación, porque era, sabía cómo era el pueblo, porque era una descendiente directa, originaria. Entonces, ella conocía muy bien todo. Entonces, bueno, era ella quien, este, asesoraba, por decir, a los otros docentes como quería que fuera su educación para ese pueblo. Entonces, bueno...

El docente itinerante es respetuoso de eso. Por eso digo, es distinto como uno puede llegar, como se vincula... Y, quizás, estos docentes que son itinerantes se vinculan más con el contenido que con la familia. Entonces, el vínculo más directo lo tienen en qué doy, o cómo hago para dar este contenido, y nada más, y se pierde un poco el contexto en el que lo voy a dar” (Entrevista a docente).

Ramona Domeniconi y Débora Ibaceta (2011) entienden que la lógica instrumental que prevalece en las propuestas educativas asentadas en el uso de las tecnologías, como las EPD, fomentan la instrucción por sobre la formación como proceso subjetivo. Justamente, este trabajo forma parte del debate previo al tratamiento de la ley, al que hemos hecho referencia en el capítulo anterior. Su análisis crítico de la propuesta de fluidez lectora que se hace desde “todos los chicos en la red”, muestra que la estandarización homogeneiza y desconoce las particularidades de los niños, ya que rapidez no es sinónimo de comprensión. Al respecto, las autoras nos recuerdan que:

“El aprendizaje supone tiempo de encuentros, desencuentros, miedos, alegrías, goce, lucha... con las ‘cosas’ a aprender y con otros que operan como mediadores. Niños, adolescentes y adultos se encuentran, desencuentran en un juego que se da en un tiempo y un espacio particular y social. Lugares para nada asépticos, sino llenos de risas, palabras, manos, pobreza, palabras, ideologías, lápices, palabras, libros, tizas, palabras, piojos, leche, palabras, un tiempo y un espacio cargado de significados en el que todos y cada uno vamos construyendo la subjetividad a medida que aprendemos mucho más que matemáticas, sociales, formación ética, etc.” (2011: 44).

Pasado el tiempo y puestas en marcha las EPD, vemos que esa lógica instrumental no sólo está presente en la organización que se pretende estandarizar y en los encuadres normativo y científico-académico, sino también en la experiencia escolar que entra en una dinámica donde todos los elementos refieren a esa diferencia establecida entre una “forma”, que debería ser lo universal que no varía, y un “contenido” que es variable. Justamente, lo que hace que la propuesta sea flexible y permeable a las demandas de la ULP y del mercado, es que deja por fuera, como dato innecesario, como variable, lo vincular, tanto a nivel interpersonal como colectivo; lo cual las constituye en “simulacros de formación” (Domeniconi e Ibaceta, 2011: 47).

Quizás, esto es más claro con la reformulación que sufre lo referido a la interculturalidad.

Cuando se indaga acerca de la misma, en primer lugar, surge la idea de que tiene que ver exclusivamente con los contenidos y los proyectos que aporta la comunidad. Se hace referencia a las fechas que se celebran, que son “el 11 de octubre y no el 12” y “del 21 al 23 de junio, que es año nuevo”, a los objetivos de “mantener su lengua, el vínculo con un hablante de La Pampa” (maestro que ya no está) y “el rescate de la tradición y su cultura” y a los emprendimientos productivos que tienen que ver con la orientación. Sin embargo, hay un trabajo conjunto que sigue siendo considerado extracurricular. Es llamativo que la participación en talleres del CEAPI se mantengan en el tiempo sin que se modifique en lo más mínimo la propuesta. La docente Carime Alf Abdala, el coordinador Walter Hasuoka, la integrante del Pueblo Nación Ranquel Mabel Baigorria y docentes e integrantes del Pueblo Nación Huarpe, viajan a Córdoba en mayo de 2016, para participar de un Taller Regional de Planificación Participativa sobre EIB, del CEAPI (ANSL, 03/06/16; ULP Noticias, 03/06/16); al año siguiente lo hará Daniel Ezequiel Cabral, el segundo maestro hablante, y, posteriormente, docentes itinerantes. Tengamos en



cuenta la amplitud de los objetivos y funciones del CEAPI (páginas 179 – 182) y que, en esta etapa, en el ministerio de educación provincial, el cargo de la modalidad de EIB está cubierto por Walter Hasuoka.

### **8.3.2.2. La diferencia colonial como diferencia productiva**

Dijimos que este segundo momento inicia con una evaluación y un acuerdo entre la ULP y la comunidad ranquel, a partir de los cuales se busca establecer una mejor comunicación y un mayor compromiso con la tarea de mostrar resultados, verdaderos signos distintivos, del trabajo de “rescate” y “recuperación” de saberes y prácticas culturales. Por supuesto que esto modifica la impronta de uno de los aportes iniciales, pero también opera el segundo diferenciador que, a esta altura, se articula a una comparación constante con la otra escuela de pueblos originarios, la Escuela Huarpe. Por lo tanto, la diferencia colonial tiene como referencias constantes, las escuelas tradicionales y las EPD que mejor se ajustan al modelo proyectado, primero, las urbanas y, luego, la Huarpe. A nivel fenomenológico, vemos que cualquier definición de lo que se hace o se propone, conlleva aclaraciones por contraste de lo que “falta” o “no está”.

Ahora bien, pero respecto a esto último, encontramos una modalidad de las relaciones intersubjetivas, que va más allá de tener por insignificante el vínculo pedagógico docentes-alumnos, a favor de establecer la relación plataforma-usuarios. Subyace a la organización estandarizada una “complicidad” profundamente perversa, que funciona como los secretos y esto se instrumenta políticamente, más allá de la escuela.

Dijimos que desde un comienzo está la idea de que “no hay nada” en referencia a “lo ranquel”, pero también dijimos que quienes participan de la reconfiguración del proceso desconocen en gran parte el proceso inicial. Esto es, legisladores, funcionarios y personal de la ULP interactúan sólo con las personas que han sido incorporadas al aparato burocrático, ya que muchos dejan de formar parte o su participación es limitada en las etapas de formulación e implementación del proyecto gubernamental, pasando de ser “integrantes de las comunidades familiares” a “beneficiarios de las políticas emprendidas por la provincia”. A esto se suma el ingreso de familias en busca de casa y trabajo.

Como vimos en el sexto capítulo y profundizamos en los subsiguientes, esta reconfiguración modifica la demanda de reconocimiento y la base de la representación política, que son aprovechadas para ampliar políticas de inclusión social, despotenciando a la comunidad en

formación. Las acciones políticas avanzan tanto sobre lo que el colectivo inicial venía trabajando como en aspectos que le son ajenos. Por ejemplo, se fundamenta, desde un punto de vista histórico-antropológico la habitabilidad de ciertas tierras, se instrumenta un registro provincial de comunidades y, entonces, se conforman “comunidades” con un lonko; se les hacen estudios médicos a las personas que van a vivir al Pueblo Nación Ranquel<sup>119</sup>; se los ruraliza; y se arman proyectos productivos para su subsistencia. Entonces, de la misma manera que se abandona la historia como territorio de lucha, se despotencia la construcción colectiva en todos los aspectos (productivo, cultural, salud, educativo, etc.) que implica el proyecto.

En lo que llamamos reconfiguración, surge esta idea de que “no hay nada”, respecto a “lo ranquel”. María Vanesa Giacomasso la encuentra por fuera de la comunidad, en discursos y percepciones de pobladores no rankülches (2016: 148) que viven en zonas alledañas, pero en realidad, los mismos están extendidos en toda la provincia y en el país. Sabemos que el negacionismo de los pueblos que nos constituyen ha pasado por diferentes versiones, desde la idea del “crisol de razas” hasta los intentos de corresponderlos con otras nacionalidades, como la chilena, la boliviana, la paraguaya, etc. Por supuesto que las comunidades responden a esto. Algunos se mantienen en el ámbito de lo político, y entonces luchan por el reconocimiento de su preexistencia, fundada en su propia memoria colectiva y apoyada con trabajos científico-académicos; pero otros entran en discusión con perspectivas esencialistas y entonces se reflotan ideas de la cultura popular, como la que afirma que “... una gota de sangre originaria pesa más que diez litros de sangre europea” (Entrevista a integrantes de una comunidad originaria), o la que corresponde formas de ser intrínsecas o circunstanciales con los distintos pueblos,

“... yo, sin ir más lejos, a un ranquel lo reconozco. En medio de un grupo yo sé cuál es un ranquel, yo sé cuál es un integrante de un pueblo quom, sé cuál es un quechua, por ejemplo, un diaguita, por las conductas, por los modos de ser. Algunos son belicosos. Otros son muy trabajadores y muy humildes, pero de una inteligencia tremenda. Otros trabajan de víctimas” (Entrevista a integrantes de una comunidad originaria).

“... pero si vos quieres ver la historia de ranqueles y huarpes, inclusive como culturas originarias son distintas. Vos tenes, por ejemplo, una cultura huarpe que desciende desde la parte sur del pueblo inca, de lo que era el pueblo incaico, que se van adentrando hacia

---

<sup>119</sup> Ver la misma referencia con integrantes de comunidades de Comechingones en el norte de la provincia, en Trivi (2019).

lo que hoy es el territorio argentino por la conquista española, hasta llegar a donde están. Pero son más un pueblo pacífico que buscó escaparse de la conquista española. En cambio, el pueblo ranquel que viene del proceso, derivan de los... del proceso de araucarización, eran más aguerridos” (Docente).

De nuestro trabajo surge que algunos se reconocen integrantes del pueblo ranquel, y otros se nombran simplemente como “descendientes”, sin que esa distinción implique algo sustancial, circunscribiéndose todas las referencias al proceso de reconocimiento provincial; justamente, donde es productiva cierta “complicidad” de la que se participa.

Pero, volvamos al trabajo de María Vanesa Giacomasso (2016), porque esta autora explica muy bien que la producción de sentidos de alteridad por parte del Estado, ubica a los descendientes indígenas en los márgenes o como otros internos, abonando a una idea del indígena como de otra época y con una forma de vida rural, autosuficiente. Y es que, desde su punto de vista, el proyecto fue construido en base a patrones de autenticidad impuestos desde afuera de la comunidad. Como la alteridad no puede entenderse por fuera de ese marco relacional, la autora estima posible que

“las formas de presentarse de los rankülches... en actos y eventos sociales y las imágenes bajo las cuales se representan, por ejemplo, en los decorados de la escuela –lugar de encuentro y de visita de otras instituciones–... sea una manera estratégica de visibilizarse ante los otros, además de autoidentificarse en la diferencia. Por ello es que, en este caso, atender a la mirada y a los dispositivos hegemónicos de autenticidad cultural y reconocimiento estatal... fueron fundamentales para comprender las construcciones de sentido, los significados y prácticas que los rankulches producen dentro del contexto actual” (2016: 156).

Nosotros encontramos lo mismo, pero a este marco relacional le antepone un proceso político inicial, en donde el ejercicio de la memoria colectiva interpela nuestra historia. El gobierno provincial despotencia la incipiente comunidad política y obtura este trabajo colectivo llevando a cabo una serie de acciones que no reúnen a las personas interesadas, sino que más bien las enlaza individualmente, como en pequeños contratos-invitaciones.

Se pasa de un trabajo colectivo a un proyecto dirigido por el ejecutivo provincial.

Un montón de personas participa en la producción de discursos y productos culturales críticos y con ideas esencialistas, y esto caracteriza al primer momento. Luego, desaparecen dejando un

montón de elementos que hacen a una patrimonialización que depende profundamente de recursos gubernamentales, al punto de instaurar como idea, de que, si los mismos no están, “todo se cae”.

Como muchas de las personas que viven en el Pueblo Nación Ranquel no las han producido, se da cierta escenificación y reproducción de prácticas. Y está claro que cuando docentes y personal de la ULP demanda la producción distintiva, se encuentran con una repetición de lo mismo –ya sea un discurso aprendido, vocablos en lengua ranquel, la explicación de la bandera o el baile del *choique*–, que parece dejar en evidencia que “no hay nada”, que “no son indios”. Ese trabajo de “rescate de las culturas originarias”, que sería un requerimiento de las comunidades y una condición necesaria para la interculturalidad (Baldivieso y Carrasco, 2014a), en esta comunidad está obturado, no sólo por una concepción esencialista de la cultura, sino también por la instrumentación política de mantener el secreto de que “no hay nada”, lo cual pareciera volverse una “complicidad” que es condición para vivir en la comunidad.

La posibilidad de producir cosas nuevas la tienen los pocos que detentan el conocimiento-sentido de “lo ranquel”, y entonces, estos se vuelven profundamente necesarios para continuar con el proyecto. Algunos se ubican en el centro político-administrativo, pero otros en el territorio. Daniel Sandoval, el lonko elegido en esta etapa, es uno de ellos. Al igual que los lonkos anteriores, utiliza ese silenciamiento cómplice acerca de las comunidades, pero, a diferencia de estos, busca capitalizarlo políticamente.

En 2013, las comunidades ranqueles retoman un trabajo de distinción, lleno de elementos esencialistas, que se promete productivo en lo político-cultural y en lo económico, y buscan insertarse en la red de políticas públicas y privadas, como un actor más, volviéndose profundamente sensibles a las demandas de la ULP y de diferentes unidades burocráticas, como el Ministerio del Campo y la Secretaría de Turismo. Entonces, se administran los recursos propios y los que pueden conseguirse en dicha red, para unificar todas las actividades desde un punto de vista productivo, lo cual redefine el aporte de la comunidad a la propuesta, y participar activamente en el campo político provincial.

Antes de avanzar, una aclaración. En nuestro caso, se da la novedad de que los medios de producción son propiedad tanto comunitaria como estatal, y su explotación implica unas relaciones entre quien administra y quienes trabajan. La persona que administra es la autoridad institucionalizada o lonco, que, en este momento, basa su autoridad en las relaciones políticas

que mantiene tanto con el gobierno provincial como con los integrantes de las dos comunidades que se intentan unificar. Es necesario aclarar que es una autoridad que articula políticamente el proyecto y organiza gran parte del trabajo del resto. Como es, además, delegado municipal, administra diferentes recursos del Estado, los que han sido restituidos a las comunidades que han sido reconocidas sólo a nivel provincial, y los que se reciben por coparticipación o por acciones del ejecutivo provincial. En su trabajo es asistido por diferentes técnicos que no son de la comunidad, sino que forman parte de ministerios, tienen actividad privada o simplemente son empleados de la comunidad.

Quienes trabajan en el “campo”, esto es el alquiler de campos, la cría y venta de ganado, la cría y venta de caballos y la producción de subsistencia de granja, tienen diferentes tareas y muchas de ellas son organizadas por ellos mismos. Los varones trabajan los recursos que son de propiedad comunitaria, aunque algunos tienen ganado propio. Sólo hay dos mujeres que tienen animales propios y viven de su propia producción, Juanita Alcántara y Noemí Escudero. El resto de las mujeres trabaja en la escuela y el hospital, en tareas de mantención de los edificios, cocina, atención turística y enfermería. Hay integrantes de la comunidad que hacen otras labores, prestan servicios en zonas aledañas, ya sea como docentes, empleados de comercio, técnicos en comunicaciones, etc.

En el proyecto inicial, la Escuela Ranquel está pensada para el desarrollo de unas determinadas fuerzas productivas para la explotación de recursos propios del Pueblo Nación Ranquel, sin embargo, su organización como EPD la aleja bastante de los diferentes emprendimientos productivos, que encuentran sus propios espacios y prácticas de enseñanza-aprendizaje en el territorio. La ULP reintroduce lo que le es significativo de éstos en términos de desarrollar la orientación en agro y ambiente, logrando que los veterinarios que trabajan en el campo den clase en la escuela, y participa en las llamadas “visitas”, pero, en ningún momento, curriculariza lo que allí se hace. Con el resto de las actividades productivas, se establece cierta sinergia entre los aportes en la medida en que se necesitan y se profundiza cierto comportamiento esquivo en la medida en que se entra en tensión. No perdamos de vista que ambos aportes se redefinen en este segundo momento.

Retomando el proyecto inicial, la comunidad busca unificar las diferentes actividades productivas en el marco del reconocimiento de las comunidades, para, de esta manera, potenciarlas con la producción de distinción cultural. La separación inicial, entre el trabajo en

el campo y el trabajo en lo cultural y servicios, se mantiene, aunque, algunos, la esperan sortear en un futuro.

Entendemos que es en respuesta a una demanda del gobierno provincial que la comunidad se relanza en términos turísticos (ANSL, 28/09/12). Por esta razón, recibe a un medio nacional (Televisión Pública, 10/10/12a, 10/10/12b; 10/10/12c; 10/10/12d) y organiza un fogón multicultural, donde se comparten historias, leyendas, música y comidas típicas, que cuenta con la participación de funcionarios y el primer maestro hablante (ANSL, 14/01/13). Sin embargo, es con Daniel Sandoval a cargo que esta apertura se acentúa; hecho que se suma a la argumentación respecto a que el cambio de autoridades es decidido por Alberto Rodríguez Saá (Giacomasso, 2016). A diferencia de las primeras autoridades, el nuevo lonko presenta características similares a Pascuala Guakinchay; esto es, la capacidad de articular y publicitar las políticas públicas, lo cual implica un trabajo de mayor visibilización en los medios, y, además, “es el encargado de organizar los trabajos, la educación de los chicos para que aprendan todo lo relacionado con las culturas originarias, como la lengua, artesanías y principalmente la espiritualidad” (ANSL, 22/06/13a).

Se organiza el 2º Encuentro Campero, que comprende actividades de doma, yerra, pialada, degustación de comidas y exposiciones de danza (ANSL, 21/04/13). Después de mucho tiempo, la ceremonia del nuevo año no se festeja de forma privada o con público restringido, y vuelve a ser aprovechada como acto gubernamental, como se hizo en 2007 y 2009 (Canal 13, San Luis TV, 27/06/13; ANSL, 20/06/13b; 22/06/13b). Esto se repite hasta el año nuevo de 2016 (ANSL, 20/06/14; 18/06/15) porque en 2017 se entra en crisis.

El Pueblo Nación Ranquel vuelve a ser publicitado como política pública (ANSL, 20/06/13b) y asesorado por diferentes funcionarios por cuestiones administrativas (ANSL (05/11/13). Y, poco a poco, retoma la participación en ese campo político más amplio de comunidades indígenas, pero para volver a proyectar a la provincia de San Luis a nivel nacional. Se organizan encuentros de Pueblos Originarios y se gestiona la visita del cacique Qom Félix Díaz (ANSL, 24/05/16; Redacción ANSL, 27/05/16; LMA IACIA QOM, 04/06/16; El Diario de la República, 27/05/16).

Este es el momento en donde arribamos un montón de investigadores<sup>120</sup>, documentalistas, cineastas, etc. y encontramos cierto camino allanado en nuestro trabajo por la disposición a la visibilidad y la producción de distinción que se ofrece<sup>121</sup>. Al diseño y construcción inicial del Pueblo<sup>122</sup>, se suman nuevos elementos para hacerlo atractivo turísticamente.

Se pone un *rehue* cerca de la escuela, para que en la misma se enseñe “lo espiritual” y se realicen los actos-ceremonias a los turistas, y se retoman las visitas:

E\_ ¿Y las visitas que hacían de otras escuelas, en su gestión se seguían haciendo?

W\_ Cuando yo estuve se invitaban a distintos colegios. Muchos colegios de Buenos Aires, venían, a visitarnos. De San Luis.

E\_ ¿Quién generaba esas visitas? ¿O, cómo lo hacían?

W\_ Ellos llamaban a la oficina, a turismo, y turismo directamente los ponía en contacto conmigo, por email o por teléfono.

E\_ ¿Usted las coordinaba?

W\_ Las coordinábamos y ahí yo hablaba con los profesores. Miren, para tal fecha vamos a traer tal. Y lo coordinaba con la comunidad que atendía a la gente esa.

E\_ ¿Y eran muy seguidas las visitas?

W\_ Sí, eran bastante seguidas. Mucha, hubo mucha gente que se interesó.

E\_ ¿Por eso recibían algún dinero, cobraban algo?

W\_ No, no, era que se gratificara...

E\_ La merienda y esas cosas...

W\_ No, no, lo que ellos quisieran traer a los chicos, lo que fuera.

E\_ ¿Y para qué hacían las visitas?

W\_ Para enseñar nuestra cultura, nuestra parte cultural, de cómo se trabajaba en un colegio aborígen. Para eso se hacían las visitas...

E\_ Bueno, entonces las visitas siguieron en su época.

---

<sup>120</sup> En el tercer capítulo, explicamos que la viabilidad de esta investigación se evaluó en 2015, por el vínculo que pudimos establecer con Walter Hasuoka, coordinador, Carime Alí Abdala, maestra, y Daniel Sandoval, lonco de la comunidad. En este momento se pensó que la comunidad educativa podía trabajar con una investigadora en la reflexión y mejora de la propuesta de la escuela.

<sup>121</sup> Algunos ejemplos son los trabajos de Giacomasso (2016), Martínez y otros (2014a; 2014b), Levratto (2017) y Romá y Sanz (2022); las entrevistas de José Antonio Torres Brizuela (18/09/14a; 18/09/14b); los videos documentales (Páginas de Daniel, 08/03/16; ANSL, 10/06/16; 04/02/17; Estancia y Tradiciones, 22/05/18a; 22/05/18b). Cabe aclarar que las fechas de publicación no son las de realización de los trabajos, y que el trabajo de Celina Chocobare (2013) se corresponde con el primer momento.

<sup>122</sup> Al respecto, se recomienda ver lo reseñado por el propio arquitecto (Tessi, 2012a; 2012b) y Chocobare (2013).

W\_ Sí, sí. Ahí es donde más se abrió la visita.

E\_ ¿Más que en la primera etapa?

W\_ Claro, cuando yo comencé con el colegio, se abrió la visita en general para todo, para toda persona que quisiera visitar la escuela, hacer preguntas, y hacer alguna donación, profesores...

E\_ Ah, se abrió más.

W\_ Más, sí, yo la abrí más porque antes era muy cerrada porque no tenían para darle explicaciones a la gente. Como yo estaba seguro de lo que le iba explicar, y que si lo quisieran averiguar lo podían averiguar con tranquilidad, por eso la abrí tanto. Y los profesores me ayudaron un montón...

Yo les daba charlas y ellos, el día que yo no estaba, ellos la daban y la explicaban. A la gente que venía al colegio, lo hacíamos participar. Una vivencia...

En la visita, lo primero que hacíamos, cuando llegaban a la mañana, era enseñarle el saludo nuestro. Compartir la merienda que se acostumbra.

Después de la bienvenida se izaba la bandera... Las dos banderas.

Después se le daba el desayuno a la gente, lo que consumía una comunidad. Antiguamente, no la actual.

E\_ ¿Se acuerda?

W\_ Se le daba la torta al rescoldo... Sí, o pan casero o las tortas fritas, como le llaman ahora. Eso se le daba. A veces se le daba cascarilla, o mate cocido. A veces, la mazamorra, le sabíamos dar. Después de eso, se le daba una charla sobre los bailes, la vestimenta. Después de eso, se los llevaba al rehue a conocer la parte espiritual. Después del mediodía, se le enseñaban los juegos que teníamos ancestrales. Se le enseñaba a lo que se jugaba. Deportes que teníamos. Se le enseñaba eso. Y bueno, lo que quisiera después la comunidad, la gente que venía preguntarle a la comunidad, que se interesaba en esas cosas. Se le regalaba a veces los ponchos. Se hacía un sorteo de un poncho para cada colegio. A quien le tocaba un poncho para que se llevara de recuerdo. Y esas cosas. Hasta que finalizara la noche” (Entrevista a D.S.).

En 2015, las visitas son nombradas como “encuentros interculturales” o “intercambios culturales”. El 9 de julio, fecha patriótica en nuestro país, la EPD Felician Saá recibe a las EPD



Albert Einstein, Isaac Newton y de La Maroma (ANSL, 09/07/15; ULP Noticia 08/07/15; ULP Digital, 10/07/15).



ID 6 y 7. Fuente: ULP Noticias (08/07/15).

Y en octubre del año siguiente participan de una jornada de “intercambio cultural” en el Museo “Juan Crisóstomo Lafinur”, en La Carolina (ANSL, 17/10/16).



ID 8 y 9. Fuente: ANSL (17/10/16).

Cuando los docentes hacen referencia a estos “encuentros interculturales”, hablan de escuelas “urbanas” y escuelas “rurales”, y sólo si se indaga un poco más, se nombran las prácticas ceremoniales, los saludos y el baile del choique, y las explicaciones sobre su bandera. De alguna manera, se representa una y otra vez lo aprendido en el primer momento y reforzado en el segundo, y el sentido no se tiene por supuesto, sino que pareciera haberse perdido o nunca retenido en parte de la comunidad educativa, mostrando cambios en los procesos de apropiación de “lo ranquel” que se dieron en un primer momento.

La idea de que “no hay nada”, o sea, “nada que curricularizar”, aparece redireccionada al afirmar que “los contenidos son aportados por la comunidad”. Pero, en lugar de hablar de su “contextualización” o “regionalización”, como en el primer momento, la resistencia epistémica





Foto 5 (FCR)

un cartel azul con el nombre de los egresados (Foto 5); un cuadro con una declaración a Ñuque Mapu, enunciada y firmada en el acto de restitución de tierras en 2007 (Foto 6); una placa de mármol, recordatoria del homenaje al pueblo ranquel realizado en 2009, por la Honorable Cámara de senadores de la provincia (Foto 7); una piedra laja con una cita del Popol Vuh, que reza así: “Arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestro tronco, pero no pudieron matar nuestras raíces. Popol Vuh. Pueblo Rankul” (Foto 8).



Foto 6 (FCR)



Foto 7 (FCR)



Foto 8 (FCR)

En un aula, hay un afiche que parece ser el resultado de un trabajo colectivo (Foto 9). A la pregunta, “¿Qué significa ser independiente?”, en diferentes papelitos los niños responden: “poder reconocer que nos equivocamos”, “ser independiente significa no depende de nadie” (Foto 10), “ser responsable con nuestras obligaciones” (Foto 11), “poder decir lo que pensamos” (Foto 12), “es una persona que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena” (Foto 13), “ser autónomo” (Foto 14), “tener capacidad para actuar y elegir con libertad” (Foto 15), “poder elegir sin pedir permiso a nadie” (Foto 16), “asumir las consecuencias de nuestros actos” (Foto 17).





Foto 12 (FCR)

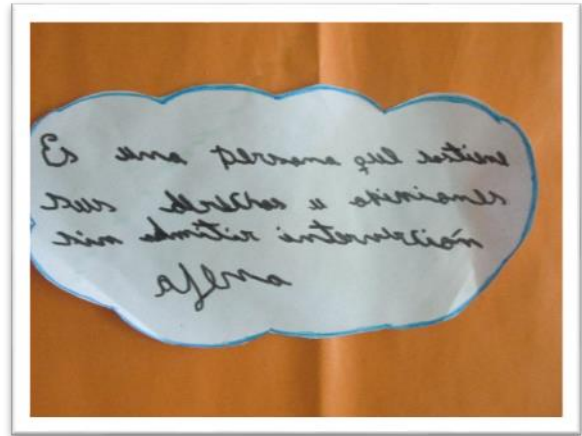


Foto 13 (FCR)



Foto 14 (FCR)

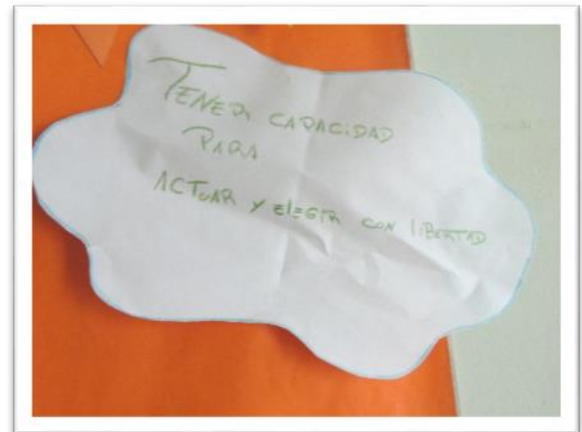


Foto 15 (FCR)

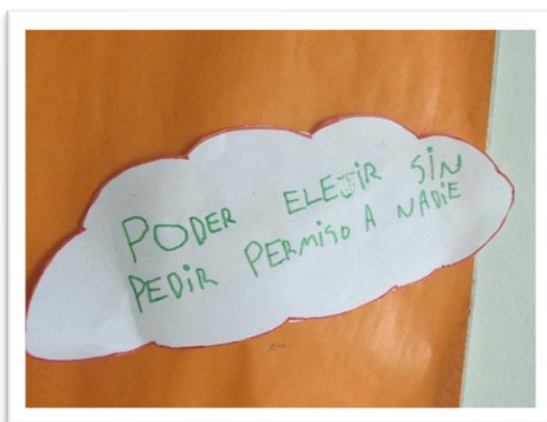


Foto 16 (FCR)

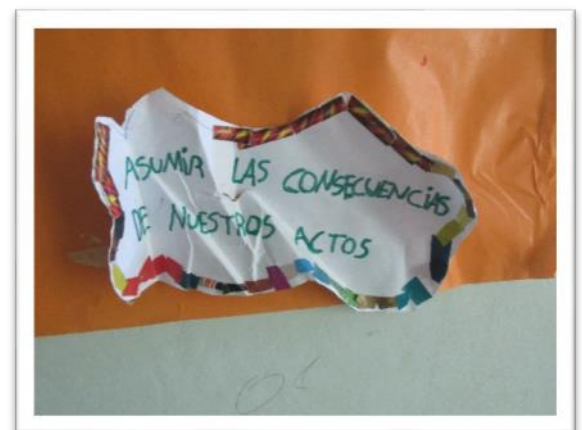


Foto 17 (FCR)

En las paredes de las aulas y del pasillo, hay afiches y cartulinas con el alfabeto, vocabulario y números en lengua ranquel (Fotos 18 - 21):

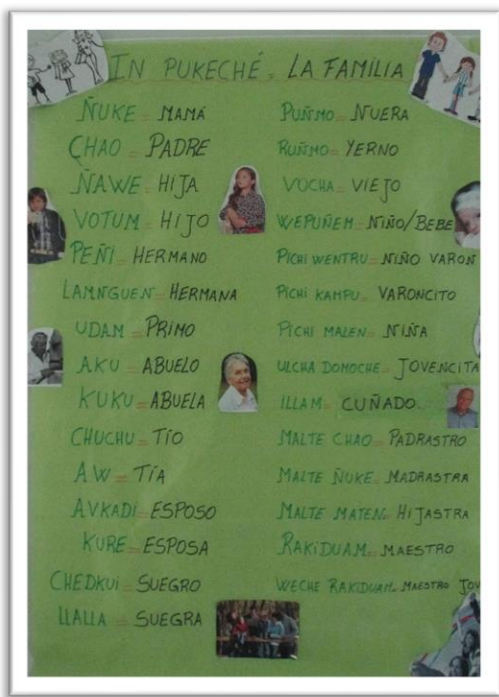


Foto 18 (FCR)



Foto 19 (FCR)



Foto 20 (FCR)



Foto 21 (FCR)

Además del marco de memoria de lo conseguido como pueblo y comunidad y de la propuesta bilingüe, en las paredes hay una línea del tiempo con tres hechos (el descubrimiento de América, la revolución industrial y la revolución francesa) (Foto 22) y una imagen religiosa (Foto 23).



Foto 22 (FCR)



Foto 23 (FCR)

Ese fin de año hubo dos actos, uno en la escuela y otro en el edificio de la ULP. En el acto en la escuela, estuvieron presentes autoridades de la ULP, docentes, alumnos y familiares. En las palabras alusivas, la docente a cargo nombra el principio de garantizar un proceso educativo con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, expresa su intención de que el acto sea guardado en la memoria y los corazones de todos los presentes y presenta a los egresados. Se proyecta un video realizado por alumnos del secundario, que ese año participó en unas jornadas provinciales y que aborda como temática la Educación Sexual Integral (ESI), y se aclara que se pasa “porque muchos papás no lo han visto”.

La docente a cargo de las palabras para los egresados, da un discurso lleno de emoción. Apela a lo individual, a los deseos y a la despedida como parte de una etapa. Metaforiza la relación docente-alumno y da consejos. Cierran con una obra de teatro. Las escenas se desarrollan en una pulpería. Gauchos y paisanos beben y tocan la guitarra. Luego de las palladas, uno de ellos cuenta la leyenda de una joven que murió quemada en la segunda mitad del siglo XIX. Y mientras cuentan “las creencias populares”, la misma se hace presente bailando una danza. La obra termina con todos los actores bailando al ritmo de un cuarteto (Fotos 24 y 25).





Foto 24 (FCR)



Foto 25 (FCR). Imagen editada para resguardar la identidad de menores de edad.

En la ULP, los alumnos participan con un stand donde muestran trabajos de “artesanías” realizados durante el año. A la hora del acto, son recibidos en el escenario, al igual que todos los grupos de alumnos de las diferentes EPD de la provincia, para entregarles sus diplomas. Los alumnos de la Felician Saá, hacen entrega a las autoridades de unos presentes, unos relojes de cerámica hechos por ellos mismos (Fotos 26 y 27).

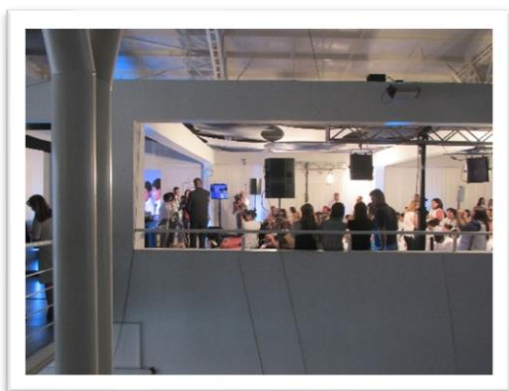


Foto 26 (FCR)



Foto 27 (FCR). Imagen editada para resguardar la identidad de menores de edad.



CP 6

Entre 2015 y 2017 se amplía el edificio de la escuela, se compra una camioneta, se renuevan los uniformes, se modifica la merienda, se comienza a realizar un registro propio y se proponen docentes de la zona y “docentes idóneos” de la propia comunidad. También se crea un perfil de Facebook al comenzar el ciclo lectivo 2016 (CP 6).

Detengámonos un momento para hacer un contrapunto. Cintia Martínez y otros (2014a; 2014b) indagan sobre los contenidos de “pueblos originarios” que se dictan en escuelas primarias de la provincia, entre ellas, la Feliciano Saá, pero trabajan con los docentes y con lo que está curricularizado.

En avances preliminares de su investigación, concluyen en que:

“... si la enseñanza de las culturas originarias en la escuela no es más que una mera formalidad curricular que se reduce a un repertorio léxico y cultural de saberes exóticos o folclóricos, se estaría desconociendo la autoridad y los saberes ancestrales del pueblo ranquel.

Evidentemente, si bien es fundamental el reconocimiento de la enseñanza intercultural en la Constitución Nacional Argentina, aún no se visualizan grandes cambios efectivos en la situación educativa de las comunidades aborígenes de nuestro país y específicamente en la Ranquel.

Es probable que una de las principales razones de esta falencia se deba a la carencia de acciones concretas que tienden a la formación y capacitación específica de docentes. También, creación de mecanismos de participación permanente de los representantes de las comunidades con los órganos encargados de las decisiones políticas. Como asimismo impulsar las investigaciones orientadas a reconocer, revalorizar y reivindicar las identidades étnicas de nuestro territorio.

Probablemente uno de los tantos caminos a seguir, para que este pueblo reconstruya su vitalidad cultural e identitaria sería mediante la aplicación de estrategias pedagógico-didácticas orientadas a consolidar y reconocer la diversidad cultural de nuestra provincia” (2014a: 122).

Estos autores nos muestran un punto de vista distinto al de la ULP, porque afirman que, en la escuela, en lugar de haber saberes ancestrales hay un “repertorio léxico y cultural de saberes exóticos o folclóricos”. La ausencia de los primeros es explicada por el desconocimiento, la no capacitación de docentes, la no participación de los representantes de las comunidades en ámbitos de decisión y la falta de estrategias pedagógico-didácticas.

Sin embargo, nosotros sabemos que esos saberes están porque han formado parte de uno de los aportes que se hizo a la propuesta. Lo que ocurre es que han sido considerados ajenos a la escuela, algo que tiene que ver con la comunidad. Cuando han sido incorporados, han sido categorizados como “contenidos extracurriculares” y no han sido curricularizados.

Entonces, cuando se intenta retomar parte del trabajo que se obturó en un primer momento, se cae en la trampa de recoger como principio universal la necesidad de “recuperar” o “rescatar” dichos saberes para hacer “justicia social”. Este principio conlleva en sí mismo la idea de que hay un montón de saberes que permanecen allí ocultos, silenciados, olvidados y que pueden ser “rescatados” para, luego, ser enseñados y capitalizados de manera productiva. Y lejos de no dejar participar a la comunidad, la ULP demanda dicho trabajo de la misma, claramente, tal “como lo hace la escuela huarpe”.

En este caso, las buenas intenciones terminan siendo las condiciones de su inviabilidad, porque, en definitiva, se espera que se lleve a cabo un recordar actual que no entre en conflicto en ningún momento con nuestra configuración político-cultural. Por esta razón, es fundamental que haya al mando una persona que pueda articular las políticas públicas con la comunidad, y esto implica amortiguar cualquier tipo de conflicto para el Estado provincial. La exotización y folclorización de “lo ranquel” no resulta de un profundo desconocimiento y de la no participación de los que saben, sino más bien de una articulación que tiene como requerimiento para formar parte de lo político-social y productivo, el no entrar en conflicto con ningún sector, menos aún, el gobierno provincial.

Veamos dos ejemplos en donde se articula con este espíritu y tres donde lo intercultural tensiona, para, luego, ampliar la perspectiva:

. En 2016, en el marco de la gira por el sur que hace el gobernador, se inaugura una sala de nivel inicial donde funcionaba la radio. Dicho acto cuenta con la presencia del gobernador, Alberto Rodríguez Saá, el ministro de educación, Marcelo Amitrano, y otros funcionarios. El acto es muy bien aprovechado porque se pone en valor la piedra tallada que el gobierno provincial

coloca en las instalaciones de la escuela, en el momento de su apertura, y que permanece por mucho tiempo en un rincón, en el piso del salón de usos múltiples de la escuela. Esa piedra es tomada como un elemento significativo por diferentes investigadores (Moyano, 2010; Martínez, 2014a; Giacomasso, 2016), justamente, porque forma parte del marco de memoria colectiva y crea distinción e identidad en dicho espacio al contener una frase del Popol Vuh.

En la inauguración de la sala de nivel inicial, la piedra es colgada afuera, entre el hospital, la “plaza saludable” y la escuela.



Capturas de pantalla 7 y 8. Fuente: Redacción ANSL (22/11/16a), Gobierno de San Luis (22/11/16) y Alberto Rodríguez Saá (23/11/16).

El gobernador anuncia la construcción de un frigorífico y un edificio propio para nivel inicial, entre las dos comunidades, que en marzo de 2017 se comienza a construir (El Diario de la República, 03/03/17), aunque hasta 2020, que termina nuestro trabajo de campo, no se ha completado. Por su parte, el ministro de educación se hace eco de un pedido de formación por parte de la comunidad y en su alocución demuestra su desconocimiento acerca de la EIB (Redacción ANSL, 22/11/16b).

Cuando toma la palabra, Daniel Sandoval dice:

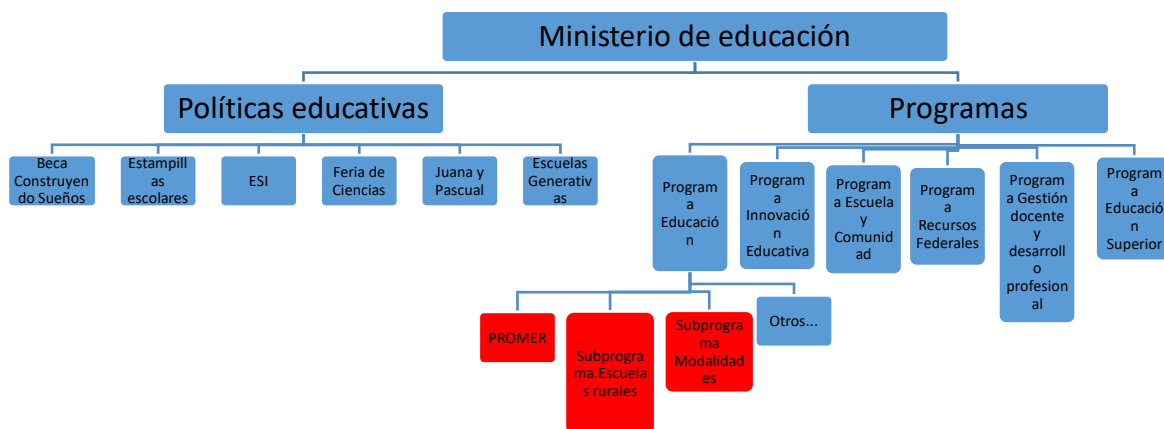
“Gracias por estar acompañándonos hoy... Es un día especial para nosotros, el día de hoy porque vamos a tener un nuevo inicio. Es un jardín para nuestros hijos que hace mucho lo estamos esperando. Y, para nosotros, después de... la piedra. Nos trajeron una

pedra grabada y todo y creo que nadie pensó en la frase esa. El día de hoy, la frase esa es para nuestros niños... Así es que le agradezco al Lonko Che, como gobernador (Gracias). La frase, se acerca, Mabel, la tengo presente, la va a leer para que sientan y vean que la piedra, con todo el tiempo que estuvo guardada acá, hoy se nos cumplió el sueño de nuestros niños...” (Redacción ANSL, 22/11/16b: minutos 011 – 1:00).

De alguna manera, en el intercambio de bienes simbólicos que se da en el acto, la comunidad podría introducir elementos propios; sin embargo, prefiere mostrarse articulada.

. Nos atrevemos a decir que algunos de los proyectos inconclusos que tiene la comunidad, tienen que ver con lo que allí se tensiona, sin embargo, otros se deben a razones extrínsecas que prefieren endilgarse a la comunidad, porque ya tiene el mote de “conflictiva” y, como dice el dicho, qué le hace una mancha más al tigre.

En el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) y en coordinación con el CEAPI, Nación financia proyectos de EIB con créditos del BIRF. Por definición, “los proyectos no son solo de producción”, sino “parte del proyecto pedagógico y están vinculados interdisciplinariamente con todas las áreas” (Personal del PROMER).



Reproducción de organigrama.

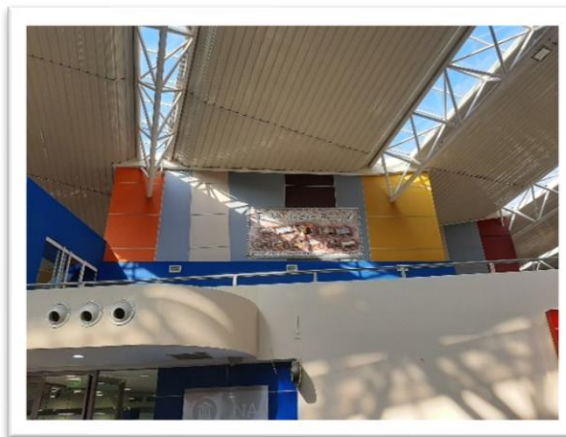
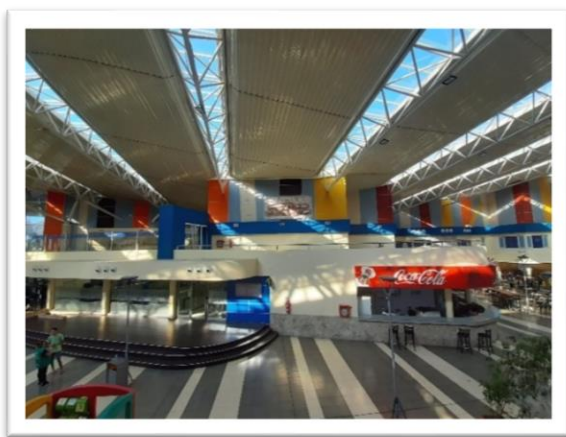
En la Felician Saá, se comienza con un proyecto de base local, “gallinas ponedoras”, pero, según el personal consultado: “no se pudo lograr. No hemos tenido interacción”. Cuando se indaga, aparece la experiencia positiva llevada adelante con la Escuela Huarpe, con “hilado manufacturado con ruecas” y “cerámica”, “lo más cercano posible a lo originario”, que recibió

un “premio internacional”. Se explica que hay una “Feria nacional de innovación educativa” que es parte del calendario escolar y se enumeran las diferentes presentaciones de la Escuela Huarpe y las menciones obtenidas. Y, recién cuando se avanza respecto al funcionamiento del Programa Educación, aparece el punto de vista de que la “autonomía de las comunidades” es un problema y “nosotros tenemos otro funcionamiento”. Porque el financiamiento es internacional “hay normas”, “hay que rendir” y ellos “no quieren otros fondos”, ellos “están más con el ministerio del campo”. “Están ellos, la ULP y el PROMER”.

Más allá de la problemática puntual que puede haberse dado y que significativamente nadie recuerda, en ámbitos del centro administrativo se repite la idea de que la comunidad es la responsable de la inviabilidad de los proyectos, sobretodo porque se establece la comparación con un modelo similar con éxito. La implementación del PROMER depende de la oficina a cargo, del Subprograma Escuelas Rurales, del Subprograma Modalidades, en donde está la persona a cargo de EIB en la provincia (cubierto en dos periodos, primero, con Walter Hasuoka y, luego, con Roxana Molina) y de las escuelas. Pero, las EPD presentan cierto problema porque están bajo la gestión de la ULP. Recordemos, el Ministerio y la ULP funcionan como las dos unidades burocráticas a cargo de los dos sistemas educativos paralelos en la provincia, por lo tanto, compiten. Y cuando se hace referencia a las diferencias que se tienen con la Escuela Huarpe, nunca se explicita que una de sus representantes, Pascuala Guaquinchay, es a su vez funcionaria provincial, por lo tanto, su red de relaciones es muy diferente a la que pudieron construir referentes del Pueblo Ranquel.

No es cierto que la comunidad ranquel no reciba otros fondos u otros recursos por su autonomía. Por el contrario, su desarrollo aparece estrechamente relacionado con financiamiento del gobierno provincial. El tema es que las relaciones políticas que la misma establece la hace beneficiaria de algunas cosas y de otras no, reflejando parte del verdadero organigrama del Estado provincial. Son ejemplos, la adquisición de una “plaza saludable”, que, aunque este estrechamente vinculada con la vida en los lugares urbanos, se construye una al lado de la escuela, y la de una oficina propia en la terminal de ómnibus. En el Pueblo Nación Ranquel, la actividad turística está íntimamente relacionada con la producción cultural, pero se diferencia entre un turismo relacionado con la pesca en las lagunas y un turismo étnico. Para la actividad turística se adquiere una oficina en la terminal de ómnibus, con personal de la provincia de San

Luis, y se trabaja conjuntamente con la Secretaría de Turismo (Fotos 28 y 29). En este caso, la escuela funciona como un lugar donde se atienden llamados y, algunas veces, a los visitantes.



Fotos 28 y 29 (FCR). Ex oficina ranquel, terminal de ómnibus. San Luis, Capital

. Pero veamos también, lo tensionante que resulta lo intercultural para la propia comunidad, por la multiplicidad de relaciones que se ponen en juego. Y aclaremos que las tensiones no sólo se deducen por las manifestaciones de disputas, conflictos, desencuentros, etc., sino también por la fragmentación que produce en la comunidad educativa, que, en este segundo momento, es muy clara.

Dijimos que, desde la puesta en marcha del pueblo, hay una separación entre el trabajo en el campo y el trabajo en lo cultural y servicios. Sabemos que el trabajo en “el campo” ha sido organizado por los veterinarios y técnicos del Ministerio del Campo y, entonces, los conocimientos y prácticas de enseñanza, aprendizaje y validación de los mismos no difieren mucho de los de otros campos de la zona. La escuela se hace beneficiaria de estos saberes y prácticas en lo que respecta a su orientación agro ambiental, justamente, porque logra contratar a las personas idóneas que las dirigen allí. Es más, uno de los veterinarios-maestro vive en la comunidad por un tiempo. Sin embargo, en el otro ámbito, en donde se llevan adelante trabajos para el proyecto turístico-cultural, resulta necesario presentar la producción agropecuaria con un valor distintivo, y, entonces, se introduce una práctica que le da un plus a la mercancía-caballo que se cría y vende en el Pueblo: la “doma india”. Algunos integrantes de la comunidad ranquel aprenden esta “práctica ancestral” de la mano de Oscar y Cristóbal Scarpatti<sup>123</sup>, y luego

---

<sup>123</sup> Al respecto, ver Viajes y vida (02/04/16a y 02/04/16b).

intentan transmitirla, pero rápidamente se deja de lado porque entra en conflicto con la jineteada y el trato violento con el animal que están bastante extendidos. En este caso, ese “rescate de saberes ancestrales” no implica un reconocimiento o valorización, ni mucho menos, su incorporación directa a la cotidianeidad y experiencia en la vida de la comunidad, sino más bien un elemento que fragmenta por los intereses en juego y que termina estableciendo lugares y personas donde está un saber y lugares y personas donde está otro.

. También genera ciertos desencuentros en la comunidad educativa, cuando la tensión entre los aportes anula uno de ellos y entonces se toman decisiones sin tener en cuenta al otro actor estratégico. Cuando la ULP hace esto, surge la distinción que algunos mantienen entre huincas y ranqueles, que nunca ha sido trabajada:

“...en un momento se quería implementar todo lo que es... Se quería implementar solamente las cosas de la escuela normal del huinca, de la persona blanca. Y bueno, se luchó para que eso realmente sea con profesores que se adaptaran lo que es la comunidad, la enseñanza nuestra. Una enseñanza libre, que los chicos puedan estudiar, pero no con una obligación solamente de que las materias fueran exclusivamente del winca, del blanco, que también se incorporara lo que es lo ranquel” (Entrevista a integrante de la comunidad).

Entonces, en los discursos aparecen dos escuelas o dos propuestas, que a su vez tienen dos directores. En este segundo momento, dos personas dicen ser los directores de la escuela y ambos tienen comunicación con el coordinador: por un lado, el lonko, Daniel Sandoval, y, por el otro, Carime Alfí Abdala, ya vuelta a reincorporar en la escuela. Este rol no existe en la organización de las EPD, pero claramente ordena en el territorio –la utilizó Julio Salazar y, posteriormente, lo hará Daiana Gatica–, sobre todo cuando los dos gestores tratan de imponerse o responder a la imposición del otro.

. Y, por último, veamos lo que sucede en torno a la lengua ranquel. A fines del primer momento y comienzo del segundo, en la situación escolar, la experiencia lingüística cambia, porque se cancela el contrato del primer maestro hablante, se contrata a la profesora de inglés – recordemos, en 2011 se reglamenta la ley de EPD y se introduce el inglés como contenido obligatorio–, y porque ya no está en el territorio Ana María Domínguez, ni los primeros dos maestros que aprendieron algo de lengua ranquel. Cada vez más desvinculados de la trama política que hizo posible su reconocimiento, pero retomando la iniciativa de distinción, el lonko



busca contratar un nuevo maestro hablante en su circuito de relaciones con las comunidades de La Pampa; pero, antes, tiene que discutir con algunos docentes e integrantes de la comunidad, la pertinencia, esto es, la utilidad y lo redituable que puede resultar la enseñanza-aprendizaje de la lengua ranquel en una escuela que es fruto del reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos originarios<sup>124</sup>.

Está claro que el problema no es en sí misma la lengua ranquel y todo el campo de significación que la misma implica, sino su potencialidad contrahegemónica porque vuelve a instalar a la historia y la lengua como territorios de lucha. La oralidad implica otra relación con el lenguaje, al punto que se puede descubrir una voz propia desconocida. Al hablar –mal, bien, verdaderamente no importa–, se juega y entonces nos enteramos que hay otras maneras de nombrar las mismas cosas, de pensar quiénes somos, de dónde venimos, qué nos ha pasado, etc., de plantear y responder los núcleos problemáticos universales y particulares (Dussel, 2016a). Y, la resistencia que le ha permitido sobrevivir no viene sólo del contenido de esas respuestas, sino también del hecho de mantener unificado/a o recomponer lo que la racionalidad moderna fragmenta, disocia, desconecta todo el tiempo.

Una vez que la lógica instrumental predomina en la propuesta, vemos que la pluralidad de los aportes comienza a desaparecer o a ser sopesada. El sistema experto no se presenta como un monopolizador de la palabra, como las formas de autoridad más autoritarias y menos participativas que funcionan en el territorio, fruto del trabajo de revalorización de formas político-organizaciones tradicionales. Por el contrario, bajo un mismo formato, busca reflejar una diversidad de contenidos, que interpela a los sujetos en sus aspectos más individuales y que nunca hacen referencia a los requerimientos materiales para la vida. La adquisición de información es instantánea, así es que parecieran no tener mucho sentido los vericuetos del silencio, el olvido y las controversias que la historia y la lucha encierran.

A esto hay que sumarle el no reconocimiento por parte del personal de la ULP y del Ministerio de Educación, al trabajo de EIB llevado adelante por la escuela, lo cual la sitúa en una posición desfavorable frente a las EPD Huarpe y las EPBD.

---

<sup>124</sup> A la hora de evaluar las condiciones de aceptabilidad (Bourdieu, 2000) de la lengua ranquel, es necesario tener en cuenta que, en el campo político, desde fines de los '90, los movimientos indígenas llevan adelante acciones directas de comenzar las alocuciones primero en la propia lengua y luego en español. Además, en paralelo, en escuelas de La Pampa, en la Universidad Nacional de La Pampa y en la Universidad Nacional de San Luis se dictan cursos de lengua ranquel (Cabral, Serraino y Díaz-Fernández, 2013; Orden y Malvestitti, 2021; UNLP, 2022; El Diario de la República, 04/03/14).

Este es el complejo contexto en el que comienza a trabajar, en 2017, Daniel Ezequiel Cabral. Su familia ha sostenido una lucha justamente en la lengua como territorio, y en este contexto la misma ha sido cuestionada por su utilidad. El lonko no cuenta con el apoyo de la ULP para contratarlo, así es que su sueldo es pagado por la comunidad y en el recibo figura como “peón rural y no maestro bilingüe”. Ezequiel no dio solamente la lengua, sino también “historia de los ranqueles, cultura, vivencia” (Entrevista con D.E.C.), organizó encuentros con la comunidad Huarpe y fue representante del Pueblo Nación Ranquel en el CIAPI. Y, claramente, no respondió a trabajar en la distinción o utilización política por parte de quienes la detentan.

Bien, establecimos el contrapunto entre Martínez y otros (2014a, 2014b) y la ULP, por el lado de lo que ocurre con los contenidos, y mostramos que hay ámbitos o temas donde lo intercultural se articula y ámbitos o temas donde se tensiona. Como las tensiones que todo proyecto y propuesta intercultural implican no se trabajan, sintomáticamente, la conflictividad se desplaza y recae, primero, en la comunidad, y esta es considerada “problemática”, y, luego, en sus autoridades, que siempre son las responsables de que “no haya nada”, de que los proyectos sean inviables, etc., conformando cierto mito que está bastante extendido.

Las formas de autoridad sólo son explicitadas y cuestionadas cuando se trata de “lo ranquel” y nunca cuando se trata de los funcionarios del gobierno provincial. En los diferentes momentos, cada una de las personas que ha estado a cargo de la representación de la comunidad, ha defendido ciertos intereses y ha encontrado resistencias tanto por fuera como por dentro de la comunidad. En futuros trabajos abordaremos esta posición verdaderamente problemática, pero es necesario vislumbrar algo de esto a esta altura. Entre los diferentes aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de comprender la salida de Daniel Sandoval, como lonko y como integrante de la comunidad, está la construcción de una autoridad basada en los propios intereses, que rápidamente va a encontrar resistencias. Las acciones que lleva a cabo le sirven en su desenvolvimiento como autoridad, ya que las alianzas y los frentes que abre tienen más que ver con la construcción de su propio poder que el de la comunidad. La concentración de los recursos de administración y de los saberes que implica su rol, va en contra del trabajo en la libre determinación y autonomía y acentúa la dependencia de las familias, ya que tanto el trabajo de articulación con el gobierno como de productividad cultural le favorece.

Vislumbrada esta modalidad relacional, poco importa si están o no están los saberes en la currícula y si el tratamiento de los mismos resulta su reconocimiento o folclorización, porque el resultado es el mismo. Las articulaciones y tensiones que se generan son utilizadas por los diferentes actores –gobernantes, funcionarios, quienes gestionan en la ULP y el lonco–, para ponen en cuestión nuestra configuración político-cultural sólo en los términos de su posición estratégica. Entonces, los aportes de la propuesta se articulan y tensionan al ritmo de lo que se juega en otros planos, ya sea en el tablero de contienda de la provincia con Nación, del partido gobernante con la oposición, de la ULP con el Ministerio de Educación, de ambos con la Universidad Nacional, de las comunidades Huarpe y Ranquel, de estas con las no reconocidas<sup>125</sup>, de lo que se va legitimando como saber en diferentes ámbitos de la cultura, etc. A mediados de 2017, en un clima profundamente conflictivo por acusaciones de apropiación de recursos comunitarios, se destituye a Daniel Sandoval y se lo echa junto a su familia. En la asamblea del 20 de julio de 2017, en la que se lo reemplaza, ocurren dos cosas importantes. Por un lado, se escribe o modifica el Estatuto del Pueblo Nación Ranquel<sup>126</sup>, en el cual la Educación tiene un apartado, el cual reza así:

“Las nuevas perspectivas de la participación de los pueblos indígenas, incluido el consentimiento libre, previo e informado, la libre determinación, la integridad cultural, la igualdad y el derecho colectivo implican que los pueblos indígenas deben darse su propio recorrido curricular e interactuar con los demás pueblos.

La currícula será un proceso de pertenencia identitaria que surja de los conocimientos ancestrales y que tenga como objetivo fundamental la visibilización y puesta en valor. Valores, pertenencia e identidad serán los lineamientos que marcarán la tarea a desarrollar. Eventos interculturales, aplicación de la ley intercultural bilingüe, convenios con universidades, colegios e instituciones de educación” (2017: 3).

Y, por el otro, personas de la comunidad dicen “recuperar la llave de la escuela”. Se recuerda que el gobernador, Alberto Rodríguez Saá, manda a la que en ese momento era su ministra de educación, Natalia Spinuzza, a buscar la llave que tenían docentes de la ULP. Es notable

---

<sup>125</sup> Para ampliar el tema de las comunidades no reconocidas en la provincia, se recomienda ver Trivi (2019), Omta Samay Pachay Miguel Roque Gil Guaquinchay y Vitarelli (2019), Vitarelli y Arce (2019) y Romá y Sanz (2022).

<sup>126</sup> Nuestro análisis es bien superficial porque nunca pudimos acceder a una copia del primero, aquel que debe haberse presentado en el Registro de Comunidades entre 2008 y 2009, y no podemos saber cuáles son los cambios significativos.

destacar que cada vez que hay “conflictos en la comunidad”, la ULP se repliega dictando clases en línea o no interviniendo en ninguna situación, pero nunca abandona su posición dominante. Una docente recuerda que, tras el conflicto, “se llevaron todo”.

### **8.3.3. Tercer momento de la propuesta para la escuela ranquel: “es una escuela como cualquier otra”**

Cada conflicto deja personas afuera de la comunidad y cierra las puertas para el ingreso de nuevas, así es que lo vivido a mediados de 2017 se presenta como una gran oportunidad para barajar y dar de vuelta. Pero también significa una gran pérdida, lo cual implica cierta etapa de evaluación, duelo y retraining en lo político y social, que cae como una sombra en la comunidad.

Luego de trabajar profundamente la diferencia colonial, esta es asumida y afirmada en sus términos más negativos, porque, en este tercer momento, se instala la idea, no sólo de páramo cultural, sino también de que una parte de la comunidad es profundamente conflictiva y responsable de la inviabilidad de los proyectos. El resto de los actores aparecen ligados al Pueblo Nación Ranquel por cuestiones laborales o meramente circunstanciales, pero de ninguna manera comprometidos con un objetivo colectivo. Por lo menos, no, “mientras la comunidad no resuelva sus problemas”.

El escenario inicial de conformación de las comunidades y de conquistas de derechos sólo está presente en el marco de memoria construido en el salón de usos múltiples, pero ya nadie quiere recordar cómo y por qué se construyó. También cae un manto de silencio sobre las múltiples acciones llevadas a cabo en el segundo momento de la propuesta. Los que estaban no recuerdan, no encuentran materiales, y los nuevos no saben nada, y esto no es un problema.

La propuesta se redefine para responder a viejos y nuevos intereses, pero, fundamentalmente, para construir “una escuela como cualquier otra”, lo cual implica negar no solamente lo anterior sino lo que subyace y permanece como elemento diferenciador. Lo que se dice y hace conlleva esa doble significación, y esto no hace más que empobrecer cualquier resultado obtenido, lo cual repercute en confirmar las ideas de las que se parte y profundizar la fragmentación y los conflictos.

Los múltiples idas y vueltas en el trabajo de campo muestran que los espacios de gestión están profundamente fragmentados y desconectados. Para algunos, la autorización para nuestro

trabajo depende de la ULP; para otros del interventor –primero, Marcelo Balbo, y, luego, Sergio Freixe<sup>127</sup>; para otros del lonco.

### **8.3.3.1. Afirmación de la diferencia colonial**

En 2017, se elige un triunvirato de loncos, conformado por Ana Escudero, Laura Garay y Víctor Baigorria, pero, entre 2018 y 2019, queda en ejercicio sólo el último. La representación que se buscó asegurar con estas tres personas, poco a poco es dejada de lado en favor de una organización que vuelve a desdoblarse las funciones e introduce personas que no son integrantes de la comunidad para gestionar. El lonco basa su poder en su trabajo con la gente del campo y abandona totalmente el trabajo de articulación con el gobierno provincial, el cual es llevado adelante por el denominado “interventor”. Se mantienen la cría y venta de animales, se cancela el trabajo de producción cultural y las lagunas y su explotación turística siempre están en disputa. Quedan inconclusos el frigorífico y la producción de cuero para exportación.

Hay una afirmación de la diferencia colonial por la asunción de lo conflictivo, pero siempre se responsabiliza a una parte de la comunidad, ya sea reflatando la vieja separación en dos comunidades o haciendo referencia a tal o cual familia. Existe la fantasía de que, si no fuese por la otra parte, no habría conflicto, así es que en cada ámbito (la escuela, el campo, casas de familia, las lagunas, etc.) se establecen ciertos mecanismos de inclusión y exclusión entre ellos. Como ningún integrante logra reunir suficiente base política para establecerse como representante, la gestión interna busca evitar la conflictividad al máximo o la utiliza de excusa para muchas cosas. Como es muy difícil explicitar los propios intereses, las acciones siempre son acompañadas de un desprestigio del otro, de justificaciones por acatamientos, de jactancias por tener línea directa con el gobernador, etc.

En un primer momento, la comunidad intenta seguir el ritmo que tenía el lonco anterior e integrantes de la comunidad asisten a encuentros, pero esto no se mantiene por mucho tiempo porque ninguno de ellos desarrolla las habilidades políticas necesarias para desenvolverse como articulador de los diferentes ámbitos. Las nuevas generaciones se alejan o nunca participaron en

---

<sup>127</sup> Ex ministro, viceministro, senador provincial y actual organizador del Festival del Caldén con tres sentencias condenatorias (la última es de la Sala IV de la Cámara Federal de Casación Penal) por obligar a cinco candidatos a jueces provinciales a firmar sus renunciaciones antes de proponer sus nombres al Senado provincial para ser designados magistrados, por amenazas coactivas y amenazas agravadas (La Gaceta Digital, 23/12/20; Nada secreto, 10/08/23).

la actividad política, en el amplio campo de los movimientos indígenas o en el escenario provincial. El lonco participa en algunos actos, pero son muy pocos. No toma la palabra en ningún momento y sólo ejerce una representación con su presencia. Por ejemplo, en 2019, la Escuela Ranquel fue invitada a participar del desfile del 9 de julio en las calles de Buena Esperanza, junto a escuelas de Fortín el Patria, Batavia, Nueva Galia y Fortuna y el lonco conformó el palco de autoridades. En el acto, un directivo dirigió un discurso acerca de “la construcción de nuestra nación”, la nación argentina, omitiendo totalmente parte de nuestra historia, la preexistencia de otras naciones, con la presencia concreta de la comunidad educativa de la Escuela Ranquel, de alguna manera, demostrando que se avanzó muy poco en términos discursivos en doce años de reconocimiento.

La comunidad entra en una etapa de gran retracción. El año nuevo vuelve a festejarse de manera privada, y eso se mantiene hasta la actualidad (ANSL, 26/06/17). Se reducen las actividades de su representante y “no se gasta más” en viajes. Tampoco en maestros hablantes, aunque se mantiene el cargo de Daniela Escudero, integrante de la comunidad, por un tiempo.

La red de alianza que asegura ciertos recursos, va desapareciendo. Algunos dicen que cuando se fue Sandoval, se cortó “el chorro de la obra pública”, y que “no se construye nada más en el pueblo”.

Con la idea de “descendiente” se responde a cualquier pregunta acerca de su origen y sus derechos. Y respecto a estos, sólo se hace referencia al trabajo y la casa. Si esto implica trabajar bajo el mando de un capataz, está bien, ya que el verdadero anhelo es incluirse y ser uno más de los puntanos. A la pregunta por el trabajo cultural, se responde, “acá estamos más preocupados en llegar a fin de mes”.

Mientras la ULP afirma que la escuela “es como cualquier otra”, la senadora provincial, Diamela Freixe (hija de Sergio Freixe), insiste en que la comunidad tiene una escuela intercultural. Y es que, así como la ULP no puede escribir nada acerca de la escuela ranquel, la política no puede más que repetir lo producido en algún momento. A once años de su publicación, la senadora vuelve a presentar el libro de Bandry y Uset, “San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel”, en la Primera Feria del Libro Digital, en 2020 (Secretaría de Cultura San Luis, 14/11/20). Pero, cierta modalidad relacional se reproduce porque vuelven a ser nombrados por otros o vuelven a acomodarse a las demandas de los mismos. Por ejemplo, para la asistencia a la *avant premiere* de un documental sobre el Pueblo

en Buenos Aires, le comentan cómo irán vestidos los niños al director de la película, y este responde: “Sí, así los quiero”.

La relación entre la ULP y el representante de la comunidad es distante. Según los docentes, el nuevo lonco “no se mete en temas de la escuela”. Si necesitan algo, se lo piden a su esposa, exdocente de la casa, Carime Alí Abdala, pero tampoco consiguen mucho. Es ella quien tiene teléfono directo con el interventor y gestiona nuestra entrada e interrupción del trabajo de campo. Pero, tan distante es la relación que, en 2020, el lonco y su esposa cambian a su hijo mayor a una escuela de Batavia.

En la escuela se abandona la producción de artesanías y no se ofrecen más visitas.

El salón de usos múltiples sigue conteniendo elementos de un marco de memoria para la comunidad. Se iza la bandera argentina (Foto 30). El cuadro de grandes dimensiones ha sido colgado (Foto 31) y se suma una vitrina con “artesanías” (Fotos 32) y paquetes con semillas (Foto 33). Dicho conjunto se aprecia como elemento de exhibición en la inauguración de las oficinas en la terminal de ómnibus (MdT Noticias, 13/06/17. ID 14), así es que es un mueble adquirido por la escuela por el desmantelamiento de la oficina turística entre 2017 y 2018.

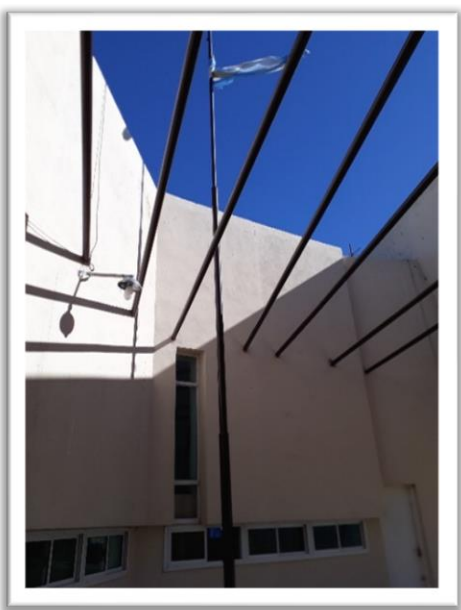


Foto 30 (FCR)

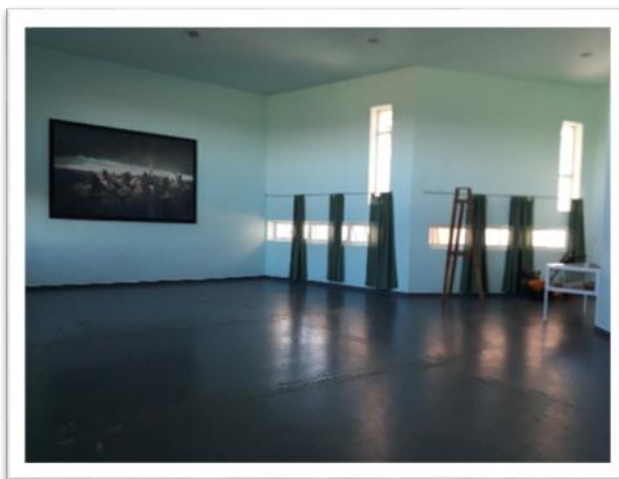


Foto 31 (FCR)



Foto 32 (FCR)



Foto 33 (FCR) "Las flores de mi jardín han de ser mis enfermeras".

El campo sigue siendo considerado un espacio donde hay saberes y prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero se lo mantiene no escolarizado, o mínimamente a través de los veterinarios.

E\_ La gente del campo, con la escuela, ¿tenían alguna actividad?

X\_ Sí, sí. Hacían actividades. Hacían una actividad cuando se capaban a los animales. Se le enseñaba a capar un animal a los chicos de la escuela.

E\_ Ah, la yerra.

X\_ La yerra.

E\_ O sea, los llevaban a la yerra. Y era una actividad de la escuela o de la comunidad.

X\_ De la escuela y de la misma comunidad también. Para que los chicos, el día de mañana tuvieran esa experiencia.

E\_ ¿Y cuánto duraba la yerra?

X\_ Dos días, a veces un día.

E\_ ¿Y quiénes enseñaban en la yerra?

X\_ En la yerra todos los padres.

E\_ Los padres.

X\_ La enseñanza a los chicos mismos de la escuela, enseñanza de cómo, de todo lo que es el emprendado de los animales.

E\_ Emprendado, ¿qué es?



X\_ Vendría a ser el recado, el bozal que llevan en la boca. Todo lo que utilizaban para andar a caballo.

E\_ ¿Todo eso también se aprendía en el campo?

X\_ Se aprendía en la escuela porque no se los llevaba al campo. Se les enseñaba en la escuela. así charlas se les daba.

E\_ ¿Y quién daba las charlas?

X\_ Según el padre que le tocara. O el que estuviera desocupado” (Integrante de la comunidad).

A diferencia del registro de 2015, las paredes no tienen cartulinas o afiches en lengua ranquel, sino en inglés (Fotos 34 y 35). También hay carteleras de días festivos o fechas importantes (Fotos 36 - 41).



Foto 34 (FCR)



Foto 35 (FCR)



Foto 36 (FCR)

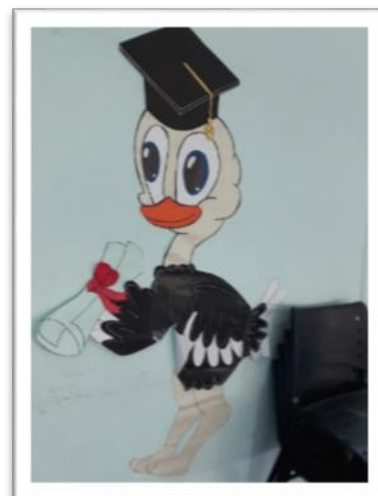


Foto 37 (FCR)



Foto 38 (FCR)



Foto 39 (FCR)



Foto 40 (FCR)



Foto 41 (FCR)

O, de contenidos visto en clase (Fotos 42 y 43).

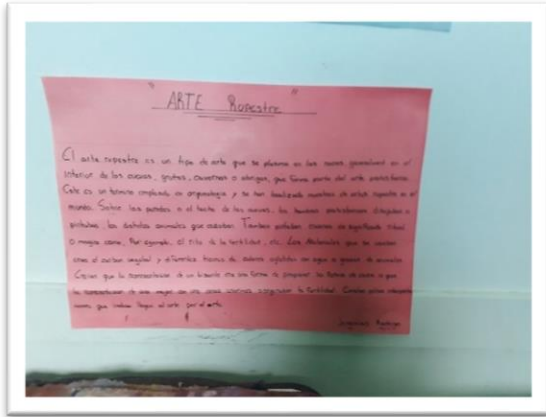


Foto 42 (FCR)



Foto 43 (FCR)

Arriba de una de las dos bibliotecas (fotos 44 y 45) hay un cuadro con una poesía, titulada “Al Peñi Ranquel”, de Yaco Mouly (Foto 46). Y apoyadas en ellas, encontramos dos trabajos de plástica sobre la bandera ranquel (Fotos 47 - 57). En un aula anexa funciona el jardín (Fotos 58 - 64).



Foto 44 (FCR)

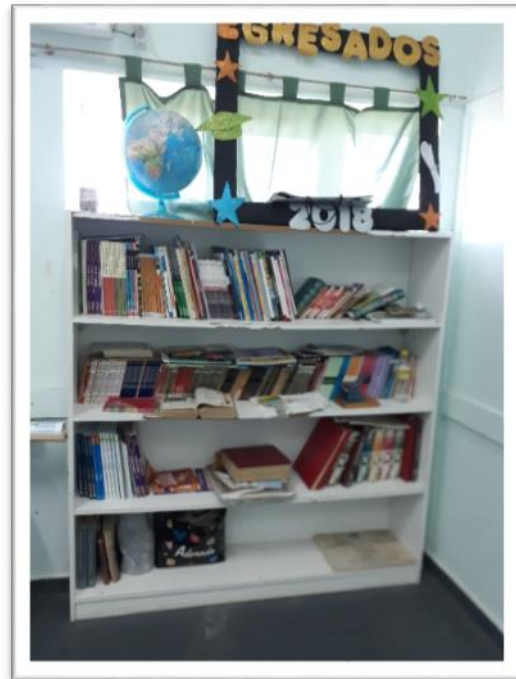


Foto 45 (FCR)

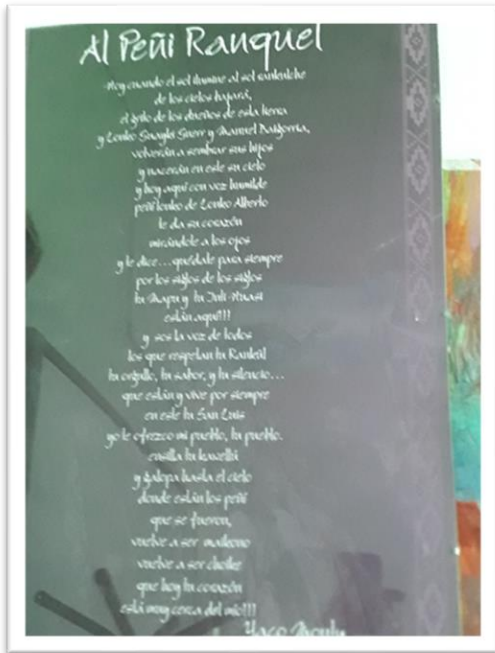


Foto 46 (FCR)



Foto 47 (FCR)



Foto 48 (FCR)



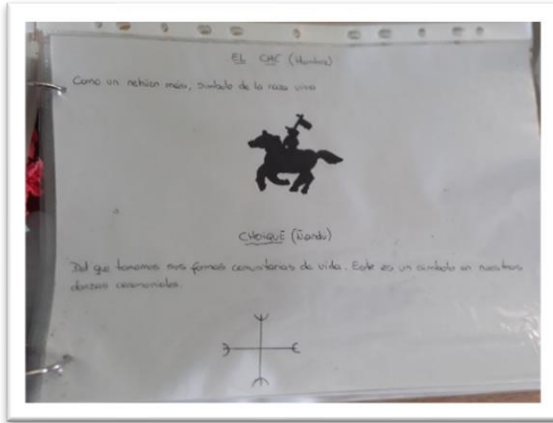


Foto 55 (FCR)

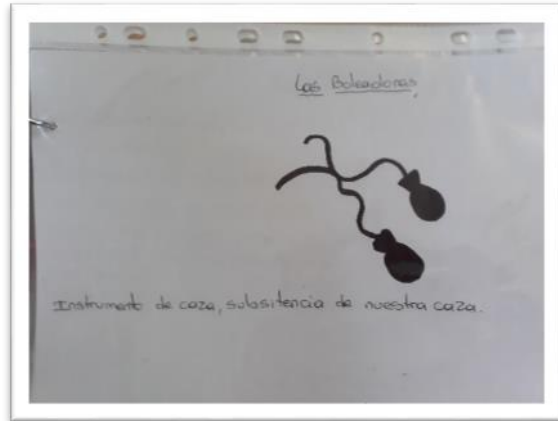


Foto 56 (FCR)

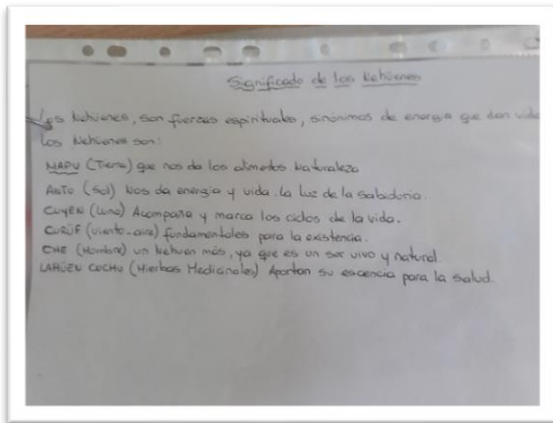


Foto 57 (FCR)



Foto 58 (FCR)

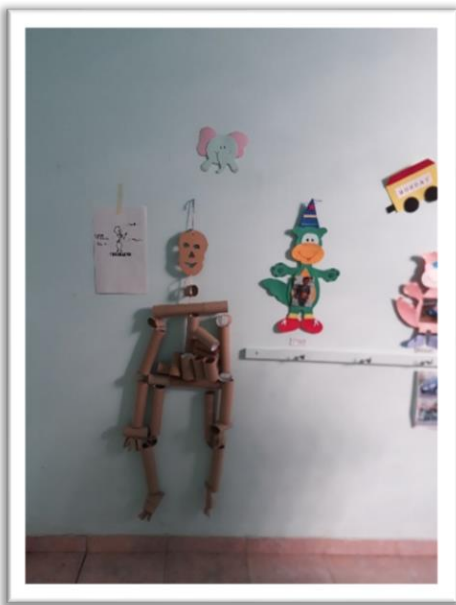


Foto 59 (FCR)

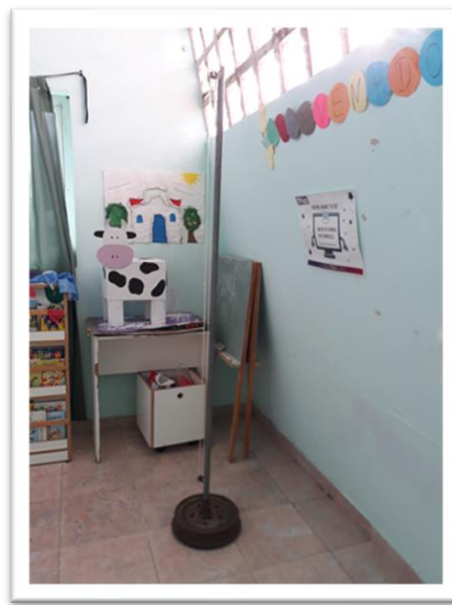


Foto 60 (FCR)



Foto 61 (FCR)



Foto 62 (FCR)



Foto 63 (FCR)

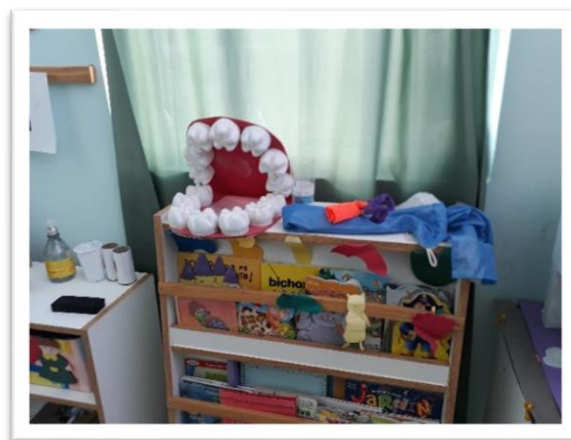


Foto 64 (FCR)

### 8.3.3.2. Negación de la diferenciación colonial y afirmación de un punto de vista como el único válido

En la ULP, queda a cargo de las EPD Manuela Ferreyra. En la primera parte de su gestión, todavía hay coordinadores. A cargo de las EPDR, primero estuvo Gabriela Bonisconti (hasta mediados de 2018) y luego Jorge Pipitone. Cuando esta figura desaparece del organigrama, los docentes de las escuelas se relacionan directamente con este último (sin especificar cargo) o la jefa del programa.

Los docentes que siguen trabajando son Laura Gatica, Daniela Escudero, Carina, Trinidad y Mauro Amin. Para el nivel secundario ingresan Daiana Gatica, en lengua y tecnología; Juan Manuel Fernández De Luigi, en Ciencias Sociales; María José Galiardi en matemáticas; y Juan

Garavaca, como profesor de gimnasia. Daiana es hermana de Laura; venía de trabajar en la ULP y, al poco tiempo, es nombrada docente a cargo de la escuela; para el territorio, la “directora”. Los docentes itinerantes van una sola vez a la semana, y es necesario aclarar que nos quedaron fuera del registro los desplazamientos de los mismos, que hacen que la distancia sea un elemento estructurante de la experiencia<sup>128</sup>.

“Nosotros vamos un solo día y lo ideal, lo que nosotros aspiramos, es que los niños hayan visto, tipo aula invertida, que ellos hayan visto, tengan sus dudas, nos las evacuen y nosotros le decimos, se las tratamos de aclarar. Ellos no, van a hacer la tarea. Entonces, les decimos, ‘chicos, aprovechen, venimos un día’” (Entrevista a docente del secundario).

La relación de tiempos y actividades está determinada por la organización y multisituacionalidad de la propuesta, porque se establece un horario semanal obligatorio por los viajes de los docentes itinerantes y la disponibilidad de los espacios físicos y digitales (plataformas, email y WhatsApp). Ahora bien, de maneras más informales, docentes, tutores y alumnos coordinan entradas y salidas, más temprano o más tarde, presentaciones de tareas, festejos locales, etc.

Notablemente, quienes están en gestión y los docentes no hablan de “la comunidad” sino de “los padres”, o de las “madres” y “los padres”. La interacción con las primeras es más fluida, aunque a veces problemática “por los conflictos que hay en la comunidad”, y con los segundos es prácticamente nula, “sólo asisten a los actos”.

En 2019, los tres niveles reúnen dieciocho alumnos: dos en nivel inicial, nueve en primaria y siete en secundaria. Aunque el sistema es no graduado, los docentes hacen referencia a que “hay tres en 1° grado, dos de 2° grado, uno de 3° grado, uno de 5° grado y dos de 6° grado”; o “uno a 1° año, dos a 2° año y cuatro a 4° año”.

En la enseñanza-aprendizaje se utilizan diferentes lenguajes: oral, escrito, visual (fotografías, ilustraciones, carteles en el aula y el salón, cuadros), audiovisual y el digital, que reordena de una manera bien diferente estos lenguajes. El lenguaje oral se despliega en conversaciones, intercambios y prácticas de enseñanza-aprendizaje (transmitir y construir ideas, conceptos, plantear actividades, etc.). Se utiliza como recurso el asociar ideas, el recordar clases anteriores,

---

<sup>128</sup> Para una profundización en este aspecto de la investigación, podrá tenerse en cuenta los movimientos como metáforas (Rockwell, 2018) y la etnografía de movimientos o desplazamientos (Pellicer, Vivas-Elías y Rojas, 2013; Jirón e Imilán, 2016; Pujadas, 2018; Rivero, 2017).



el comentar al grupo lo que se piensa, lo que se reflexiona o la propia experiencia. El lenguaje escrito está plasmado y ordenado de una manera diferente en fotocopias, libros o plataformas, y forma parte de la producción o reproducción que se da en el aula, ya sea en el pizarrón, en los cuadernos o las pantallas. El pizarrón es un espacio de producción que tiene que ver con la inmediatez de la jornada escolar. Los alumnos suelen fotografiarlos, capturando de alguna manera tareas y consignas que se corresponden con un día en particular. El lenguaje visual de las fotografías de pizarrones y tareas, ya sea realizadas en cuadernos y carpetas o en la plataforma, se utiliza para pasar tarea, completar en casa con aquello con lo que no se llegó en la jornada diaria, etc. El lenguaje audiovisual y el lenguaje plástico también son consumidos y producidos. Estos lenguajes tienen una forma de presentarse diferente, dependiendo del soporte y a la hora de su digitalización se habla de su “carga” o “descarga”.

Es muy pertinente señalar que hubo algunas integraciones fallidas de alumnos que no pertenecían a la comunidad. Los padres entrevistados refieren a que “nunca escribían”, que “los cuadernos y carpetas estaban vacíos”, y que, por lo tanto, su hijo “no aprendió nada”. Esta concepción también está presente en padres que forman parte de la comunidad.

En este tercer momento, hay menos entregas de computadoras, por parte de la provincia y nación, y al terminar el trabajo de campo vemos que faltan equipos. No todos los alumnos cuentan con dispositivos, así es que algunos trabajan con los teléfonos personales.

Entre 2017 y 2018, el equipo interdisciplinario que elaboraba contenidos se disuelve y se pasan a tener en cuenta únicamente los NAPs.

“Hubo una reestructuración con la última gestión. El ministerio colabora. Cuando necesitamos consultar particularmente algo, lo hacemos al ministerio” (Entrevista a M. F.).

Mucho del material que estaba disponible en las plataformas “fue bajado”, y entonces, los docentes ya no cuentan con los mismos contenidos y recursos didácticos a la hora de planificar.

A la hora de hablar de la planificación, los docentes describen procedimientos diferentes:

- Docentes de algunas áreas temáticas, evalúan y consensuan cambios con colegas de otras EPD, antes de planificar.
- Una vez que cargan en la plataforma, “la jefa del programa lo ve y lo ve el equipo pedagógico” (Docente).

- “Cargaba por módulo y era un trabajo muy arduo. Después, en lugar de dejarlo, borraron todo. Ahora se carga por alumno y lo veo solamente yo. Antes era por módulo y vinculaba a cada niño. Después borraron todo. Una vez que aprueban la planificación, por ejemplo 5 módulos en primero, arrancas. Antes era anual. Es planificación por capacidades. En el cuaderno está, en el cuaderno seguimos lo planificado. No se puede digitalizar totalmente” (Docente).

- Y, “en el secundario hay *drive* compartido con Jorge para ver el seguimiento de cada alumno. Puede ver si vinieron o no vinieron. Se lo pasamos a Daiana y ella a los superiores. Daiana lo sube a la plataforma y lo revisan, si están aprobados quedan colgados. Reenvían para las correcciones. Cada alumno carga la actividad que realizó” (Docente).

- “Algunas materias suben las actividades a la plataforma. Otras son presenciales. En la planificación están las clases que subís a lo virtual y clases de otra manera. Corrige después la ULP” (Docente).

Se sigue utilizando la plataforma Sakai, pero cuando finaliza nuestro trabajo se utiliza también lectores 4.0, matemáticas 4.0, Manos a la ciencia, Sumá leyendo, Ticmas y Classroom.

Cuando se consulta acerca de los contenidos extracurriculares aportados por la comunidad, se responde:

E\_ Y con respecto a los contenidos, ¿la comunidad participa en la conformación de los contenidos o en algunos contenidos?

Y\_ En realidad en la comunidad huarpe sí, porque ellos nos pidieron incorporar el idioma huarpe como un espacio curricular extra, donde hay una docente que trabaja con los chicos desde nivel inicial con algunas palabras para que no se pierda el lenguaje. Pero en la comunidad ranquel no ha habido ese pedido, así que los chicos no tienen ninguna cuestión aparte específica de la comunidad, porque esas siempre son sugerencias de la comunidad.

E\_ Claro, ¿sus qué, disculpe?

Y\_ Son sugerencias de la comunidad o aportes de la comunidad. Nosotros solo nos dedicamos a los contenidos obligatorios que establece la ley. En el caso de que hubiera una sugerencia de parte de la comunidad o un aporte, se toma en cuenta, por supuesto. Como fue lo de la comunidad huarpe. Pero en este caso no” (Entrevista a M. F.).

En 2018 y 2019, se sigue asistiendo a las reuniones de EIB del CEAPI en representación de la Escuela Ranquel, pero envían a diferentes docentes que no trabajan la temática.

Siguen formando parte de la propuesta, algunas visitas para “promover el intercambio cultural” (ANSL, 05/11/18), las visitas de la ULP a la escuela, con actividades de divulgación científica sobre astronomía, sustentabilidad, reciclado, etc.; y los recorridos en diferentes partes de la provincia, como el Archivo Histórico, el Parque Astronómico de La Punta, el Solar de las Miradas, la réplica de la Casa de Tucumán, el Cabildo, etc. (ULP Noticias, 20/09/17; 27/11/17; 04/07/19;). En 2019, además, viajaron a la provincia de Buenos Aires y visitaron el Teatro Colon, la Bombonera, el barrio de La Boca (ULP Noticias, 30/08/19).



Foto 65 (FCR)

Siguen con el “proyecto productivo de base local” de PROMER (Foto 65):

“Este es el 3° año. Es para generar su propio dinero con lo que... En el primer año, se adquirió un criadero de ponedoras; en el segundo año se amplió con un vivero; y en este año se va a trabajar el cuero.

E\_ ¿?

Z\_ Con los docentes que están. Se trabaja con todos los niveles porque son pocos, desde nivel inicial” (Entrevista a J. P.).

Un docente explica:

A2\_ El proyecto de nación de base local, para la producción de huevos. Tenemos gallinas ponedoras. Nos ayudaron en la construcción del gallinero y en la recolección. Y en los fines de semana. Ahora vamos a hacer un invernadero.

E\_ Por la orientación.

A2\_ Sí, en ciencias naturales. Tiene que ser de la zona.

E\_ ¿Había otras propuestas?

A2\_ Sí, dulces caseros, pero no hay frutales en la zona. Telares, pero no tienen ovejas y no es fácil” (Entrevista a docente).

No se cita el PEI ni el reglamento establecido en la etapa anterior, ni ningún proyecto educativo formulado por la comunidad.

El registro está duplicado, en la ULP y en el edificio de la escuela.

A las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen que ver con el uso de las plataformas, en este momento, se suman los mecanismos para participar, certificar conocimientos y ganar premios, que, claramente difieren en cada caso porque se participa aun desconociendo en gran parte las bases y condiciones y las formas en las que se eligen los ganadores. En el segundo y tercer momento no encontramos formas de enseñanza diferentes que tengan que ver con la repetición de prácticas que se dan de generación en generación, sino, más bien, que las mismas difieren con las dos encontradas en el primer momento, la de los primeros dos docentes y, luego, con una forma más acentuada en lo disciplinario, la de la tercera maestra. Estimamos que estas diferencias tienen que ver con la formación profesional, ya que algunos no son egresados, y en el caso que lo son, con diferente formación docente, tanto en la formación de grado como en las capacitaciones.

Las capacitaciones

“se van armando según la necesidad, según la temática. Hay trabajo interministerial de la ULP con el ministerio de educación, con el ministerio de producción, con el de turismo y con salud. Con todos ellos se trabaja para la capacitación, por lo menos en las rurales” (Entrevista con J. P.).

Algunos docentes expresan no tener capacitaciones específicas:

“Vimos lo de las capacidades y el diseño curricular. A mí no me sirvió porque todos los ejemplos eran con matemáticas” (Entrevista a docente).

Otros hacen referencia a la dificultad:

“El año pasado hicimos Google, nivel 1. Ya hemos rendido dos veces y todos hemos rendido mal. Te hacen 20 preguntas de opción múltiple y 11 ejercicios. Tienes 3 horas para rendir. Son 11 episodios: crear calendario, presentaciones, etc. tienes que llegar a un 80% y ningún aprobó de acá.

El año pasado te enviaban las clases todas las semanas. Hacías los ejercicios y los enviábamos. Después nos dieron una certificación muy bonita. Y del primero de febrero al 24 de mayo tenemos que rendir” (Entrevista a docente).

La inestabilidad laboral es muy importante. Los docentes dicen firmar contrato “cada seis meses”. En 2019 se recorta el sueldo y se pasan a pagar horas extras si los docentes arman talleres. La fragilidad es recordada constantemente con comentarios como: “tendrían que tener

un solo docente a cargo de todo, por la cantidad de alumnos”, “tendríamos que tener una autogestionada”, etc.

Decíamos que la diferencia colonial no se afirma, como en el segundo momento, por el lado de la producción cultural distintiva, sino por el lado del manejo de una conflictividad que se estima como intrínseca. Lo intercultural implica cierta coexistencia de miradas e intereses diferentes y una tramitación posible de su confrontación, pero acá dicha tensión es tomada como un rasgo negativo, que de alguna manera se ha asumido. Claro está que esto forma parte de la configuración político-cultural, que, desde un primer momento, excluye las relaciones conflictivas que forman parte de todo proceso político.

Así como la comunidad se aleja de los escenarios y trata de evitar cualquier producción de sentido, las personas que trabajan para la ULP hacen lo mismo. Esto profundiza el aspecto instrumental, la separación entre “forma” y “contenido”, porque pareciera que se trabaja en un polvorín, y la afirmación de un único punto de vista, al punto de que se percibe como el único aporte que ha tenido la propuesta.

El resto de las EPD siguen siendo consideradas en términos comparativos, pero sobretodo se observa en docentes itinerantes que trabajan en más de una. En todos los casos las diferencias que se establecen con la Escuela Huarpe, es para marcar lo que no hay o le falta a la Escuela Ranquel. En un solo caso, hemos encontrado una lectura distinta, que afirma que la relación escuela-comunidad es “distinta”, y que no se deben “pretender los mismos resultados”.

En este momento, nadie cualifica su trabajo en términos colectivos, sino claramente individuales. Todos responden por el propio trabajo y muchos dicen desconocer lo que el resto hace. La falta de trabajo colectivo da la sensación “de que no se hace nada, pero en realidad, se hacen muchas cosas”.

En esta etapa no están presentes los reclamos de madres y padres respecto a la exigencia y calidad de la educación, sino más bien, los reclamos de los docentes al abandono de la tarea diaria de sostener el vínculo educativo con la escuela y el conocimiento por parte de éstos.

Tampoco está la idea de contextualizar o regionalizar los contenidos, sino más bien, la contemplación de situaciones personales de los alumnos –ahora bien, es necesario destacar que los ejemplos más utilizados son de otras escuelas rurales (alumnas embarazadas, alumnos que han perdido a alguno de sus padres y deben ingresar en el mercado laboral tempranamente,

etc.)-, o una reflexión del docente acerca de qué contenidos les sirven y cuáles no, por su contexto.

La propuesta es definida por lo que se hace y en términos de “educación personalizada” se explicita la relación con el conocimiento o el sentido de lo que se aprende. Esto es, pocas veces se hacen comentarios generales de los alumnos, y más bien, se utiliza mucho la referencia a las dificultades o desempeños de alumnos o alumnas puntuales. Pero, la estructura asimétrica en la interacción que se le atribuye a las escuelas tradicionales acá sigue estando, pero por la utilización de plataformas que funcionan como sistemas expertos. Tanto en el aula como en espacio digital, el docente configura las tareas por realizar en cada módulo, “facilita” el trabajo con la plataforma o con el material ofrecido (contenidos en el pizarrón o fotocopias) y evalúa las diferentes respuestas de sus alumnos, pero, esta interacción siempre está referenciada a un sistema que registra y evalúa, y, por lo tanto, controla sin un rostro. Los alumnos interactúan también entre ellos, pero esa horizontalidad solo se da en el aula, ya que la estructura de participación responde a la educación personalizada. Es necesario destacar que se habla de “trabajo colaborativo” pero no hemos encontrado ningún ejemplo en línea y los docentes sólo califican de esa manera actividades que tienen que ver con los proyectos productivos o jornadas, encuentros, como los de los intercolegiales.

En este sentido, las características que se atribuyen al viejo sistema acá siguen apareciendo pero en los términos de la nueva sociedad de la información: la generalización aquí aparece en términos estadísticos; la arbitrariedad aparece en el establecimiento de límites materiales y simbólicos de manera unidireccional, porque, claramente, no todo es coordinable y negociable; y la pasividad de los alumnos ya no es respecto a su construcción singular sino en términos de lo que se puede hacer colectivamente.

Más bien, hay una pedagogía de la simplificación y el cumplimiento de lo mínimo. Los premios que se pueden obtener con la participación en diferentes convocatorias aparecen como algo muy importante, y no porque incentiven sino porque parecieran reemplazar a los objetivos institucionales.

Ahora bien, pero mientras no se produce sentido propio, se afirma el “establecido”, el que aparece en las plataformas y facilitan los docentes, y es por esto que se puede afirmar “es una escuela como cualquier otra”. Pero hay un montón de matices por verdaderas resistencias que tensionan y no llegan a desatar un gran conflicto. Este solo retornaría como una mancha más al

tigre y, en definitiva, no resolvería nada. Veamos algunos ejemplos de la afirmación del punto de vista dominante que aparece en la conformación unilateral de un objetivo, en una práctica de lectura y en una clase. Luego, veamos tres ejemplos de resistencias a este tipo de relación y al sin sentido, que aparecen en una negativa a realizar una tarea, dificultades para conjugar en pasado y en el ausentismo-no conexión. Y, finalmente, una producción propia que pasa muy desapercibida, pero que nos muestra el potencial del aporte de la comunidad.

#### **a. Afirmación de un punto de vista**

. Es parte de la propuesta establecer el tema de la inserción laboral temprana en el campo versus la posibilidad de que los alumnos sigan estudiando luego de concluida la secundaria. Dos egresadas en 2017 pudieron insertarse en la vida universitaria en Villa Mercedes, estudiando profesorado en lengua y literatura y gestión deportiva, y la comunidad gestionó una pequeña ayuda económica para su sustento. Es necesario aclarar que ambas planean ejercer como docentes en la Escuela Ranquel. La mayoría de los varones ingresa a trabajar en el campo antes de terminar la secundaria, y sólo dos de ellos intentaron iniciar la carrera de veterinaria en Río Cuarto, para profesionalizarse, pero no se concretó el proyecto.

A partir de este hecho, dos docentes plantean como objetivo “la concientización de la continuidad de los estudios”, “incentivar el estudio”:

E\_ Me decía que trabajan en la continuidad de los estudios.

B2\_ Sí, la escuela tiene, más o menos, 20 egresados en los años que lleva y sólo tres han entrado en la educación superior. Prefieren quedarse en el campo. Ellas (en referencia a dos docentes) han hecho un proyecto para profesionalizar. Si les gustan los animales, que estudien y adquieran más conocimientos.

E\_ La inquietud nació de ellas.

B2\_ También de la universidad. Nació de ellas, sí. Es un proyecto para acompañar y que haya una mayor afluencia de estudiantes a la educación superior” (Entrevista con Jorge Pipitone).

Para la gestión, en las escuelas rurales “falta incentivo” porque los padres dicen respecto a sus hijos: “se quedan de este lado del alambrado”. De alguna manera, esto estaba en el momento anterior, pero, claramente, de manera progresiva, la propuesta de la escuela hace cada vez más hincapié en los sueños, la voluntad, los desempeños y los logros personales. En estos casos, se

puede ver la influencia de las expectativas de padres y docentes porque las elecciones copian de alguna manera los roles sociales que ya están determinados o asignados por la comunidad: las chicas han elegido carreras ligadas a la docencia y los varones al campo. Pero también hay otra lectura posible, y es que, en algunos casos, los alumnos piden adelantar módulos para terminar antes y así poder irse a trabajar; y esta situación implica menos alumnos y mayor inestabilidad laboral.

. A pesar de contar con una biblioteca, en 2019 la única práctica de lectura es la que ofrece la ULP con “Suma leyendo”.

“E\_ ¿Plataforma?

C2\_ Sólo la de lectura. Por ejemplo, leen un minuto y hacen clic en la palabra donde quedaron. Luego le hacen 5 preguntas para evaluar la comprensión lectora. Sacan un puntaje. Yo lo hago obligatorio. Nos piden sí o sí una plataforma.

E\_ ¿Luego pueden terminar la lectura?

C2\_ No, eso queda ahí. Les dan cuentos.

E\_ ¿Todos leen los mismos o diferentes?

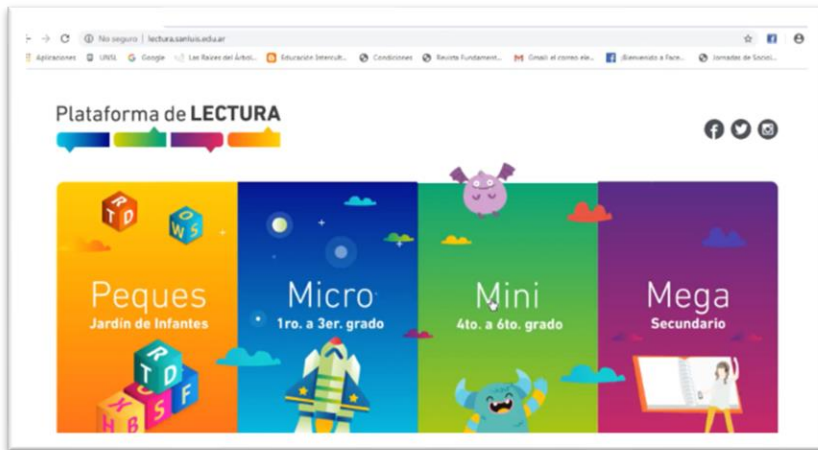
C2\_ Diferentes.

E\_ ¿Luego puedo ver la plataforma?

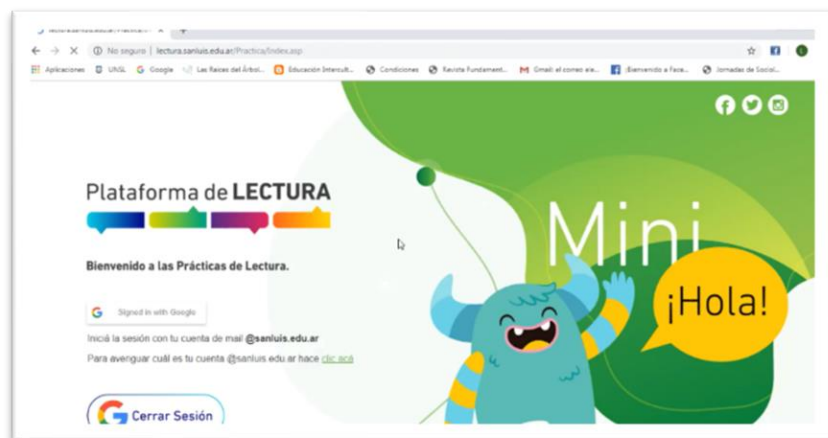
C2\_ Sí (abre su computadora y no logra conectarse) Yo puedo ver los textos y ver quien participó” (Entrevista a docente).

Su configuración en una plataforma digital implica la relación servicio educativo-usuario alumno, su desterritorialización y definición en términos universales –léase, las mismas lecturas para el universo de usuarios de la provincia– y la prescindencia del contexto de lectura del usuario alumno. Veamos un ejemplo (CP 9 y 10).





CP 9



CP 10

En la Plataforma de Lectura de la ULP, aparece el siguiente texto para Mini (alumnos de 4° a 6° grado), titulado “Rutina”.

“Cuando despierto para ir a la escuela, mi papá no está. Él siempre se levanta más temprano que mis dos hermanitos y yo, porque es pediatra y trabaja mucho. Mamá es la que siempre nos prepara el desayuno, mientras que nos ayuda a vestirnos y prepararnos para ir a la escuela. Mi abuela se queda en mi casa cuidando a mi hermanito más pequeño de 1 año. La encargada de llevarnos a la escuela es mamá, ella trabaja en mi misma escuela, como maestra de 2 grado ¡Mis papás siempre trabajan mucho!” (Plataforma de Lectura: Diario de campo. Registro del 27.7.19. CP 11 y 12).

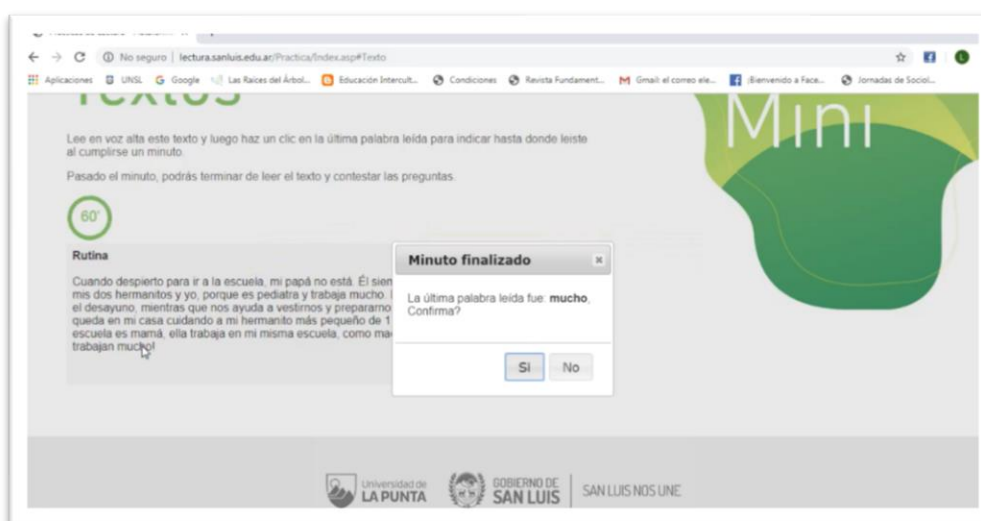
Respecto al contenido, en este ejemplo es muy clara la enunciación desde un punto de vista monocultural, tanto respecto a la configuración familiar y sus roles, como lo referenciado al trabajo y al cuidado, y es que el sistema experto tiene una concepción cultural determinada.

Respecto a la relación pedagógica que implica esta práctica de lectura, vemos que se le ofrece al alumno un “texto con un minutero” (CP 11 y 12); luego, se realiza una evaluación con cinco preguntas (CP 13 - 18); y, finalmente se realiza una devolución donde constan los siguientes datos: la fecha de la práctica de lectura, la cantidad de palabras leídas por minuto, la cantidad de respuestas correctas, la cantidad de respuestas incorrectas y un promedio, tomando como referencia las últimas tres prácticas de lectura, de la cantidad de palabras leídas por minuto y de la cantidad de respuestas respondidas correctamente (CP 19). Todos estos datos pasan a una tabla de “Mis Puntos”, los cuales tienen un valor relativo en otra tabla de “Posiciones”, donde están rankeadas las escuelas que participan de estas prácticas de lectura. En definitiva, estas prácticas de lecturas tienen unas “Bases y Condiciones”, porque forman parte del “Concurso” “Sumá leyendo” (CP 19).



CP

11



CP 12



CP

13



CP 14



CP 15



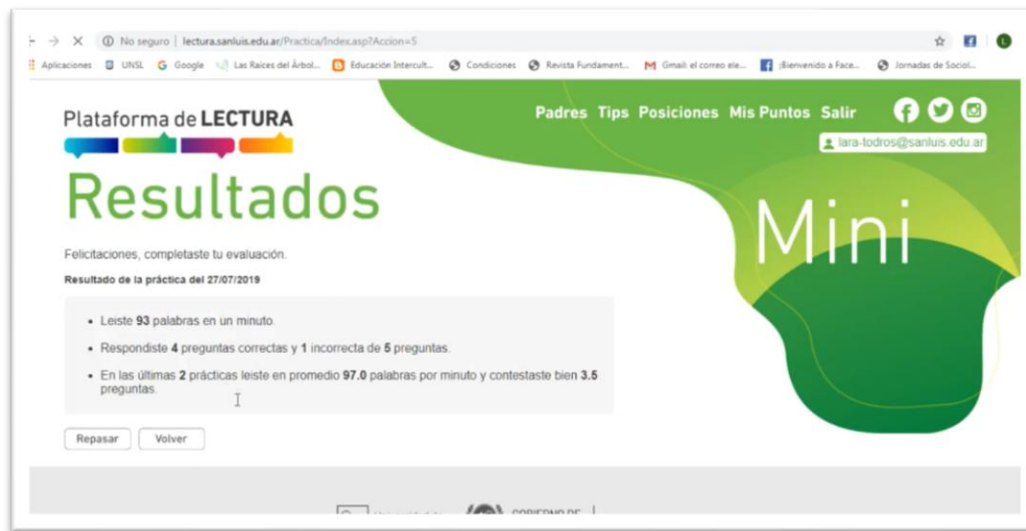
CP 16



CP 17



CP 18



CP 19

. De alguna manera, la afirmación de un punto de vista tan universal implica el ejercicio de negación de ciertas particularidades que son importantes. En cada caso, esta tarea la realizan los docentes en el aula porque son ellos los que adaptan los contenidos. En esta etapa no se habla de “contextualizar” o “regionalizar” los contenidos, pero sí se lo hace. Notamos cierto desplazamiento del abordaje de “lo ranquel” a saberes populares de la zona, como, por ejemplo, el interés por “la historia de la milagrosa Difunta del Durazno”, una santa del lugar.

El registro de la observación de una clase nos muestra cuan negado está en la escuela el proceso político del que forma parte la comunidad educativa. Por supuesto que esta clase puede ser analizada desde muchos puntos de vista, pero aquí sólo tomaremos el abordaje de un contenido: para nivel primario, en Ciencias Sociales se aborda la Población en Latinoamérica y sus lenguas. La docente escribe en uno de los pizarrones, copiando de un manual de Ciencias Sociales, de la editorial Santillana, lo siguiente:

### Una población diversa

- 1) ¿Por quienes estaba habitada América antes de los españoles?
- 2) ¿Qué adquirimos de ellos?
- 3) ¿Quiénes forman parte también de la población latinoamericana?

Recreación del pizarrón.

Entrega dos fotocopias a los dos niños que están trabajando este tema (Fotos 66 y 67) y coordina en simultáneo las tareas para el resto. Los niños trabajan en el cuaderno, pero con la computadora prendida en el pupitre.

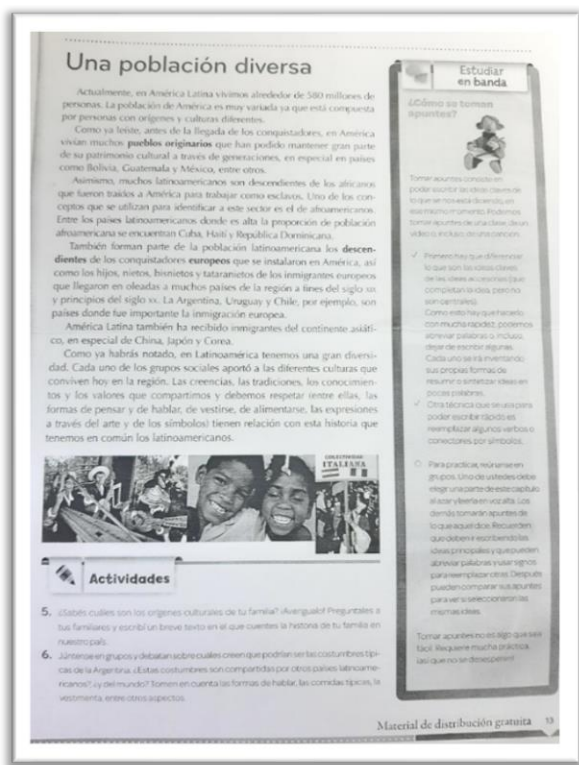


Foto 66 (FCR)

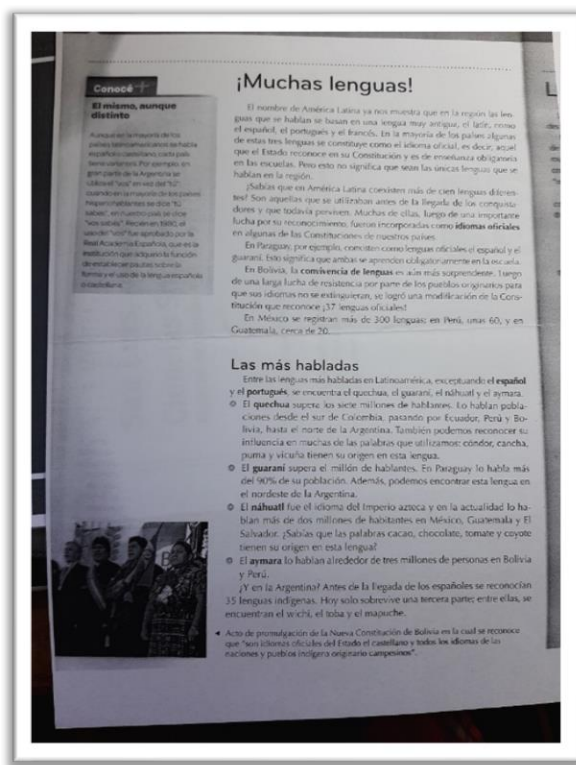


Foto 67 (FCR)

Los niños (N1 y N2) leen y preguntan a la docente (D) antes de responder en el cuaderno. Y se da el siguiente diálogo:

“D\_ Por los pueblos originarios (asiente con la cabeza).

N1\_ Los descendientes se ubican en Bolivia, Guatemala, México...

D\_ 580.000.000 de personas...

N2\_ Estaba habitada por pueblos originarios...

D\_ América estaba habitada...

N2\_ Señó estaba habitada por...

D\_ Los pueblos originarios”.

Así, ocurre con cada pregunta. Los niños leen, le preguntan a la docente y ella confirma:

“D\_ Adquirimos su patrimonio cultural...

“D\_ Hay inmigrantes que han venido...

D\_ ¿También por quienes está habitada la antigua América?

N1\_ Descendientes africanos...

D\_ ¿Quiénes más? Son vagos para leer. Por eso no encuentran las respuestas.

N1\_ China y Japón...

D\_ Claro, vienen de otro continente. China... Inmigrantes asiáticos tienen que poner...

N1\_ Señor, ... en el siglo XVII...

D\_ ¿Cuánto es dos X...?

Los niños responden 20.

D\_ Los conquistadores que se instalan en América...

N2\_ ¿China?

D\_ ¿Cuáles son los descendientes?

La docente lee con cada alumno en su banco. No lee para ambos.

D\_ Descendientes de África, de Asia y de Europa...” (Registro del 4.4.19).

La docente borra el pizarrón y escribe:

### ¡Muchas lenguas!

1) ¿A qué se denomina idioma oficial?

2) ¿Qué lengua es la más antigua?

### Las más habladas

1) Menciona cuales son las lenguas más habladas de América Latina.

Recreación del pizarrón.

Y se da la misma dinámica. La temática no es introducida ni referenciada a la propia realidad en nuestro país y en nuestra provincia. Los alumnos forman parte de una escuela-comunidad que ha trabajado para ser reconocida como perteneciente a un pueblo originario, y en la mitad de los años transcurridos de la propuesta, se dictó lengua ranquel en sus aulas. Sin embargo, en el razonamiento implícito, no se relaciona a la población diversa con la comunidad a la que los niños pertenecen. No se singulariza el contenido, ni por parte del docente ni por parte de los

alumnos. La producción de memoria y de valor positivo de la identidad indígena, que estuvo presente en los primeros dos momentos, no está presente en el actual.

En el secundario se cuenta con lo enseñado-aprendido en la primaria y entonces, en el marco de “la historia argentina” y de la conformación del “territorio nacional” y la “formación de territorios” (conquista del desierto), se ve la “historia de los pueblos originarios” (genocidio). Según hemos podido recoger, en ninguna asignatura o espacio extracurricular ven el proceso local y la historia reciente de reconocimiento de derechos, por lo tanto, los docentes y alumnos no tienen en cuenta el proceso político-institucional que le ha dado conformación al Pueblo Nación Ranquel.

Según Rockwell, “las referencias al medio se dan al tratar temas en los que la relación es más obvia o ilustrativa, sobre todo en lo que refiere a la comunidad” (1997: 36), sin embargo, en esta clase se puede observar una desconexión entre el contenido a enseñar y los sujetos a los que se enseña, fruto de una no referencia al contexto o situacionalidad. Es más, surge una contradicción entre el conocimiento cotidiano que poseen los niños y el maestro y el conocimiento escolar. Al dar el contenido igual que está en el manual, el docente hace dos cosas: primero, respeta el verbo en pasado y, luego, no singulariza nombrando a ranqueles u otros pueblos, dejando el concepto de “originarios”, como generalidad.

Por supuesto que hay casos en que “los niños expresan una comprensión de ciertos fenómenos a partir de su propia experiencia que rebasa los contenidos presentados de manera sintética en el proceso de enseñanza” (1997: 36). Ahora bien, Rockwell explica que esta distinción entre lo que conocen los alumnos y lo que la escuela presenta como conocimiento válido y pertinente de enseñar, tiene algunas consecuencias a nivel experiencial tanto para el alumno como para el docente. Nosotros vamos a pensar en la descalificación de la comunidad educativa, que opera como diferenciador epistémico colonial en otro plano y llega al aula de esta forma. Por supuesto, que esto podría variar si los diferentes docentes lo resistieran e intentan cambiar. En este caso, parecen haber aprendido a “respetar” a la comunidad y entonces eso implica no hablar de la misma. Por supuesto que se hacen reuniones de padres y se invita a una de sus integrantes a “hablar de su cultura” en ciertas “fechas importantes”, pero, definitivamente, la escuela se retira en la tarea de comprender, entender y resignificar una realidad, que, por supuesto, es compleja. El saber del docente parece estar descalificado por dos lados: por el propio sistema educativo, que lo reubica en una organización para que “facilite” la relación del alumno usuario con el



prestador del servicio educacional, que a su vez funciona como un sistema experto; y, por la propia comunidad, que, al no participar activamente en la escuela, no trabaja con los docentes estos temas.

### **b. Resistencias al sin sentido**

Decíamos que hay una pedagogía de la simplificación y el cumplimiento de lo mínimo, y esto se ve tanto en las capacitaciones como en diferentes respuestas de los docentes a las demandas de la gestión. Por ejemplo, se pide un trabajo de articulación entre materias o asignaturas y los docentes lo hacen. Y, luego, si a fin de año no se pide dar cuenta del mismo, se guarda para cuando lo vuelvan a pedir. “Ya lo tenemos hecho”, dicen.

Si estas pequeñas o grandes acciones no nos hacen pensar en la relación entre el deseo y el conocimiento o nuestras prácticas, la repetición de las mismas solo muestra un gran ejercicio en la dimensión del sin sentido. Ejemplos de estas hay muchos. Algunas, más que sin sentido se destacan por la falta de afecto en tareas de cuidado que en otro momento estaban llenas de colores, olores, gritos, carcajadas, risas, corridas, etc. Las mujeres de la comunidad, muchas de ellas madres de niños y adolescentes que asisten a la escuela, realizan diversas labores en el edificio, y es muy notable el mínimo contacto e indiferencia con algunos docentes (por ejemplo, apagan el horno y no le calientan la comida a una docente que cumple una jornada completa en la escuela) o lo mecánico que se volvió el momento de la merienda.

A diferencia de años anteriores, no hay docentes que hagan de portavoz, que se atrevan a andar de acá para allá poniéndole palabras a las situaciones, a los gestos, a los momentos incómodos, o haciendo chistes para no tener que sólo soportar el sentido sino también enunciarlo y disfrutarlo. La referencia a la materialidad es notable, “no hay conexión”, “las libretas no están”, las computadoras las dejan bajo llave, “se ganaron un televisor”, etc. Y el vaciamiento simbólico se manifiesta con el no saber, no registrar, no recordar. Por ejemplo, nadie o muy pocos saben por qué la escuela se llama Feliciano Saá, cuándo se inauguró (algunos afirman que arranca en 2012), quienes trabajaron antes, qué se hacía, desde cuando tal cosa, etc.

Antes de cualquier actividad, evaluación, cumplimiento, está esa necesaria relación de mutuo reconocimiento; por eso, en la repetición constante de cosas sin sentido, surgen pequeñas resistencias que fallan en enlazar simbólicamente lo que parece haberse tensionado o roto entre

la ULP y la comunidad. Después de diez años de camino transitado, la propuesta vuelve a batallar frente al silencio, la negación y el no reconocimiento.

Pero esta falta de sentido, a veces es puesta en palabras, quizás con frases hechas que responsabilizan a la comunidad. En tres ocasiones se nos comenta que “falta el sentido de pertenencia a la comunidad” o el “sentimiento de pertenencia”, claramente en comparación al trabajo que lleva adelante la Escuela Huarpe, y por el retraimiento en ámbitos públicos que la comunidad ranquel hace desde 2017. Y es que la propuesta cambió sus objetivos porque la gestión y los docentes piensan que sólo se puede incluir o trabajar con algo que está en la comunidad educativa, contrariamente al primer momento, donde la escuela tuvo un rol importante en la producción cultural y donde los procesos de apropiación, que, recordemos, se dan en ambos sentidos, eran más claros. Para ciertas fechas, se invita a participar a Mabel, una referente de la comunidad, pero en ningún momento hay un trabajo conjunto. En otras palabras, la escuela puede institucionalizar un capital cultural, pero en ningún momento se propone objetivar lo que está interiorizado o lo que permanece en silencio, aún en el olvido, o mínimamente referenciado. Cierta impotencia se cuela cuando se explica la propuesta y se mezcla lo que debería ser con lo que es; o cuando se justifica que nada de EIB hay aún porque “se está esperando que pongan un referente en el ministerio de educación”; o cuando se destaca que ranqueles no tienen maestros o profesionales propios, como la escuela Huarpe; o se concluye con el tema del “respeto” y se dice que “ellos son así”.

Veamos tres oportunidades perdidas:

. Una tarde de lluvia, observo que los alumnos juegan en el salón, antes de entrar. Juegan con un lazo. Uno de los niños lo revolea y tira para agarrar a sus compañeros. Tira a la cabeza, a los pies y casi siempre los termina sujetando. Le cometo a la maestra: “es muy bueno”, y me responde: “sí, todo lo que tenga que ver con el campo”, “siempre anda con el lazo”, “también lo hace con los aros de gimnasia”. El niño ingresa con el lazo al aula, pero la docente se encarga de que quede fuera de la misma, arriba de la vitrina donde se exponen las artesanías (Foto 68) o en otro salón (Foto 69).



Foto 68 (FCR)

Es hora de hacer un cuento, y el niño del lazo cuestiona: “¿Por qué tengo que hacer esta tarea, seño?”. La docente contesta “¿por qué rezongas?”. Durante toda la clase intercambian comentarios que tienen que ver con el sin sentido de la tarea y las actitudes que los caracterizan. El cuento por hacer no tiene ningún condicionante, más que la propia creatividad, así es que se pierde una gran

oportunidad para “enlazar” el juego de campo y la literatura, el deseo y la realidad que nos compromete subjetivamente.

La idea de “lazo” funciona como una buena metáfora para pensar en las relaciones en la comunidad educativa y entre diferentes recursos que pueden convertirse en verdaderos capitales culturales. Y, además, para pensar que para que un capital pase de un estado a otro –por ejemplo, de un estado interiorizado a uno objetivado o institucionalizado (Bourdieu, 1979)–, es necesario construir esos lazos o puentes. Podemos aprender de otros o utilizar plataformas para intentarlo, pero, en definitiva, esa hechura ocurre en el aula, en las relaciones cotidianas que le dan vida y sentido a la escuela.



Foto 69 (FCR)

. Algo similar ocurre en una clase de inglés. Se pierde la oportunidad de instalar una dimensión prácticamente obturada en la escuela, cuando se trabaja las “dificultades para conjugar en pasado”. En la enseñanza-aprendizaje del “yo era”, “yo estaba”, “yo tenía”, ubicamos a los sujetos en el tiempo, que, claro está, no es una mera categoría abstracta, sino una dimensión simbólica que está atravesada por múltiples mecanismos psíquicos y psico-sociales. Por eso

siempre es necesaria la intervención del docente, porque es la única que puede interpretar cuando se juega algo en el reverso de la estructura.

. Significativamente, sólo en este momento, la gestión de la ULP y algunos docentes hablan de “ausentismo” y de que los estudiantes “no se conectan”, “no responden”; y, en algunos casos, generalizan diciendo que esto es una problemática de todas las EPDR. Como causas, encuentran la falta de incentivo para el estudio, el trabajo en el campo o actividades que implican varios días, como la yerra.

Desde el punto de vista del centro, sólo se justifica la ausencia por inclemencias del tiempo que hacen intransitable los caminos, sino, claramente, “no hay excusas”. La propuesta para las EPDR es tan “flexible” que “no hay excusas”:

“D2\_ La situación de la ruralidad varía en cada lugar. En algunos lugares es imposible llegar a la escuela. Los niños hacen dos horas a caballo para llegar. Aquí no hay excusas. Si no van y se van al campo...

E\_ ¿Es un tema el ausentismo?

D2\_ Sí. En Huarpes es diferente porque las casas están muy... Hay una y otra a 5 kilómetros. Después hay otra y después otra a 500 metros. La escuela está adelante. Si llueve no se puede ir porque desaparece el camino. Es arcilloso... En otros lugares, que están más cerca...

E\_ En ranqueles están las dos comunidades juntas...

D2\_ Hicieron las casas pegadas... No hay excusas para que no estudien.

E\_ ¿Y las hay?

D2\_ Sí (ufff. Hace gesto de mucho). En todas las escuelas. Yo lo atribuyo a la falta de compromiso de los padres... En todas las escuelas rurales... los padres dicen: Se queda de este lado del alambrado. Falta incentivo.

E\_ Eso dicen los padres.

D2\_ Sí” (Entrevista a J.P.).

Pero, al consultar al primer coordinador surge una relación distinta:

“E\_ ¿Y había conflicto con la escuela, con los chicos que se querían ir al campo y no a la escuela? ¿O la escuela iba al campo?

F2\_ En ese momento no había, no había tanto en chicos que dejasen la escuela por ir a trabajar. Digo, no, no, no. Eso lo hacían las familias en un primer momento. Les pareció

interesante tener una propuesta en la escuela para ellos, ahí, porque querían eso, para que el chico no fuese a trabajar. ¿No? Luego...

E\_ Ah, o sea que al principio...

F2\_ Claro. Sí, sí, sí, fue una demanda. Ellos pretendían que iniciase cuanto antes las clases porque querían eso. Era una demanda de la comunidad. ¿No? Entonces, bueno, eso era muy importante. Por eso la imagen de la escuela, era el centro donde todo ocurre, como en la ruralidad. La escuela es el centro donde todo ocurre.

E\_ Y el maestro hace de todo...

F2\_ Y el maestro es la presencia, sí, sí, sí. Así que, bueno, pero, bueno. Sí, en eso, en el contexto son muy difíciles, muy disímiles, perdón. Tanto la comunidad huarpe como la ranquel.

E\_ ¿Y en algún momento tuvieron así conflicto con el tema de que los chicos quisieran estar en el campo, que no quisieran ir a la escuela?

F2\_ No, no, creo que no, eso sucedió un poco después, me parece. Mientras yo estuve no había ese conflicto. Los chicos, más que nada, querían ir a la escuela, los padres los llevaban. Algunos, quizás, se quedaban, pero, bueno. Pero, la mayoría tratábamos de ir y buscarlos y que no dejasen la escuela. Como era tan cerca...

E\_ O sea, el ausentismo no era un problema.

F2\_ No, no era un problema. No, no, no.

E\_ No, porque actualmente hay un trabajo de tratar de retenerlos y... porque se quieren ir a trabajar al campo...

F2\_ Exactamente. Claro... Lo que pasa es que el trabajo en el campo te lleva todo el día y no estás en la escuela. Eso es lo que puede ocurrir. ¿No? Pero, bueno, cuando estábamos nosotros, mucho eso no pasaba" (Entrevista con W.H.).

Está claro que las resistencias al sinsentido del quehacer escolar (Rockwell, 2018c) se dirigen a la propuesta educativa y sus pautas de estructuración de las experiencias buscando no vulnerar las relaciones interpersonales, ni renunciar al deseo de aprender. Entendemos que se da lo mismo que ha recogido Rockwell en su experiencia, esto es, que los estudiantes se resisten "a no comprender el mundo en el que le tocó crecer" (2018c: 254). Éstos, se involucran en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar de una manera diversa, y es ahí donde emerge la dimensión política (Rockwell, 2018c), podríamos decir, donde todo se inscribe.

Es necesario advertir que la resistencia es una constante en todas las escuelas y que su interpretación difiere según la situación contextual. Está claro que la escuela o el aula no son escenarios donde las fuerzas se despliegan, sino que están íntimamente ligados con lo que se tensiona. Si hay un escenario, éste todavía son las relaciones intersubjetivas, así es que las resistencias no tienen un contenido de antemano, sino que mucho de lo que las mismas significan depende de las instancias, objetos que se utilizan, sujetos involucrados y de las situaciones que se terminen generando y desarrollando.

Como todo aprendizaje significativo implica una conflictividad donde los elementos, materiales y simbólicos, que forman parte de la estructuración de las tareas diarias sufren un desgaste, una fricción ambivalente o conllevan, por momentos, contrasentidos, como los objetos transicionales de Winnicott, los procesos de apropiación y resistencia pueden confundirse. Y es que las resistencias al sin sentido que se dan en el aula no se encuentran en las antípodas del aprendizaje, sino que expresan la necesidad de entender, aprender y asociarse (Rockwell, 2018c). Lo que a simple vista parece una contradicción, en realidad debería hacernos advertir lo fundamental que es redireccionar las fuerzas opositoras a la propuesta educativa, que es en definitiva la que está en cuestión y modificación constante, ya que ni el tiempo, el espacio, el docente, los compañeros, la tarea, los materiales, etc., pueden tramitar por separado la indignación. Así es que es la propuesta la matriz que puede facilitar y amortiguar ese proceso conflictivo, vehiculizar la comunicación, el intercambio y la transformación, y no los cuerpos y las voluntades individuales de las personas que componen la comunidad educativa.

Las que sí están en las antípodas son las resistencias que producen un alto ausentismo, porque las posibilidades para batallar junto a otros están disminuidas. Y, en el caso de propuestas híbridas, hay un montón de formas de conexión y no conexión que se intercalan entre las fuerzas resistentes expresadas en las aulas y las que llevan a su no habitabilidad. Por esta razón, es fundamental entender que una fuerza es resistente cuando alguien interpreta que lo es; aquí se ve claramente con la contrapregunta: “¿por qué rezongas?”. Según Rockwell, los docentes responden de diferente manera. Algunos sienten temor y lo amortiguan con mecanismos de mediación, encauzamiento o castigo, y otros logran establecer cierta complicidad porque reconocen que en estos resquicios, niños y jóvenes resisten ante las fuerzas institucionales. Si estas acciones son tomadas como indicios de rebeldía, simple oposicionismo, conductas propias de una alteridad subalternizada, ataques a las actividades y las personas, o conductas

profundamente individuales, “pueden servir de pretexto para canalizar a los niños y jóvenes hacia el fracaso escolar y hacia destinos reservados para los excluidos de la sociedad” (2018c: 260). Pero, si en cambio, no se apresuran a cancelarlas, sancionarlas, silenciarlas, negarlas, etc., sino que las tramitan como fuerzas instituyentes, se abre esa dimensión donde la impugnación puede ser dialogada, debatida o generadora de acciones concretas.

Para entender su significación, Rockwell (2018b) trabaja las condiciones materiales que tienen efectos sobre la producción discursiva en el aula y la coincidencia o disyuntiva entre la lógica de interacción y la lógica de contenido. Los docentes tienen una cuota variable de poder que les permite establecer pautas de interacción y delimitaciones del contenido. En el primer ejemplo, la tarea de la realización de un cuento implica la interacción de responder a la consigna del docente en el horario de clase. Luego de haber trabajado, en clases anteriores, el contenido: los cuentos, se propone la creación de uno propio. La forma que adquiere este conocimiento en el aula es más cercana al “conocimiento como operación”, que propone Verónica Edwards (2005), porque luego de su definición se espera su adecuada aplicación. Independientemente del contenido, el énfasis está puesto en lograr una producción con una determinada forma; esto es, que tenga un inicio, donde se ubica al lector temporo-espacialmente y se presenta a los personajes, un nudo, donde se da a conocer y desarrolla un conflicto, y un final o desenlace, donde este último se resuelve.

Pero el niño del lazo resiste a la lógica de interacción y pregunta por el sentido de la tarea, no encontrando una respuesta que lo relacione con el contenido y la actividad a realizar, sino una interpelación que es en sí misma una interpretación de que su conducta no es la adecuada. La búsqueda de sentido retorna como descalificación de su persona, perdiendo el docente la oportunidad de explicitar las lógicas cuestionadas, que son con las que trabajamos y, por lo tanto, las que vuelven todo conocimiento significativo, porque incluyen al sujeto para quien significan (Edwards, 2005). Pero algo del sujeto queda fuera del aula, y capaz que, con el lazo también su interés por lo que allí puede ocurrir.

Nos lleva a una reflexión recordar que la institución se define como un formato superador de las llamadas “escuelas tradicionales”. La Escuela Pública Digital se ha constituido en esa diferenciación y es por eso que su propuesta está centrada en el uso de TIC’s, tiene una educación personalizada, autoregulada, no graduada y con un diseño curricular modulado, basado en la enseñanza y aprendizaje por competencias. Desde este punto de vista, la educación

que ofrecen las escuelas tradicionales tiene una estructuración que se corresponde con un tipo de sociedad que ya no existe o pronto desaparecerá, donde los niños, nativos digitales, no pueden desarrollar su máximo potencial. Las pautas de organización que se imponen, con roles jerarquizados y contenidos desactualizados, hace más que comprensibles los comportamientos de rechazo y las resistencias de los estudiantes.

Ahora bien, al abandonar su vocación disciplinaria, las EPD se modulan para ofrecer una educación a la carta –esto es, se flexibilizan tiempos y espacios, se modifica el rol del docente y se lo convierte en un facilitador o mediador entre las plataformas y los usuarios, el contenido obligatorio se reduce y se amplía la oferta educativa con actividades recreativas, el conocimiento es cada vez más situacional, y los sujetos eligen con que espacios curriculares avanzar, de esta manera, volviéndose más autónomos y conscientes de aspectos metacognitivos, entre otras cosas–, así es que las tensiones resistentes parecen no tener fundamentos, recayendo exclusivamente sobre los sujetos la responsabilidad por las mismas. Lo que se oculta es que toda propuesta es contrarrestada con acciones contrarias, porque puede revisarse, resignificarse, transformarse, porque la cultura escolar no puede imponerse desde arriba, sino que se construye colectivamente en cada escuela.

En las adjetivaciones generalizadas se pierde la dimensión política, que, por supuesto, retorna en múltiples sucesos, eventos, fallas que pueden ser tomados como parte de la descomposición institucional o aprovechados colectivamente para no perder la oportunidad de construir prácticas y significados propios. Como las resistencias siguen siendo interpretadas como fuerzas que se oponen y como signos de atraso o deficiencias individuales y colectivas, pensamos que es necesario recuperar su concepción como proceso y como proceso que forma parte de la construcción cotidiana de nuestras culturas escolares.

Está claro que hoy se asocian a fenómenos, situaciones, prácticas, objetos y formas de vincularse, diferentes de los que hemos recogido con Rockwell, como el trabajo con TIC's, la atención sostenida, la profundización en las lecturas, la asistencia y permanencia, etc. Sin embargo, en algunos casos, las fuerzas con vocación de oponerse a las nuevas pautas de interacción y de trabajo con los contenidos no están siendo entendidas como resistencias sino como efectos de diferencias culturales. De esta manera se naturalizan obstaculizaciones materiales a la comunicación como los bloqueos y cancelaciones en redes sociales, el abandono de los espacios de participación colectiva, el trabajo cada vez más personalizado y a reglamento.



Nuevamente, el malestar colectivo es tratado individualmente haciendo que las resistencias sean cada vez más diversas en sus formas y sobretodo más sutiles, funcionando como micropolíticas de sobrevivencia en lo institucional.

Hay un sinnúmero de “resistencias al sin sentido” que no son interpretadas como búsquedas del mismo, que no son canalizadas y trabajadas para que formen parte de lo que se puede construir colectivamente. De esta manera, se pierde la capacidad de una lectura contextual, de potenciar los procesos que forman parte de la cotidianeidad escolar, de construir instancias, herramientas, mecanismos, significados, etc., que hagan frente a unas lógicas y estén al servicio de las que nos importan.

A los diferentes procesos que hemos visto, hoy se suma la conexión, que, por supuesto, puede rechazarse, encuadrarse, potenciarse, etc. pero claramente ya no es un mero soporte o complemento en la interacción. Conectarse, no conectarse, no dejar de estar conectado, las formas de estarlo, cuando, con qué, por qué, con quien, etc., pueden definirse para que toda su potencialidad responda a las lógicas o formas posibles de estructuración de lo escolar que nos importan, y, así, ganarle a otros usos de la misma.

### **c. “La mirada ranquel”**

Quienes aprovechan las oportunidades que se dan o las buscan generar son algunos docentes, que, en su labor diaria, entienden que el desafío es con alumnos puntuales. Explican la importancia o la utilidad de lo que están enseñando, buscan recursos, envían videos o tutoriales, arman proyectos o talleres, dan clases de apoyo, crean grupos de *WhatsApp* con las madres, arreglan las computadoras y sostienen el vínculo con el que se esfuerza y muestra voluntad. Para adaptar contenidos, algunos avanzan con temas en los que no han sido capacitados.

En 2018, todos los alumnos participan de los “Intercolegiales Culturales” organizados por el Ministerio de Cultura, que ese año estuvieron a cargo de Lis Contreras. Las tres participaciones están disponibles en *YouTube* (Intercolegiales culturales, 23/11/18a; 23/11/18b; 21/12/18), pero, solamente nos vamos a detener en la del nivel secundario, en la producción de un audiovisual denominado “La mirada ranquel”. El video está construido con fotografías sacadas por los propios alumnos y una docente, un texto escrito en la presentación y otro al final, la música de un kultrún y siete voces en off que narran:

Texto de presentación:

“La mirada ranquel. Escuela pública digital N° 3, Feliciano Saá, Pueblo Nación Ranquel. Consideramos que estos intercolegiales culturales, ‘Puntanidad creadora’, es la ocasión perfecta para reflexionar en cada escuela sobre nuestras raíces, nuestros ancestros...”.

Narración:

“Voz 1\_ Y si hablamos de ancestros. Que mejor, que quienes estuvieron en estas tierras desde el principio, los ranqueles, que con su sabiduría y respeto por nuestra tierra tienen mucho para enseñar. Es fundamental enseñar el respeto por la madre tierra, no solo como un nuevo estilo de vida, sino como una manera de agradecerle a la misma todo lo que nos brinda. Debemos tener una conciencia de agradecimiento, de feliz concordancia entre todos estos elementos, gozando de una calidad mejor, porque así es el aire de nuestro San Luis, nuestra tierra. Así es el clima y el ambiente en que nos movemos. Una característica que nos distingue con acentuada puntanidad y nos promete una existencia feliz y saludable. Si logramos que, desde niños, las nuevas generaciones de sanluisenses respeten profundamente a los seres vivos, como los ranqueles respetaban al árbol, los animales, los elementos, podemos sentir que hemos logrado la instalación de la nueva conciencia.

Voz 2\_ El bramido del puma, cuando se escucha en el monte, todos los seres vivos hacen silencio y en el temor está el respeto. Brama el puma y corren los venados, las liebres y las llamas a guarecerse. La semejanza es enorme. El bramido del puma simboliza la silenciosa pero también armoniosa reorganización del pueblo ranquel.

Voz 3\_ Se iluminó el entorno y la Nación Rankulche se asoma otra vez al mundo en una brillante conquista de la existencia sobre la nada.

Voz 4\_ Surge la raza con la grandiosidad genética que arrastra consigo un pasado glorioso con la inteligencia y probado valor con la energía estructural de la antigua nación natural del corazón de la patria.

Voz 5\_ El bramido del puma es la alerta, es el descubrimiento de la presencia ante el otro. Sin miedo y sin alarde que empañe el acto creativo, camina el puma y los pasos se dan con elegancia, elasticidad, agilidad y respeto por la naturaleza.

Voz 6\_ Somos la nueva generación del Pueblo Ranquel. Somos el futuro y por ello aprendemos de nuestros ancestros.

Voz 7\_ Hemos compartido con ustedes la ceremonia de la Pachamama. Se celebra el 1° de agosto con miembros de nuestra comunidad y llevada a cabo por la machi. A la misma le agradecemos por todo lo que nos da la Madre Tierra”.

Texto final:

“Extractos del libro “El bramido del puma” de Héctor Pablo Ossola.

Fotografía: Santiago Rodríguez, Anahí Rodríguez, Rodrigo Amitrano, Milagros Escudero, Benicio de Alejandro, María José Gagliardi Guiñazu.

Edición: Benicio de Alejandro, María José Gagliardi Guiñazu.

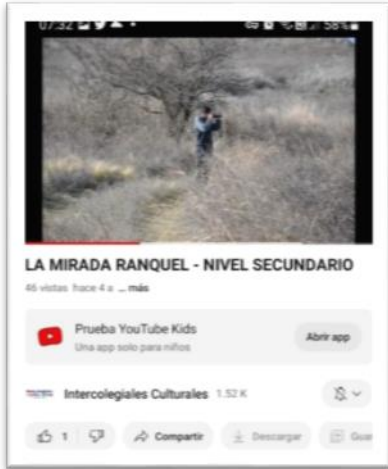
Agradecimientos: Mabel Baigorria, nuestra machi, por recrearnos la ceremonia de la Pachamama. Ana Escudero, una de los lonkos, y Daniela Escudero por su participación en la ceremonia de la Pachamama” (Intercolegiales culturales, 21/12/18).

Con una hermosa combinación de lenguajes presentan su contribución para los intercolegiales, un lugar de exhibición. Lo escrito se refiere a las presentaciones, referencias y créditos, mientras lo hablado a lo importante de la palabra a transmitir. Lo tomado del libro de Ossola tiene que ver con su propio proceso, mientras que el nombre del audiovisual –que posiblemente remita al libro de Carlos Correa, “Una mirada Ranquel. La cultura del olvido (Olvidado)” (2018)<sup>129</sup> o a las enseñanzas de Daniel Cabral respecto a otra mirada (Ñuke Mapu, 15/01/16)– con una posición subjetiva distinta, que muestra cierta resistencia a aspectos coloniales de la propuesta.

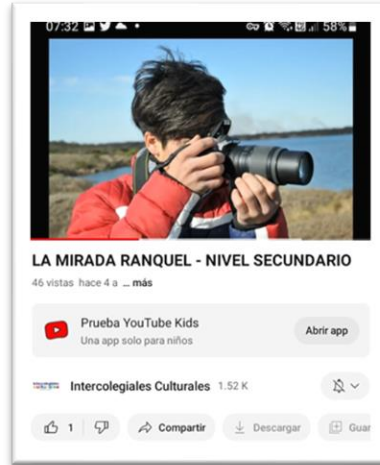
Además de sacar fotos (capturas de pantalla 20 y 21), los alumnos hacen un juego de miradas entre ellos y la docente (capturas de pantalla 22, 23 y 24), que explicita, de alguna manera, una de las formas en la que está estructurada la experiencia escolar. En lugar de estar dispuestos a la mirada del otro, narran en ese mismo lenguaje una subversión de relaciones.

---

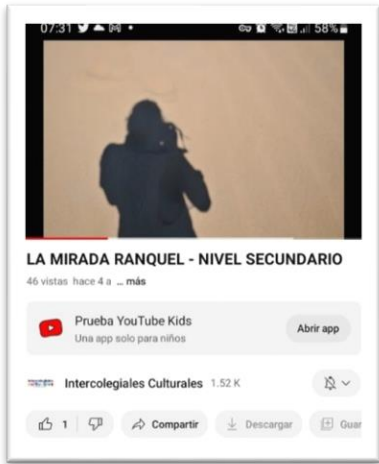
<sup>129</sup> Este libro fue publicado y presentado en 2016 (CPEtv (Canal 2), 19/09/16; TVCO, 24/10/16) y reeditado y vuelto a presentar en 2018 (Luis E. R. Cesanelli P., 28/09/18; 28/10/18a; 28/10/18b; Swami, 28/10/18; Carlos Correa, 03/11/18; Cable digital, 13/11/18).



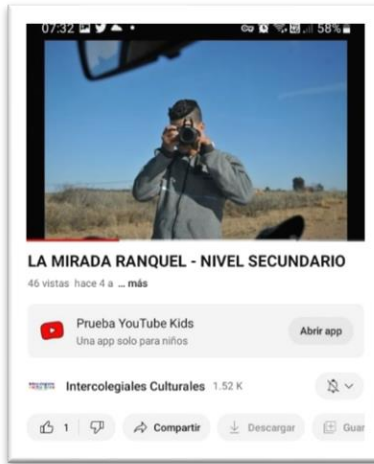
CP 20



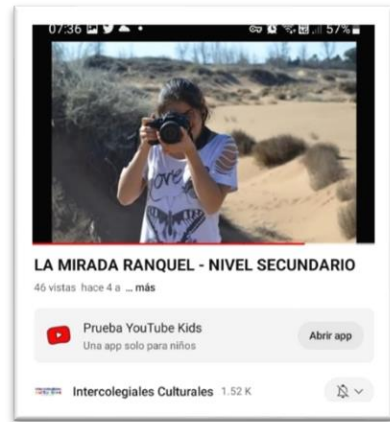
CP 21



CP 22



CP 23



CP 24

## **Capítulo 9. Reviviscencia de una reproducción de “La vuelta del malón” de Della Valle. Acerca de la inscripción y no inscripción de las relaciones coloniales/decoloniales**

### **9.1. Acerca de la invisibilidad de relaciones coloniales-decoloniales**

Mis primeras visitas a la escuela ranquel, en 2015, no forman parte del trabajo de campo propiamente dicho, sino de la etapa en la que se formula el problema que guía esta investigación. Entre los objetos que llamaron mi atención y que deben cautivar a todo visitante, está un cuadro de grandes dimensiones sobre un atril de madera. Poco y nada sabemos de esa primera impresión, por mi impulso etnográfico de describir todo lo observado. El registro fotográfico contribuyó a la enumeración de objetos que se encuentran en el salón de la escuela, con descripciones breves, respecto a su ubicación y características.

En mis anotaciones consta:

“En el salón de ingreso a la escuela hay un cuadro de grandes dimensiones sobre un atril. No aparece el nombre del cuadro, ni la fecha. Pareciera ser la imagen de un malón. También hay un banner con la foto de una mujer en una ceremonia, donde dice: Nación Ranquel; un lienzo en donde están plasmadas las palmas de las manos de la maestra y los alumnos de la Sala de 2 años del Jardín 907, con la siguiente inscripción: ‘el patrimonio cultural es la memoria viva de nuestra historia’...” (registro de la primera visita en 2015).

“Un cuadro de grandes dimensiones en donde están representados ranqueles a caballo; un cartel azul con el nombre de los egresados; un cuadro con una declaración a Ñuque Mapu, enunciada y firmada en el acto de restitución de tierras en 2007; una placa de mármol, recordatoria del homenaje al pueblo ranquel realizado en 2009, por la Honorable Cámara de senadores de la provincia; una piedra laja con una cita del Popol Vuh –que reza así, ‘Arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestro tronco, pero no pudieron matar nuestras raíces. Popol Vuh. Pueblo Rankul’–; el cartel del acto escolar –que reza así: ‘Un ciclo escolar que termina, una página que llega a su fin, un peldaño más que subir, la oportunidad comienza de nuevo. No es el fin, sólo es el inicio de tu porvenir’–; dos árboles de navidad, uno con los nombres de los alumnos de la primaria y otro con los nombres de los alumnos de la secundaria...” (registro de la segunda visita en 2015).

El cuadro se inscribía en la serie de elementos que conforman un “marco de memoria colectiva” construido por las dos comunidades del Pueblo Ranquel, una comunidad educativa más amplia, legisladores y funcionarios públicos. Advertida por mi director de tesis respecto a su centralidad en el salón escolar y el contenido de la imagen –la representación de los indios como bárbaros, salvajes–, el cuadro se convirtió en un posible analizador de dicho contexto. La serie desaparecía. En realidad, cualquier señalamiento lo hubiese hecho, porque no hay una “serie” en el edificio de la escuela, la misma sólo existe en el registro, que fue la forma en que ordené mi percepción. Algunos años después, en la relectura de los antecedentes de mi trabajo de tesis, vuelvo a ver el efecto que el registro de observación produce, esto es la **invisibilidad de las relaciones que conforman un marco de significación en la escuela**. Y no sólo me pasa a mí. Aunque nuestras preguntas de investigación difieran, comparto con María Vanesa Giacomasso (2016), otra etnógrafa, la forma de registrar el escenario escolar y la consignación respecto a la imagen del cuadro<sup>130</sup>. Ahora bien, mientras que para ella resulta significativa la presencia de imágenes con una visión estereotipada del pueblo ranquel<sup>131</sup>, para nosotros, dicha representación se encuentra fuertemente ligada a categorías sociales de un discurso civilizatorio que, en principio, muestra cierta contradicción con el discurso de reparación histórico-cultural en el cual se inscriben el resto de los elementos. Pero como no hay una serie, fue necesario avanzar en el trabajo de campo para que las relaciones comenzaran a revelarse por sí mismas.

Es necesario aclarar que, en estos momentos, estoy narrando el prelude de la investigación. En mis primeras visitas, el registro de la presencia de un cuadro de grandes dimensiones en la escuela es totalmente marginal e insignificante, y el mismo forma parte de una recolección de

---

<sup>130</sup> En la tesis doctoral de María Vanesa Giacomasso, titulada “Patrimonio, discursividades y políticas culturales indígenas: un análisis en Pueblo Ranquel, San Luis, Argentina” (2016), se nombra al cuadro, en la enumeración de objetos de la escuela: “La escuela cuenta con 479 metros cuadrados, que se distribuyen en 3 salones, dos baños, una amplia cocina, una biblioteca, una sección para el consejo de lonkos y un salón de usos múltiples comunitario. Al ingresar por la sala principal, lo primero que se observa es una gran pintura, réplica del cuadro “La Vuelta del Malón” (Figura 6), apoyada en un atril en la parte posterior y dos mesas largas y anchas con varias sillas que se usan para el desayuno o la merienda de los chicos...” (2016: 115).

<sup>131</sup> “Todos estos elementos del decorado, presentes en las instalaciones de la escuela, comunican peculiares sentidos y significados que circulan y atraviesan el contexto cotidiano de la institución. Si bien el tema de la escuela tiene un desarrollo aparte, se anticipa como idea una re-significación de lo indígena en textos donde se utiliza la propia lengua y se valora las raíces y a través de trabajos exhibidos que suponen una reflexión sobre la historia, la memoria e identidad de este pueblo. No obstante, en el caso de las imágenes predomina una visión estereotipada (donde se liga al indígena a elementos como la vincha, la pluma y la cara pintada) que no representa las cualidades o el aspecto visible de los descendientes o pobladores con adscripción rankülches actuales, excepto en ceremonias particulares” (2016: 118).

datos y no de un análisis de los mismos. Aplicada en la tarea, en estos primeros momentos registro y estoy más interesada en qué cosas se hacen, cómo se las hace, quienes las realizan, cuando y donde.

Esto se evidencia en mis anotaciones tras participar en un acto escolar. El salón de la escuela había sido transformado en un escenario, en un espacio en donde unos son vistos y escuchados, por otros que, además, participan con sus aplausos, risas y emociones. Las sillas estaban dispuestas para observar diferentes planos. En uno de ellos, secundario respecto al plano principal, se ubicaban docentes y alumnos; los primeros frente a un micrófono, los segundos delante del cuadro. Parte del registro de aquella participación fue fotográfico, así que es posteriormente en donde compartimos con mi director una segunda impresión que trataré de explicar.



Foto 70 (FCR) Imagen editada para resguardar la identidad de menores de edad

Aunque a simple vista, el cuadro parece formar parte de un telón de fondo, uno más de los objetos que componen una escena escolar, en una foto, la mirada de una alumna hacia la cámara, justo delante del cuadro y en claro contraste con los demás alumnos que se encuentran en movimiento, la coloca en otro plano, dando la impresión de que forma parte de ese fondo. Todas las

figuras se recortan claramente en la imagen, excepto la mirada de aquella niña, que ingresa en el cuadro por su espontánea ubicación, su estática posición y la coincidencia de colores que desdibuja los límites donde comienza y termina su rostro. Aunque es obra de la iluminación establecer un adentro y un afuera, la mirada es la que le devuelve su carácter significativo al cuadro, la que establece una relación entre un pasado oscuro y un presente iluminado, la que devuelve un rostro a aquellos representados (Foto 70).

Entre las primeras asociaciones, vino a mí el maravilloso análisis de Michel Foucault (1985) del cuadro “Las Meninas” de Diego Velázquez. El mismo, nos permite entender la trama de visibilidades incompatibles que nos termina alcanzando y ligando a la representación del cuadro,

ya que nos implica como espectadores y como objeto de una mirada, que acepta tantos modelos como espectadores posibles. ¿Vemos o nos ven?, se pregunta el filósofo francés y advierte que el retrato de la mirada del pintor traza un triángulo virtual entre los ojos del artista –único punto visible–, el sitio invisible del modelo y la figura esbozada en la tela representada. De la misma manera que Velázquez implica a cada espectador haciéndolo ingresar en su campo de visión, aquel cuadro en el salón escolar debía asignar una imagen distorsionada, fruto de la representación estigmatizante de nuestras comunidades.

Según mi director, debía profundizar mi análisis con la lectura de José Ortega y Gasset (1983). Mucho antes que Foucault, entre 1943 y 1947, el filósofo español publica una serie de textos, que luego serán reunidos en un libro denominado “Velázquez”, en donde destaca la misma singularidad en la obra del pintor símbolo del estilo Barroco en España. Es así como suspendo toda interpretación que tenga que ver con la construcción de identidades, en favor de una reviviscencia que apenas empezaba a darse. Aunque ésta es la forma óptima de contemplación de cualquier cuadro (1983: 505), lejos me encontraba de poder hacerla y más aún de proponérmelo. Mis preguntas ya estaban esbozadas y se dirigían a otro lado, mi tarea me mantenía entretenida en otros asuntos. Sin embargo, aquella primera lectura de Velázquez de Ortega y Gasset da inicio a este desvío.

La reviviscencia no es un concepto, es la acción y el efecto de revivir (RAE, 2020). Ortega y Gasset la utiliza para caracterizar el análisis de los cuadros, cuando se llega a verlos haciéndose, en un perpetuo estarse haciendo (1983: 497). Para lograr esto es preciso entender que todo cuadro es signo de un designio humano, pero también un aparato de significar. El diálogo permanente que mantiene el artista con el contemplador es a través de figuras, que mantienen su sentido latente. Figuras, que actúan como insinuaciones o sugerencias, como gestos mudos. Para Ortega y Gasset, la pintura está más cerca del jeroglífico que del lenguaje porque la misma exige un esfuerzo de interpretación.

“Se la adopta porque se quiere expresar precisamente ciertas cosas que el lenguaje, por sí, no podrá nunca decir. La virtud de comunicación paladina, declaratoria, que este goza está lograda a costa de ciertas graves limitaciones. La principal consiste en que solo puede decir cosas muy generales. Ya el simple matiz determinado de un color es inefable. Por eso la pintura comienza su faena comunicativa donde el lenguaje concluye



y se contrae, como un resorte, sobre su mudez para poder dispararse en la sugestión de inefabilidades” (1983: 491).

Ahora bien, cuando el filósofo propone la transposición a la pintura del principio hermenéutico, explica que algo tiene significación cuando no es fragmento, sino realidad completa, un todo (1983: 562). Claro está que el sentido no se agota en el proyecto del cuadro entero.

“Toda enunciación se perfila sobre un subsuelo de cosas que por sabidas se callan, a pesar de que lo efectivamente dicho carece de sentido si esas cosas silenciadas no están presentes en la mente de los interlocutores. Según esto, la operación de hablar alguien con alguien solo puede producirse dentro de un ambiente de cosas comunes a ambos seres, o lo que es igual, decir algo implica innumerables otras cosas que se subdicen” (1983: 493 - 494).

“De esto se desprende la apreciación de que es posible una mayor comprensión cuando el que pinta y el que contempla son contemporáneos, teniendo que recurrir a la historia para reconstruir todo ese subsuelo de supuestos cuando los mismos son de épocas distintas. Entre estos supuestos, está la preferencia por un estilo, entre los que están vigentes en su época, que, son, a su vez, el resultado de experiencias pictóricas anteriores. Advirtiéndonos de no caer en el error de considerar a cada artista como representativo de su época, Ortega y Gasset avanza en cuestiones que no son estéticas. Es más, afirma que una de las cosas que más influyen en el estilo de un pintor es cómo entienda su oficio. Por eso, “solo una vez aclarado el *para qué* se pinta en tal siglo entendemos un tanto *por qué* se pintó de determinada manera” (1983: 501. Cursivas en el original).

¿En qué momento interpreté que el cuadro asignaba una imagen? Y si la asignaba, ¿por qué fue tan claro que la misma era distorsionada y fruto de la representación estigmatizante de nuestras comunidades? Lo parecido a un malón, luego fue descrito como ranqueles a caballo, y, más tarde, como indios, bárbaros y salvajes. Más tarde estuvo más claro, no sólo en nosotros tuvo ese efecto. Una colega afirma que en el caso de las imágenes predomina una visión estereotipada que, por un lado, no representa las cualidades o el aspecto visible de los descendientes o pobladores con adscripción rankülches actuales, y, por el otro, sí las representa, cuando éstos participan en ceremonias particulares (Giacomasso, 2016). Las dos visitamos la escuela del Pueblo Ranquel de San Luis e interpretamos dicho cuadro como un signo de identidad. Las dos

entendimos al cuadro como un retrato. La interpretación asomó como discrepancia y como similitud, tanto discursiva como visual, mostrando cómo las cosas se articulan en nuestras preguntas (o discursos). Si las mismas estaban en elaboración, el cómo investigarlas también lo estaba. Convertida en jeroglífico, la propuesta de dicha escuela podría explicarse haciéndose. La observación participante y las entrevistas nos ayudarían a comprensiones situadas, a dar cuenta de las formas de significar el mundo de una comunidad determinada. Pero, desde un principio, comprendimos que algunas formas de significar evidenciaban la articulación de niveles contextuales. De mínima, la relación entre una localización periférica y un centro, en términos coloniales-decoloniales. Por lo tanto, optamos por recortar nuestro objeto de estudio por el lado de dichas relaciones y ampliar el escenario para nuestras referencias empíricas y su significación (Romá, 2020).

Como un bumerang, ambas visibilidades, la de un cuadro que forma parte de una serie de objetos que componen una escena escolar y la de un retrato que nos invita a abandonar esa habituada convivencia que tenemos con ciertos objetos, nos querían confirmar que el sentido emanaba de allí, que todo era fragmento de la reparación, política, económica, social, histórica, cultural e identitaria que se estaba dando en la provincia. Agotada allí toda posibilidad de significación, terminaríamos confirmando o no nuestras hipótesis, respondiendo nuestras preguntas y cumpliendo nuestros objetivos. Era muy fácil, la representación se afirmaba a sí misma, negando o naturalizando toda referencia a las relaciones que la construían y mantenían viva. La invisibilidad no se deducía por el develamiento de algo oculto, sino, por el contrario, por el amplio registro de lo visible que lo cubría todo.

Tres años más tarde y ya comenzado el trabajo de campo, pregunté por el cuadro. Debía haber un relato acerca de dicho objeto, que introdujera alguna referencia más allá de la imagen, pero los docentes interpelados no sabían cómo llegó a la escuela, ni quien lo había pintado. Ya colgado en una de las paredes del mismo salón, sufría, de tanto en tanto, pelotazos (Fotos 71 y 72). Pelotazos que me hicieron saber que él mismo no podía romperse sin consecuencias para todos, como una evocación a una autoridad no presente, como una metáfora de la presencia objetivada de un límite entre lo que se puede y no se puede hacer:

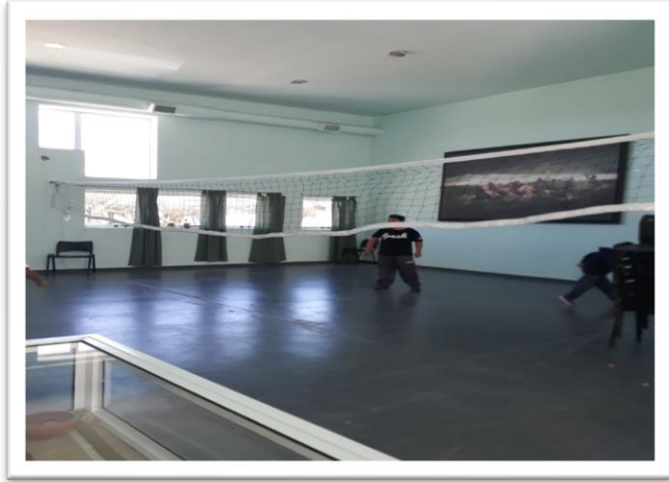


Foto 71 (FCR)

“Estamos en el salón de usos múltiples. Le comento a ... (docente), señalando el cuadro: ‘lo colgaron’. Responde, ‘sí, lo colgaron y ¡se liga unos pelotazos!’. ‘Yo les digo que, si lo rompen, nos vamos todos’” (Registro del 09/05/19). Por supuesto que hay docentes que tienen mucho para decir

del cuadro, pero eso lo supe posteriormente, cuando decidí incorporarlo como pregunta en las entrevistas. Respecto a este momento de la investigación, me interesa resaltar que hay un saber respecto a la escuela que no está disponible y eso no significa que no forme parte de la propuesta pedagógica.

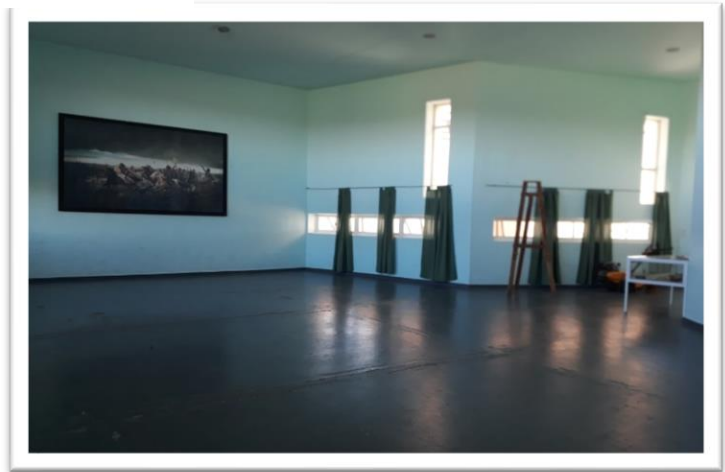


Foto 72 (FCR)

## 9.2. Mapeo de un objeto, un cuadro

Un año más tarde del comentario de la maestra y cuatro de haberlo conocido, volví a toparme con él en el Museo Histórico de San Luis (MUHSAL), que se encuentra en la capital de nuestra provincia. En el marco de una gestión para realizar una entrevista, recorrí el museo por primera vez y vi otro de los ejemplares de “La vuelta del malón” de Ángel Della Valle. Allí supe su nombre, quien era su autor y la fecha en la que había sido pintado, 1892 (Fotos 73 y 74).

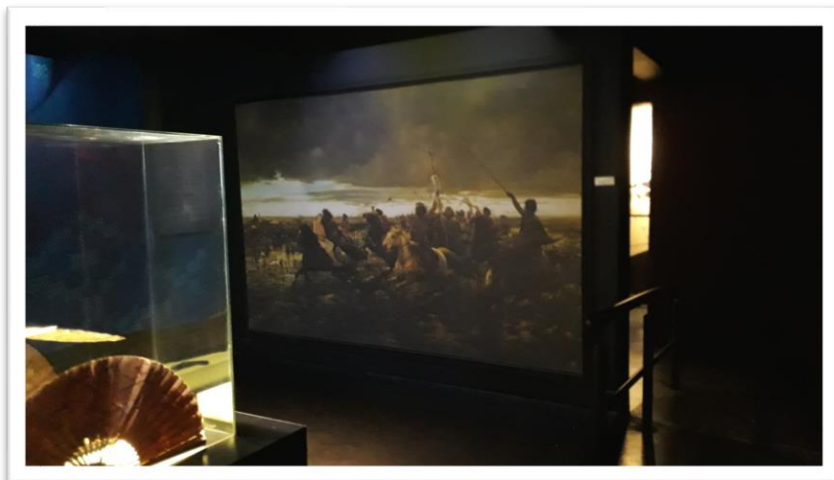


Foto 73 (FCR)



Foto 74 (FCR)

Retorné al museo a los días para solicitar información de dicha obra y, muy amablemente, una guía del museo me brindó su conocimiento.

“Llego al museo y en la recepción hay dos señoras. Comento que vengo para preguntar por un cuadro y una de ellas se apresura a decirme que es por ‘La vuelta del malón’. Sorprendida, afirmo que sí. Graciosamente, me explica que lo adivinó porque que es el único cuadro en el museo. La misma mujer me invita a ingresar, pero se detiene en la segunda sala, dedicada a los pueblos originarios de San Luis. La sala se llama “América sin nombre” y aborda desde el 8500 a.c. hasta la llegada de los colonizadores...

Finalmente, la guía me lleva a la quinta sala, “poncho celeste, vincha punzó”<sup>132</sup>, donde se encuentra ‘La vuelta del malón’. Ella camina delante de mí y va hablando,

---

<sup>132</sup> Nombre de un chamamé de Osvaldo Sosa Cordero.

completando la explicación de la sala que acabamos de ver. Una vez frente al cuadro, se para en el extremo derecho y comienza a explicarme que en el museo se encuentra una réplica del original que se encuentra en el Museo de Bellas Artes, en Buenos Aires. Agrega que fue pintado por Ángel Della Valle en 1892, pero que fue un pedido o encargo para justificar la famosa ‘Campaña del Desierto’. El cuadro se encargó para ser presentado en 1893 en la Feria Colombina de Chicago, una feria de inventos que se realizaría en el cuarto aniversario de la llegada de Colón a América. Nuestro país, en aquella oportunidad, presentó ‘La vuelta del malón’. Según la guía, antes de viajar a Chicago, la obra fue exhibida en comercios de Buenos Aires, porque era como una foto. La idea era provocar una reacción de realidad y hacer ver a los indios como demonios que atacan.

De manera muy apasionada, la guía me invita a ver detalles en el cuadro. Se concentra en la parte central y va señalando con sus manos. ‘Fijate los detalles, mira la cautiva. En primer lugar, no está asustada. No es realista. Nunca las llevaban de esta manera. Iban para abajo para poder sostenerlas (hace ademanes). Se dice que tenían los talones cortados para que no pudieran correr y escaparse de la toltería... No hay que confundirse con La Cautiva de Esteban Echeverría de 1837’. ‘Fijate, han pasado por una... Llevan el objeto donde va el incienso, la cruz... En realidad, robaban comida, no objetos de la iglesia. ¿Para qué querían esos objetos, biblias, incienso...?’. ‘Acá hay un incendio. Han incendiado el poblado... Quieren hacerlos ver cómo demonios’. ‘No eran tan feos, los ponen feos’. Señala la parte superior del cuadro y explica: ‘es un amanecer donde se disipa una tormenta. Para que no los escucharan venían... El blanco le tiene miedo a la naturaleza, ellos no’. Señala la parte inferior izquierda del cuadro y dice: ‘la tierra es fértil, acá hay plantas verdes’. Señala la parte inferior derecha del cuadro y dice: ‘Acá las plantas son negras. Es para que se piense que cuando pasan son tan feroces que arrasan con todo’. Vuelve a señalar a la parte superior y dice: ‘¿por qué tanto cielo? Acá sobresale una cruz y acá una lanza. Y la lanza se le viene encima’.

En el relato, la guía explica que este cuadro fue realizado para ‘vanagloriar a Roca y justificar la matanza’... También me explica que en esa sala hay una réplica de la lanza de Yanketruz, el fuerte, quien era de origen araucano pero que en 1818 está con los

ranqueles. Su mujer era Caruluan y Pichu su hijo. La lanza es de 3 metros. Yanketruz se destacó porque era un hombre descomunal. Comenta la sala en general.

Pregunto a la guía por el cuadro, desde cuando está, y me comenta que se encuentra en el museo desde su inauguración... Agrega como anécdota que los chicos preguntan siempre por el perro que aparece en el cuadro.

Pregunto por la sala 5 para ver el contexto en el cual se presenta al cuadro y la guía comenta que el periodo histórico de la sala es la guerra civil entre unitarios y federales y la campaña del desierto. Y, agrega, ‘acá vemos a Pringles y Santos Ortiz’. Además del cuadro, la lanza y otros objetos de las vitrinas (un abanico con una propaganda: ‘maten a los unitarios’, boleadoras, espuelas, armas y botas), hay plotters... (Registro de la visita al MUHSAL, 19/02/20).

En el camino hacia la salida, recorremos las otras salas, y allí, el museo mismo aparece como objeto de reflexión. La guía responde a todas mis preguntas. Así, sabemos que fue diseñado por el actual gobernador, Alberto Rodríguez Saá, en un periodo en el que no estuvo en la función pública, y que su apertura fue el 24 de septiembre de 2013<sup>133</sup>. Además de estar abierto al público en general y formar parte, junto a otros museos de la provincia, de la oferta turística, el MUHSAL organiza múltiples actividades, entre ellas, algunas educativas. Con respecto a éstas, sabemos que además de la visita guiada se ofrece un material didáctico para cada nivel educativo; esto es, unas guías de resolución donde hay que unir con flechas, ubicar en un mapa, completar un crucigrama y responder preguntas. Por mi interés, la guía me recomienda leer “*El bramido del puma*”, que puede conseguirse en “San Luis Libros” y ofrece enviarme el material didáctico de elaboración propia.

Terminado el recorrido y antes de irme, reparo en un exhibidor que contiene libros biográficos de personalidades de nuestra cultura y libros que reseñan políticas públicas de la provincia. Entre ellos, está “*San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*”, de la Editorial Gente (Fotos 75 y 76).

---

<sup>133</sup> Corresponde al inicio del segundo de los momentos que hemos establecido en la propuesta de la escuela.



Foto 75 (FCR)

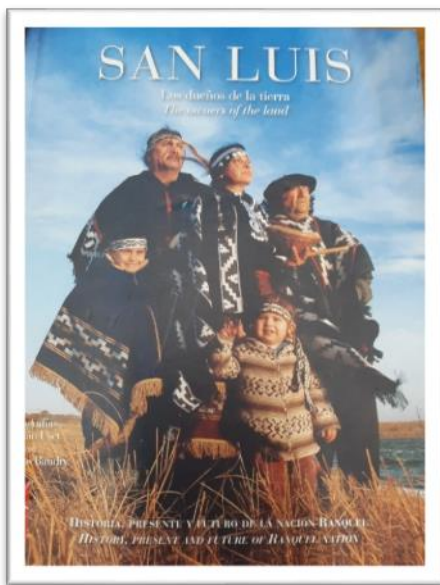


Foto 76 (FCR)

Recuerdo haberlo visto antes, en un restaurant en Nueva Galia, en mi primera visita a la escuela, en 2015, cuando paré a almorzar luego de pasarme en la ruta. Lo ojeo y para mi sorpresa, en varias páginas aparecen imágenes recortadas de “La vuelta del malón”. Es más, con tres de ellas se da apertura a apartados o capítulos del libro, en donde imagen (en la hoja izquierda) y texto (en la hoja derecha) se encuentran asociados para expresar una misma idea. Esto se refuerza en el índice, donde se vuelve a ver la misma proporción en la utilización de los dos lenguajes (Foto 77).



Foto 77 (FCR)



Foto 78 (FCR)

En la página 7, antes del prólogo, hay un apartado que oficia de imagen y palabras preliminares. En la página izquierda, la imagen del gobernador, Alberto Rodríguez Saá, delante de la réplica que se encuentra en la escuela; en la página derecha: “Un acto de justicia. Conceptos del gobernador de la

provincia de San Luis, Alberto Rodríguez Saá, sobre la restitución de tierras a la Nación Ranquel” (Foto 78).

Dando apertura a otro apartado, en la página 109 aparece una imagen recortada del cuadro y, a su derecha, en la página 110, el siguiente texto:



Foto 79 (FCR)

“Los dos cautiverios. Los malones ranqueles raptaban mujeres blancas y las llevaban a las tolderías; algunas, a pesar de ser liberadas, regresaban con los aborígenes. Las mujeres ranqueles capturadas eran obligadas a trabajar como domésticas en las casas de los ricos. El resultado –involuntario– de esas inequidades fue la unión de las dos razas. Aunque infrecuente, era posible ver a indiecitos rubios de ojos grises y piel blanca cabalgando junto a los ranqueles morenos y de piel de bronce y, en casas donde se los prohijó, aborígenes nacidos en cautiverio que se comportaban como blancos. El cautiverio fue, por supuesto, doble. Sirvió para demostrar que el ser humano, no importa cuál es su color o su origen, en definitiva es hijo de la cultura en donde se crió desde chico” (Registro de la visita al museo MUHSAL, 19/02/20. Foto 79).

“Los dos cautiverios.

Los malones ranqueles raptaban mujeres blancas y las llevaban a las tolderías; algunas, a pesar de ser liberadas, regresaban con los aborígenes. Las mujeres ranqueles capturadas eran obligadas a trabajar como domésticas en las casas de los ricos. El resultado –involuntario– de



Y, finalmente, en la página 141, aparece la foto de unos de los actos oficiales realizados en el Pueblo Nación Ranquel. Detrás de una mesa con tres micrófonos y delante de la réplica de la escuela, se encuentra el gobernador Alberto Rodríguez Saá, Ana María Domínguez, José Barreiro y otros integrantes de diferentes comunidades ranqueles. A la derecha, aparece el siguiente texto:



Foto 80 (FCR)

“El despertar de una Nación  
¿Se viven tiempos difíciles?  
Todos los tiempos fueron  
difíciles. Pero, por fortuna,  
la mayor parte de quienes  
fueron elegidos para  
gobernar, en el mundo  
entero, tienen la convicción  
de que hubo injusticias  
flagrantes con los pueblos  
originarios, quienes, a partir

de la ambición y la acción de unos pocos, habían sido despojados de tierras y a veces del orgullo. Simultáneamente, aborígenes de todas las etnias tomaron conciencia de que debían reclamar trato igualitario. No fue todo: las machi detectaron señales en el Cielo de que estaba llegando una nueva era y que el resurgimiento de las razas americanas estaba próximo. Gobernantes con sensibilidad, como Alberto Rodríguez Saá, también lo supieron y sus decisiones, con hechos y no con palabras, apoyaron la dignidad de pueblos como el ranquel” (Registro de la visita al museo MUHSAL, 19/02/20. Foto 80).

El hecho de que el libro “*San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*” esté en un exhibidor y sea bilingüe, en español e inglés, nos hace inferir que el mismo está pensado para la consulta de turistas. En esa espacialidad, y sin referencias que lo identifiquen, las imágenes del cuadro y su réplica, parecen estar al servicio de la asociación de la imagen del gobernador con una temática específica, así como aparece en el lenguaje textual, y para ilustrar la teoría de “los dos cautiverios”, que pone el acento en la igualación de fuerzas en el conflicto. De esta manera, imagen y texto completan una idea, sin dar pistas de la multiplicidad de lecturas posibles.

En un impulso más del desplazamiento iniciado, me dirijo a “San Luis Libros” a buscar el libro recomendado. Según las indicaciones de la guía, dicha editorial funciona en el edificio del Archivo Histórico. Al ingresar me encuentro, de frente, con otra réplica de “La vuelta del malón”. Es lo primero que se aprecia al ingresar al edificio. Tras la puerta hay un pequeño hall, luego, una ancha escalera y en el descanso al que se llega está el cuadro, con idénticas dimensiones. Arriba, un cartel contiene la identificación institucional: la frase “Archivo Histórico San Luis” con un escudo a cada lado: a la izquierda, el escudo de San Luis y, a la derecha, el escudo nacional (Foto 81).

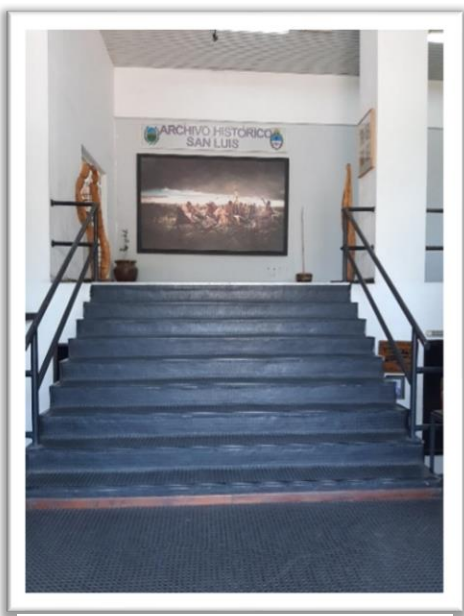


Foto 81 (FCR)

Tras consultar, vuelve a darse la situación de que nadie sabe qué cuadro es, quien lo pintó y desde cuando está en el edificio. Es como si, de golpe, tras las preguntas, aparece algo en la escena institucional de lo que no puede brindarse ningún sentido. Meses más tarde, en este espacio se darán dos registros significativos –en una segunda visita, un empleado responde de manera diferente a mis preguntas, y en una cuarta visita, el cuadro ya no estará en la misma pared–, pero lo veremos más adelante porque forman parte de otros desplazamientos.

Inmediatamente pregunto por el libro, que, hasta ese momento, desconocía su existencia, y me entero que está agotado, pero que puede ser consultado porque está disponible en el marco del Archivo Histórico. “*El bramido del puma. Una historia del Pueblo Ranquel*” es de Héctor Pablo Ossola, fue publicado en 2009 y en la tapa de la única edición aparece “La vuelta del malón” (Foto 82). En su interior hay una reseña del cuadro, más precisamente en las últimas páginas, en la Galería de Imágenes:

“En una época en que en Buenos Aires no había aun salas de exposición, ni una galería pública de pinturas, esta tela de grandes dimensiones fue exhibida por primera vez al público en 1892, -un año excepcional en su producción artística- en el escaparate de la ferretería de Nocetti y Repeto y de inmediato conquistó la admiración del público porteño. Era la primera vez que Ángel Della Valle trataba el tema del indio. Della Valle

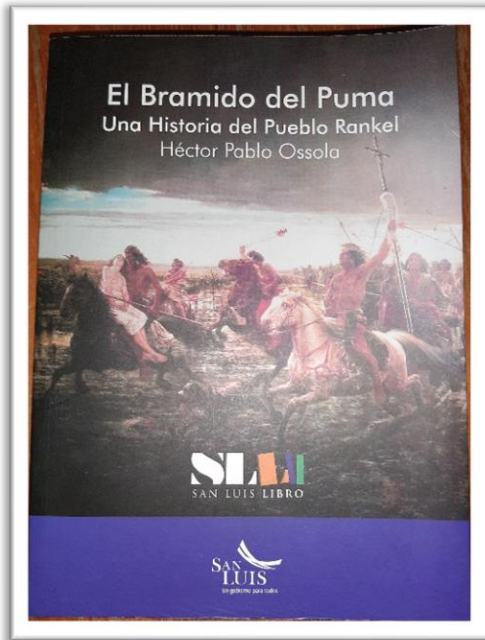


Foto 82 (FCR)

pintó este cuadro -con este tema tan americano y en una época en que estaban aún frescos los relatos de los malones-, con vistas a ser exhibido en la Exposición Internacional del IV Encuentro del Descubrimiento de América, que se realizó en Chicago en 1893. Della Valle había estudiado en Florencia con Antonio Ciseri. En 1883 comenzó su carrera en su patria pintando retratos. Pero paulatinamente fueron apareciendo en su producción los motivos rurales; se convirtió además en un eximio animalista y paisajista y pasó a ser el gran pintor de nuestras costumbres (argentinas) nacionales. La vuelta del malón es la obra

más característica de Ángel Della Valle y una de las cumbres de la pintura argentina del siglo XIX” (Ossola, 2009: 452).

Quien me atiende, traza dos relaciones más, ofreciéndome para la lectura, “*Ranqueles, del silencio a la palabra*”, de Marisa Alejandra Moyano (2010) y “*Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla*”, compilado por Germán Canuhe (2010) (Foto 83). En este último, aparece una ilustración de la imagen del cuadro en su tapa y contratapa (Fotos 84 y 85) y una foto en donde el cuadro está de fondo en sus páginas internas (Fotos 86 y 87). La tapa tiene una composición muy significativa, complementaria a la invitación del título del libro. Ubicándonos en la parte delantera de un auto, con dos visibilidades, las que posibilitan el vidrio frontal y el espejo retrovisor, nos muestra cómo se articula el presente y el pasado en toda ruta hacia la significación. El arte aparece no sólo como recurso, la literatura en el caso de Mansilla y la pintura en el caso de Della Valle, sino también como señas que han quedado y de las que nos podemos servir para avanzar. En las fotos de las páginas 372 y 373, el cuadro vuelve a formar parte del retrato de las comunidades ranqueles. En su momento no me di cuenta, pero durante el análisis, reparé en que la imagen es otra foto, desde otro ángulo, del mismo acto oficial al que hemos hecho referencia anteriormente (Foto 86 y 87).



Foto 83 (FCR)



Foto 84 (FCR)



Foto 85 (FCR)



Foto 86 (FCR)



Foto 87 (FCR)

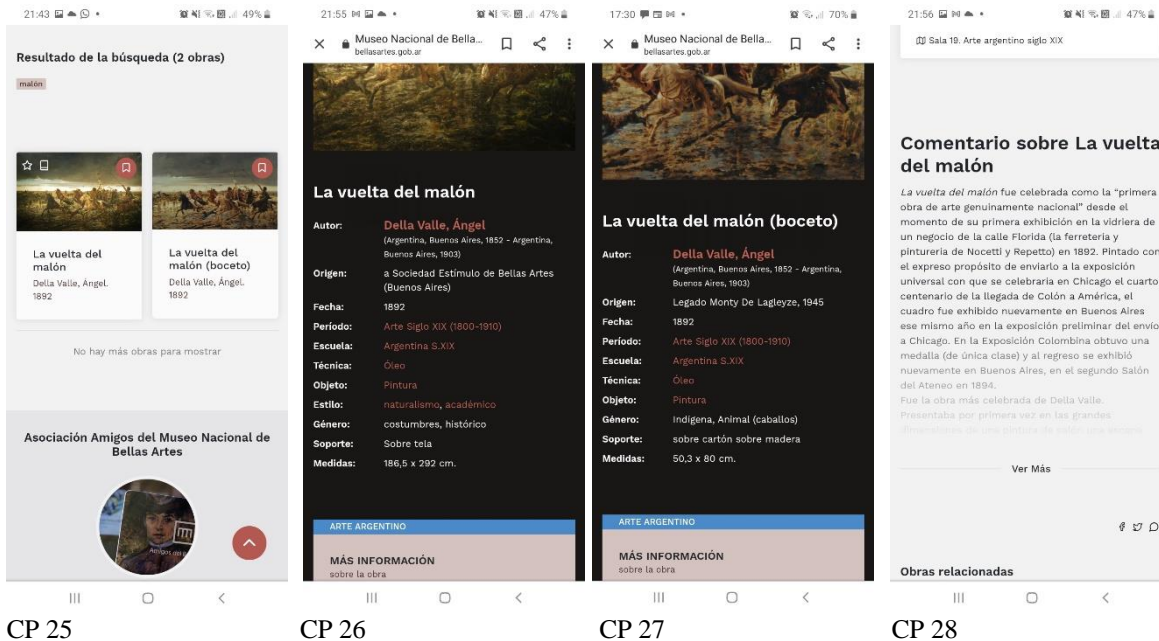
Respecto a las otras pistas que ofrece la guía del MUHSAL, su importancia radica en que señala “centros” y “periferias” en la reproducción de significantes de una historia de desposesión.

En ese momento y por mucho tiempo, la consulta al Museo de Bellas Artes de Buenos Aires fue a través de su página web, ya que el museo permaneció cerrado en 2020, en el marco de la cuarentena implementada por el gobierno nacional, tras la declaración de pandemia mundial por Coronavirus (Covid-19) y reabrió sus puertas, en enero de 2021, con estrictas limitaciones. Aunque el cuadro se encuentra entre las colecciones exhibidas en la planta baja, el servicio de guías y el material informativo en papel no está disponible. A través de un código QR ubicado en las salas, se accede a la información en línea, que me confirman por teléfono que es la misma que está en la página.

De su colección de más de 12000 piezas, solo a 2500 se puede acceder en forma digital<sup>134</sup>. Según nuestro registro de febrero de 2020, en la página principal del museo aparece anunciada la “Colección Digital del Bellas Artes”. Haciendo *click* en “más información” se llega a una página, en donde nos invitan a hacer *click*, nuevamente, en la siguiente dirección: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/>. En esta nueva ventana aparece un buscador. Poniendo “la vuelta del malón” y “malón”, arroja dos resultados (CP 25). En cambio, si ponemos el nombre del autor, el resultado de la búsqueda arroja 9 obras. De esta consulta, sabemos que el original y un boceto se encuentran en su Colección de Arte Argentino; correspondiendo al periodo “Arte Siglo XIX (1800 – 1910)” y escuela “Argentina siglo XIX”. Ambos son óleos, aunque difieren en sus medidas –mientras que el original mide 186,5 x 292 cm, el boceto mide 50,3 x 80 cm.– y el soporte sobre el cual se ha pintado –mientras el original es sobre tela, el boceto ha sido realizado sobre cartón y madera–. También varía el origen –el original viene de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes de Buenos Aires y el boceto de Legado Monty De Lagleyze (1945)– el género bajo el cual están catalogados –el original está como “costumbres” e “histórico” y el boceto como “indígena” y “animal (caballos)”– y las salas en donde está expuestos –el original está en la sala 19 del Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y el boceto en el Museo Nacional de Bellas Artes de Neuquén– (CP 26 y 27).

---

<sup>134</sup> En una misma página se ofrece un buscador y un menú dividido en tres partes, de arriba hacia abajo. Cada una de ellas tiene iconos donde se combina imágenes y títulos, que son links a través de los cuales se puede ingresar a sus contenidos. En la primera parte, encontramos tres íconos –“obras maestras”, “colección de arte argentino” y “últimas obras ingresadas a la colección”–; en la segunda, bajo la denominación “recorridos sugeridos”, se ofrecen seis y, a través de un link, se suman dos más.



Las imágenes de ambos cuadros se pueden descargar (ID 10 y 11) y, en el caso del original, se ofrece un comentario del cuadro, firmado por Laura Malosetti Costa (CP 28). Es necesario aclarar que la contemplación de la imagen completa del cuadro y la lectura de sus datos y comentario no se dan en simultáneo, por lo tanto, es necesario utilizar dos dispositivos o ir y venir de la imagen al texto o del texto a la imagen, sucesivamente.



ID 10

“Comentario

*La vuelta del malón* fue celebrada como la ‘primera obra de arte genuinamente nacional’ desde el momento de su primera exhibición en la vidriera de un negocio de la calle Florida (la ferretería y pinturería de Nocetti y Repetto) en 1892. Pintado con el expreso propósito de

enviarlo a la exposición universal con que se celebraría en Chicago el cuarto centenario de la llegada de Colón a América, el cuadro fue exhibido nuevamente en Buenos Aires

ese mismo año en la exposición preliminar del envío a Chicago. En la Exposición Colombina obtuvo una medalla (de única clase) y al regreso se exhibió nuevamente en Buenos Aires, en el segundo Salón del Ateneo en 1894.

Fue la obra más celebrada de Della Valle. Presentaba por primera vez en las grandes dimensiones de una pintura de salón una escena que había sido un tópico central de la conquista y de la larga guerra de fronteras con las poblaciones indígenas de la pampa a lo largo del siglo XIX: el saqueo de los pueblos fronterizos, el robo de ganado, la violencia y el rapto de cautivas. En el manejo de la luz y la pincelada se advierte la huella de la formación de Della Valle en Florencia: no solo el aprendizaje con Antonio Ciseri sino también el conocimiento de los *macchiaioli* y los pintores del Risorgimento italiano. Algunos críticos lo vincularon con los grandes cuadros de historia del español Ulpiano Checa que se había hecho famoso por sus entradas de bárbaros en escenas de la historia de España y del imperio romano. Sin embargo, el cuadro de Della Valle entroncaba con una larga tradición no solo en las crónicas y relatos literarios inspirados en malones y cautivas, sino también en imágenes que, desde los primeros viajeros románticos europeos que recorrieron la región en la primera mitad del siglo XIX, representaron cautivas y malones. En la década de 1870 Juan Manuel Blanes había realizado también algunas escenas de malones que aparecen como antecedentes de esta obra. Casi ninguna, sin embargo, había sido expuesta al público ya que tuvieron una circulación bastante restringida. *La vuelta del malón* fue, entonces, la primera imagen que impactó al público de Buenos Aires referida a una cuestión de fuerte valor emotivo e inequívoco significado político e ideológico. Según refiere Julio Botet, a partir de una entrevista al artista en agosto de 1892, el asunto del cuadro se inspiraba en un malón llevado por el cacique Cayutril y el capitanejo Caimán a una población no mencionada. Otro comentario (en el diario *Sud-América*) ubicaba el episodio en la población de 25 de Mayo. Pero más allá de la anécdota el cuadro aparece como una síntesis de los tópicos que circularon como justificación de la ‘campana del desierto’ de Julio A. Roca en 1879, produciendo una inversión simbólica de los términos de la conquista y el despojo. El cuadro aparece no solo como una glorificación de la figura de Roca sino que, en relación con la celebración de 1492, plantea implícitamente la campana de exterminio como culminación de la conquista de

América.

Todos los elementos de la composición responden a esta idea, desplegados con nitidez y precisión significativa. La escena se desarrolla en un amanecer en el que una tormenta comienza a despejarse. El malón aparece equiparado a las fuerzas de la naturaleza desencadenadas (otro tópico de la literatura de frontera). Los jinetes llevan cálices, incensarios y otros elementos de culto que indican que han saqueado una iglesia. Los indios aparecen, así, imbuidos de una connotación impía y demoníaca. El cielo ocupa más de la mitad de la composición, dividida por una línea de horizonte apenas interrumpida por las cabezas de los guerreros y sus lanzas. En la oscuridad de ese cielo se destaca luminosa la cruz que lleva uno de ellos y la larga lanza que empuña otro, como símbolos contrapuestos de civilización y barbarie. En la montura de dos de los jinetes se ven cabezas cortadas, en alusión a la crueldad del malón. En el extremo izquierdo se destaca del grupo un jinete que lleva una cautiva blanca semidesvanecida, apoyada sobre el hombro del raptor que se inclina sobre ella. Fue este el fragmento más comentado de la obra, a veces en tono de broma, aludiendo a su connotación erótica, o bien criticando cierta inadecuación del aspecto (demasiado “civilizado” y urbano) de la mujer y de su pose con el resto de la composición. *La vuelta del malón* fue llevada a la Exposición Colombina de Chicago por el oftalmólogo Pedro Lagleyze, amigo del artista, en medio de la desorganización y dificultades que rodearon ese envío oficial. Fue exhibida en el pabellón de manufacturas, como parte del envío argentino, junto a bolsas de cereales, lanas, cueros, etc. Los pocos comentarios que recibió se refirieron a la escena representada como una imagen de las dificultades que la Argentina había logrado superar para convertirse en una exitosa nación agroexportadora.

Ángel Della Valle pintó una versión reducida de *La vuelta del malón* para obsequiar a Lagleyze al regreso. Conocida como ‘malón chico’ ha sido con frecuencia tomada por un boceto. También pintó más tarde algunos fragmentos aislados de su gran tela: el grupo del guerrero y la cautiva y el indio que enarbola la cruz.





Della Valle había comenzado a pintar cuadros de tema pampeano durante su estadía en Florencia. En 1887 envió a Buenos Aires varias obras, entre las que pudo verse un indio a caballo (*En la pampa*) y *La banda lisa*, que aparecen como tempranas

ID 11 aproximaciones al tema de *La vuelta del malón*. La pintura fue solicitada por el director del MNBA, Eduardo Schiaffino, a la familia del artista tras su muerte en 1903; esta optó por donarla a la Sociedad Estímulo de Bellas Artes con el cargo de su venta al MNBA a fin de instituir un premio anual de pintura denominado ‘Ángel Della Valle’” (Malosetti Costa, s/f. CP 28).

Ante la solicitud de mayor información, vía email y por teléfono, se me recomendó la lectura del libro “*Los Primeros Modernos. Arte y Sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*”, de la misma autora del comentario. Es necesario aclarar que, en el momento de estar cerrando este trabajo final, logré visitar el museo para retratar el original (Fotos 88 y 89), encontrando bellos detalles que en la reproducción no están, como, por ejemplo, un libro o biblia entre los elementos del botín (centro de la Foto 90).



Foto 88 (FCR)



Foto 89 (FCR)

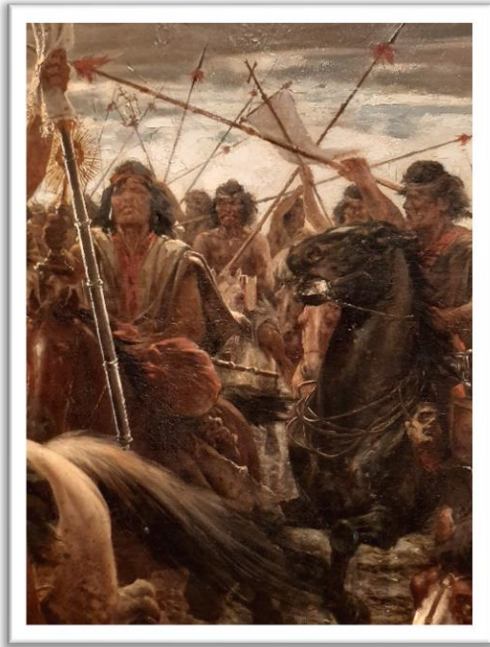


Foto 90 (FCR)

Agotados los desplazamientos, en ese momento, se revelaba ante nosotros un campo multisituado. En principio, las trayectorias partían de un mismo lugar de enunciación –esto es “MUHSAL - Bellas Artes - Comercios de Bs. As. - Chicago”, “MUHSAL - Libro ‘El bramido del Puma’”, “MUHSAL - Material didáctico para las escuelas” y “MUHSAL - Libro “San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel”–, pero iba revelando otros, que, a medida que se consultaban, complejizaba el trazado. En la escuela, el cuadro carecía de referencias que permitieran cualquier desplazamiento. Su encuentro en otro espacio, lo revivía como objeto interpelador de espacios y prácticas, pero sobre todo de relaciones que ampliaban el contexto de significación. Fui a concertar una entrevista y con el cuadro terminé en Chicago. Su multisituacionalidad, además, revelaba lugares donde estaba el saber y lugares donde no estaba, por lo tanto, una distribución desigual del mismo, que podía o no corresponderse con una lógica de su producción y reproducción. Ahora bien, la situacionalidad también es temporal y ahí era mucho más clara la vinculación del cuadro con un proceso político local en materia cultural. Aún sin una relación explícita entre el cuadro de la escuela, los cuadros exhibidos en el MUHSAL y en el Archivo Histórico y las imágenes e ilustración del cuadro que aparecen en tres libros, comencé a sistematizar los datos para su análisis. Sin embargo, los encuentros y desplazamientos no dejaron de darse.

La lectura de noticias acerca de la comunidad ranquel y de diversas acciones políticas por parte del gobierno provincial me ha mantenido atenta de la prensa local. En una noticia vuelvo a ver

el cuadro en la foto que ilustra una reunión institucional entre el Secretario General de la gobernación, autoridades de la Universidad Nacional de San Luis y representantes de la empresa Diaesser (Noticias UNSL, 20/03/20; CP 29).



CP 29

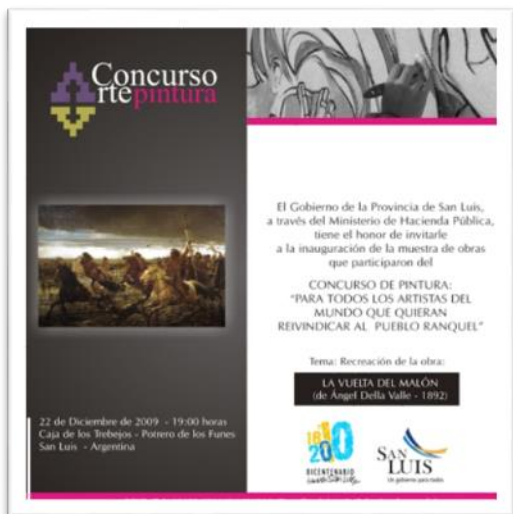
Aunque la nota no aclara el lugar, estimo que es el despacho del secretario general de ese momento, porque se alcanza a ver que se encuentran en el edificio administrativo “Terrazas del Portezuelo”. Nuevamente de fondo, entiendo que “La vuelta del malón” es uno de los símbolos de las políticas públicas emprendidas por el gobierno provincial, más específicamente, de la política de reconocimiento, restitución de tierras y reparación histórica hacia nuestras comunidades. Al igual que la incorporación de wiphalas en despachos y actos públicos (2009)<sup>135</sup>, su distribución en espacios de la repartición pública forma parte de las múltiples acciones con las que se explicita una toma de posición estatal.

El análisis de esta posición forma parte del cumplimiento de los objetivos de esta tesis, y ya estaba iniciado en términos del contexto de la elaboración de una propuesta educativa para la escuela ranquel. Es por eso que la lectura de documentos oficiales me mantenía entretenida hacía tiempo, algo alejada del trabajo de campo propiamente dicho. Sin embargo, entre las comunicaciones oficiales de la Cámara de Senadores provincial, volví a dar con el cuadro, en la declaración de interés legislativo de un certamen de pintura. En dicho documento se aclara que se “insta la recreación de la obra ‘La vuelta del malón’ de autoría de Ángel Della Valle” a “todos los artistas del mundo que quieran reivindicar al Pueblo Ranquel” (Sumario de Cámara de Diputados del 16/09/09. Legajo de Ley V-0677-2009). Según diferentes fuentes, el concurso fue organizado por el Ministerio de Hacienda Pública y participaron del mismo entre 170 y 192 piezas artísticas, de las que quedaron preseleccionadas 45. El jurado estuvo compuesto por el presidente de la Academia Nacional de Bellas Artes (ANBA), crítico e historiador de arte, Dr. Jorge Taverna Irigoyen; el secretario general de la ANBA, crítico e Historiador de arte, Prof. Osvaldo Svanascini; una académica

<sup>135</sup> El senado provincial declara que “vería con beneplácito que la enseña ‘Tahauntisuyo-Wimpala o Wiphala, que simboliza la indianidad; sea exhibida en todos los actos públicos de la provincia de San Luis en forma conjunta con la Bandera Nacional, la Bandera de San Luis y la Bandera del Plan de Inclusión Social ‘Trabajo por San Luis’” (Declaración N° 4-HCS-2009).

delegada en la provincia de Tucumán, crítica e historiadora de arte, Dra. Celia Terán; un académico delegado en la provincia de Corrientes, crítico e historiador de arte, Prof. Marcelo Daniel Fernández; una representante del Pueblo Ranquel, Ana María Domínguez; y la jefa del subprograma capacitación y proyectos especiales, del Ministerio de Hacienda Pública, Lic. Gabriela Troiani.

En la nómina de ganadores figuran: primer premio de \$30000 para Leonel Fernando Luna, de Ciudad de Buenos Aires, con “*Refundación de la Nación Ranquel*”; premio adquisición de \$20000 para Víctor Alejandro Aranda Rickert, de Buenos Aires, con “*En el museo*”; premio adquisición de \$20000 para Omar Bracheti, de Córdoba, con “*El otro malón*”; premio adquisición de \$20000 para Juan Manuel Díaz Puerta, de Ciudad de Buenos Aires, con “*De otras vueltas y de otros malones*”; premio adquisición de \$20000 para Carlos Manuel Escoriza, de Mendoza, con “*Retrovisor*”; premio adquisición de \$20000 para Emaus Miciu Nicolaevici, de San Luis, con “*Ranqueles*”; mención honorífica para Enriquetta Beretta, de Córdoba, con “*Suelo Argenquel*”; mención honorífica para Francisco Inchausti, Buenos Aires, con “*El regocijo ranquel*”; mención honorífica para Francisco Rodríguez Ortega, de Córdoba, con “*El malón*”; y, la última mención honorífica para Ricardo Andrés Vargas de Córdoba, con “*La cautiva*” (Secretaría de Difusión y Relaciones Oficiales, 2009; Periodistas en Red, 2009; Ramona, 2009).



ID 12

Según un *flyer* disponible en la red, se realizó una muestra de las pinturas que participaron del concurso en diciembre de 2009, en la Caja de los Trebejos (ID 12). Ahora sí, a través del conocimiento de esta acción estatal, el cuadro revelaba su íntima relación con la política implementada. Sin embargo, la naturaleza misma de la acción parecía no coincidir con la distribución de réplicas en la escuela, museo, archivo histórico y despacho oficial. La propuesta del certamen y la diversidad de títulos de las obras

premiadas nos permitía diferenciar reproducciones de recreaciones, pero de éstas últimas no

tenía nada. Estaba segura de haber visto siempre el mismo cuadro. Por definición, las recreaciones debían ser diferentes, y más aún su sentido político.

Hasta ese momento no había reparado en un comentario que por aquellos días me había hecho alguien de mi círculo más íntimo: “en Deportes, hay un cuadro muy similar, pero no es ese”.

En conocimiento del certamen, aquel dato se volvió muy significativo. Sin embargo, por las medidas sanitarias de aislamiento, tuve que esperar ocho meses para continuar mi búsqueda.

En los primeros días de diciembre, abierto el Archivo Histórico, me dirijo para consultar nuevamente los libros recomendados. Aprovechando que es otra persona la que me atiende, vuelvo a preguntar por el cuadro y me responde que es una réplica de “La vuelta del malón” que está en el Museo de Bellas Artes de Buenos Aires. El empleado no está seguro desde cuando está, pero estima que llegó entre el 2007 y el 2009. Mientras conversamos, reparo en otro cuadro, más alejado, e identifico unos caballos (Fotos 91 y 92). Me aclara que es una obra de un beneficiario de las Becas Siglo XXI, que en algún momento se dieron desde Cultura. Por mi interés, buscamos detrás del cuadro los datos del mismo y corroboro la presencia de una recreación que participó en el concurso: “El regreso a la tierra” (2009) de Ricardo David Ojeda (Foto 93).



Foto 91 (FCR)



Foto 92 (FCR)

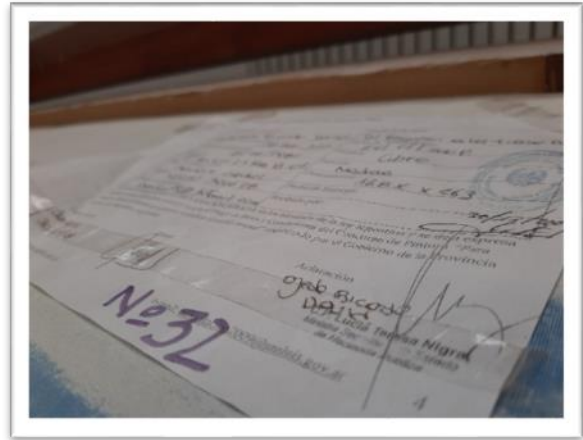


Foto 93 (FCR) Rótulo de identificación de la obra

A los días, confirmo la presencia de otra, en donde funciona el Programa de Deportes de la provincia, esto es, el 2° piso de Terrazas del Portezuelo. Efectivamente, como me habían dicho, detrás de los escritorios de recepción y mesa de entrada, se encuentra un cuadro muy parecido: “*Refundación de la Nación Ranquel*” de Leonel Luna, la obra ganadora del certamen (Foto 94). Una vez más, no obtuve respuestas acerca del mismo, pero, muy amablemente, me ayudaron a moverlo para buscar detrás su identificación (Foto 95). A los meses, ya volcada en la escritura de este texto etnográfico, encuentro esta misma recreación en el libro “*Los pueblos indígenas en nuestra región*” de Mollo, Martín y Arcuri (s/f). Sin referencia alguna a que es una recreación de “La vuelta del malón”, la imagen del cuadro ilustra la actualidad del pueblo ranquel.



Foto 94 (FCR)

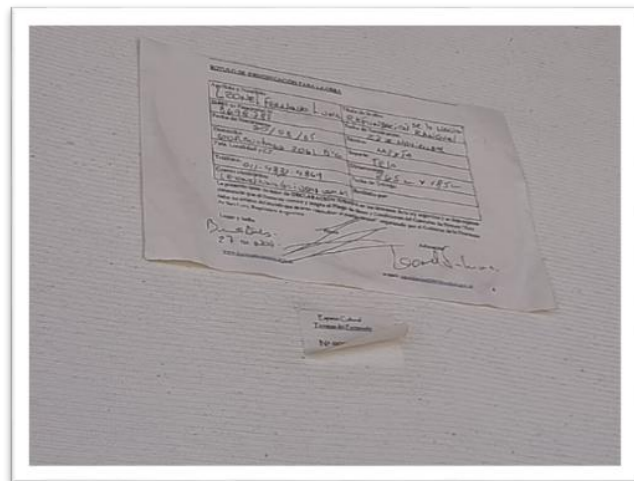


Foto 95 (FCR) Rótulo de identificación de la obra

En el marco de una entrevista realizada en el Ministerio de Educación, me invitan a apreciar otra de las recreaciones que participaron en el concurso. Nuevamente, necesito ayuda para poder mirar detrás, aunque, en este caso, los datos están escritos sobre la misma tela, dificultando la identificación de la misma. La obra es de Luis Abraham (Fotos 96 y 97). Esto ocurre porque decidí introducir una pregunta abierta acerca del cuadro, a la hora de avanzar con las entrevistas en profundidad. De esta manera, se dio un nuevo hallazgo y surgieron contenidos que mostraron no sólo su importancia como símbolo de una política pública llevada adelante por el gobierno provincial, sino también que en algún momento formó parte de la propuesta pedagógica de la escuela. El desplazamiento iniciado tras el encuentro del cuadro en el MUHSAL, por fin me llevaba de vuelta a la escuela, de donde había partido.



Foto 96 (FCR)

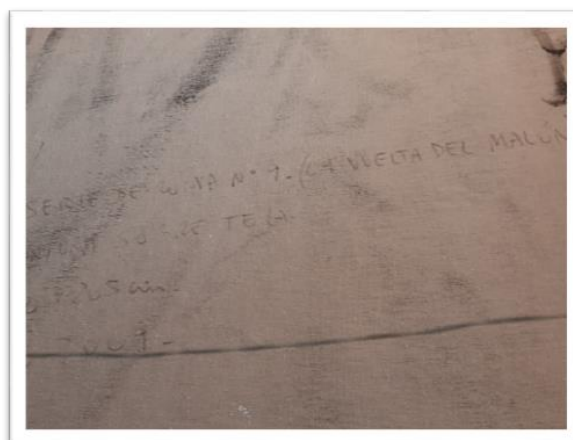


Foto 97 (FCR) Datos escritos sobre la tela.

Encuentro dos recreaciones más por la publicidad de los actos de gobierno, y otras dos en la búsqueda de una de ellas. En los dos primeros casos, es la temática indígena de los cuadros la que me permite inferir su posible origen. En un posteo en Facebook del rector de la Universidad Nacional de San Luis, se anuncia un convenio entre la institución que representa y el gobierno de la provincia, y en la imagen que ilustra la formalización del mismo, aparece, de fondo, un cuadro de grandes dimensiones (CP 30). Luego de varios intentos fallidos, logro confirmar que la foto corresponde al salón de reuniones de la Secretaría de Cultura de la provincia, y que el cuadro es una de las recreaciones del concurso; más específicamente: “*Protegidos por el universo*” (2009) de Alberto E. Mathot (Fotos 98 y 99).



CP 30

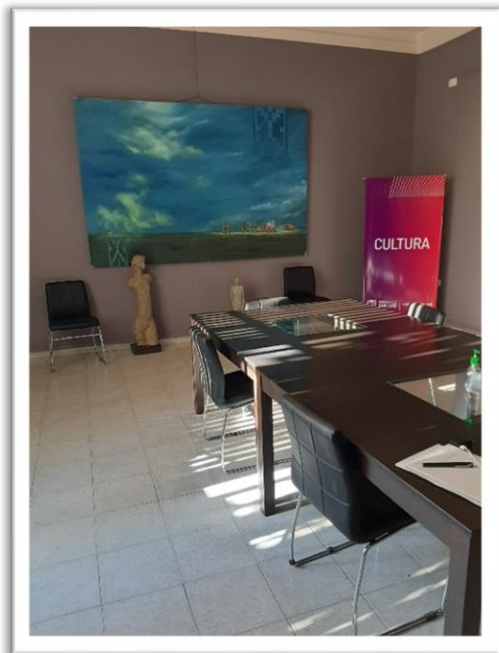


Foto 98 (FCR)

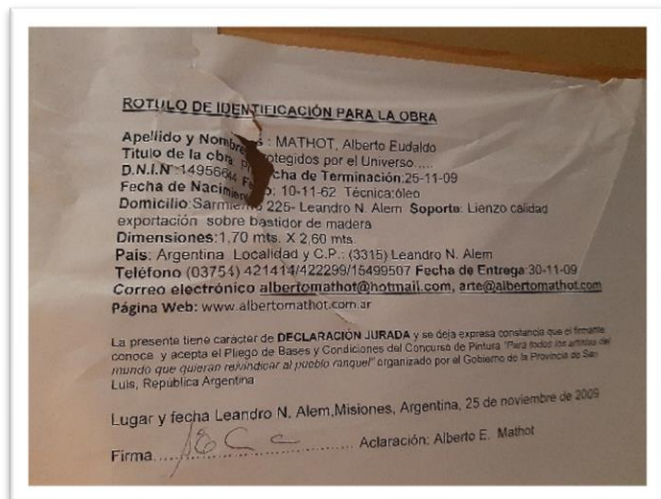


Foto 99 (FCR). Rótulo de identificación de la obra



En otro posteo en Facebook, el Jefe del Programa Juventud del gobierno de la provincia celebra una reunión con el gobernador, y en la foto que ilustra la misma, aparece un cuadro que me suena familiar (CP 31). Luego repararé que es la misma imagen que aparece en la tapa del libro “*El caballo del indio galopa la resistencia bajo el cielo de Abya Yala*” (2011), de Teresita Morán de Valcheff (Foto 100). “*El Malón*” de Francisco Rodríguez Ortega, aparece identificado como una obra que pertenece al Área de Cultura de “Terrazas del Portezuelo”, sin reparar en que fue uno de los que obtuvo mención honorífica en un determinado concurso.



CP 31



Foto 100 (FCR) Vitrina en “San Luis Libros”.

Antes de ubicarlos físicamente, el jefe del subprograma Gestión Cultural, Gerardo Masman me confirma que ambos cuadros formaron parte de dicho concurso. Y, lo más importante, me explica que entre las acciones que llevó adelante la Secretaría de Cultura para acompañar a la política de Estado de reconocimiento y restitución de tierras a nuestras comunidades originarias, se encuentran: la compra de réplicas en tamaño original al Museo de Bellas Artes y su distribución en diferentes casas culturales, entre ellas, el Museo Dora Ochoa de Masramón; y la organización del concurso de recreación. “La idea era desmitificar el malón. La convocatoria fue para contar por qué se daban los malones” (Intercambio con Gerardo Masman en el Hall del edificio donde funciona la Secretaría de Cultura, 12/03/21). Consultado por los criterios de su distribución, me aclara que casi todas las obras están en los diferentes edificios de “Terrazas del Portezuelo”.

Como adelanté anteriormente, en búsqueda de “*El Malón*” de Francisco Rodríguez Ortega, encuentro dos recreaciones más: una identificada con un número, en la recepción de la Torre 3 (Fotos 101 y 102); y “*Paisaje con líneas rojas (la vuelta del malón)*” de Rosa Audisio, en la recepción de la Torre 2 (Fotos 103 y 104). Diferentes consultas a personas que trabajan allí, me llevan a suponer que la recreación de Ortega se encuentra en la Torre 1, en algún salón del 3° piso, en donde se encuentra el despacho del gobernador y la secretaría privada de la gobernación. Para confirmar su ubicación y más aún para fotografiarlo, me indican que debo obtener la autorización de la Sra. Estela Gil, Jefa del Programa Protocolo y Ceremonial, pero una serie de idas, venidas y evasivas hacen que aún no pueda lograrlo.



Foto 101 (FCR)



Foto 102 (FCR) Sin identificar título, año y autor.



Foto 103 (FCR)

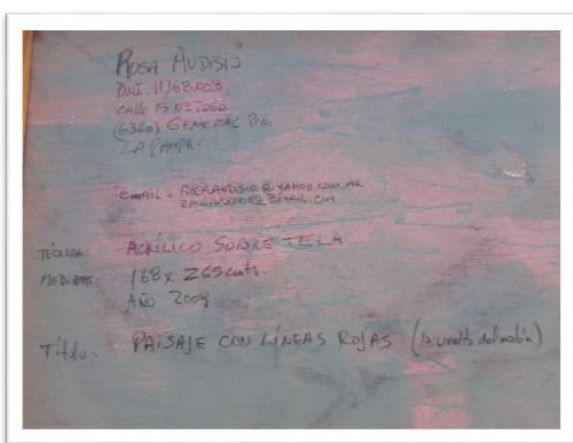


Foto 104 (FCR) Datos sobre la tela.

La octava recreación surge entre los datos. “*Retrovisor*” de Carlos Escoriza es uno de los cuadros premiados que, además, ilustra la tapa de uno de los libros que me recomiendan en el Archivo histórico, en los primeros desplazamientos (Fotos 84 y 85). Como en su identificación sólo se

hace referencia al autor y material que se empleó para el mismo, no hay posibilidades de relacionarlo con el concurso y, más importante aún, con el sentido del mismo.

Como podemos ver, el jefe del subprograma Gestión Cultural no sólo me da información de las recreaciones, lo cual me hace retornar a Terrazas del Portezuelo, sino que también indica un desplazamiento más en términos de la búsqueda de otras réplicas, además de las que se encuentran en la escuela, en el MUHSAL y en un despacho oficial. Aún no sabemos cuántas son, pero nuestra cuarta réplica es la que se encuentra en la sala “Culturas Originarias” del Museo Dora Ochoa Masramón, ubicado en la ciudad de San Luis (Foto 105). Según la señalización, membretada por Cultura y la Secretaría General de la Gobernación, “La vuelta del malón”,

“fue celebrada como la ‘primera obra de arte genuinamente nacional’. pintado con el expreso propósito de enviarlo a la exposición universal Colombina con que se celebraría en Chicago el cuarto centenario de la llegada de Colón a América. Obtuvo una medalla (de única clase).

La vuelta del malón fue, entonces, la primera imagen que impactó al público referida a una cuestión de fuerte valor emotivo e inequívoco significado político e ideológico, de la llamada ‘CONQUISTA DEL DESIERTO’.

Los jinetes llevan cálices, incensarios y otros elementos de culto que indican que han saqueado una iglesia y las consecuencias de su paso por el lugar” (Registro de la visita al Museo Dora Ochoa de Masramón, 12/03/21. Foto 106).



Foto 105 (FCR)



Foto 106 (FCR)

Sin comprender del todo mi interés, el guía me invita a recorrer la biblioteca “Juan Crisóstomo Lafinur”, que funciona en el mismo edificio. Allí identifiqué “*San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*”, en un exhibidor que contiene libros que frecuentemente se consultan o son “los más leídos” (Foto 107). Entre libros de Isabel Allende, Félix Luna, Jorge Bucay, Dalmiro Sáenz, Pilar Sordo, Dan Brown, Natalio Botana, Agatha Christie, Ovidio Lagos y otros, se encuentra el libro de la editorial Gente. Una de las bibliotecarias me comenta que el libro trae dos láminas, y, extendiendo una de ellas – reproducción de “*Rogativas*” (2006) de José Carlos Depetris (Foto 108)–, me advierte que al ejemplar que ellos tienen le falta la de “La vuelta del malón”.

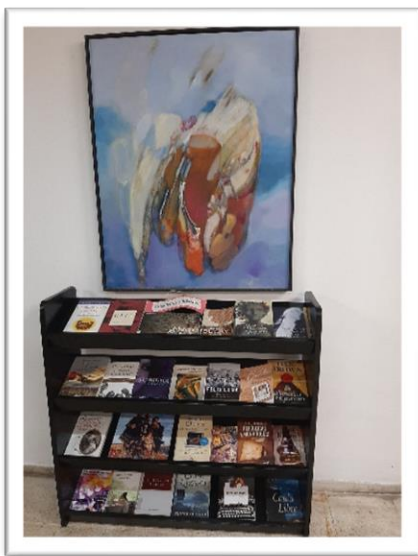


Foto 107 (FCR)



Foto 108 (FCR)

Como dije anteriormente, las visitas al Archivo Histórico no cesaron. Frente a la imposibilidad de conseguir ejemplares de los libros recomendados para comprar, su consulta se volvió necesaria. Así es que, en una cuarta visita, en marzo de 2021, reparo en las tareas de refacción y pintura del hall principal y de la ausencia del cuadro (Foto 109). Consulto a los pintores y me señalan la habitación donde se encuentra “temporalmente”. Pido verlo y logro fotografiar la reproducción por delante y por detrás (Fotos 110 y 111). En la siguiente visita, el 5 de abril de 2021, el hall principal ya está refaccionado y en el lugar donde estaba el cuadro hay tres fotos de José La Via (Foto 112).



Foto 109 (FCR)



Foto 110 (FCR)



Foto 111 (FCR) Reproducción N° 33.

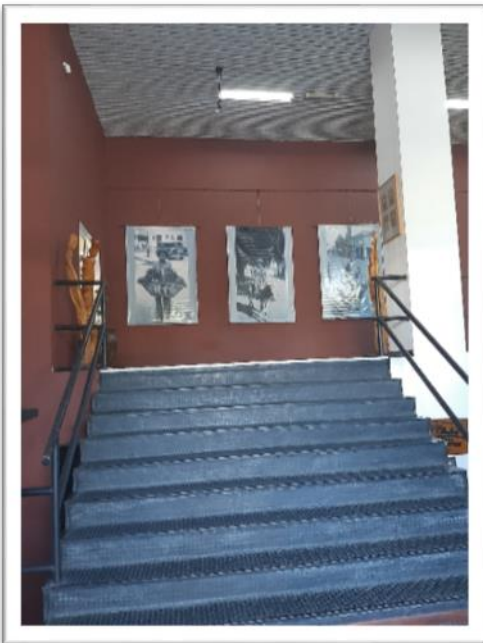


Foto 111 (FCR)

En el transcurso de la investigación, también reparo de la presencia de la recreación “*La vuelta del malón*”, de Bruno Nacif, en las oficinas del Ministerio de Seguridad (Fotos 113 y 114)



Foto 113 (FCR)

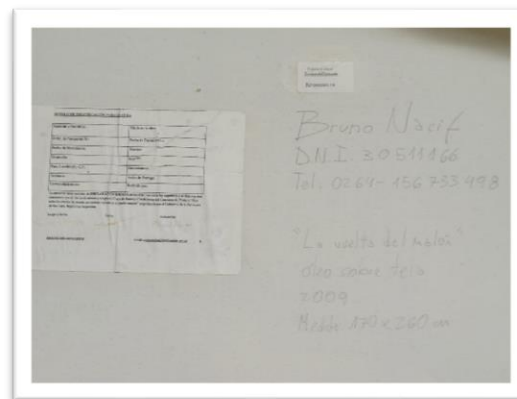


Foto 114 (FCR)

En el subsuelo de la Secretaría de Turismo hay un banner sin identificación, que es posible que haya formado parte de la publicidad del concurso (Fotos 114 y 115):



Fotos 114 y 115 (FCR) Sin datos.

También son posibles recreaciones los cuadros que aparecen en fotos que ilustran los siguientes posteos de funcionarios, organizaciones y agencias de noticias. En algunos podemos estimar su ubicación –oficina en la secretaría de vivienda (CP 32 y 33), salón en la cámara de senadores provincial (CP 34), oficina en el ministerio del campo (CP 35)– y en otros nos aún desconocida (CP 36 y 37, 38, 39, 40).





CP 36



CP 37



CP 38



CP 39



CP 40



En imágenes de cinco videos encontramos la réplica de la escuela, una más pequeña y dos posibles recreaciones. Sin aclaración acerca de su autoría, “*Nación Ranquel - Provincia de San Luis - Argentina*” (2009), es el único video subido por una página denominada Cyberwebonful. El video nos sitúa, desde el comienzo, en una fecha precisa, el 26 de mayo de 2009, en el acto fundacional de entrega de tierras e instalaciones del Pueblo Nación Ranquel<sup>136</sup>. A través de una secuencia de imágenes a medida que se escucha una misma canción (con música y letra), la narrativa audiovisual comunica y documenta, entre otras cosas, un acto de gobierno. En dicha secuencia, se utiliza una transición<sup>137</sup> para comunicar que una imagen, en donde está el gobernador con otras cinco personas alrededor de una mesa y delante de la réplica de “La vuelta del malón”, corresponde al interior de la escuela inaugurada (CP 41 y 42). Es muy posible que esta imagen corresponda a un momento anterior o posterior a las captadas en las fotos de dos libros que hemos visto anteriormente (Fotos 80 y 86).



CP 41



CP 42

<sup>136</sup> Si bien el primer recurso narrativo del video es ubicarnos en un tiempo y espacio preciso, se torna confuso determinar si las imágenes corresponden a un mismo día ya que el gobernador aparece con diferente vestimenta en la secuencia. A los fines de su utilización se deberá triangular la información con otras fuentes.

<sup>137</sup> Fade: fundido. Técnica audiovisual que hace que una imagen o sonido aparezca y desaparezca gradualmente.

Siguiendo el cuadro, damos con un video del 9 septiembre del mismo año, y nos enteramos que la Cámara de Senadores sesionó en la escuela. Esto coincide con la placa de homenaje del

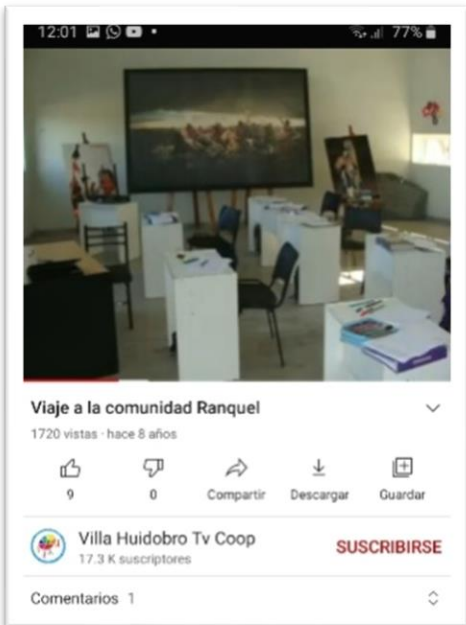


Pueblo Ranquel que está colgada en el salón (Foto 7) y con la fecha de sanción de la Ley N° V-0672-2009. Todo un gesto. Es en la escuela, con toda o parte de la comunidad educativa, donde se aprueba la adhesión a la Declaración de Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas.

El vicegobernador y presidente del senado de aquel entonces, el Dr. Jorge Luis Pellegrini, abrió la sesión, sentado delante del cuadro (CP 43).

CP 43 (Diario de la República, 10/09/09).

El video “Viaje a la comunidad ranquel” (2012) es un contenido de un medio de comunicación de Villa Huidobro, Córdoba. El lenguaje audiovisual ilustra una entrevista realizada a un



docente y dos de los alumnos de 4° año “C” del Instituto Provincial de Enseñanza Media y Adultos (IPEMyA) N° 188, Dr. Antonio Pérez, de Villa Huidobro, Córdoba, que visitaron el Pueblo Nación Ranquel y zonas aledañas. En el mismo, aparece la imagen del salón principal de la escuela convertido en aula. Además de las mesas y sillas individuales, está el cuadro en su atril, acompañado a ambos lados por dos banners o gigantografías, donde aparecen Alberto Rodríguez Saá y Ana María Domínguez, gobernador de la provincia y referente espiritual indígena (CP 44).

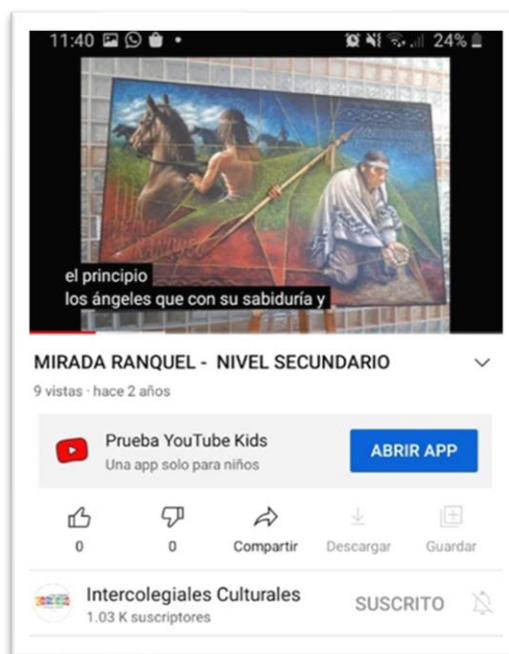
CP 44

Otra réplica, de menor tamaño, aparece en el video del medio La Bulla San Luis (05/09/22), detrás de Miriam Orellano, integrante del Pueblo Ranquel (CP 45).

Una posible recreación aparece en el video “Mirada ranquel” – Nivel Secundario (Intercolegiales culturales, 21/12/18). La imagen se corresponde con la sala principal del hospital del Pueblo Nación Ranquel (CP 46), pero entendemos que dicho cuadro estuvo previamente en la inauguración de las oficinas de la terminal (ID 13. MdT Noticias, 13/06/17). Dos recreaciones que aún no podemos identificar estuvieron en dichas oficinas (ID 13 y ID 14. MdT Noticias, 13/06/17). Notese que el *banner* con el cual se publicita a la “Comunidad Ranquel. Primer municipio aborígen del país. Mentor de la restitución de tierras a pueblos aborígenes de la provincia. Lonko Che, Dr. Alberto Rodríguez Saá. Lonko Daniel Sandoval”, tiene dos imágenes, la de la bandera ranquel y una composición que fusiona la fotografía del gobernador de la página 7 del libro de Bandry y Uset (2009. Foto 78), y en el lugar del indio que empuña la lanza aparece el lonko Daniel Sandoval.



CP 45



CP 46



ID 13



ID 14

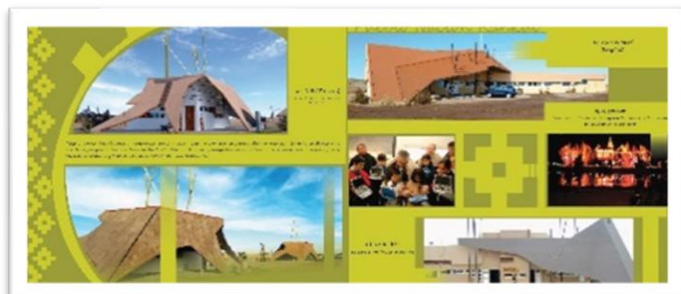
Otra posible recreación aparece detrás de Enrique Cabrera, jefe del Programa de Culturas Originarias, en un video de la Agencia de Noticias de San Luis ANSL (24/05/16) (CP 47).

Finalmente, encontramos la réplica de la escuela, en un folleto, en posteos de Facebook y noticias, siempre componiendo la escena escolar. En un folleto distribuido por el Programa Culturas Originarias, hay una foto donde el gobernador entrega computadoras a los alumnos de la Feliciano Saá. La foto siempre es delante del cuadro (ID 15).

La misma composición cuando se hace apertura (ANSL, 03/03/15, ID 16) y cierre del año lectivo (Facebook, 12/17, CP 48), en festejos (Facebook, s/f, CP 49) o cierres de visitas (El Diario De La República, 02/11/15, ID 17).



CP 47



ID 15



ID 16 (ANSL, 03/03/15)



CP 48



CP 49



ID 17

### 9.3. Análisis de las relaciones que quedan trazadas a partir del mapeo

A partir del seguimiento de un objeto, hemos podido trazar algunas relaciones entre espacios-tiempos que dan cuenta de una multisituacionalidad que, en principio, compromete cualquier interpretación de esta reproducción del cuadro. Ahora bien, antes de analizar las mismas es necesario detenernos en los múltiples sitios de producción cultural para atender a ciertas continuidades y discontinuidades entre ellos. Pero, como la ubicación física de un objeto no tienen nada que ver con su ubicación discursiva, para analizar las relaciones que nos importan, esto es las relaciones coloniales-decoloniales que configuran sujetos y prácticas determinadas, va a ser necesario retomar la problemática de la representación y de los discursos que la producen. A esta altura es más que evidente que podría haberse realizado un seguimiento del cuadro como símbolo y no como objeto; esto es, trazar las relaciones que le dan significación al cuadro en imágenes, pensamientos y discursos, lo cual demandaría no sólo un abordaje

etnográfico para “seguir una metáfora” (Marcus, 2001), sino también un análisis semiótico más profundo.

Pero dicha posibilidad ni siquiera se formula como disyuntiva en un primer momento. Es el encuentro sorpresivo con el cuadro como objeto el que da impulso a trazar su multisituacionalidad. Aunque la guía del museo despliega el campo discursivo de “La vuelta del Malón”, mi sorpresa e interés es por la distribución no señalizada de réplicas que, por supuesto, desde un principio, la tomo como una acción estatal. Aunque un conjunto de representaciones forme parte de cada situacionalidad, la no coincidencia entre el campo de distribución de un objeto y el campo discursivo acerca del mismo hace que atendamos también a la materialidad que la soporta y los mecanismos que la posibilitan. Es más, la reviviscencia que nos permite avanzar y multiplicar las palabras y las cosas está posibilitada porque el objeto mismo es un aparato de significar. Su simultánea ubicación muestra que el diálogo entre el artista y nosotros no es uno solo y que en la faena comunicativa participamos mucho más que como contempladores. Parafraseando a Ortega y Gasset (1983), podemos decir que aclarando el para qué se distribuye, reproduce, recrea y utiliza semejante significante comprenderemos por qué se lo hace de determinada manera.

Para una prácticamente analfabeta del lenguaje visual, el seguimiento se ha construido con más encuentros intempestivos que señalizados, pero la incompreensión no nos ha detenido. Como si la misma tuviera una espacialidad que recorrer, la referencialidad mapeada pone en evidencia la invisibilidad de las relaciones que nos importan. Ahora bien, lo maravilloso del texto etnográfico es que, una vez escrito, nos permite volver a los mismos lugares y retomar el diálogo con las mismas personas, u otras, para profundizar en los sentidos que creemos haber atrapado. En el caso del registro de un desplazamiento, la tentación es retornar en el camino trazado y, si es posible, cambiar de dirección. Pero, si se lo hace, se constata más la desaparición de esa pulsión epistemofílica que nos llenó de curiosidad, desconcierto y sorpresa, que el advenimiento de un nuevo horizonte de comprensión. Esto ocurre porque nuestras preguntas tienen más que ver con las relaciones trazadas que con la pluralidad de significaciones que el cuadro posibilita. Pero para avanzar en el análisis de las mismas y responder a esos “para qué” que señalábamos anteriormente, es necesario ver a cada una de esas locaciones como espacios consagrados, tanto para la exhibición como para la enunciación. Como, además, son los escenarios de los principales agentes productores y reproductores de cultura, dichas prácticas se encuentran

fundamentalmente vinculadas a procesos político-culturales y discursos determinados. Por lo tanto, de alguna manera tramitan la conflictividad intrínseca de los mismos. Además de continuidades y discontinuidades, el registro etnográfico nos muestra algunas formas y mecanismos que deberemos interpretar.

Llegamos a uno de los aspectos centrales de este texto etnográfico: la distinción de prácticas de exhibición que son fundamentales para comprender muchas de las acciones que han configurado la propuesta pedagógica de la escuela ranquel. Antes de volver al espacio del cual partimos, el desplazamiento provocado por el objeto-cuadro nos muestra que no sólo allí se da la no contemplación de algo cotidiano y la convivencia con signos muertos, sino que también, hay un montón de otros espacios en los cuales la reproducción del cuadro y sus recreaciones forman parte del decorado o telón de fondo. Si por un momento trazamos un continuum en la exhibición de los cuadros, vamos a ver que hay dos extremos y, entre ellos, diferentes tipos intermedios. En un extremo, la exhibición se da en un espacio íntimamente vinculado a dicha práctica, por lo tanto, hay una disposición para que la visibilización sea máxima –en nuestro caso, actos para la celebración de las acciones políticas emprendidas, museos y libro de la editorial Gente–. En el otro extremo, la exhibición ha sido cancelada y el objeto pasa a formar parte de las prácticas de conservación y archivo –réplica y libros en el Archivo histórico–. Entre medio, la exhibición aparece en función de otras prácticas, por lo tanto, su contenido se constituye más en signo de una toma de posición estatal, editorial o de autoría –réplicas y recreaciones en archivo histórico, despacho, deportes, educación, cultura, torres 1, 2 y 3, seguridad, turismo y tapas de libros–. ¿Y en la escuela?, ¿qué tipo de exhibición se ha dado allí? Y me animo a responder que todos. Por eso, los invito a recorrer de nuevo cada uno de los espacios, ahora, atentos a la visualidad que se construye en cada uno de ellos y a los mecanismos que se suman al borramiento de referencias provocado por el paso del tiempo, la transformación de la escena política por otros temas de agenda y la propia cultura político-institucional. De alguna manera, el campo de multisituacionalidad nos muestra los diferentes marcos de significación en los que ha quedado atrapado el objeto.

### **9.3.1. Espacios de exhibición con máxima visibilización**

Entre las diferentes formas que se puede celebrar nuestro patrimonio histórico y cultural, está la de los museos. Según Néstor García Canclini (1990), una serie de innovaciones escénicas y

comunicacionales han cambiado rotundamente la concepción del museo como almacén del pasado o de objetos de arte. En nuestro registro aparecen algunas de ellas. En el primer museo que visitamos, se puede apreciar la combinación de visitas guiadas, exposición de imágenes, textos y objetos, señalizaciones, productos audiovisuales, técnicas inmersivas y materiales didácticos. En el segundo, la experiencia es muy distinta, ya que, primero, es a través de la digitalización de sus colecciones y comentarios; luego, por el intercambio telefónico y vía email; y, finalmente, con la concreción de una visita. En el tercero, en cambio, la puesta es más tradicional, la visita guiada, la exposición de objetos y mínimas señalizaciones conforman un dispositivo fuertemente asentado en lo visual y en lo oral. Ahora bien, veamos las estrategias que cada uno de ellos despliega para conectar significantes y significados, y con ello reproducir una serie de discursos dominantes y resistentes.

En el caso del Museo Histórico de San Luis (MUHSAL), la propuesta es repasar o dar a conocer nuestra historia desde el 8500 a.c. hasta la actualidad. Aunque puede recorrerse según el interés de cada visitante, sus diez salas tienen una secuencia establecida, que se refleja tanto en la señalización numérica de las mismas como en su contigüidad espacial<sup>138</sup>.

En términos etnográficos, fue en este lugar donde, por primera vez, el objeto de nuestro interés aparece como un objeto histórico, político, cultural y estético. Aunque el mismo está en función de la interpretación de la quinta sala, esto es, un determinado momento de nuestra historia, su tamaño, ubicación e iluminación lo destacan entre otros objetos. Adaptando la visita guiada a mi demanda y sin renunciar a la estructura narrativa en la que el cuadro está inserto, la guía pone a dialogar dos o tres salas antes de que nos paremos frente al mismo.

---

<sup>138</sup> El MUHSAL tiene 10 salas: 1. El anaquel de la memoria: La sala reproduce una biblioteca desarrollada a gran escala, con sus libros de unos 2m de altura. Los volúmenes, de los que se aprecian los títulos en los lomos, fueron ordenados en los anaqueles de modo realista. Los títulos (ficticios) evocan grandes hitos de la historia de la humanidad. 2. América sin nombre: Desde el 8500 AC hasta la llegada de los colonizadores españoles. 3. Conquista y Colonización: Abarca el período desde la llegada de los primeros exploradores españoles hasta la etapa de la Revolución de Mayo. 4. El llamado de la libertad: Comprende la etapa de la gesta en pos de la independencia de la Argentina. 5. Poncho celeste, vincha punzó: Expone el periodo histórico de enfrentamientos de la primera y segunda guerras entre unitarios y federales. 6. Por el camino de la Constitución: Trata del acto de jura de la Constitución provincial, en 1855. 7. Para todos los hombres del mundo: Enfoca las décadas posteriores a 1880 caracterizadas por la llegada a la provincia de gran número de inmigrantes provenientes de diversos puntos del mundo; italianos, sirio-libaneses, españoles y judíos, entre otros. 8. Argentina: luces y sombras: Abarca el período comprendido entre el primer centenario (1910) y el fin de la última dictadura cívico militar. 9. Autopistas al porvenir: Expone los avances en diversas materias sociales, económicas y culturales desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta la actualidad. 10. Puntanos inolvidables: Homenaje a personalidades nacidas en la provincia, destacadas en distintas actividades.



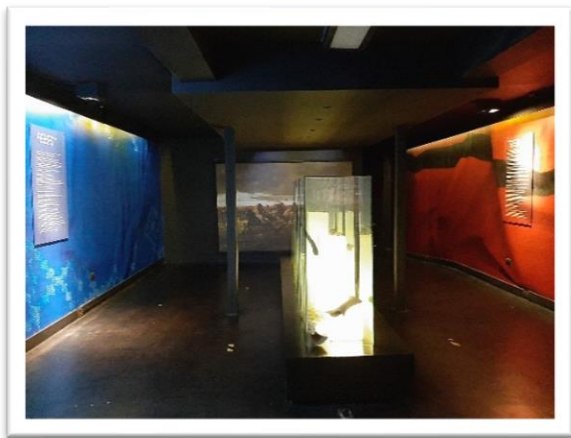


Foto 116 (FCR) Sala 5, MUHSAL

La presentación de los habitantes originarios de estas tierras a través de sus nombres, ubicación y de los restos que han quedado, nos introduce en el conflicto que implica la conquista y la colonización. Luego, en el enfrentamiento entre unitarios (representados en azul) y federales (representados en rojo), el cuadro es soporte para hablar de la “Campaña del Desierto” (Foto 116).

A través de la imagen de un malón y la reproducción de una lanza, la de Yanketrus, se cuenta una historia que no está representada visualmente. La materialidad misma del cuadro acompaña esta articulación. Como réplica, como encargo, como invento, como objeto de exhibición, vincula dos estados, dos voluntades, dos políticas, dos miradas. En definitiva, dos realidades, una representada visualmente y otra no. Y la guía agrega, “para justificar”, “para ser presentado”, para “provocar una reacción de realidad y hacer ver a los indios como demonios que atacan”, “para ‘vanagloriar a Roca y justificar la matanza’”. Así, aparecen articulados en el relato, el Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, Ángel Della Valle, la Feria Colombina de Chicago, nuestro país, comercios de Buenos Aires y Roca.

Su apreciación estética, que maravillosamente es provocada por la guía, en todo momento está al servicio de una comprensión reflexiva y crítica del mismo. Es más, la guía comienza señalando la no correspondencia entre la realidad y su representación, reafirmando la relación entre representación y discurso señalada anteriormente. Me invita a fijarme en detalles, comenta lo que “se dice”, señala que no hay que confundirse con otras representaciones, cuestiona haciendo preguntas, explicita una intencionalidad, afirma otra cosa, interpreta símbolos y la relación entre los mismos, y, finalmente, suma una anécdota acerca de su recepción.

Al final del recorrido, llegamos al más exhibicionista de los espacios, el libro “San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel” (2009), de Carlos Bandry y Fabián Uset. Podríamos decir que es allí donde mejor se exhiben las relaciones entre lo residual y lo emergente implícitas en la puesta del museo; y no sólo porque se argumenta narrativamente en favor de los nuevos sujetos, discursos, prácticas y principios políticos que

reescriben nuestra historia, sino porque las disposiciones que lo significan resultan efectivas en cuanto a mostrar de qué manera el cuadro nos implica.

Aquí es necesario introducir algunas disquisiciones, porque nos hemos topado con dicho libro en tres oportunidades –recordemos, en un restaurant en Nueva Galia, en la Biblioteca “Juan Crisóstomo Lafinur” que se encuentra adjunta al Museo Dora Ochoa de Masramón y en el MUHSAL– y en cada una de ellas hemos podido advertir diferentes aspectos de su potencialidad. Su posición estratégica para ser visto, consultado y leído –esto es, se encuentra en exhibidores, es bilingüe y mantiene una misma proporción en la utilización de textos e imágenes–, nos hizo pensar en las breves consultas que pueden hacer los más curiosos o turistas, pero también advertimos que su distribución amplía los exhibidores de cultura y el universo de lectores.

Lamentablemente no cuento con un registro de mi paso circunstancial por Nueva Galia. Y, aunque he retornado con intenciones de volver a almorzar en dicho restaurant, no he podido lograr mi cometido porque el mismo ya está cerrado. De esta manera, solo cuento con el recuerdo de un lugar acogedor, montado para brindar un servicio tanto al lugareño como al trabajador que está de paso o turista. En los últimos cinco años he almorzado y cenado en muchos de esos lugares en Buena Esperanza, un pueblo más cercano a ranqueles, y he observado cómo en los salones coexiste lo funcional con lo decorativo, resultando una mezcla de estilos por la suma de novedades. Ahora bien, a diferencia de los museos, que de una manera u otra tienen que articular todo elemento en función de una puesta coherente desde un punto de vista histórico, político, artístico o estético, el salón no está obligado a hacer ninguna síntesis, ni a incluir cosas que no son de su agrado. Sin dudas, no sabemos nada de ese escenógrafo que enlazó un libro a su servicio gastronómico, pero sí podemos constatar dos efectividades, una en cuanto a su visibilidad, ya que aún lo recuerdo, y otra en cuanto a instalar una versión etnocéntrica en el territorio donde acontece lo que se relata y exhibe en el libro.

En el caso de la biblioteca, la exhibición corre por cuenta de los usuarios de la ciudad de San Luis. El libro se encuentra entre “los más leídos”, de manera que, su visibilidad se mantiene en la medida en que sigue siendo consultado. Es el guía del museo Dora Ochoa de Masramón el que vincula el cuadro con un libro de la biblioteca (probablemente éste u otro que no pudimos encontrar), señalando una relación que no pudo o prefirió no verbalizar. Buscando responder a mi interés, provoca un desplazamiento más, aunque me tienta pensar que, probablemente, ese

camino ya haya sido transitado en dirección contraria, propiciando las bibliotecarias nuevas relaciones a sus lectores. En este espacio, además, nos enteramos que el libro trae dos láminas, “La vuelta del malón” y “Rogativas” de José Carlos Depetris, habilitando, de esta manera, otras formas de exhibición, quizás, más emparentadas con la del restaurant. Con la distribución del libro vemos cómo la imagen del cuadro puede llegar a nuestras casas, sí, pero, fundamentalmente, cómo se busca extender la instalación de un significante para que funcione como residual.

En el MUHSAL, la selección bibliográfica que contiene un exhibidor al final del recorrido nos invita a profundizar nuestros conocimientos acerca de lo expuesto en las salas 9 y 10, aunque, particularmente, este libro vincula la sala 9 con la 5, mostrando cómo lo narrado audiovisualmente respecto a lo novedoso en materia político-cultural y del desarrollo en la provincia está íntimamente vinculado a un determinado pasado. Justamente es el cuadro el significante elegido para construir discursivamente una continuidad histórica. Pero, recordemos, el mismo fue introducido en la escena política en 2009, en el marco del acto de entrega de la escuela del Pueblo Nación Ranquel, por lo tanto, es la acción política la que lo instala como algo residual –esto es, algo que pertenece al pasado y aún está presente en los procesos culturales (García Canclini, 1984)–, para elegir los parámetros desde los cuales se va a significar lo emergente, o, como se denomina en el libro, “el despertar de una nación”. Entre esta instalación (2009), la publicación del libro (2009) y la inauguración del MUHSAL (2013) median cuatro años, lo cual nos hace suponer cierta reelaboración crítica de cómo dicha representación debe operar pedagógico y políticamente a la hora de contar la historia de San Luis. Es la representación de un malón y del conflicto en la frontera sur el punto de intersección entre dos historias que empiezan a confluir a partir de las acciones de reconocimiento y justicia que lleva adelante el gobernador. Sin discrepancias, el diálogo intertextual entre el libro y el museo muestra las relaciones que se pretenden establecer. Los conflictos que implican conquista, colonización, convivencia en la frontera y organización nacional y provincial, son equilibradamente balanceados: se habla de “odio” y “amor”, se narran masacres –la del “Pozo del Cuatril” en el libro y “El combate de La Sepultura” en el museo–, pero también cómo la amistad y los matrimonios unieron a españoles e indios –se habla de “los dos cautiverios”, de consecuencias “involuntarias” y se afirma que “...el ser humano, no importa cuál es su color o su origen, en definitiva, es hijo de la cultura en donde se crio desde chico” en el libro y se narra

la historia de cómo una de las hijas del cacique Koslay es bautizada Juana y luego unida en matrimonio con un oficial español llamado Gómez Isleño en el museo—; y se habla de todos ellos como “tiempos difíciles” —en el libro, un capítulo “El despertar de una Nación” comienza así “¿Se viven tiempos difíciles? Todos los tiempos fueron difíciles” y en el museo se narra el papel del gobernador José Santos Ortiz haciendo referencia a “tiempos difíciles” en cuatro oportunidades—. En el museo, también se equilibra cuando se introduce una versión distinta del origen del gentilicio “puntanos” —ya no designando a los oriundos de una San Luis ya fundada sino a los huarpes y michilingües que habitaban en la punta de una elevación montañosa— y cuando se destaca el papel de ciertas personalidades o del pueblo puntano en nuestra historia nacional —por ejemplo, a los granaderos puntanos y Juan Pascual Pringles, se suman José Santos Ortiz y Yanquetruz—.

Ahora bien, entre los conflictos en el siglo XIX y la narración del presente se produce un salto o un gran silencio, tanto en el libro como en el museo. Dicha omisión parece no incomodar, como si pudiésemos deshacernos de dicho pasado con solo sujetar el hilo conductor que nos otorga el cuadro. Paradójicamente, es él el que termina sujetándonos, más a una justificación de las acciones del presente que a una verdadera apropiación crítica de nuestra historia. En el libro es más evidente. Aunque se establece como simultáneas, la toma de conciencia de las comunidades originarias y la convicción de los “elegidos para gobernar” respecto a los derechos colectivos, se afirma esta última voluntad como la decisiva para que se concrete su reconocimiento. Las acciones llevadas a cabo por los primeros y la argumentación respecto a los derechos resultan fuertemente debilitadas en relación al destaque que se hace de las características del gobernador: tiene sangre ranquel, tiene los conceptos, lleva adelante las acciones de justicia, es fotografiado junto al cuadro, etc. En este sentido es maravillosa la táctica a la que se acude para ligar visualmente el territorio y las comunidades ranqueles en la actualidad con sus antepasados retratados en el cuadro: se suma una lámina de la bella obra “Rogativas” (2006), y se señala lo siguiente: “Este cuadro del plástico y escritor argentino José Carlos Depetris (1956) capta el primer rezo de la mañana durante la celebración del nguillatún. De frente, el pueblo en semicírculo mira al este, y la machi y el jefe de la ceremonia están de espaldas, rezando. La realización del culto ancestral fue la estrategia del pueblo ranquel para resistir la transculturación a que fue sometido” (Foto 108).

En el museo es más sutil. El propio avance por las salas nos hace olvidar lo que queda atrás. Sólo si tomamos el libro del exhibidor podemos ver la conexión que se pretende establecer entre las salas 5 y 9, pero el mismo ya no tiene adjuntadas las láminas que refuerzan cierto equilibrio. Lamentablemente, la problemática del silenciamiento y la memoria en nuestro país está exclusivamente vinculada a lo ocurrido en la última dictadura militar –con un excelente recurso para lograr una experiencia inmersiva, en la sala 8, Argentina: luces y sombras, se provoca una reflexión con solo mirarse en uno de los múltiples espejos que se encuentran allí– y no se la utiliza en otras salas o pasillos para provocar una reflexión acerca de la colonialidad que nos constituye.

En el caso del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, la propuesta es narrar la historia de la producción de arte internacional, latinoamericano y argentino, sin embargo, en su versión digital, la Colección de Arte Argentino, y, más precisamente, la que corresponde al siglo XIX, no tienen un “recorrido sugerido”. Es el comentario de Laura Malosetti Costa el que nos conduce a adoptar esta perspectiva, situando al cuadro en una serie de celebraciones que muestran la significación que adquirió en cuanto a su recepción e inscribiendo al mismo en una tradición cultural moderna. Podríamos decir que, al igual que en el MUHSAL, la propuesta es propiciar una interpretación político-estética del mismo. Sin embargo, en lo que hace a nuevo desplazamiento en nuestra investigación, dicho comentario abre dos incógnitas que sólo serán respondidas cuando vayamos al libro escrito por la autora. En primer lugar, nos resulta significativa la diferencia entre la afirmación de la guía del MUHSAL respecto a que “el cuadro se encargó para ser presentado en 1893 en la Feria Colombina de Chicago” y la referencia que hace Malosetti Costa cuando dice que el cuadro fue “pintado con el expreso propósito de enviarlo a la exposición universal”, y la importancia de esta relación centro-periferia no explicitada. Y, en segundo lugar, resulta más que significativa la ausencia de una lectura del rasgo racial del cuadro en las narraciones de ambos museos.

Como reseñé anteriormente, es a partir de mi demanda que el Museo de Bellas Artes me recomienda el libro de Laura Malosetti Costa (2007), y es a partir del mismo que se llega a una verdadera reviviscencia del cuadro, aunque aquí sólo apuntemos aquello que es significativo en nuestra investigación. La autora ubica “La vuelta del malón” de Della Valle, entre las obras representativas de la llamada “generación del ’80. Más específicamente, en Buenos Aires, entre 1870 y 1896, se da la emergencia, apogeo y crisis del proyecto de constitución del campo del

arte plástico en nuestro país. Esto es, la creación de las condiciones para que se desarrollen una serie de iniciativas artísticas y se avance en su perfeccionamiento y profesionalización. Entre ellas están, la apertura de espacios de enseñanza y el incentivo para realizar viajes de aprendizaje al exterior; la implementación de políticas para el mejoramiento de los recursos materiales y técnicos disponibles; la construcción de espacios para la interacción entre pintores, escritores, historiadores, etc.; la creación de espacios y circuitos de exhibición y difusión de obras; la conformación de un público interesado en su adquisición; el establecimiento de prácticas de asesoramiento a coleccionistas; la construcción de un mercado local, pero en vínculo con los grandes centros artísticos internacionales; la participación nacional con el envío, exposición y competencia en ámbitos dadores de prestigio, como el Salón de París o las Exposiciones Universales de arte e industria de fines de siglo; la institucionalización de espacios de legitimación, primero la fundación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (SEBA) y, luego, El Ateneo y la fundación del Museo Nacional de Bellas Artes. Como en todo campo social, encontramos conflictos y tensiones por los diversos intereses que están en juego. De alguna manera, son estos los que terminan caracterizando al proyecto. En este caso, la actividad estará permanentemente atravesada por la reflexión acerca de la nacionalidad, su afirmación y rasgos distintivos, así como su posición relativa en el ámbito internacional. La concepción de que el proyecto tenía una importancia estratégica para el destino de nuestra nación en el marco internacional, vinculaba arte y civilización de una manera peculiar (Malosetti Costa, 2007).

Ahora bien, en el análisis de ciertas obras que se han vuelto hitos significativos de la historia del arte argentino, Malosetti Costa (2007) explica las condiciones de creación y recepción de las mismas, estableciendo nexos entre los intereses de los artistas y los intereses del medio al que pertenecían, pero, sobre todo, entre proyectos en marcha. Por lo tanto, para la autora, en algunas decisiones veremos verdaderas tomas de posición por parte de los artistas, respecto al arte, la política y la sociedad a la que pertenecían; más específicamente, respecto a la modernidad y su articulación con el proyecto de construcción nacional. Lejos de circunscribir su mirada a cómo ciertos artistas crearon un repertorio iconográfico que es histórico para nuestro país, la autora nos invita a considerar las estrategias que éstos adoptaron para conseguir la legitimación, tanto interna como externa, de su propia actividad y de la nación argentina. Es más, para la autora, dichas estrategias implicaron una toma de conciencia en cuanto a las reglas de juego desplegadas por los centros y la propia localización periférica frente a las mismas, por

lo tanto, una verdadera inserción como “periféricos cosmopolitas”. De alguna manera, “se establece un permanente juego de miradas desde y hacia afuera que fue dictando las pautas de pertenencia a ese *mainstream* de la civilización a la vez que procurando delimitar un carácter nacional en las producciones vernáculas” (Malosetti Costa, 2007: 33).

Por lo tanto, es en esa íntima relación entre espacios de creación, exhibición y legitimación, tanto nacional como internacional, de donde surge “La vuelta del malón”. No hay pedido o encargo, como lo entendí en un primer momento, sino un propósito que articula todos los elementos del proyecto del cual forma parte el artista<sup>139</sup>. En la reconstrucción de las ideas que sirven de fuente de inspiración y están presente en el proceso de elaboración y maduración del cuadro, la autora encuentra una suerte de diálogo del artista con aquellas tradiciones míticas, literarias e iconográficas de su momento, entre ellas “Civilización y Barbarie” de Sarmiento, “La Vuelta de Martín Fierro” de Hernández, “Román” de Obligado y Coronado, “La Cautiva” de Echeverría, escenas de bárbaros de Checa, malones representados por Blanes. Además, entiende la obra como una síntesis, no sólo porque reúne tópicos diferentes sino porque resulta la representación de un conflicto que ya no es presente, en forma real o potencial, sino de un pasado próximo, ya superado.

Y, ¿qué sabemos de su recepción? Pues que, efectivamente, el cuadro logra volverse signo de la colonialidad del poder. Pero, es su materialidad la que queda atrapada en relaciones mucho más explícitas que las que logra alcanzar en su representación. En el plano nacional, se exhibe tres veces y es celebrada por la crítica como “la primera obra de arte indiscutiblemente argentina” (2007: 241). Pero, a pesar de que la prensa vislumbra un gran destino para “La vuelta del malón”, nunca pudo venderse y de la adquisición de la misma por parte del Museo Nacional de Bella Artes, encontramos una doble versión, que posiblemente sea una misma, retraducida en pos de una omisión. En el comentario ofrecido por el museo, se afirma que “la pintura fue solicitada por el director del MNBA, Eduardo Schiaffino, a la familia del artista tras su muerte en 1903; ésta optó por donarla a la Sociedad Estímulo de Bellas Artes con el cargo de su venta

---

<sup>139</sup> Para Malosetti Costa, estos artistas “se sintieron frente a una tarea urgente: producir obras de tal naturaleza y magnitud que el país se viera representado en ellas como una nación civilizada. En un momento en que las Exposiciones Universales venían a funcionar como vidrieras en las que podían verse los contrastes culturales en un orden estrictamente jerarquizado, no había otra opción que mostrarse lo más ‘civilizado’ y europeo posible. En cuestiones de arte las cosas se complicaban aún más... La excelencia artística se medía en términos de nacionalidad” (2007: 44 - 45).

al MNBA a fin de instituir un premio anual de pintura denominado ‘Ángel Della Valle’” (Malosetti, s/f).

Mientras que, en el libro, la misma autora, afirma que

“como nunca pudo venderse, ni en Chicago ni aquí, ni siquiera después de la muerte del artista, la familia del pintor lo donó a la SEBA para que ésta lo vendiera al Museo Nacional de Bellas Artes y con el producto se instituyera un premio anual. Ambas instituciones no se pusieron de acuerdo en el precio de la tela y, si bien el premio se reglamentó y llegó a llamarse una vez, el Museo nunca pagó por ese cuadro que se exhibe en él desde entonces como uno de los hitos de la pintura argentina del siglo XIX” (Malosetti Costa, 2007: 280).

En el plano internacional, la recepción se circunscribe a la Exposición Colombina de Chicago en 1893<sup>140</sup>. Por el comentario del museo, sabemos que obtuvo una medalla, aunque “fue exhibida en el Pabellón de Manufacturas, como parte del envío argentino, junto a bolsas de cereales, lanas, cueros, etc.”. Y que, “los pocos comentarios que recibió se refirieron a la escena representada como una imagen de las dificultades que la Argentina había logrado superar para convertirse en una exitosa nación agroexportadora” (Malosetti Costa, s/f). En el libro, la realidad es más cruda aún. Primero, se reseña la Exposición Colombina de Chicago y, dentro de ésta, el Pabellón reservado para las Bellas Artes; luego, se cita tres críticas donde figura Della Valle o “La vuelta del Malón”; y, finalmente, se explica las condiciones del envío y exposición de los cuadros argentinos. En pocas palabras, en el Pabellón de Bellas Artes se exhibían obras de

---

<sup>140</sup> Según Juan Martínez Moreno (1988), la Exposición Colombina de Chicago fue la primera de carácter universal que se celebrase en tierras americanas, pero su importancia radica en que Estados Unidos personalizó el descubrimiento de América centrándolo en la figura de Cristóbal Colón. Desplazados los países europeos de esta nueva composición, se le rendía homenaje a una sola persona y se mostraban las maravillas del progreso científico e industrial.

“La Exposición Mundial de Chicago fue un gran éxito para la ciudad y para toda la nación [refiriéndose a Estados Unidos]... La visitaron 27 millones de personas y se construyó en poco más de dos años, tiempo record, habida cuenta del número de sus edificios, que se aproximaba a los 200, de la magnificencia de muchos de ellos y de los medios de construcción de la época, muy inferiores a los actuales. Entre las novedades científicas y técnicas que se pudieron admirar allí figuraban el ‘kinematoscopio’ de Edison, uno de los precursores del cinematógrafo, las corrientes de alta frecuencia de Tesla y el gran telescopio de Yerkes. También debe mencionarse, como obra de ingeniería, la noria o rueda gigante de Ferris, semejante pero anterior en ocho años a la que todavía existe hoy en el prater de Viena” (Martínez Moreno, 1988: 154).

Casi doscientos edificios conformaron la exposición, desde pabellones propios para diecinueve de los cuarenta y seis países que participaron, pabellones comerciales, hasta construcciones diversas –lugares para la exposición de ganado, teatro, auditorio, casino, estación de ferrocarril, circuito de lagunas y riachuelos que permitía recorrer en lancha o góndola la exposición, plazas, oficina de correo y banco, etc.–. De todos los pabellones, Martínez Moreno, destaca doce: Administración, Agricultura, Bellas Artes, Electricidad, Gobierno Federal, Horticultura, Manufacturas, Maquinaria, Minas, Pabellón de la Mujer, Pesquerías y Transportes.



diferentes nacionalidades, pero la Argentina no figuraba. Ésta exponía sus obras y productos en el Pabellón de Manufacturas. La crítica refleja esta disposición, al punto que Malosetti Costa afirma que “La vuelta del Malón” recibió muy poca atención por parte de la prensa y que los comentarios “...revelan que fue visto más como un ‘documento’ o ilustración del pasado inmediato y la situación del país que como una obra de arte” (Malosetti Costa, 2007: 283). Es más, califica al resultado como decepcionante, aclarando que en la Exposición se repartieron toneladas de medallas de única clase. Este significativo cambio de lugar se da porque los cuadros llegan tarde, “...en medio de una serie de problemas y fallas organizativas que caracterizaron el envío argentino..., producto por un lado de la crisis económica y por otro de permanentes cambios de rumbo en la Comisión Organizadora” (Malosetti Costa, 2007: 283). En este sentido, dos datos resultan relevantes: en el pabellón de Bellas Artes había un espacio reservado para la Argentina y en el catálogo oficial de la exposición figuran sólo dos obras menores, que, según estima la autora, eran las únicas que habían llegado al momento de redactarse el mismo.

Así como la figura del “encargo” se desvanece, va cobrando nitidez la estrecha vinculación entre lo político y lo cultural por el lado de lo no explicitado, por aquello que mantiene la homología entre dichos campos y hace posible la “alquimia simbólica” (Bourdieu, 1997). Expresado en diferentes términos, hay una coincidencia respecto a que el significado político e ideológico del cuadro es inequívoco y que hay una inversión simbólica de los términos de la conquista y el despojo que es intencionada (Malosetti Costa, 2007), sin embargo, la referencia al rasgo racial es mínima en la alocución de nuestra guía y en el comentario de la autora citada. Se deduce de los adjetivos “blanco” –“el blanco le tiene miedo a la naturaleza, ellos no”– y “blanca” –“en el extremo izquierdo se destaca del grupo un jinete que lleva una cautiva blanca semidesvanecida, apoyada sobre el hombro del raptor que se inclina sobre ella”– que utilizan para nombrar a una de las identidades comprometidas en el conflicto, pero queda como “supuesto” lo que significa dicha distinción.

El contraste de tonos en la representación del cielo, el pelaje de los caballos y los cuerpos desnudos parecen corresponderse con los puntos extremos de la escala cromática con la que decidió trabajar el pintor. Esa inscripción visual de la distinción parece eximirnos de tener que nombrarla. ¿Para qué redundar con algo que es evidente? Mejor aún, ¿por qué saltarnos un paso en la interpretación? En cada espacio podemos hacernos la misma pregunta. Para el caso de los museos, ese automatismo con el que naturalizamos la realidad queda en la vereda o hall de

entrada. Es parte del ritual, despojarnos de lo último que queda de él cuando toman nuestros datos, apagamos el celular o pagamos la entrada. Con objetivos culturales concretos, sean éstos históricos, estéticos o políticos, los museos son espacios construidos para asociar prácticas de contemplación y reflexión. Las narraciones, los objetos y los recorridos son parte de una representación, por lo tanto, todo aquello que no se nombra y parece ser necesario para la comprensión señala los puntos ciegos o la hipocresía en la que participamos. Como anécdota, la guía del MUHSAL nos comenta que los niños preguntan por el perro retratado en el cuadro. Pues bien, ese detenimiento en un detalle que es insignificante para el museo nada tiene que ver con dificultades o fallas en el intercambio simbólico. En cierto modo, dicho suceso en la recepción los muestra a los niños todavía ajenos a los supuestos implícitos en el campo de interlocución que forma la puesta, más precisamente, a una jerarquización de significantes en pos de una síntesis comprensiva. Hasta ahora, esto es simplemente una hipótesis, que, por supuesto, podría dar lugar a otra investigación, en la que claramente, deberían incorporarse observaciones participantes en visitas guiadas con niños. Por ahora, nos interesa en la medida en que evidencia atenuaciones, indirectas, disimulos y eufemismos a la hora de hablar de la distinción o rasgo racial en la obra. De alguna manera, la reflexión se anticipa a la contemplación, busca ahorrarle cierta incomodidad, pero lo único que logra es que la interpretación se cierre sobre sí misma, celebre que es inequívoca, se acomode en un punto de vista, el de los contempladores que se autoperciben blancos, y así, se pierda, una vez más, la posibilidad de volver pregunta toda distinción colonial. No estamos hablando de otra cosa que no sea del imperativo interpretativo que conlleva toda justificación. Si el cuadro es la justificación de la campaña del desierto, el mismo puede ayudarnos a contrargumentar, a hacer un contrapunto verdaderamente decolonial, y así, ampliar la potencialidad del cuadro y sus reproducciones como “artefectos visuales complejos”<sup>141</sup> (Malosetti Costa, 2007). Si algo estamos aprendiendo con estos desplazamientos es que el objeto se encuentra en espacios consagrados no sólo para la enunciación sino también para la exhibición y la contemplación.

---

<sup>141</sup> Algunos cuadros, entre los que se encuentra “La vuelta del malón”, funcionaron como “...verdaderos artefactos visuales complejos, que plantearon eficazmente respuestas a los grandes problemas que estaban en debate entonces en torno a la nación posible. Cuestiones como, por ejemplo, el fundamento ideológico del avance sobre las tierras y los derechos de la población indígena, los ideales de solidaridad social frente a las tensiones provocadas por el aluvión inmigratorio, la relatividad de los ideales de progreso, los límites sociales del derecho al erotismo y la exhibición de los cuerpos, la fisonomía de un ‘paisaje de la nación’. Son éstas algunas de las cuestiones que estas obras venían a poner en imágenes” (Malosetti Costa, 2007: 30 - 31).

Así es que, si suspendemos toda interpretación, aparece el espacio como dispositivo ordenador de miradas.

Quizás, donde más se evidencia esto es en el Museo Dora Ochoa Masramón, cuya propuesta es exhibir el patrimonio provincial. Aunque hay un recorrido sugerido por la numeración de sus siete salas<sup>142</sup>, son los objetos exhibidos y la disposición de los mismos los que van armando una narrativa acerca de nuestra historia y nuestra cultura. En la cuarta sala, denominada “culturas originarias”, encontramos una reproducción de “La vuelta del malón” y, debajo de la misma, cinco vasijas de cerámica. También dispuestos en el piso, pero contra otras paredes, están un mortero grande y un filtro de agua de piedra. Un tejido viste una mesa apoyada contra otra pared, y sobre ella se encuentra un mortero y piedras bola. Finalmente, en el centro de la sala hay una vitrina con objetos de menor tamaño: piedras bola, un mortero, una piedra con una figura tallada, hachas, cacharros, etc.

En los dos museos de San Luis se hace referencia a las culturas originarias como culturas del pasado. Ahora bien, mientras que en el MUHSAL ese pasado es narrado desde la sala 1 hasta la sala 5, en el Museo Dora Ochoa de Masramón, son los objetos, expuestos como “reliquias” del pasado, los que componen una representación de nuestras comunidades. Sabemos que, en esa composición, con mínimas referencias, se yuxtaponen tiempos y espacios y configuraciones político-culturales diversas, que parecen no querer ser explicitados en favor de presentar objetos como “herencia” y “testimonio” de nuestro pasado. En ese trabajo de documentar y exhibir, operan criterios de orden y clasificación. Por el momento, observamos que el cuadro, las vasijas, el tejido, el filtro de agua, el mortero, etc., no nominan a ninguna “cultura originaria”. Es más, a los objetos que se “utilizaban” para la vida cotidiana se los clasifica como “cultura indígena” y a la reproducción de “La vuelta del malón” como una obra de arte, que representó a nuestro país en el exterior y fue premiada. A diferencia de los otros dos museos, donde el cuadro es

---

<sup>142</sup> La primera sala está reservada para exposiciones temporales. En el momento de mi visita, se presentaban esculturas de artistas sanluiseños. En la segunda sala se expone un cuadro de Quinquela Martín y otro de Carpani. La tercera sala lleva el nombre del objeto que exhibe, el Estandarte de la batalla en la cuesta de Chacabuco de 1817. La cuarta sala se denomina “culturas originarias”. La quinta es denominada por el guía como “la sala de las reliquias”. Allí encontramos diversos objetos, desde vestimentas, una colección de ónix y objetos que hacen referencia al cristo de Renca, hasta objetos personales del poeta Antonio Esteban Agüero. La sexta sala no tiene nombre, pero el guía refiere a que allí se exhiben objetos de las ciencias naturales, como representaciones de animales y fotos del hallazgo arqueológico de Bajo de Véliz. En la séptima y última sala, encontramos objetos personales de la docente y escritora Doña Dora Ochoa Masramón.

presentado como un objeto histórico, político, cultural y estético, aquí parece ser meramente el soporte de la imagen de un malón, la imagen de una práctica cultural.

También notamos que, aunque algunos de los objetos exhibidos siguen formando parte de nuestra vida cotidiana, el museo utiliza diversos recursos (narración en pasado, distancias entre los objetos, iluminación, vitrinas, etc.) para transformarlos en signos con un valor patrimonial en sí mismo. De alguna manera, contribuye a la reproducción de ordenamientos y clasificaciones tradicionales, que eligen representar más lo arcaico y residual en nuestro patrimonio, que lo emergente (García Canclini, 1989). Esta operación de separación<sup>143</sup> no implica necesariamente su descontextualización. En esto se diferencian los dos museos de San Luis visitados. Ahora bien, cuando la descontextualización está al servicio de evitar la evocación de contradicciones intrínsecas en nuestras sociedades, de neutralizar cualquier contenido ideológico y limitar cualquier trabajo de memoria, el dispositivo ordenador de miradas y enunciador muestra sus límites respecto a las posibilidades para interpretar nuestra historia y nuestra realidad. Será cuestión de analizar quién y qué se sacrifica y en pos de qué para ver las operaciones de usurpación<sup>144</sup>, desplazamiento<sup>145</sup>, fetichización<sup>146</sup> y forclusión<sup>147</sup> que esos límites suponen. Nuevamente, surgen puntos ciegos, imposibilidades para inscribir verbal y visualmente o el estado de “no disponibilidad” en los diferentes espacios, que retomaremos en el tercer apartado.

### **9.3.2. Espacios de exhibición de una toma de posición estatal**

Ahora vamos a adentrarnos en otro mundo, donde también se celebra nuestro patrimonio histórico y cultural, aunque, allí, los objetos entran en una dinámica distinta, expresando otros aspectos de la intervención político-cultural. En el continuum que imaginamos para establecer los diferentes tipos de exhibición tomamos en cuenta la naturaleza de las prácticas que se llevan

---

<sup>143</sup> “...Se intenta que lo bello y singular de la pieza que es parte del collage patrimonial no se piense nunca en la proximidad de los sujetos que usan diariamente (y profanan) la pieza exhibida” (Ruffer, 2014: 115).

<sup>144</sup> Por “la operación quirúrgica que extirpa el objeto del contexto para convertirlo en ‘patrimonio de la nación’”, el objeto “deja de responder a las lógicas de uso, creación y circulación en el mundo de las prácticas cotidianas para simbolizar el patrón de una cultura” (Ruffer, 2014: 113).

<sup>145</sup> “Exhibida en una serie de distinciones, en un sintagma de clasificaciones tipológicas, el objeto cultural sufre desplazamientos importantes: de objeto que hace sentido en un paisaje local, a objeto que hace sentido en una unidad mayor (el patrimonio nacional)” (Ruffer, 2014: 113 - 114).

<sup>146</sup> “...El objeto cultural del otro se vuelve sacro (y por ende no profanable) en pos de un ‘peregrinaje hacia el fetiche de la tradición’” (Ruffer, 2014: 115).

<sup>147</sup> “...lo que se forcluye es precisamente el objeto –en su historia”. “Entiendo por forclusión el mecanismo descrito por Lacan por el cual un significante es excluido del universo simbólico del sujeto, por ende, es obturada también la significación de su historicidad” (Ruffer, 2014: 114).

a cabo en cada uno de los espacios. De esta manera, vimos que las posibilidades de visibilización o cancelación de la misma se correspondían con prácticas de celebración de objetos del patrimonio cultural y políticas públicas, prácticas para explicitar tomas de posición (estatal, editorial o de autoría) y prácticas de conservación y archivo. Es más que evidente que cada una de estas articulaciones conlleva en sí misma una toma de posición, y esto forma parte del análisis que hacemos en cada caso. Sin embargo, no siempre se está obligado a explicitarla. Esa es la particularidad de la exhibición en los espacios de la repartición pública: la transparencia funciona como principio democrático, más allá de que se cumpla o no.

Sabemos que la publicidad de actos de gobierno facilita el acceso a la información pública y permite la evaluación y control por parte de la ciudadanía, pero también tensiona para que otros sectores tomen posición respecto a unos temas. Con una posición, que lejos está de ser unívoca, homogénea y permanente, el gobierno busca imponer una visión conforme a los intereses y valores de los que ocupan posiciones decisorias en la estructura burocrática e influye en las relaciones de fuerzas de los diferentes actores involucrados en un proceso. Por acción u omisión, genera las condiciones necesarias para definir un problema público o cuestión y las representaciones que tendrá el mismo. Su posesión de medios para demandar y legitimar la producción simbólica de funcionarios, comunidades, partidos políticos, intelectuales y artistas, además, le asegura una posición dominante a la hora de establecer el sentido ideológico de la cuestión y de las formas que la representan.

De esta manera, posición dominante en el campo y toma de posición o punto de vista, se articulan en un espacio de posibilidades determinado. En este espacio, acuerdos, decretos, leyes, entregas de tierra, concursos de pintura, propuestas pedagógicas, películas, etc. funcionan como verdaderas representaciones de una toma de posición que debería ser clara y legible para que opere políticamente como se espera. En este sentido, toda descontextualización jugaría en detrimento de los alcances de la misma.

En el caso que estamos analizando, sabemos que diferentes unidades burocráticas se encuentran comprometidas en acompañar, con acciones muy claras, al ejecutivo provincial en la implementación de la política de reconocimiento y restitución de tierras a nuestras comunidades originarias. Aunque aún no hemos podido acceder a algunos documentos oficiales y ver en detalle su grado de participación, sabemos que la Secretaría de Cultura y el Ministerio de Hacienda Pública forman parte de: a) el encargo de réplicas de “La vuelta del malón” al Museo

Nacional de Bellas Artes y su distribución en museos, el despacho del secretario general de la gobernación y la escuela ranquel; y b) la organización de un concurso de pintura, una muestra en la Caja de los Trebejos y la distribución de las obras preseleccionadas y premiadas en diferentes espacios de la repartición pública.

Es más que evidente que cada una de estas acciones implica diferentes puestas en escena de una política que se pretende transversal y permanente y una trama de relaciones para su legitimación—recordemos, el certamen es declarado de interés legislativo por la Cámara de Senadores provincial y conforman el jurado funcionarios del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, reconocidos críticos y académicos del campo de las artes plásticas, una representante del Pueblo Ranquel y una funcionaria provincial—. Pero también, diferentes mecanismos de intervención político-cultural, ya que no es lo mismo participar en el proceso social de construcción de sentido con la exhibición de reproducciones de una obra, que invitar a su recreación, esto es, a su reinterpretación; así como tampoco es lo mismo establecer un solo lugar para exhibir el patrimonio cultural, que buscar los mecanismos para distribuirlo. Ahora bien, estas **distinciones** parecen haberse borrado con el tiempo, ya que algunas réplicas y recreaciones han corrido con la misma suerte y la esperada interpelación, desacralización y democratización no se constata. Adviértase que, en el momento de implementación de una política, cuando múltiples acciones se dan en simultaneidad, la propia escena política forma parte de la reconfiguración político-cultural que se pretende, por eso, a medida que nos alejamos temporo-espacialmente, las referencias que se construyan para asociar sujetos, discursos, prácticas y objetos con acciones de una política determinada son fundamentales. De alguna manera, las mismas se vuelven significativas de la reconfiguración en marcha. En este caso, lo singular de la descontextualización en la caen todos los cuadros es el borramiento de referencias muy recientes, muy cercanas en el tiempo, lo cual nos hace advertir que ese subsuelo de supuestos desaparece con la discontinuidad de acciones de los actores comprometidos.

En estas prácticas de exhibición abandonadas por sus escenógrafos, advertimos dos cosas: por un lado, que las acciones políticas fueron pensadas y ejecutadas por distintas personas; y, por el otro, que, a esta división del trabajo cultural y burocrático, subyace una concepción de la intervención en materia cultural y del uso del patrimonio más cercana al tradicionalismo sustancialista que termina fijando más la posición dominante que se tiene que la visión que se pretende instalar. Fundamentemos.

Retomemos nuestro análisis de la política de reconocimiento y restitución de tierras a nuestras comunidades originarias, para recordar cómo entra en la agenda política este nuevo problema público y qué características adquiere la toma de posición del estado provincial. Dijimos que antes de que se formulase una definición provincial, la problemática formaba parte de la agenda y de las acciones de numerosos actores, movimientos sociales, organismos internacionales, Estados nacionales y provinciales. La particularidad que adquiere en la provincia de San Luis es que la acción estatal demuestra una gran vocación para ponerse al frente de un proceso político más amplio, para retraducirlo en términos de su propio proyecto hegemónico. Es por eso que, en el espacio público, la problemática nace resuelta. El acompañamiento de unidades burocráticas, en el momento de implementación de la política, está en consonancia con la legitimación de todo el periodo de iniciación, sobretudo, con la parte decisoria. De esta manera, la gestión se circunscribe al compromiso de llevar a cabo acciones conjuntas, sin sumar interpretaciones que desnaturalicen el proceso, lo cual repercute en la demostración de una obediencia que podrá ser retribuida posteriormente. Ahora bien, una vez llevadas a cabo las acciones, cada una con su correspondiente puesta en escena de la postura tomada, los actores se repliegan dejando en manos de otros, la conservación y reconfiguración de la exhibición de los cuadros. Es así como, museos, halls, despachos, editores y escuela, se hacen beneficiarios de una partecita del patrimonio cultural de la provincia, aunque no todos ellos pueden reconstruir discursivamente el proceso del cual emana el mismo. Esta modalidad de implementación de políticas, de arriba hacia abajo, conlleva una concepción de la producción cultural y uso del patrimonio que, en pos de mantener la hegemonía política, deja afuera muchos actores. Estos bienes parecen ser catalogados, preservados y exhibidos para mostrar un proceso político-cultural concluido, como si el logro de haberse investido de un prestigio simbólico indiscutido bastara para su interpretación. Con solo preguntar y esperar a que se dé cuenta de los mismos, se puede ver que dichos signos evocan más representaciones del poder que referencias necesarias para comprender un proceso socio-cultural en marcha.

Entonces, podríamos preguntarnos si el borramiento de referencias es consecuencia del abandono de la escena por parte de los actores que intervienen activamente, o, en cambio, un acto deliberado que responde más a una cultura político-institucional o a prácticas administrativas. Decimos esto porque el borramiento se vuelve más que significativo porque es de las acciones de instancias intermedias en la jerarquía o de actores no gubernamentales que

participan. En este caso, propuestas concretas resultan desconectadas, discontinuadas, probablemente, para solo ser referenciadas a un mismo punto, el ejecutivo provincial. De esta manera, como referencia primera y última, toda práctica de exhibición cancela reinterpretaciones que no sólo profanarían lo establecido, sino que devolverían el carácter contradictorio a todo acto cultural. Sin marcas que vinculen a las acciones políticas con las obras y éstas entre sí, vemos que todo el trabajo de elaboración individual y colectivo ha sido celebrado sólo en las puestas organizadas para legitimar las acciones emprendidas, quedando fuera del proceso en marcha, posteriormente.

Ahora bien, mucho no cambia si buscamos argumentar por el lado de las prácticas administrativas. Una vez anunciada la política pública a emprenderse (2007), se dan una diversidad de acciones políticas que muestran su efectivo cumplimiento (fundamentalmente, entre 2007 y 2009). Más cercano a la inauguración del Pueblo Nación Ranquel (2009), se decide realizar el acompañamiento al que hacíamos referencia anteriormente, el cual introduce un símbolo en la escena política que hasta ese momento no estaba. Podríamos inferir que las réplicas ya estaban disponibles y el concurso aún en gestiones. Es así como llega la réplica a la escuela y forma parte del escenario fundacional, el cual será fotografiado y esas imágenes pasaran a documentarlo en libros y videos. Lo más probable es que la interpretación crítica del cuadro, que actualmente sólo subsiste en la narrativa que realiza el MUHSAL, estuvo presente en dicho acto, en la muestra de obras que a fines de ese año se celebró en La Caja de los Trebejos y en la primera propuesta pedagógica de la escuela. Sin embargo, la misma desaparece en todas las otras formas de exhibición donde las obras o sus imágenes tuvieron destino. Probablemente, esto ocurre porque las acciones sólo estuvieron orientadas a **visibilizar una toma de posición**. Podemos imaginarnos una dinámica administrativa muy parecida al juego de niños que demuestra que un mensaje rara vez llega intacto luego de pasar de boca en boca a través de una larga fila (teléfono descompuesto). En cada paso, podrían haberse borrado o perdido las referencias necesarias para contextualizar unas acciones políticas determinadas, pero esto es subestimar demasiado a quienes garantizan todos los días el orden político-estatal. Entonces, volvamos por un momento a ese punto de partida que es 2007, y a la singularidad de que la problemática nace resuelta en un plano discursivo. Ese campo de posibilidades en el que una toma de posición juega políticamente, no estaba desplegado y apenas se articulaba en términos de tensión. Ante el decisor gubernamental, se encontraban, por un lado, las comunidades que



realizaban reclamos y, por el otro, una discursividad histórica, religiosa y política hegemónica en la provincia (Lobo, 2014a). Respecto a la relación con los primeros, en términos de factibilidad, el camino estaba allanado. Esto es, la coyuntura política en la región le otorgaba cierta legitimidad a estos actores políticos y a sus reclamos, los cuales, además, se realizaron por vías institucionales o a través de profesionales relacionados con la temática y sin articulación política con otras comunidades del país. Para el gobierno provincial, sólo había que redefinir la comunidad política, que hasta ese momento se había ampliado en términos de inclusión social, para dar continuidad a políticas que ya se estaban llevando a cabo, como, por ejemplo, repoblar el sur con el Plan Pioneros Siglo XXI. El verdadero conflicto se presentaba en su propio terreno, lo cual le daba una oportunidad para distinguirse y construir, aparentemente, desde otros fundamentos.

Para Claudio Lobo (2014a), la posición que asume Alberto Rodríguez Saá no sólo interpela, sino que provoca un hiato con la discursividad instituida en torno a los pueblos originarios, para, luego, asumirse como *ethos* reconciliador. Aunque encuentra ciertos antecedentes en discursos anteriores al pronunciado frente a la Asamblea Legislativa en 2007, desde su punto de vista, es aquí donde se consuma dicho quiebre. Fundamentalmente, introduce las culturas originarias como tópico de la identidad puntana y significa hechos históricos de manera diferente. En sus palabras, “dicho hiato se sostuvo fundamentalmente en torno a la forma de representar la campaña de conquista del territorio nacional. Mientras que para la discursividad histórica la conquista de ese territorio implicó la eliminación de ese otro peligroso, los pueblos originarios; para ARS [Alberto Rodríguez Saá] ese proceso fue definido como un genocidio” (2014a: 535). Luego de esta acción, “ARS se asumió como un *ethos* reconciliador, suturando las heridas provocadas por ese discurso histórico hegemónico” (2014a: 535).

El trabajo de tesis de Claudio Lobo (2014a) es realmente revelador respecto a la toma de posición del gobernador. Aunque su trabajo va más allá del análisis discursivo, porque se adentra en el análisis de algunas acciones políticas, el cuadro no aparece entre sus ejemplos. Sin embargo, en los capítulos XI y XII, allí donde fundamenta cómo se da la interpelación, el quiebre y la reconciliación obturadora, encontramos desplegado uno de los campos discursivos en el cual se introduce el cuadro. Quizás, donde se pensó que debía operar. La estrategia es maravillosa. “La vuelta del malón” viene a incomodar a quienes prefiere no nombrar y viene a ponerle imagen a los mitos sobre los que se asienta la formación discursiva dominante. Con el

cuadro se sube al ring a quienes han sostenido durante décadas un discurso político, histórico y religioso profundamente racista, haciendo aparecer en escena la contradicción, la *doxa* cuestionada y la violencia en los dos términos de civilización y barbarie.

Pero sólo cuando este campo discursivo se despliega, pueden distinguirse posiciones y representaciones de las mismas, sino todo es lo mismo, todos los cuadros son significantes del poder. Pensamos que, en un primer momento, réplicas y recreaciones debieron operar relacionamente como verdaderos enunciados políticos, pero su distribución, ya sea por separado o conjunta pero descontextualizada, las despotenció. Aunque tenemos sospechas de que en más de un lugar convivieron<sup>148</sup>, sólo hemos podido captar una fallida composición en el hall de entrada del Archivo Histórico.



CP 50

En realidad, en aquel espacio, hay más una suma de objetos culturales que una puesta pensada. Si en algún momento la relación significativa entre las obras se estableció, fue secundaria frente a la decisión de asociar la réplica con la redundante presentación institucional (ver foto 81 y 91). De alguna manera, en ese marco de significación, nuestra relación sintomática con el pasado resulta metaforizada. Con la celebración de lo instituido, las disposiciones aseguran la continuidad de los discursos dominantes, llevándose por delante hasta el más mínimo diferencial que pueda establecer una distancia significativa. Es como si en el acontecimiento que implica toda renovación de sentido se destacase sólo lo acumulado y no lo

emergente y su coexistencia conflictiva. La interpelación, que en aquel espacio se encuentra objetivada en la coexistencia de una réplica de “La vuelta del malón” y el cuadro “*El regreso a*

---

<sup>148</sup> Estimamos que en el “Espacio cultural” de Terrazas del Portezuelo convivieron, por un tiempo, una réplica y varias recreaciones. En una noticia del 16 de octubre de 2012, se anuncia la exposición fotográfica “El ojo desnudo” en dicho espacio cultural. En la fotografía que ilustra, se puede observar al coordinador de dicho espacio, Alberto Camps (ex teniente coronel y artista plástico condenado en 2019 por delitos de lesa humanidad), al lado de una de las réplicas, exponiendo frente a un grupo de visitantes (Captura de pantalla 50). Actualmente, el espacio cultural no funciona más. En su lugar funciona la Secretaría de la juventud. Las obras que pertenecían a dicho espacio fueron distribuidas por las diferentes oficinas de los ministerios. La recreación que se encuentra actualmente en la Torre 3 de Terrazas del Portezuelo, está rotulada así: “Espacio Cultural. Terrazas del Portezuelo. N° 00000155” (fotos 101 y 102).

*la tierra*” (2009) de Ricardo David Ojeda, perdió fuerza o nunca logró inscribirse. En cambio, se contribuyó a la fetichización de uno de los objetos y a la neutralización su potencialidad.

Volvemos a ver cómo los espacios muestran su inercia para inscribir nuevas relaciones significativas. Es como si en el paso de un espacio a otro, esto es, su distribución, el objeto perdiera las referencias que muestran en qué se está interesado y sólo portara la capacidad para recordarles a todos qué está instituido y quien cuenta con los medios para hacerlo.

Además, la permanencia de su exhibición nada tiene que ver con su vigencia para representar una realidad política o con su efectividad para resignificar nuestra historia, sino con que “no hay todavía una orden para su reemplazo”. Esto nos muestra a los diferentes espacios de la repartición pública con cierta homología funcional y estructural (Bourdieu, 1997) a la hora de expresar tomas de posición. Decíamos que el acompañamiento de las unidades burocráticas estuvo en consonancia con la legitimación de las decisiones que se estaban tomando, circunscribiendo su compromiso de llevar a cabo acciones conjuntas sin sumar interpretaciones que desnaturalizaran el proceso. Bueno, las unidades burocráticas a las que les tocó exhibir los cuadros muestran el mismo compromiso. De esta manera, la interpelación que el poder se hace a sí mismo encuentra sus propios límites al formularse. La reconciliación obturadora que apenas desarrolla Claudio Lobo en su tesis (2014a), no sutura ninguna herida, más bien muestra una “actuación”, cómo se “reacomoda” discursivamente el poder (2014a: 535). Ese gesto no llega ni siquiera a reflejarse en los espacios, allí, lo invariante muestra la impermeabilidad política de la configuración. Entonces, lo más probable es que no haya habido ningún borramiento, porque no hubo inscripción; y no hubo inscripción porque las relaciones de poder nunca estuvieron en juego. Como la conflictividad de la problemática no logró desarrollarse y el poder en ningún momento fue impugnado, ninguna nueva toma de posición respecto a la conquista del territorio podrá reflejarse en las exhibiciones estatales que se hace de la misma.

### **9.3.3. Espacios donde ya no se exhibe**

El desplazamiento mismo nos guió a otros de los lugares que gestiona el patrimonio histórico y cultural de la provincia. Por definición, en un Archivo Histórico se conservan y disponen para su consulta, documentos, libros y revistas de gran relevancia para investigadores, académicos, estudiantes e interesados en hechos o aspectos de nuestro pasado-presente. En cuanto a nuestra indagación, allí encontramos “disponible” un libro “no disponible” en la editorial “San Luis

Libros”. En un primer momento resultó algo confuso la simultaneidad espacial de ambas reparticiones, pero, luego, las discerní y comprendí que lo que estaba agotado en la editorial estaba ya archivado y dispuesto para su consulta en el marco del archivo. Es en este lugar donde vamos a adquirir el libro recomendado por la guía del MUHSAL, donde vamos a ser asesorados respecto a la temática y donde vamos a ver archivarse una de las réplicas de “La vuelta del malón”; siempre guiados por nuestro interés porque allí casi no hay prácticas de exhibición que den visibilidad a los objetos. Justamente, cuando los objetos dejan de ser exhibidos –ya sea porque pierden vigencia, como en el caso de una norma o un periódico, o por agotamiento de stock y no reimpresión, como en el caso de los libros– y pasan a ser catalogados como objetos de interés histórico y cultural, su archivo y disponibilidad bajo demanda es parte de su marco de significación. En otras palabras, cualquier objeto catalogado allí, ante todo, es un documento de relevancia para el patrimonio cultural. Bien, mientras que en el museo veíamos el esfuerzo por establecer relaciones significativas entre lo más arcaico, residual y emergente que nos constituye, en este espacio vemos cómo lo más reciente no sostiene su vigencia y pasa rápidamente a formar parte de “la fuente de las correspondencias” (García Canclini, 1994).

Primero veamos el tema de los libros y luego el de la réplica. Repasemos. A partir de la recomendación que nos hace la guía del MUHSAL, se genera un desplazamiento hacia San Luis Libros y, luego, hacia el Archivo Histórico. Pero la búsqueda de “El bramido del puma. Una historia del Pueblo Ranquel” (2009) de Héctor Pablo Ossola genera tres desplazamientos más: de manera espontánea, la empleada del archivo nos recomienda que leamos “Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla” (2010), compilado por Germán Canuhe, y “Ranqueles, del silencio a la palabra” (2010) de Marisa Alejandra Moyano; y nosotros identificamos “El caballo del indio. Galopa la resistencia bajo el cielo de Abya Yala” (2011) de Teresita Morán de Valcheff (2011), en uno de los intentos de compra del libro de Ossola en la editorial, transitoriamente trasladada al Edificio del Antiguo Templo Santo Domingo. Bien, sólo tres de estos libros pueden constituirse en espacios culturales a analizar, de la misma manera en que hemos abordado el cuadro en museos y espacios de repartición pública. Sin embargo, es nuestro interés avanzar un poco más y ofrecer una lectura conjunta de las condiciones político-culturales de la producción, exhibición, archivo y conservación de los mismos. Para cumplir con dicho objetivo establecemos algunas comparaciones con un libro ya analizado en el primer punto, “*San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*” (2009) de Carlos

Bandry y Fabián Uset, para mostrar las diferentes funciones que se les ha otorgado a las narrativas del proceso provincial.

Bien, a las acciones políticas descritas anteriormente, tenemos que sumar el acompañamiento editorial que hace San Luis Libros, en ese momento como Programa dependiente de la Secretaría General, Legal y Técnica, y, luego, como Subprograma del Programa Cultura del Ministerio de Turismo y las Culturas. Una serie de libros referidos a la temática son editados, exhibidos y distribuidos en el marco de actividades del Programa, mostrando que la política cultural que acompañó las decisiones de Estado también se extendió a otras de las formas de intervención con las que se contaba.

Establecidas las diferencias entre réplicas y recreaciones, y discernido el campo discursivo que le da significatividad, podemos ver cómo la distribución que se hace de las obras incluye su reproducción como imagen: una reproducción de “La vuelta del malón” forma parte de la tapa de la segunda edición del libro de Ossola, una reproducción de “Retrovisor” forma parte de la tapa del libro compilado por Canuhe y una reproducción de “El malón” forma parte de la tapa del libro de Morán de Valcheff. La diferencia temporal entre el primer libro y los otros, nos confirma la hipótesis de que primero ingresó en la escena política la imagen de “La vuelta del malón” y, luego, la de las recreaciones. En 2009, en simultáneo a la segunda entrega de tierras e inauguración del Pueblo Nación Ranquel, se publica la segunda edición de “El bramido del puma”, esta vez, llevando en su tapa la imagen elegida para evocar el proceso en marcha. Aunque ésta es claramente prescindible respecto a la coherencia interna del libro, esta identificación opera en la red de legitimaciones que en ese momento se tejían para dar fuerza y continuidad a una serie de acciones que necesitaban fundamento. La publicación de la segunda edición del libro de Ossola opera en el campo de tensión ya establecido con la discursividad histórica, política y religiosa hegemónica en la provincia (Lobo, 2014a; Abbona, 2021). Esa otra historia, que es negada por autores, hasta ese momento legitimados por la Junta de Historia de San Luis, como el caso de Reynaldo Pastor (Lobo, 2014a), aparece “autorizada” por el Programa “San Luis Libros” al proyectar a uno de sus enunciadores a un plano de visibilidad más amplio que el que tenía (Abbona, 2021). Lo mismo ocurre con los otros libros. Se refuerza la postura editorial con la publicación de autores locales y de otras provincias, entre los que se encuentran Teresita Morán de Valcheff (2011) –autora reconocida y miembro fundadora del Centro de Estudios Ranquelinos (CER), que forma parte del proceso local–, el lonko Germán Canuhe y

Marisa Moyano. En las tapas de dos de ellos, encontramos las imágenes de dos recreaciones que compitieron y obtuvieron menciones en el concurso organizado y celebrado en 2009, mostrando la decisión editorial su vocación por establecer ciertas correspondencias en el plano estético de la representación. Está claro que, más allá de lo que planteen los libros, debe ser identificable su filiación con la política cultural de la provincia. Sin embargo, allí, donde se disponen los elementos para la mediación, nuevamente, se omiten, por parte del exhibidor, los vínculos significativos entre las obras y su importancia como resignificación. Lo enunciado de la representación encuentra una frontera, como si pudiera avanzar la imagen y reproducirse miles de veces, pero no existiera la posibilidad de que fuera acompañada de su campo discursivo. Así como los diferentes funcionarios nada pueden decir de las obras que se exponen en los halls de ministerios, secretarías y programas, el editor no logra traducir en aspectos formales los elementos necesarios para interpretar parte del sentido de una obra. En su “puesta en libro” (Chartier en Sapiro, 2016), sufre los efectos sintomáticos de querer avanzar más allá de los “acuerdos” e imposiciones que conforman la “comunidad hermenéutica posible” (García Canclini, 1994). Sobre estos vamos a avanzar más adelante, cuando veamos en conjunto las posibilidades de inscripción y no inscripción en la configuración actual. Por ahora, avancemos respecto a una de las relaciones distintivas que hace a la forma de intervención político-cultural, esto es, crear las condiciones significativas de la no exhibición de las obras, que nada tiene que ver con los avatares de la recepción y mantención de su vigencia.

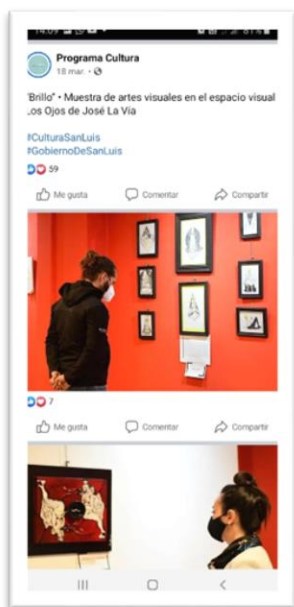
Decíamos que desde “San Luis Libros” se visibiliza y autoriza un campo de producción científico-académico-político porque se lo identifica como fundamento de las políticas emprendidas, pero, al mismo tiempo, se gestiona respecto a su interpretación adelantándose en inscribir sus libros en el terreno patrimonial. Esta particularidad no es exclusiva con esta temática, hace más bien a la misión del Programa, que se presenta como el “sello editorial que se convirtió en el registro de la cultura viva de San Luis” (2018). Este espíritu es el que resignifica las imágenes que nos interesan, mostrando que las mismas ya formaban parte del repertorio de los relatos visuales de la realidad disponibles para ser memorables. Recordemos, “La vuelta del malón” ya formaba parte de nuestro patrimonio nacional y sus recreaciones pasaron a ser visión, testimonio y documento de un nuevo punto de vista al pasar las instancias de legitimación que un concurso de pintura de esas dimensiones significa. En esta otra espacialidad, se refuerzan ciertos criterios de la visibilidad que habíamos visto anteriormente,

como es acompañar discursos, ejemplificar ideas, evocar una temática, aunque se cometan omisiones en su tratamiento.

Recordemos que nuestro trabajo etnográfico no sigue la metamorfosis de la representación, sino más bien las diferencias que podemos captar en los desplazamientos que se han sucedido a través de diferentes marcos de significación. Si hay algún sentido más allá de esos marcos, este podría establecerse si encontramos el verdadero campo donde cada cuadro-espacio tiene su lugar. Aunque aún no lo podemos confirmar, estimamos que es una decisión editorial introducir las imágenes de los cuadros en los espacios significativos que cada uno de los libros implica. Al punto de vista del autor se suma el del hacedor de su exhibición, que trabaja inscribiendo una obra en una colección determinada, que piensa la tapa, redacta la contratapa, lo incluye en catálogos, organiza su presentación, etc. Esta instancia de mediación está íntimamente vinculada con la red de relaciones que se estableció para dar legitimidad a una narrativa histórica que es fundamento de las acciones políticas emprendidas, tanto desde las comunidades, como desde el CER y el gobierno provincial. Ahora bien, esta práctica de legitimación trabaja, al mismo tiempo, en términos prospectivos, sentando las bases significativas en las cuales debe darse su recepción. Antes de que las obras tengan las cicatrices de una verdadera lucha entablada en el amplio ámbito cultural, llegan, por medio de donaciones, al Archivo Histórico. Por lo tanto, en paralelo a su exhibición se gestiona que formen parte del acervo cultural. Aquí cobra relevancia lo analizado anteriormente respecto al libro de Carlos Bandry y Fabián Uset, el cual mantiene una exhibición más extendida que éstos libros.

Entonces, tomemos nota de algunos contrastes y datos significativos que nos ayudarán a la hora de hacer una lectura conjunta de la escenificación e interpretación que nos interesa. Entre las múltiples actividades que lleva adelante el Programa “San Luis Libros”, están las participaciones en ferias de libros internacionales, nacionales y provinciales, presentaciones de colecciones y de libros, ciclos de “reflexión y debate”, homenajes a autores destacados, organización de concursos, tertulias, disertaciones, promociones de lectura, muestras temáticas y sueltas de libros en plazas de la provincia, donaciones a bibliotecas, centros culturales y educativos, visitas a escuelas, etc. Ahora bien, aunque los cuatro libros de nuestro análisis forman parte de este sello editorial, sabemos que sólo dos de ellos participan de estas actividades, específicamente, los libros de Ossola y Morán de Valcheff.

La cantidad de ejemplares de los libros que forman parte de la Colección del Bicentenario es otra de las diferencias que notamos: mientras que se imprimen 500 del libro de Morán de Valcheff, los de Canuhe y Moyano tienen una tirada de 1000. Estos contrastes podrían estar respondiendo a ciertas condiciones en la producción y exhibición de libros de autores que no son puntanos, que, además, deben tener una proyección particular en sus propias provincias.



Captura de pantalla 51



Captura de pantalla 52

#### 9.3.4. La vuelta del malón en la escuela

Bien, hasta aquí llegamos trazando un continuum para distinguir formas de exhibición de los cuadros en diferentes espacios. A partir de estas disposiciones pensamos las relaciones que se establecen para organizar la visibilidad y establecer representaciones confirmando la centralidad del gobernador y su capacidad para representar a la nueva comunidad política. Aunque la escuela es uno más de estos espacios, en ella se dan todas estas formas porque su propuesta pedagógica nace en el seno mismo de este “complejo exhibicionista” (Dussel, 2013). La variabilidad que encontramos allí responde a cambios en el uso de ese orden visual en las prácticas de la escuela, que, por supuesto, son el resultado de verdaderas luchas entre actores que ocupan posiciones en dicho campo. Lo más interesante es que estos cambios constituyen en sí mismo una nueva propuesta de visibilidad que subvierte las relaciones establecidas. ¿Y dónde la encontramos? Paradójicamente, nuestro seguimiento se detuvo en el mismo lugar donde se inició. Por esas cosas de la vida, aquella entrevista que fui a concertar al MUHSAL y que no se



dio, un año después nos permitió acceder a aquello que buscábamos: el contenido de la participación de la escuela ranquel en los intercolegiales culturales de 2018. Sin este desvío, poco y nada hubiésemos comprendido. La significativa ausencia del cuadro en el audiovisual “La mirada ranquel”, elaborada por alumnos del secundario, señala elegantemente como concluida nuestra reviviscencia.

Pero antes de explicar este movimiento, volvamos al principio y veamos cómo diferentes prácticas de exhibición convierten la escuela en un escenario, donde “ser mirado” constituye una modalidad relacional sobre la que se edificará posteriormente una propuesta pedagógica que mutará en el tiempo. Ahora, sabemos que el cuadro forma parte del edificio de la escuela en el momento de su inauguración. En el capítulo anterior vimos que la idea de una escuela se constituye, allá por el 2007, cuando se dan las primeras reuniones entre el gobernador, huarpes y ranqueles y los primeros anuncios públicos; luego, entra en el proyecto de constitución del denominado Pueblo Nación Ranquel, que supone una ampliación de tierras, la puesta en funcionamiento de un casco de estancia y una serie de puestos, la construcción de viviendas, un hospital y una escuela; y posteriormente, se decide su gestión por parte de la Universidad de La Punta para entrar en funcionamiento en 2009. Las fotos que encontramos de la réplica de la escuela en los libros “*San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*” (2009) de Carlos Bandry y Fabián Uset (Foto 80), y “*Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla*” (2010), compilado por Germán Canuhe (Fotos 86 y 87), forman parte del momento inaugural, aunque cada una de ellas retrata una escena distinta. Mientras que el fotógrafo del primero retrata un acto de gobierno, el fotógrafo del segundo retrata la participación política de diferentes comunidades ranqueles. Pero, cuando las imágenes disponibles de esa escena fundante se distribuyen desigualmente en los diferentes espacios de exhibición –ya vimos con el análisis de los libros que, mientras que el primero se exhibe miles de veces, el segundo circula en ámbitos afines a la temática o forma parte de esa fuente de correspondencias que es necesaria–, se impone materialmente una relación que además es paradigmática. En un primer momento y con una contemplación fragmentaria, la diferencia es casi imperceptible e insuficiente para que opere significativamente. Si volvemos al registro etnográfico, podemos ver cómo nuestra interpretación se apresura reteniendo solo la significación en su papel demostrativo, por lo tanto, ya no contempla, ya no ve la diferencia, solo afirma y confirma que

es un “acto de gobierno”<sup>149</sup>. A las fotos, podemos sumar el video “*Nación Ranquel - Provincia de San Luis - Argentina*” (2009), subido a *YouTube* por Cyberwebonful, que fecha (26 de mayo de 2009), comunica y documenta dicho acto (Capturas 41 y 42). ¿Por qué el momento inaugural aparece eclipsado como acto de gobierno? Y más aún, cuando se dispone de las dos imágenes, ¿por qué termina operando el encubrimiento de uno de los posibles sentidos?

Si avanzamos más allá de la distribución desigual y la disposición de los reflectores, que, por supuesto, son los que nos han permitido llegar hasta aquí, vamos a ver la construcción de la escena fundante para una significación unívoca de la misma. Posiblemente, ella nos ayude a responder estas preguntas. Ubicado en el lugar preciso, entre un fundador y lo fundado, el cuadro objetiva una relación, así como los “Requerimientos” o los cientos de pilares, rollos o mojones que han sido plantados para mostrar la sumisión indígena ante la autoridad colonial. La escena la hemos visto miles de veces y ya forma parte de nuestro imaginario porque reúne los elementos necesarios para una alquimia simbólica que no cesa de darse.

Para Enrique Dussel (1994), después de ‘descubierto’ el espacio (como geografía), y ‘conquistado’ los cuerpos (como geopolítica), era necesario controlar el imaginario desde una nueva comprensión religiosa del mundo de la vida. Esa “conquista espiritual” se escenifica, y, entonces, los conquistadores leen a los indígenas un texto en el que se propone su conversión antes de darles batalla:

“Os ruego y *requiero* que **entendáis** bien esto que os he dicho y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello todo el tiempo que fuese justo, **reconozcáis** a la Iglesia por señora y superiora del Universo Mundo, y al Sumo Pontífice llamado Papa en su nombre, y a su Majestad en su lugar, como superior y señor y rey de las islas y tierra firme [...] si no lo hicieris o en ello dilación maliciosa pusiereis, certifico que con la ayuda de Dios entraré poderosamente contra vosotros y os haré guerra por todas las partes y manera que pudiere [...], tomaré vuestra mujeres e hijos y los haré esclavos, y como tales los

---

<sup>149</sup> Frente a la primera foto, decimos: “...en la página 141, aparece la foto de unos de los actos oficiales realizados en el Pueblo Nación Ranquel. Detrás de una mesa con tres micrófonos y delante de la réplica de la escuela, se encuentra el gobernador Alberto Rodríguez Saá, Ana María Domínguez, José Barreiro y otros integrantes de diferentes comunidades ranqueles”. Y frente a la segunda, afirmamos: “en la foto de la página 372, el cuadro vuelve a formar parte del retrato de las comunidades ranqueles. Delante del cuadro, aparecen dos señores que aún no puedo identificar. En su momento no me di cuenta, pero durante el análisis, reparé en que la imagen es otra foto, desde otro ángulo, del mismo acto oficial al que hemos hecho referencia anteriormente (Foto 80)”.

venderé, y os tomaré vuestros bienes y os haré todos los males y daños que pudiere”  
(en Dussel, 1994: 57. La cursiva está en el original, el resaltado es propio).

Maravillosamente, Diego Rivera pinta al conquistador leyendo en una lengua desconocida los “Requerimientos” a los nativos, y Adriana Puiggrós toma ese cuadro como la escena fundante de la relación pedagógica latinoamericana como relación de dominación (Garcés, 2017)<sup>150</sup>. A medida que avanzan los conquistadores, se plantan los cimientos para la fundación de nuevas ciudades. Y, entonces, la escena se repite una y otra vez, se la retrata, relata y conmemora, se transfigura, pero siempre representa la siembra de un logos futuro. Permítaseme cierta extensión en una cita del político y pedagogo riojano, Joaquín V. González, porque la misma contiene la interpretación de estos actos fundantes por parte del pensamiento nacional, que hoy en día subsiste en nuestras instituciones, llenas de cuadros de las fundaciones en nuestras provincias<sup>151</sup>:

“¡Y cuánta influencia ha tenido sobre los destinos de nuestra nacionalidad aquella primera **pedra colocada** para servir de base a las ciudades del porvenir! ¡Cuánta lucha, cuanto aislamiento, cuanta miseria se sembró en aquellos primeros surcos abiertos sobre esta tierra ignorada, de donde debían brotar algún día para derramar sus frutos en la historia! ¡Cuántos gérmenes misteriosos que aún se mantienen ocultos y enterrados para aparecer más tarde, a medida que el progreso vaya agotando nuestros problemas internos, y descorriendo el velo de nuestros destinos insondables!...

Las ciudades fundadas a enormes distancias unas de otras, separadas por llanuras que parecen mares de arena donde el sol fermenta, levantadas en el aislamiento y en lo desconocido, fueron quizás la causa de que sus primeros moradores adquiriesen aquel dominio de sí mismos, aquel celo y aquella decisión por mantener el gobierno comunal

---

<sup>150</sup> “Desde un punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el Requerimiento o Conminación a los indios, que escribió en 1513 el jurista de la corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542. El documento surgió de una ardua polémica acerca de la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales” (Puiggrós, 2018: 27).

<sup>151</sup> Podríamos dar muchos ejemplos, porque toda nuestra Latinoamérica está llena de ellos, pero prefiero empezar por casa. En la foto 117 vemos el cuadro fundacional que se encuentra en la escuela preuniversitaria “Juan Pascual Pringles” de la ciudad de San Luis, donde, además, asistió el ahora gobernador, Alberto Rodríguez Saá. En el primer piso, más precisamente, en el hall de acceso a los despachos de las autoridades de la escuela, se puede apreciar un cuadro de grandes dimensiones con una representación de la fundación de San Luis.

que habían traído de España como una reliquia sagrada, y que era a la vez el germen remoto, aunque inconscientemente sembrado, de la libertad colectiva y de la emancipación del país, en un porvenir más o menos ignorado. Esa diseminación de los centros de sociabilidad hace más atrayente y trascendental la averiguación de los esfuerzos hechos por unos y otros, para establecer la solidaridad de la suerte en medio de aquel abandono donde parecían ante sus propios ojos, deportados peligrosos a la salud del espíritu público que es necesario aislar e incomunicar del resto de la especie.

Llama sobre todo la atención del historiador y del filósofo cuanto se refiere a la fundación de la ciudad de Córdoba, centro de la vida municipal, social y religiosa de la Colonia, y donde por causas especiales planteaban las bases del sistema social más uniforme y duradero. «¡Con cuánta regularidad se establece –dice **Sarmiento**–, por una serie de actos y de actas de que se trae y deposita copia en Córdoba, el origen y transmisión del poder civil a su virrey en el Cuzco, primero a sus lugartenientes en la provincia de Tucumán, juríes y diaguitas, hasta llegar el delegado de la Corona que va a **plantar el rollo**, so pena de la vida al que lo quitase, en la que va a ser plaza de Córdoba de la Nueva Andalucía, por ser andaluz el delegado, y querer amar la nueva patria tanto como la que dejó a orillas del Guadalquivir! No se necesita pedir a la imaginación su pincel para trazar la escena, conmovedora por su simplicidad, majestuosa por el objeto, que en un pequeño espacio de las playas del río Suquía reúne a caballeros españoles, soldados y gran número de indios atraídos por la novedad del caso, de la toltería que está sobre la barranca, y que es hoy el pueblo de indios».

¡Y todas aquellas ceremonias, hijas del derecho de la época, por cuyo medio se da satisfacción cumplida a la justicia universal que preside las grandes evoluciones, tienen para nosotros, que estudiamos los orígenes de nuestra sociabilidad, toda la importancia que en la liturgia católica se da al bautismo: aquel acto solemne de la posesión de la tierra, de la colocación de la **primera piedra** de la nueva ciudad, es el bautismo del derecho y de la justicia **caído sobre las sienes** de los nuevos pobladores, rodeado del solemne misterio de lo desconocido que se extiende en sus horizontes físicos, y en los horizontes mucho más sombríos e insondables del porvenir!» (2015: 161 – 162. El resaltado es propio).



Foto 117 (FCR). Título: La Fundación de San Luis de Loyola Nueva Medina del Río Seco. Oleo de Ángel Pérez Vega. Escuela “Juan Pascual Pringles”. Ciudad de San Luis.

Ahora sí, vemos para qué se utiliza semejante significante. Está claro que el cuadro no es tratado como un objeto político, histórico, cultural y estético, como una obra de arte, representación de una toma de posición estatal, imagen para identificar productos culturales u objeto a catalogar y archivar. Este destino de exhibición lo adquirirá posteriormente a su participación en una escena que remite a otras escenas, y modula su coexistencia (Barthes, 2003). Bajo un aspecto simbólico y paradigmático, comienza el proceso de su fetichización, y con éste el empalme con un régimen de visibilidad viejo, pero no por eso menos efectivo. Según Carla Lois y Verónica Hollman (2013), aprendimos a mirar y en este aprendizaje la escuela, los museos, las exposiciones universales, los teatros, cines, etc. han participado de manera activa. La exhibición de cuadros que retratan escenas fundantes, y que hoy se dan por medio de la fotografía, forman parte de un “complejo exhibicionista” que comenzó a estructurarse después del Renacimiento europeo (Dussel, 2013).

Las imágenes están íntimamente relacionadas con las palabras y forman parte de la construcción de sentido, de la producción de conocimiento y de las formas de intervención político-cultural. Así como, “La vuelta del malón” como obra de arte fue en sí misma una estrategia de inserción en el mundo, y por eso la representación de los ranqueles está al servicio de un relato del conflicto interétnico que implicaba la construcción de nuestro país, la fotografía de la inauguración del Pueblo Nación Ranquel conlleva una composición necesaria para que “caiga sobre nuestras sienes” una determinada significación. Pero, al mismo tiempo que ordena el campo de visibilidad, con aquellas relaciones que satisfacen a una forma de justicia, eclipsa

otras significaciones que se dan en simultáneo y que también tienen sus formas de instituir relaciones en dicho espacio. No sabemos cuándo, pero sí que fue anterior a la inauguración del Pueblo Nación Ranquel, o sea, entre 2007 y 2009, que se estableció un espacio libre sagrado y se puso un rehue<sup>152</sup>. Respecto a las ceremonias, Ana María Domínguez nos explica:

“Se designa a una persona... que se va a encargar de poner el orden, de convocarlos y de poner orden y decir, ‘eso no, no se puede, pida autorización, pregunte’, porque no es así no más. Nosotros, cuando fuimos a San Luis, ya habían plantado un rehue, Moyeta. Porque fue Daniel Cabral antes que todos nosotros...

Rehue es un altar donde se realizan las ceremonias. Un tronco calado de cuatro escalones, que son los espacios que nosotros reconocemos dentro de nuestro territorio. Y son cuatro espacios de ascensión, concentran...

Entonces, yo les decía a ellos... Si van a bailar las danzas, ceremonias, relaciónense con el espacio natural. Háganse uno solo, tierra, aire, viento, sol, cielo. Refúndanse y hagan de su danza algo espiritual porque no se danza para, porque un espectador... se danza para los nehuenes...” (Entrevista a A. M. D.).

María Vanesa Giacomasso (2016) explica la importancia de esta ceremonia, pero no la ubica en un momento inaugural, sino más bien entre los “elementos y símbolos rituales” que ranqueles “consideran significativos” y que tienen que ver con la “sacralidad del lugar”. Es como si los significantes estuvieran allí desde un principio, pero fueran reordenados en favor de unas relaciones y no otras. Por ejemplo, el libro de la editorial Gente trae dos láminas, una de “La vuelta del malón” y otra de “rogativas” (ceremonia en dicho espacio sagrado), pero la segunda no forma parte de las imágenes internas en el libro, quedando por fuera del libro las prácticas de rogativas.

También la piedra tallada con una cita del Popol Vuh está en ese momento inaugural, sin embargo, deberá esperar hasta fines de 2016 para formar parte de una escena fundante, la creación del nivel inicial en la escuela. En el capítulo anterior trabajamos esta resignificación porque forma parte de las tensiones y reelaboraciones de la propuesta político-educativa. En

---

<sup>152</sup> Teresita Morán de Valcheff relata: “Antes del acto de restitución teníamos conocimiento del lugar por haberlo visitado en tres ocasiones con los ingenieros Aguado y Díaz, y Walter Moyetta. Habíamos recorrido una parte del extenso campo que fue mensurado por los agrimensores mientras nosotros observábamos las lagunas, los pastizales, los caldenes que aún subsisten, las isletas de chañares, los medanales y olivillos, los alambrados, los molinos y el posible lugar donde se erigiría el rewe, lugar sagrado para las futuras ceremonias que allí se realizarían” (2011: 337).

este momento del análisis, es necesario ubicarla entre los significantes que quedan subsumidos en el ordenamiento visual. Antes de ser revalorizada y colgada en el espacio externo del edificio escolar, fue objeto de nuestros registros, pero poco y nada podemos encontrar allí. Donde sí hay es en el inventario que realiza María Vanesa Giacomasso, porque ella ordena los elementos que conforman el “decorado” del salón, colocando en primer lugar la réplica –“al ingresar por la sala principal, lo primero que se observa es una gran pintura, réplica del cuadro ‘La vuelta del malón’, apoyada en un atril...”– y por último a la piedra tallada –“por último, en un rincón de este amplio salón y sobre el piso se encuentra una gran piedra tallada que reproduce un escrito del Popol Vuh o Libro del Consejo de los indios Quichés: ‘Arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestro tronco, pero no pudieron matar nuestras raíces. Popol Vuh. Pueblo Rankül’” (2016: 117). Por ahora nos vamos a quedar con esa relación, “lo primero” y “lo último” que se observa, “en un atril” y “en un rincón y sobre el piso”.

Ahora bien, a diferencia de los otros lugares que hemos analizado y que significan verdaderos marcos de visibilidad que exhiben-contienen a los cuadros, el edificio de la escuela se inaugura con dichos objetos y es en dicho momento donde se da su transformación. A partir de dicha “alfabetización visual” (Lois y Hollman, 2013; Dussel, 2013), la escuela-cuadro se constituye en un dispositivo donde “mirar” y “ser mirado” va a formar parte del menester pedagógico de todos los días. Ahora bien, respecto a ese marco de visibilidad encontramos diferentes posicionamientos, que, a su vez, nos muestran la coexistencia de diversos aportes a la propuesta. Están quienes piensan su experiencia dentro de ese patrón de relaciones y quienes muestran total autonomía respecto del mismo o una manifiesta resistencia:

**a.** Para quienes el momento inaugural es el acto de gobierno, el cuadro representa una escena fundacional, y, por lo tanto, unas relaciones de poder que, luego, se materializarán de diversa forma, no sólo en el espacio físico sino también en las prácticas pedagógicas. Está claro que la decisión de que una de las réplicas de “La vuelta del malón” esté en la escuela se tomó en otro lugar, sin embargo, hubo una apropiación de la misma desde un primer momento. Todos los consultados coinciden en que el cuadro ya estaba cuando ellos llegaron, pero su presencia en el edificio de la escuela implica algo más:

“Estaba ya cuando llegamos nosotros y lo mirábamos siempre” (Docente).

“Y, bueno, en realidad, un edificio muy atípico porque no es la forma estructural que uno conoce... Una estructura muy linda. Copiaba la imagen de un toldo, al igual que las

casas. Y, bueno, no sé, tenía una mística ahí dentro. Era lindo porque había un cuadro, el famoso cuadro de Della Valle, de La Vuelta del Malón, que era representativo, donde se contaba y donde se hacían, en la gran reunión ahí se podía ver y era, no sé, daba una imagen, generaba un impacto” (Docente).

Esa disposición para la mirada de un significante convertido en símbolo, por supuesto, genera mística e impacto, más aún para quienes ese símbolo, y muchos más, componen un nuevo lugar a habitar y forman parte de una nueva narrativa para pensarse y pensarnos. La atipicidad, en la que muchos coinciden, señala esa conciencia simbólica que, desde un principio, está presente en la disposición de espacios, objetos y personas<sup>153</sup> y que va a ingresar como relación político-pedagógica de la mano de ese marco de visibilidad. La alfabetización visual es al mismo tiempo una alfabetización de los símbolos que nos componen; entonces, además de educar la mirada se educa respecto a su interpretación, apelando a un legado cultural que empieza a gozar de prestigio. En el capítulo anterior vimos el trabajo de valorización que supone la propuesta pedagógica, sobre todo en los primeros dos momentos. Ahora, solo mostraremos las prácticas que lo hacen posible y, fundamentalmente, las que tienen que ver con la mirada.

Bien, como dispositivo, la escuela-cuadro empieza a ordenar las miradas y a regular respecto a la interpretación. La escena fundante será representada en el salón principal, con la exposición del cuadro y dos banners o gigantografías a sus costados –a la izquierda, la imagen del gobernador Alberto Rodríguez Saá y, a la derecha, la imagen de Ana María Domínguez, referente espiritual de la comunidad (CP 44)–, sosteniendo con tres atriles los elementos necesarios para el desenvolvimiento de prácticas discursivas y no discursivas que, primero, estarán a cargo de uno de los lonkos, luego, de los docentes, y, finalmente, de estudiantes de la escuela. Esta transmisión de visiones del mundo y construcción de saberes, rápidamente, va a incorporar la mirada de una comunidad más amplia que, desde un principio, contempla las acciones políticas y, con un amplio abanico de reacciones, muestra la reedición de una frontera en la configuración histórica provincial (Briones, 2008; Segato, 2007; Grimson, 2011). Cuando esa mirada ingresa –primero, en términos educativos y, luego, turísticos y científicos–, esa

---

<sup>153</sup> El arquitecto a cargo, funcionarios, diferentes autores y cronistas hacen referencia a las características de la construcción del Pueblo Nación Ranquel. Según los mismos, es teniendo en cuenta ciertas referencias teóricas y aspectos de la cosmovisión indígena que se distribuye y diseña el territorio, caminos, edificios y casas. Se sigue un patrón circular, se utilizan líneas curvas, se emulan toldos, etc. (Tessi, 2012<sup>a</sup>; 2012<sup>b</sup>; Chocobare, 2013; Giacomasso, 2016; MdEyDdN, 2016; Lobo, 2014a).



primera relación con el saber construida de manera intersubjetiva, esto es, donde los sujetos se reconocen como sujetos con otros sujetos, se transforma. De alguna manera, el conjuro del mutuo reconocimiento que mantenía a raya todo desenvolvimiento conflictivo, se empieza a quebrar revelando que la función mítica de ese marco de visibilidad, que, además, ordena a nivel identificadorio, no alcanza para sostener en el tiempo un proyecto educativo.

Veamos esto con mayor detenimiento. Es necesario aclarar que, esa primera idea de escuela que formó parte de los momentos iniciales del proyecto, rápidamente, se redefine en términos de lo ya institucionalizado y regulado jurídico-pedagógicamente. La EIB aparece en numerosos discursos como la alternativa educativa indicada para estas comunidades y es de la mano de la ULP que se va a empezar a armar su fundamentación. Sin embargo, la puesta en marcha se inicia con Julio Salazar, un maestro recomendado por el gobernador, que, a su vez, recomienda a otro, Walter Hasuoka. En paralelo al armado institucional por parte de la ULP, los maestros se trasladan a vivir a la comunidad y se insertan muy bien en el entramado relacional de mutuo reconocimiento. Su propuesta está en consonancia con ese marco de visibilidad, por lo tanto, entienden muy bien que esa es una de las formas en que el conocimiento se presenta y empieza a estar disponible para ser transformado por los sujetos.

E\_ ¿Se contaba qué, discúlpame?

G2\_ ... (no se entiende) Digo, se relataba o se trataba de transmitir lo que pasaba en ese cuadro.

E\_ ¿Quién hacía ese relato?

G2\_ Eso lo hacía, en un momento, cuando podía, el lonco, José Barreiro y después nos empezó a autorizar, como decir: ‘pueden contarlos ustedes también’, como ‘pueden contar el significado de la bandera, ustedes también’. Entonces, bueno, eran algunas cuestiones que cuando él andaba con alguna tarea en el campo la podíamos hacer nosotros.

E\_ ¿Te acordás ese relato?

G2\_ Y sí, es muy importante porque, no sé si recordás la gráfica... [...].

...porque, bueno, es muy representativo cómo es la mirada que se le da a que vengan estos indios, estos indios a caballo, así con unos restos de haber, parecieran haber robado una iglesia, que traen una blanca, ¿no? Casi, ahí, como en estado de shock, o desmayada. ¿No? Y, entonces, bueno, esto que se dice...

E\_ Como la cautiva.

G2\_ Claro, como la cautiva, y esa imagen que se le da al indio, del indio ladrón...

E\_ Ah, bien...

G2\_ ¿No?, porque, bueno, por ahí, quizás, era su contexto en el que él estaba. Y es como todo, es como uno cuando va y empieza a edificar sobre un campo y cree que los animales son los extraños), cuando uno es el extraño, ¿no? Entonces, bueno. Era muy significativo cómo era el relato que ellos hacían de eso, de que se sentían realmente que había alguien que les quitaba cosas y ellos volvían y le hacían lo mismo. Es decir: así como vos venís y me quitas mis tierras, me quitas, me matas, empezas a negociar trayéndome alcohol para llevarte algo, nosotros vamos y no te queremos acá. Solamente te vamos a sacar eso que es importante para vos, que es la iglesia, te lo vamos a quitar. ¿A ver qué haces? (risas) Entonces, es una mirada muy importante, es muy lindo. ¿No?

E\_ O sea que estaba dentro de la propuesta trabajar el tema del cuadro...

G2\_ Sí, sí, sí, porque se contaba siempre, como estaba en un zoom y es un cuadro muy grande, daba como para contar y si no se sugería alguna pregunta...

E\_ ¿Y lo hacía el lonco y después lo hacían ustedes?

G2\_ Sí, sí, sí, sí. Nos dieron esa autorización, viste, ese permiso de poder contarlo, así que bueno...

E\_ ¿Y a los chicos les gustaba?

G2\_ Les gustaba, después nosotros le hicimos eso que contaran los chicos, que empezaran a hacerlo, que pudieran contar cómo era su bandera, como, digo, no era una bandera, uno le dice bandera, no en el sentido, pero bueno...

E\_ Sí, un símbolo...

G2\_ Era un símbolo, ¿no? que tenía que ver con ellos y todo un significado. Igual explicaban los chicos el baile, “este es el choique, choique purrum, la danza del choique”, ¿no? Qué significa, por qué estaban vestidos así, con plumas, que significa todo ese cortejo que hay, ¿no? Entonces, bueno, eso lo hacían los chicos, lo bailaban y, después, lo contaban. Eso era muy lindo, le gustaba mucho a la gente porque entendían, de alguna manera, como se convivía con la naturaleza, porque tenía que ver con eso” (Docente).

En ese espacio de miradas, donde las actuales alojan a aquellas que conforman al cuadro mismo, se entretienen saberes arraigados en una comunidad ranquel más amplia, que, desde un comienzo, acompaña al proceso local. Por supuesto que en esas prácticas de memoria colectiva se dan reflexiones que suscitan desaprendizajes y reaprendizajes que podrán incidir o no en la negación y descalificación ontológica-existencial, epistémica y espiritual que ha operado político-pedagógicamente en todos nosotros (Walsh, 2013; 2017b). La complejidad de la tarea que llevan a cabo algunos integrantes de la comunidad y sus docentes, que no pertenecen a ella pero que se encuentran fuertemente interpelados e involucrados subjetivamente, se manifiesta de diversas maneras, pero siempre en términos de tensiones dentro de un marco relacional que no es cuestionado, por lo menos de manera manifiesta.

E\_ ¿Recordás... que hay un cuadro grande?

H2\_ Sí, la vuelta del malón.

E\_ Sí. ¿Recordás cómo llegó ahí?

H2\_ Estaba ya cuando llegamos nosotros y lo mirábamos siempre.

E\_ Ah, ya estaba.

H2\_ Es una réplica original en tamaño original de la obra de Della Valle. Es fantástica.

E\_ O sea que ustedes llegan a la escuela y ya estaba ahí.

H2\_ Y como toda obra grande tiene fragmentos. Un fragmento de esa pintura se llama La Cautiva.

E\_ Ah, no sabía...

H2\_ Un fragmento de esa pintura se llama La Cautiva. Es como si vos haces un fragmento del Martín Fierro, por ejemplo. Y el cuadro en general se llama "La vuelta del malón".

E\_ ¿Y por qué decís que lo miraban siempre?

H2\_ Porque es fantástico. El que es un poquito sensible y si te gusta el arte y pasas todos los días y lo ves. Tiene los detalles, no me lo olvido más. El perro, los caballos que vienen. Se ve que ha sido un malón en una iglesia porque traen el incienso...

E\_ Del incienso, la cruz...

H2\_ Las cruces y llevan la cautiva. La lleva desmayada, viste. Las cosas. Alguno...

E\_ Lo trabajaban de alguna manera...

H2\_ Sí, alguno lastimado, viste. Alguno lastimado.

E\_ ¿Recordás cómo lo trabajaban?

H2\_ Y era mirar, también era, cómo habrán sido, viste, cómo habrán sido nuestros antepasados y qué queremos nosotros para el futuro como cultura originaria, como comunidad originaria. ¿Viste? Siempre era eso. Incluso, con los chicos que nos visitaban de la ciudad. ¿Viste?

E\_ Ah, bien. O sea que cuando iban chicos de la ciudad...

H2\_ Sí, porque las primeras visitas fueron un poco, digamos, tensas porque algunas escuelas... lo tomaban como una visita turística, y era...

E\_ Y no de intercambio de escuelas...

H2\_ Sin hacer un trabajo previo, ¿viste? Ya con niveles como 4°, 5°, 6° grado, nosotros pedíamos que los docentes, las docentes, se hiciera un trabajo previo. Porque si no, llega un nene de 10 años, 11 años sin tener un trabajo, una lectura previa. Y en una charla al lonco le dice: '¿y cómo se dice colectivo en ranquel?', y no había colectivos.

E\_ Claro.

H2\_ ¿Viste? '¿Y a qué hora van a aparecer con la flecha?', viste, 'matando gente'.

E\_ Sí, sí, todos esos preconceptos. Claro, tal cual.

H2\_ ¿Viste? Y no es la culpa de una criatura de 10 años, 11 años, sino que no hubo un trabajo previo. Entonces, decís: miren, este cuadro...

Oh, entonces, después fuimos aceitando eso también... [...]

E\_ ¿Y recordás qué actividades hacían?

H2\_ Bueno, visitábamos la laguna; visitábamos una de las casas, para que vieran cómo era la construcción... Todo eso se hacía caminando para que también sintieran...

E\_ Estar en el lugar...

H2\_ Y como los chicos caminan de ida y vuelta a la escuela. Esos 3 km., 2,5 km., por entre los médanos, viste. La tierra es muy arenosa, muy medanosa. Entonces, y el rayo del sol, viste, vos decís: guau. Íbamos toda una fila de gente charlando y ahí veía los niños y el intercambio entre los chicos, chicas, entre todos, todas ahí dialogando, charlando; y nosotros con los docentes, con la gente que iba. Llegó un momento que había una o dos visitas por semana. Llegó un momento que era...

E\_ Claro, mucho...

H2\_ Era increíble, viste. Tuvimos que también regularlo porque no nos quedaba tiempo para trabajar.

E\_ Total, y...

H2\_ Una visita a la escuela, a la laguna, la charla con el lonco y la pintura. [...]

E\_ Y ¿la pintura, entonces, entraba dentro de los contenidos en las visitas?

H2\_ Sí, principalmente con eso, con chicos que venían de escuelas de la ciudad.

E\_ De la ciudad...

H2\_ Y después se llevaban para hacer trabajos previos, de dibujos...

E\_ Y les contaban, digamos, de...

H2\_ Sí, y donde está la pintura original, también. ¿Viste que está en el museo de Bellas Artes de Buenos Aires? Así que era eso. Mira yo quedé tan...

E\_ Y trabajan esto, discúlpame, trabajaban esto de, de, de, digamos, la pintura, de cómo eran vistos y, decías, de la actualidad...

H2\_ Y qué queremos, que esperamos, que deseamos para el futuro..."

(Docente).

Como podemos ver, uno de los saberes que se entretienen es respecto a los sujetos. Estas prácticas suscitan preguntas hacia un pasado determinado y hacia el futuro, en términos de lo que se espera y desea; permiten explicar los símbolos que "tienen que ver con ellos", una forma de vida, aparentemente distinta, que interesa mucho a la gente; trabaja sobre una distinción que debe captarse, en principio, visualmente, pero que puede ser experimentada en una visita; y, fundamentalmente, establece los elementos de un nuevo marco identificadorio. Respecto a este último punto, en el cuadro parecen encontrarse rasgos que llenan de orgullo y es porque el trabajo de valorización se extiende a todo lo que tenga que ver con la cultura ranquel, llegando hasta las versiones que han construido estereotipos negativos, como el de indio feroz, ladrón o belicoso. Un docente utiliza el cuadro para completar una idea acerca del ranquel, mostrando cómo el mismo funciona como un espejo que se extiende desde el pasado hasta estos días.

"I2\_ ...Pero si vos quieres ver la historia de ranqueles y huarpes, inclusive como culturas originarias son distintas. Vos tenes, por ejemplo, una cultura huarpe que descende desde la parte sur del pueblo inca, de lo que era el pueblo incaico, que se van adentrando hacia lo que hoy es el territorio argentino por la conquista española, hasta llegar a donde están. Pero son más un pueblo pacífico que buscó escaparse de la conquista española. En

cambio, el pueblo ranquel que viene del proceso, derivan de la araucarización... Eran más aguerridos...

E\_ Más aguerridos...

I2\_ Entonces, eran más... enfrentaban... Si, de hecho, vos vas a la escuela ranquel vos ves el cuadro...

E\_ Sí...

I2\_ Donde salen ahí, como que se hubiesen robado, usurpado... una iglesia, como si hubiesen robado las cruces... Inclusive, van con una mujer en el caballo...

E\_ Con una cautiva.

I2\_ Si, no me acue... no me acuerdo el nombre del cuadro. Estoy mal hoy con los nombres.

E\_ La vuelta del malón.

I2\_ La vuelta del malón.

E\_ ¿Sabes de do...?

I2\_ O sea, hasta de eso, desde esa perspectiva tienen diferencias, que es muy interesante” (Docente).

En estos primeros momentos, la composición escénica para que este tipo de miradas surjan acompaña a la comunidad educativa cuando ella se traslada. Un estudiante lo confirma:

“E\_ ¿Te lo has encontrado en otro momento, en otro lugar, o solo en ranqueles?

J2\_ En encuentros he visto el cuadro, pero más chiquito. Cuando hemos viajado a San Luis, a los encuentros, en algún que otro hotel ha estado en representación el cuadro “La vuelta del malón”, ha estado también...

E\_ Lo viste en un hotel, ¿sabes en cuál?

J2\_ En el hotel Vista<sup>154</sup>, creo que lo vi... [...].

E\_ Recordás si el cuadro estaba en el hotel o es que lo pusieron porque ustedes...

J2\_ Creo que lo pusieron porque habían armado toda la temática con la bandera, con la wiphala, y todo eso” (E4. Estudiante).

**b.** Ahora bien, podemos ver que hay otros posicionamientos respecto a este marco de visibilidad. Están quienes muestran un accionar totalmente autónomo respecto a las referencias que se

---

<sup>154</sup> El trabajo etnográfico nos llevó hasta el Hotel Vista, pero no pudimos entrevistar a nadie porque a fines de 2020 el hotel cerró sus puertas por la crisis que enfrenta el sector tras la pandemia de Covid-19.

establecen desde la acción estatal y su apreciación del cuadro es que es prácticamente irrelevante. Quienes entienden el momento inaugural de la escuela como un comienzo más en un proyecto que está en marcha y que tiene una memoria muy larga, los significantes son otros, como, por ejemplo, el espacio libre sagrado, donde se encuentra el rehue. Bien, en el territorio recuperado, el gran desafío es conformar una comunidad con los conocimientos, valores y formas de vida que la cultura ranquelina ha preservado y construido, por eso, la labor pedagógica no se circunscribe a la escuela sino a todas las actividades que allí se realizan. Más que una conciencia simbólica y paradigmática, se ejercita una conciencia sintagmática que interpreta los significantes de un enunciado teniendo en cuenta los que le preceden y suceden (Barthes, 2003)<sup>155</sup>. Y más que el establecimiento de mojones para una mirada pasado-futuro, el territorio mismo se vuelve testigo de una mirada que reúne diferentes tiempos<sup>156</sup>.

Más adelante profundizaremos el análisis de este posicionamiento, que claramente establece otras relaciones como las fundantes. En este caso, las respuestas respecto al cuadro están más en consonancia con un marco discursivo que con un marco de visibilidad, resultando la reacción completamente opuesta a las reseñadas anteriormente.

E\_ ¿Recuerda un cuadro en la escuela, un cuadro, el de La vuelta del malón?

K2\_ Sí, sí.

E\_ ¿Trabajó alguna vez con ese cuadro?

K2\_ No, no. Nunca trabajé con ese cuadro. Nunca trabajé con ese cuadro.

E\_ Porque es fuerte el cuadro, digamos, no...

K2\_ Sí, sí...

E\_ Porque es un malón y representado de una manera negativa.

K2\_ Claro, pero... Claro, es un malón. Y yo a los chicos les explicaba... Trataba de explicarles cómo era un malón, por qué era un malón, quien les enseñó a hacer malones a los ranqueles. Todas esas cosas... [...]

---

<sup>155</sup> “La imaginación sintagmática ya no ve (o ve menos) el signo en su perspectiva, sino que lo prevé en su extensión: sus vínculos antecedentes o consecuentes, los puentes que lanza hacia otros signos; se trata de una imaginación ‘estemática’, la de la cadena o de la red; la dinámica de la imagen es también aquí la de un ensamblamiento de partes móviles, sustitutivas, cuya combinación produce sentido, o más generalmente un objeto nuevo; se trata pues de una imaginación propiamente fabricativa, o también funcional (el término es felizmente ambiguo, puesto que remite a la vez a la idea de una relación variable y a la de un uso)” (Barthes, 2003: 291 - 292).

<sup>156</sup> En palabras más bonitas, “comienza un tiempo en el cual tenemos que afirmarnos y quizás incluso tenemos que revertir el lamento y transformarlo en gesto de celebración de lo que somos, de lo que hemos llegado a ser y de los saberes que nos han ayudado a sobrevivir” (Rivera Cusicanqui, 2018: 81).

El ranquel no hacía malones. El ranquel era un hombre de trabajo, de lucha...

En el año 1806 pasa un historiador chileno, Luis De la Cruz,... por Leuvucó, ¿no? Y el desierto, en esa..., en 1806, en esa época, el desierto estaba custodiado por los indios, por los indios, ¿no? Y ve, cada tanto, cada 3 leguas, 5, 10, siempre, por ahí, mientras iba, no había rutas, sí, pero había rastrilladas. Las famosas rastrilladas de los indios. Bueno, iba en la rastrillada, por ejemplo, póngale que iba de Leuvucó a Salinas Grandes, ¿no?, tenía esa rastrillada por ahí, y cada tanto le aparecía un indio a unos 50 metros, 30, ... (no se entiende), un indio. Y esos eran los indios bomberos, le decían. Eran los que custodiaban el desierto.

E\_ A ja...

K2\_ Y cuando viene este Luis De la Cruz, que venía de Chile... [...]

Pero, cuando va llegando a Leuvucó se lleva una sorpresa. Se encontró con un sembrado, dice. ¿No? Había, había, zapallo, había choclo, había sandía... en ese sembrado, antes de llegar... a las tolдерías de Leuvucó. Y, bueno, y ellos vivían de eso. Ellos... el indio vivía de la caza. Entonces, ¿qué hacían? Cuando venía la cosecha, ellos levantaban esa cosecha. Que no sería mucho, por supuesto...

E\_ Claro...

K2\_ Pero levantaban lo que tenían, les quedaba para ellos y después iban a hacer el trueque, que lo hacían en Villa Mercedes, Río Cuarto o Alvear, Mendoza. ¿Y qué llevaban? [...].

Y llevaban cerda de los animales, llevaban cuero, llevaban plumas de avestruz y algo de eso que cosechaba. Entonces, ellos iban con unos cargueros, allá hacían el trueque con unos comerciantes. Ellos le daban toda mercadería y ellos le dejaban... [...].

...por eso yo le estaba diciendo que el indio no sabía, el ranquel no sabía hacer malón. Hace el malón cuando... Cuando Cari Pilún muere queda otro cacique. Caru Agne se llamaba el otro cacique. [...].

Viene Yanquetruz por un lado y... Cafulcurá por otro. [...].

Cafulcurá pasa para Salinas Grandes, que ahí se instala porque ahí había comercializado con Juan Manuel de Rosas. Y él otro, como viene con más lanzas que los que tenían los ranqueles acá, negocia con Caru Agne y se hace cargo de Leuvucó, el chileno ese. Estuvo



poco tiempo porque después lo derrocaron los Paine, ¿no? Y ese fue el que les enseñó hacer los malones a los ranqueles.

E\_ Yanquetruz...

K2\_ Sí, Yanquetruz. Ese es el que les enseñó a hacer los malones. Y el malón no se hacía por hacer un malón. El malón se hacía cuando pasaban los soldados que llegaban a una toldería y les robaban hacienda, les robaban las mujeres y así comenzaban ellos. Entonces, ellos iban después, a replicar eso, a recuperar lo que les habían robado...

E\_ Claro, a recuperar las cosas...

K2\_ ...si podían, y si no. Pero, generalmente, perdían...

E\_ Claro, sí, sí...

K2\_ ...perdían porque siempre tuvieron ventajas los otros..." (Docente).

En un primer momento resultó extraña la respuesta de este docente porque una alumna señala haber participado de sus clases y aún conservar lo trabajado en torno a "La vuelta del malón". Sin embargo, el asombro desaparece cuando volvemos a las entrevistas y vemos que es el marco de visibilidad el que opera en unos y no en otros. Para este docente, su clase de historia implica transmitir lo que oralmente y en forma escrita se ha podido conservar y resignificar respecto a la práctica de los malones. Si el cuadro le sirvió como soporte para relatar y enseñar, no lo recuerda. Probablemente, desde su perspectiva, dicha forma no hizo al contenido. No obstante, sabemos que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado, dependiendo toda significación también de las mediaciones que los docentes realizan (Edwards, 1997); más aún, si tomamos en cuenta la apropiación por parte de un estudiante que asocia inmediatamente el cuadro con dichos contenidos.

"E\_ ¿Te acordás de un cuadro que hay en la escuela, grande?"

L2\_ Sí.

E\_ La vuelta del malón...

L2\_ La vuelta del malón.

E\_ ¿Te acordás?"

L2\_ Sí. Ese cuadro, tuvimos pocas clases de la historia del cuadro y demás. Realmente me acuerdo muy poco. Pero, sí, los profes... por ahí nos juntábamos a contar historias y ellos, 'y que el cuadro y la vuelta del malón, y todo eso'. Y, nosotros, 'ah, ya va a empezar el viejo este aburrido con eso'. Y después se ponía a contar historias de terror

y cosas, y nos volvía a enganchar de nuevo con el cuadro. ‘Y otra vez con lo mismo’, decíamos. Pero...

E\_ O sea que estaba dentro de la propuesta...

L2\_ Sí, igual que con el profe de [...], también. Intentó como contarnos la historia... Debo de tener el cuaderno. Después me voy a fijar y si lo tengo, te lo paso. Donde nos hizo escribir la historia de la cautiva, la vuelta del malón y todo eso... De las historias me acuerdo muy poco. Las debo de tener escritas en algún lado, seguro” (Estudiante).

Ahora bien, cuando se despliega a nivel discursivo esa trama histórica conflictiva, no sólo se afirma una forma de vida y una forma de ser ranquel que nutre una producción de valor en términos positivos, sino que también se habilitan nuevos sentidos que, por supuesto, entran en tensión con una discursividad político-ideológica que hemos caracterizado como dominante. Pero la potencialidad de este contra-relato para desagregar el “malón” de las características culturales de un pueblo y colocarlo, primero, en una dimensión pedagógica, y, luego, política de resistencia, no se nutre de un revisionismo histórico que ya goza de legitimidad académica, sino de un lugar de enunciación que, con su crítica, debilita el trabajo de enmarcación de los sujetos. Quizás es la interpelación, como una de las formas que adquiere la crítica, a lo que estamos más acostumbrados, sin embargo, hay un montón de “acciones desmarcadas” que logran expresar su resistencia antes de apresurarse y caer en el abrigo racional que da toda justificación. Veamos un ejemplo:

“E\_ Le quiero preguntar, de la escuela, ¿recuerda un cuadro grande, La vuelta del malón...

M2\_ Sí.

E\_ ...que está en la escuela? ¿Lo recuerda? [...]

M2\_ Lo recuerdo, sí, al cuadro.

E\_ Es una imagen muy fuerte en la escuela.

M2\_ Porque trae la cautiva.

E\_ Claro. No, no porque trae la cautiva sino como que aparecen como... es una representación negativa de los ranqueles.

M2\_ (se sienta) Y, bueno... ¿No te gusta?

E\_ No, si me gusta. Es un cuadro... es hermoso.

M2\_ Nunca lo vi por ese lado.

E\_ Claro, a ja.

M2\_ Y, les duele que la historia haya sido así, que se traigan una cautiva, pero es como resistir... O se creen, o a lo mejor que creen que nunca nos apropiaron mujeres. Que cuando iban a Buenos Aires decían, 'no te la voy a mandar a tu mujer. La voy a tener acá hasta que vos cumplas lo que prometiste'. ¿Con qué derecho tuvieron prisionero a Panghitruz, a Mariano Rosas?

E\_ Claro. Bueno, esa historia, usted ve que, digamos, se transmite o...

M2\_ Era una historia violenta, pero nosotros no la empezamos, lamue.

E\_ No, totalmente. Sí, justamente...

M2\_ ¿O no nos violaba a las nenas de 13 años? No contraían enfermedades venéreas. No contraían enfermedades. Tuberculosis. Morir... Que vos vas en una comisión y te matan adentro de un corral, todos, tu familia. Pozo del Cuadril, por ejemplo.

E\_ Sí.

M2\_ ¿Y eso no duele? No, no estoy de acuerdo porque soy mujer y como ser humano, pero hubo cautivas que nunca se querían ir...

Y otras historias que la cuentan mal contada, que no es cultura del ranquel el descarnarles los pies a las hermanas. Porque hubo cautivas, como la mujer de Ramón Cabral, Fermina Zárate. Hubo cautivas como Rita Castro que era la secretaria...

E\_ que se quedaron...

M2\_ se quedaron. Llorando, llorando, no me quiero ir porque Ramón me trata muy bien. Y, además, si me voy no me va a dejar llevar los hijos y yo amo mis hijos. Bueno, entonces, no sé cómo habrá sido, cómo habrá sido, hermana.

E\_ Y esa otra historia, que usted dice que es oral... Digo, está, la preexistencia, está la política de las tierras, pero tiene que haber una política de memoria.

M2\_ Sí.

E\_ Y que no prevalezca la historia con la que hemos estudiado.

M2\_ Germán Canuhe hizo un libro..., como para desmitificar un poco la, la, a Mansilla, por ejemplo. [...] Y bien que el poncho de Mariano le salvó la vida también. ¿Tan malo era el indio que le dio un poncho para que no lo maten? ¿Tan malo era que comió a las anchas, como el mejor huésped del mundo? Y bueno..." (Entrevista. El resaltado es propio).

Ahora bien, establecimos los posicionamientos “a” y “b” por la aparición o no de elementos del marco de visibilidad en el que se encuentra el cuadro de la escuela en las respuestas cuando se indaga sobre el mismo o cuando surge en la propia entrevista. Dicha distinción nos permite, a su vez, entrever puntos de vista diversos respecto a la dimensión histórica a la que remite el cuadro. Podríamos decir, todos están de acuerdo en que “La vuelta del malón” está íntimamente vinculada con nuestro pasado, pero no todos articulan los mismos elementos para su interpretación. Es como si los posicionamientos fueran el reverso uno del otro: lo que le falta al posicionamiento “a” lo encontramos en el posicionamiento “b”, y viceversa. En “a” el marco de visibilidad ocupa el lugar de un sentido conflictivo de la historia presente en “b”; es más, la trama de relaciones para el reconocimiento de los sujetos suple el deseo de ser el lugar en el que el conocimiento se transforma en una particular explicación de la realidad, de portar las palabras que pueden desmitificar el mundo. La espacialidad muestra que “lo primero” que se ve no contiene el saber que se encuentra “en un rincón y sobre el piso”, o el sujeto que ya está afuera, en ceremonia junto al rehue.

El contrapunto que se da en esta última entrevista nos muestra, además, otro aspecto fundamental: la posición político-pedagógica que se expresa está íntimamente vinculada con una implicación subjetiva con esa historia que se siente propia y duele, y que es intransferible, aun cuando se autorice a relatar. Sin pasar de largo este aspecto, es necesario recordar que los posicionamientos que hemos establecido refieren a un encuadramiento o no en un mismo campo de significación. Ahora bien, nuestra referencia a que la “forma es contenido” (Edwards, 1997), aún rebasada, va de la mano de la idea de una disposición para la lectura de símbolos y una disposición para desplegar los significantes (Barthes, 2003), que pone de manifiesto dos formas de interpretación, aparentemente incompatibles. Como su coexistencia es potencialmente conflictiva, sus efectos de posición nos llevan directamente a los pactos implícitos que hay en toda “comunidad hermenéutica posible” (García Canclini, 1989) y que, en términos de configuración, sólo pueden deducirse por las complicidades, allí donde no es necesario eclipsar al otro. Cierta arbitrariedad en la interpretación se reduce en la medida que se logran estos pactos, lo cual mengua, también, las pujas por el poder porque ambas posiciones se sienten representadas (García Canclini, 1989).

Bien, en nuestro caso, identificamos por lo menos cuatro acuerdos. En primer lugar, hay coincidencia respecto a que el cuadro es una representación del pasado, lo cual lleva a los

consultados a hablar en pretérito y referenciar cierta vinculación del mismo con un relato acerca de lo que aconteció o con lo que entienden por historia. En segundo lugar, hay cierto acuerdo respecto a que la representación de un malón alcanza a retratar, de alguna manera, a los antepasados ranqueles. Lo significativo en este punto es que no se haga ninguna referencia al lugar desde el cual se los representa, como si se tomara al mismo como una imagen desideologizada o fuera de discurso. En tercer lugar, prácticamente no se le da importancia al cuadro como obra de arte u objeto del patrimonio cultural, por lo tanto, al hablar a partir de él o exhibirlo no es necesario hacer referencia a su nombre, autor, fecha de elaboración, corriente pictórica en la que se inscribe, etc. En cuarto lugar, entendemos que hay cierto acuerdo respecto a que el cuadro forma parte de los objetos que se utilizan como marcadores de diferencia y representativos de una cultura, y, por lo tanto, se lo puede usar para intervenir en lo político-cultural y pedagógico, más precisamente, en la valorización positiva o producción de valor positivo de todo lo que tenga que ver con “lo ranquel”. En la medida en que se mantienen estos acuerdos y las interpretaciones posibles se acotan, una dinámica de discursos y prácticas en torno a la valoración y reparación histórico-cultural de nuestras raíces indígenas forma parte del primer momento de la propuesta que la comunidad educativa elabora.

Ahora bien, aunque a esta altura es pertinente preguntarnos cómo el marco de visibilidad del cuadro forma parte de un marco de memoria colectiva de la comunidad que se despliega en el salón principal del edificio de la escuela, lo retomaremos en el último apartado de este capítulo, con una lectura más abarcadora.

**c.** Decíamos entrever cierta resistencia que nos habla de un tercer posicionamiento respecto al marco de visibilidad de la escuela, sin embargo, es probable que esta oposición también se ejerza frente a esa primera propuesta que la comunidad educativa logra elaborar en conjunto y que, poco a poco, irá mutando. Iniciado el trabajo de campo, observamos un fuerte lazo entre lo obvio y cotidiano que obstruye toda recuperación discursiva del objeto, más aún en su dimensión político-pedagógica. Ahora bien, lejos de entender a esta situación como ignorancia, la pensamos como un estado de “no disponibilidad” o acción estratégica para mostrar cómo su operatividad está devaluada en la escuela. Y es que en paralelo a un aporte se va gestando otro, con un marco de referencia más amplio, que tensiona para que toda particularidad sea leída en términos universales. La institucionalización por parte de la ULP, configura otra trama relacional que en principio se superpone pero que, poco a poco, va a ir habilitando espacios,

sujetos, prácticas, saberes y reubicando otros en un esquema que inscribe a la Felician Saá como una EPD y EPDR. Desde este punto de vista, todo saber y práctica que esté relacionado con la comunidad educativa forma parte de contenidos y actividades extracurriculares, por lo tanto, quedan subordinados a una red de relaciones, a una racionalidad y a un campo de significación que, en principio, responde a otros intereses. En este ángulo de nuestra indagación, vemos que este posicionamiento opera con cierto desdén frente a lo que queda por fuera o no logra integrar, haciendo uso de todos sus dispositivos para sumar interpretaciones que no son más que resistencias epistémicas que fragmentan, desvinculan y desvalorizan construcciones significativas de la comunidad. En definitiva, la resistencia hace que la episteme siempre esté en otro lado y entonces surge la referencialidad, que no siempre reconoce una construcción discursiva relacional sin vaciar a la propia comunidad educativa en términos de saber. Al diferir la mirada y al remitir a otro campo de significación, desde este posicionamiento, el saber siempre es de otro, siempre es legitimado en otras relaciones y nunca interpela, historiza o recupera algo de lo propio. Nos cuenta un docente:

“...nosotros hemos planeado viajes, por ejemplo, a San Luis, a hacer reconocimiento de lugares de San Luis, como el cabildo, la ULP, la cancha de futbol, bueno, allá, la casa de gobierno, el mirador... En dos o tres ocasiones, después han ido a Buenos Aires... [...].

Hemos venido a la ciudad... [...] ...el museo, que fuimos al archivo histórico... [...].

E\_ ¿Han venido al museo y al archivo?

N2\_ Sí, sí, al archivo histórico porque hicimos...

E\_ ¿Vieron el cuadro, que también está acá?

N2\_ Sí, sí, se quedaron así. Es más, ven la lanza también que está ahí... en el museo histórico.

E\_ Sí, sí. Pero digo, el cuadro que tienen ellos allá es el cuadro que está acá...

N2\_ Sí, sí, lo que está acá. Por eso de ahí se explica toda la parte de la réplica. Encima que tienen ahí una guía, un guía, te explica bien todo.

E\_ O sea que ellos han escuchado, han visto que acá también está...

N2\_ Sí, sí, sí. Inclusive hasta la parte del cuadro, también, mucho, de ahí te lleva... En el lugar, si no me equivoco, en el lugar donde estaba, donde sigue estando, creo, es la parte donde se ve el tema de unitarios y federales...

E\_ Exacto.

N2\_ Entonces, se empieza a explicar un poco la historia...” (Docente).

Desde este posicionamiento, el cuadro tiene más que ver con los saberes que se relatan en el museo que con el “marco de memoria colectiva” del territorio en donde está la escuela. En otras palabras, tiene más que ver con lo arcaico o aquello que pertenece a un pasado que ya hemos dejado atrás, que con lo residual o emergente de nuestros procesos culturales.

Bien, volvimos al lugar de donde partimos, pero el desplazamiento nos ha mostrado las diferentes disposiciones que connotan a “La vuelta del malón”, y que, de una manera u otra, se han dado o se dan en una de las espacialidades de la escuela, el salón de usos múltiples. Aunque su significado no es trans-situacional (Guber, 2016), si lo son ciertas prácticas que presuponen o pretenden significados comunes y correspondencias determinadas. La función performativa de las prácticas de exhibición aparece como invariante no sólo en todo el recorrido sino también en los supuestos de la investigación misma, por eso, para nosotros, el edificio de la escuela, sus actos y prácticas cotidianas son escenarios de una propuesta que se afirma y va cambiando con el tiempo. Nuestro interés por las relaciones que la misma implica supone un campo complejamente articulado que puede desentrañarse en la medida en que entramos en las lógicas que lo ha configurado. Suponer su multisituacionalidad ha provocado ciertos desplazamientos, que, por supuesto, nos ha llevado a consignar la variedad de disposiciones que deben tenerse en cuenta en la labor interpretativa. Sin embargo, en la medida en que se recorre espacial y temporalmente el estado de situación de una propuesta pedagógica determinada, y en este caso en particular siguiendo un objeto, provocamos la actualización de una serie de relaciones que adquieren sentido en el contexto de la investigación. Aunque su trazabilidad no es del todo coherente, el establecimiento de dicha multisituacionalidad funciona como campo de referencia último, permitiendo encontrar las orillas de lo que se inscribe aun cumpliendo funciones míticas. Pero el retorno a la espacialidad de la escuela revela algo más, nos muestra nuestra obsesión por el sentido: no satisfechos con la puesta institucional y luego con la no disponibilidad de un relato acerca de la misma, emprendemos nuestra labor investigativa a partir de la direccionalidad que reiteradamente se nos señala como constitutiva. Como el sentido siempre está en otro lado, la investigación sigue metonímicamente el camino de las correspondencias y cuando creemos haber atrapado algo y volvemos a nuestro punto de partida, constatamos que parte de la significación es referenciar siempre a otro (lugar, enunciador, voluntad, saber, etc.) como el

fundamento de todo lo que ocurre en la escuela. Este mito se confirma una y otra vez. Claramente, nuestra insistencia nos permite avanzar y captar ciertas perspectivas, más o menos desancladas, pero también nos vuelve extraños y persecutorios y por eso retorna el silencio y la continua redefinición de reglas de acceso a lugares y entrevistados que forman parte de la comunidad educativa. Ya nos explayamos respecto a estos avatares de la investigación, así es que nos queda ver qué hemos podido reconstruir de la reproducción colgada en la escuela y qué se revela respecto a su materialidad, representación y utilidad pedagógica.

#### **9.4. Acerca de la inscripción y no inscripción de las relaciones coloniales-decoloniales**

Partimos de afirmar la invisibilidad de las relaciones coloniales-decoloniales en el marco de significación en la escuela ranquel a partir de una representación que nos parecía problemática por estar ligada a categorías sociales de un discurso que, en principio, mostraba cierta contradicción con la reparación histórico-cultural en la cual se inscribían el resto de los objetos del salón. Esta primera interpretación quedó suspendida en favor de emprender una reviviscencia del cuadro que la soportaba, entendiendo que la compleja relación entre imagen y lenguaje iba más allá de la asignación de identidad. El primer evento que nos pareció significativo fue la no disponibilidad de un saber respecto al cuadro –recordemos, los consultados no sabían qué cuadro era y cómo llegó ahí–; luego, en la cotidianeidad escolar, registraríamos una escena en donde la escasa recuperación discursiva que se podía hacer del mismo no condecía con su aparente importancia. La advertencia por los pelotazos mostraba al cuadro investido de una sugestiva estimación, pero, al mismo tiempo, avanzaba en su faena comunicativa donde el lenguaje se contraía, estableciendo un primer vector, una significación en otro lado. Este es uno de los ejemplos de cómo la direccionalidad opera en este campo sin que se defina exactamente el marco que da sentido: siempre el sentido de la escuela está en otro lado. Ahora sabemos que no es así, que parte del mismo es referenciar siempre a otro como el lugar del saber, el enunciador o decisor de todo lo que acontece en la escuela. Como relaciones de significación, la referencialidad nos lleva siempre a un supuesto centro del que nunca se retorna, mostrando, a su vez, la problemática conexión entre lo visible e invisible, entre lo narrable y el silencio, entre lo que entra en el nivel de la representación y lo que se resiste o niega a hacerlo.



Pero la multisituacionalidad de la propuesta educativa se definió como nuestro campo de referencia desde un principio, cuando elaboramos nuestras preguntas y decidimos cómo investigarlas. En el momento en que entendimos que toda comprensión situada articulaba, a su vez, niveles contextuales y recortamos nuestro objeto de estudio por el lado de las relaciones que se podían establecer, nuestra indagación no se conformaría con una serie de disposiciones, prácticas y enumeración de datos que se manifestaban exclusivamente en la escuela. Es por eso que el desconocimiento no lo pensamos como ignorancia sino como “no disponibilidad”, es por eso que emplazamos el análisis del cuadro como representación y lo retomamos cuando aparece como objeto, es por eso que el desplazamiento amplía las referencias empíricas y nos permite reconstruir aspectos de una propuesta que no aparecen ni siquiera sugeridas en el momento del trabajo de campo. Ahora bien, esa conciencia respecto a la multisituacionalidad, que aparece como referencialidad en las diferentes respuestas de nuestros entrevistados, nos puede entretener por mucho tiempo, y, de hecho, en términos etnográficos podríamos seguir detrás de muchos datos que hemos dejado apenas señalados, pero sólo en la medida en que revele o haga aparecer la configuración cultural o esta misma problematizada en términos de cómo se enlaza lo político y cultural, es que esta reflexividad puede permitirnos entender qué es lo que está en juego.

Suspendimos nuestra interpretación por el lado de cierta discrepancia en aquel marco de memoria en el salón de la escuela en favor de una reviviscencia, pero fue el mapeo del objeto el que nos permitió reconstruir ese subsuelo de supuestos que echaría luz respecto a su significación. En realidad, encontramos más acciones políticas que conflictos respecto a cómo lo histórico-político-cultural nos constituye; pero dichos hallazgos nos permitieron reconstruir el marco de visibilidad en el que se constituye la escuela y esbozar aspectos de una trama conflictiva respecto al mismo. Porque, aunque la imbricación político-cultural aparentemente no está en discusión, sí hay diferentes posicionamientos respecto a su interpretación y cómo debe pensarse la intervención en materia educativa.

Ahora bien, sabemos que un marco de visibilidad no es un marco de memoria, por lo tanto, a esta altura ya podemos abordar lo que pensamos como discrepancia en un sintagma de reparación histórico-cultural que asignaba una identidad, estableciendo qué hemos podido dilucidar de la trama relacional que ordena palabras, cosas y sujetos. Sin perder de vista estos dos planos, pero ahora abocados a su síntesis, vamos a ver cómo las relaciones ideológicas constituyen una realidad, eso es, le dan consistencia al saber y al sujeto encubriendo no sólo

otras posibilidades de existencia sino también la verdadera conflictividad que las constituye; por eso hemos pensado esta síntesis en términos de lo que se inscribe y no se inscribe, articulando los términos de ese marco de visibilidad, que nos permitió establecer diferentes modos y estados en la exhibición, lo visible y lo invisible, con los términos de ese marco discursivo que hemos pensado en términos de memoria, disponibilidad o no de un saber, falta de referencias y borramiento, interpretaciones, acuerdos y propuestas pedagógicas diversas.

Bien, aquella primera disquisición respecto a los objetos con los cuales se piensa la comunidad educativa, nos permitió empezar a indagar su marco de significación. Sorteadas las resistencias a nuestro trabajo investigativo, fuimos entendiendo que la no disponibilidad de saberes respecto al mismo y la continua referencialidad formaban parte de un trabajo de constitución de un campo epistémico alternativo al que en algún momento conformó ese marco de memoria, ahora en desuso. De alguna manera, lo que interpretamos como una contradicción o discrepancia, en dicho marco, simplemente señalaba una discontinuidad en una continuidad significativa.

Reconstruida parte de esta continuidad, podemos ver el mal necesario que se pretende sortear: la reinterpretación de la configuración provincial y la conflictividad que le es intrínseca.

En algún momento, el cuadro fue elegido y utilizado para visibilizar la toma de posición del gobierno provincial y justificar una política pública en el plano provincial y nacional. Como soporte para poner en escena a una discursividad histórico-cultural hegemónica en la provincia y contrargumentar críticamente respecto a la misma, se elige la representación de la violencia del malón. Como una síntesis de la misma, el cuadro reúne los personajes y objetos necesarios para una significación negativa de una práctica política, económica y cultural en la frontera sur argentina (Pérez Zavala, 2014). En una espacialidad abstracta, se representa la muerte, el rapto, cautiverio y violación de mujeres, la profanación de iglesias, el robo de ganado y la destrucción de todo avance de la civilización (Malosetti Costa, 2000). El color y brillo en la representación de los personajes es un signo ineludible por su contraste y centralidad, que en los discursos casi no se refleja. Justamente, porque la imagen alcanza una significación difícil de representar discursivamente, se aprovecha el potencial del lenguaje visual para instalar su preponderancia y tramitar en dicho marco la conflictividad que subyace.

El rasgo racial nos permite saltarnos un paso y llegar a la interpretación con un saber no metafórico, pero reconocido visualmente. Lo que se produce una y otra vez es: el “ir viendo lo ya sabido”, y en dicha “experiencia”, “existencial” y “estética” al mismo tiempo, “inventar”

nuevamente “el ser de lo encontrado” (Dussel, 1994). Este rasgo muestra el triunfo del encubrimiento, esto es, de lo Mismo conocido y reconocido como blanco e indio, y la no posibilidad de acceso al Otro, ya sea negado o no reconocido. Gracias a este encubrimiento es que se puede disponer de los términos simbólicamente, e “invertir”, como señala Malosetti Costa (2007), “los términos de la conquista y el despojo”. Ese significado político e ideológico que la autora señala como inequívoco es la justificación de la campaña del desierto, y el mismo se logra representando la violencia ranquel en lugar de representar la violencia del ejército. Como civilización y barbarie, ambas violencias se inscriben como un reverso y se pueden representar y justificar mutuamente. En la medida que la violencia del malón se expone, se justifica una violencia no representada visualmente, trazando una relación entre lo visible no narrado y lo invisible justificado. La inscripción simbólica que conjuga imagen-narración conlleva un encubrimiento y una justificación, una verdadera relación colonial que, como figura, se sucede una y otra vez (Dussel, 1994).

Entonces, podríamos decir que así como Enrique Dussel (1994) explica cómo la modernidad latinoamericana encubre un mito irracional y se desdobra, significando, al mismo tiempo, emancipación racional y justificación de la violencia; y Rita Segato (2018) hace lo suyo respecto a la modernidad en Brasil, explicando la forclusión de la raza en la madre a partir del análisis del cuadro anónimo y sin fecha “Mucama con niños en los brazos”; Malosetti Costa (s/f; 2007) explica nuestra entrada a la modernidad con el cuadro considerado como “la primera obra de arte genuinamente nacional”.

Pensando que el cuadro porta una significación trans-situacional, se encarga su reproducción a la luz de los nuevos acontecimientos en la provincia de San Luis. De esta manera, se lo distribuye para que comiencen a darse una serie de prácticas de exhibición que, como ya hemos visto, de ninguna manera establecen las correspondencias esperadas. Y es porque el cuadro funciona más como una “aparato para significar” (Ortega y Gasset, 1983; Malosetti Costa, 2007), que como un signo inequívoco de civilización y barbarie a resignificar. Paradójicamente, se lo busca instalar en el plano de lo residual para justificar lo emergente, pero las relaciones que el mismo evoca se actualizan en la configuración histórico-política-cultural de la provincia, alcanzado a significar también su estilo particular de construcción de hegemonía (Briones, 2005). Como un bumerang, el cuadro-discurso termina confirmando que una realidad puede encubrir otra en la medida en que lo que se logra inscribir tiene una zona de sacrificio. En dicho

marco esas son las relaciones, por lo tanto, aunque se tense desde un discurso crítico la conflictividad, su productividad siempre es la misma. En este caso, el rasgo que permite saltarnos un paso y llegar a la interpretación con un saber no metaforizado, pero reconocido visualmente, no es el contraste de tonos en el color sino la *gestalt* que adquiere la voluntad de poder y hace que entre en nuestras sienas quién “puede” y “tiene” la capacidad de poner mediaciones como posibilidades (Dussel, 2010).

Aunque se pretenda asignarle exclusivamente un lugar en el nivel de la representación, la conflictividad alcanza a expresarse en el nuevo sistema de oposiciones que la evoca. Entonces, la inauguración se vuelve escena fundante y el significante elegido para ejercer una verdadera crítica queda ligado al poder, es más, lo pasa a representar. Como las voluntades ya habían sido expresadas y traducidas en verdaderas acciones, en términos de factibilidad política, el cuadro no nos muestra la metamorfosis significativa que hemos visto en el sexto capítulo, sino, más bien, cómo el sello del auspiciante evoca la *doxa* desde la cual se va a pensar, hacer y educar. Y es porque la inauguración de la escuela es simplemente la celebración del trabajo de desposesión y encubrimiento que se ha comenzado en otro lugar; por eso se puede traer un cuadro, un maestro y computadoras; por eso el saber se expresa en la conciencia de su referencialidad; por eso la conflictividad se anuncia como resuelta.

Es necesario entender que la reparación histórico-cultural funciona como un principio ético-político que puja por modificaciones en las prácticas y la normatividad. La nueva orientación que le da a las acciones políticas e instituciones rápidamente se encuentra con las verdaderas posibilidades de la configuración político-cultural, que demuestra en qué condiciones y “fantasía ideológica” puede reproducirse la vida y la participación política en la comunidad (Dussel, 2006; Žižek, 1992). Está claro que las condiciones sociopolíticas y culturales en las que la reparación histórico-cultural se vuelve un asunto de la comunidad en construcción y del Estado provincial distan mucho de las condiciones históricas en las que emerge el cuadro, pero el establecimiento de una continuidad con intentos de superación ordena los hechos con los mismos términos. La dialéctica que da sentido ya no se anuncia con los términos de civilización y barbarie; aquí, el progreso indefinido, viene de la mano de un representante que se reconoce parte y además está comprometido con resolver la postergación que ha sufrido su pueblo. El reconocimiento de los derechos de nuestros pueblos indígenas aquí es reconocimiento de la parte indígena de un pueblo que ha sido entendido como postergado, por eso lo que entendimos como

discrepancia y contradicción, y, luego, como discontinuidad, no es más que una distancia discursiva que “se percibe” si se conocen otros fundamentos (como el de Derechos Humanos) y “se ejercita” si se pretende diferenciarse (b y c) de la reinterpretación que la propia configuración provincial da a esa coexistencia de horizontes históricos diferentes, que, a su vez, está al servicio de una construcción discursiva acerca de la identidad puntana. En otras palabras, si se percibe o se pretende construir olvidando que el discurso en el que la diversidad cultural se resignifica sigue formando parte de los fundamentos del poder.

Como se entiende que parte de la materialidad de la problemática se resuelve con la extensión de las políticas que la provincia venía llevando a cabo, sólo quedaba generar las condiciones para el desarrollo de un capital que ya estaba transformando el campo político-cultural. Entonces, a las actividades organizadas por el CER se suman actos gubernamentales, la publicación de libros con la temática, la recreación del cuadro y la intervención activa en museos y casas culturales. De alguna manera, el trabajo que historiadores y descendientes de ranqueles habían comenzado se reinstala en el marco de significación que ofrece la coyuntura política y el discurso patrimonialista, que es el que reconstruye el territorio, la toldería, los saberes y prácticas y los rostros de las comunidades, hoy sanluiseñas, haciendo emerger la diversidad cultural, nuevamente, para justificar todo avance civilizatorio, aunque en este caso ya no en el seno de una trama conflictiva, sino como producto de su resolución.

Las comunidades en formación, que, a su vez, van a conformar parte de la comunidad educativa, tienen la inmensa tarea de recuperar, transmitir y aprender significativamente saberes ancestrales, además, de dotarlos de un valor positivo luego de haber sido descalificados y negados, ocultados y silenciados, lo cual implica la producción de saberes nuevos y propios. Pero no van a estar solos en esta tarea. Las acciones traccionan a los poseedores y productores del capital cultural, tanto integrantes de otras comunidades como especialistas en la temática y funcionarios, que conforman una fuerza colectiva con posiciones, enfoques e intereses diversos, que, poco a poco, entrarán en interacción, confrontación y negociación, estableciendo los nuevos criterios para la nueva normatividad política, la legitimación de acciones, la validación de saberes y el reconocimiento de sujetos. De esta manera, los marcos y fronteras se renuevan, mostrando las relaciones en las que la diversidad cultural entra para adquirir un nuevo valor.

Como esta configuración relacional se expresa material y simbólicamente, todos los recursos con los cuales se pretende intervenir estratégicamente deberían conllevar dicha naturaleza.

Como capital cultural objetivado, el cuadro, y como capitales culturales incorporados e institucionalizados, las condiciones de apropiación y transmisión (Bourdieu, 1979) deberían articularse estratégicamente según las prácticas y objetivos que se persigan en cada escenario, entendiendo que, a su vez, las mismas refieren a un campo cultural más amplio, que es el que, en definitiva, los produce y significa. Esto ocurre, pero, por supuesto, luego de que el estilo de construcción de hegemonía de nuestro campo cultural logre imponerse una vez más, logrando que el elemento diferencial, en este caso, la diversidad cultural, aparezca solamente representado y valorado sin haber sido problematizado. Entonces, deberíamos volver sobre los medios y mecanismos de producción y desposesión porque los de reproducción sólo muestran el plano irreflexivo donde, justamente, impacta la exhibición y se reconoce de donde emerge toda significación posible. Etnográficamente pudimos relevar lo que podrían pensarse como fallas o limitaciones que se tienen en términos estratégicos a la hora de articular acciones, espacios, recursos, discursos y sujetos, sin embargo, nos inclinamos por el lado de pensarlos como no inscripciones simbólicas de aquellos elementos discursivos que pueden poner en cuestión las bases monoculturales con las que pensamos y actuamos. Como no se amplía la trama de interlocución y no se pierde el privilegio de establecer la *doxa*, lo inscripto y las múltiples inscripciones que puedan cambiar su estatuto valorativo sólo operan estableciendo las correspondencias necesarias, ya sea para visibilizar una pretendida postura política, el alineamiento de referentes del campo cultural, la legitimidad de los productos culturales por su significación patrimonial, la jerarquización de objetos significativos, etc. En definitiva, como se desmitifica mistificando, las tensiones propias de cualquier espacio político-social sólo son leídas en términos culturales cuando el beneficio del trabajo que las mismas implican está asegurado. En este sentido, la interculturalidad se propone como alternativa superadora en la medida en que el horizonte de posibilidad y significación sea la reproducción de la configuración político-cultural que ya es hegemónica.

## **Conclusiones. La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis**

“Si las luces de este pueblo te preguntan cómo he muerto

Decile que no sabés, que no sabés...”

Adrián Abonizio. “Historia de Mate Cosido”

Aunque nuestro trabajo ha sido discontinuo, fragmentado, dificultoso, por momentos muy solitario, hemos podido dar cuenta de algunas “instalaciones”. Ya caímos en el error, y trataremos de no volver a hacerlo, de caracterizar a la propuesta como desdoblada, obstruida, inconclusa, discontinua, cuando en realidad hay una verdadera articulación colonial-decolonial. Ahora sabemos que, entretejidas, hay una distancia, una mirada y un silencio en la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel.

En la reconstrucción que hemos realizado no podemos establecer cuándo exactamente aparecen y si hay un orden entre estos elementos, pero sí cómo se mantienen provocando efectos entre ellos. Por eso, en el momento de concluir, la propuesta se nos presenta como una pedagogía colonial del ranquel que tiene un tipo de silencio, un tipo de distancia y un tipo de mirada que anudan el ser-saber de manera colonial porque constituyen a una parte de la comunidad educativa como ontológica y epistémicamente diferentes, primero en términos positivos y luego negativos. Las praxis coloniales-decoloniales se dan en estos registros haciendo que las contradicciones intrínsecas que toda propuesta de educación intercultural conlleva muestren las formas o los mecanismos a través de los cuales se logra que cada resistencia o intento de elaboración de las conflictivas que se presentan, no devenga en un trabajo transformador sino en la afirmación de lo previamente establecido desde una pedagogía centro.

En el estudio del proceso político reciente en torno a la cuestión indígena-ranquel en la provincia de San Luis encontramos muchos elementos coincidentes con otros procesos (Escolar, 2007; Katzer, 2022; Calderón Archina, 2016), pero, también, rasgos distintivos en los que es necesario profundizar. La primera lectura nos permitió reconstruir el punto de partida de un proceso aún en marcha, la potencia de la acción estatal para reconfigurarlo y la institucionalización de lo que hoy conocemos como Pueblo Nación Ranquel. Por más que busquemos trabajar con diferentes puntos de vista, es bien significativo que “lo documentado” siempre termina dándole mayor relevancia a las acciones, instituciones y principios políticos de actores estatales que a las acciones, instituciones y principios políticos de la comunidad política que va a devenir en sujeto

de derechos. Por lo tanto, la primera lectura, claramente, es una reconstrucción de la acción estatal y de una toma de posición gubernamental novedosa para San Luis.

Entendemos que lo “no dicho” en lo documentado es que la voluntad de poder de un grupo de personas (*potentia*) está en el ejercicio de hacerse representar y conformar una autoridad colectiva (*potestas*), pero, quien ejerce la gobernación en ese momento se apropia de la representación y despotencia dicha comunidad política, todavía sin autoridad. De esta manera, un dirigente y, con él, el Estado provincial, pasan a representar a una pequeña comunidad política que tiene reivindicaciones propias, pero no se representa a sí misma en el campo político. Los mecanismos de representación que empiezan a operar redefinen dicha comunidad y sus reivindicaciones con una institucionalidad que sólo puede ser vehiculizada en lo político por medio de una representación ligada a lo estatal. De esta manera, unos procesos socio-culturales y políticos recientes en la provincia de San Luis son reconfigurados en los términos del estilo provincial.

A diferencia del primer abordaje, el trabajo etnográfico logra captar la trama conflictiva que deliberadamente aparece oculta en documentos, discursos y crónicas periodísticas, permitiéndonos reconstruir este proceso, por partes. Por supuesto que esta reconstrucción abre nuevos ida y vuelta entre teoría y empiria, y sobre todo nuevas preguntas que exceden esta investigación. Para muchos, está más que claro que en el proceso que estudiamos no hubo reclamos o demandas en términos de derechos, sino más bien gestiones para acceder a vivienda y trabajo. Otros, generalizan aún más, afirmando que siempre los reclamos tienen que ver con los medios de subsistencia, el agua, la tierra y el trabajo<sup>157</sup>. Sin embargo, es necesario que se vuelva audible que la historia también se instaló como territorio de disputa en el campo político local. Las acciones políticas llevadas a cabo no ocuparon el espacio público desde lo lingüístico, sonoro, visual, corporal, etc., de manera conflictiva, fundamentalmente, porque no hubo acciones directas. Más bien, se trabajó en establecer relaciones y reuniones, encuentros, jornadas, para aprender, discutir, participar de algo que se estaba gestando. Aunque, muy

---

<sup>157</sup> Entre ellos, el gobernador Alberto Rodríguez Saá, que, en su último discurso, en la apertura del 147° periodo de sesiones ordinarias de la legislatura provincial, donde hizo un repaso de todas las políticas públicas llevadas a cabo en sus gestiones, sintetizó lo logrado con las comunidades originarias afirmando lo siguiente: “Los huarpes, ranqueles y otras culturas originarias son titulares de las tierras que les hemos restituido y de los derechos que les corresponden. Lo decimos con orgullo y en voz bien alta para que todos y en todo lugar donde las comunidades originarias permanezcan con sus derechos inculcados, miren a San Luis y sigan nuestro ejemplo. Las culturas originarias en todo el mundo deben ser titulares de las tierras que les corresponden” (ANSL, 01/04/23).



tempranamente, todas estas acciones fueron utilizadas desde lo político institucional, es necesario explicitar que fuerzas instituyentes cuestionan una historia que niega, invisibiliza y reproduce la diferencia colonial, propiciando la emergencia de otras voces, de otras versiones, que aún hoy siguen batallando. El salón de la Escuela Ranquel, no se vuelve un “patio de objetos” sin sentido (Kusch, 2007b), un espacio para el olvido de hechos recientes, por dejadez, vagancia o falta de iniciativa, sino porque esas voces no son las que encuadran o enmarcan allí. En dicho marco, los objetos no propician narrativas, reflexiones, prácticas de resistencia, sino que funcionan como pruebas de las acciones políticas realizadas en términos de reparación histórica e inclusión social. Con la desposesión de la representación se instala un silencio.

Hemos sido repetitivos en aclarar la dinámica política de avance con acciones concretas, antes y en paralelo a la discusión en ámbitos públicos, en medios de comunicación, en instituciones y en la legislatura, no porque estemos cuestionando la legalidad de las mismas, sino más bien para explicitar las estrategias que se utilizan para legitimar el reestablecimiento de diferencias de poder, epistémicas y ontológicas. Con la restitución de tierras, el desplazamiento y la ruralización, se instala una distancia físico-material, que implica o deviene en distancia simbólica, esto es, distancia social y político-cultural. A partir de la misma, las acciones estatales, entre ellas la educación, están dirigidas a una comunidad lejana respecto a nuestras formas de vida, nuestros valores y nuestros intereses. Y entonces, aparece la mirada para contemplar y adjetivar esa lejanía. Los trayectos nos preparan para el extrañamiento y cuando estos se vuelven cotidianos se reestablecen con discontinuidades en el contacto y la comunicación. Mientras haya distancia, la diferencia colonial se sigue instituyendo en fronteras, tranqueras, accesos, cerraduras, candados, etc.

El complejo exhibitorio que nos tentó a realizar una investigación y luego encontramos en desuso, configura el escenario donde se pondera a sujetos y objetos, donde van a ser pronunciadas las palabras autorizadas. Quizás, por esta razón, todo lo importante se documenta en este registro y no en otros. Todo y todos se fotografían con el cuadro: la inauguración, la sesión del senado, los actos de funcionarios, los festejos, etc.

De esta manera, se reactualiza la mirada colonial que está en la constitución de nuestra sociedad y se la educa para que en lugar de prejuicios aflore la calidez del romanticismo que evoca lo originario y más tradicional de nuestra cultura. Con el análisis del cuadro, vimos que la pedagogía del ser nacional se inicia con la educación de una mirada racializadora. La distancia

material, casi infranqueable en aquel momento, le dio ventaja al pensamiento occidental para llenar de aspectos negativos y justificaciones el espacio de lo imaginable y narrable. Se educó con representaciones de otros feroces, ladrones, arrasadores, violadores y se explicó su naturaleza bárbara y anticristiana, para que cuando el contacto se diera, la mirada colonizada se reprodujera. La pedagogía del ranquel reestablece dicha distancia, ahora para ser llenada de aspectos positivos y justificaciones que vuelven a suspender la contemplación o a instrumentarla en favor de una nueva interpretación. No accedemos porque “son diferentes”, pero fundamentalmente porque tienen “otros usos y costumbres”. La mirada sigue sin contemplar, porque es interpretación, ahora, para producir la diversidad cultural como un objeto de administración y gestión, como un valor, un recurso para el desarrollo de la provincia.

Las coordenadas establecidas para la conformación de las nuevas comunidades prometían el advenimiento de un sujeto de derechos, sin embargo, son las que dificultan un proceso iniciado más allá de la estatalidad por la instalación de mecanismos de desposesión y reconfiguración del poder que se perpetúan homologando los campos de acción político-cultural. De esta manera, se logra configurar dicho sujeto, pero no para actuar en el campo político sino para encarnar una diferencia que siempre se promete como altamente productiva en lo político-estratégico y en lo económico-turístico.

El amplio campo de interlocución que se abrió, del que después surge el proyecto y la propuesta educativa, estuvo conformado por algunos integrantes de las futuras comunidades y del Centro de Estudios Ranquelinos (CER) y por muchas personas que fueron “invitadas” a participar desde la gestión gubernamental. Ésta es muy efectiva a la hora de articular intereses particulares, en nombre de intereses colectivos. Se invita a referentes a participar de las inauguraciones, a escribir libros, a participar de un congreso; los legisladores sancionan varias leyes; se convoca a todos los funcionarios a realizar acciones desde sus carteras y, entonces, las acciones se multiplican; se contrata a arquitectos, veterinarios, etc. Una gran cantidad de personas responde a demandas puntuales, realizan acciones puntuales y luego desaparecen. Nunca se articulan en un proyecto colectivo, sino a través de las personas que funcionan como mediadores entre las comunidades y el gobierno provincial. En este marco de acción, claramente, los integrantes de las comunidades aparecen como “beneficiarios”. Esta es la posición que adquieren en las relaciones de poder por fuera del campo político, porque allí ya están representados, y por fuera

del campo del saber, porque deben ser asistidos en la tarea de “recuperar” o “rescatar” saberes y prácticas.

La revalorización positiva de la cultura ranquel se apuntaló con múltiples acciones y gestos por parte de funcionarios, la elaboración de productos culturales inspirados en la reemergencia de la identidad ranquel en tierras puntanas y la transmisión de saberes y prácticas ancestrales, recuperadas por las comunidades vecinas de La Pampa, y se tomó toda esta inversión como un trabajo intracultural o de “casa adentro” que en breve daría frutos. El proyecto educativo queda atrapado en las mismas coordenadas, así es que rápidamente se lo institucionaliza para lograr estos objetivos.

Como vimos en nuestro análisis, a diferencia del proceso de reconocimiento, la educación sí ingresó en la agenda provincial en un contexto altamente conflictivo. Se instaló un nuevo campo de significación donde estaban, por un lado, los sujetos y las instituciones “innovadoras” de la sociedad del conocimiento, y, por el otro, los sujetos y las instituciones que representan el atraso y la decadencia. Estos últimos, son los docentes agremiados y las escuelas de las que forman parte, que, en términos discursivos, empiezan a estar-siendo en el pasado, porque son “tradicionales”, y, a poco de andar, se le suman las escuelas “rurales”, las que están-siendo en la periferia y en la lejanía. En este momento, en la provincia se articulan diferenciadores, que nosotros hemos visto únicamente en la conformación de Escuelas Públicas Digitales. La escuela “Feliciano Saá” es la primera EPD, y así como la reproducción de “La vuelta del malón” pasa a ser signo del poder en el territorio, la organización de la ULP traza las referencias en lo que respecta al saber. En la reconstrucción de la propuesta vimos cómo los saberes aportados por las comunidades no ingresan en el currículum y poco a poco van quedando por fuera de los proyectos y actividades extracurriculares, porque previamente se ha establecido un único enunciador y los lugares donde están y no están los saberes.

El proceso de desposesión está en la base de otras mediaciones. Los principios políticos implican comunidades políticas y de ninguna manera pueden simplificarse como objetivos de políticas públicas. Pero, afirmando dichos principios, pasamos de consultas o plebiscitos a medir calidad según encuestas de satisfacción, de reconocer derechos a pedir que hagan una vez más el “numerito del *choique*” porque hay que incluir culturalmente y mostrar resultados. En ese entramado de relaciones se establecen consensos sobre la base de una comunidad política en formación, pero luego se redefine su ubicación, su papel, sus funciones, despotenciando ciertas

voluntades y potenciando otras. Los mecanismos de legitimación de a poco se desdoblan y entonces las acciones no sólo se sustentan en mecanismos de representación en el sistema político sino también en validaciones creadas por los propios actores públicos y privados, que, en principio, les permite avanzar institucionalizando lo que en un cálculo aparece como factible. Con el impulso de los intereses y ya no de voluntades construidas en comunidad, se desplazan e inciden en la propia red. Entonces, el gobierno provincial y algunas empresas legitiman una universidad y la certifican en su propio microclima. Sus productos, esto es, las Escuelas Públicas Digitales, siguen el mismo camino.

Las comunidades de pueblos originarios también han sido reconocidas-validadas por el gobierno provincial y entonces entran en la red y participan “como si fueran privados”, abandonando, de a poco, no sólo el campo político donde comunidades de diferentes pueblos originarios de nuestro país y de nuestra región marcan agenda y se organizan, sino también su participación en la esfera pública de la comunidad sanluisenseña. Sabemos que el reconocimiento de derechos es una tarea altamente conflictiva, que implica múltiples disputas. La red, en cambio, ofrece actos de nombramiento, fundamentaciones, certificaciones, productividad, pero también competencia para subsistir en la misma. La propia lógica enfrenta a las comunidades ranqueles y a éstas con “los de La Pampa” o con “los Huarpes”.

A la desposesión de la representación y configuración de comunidades se suma la deslegitimación en términos del saber, porque una y otra vez se afirma que “no hay nada” en la comunidad. Entonces, el silencio se vuelve signo, no sólo de la “ausencia” de algo que puede recuperarse y objetivarse –cierta promesa de la que se nutren románticamente la distancia y la mirada, ahora positivas–, sino también de una “incapacidad” política, epistémica y ontológica que defonda todo proyecto. Los efectos son múltiples e irán tornando de aspectos negativos a las resistencias, desencuentros e intentos de resolución de la conflictiva intrínseca, esto es, volver a afirmarse, reconstruir el tiempo-lugar de enunciación propio y recuperar la *potentia* necesaria para desprenderse de las mediaciones impuestas. Como esto se reproduce, una y otra vez, en el amplio campo de las EPD (primero y segundo momento), termina impactando en la propia escuela (tercer momento).

Está claro que la referencialidad va más allá de la curricularización de prácticas y saberes e implica un montón de otras relaciones. Cuando se mapean, uno puede ir de un lugar (físico, discursivo, digital) a otro y constatar cómo, donde había ya no hay o nunca se tomó en cuenta

donde había o hay. Preguntamos por lo contenidos y “no hay” o “ya no están en la red”. Preguntamos por la EIB y, excepto el maestro hablante, pocos recuerdan qué se hacía, qué se daba, o se afirma, “nunca hubo”. El registro de los contenidos y actividades es a su vez instrumento de evaluación del docente, de los coordinadores y de las personas a cargo de la gestión, y como está en una plataforma, la disponibilidad para la visibilidad de arriba abajo es plena. Pero es necesario entender que la mirada panóptica también es colonial. Una vez que ésta se posa sobre el mundo, se vuelve modelo epistémico, esto es perspectiva epistémica colonial, y, entonces, se sitúa fuera de la comunidad educativa, en una red impersonal que observa, evalúa y valida todo. Y sabemos que, lejos de obtener una mirada orgánica, logra conseguir una analítica, revelando, con su desmesura, el lugar en el que se pretende parar.

La vinculación entre la acción política y la producción de conocimiento aparece intersectada en diferentes instancias. La lucha en el territorio de la historia, que, a su vez, es una lucha contra la violencia del Estado y el racismo, queda en términos enunciativos porque el proyecto, del que la propuesta pedagógica forma parte, no la incluye entre sus objetivos y prácticas. Como si el solo hecho de constituirse como diferencia cultural produjera un trabajo de resistencia y transformación de las condiciones de dominación, se cae en interpretar toda dificultad o discontinuidad en el trabajo educativo como responsabilidad de la comunidad ranquel. De esta manera, la violencia retorna, por otras vías, clasificándolos como conflictivos, vagos, etc.

Las prácticas vuelven a encontrar su cauce, su huella negadora, y todo devenir conflictivo es interpretado en términos domésticos o personales, cuando en realidad surge en otro escenario. Vuelve a aparecer el indio como ventajero, ladrón, traidor y, de esta manera, se repite el mecanismo que dio origen a “La vuelta del malón”, aunque la clasificación es más sutil porque las narrativas políticas que forman parte de nuestro contexto implican una valoración positiva. Entonces, la idea de interculturalidad aparece como palabra encubridora, porque oculta la no participación y el silenciamiento.

Pero el silencio no sólo funciona como signo de ausencia e incapacidad, también como instrumento político porque se establece una complicidad acerca de lo acontecido en el proceso, de lo cual se hace responsable únicamente a los integrantes de las comunidades.

La incipiente comunidad política queda a merced no sólo del poder gubernamental sino también del poder que adquieren los lonkos en su configuración. Entonces, se diluye y quedan los

individuos y sus elecciones disponibles para rearticularse en términos de inclusión social. A la idea de que “no hay nada” se suma la de que “nunca hubo”, de que “son un invento del Alberto”. La lectura relacional nos permitió encontrar más de un aporte en la propuesta, un verdadero campo de interlocución donde diferentes actores establecen lineamientos, formas de trabajar, contenidos, etc. Aunque hay elementos discontinuos, inconclusos, aspectos que sólo avanzaron en el imaginario institucional, prácticas “como si”, cosas que todavía viven en el discurso y no en las prácticas y referencialidades que nos invitan constantemente a irnos de ahí, a situarnos en lo digital, ahora sabemos que ese “no hay” o “nunca hubo” es un mito.

Pero vayamos de la impotencia estratégica a lo que no es un malentendido sino un verdadero mito encubridor, para entender lo que ha ocurrido con esta propuesta y explicar por qué concluimos esta tesis sin una propuesta alternativa desde las pedagogías decoloniales.

Analizar el proceso político donde se configura una determinada propuesta educativa nos ha permitido entender muchas de las facetas que la misma ha adquirido. Como todo proyecto, entreteje elementos de una historia reciente, de un presente cargado de desafíos y de un futuro todavía incierto para muchos de los que la hemos vuelto objeto de nuestra reflexión. Pensar en términos de educación intercultural nos ha llevado a indagar ese horizonte de posibilidad y significación que se abrió con un proceso político que aún está en marcha y que, en un primer momento, entendió que cualquier institucionalización en términos educativos estaba en íntima relación con una realidad sociocultural y política determinada.

Las acciones políticas de las familias involucradas en el proceso se dieron en un contexto sumamente favorable porque a partir de los tratados internacionales, el Estado debe cumplir con una serie obligaciones y redefinir su rol frente a los pueblos originarios. Explicamos que el camino estaba allanado, más desde un punto de vista normativo que político-cultural. En materia educativa, a nivel nacional, la EIB es reconocida como modalidad educativa y es tomada en cuenta en iniciativas focalizadas, como la del PROMER; a nivel provincial, se articulan tres políticas provinciales, la política de inclusión social, la política de reconocimiento y la política de inclusión digital; desde la ULP, se arranca con la primera EPD; y la comunidad en formación es asistida, desde un principio, por integrantes de comunidades de La Pampa para conformar la EIB.

Pero la acción estatal aprovecha el camino allanado y despotencia a la comunidad política en formación, y, de alguna manera, hace que desaparezca esa afirmación instituyente necesaria

para que no se cancele ese horizonte de posibilidades que se abrió. Erróneamente, afirmamos en algún momento, que “no había herida colonial” y ésta es la interpretación que se apresura porque fenomenológicamente no hay demanda, reclamo, ni lucha, y, es más, hasta se niega que en algún momento haya existido.

El “no hay” que se va a instalar en la reconfiguración del proceso, en realidad es una herida, no una condición. Se sufre que no hay, que destruyeron y negaron y que todavía siguen destruyendo y negando. La idea de “recuperar” lo perdido es parte de una praxis decolonial y se entiende en un contexto donde la historia oficial y todo lo que está instituido (gobierno, leyes, escuela, lengua, etc.) les niega la existencia y su saber. Sin ese horizonte histórico-existencial cualquier inversión reparadora o de distinciones monetizables funciona en el mismo sentido que el negacionismo.

Esto parece un malentendido, pero en realidad funciona a favor del patrón de relaciones que benefician al poder. Entonces, no es que hubo, luego se exterminó lo que había, se negó lo que quedó y ahora se afirma lo que se recupera. Hubo y no hubo, porque siempre hay y no hay. Esa es la herida colonial, que, por supuesto, es existencial y está en la base de nuestra colonialidad del ser. De esa amalgama surge todo deseo de ser, saber y afirmación como sujeto histórico, que reconoce que es sufriente en un contexto determinado y hace algo con eso. Cuando ese “no hay” es tomado, no como herida, sino como dato de la realidad, la lógica del patrón de poder, con todos sus apellidos (moderno, colonial, capitalista, patriarcal, ecocida, etc.), entiende que a esa falta en ser le hace falta una identidad, que a esa falta de saber le hace falta aprender, y que a esa falta de afirmación le falta un patrón. Todo esto se instrumenta muy bien porque la reclasificación como “postergados” justifica y legitima que otro sea el que esté interpretando, representando, dando, etc.; y, por supuesto, siempre se construye un modelo que sí lo logra y aparece como rasero para ser contantemente comparados.

Todo lo que viene después tiene esta dinámica. La hechura local falla en su filosofía de la historia, porque inserta a los llamados Pueblos Originarios en la trama pueblo postergado-líder, construida recientemente y bajo la configuración política de los Rodríguez Saá y no puede significar más allá de ese horizonte. La colonialidad se actualiza con una filosofía del presente, donde no hay tiempo para rememorar sino sólo para representar cómo estamos saliendo de la postergación (socio-económica, cultural, digital, etc.). Y, entonces, la conflictividad intrínseca

que está en todo horizonte de liberación queda en el pasado o en lo que a otras comunidades les pasa en el país, porque en el modelo provincial se afirma que “no hay conflicto”.

La herida tiene un vacío que hace que todas las representaciones se sientan impotentes frente a la misma. La lengua lucha en esa vacuidad. La ciencia hace de ella una obsesión. El arte la vuelve causa. Cierta promesa ontológica, atrapa Jorge Luis Borges (s/f) en la Biografía de Tadeo Isidoro Cruz, cuando hace referencia a una comprensión más allá de las palabras y el entendimiento. Pero en el relato hay una mirada y una distancia por recorrer. El poder sabe esto y entonces opera con imágenes y metáforas, para asir algo de la misma. Justamente, porque sabe que hay un silencio que resiste, que se identifica con la pérdida y la verdad, con lo que pasó y no es posible de cambiar, con una pérdida que es ontológica y que ninguna asunción subjetiva supera, la presentifica para autorizarse como interlocutor, representante, portavoz de la misma. Lamentablemente, el cuadro termina operando en este registro, como signo de identidad y no como significante de cómo se instrumentan los discursos o como elemento residual. El libro acerca de la obra de Mansilla, coordinado por Germán Canhue, va en este último sentido, pero está archivado y lejos de circulación.

Nos dicen que no se trabaja la memoria porque están preocupados “en llegar a fin de mes”. Y esta narrativa de inclusión social revela la salida encontrada frente a la trampa que tiene el trabajo de encuadramiento realizado, en un comienzo, con la asistencia de historiadores, antropólogos y referentes de otras comunidades indígenas, y luego con trabajadores de la ULP. En un primer momento, la escuela se conforma con una propuesta de EIB, entendiendo que el insumo de “lo ranquel” va a ser aportado por las “comunidades”, pero el saber no circula ni se produce ampliamente como se esperaba porque hay prácticas de transmisión y prácticas de resguardo, prácticas de legitimación y deslegitimación de personas, saberes, acciones, actividades, decisiones, etc. Las interacciones muestran vías formales y no formales para la toma de decisiones, la definición de contenidos, la coordinación de tareas, la comunicación, etc., o sea, un organigrama más real que revela alianzas, vías de resolución, etc. En ese amplio campo de interlocución se delinean diferentes aportes, que, de alguna manera, tienen líneas de acción, formas de trabajo y objetivos distintos, pero, con el tiempo, esa polifonía se acota o restringe porque gana terreno un aporte sobre los otros, y queda dominando la definición y operatividad de la propuesta. En la base de estas conquistas está la instalación de una organización que referencia el saber.



En el campo de interlocución que se forma hemos podido identificar ciertos discursos, pero no debates establecidos. Está presente cierto revisionismo histórico, elementos de algunos discursos del bicentenario de nuestro país y un multiculturalismo altruista. Los referentes del pueblo ranquel que participaron activamente en la producción y transmisión de conocimientos, asesoría y educación, forman parte de comunidades de La Pampa, así es que su visión es más amplia. Sus narrativas se asientan en una memoria larga y en una memoria reciente. En la primera, encontramos lo reconstruido a partir de la voz de personas mayores, abuelos, tíos, etc., lo cual se entremezcla con lo documentado por historiadores y otros, como Mansilla y Avedaño; se hace referencia a los linajes y las familias y, claramente, todo relato se da en un territorio que es propio y ha sido despojado. En la memoria reciente está lo logrado, sobretodo en términos de normativas internacionales, nacionales y provinciales, y la amplia agenda de lucha organizada que llevan adelante familias, comunidades y movimientos sociales, en redes más amplias como la de las confederaciones o los grupos de trabajo o comisiones que se integran en el INAI. En cambio, los integrantes del pueblo ranquel de San Luis tienen una memoria más corta, que se remonta al proceso que se da en la provincia a principios del nuevo siglo y las referencias son las voluntades de los representantes, ya sea de las comunidades o de funcionarios a nivel provincial.

Con respecto a la lengua, también hay diferencias. Mientras los primeros la utilizan y enseñan con una perspectiva claramente político-pedagógica, los segundos cuestionan su importancia desde una visión más instrumental de la enseñanza-aprendizaje de la misma.

Las personas que han estado a cargo de la gestión en la ULP parecen entender la problemática provincial de las comunidades como parte de una diversidad más general, que está presente en toda situación educativa. Su contemplación está supuesta en la medida en que focaliza en los sujetos y en las múltiples posibilidades que pueden darse en su formación. En lugar de atender a la diversidad, brinda una educación personalizada, y ello supone cómo cada niño y adolescente modulan su inscripción cultural. También está presente la idea de inclusión educativa y esto refiere a una dinámica compensatoria de acciones políticas, distribución de recursos y actitud beneficiaria. Por lo tanto, en un primer momento, cuando convivían diferentes aportes, la educación intercultural se prometía como eje transversal de la propuesta. Pero primó una visión instrumental que dejó fuera del currículum otros aportes, se alejó de otros espacios educativos y se encarriló en una organización universalizante.

Los saberes que aporta la comunidad son contenidos que, por definición, “no están” y entonces, para la puesta en valor de lo ranquel se invita a participar-trabajar a personas que sí saben. Hay que pasar “del silencio a la palabra”. Pero ese silencio es construido porque no se bordea la propia herida, sino que se busca empalmar con lo reconstruido por otras comunidades. Desde ese punto de vista, la discontinuidad es notable; además, se ha dado un recambio de personas en el territorio, entonces, se profundiza la idea de que “no hay nada” y se instrumenta políticamente que “va a haber”. Es más, se establece cierta complicidad con los que se estima que “no saben” porque “no son”, que es un arma de doble filo porque en las narrativas el “huinca” es un enemigo.

La relación entre las personas que hacen este aporte y los que les falta la condición para incluirse se jerarquiza en un segundo momento, cuando el trabajo cultural está más claramente relacionado con la producción distintiva para actividades más cercanas a lo turístico, que no se curricularizan ni forman parte del PEI. La escuela acompaña este proceso, mientras en otro plano se establecen diferenciadores y gana terreno la instalación de una organización que tiene como referencia un territorio digital y un lugar de enunciación, supuestamente impersonal, universal, ahistórico. Para cuando la comunidad deja de ser asistida y es forzada a empezar a mostrar resultados, su empalme con todas las EPD y reclasificación como rural, es un hecho.

Para muchos ranqueles o descendientes de ranqueles, la historia termina funcionando como un instrumento de exclusión porque no se logran reconstruir los itinerarios familiares como se espera, con las referencias establecidas por las comunidades ranqueles de La Pampa. El marco de memoria colectiva conformado por objetos ubicados en el salón de usos múltiples de la escuela, el espacio para ceremonias donde está el primer *rehue*, los dos festejos que por un tiempo los reunieron (año nuevo y 11 de octubre) y las actividades que se organizaban para recibir otras escuelas (visitas) o la oferta turística, no propician múltiples recreaciones colectivas y comunitarias sino más bien la reproducción de relaciones que se resisten.

En el cuestionamiento de las formas de autoridad, quienes conforman las comunidades recuperan el querer ser incluidos socialmente porque esto también está en el horizonte de posibilidades de la configuración político-cultural. Los conflictos que se entablan por 2017 parecen haber desatado algo de este anudamiento porque con la nueva representación se alejan de la escena política del centro y establecen una con referentes locales, como la familia política de los Freixe, lo cual implica menguar el efecto de la distancia. Se asume que “no va a haber”

para transicionar a un “somos descendientes”, a donde ya no está una disposición para la mirada, sino una valoración de la propia. Y el silencio persiste, pero forma parte de una ganancia del olvido de una conflictividad que aún los estigmatiza.

La referencialidad establecida poco a poco va a ir desarticulándose, como cuando se bajan los cuadros, y, como cualquier estructura vacía, queda disponible para ser llenada con lo propio, porque son “gente de campo”.

El mito de que “no hubo” y “no hay” nada de lo ranquel y por lo tanto “no son”, es una verdadera trampa ontológica, epistémica y política. Los barrotes de la misma y el marco de ese espejo distorsionante es la intersubjetividad colonial, que hace coexistir y articula diferentes elementos en términos dualistas: postergados - incluidos sociales, negados - reconocidos por el Estado. Y se vuelve a entrar al mismo laberinto y se vuelven a enfrentar los mismos fantasmas producidos por la articulación racializante porque se abandona el territorio de la historia y el marco de reflexión y construcción instalado colectivamente.

La propuesta de la escuela forma parte de un proyecto que expresa la colonialidad de la estructura de poder, por lo tanto, es uno de los brazos con los que se articula dicho poder y su sentido está desdoblado, esto es, mientras educa, justifica la violencia simbólica, o su vocación destructiva (no hay) siempre conlleva una promesa liberadora (va a haber o no va a haber).

El texto etnográfico que conforma el último capítulo nos ha permitido dar con algo que no apareció en lo previo reconstruido de la propuesta. En nuestro octavo capítulo pudimos explicar la persistencia de una idea, que se instala y funciona como mito, como algo decible, pero que en definitiva no tiene que ver con un dato o rasgo más de la realidad, sino con un saber sobre algo que es importante, crucial, que es crítico, de alguna manera. Pero, es con la reconstrucción de cómo se establecen las referencias y cómo se distribuye desigualmente el saber, que se entiende cómo se estructura ese faltante (“no hay”) que justifica muchas cosas. De esta manera, vemos cómo opera la desposesión y la apropiación, la inscripción y no inscripción, el vaciamiento, el borramiento, etc., dejando establecida una serie de elementos que terminan siendo una carcasa vacía. El eco que se emite después de cada pregunta, nos lleva siempre a otros lugares, donde ocurre lo mismo. La potencia de las acciones gubernamentales establece los elementos necesarios para que haya un reconocimiento, un municipio, una escuela, un hospital, etc. que referencien una voluntad y vacíen otra, colectiva.

La referencialidad que hemos logrado mapear, nos muestra una propuesta aún sostenida, pero también pensamos que es posible que hayamos etnografiado algo abandonado, en desuso, en decadencia. Cada vez estamos más convencidos en que el rostro inconcluso e inacabado de lo político-pedagógico, que los docentes y los alumnos logran proyectar a tramos, en situaciones y con tareas puntuales, forma parte de otra construcción que desconocemos porque justamente a logrado desreferenciarse. Lo más importante-significativo no ocurre ni se carga en la plataforma, resiste en el vínculo pedagógico que el sistema descalifica como “tradicional”.

La imposibilidad de cumplir con nuestro último objetivo, esto es, trabajar conjuntamente para mejorar la propuesta, es en sí misma un efecto de frontera que revela la propia colonialidad. Los límites a los que he llegado se siguen presentando como reflejos de supuestos aspectos que no hemos podido escuchar, ver, entender, concebir, etc., y que podrían posibilitar algo, sin embargo, me atrevo a sintetizar dicha apreciación como ecos de la soledad en la que he trabajado. El vínculo que se pudo establecer fue el posible de mantener, y esto incluye la disponibilidad para responder a nuestra demanda, y, por supuesto, una resistencia que entendemos y compartimos, cuando se persistió en avanzar sin la misma. El análisis de los factores inhibidores y facilitadores del trabajo conjunto no sólo nos permitió redefinir nuestros anclajes sino también entender los marcos en los cuales se establecían e interrumpían las relaciones dialógicas. Está claro que cualquier trabajo sobre la propuesta debería ser colectivo y esto implica una amplia participación en su problematización.

### **Lo realizado y lo que queda por hacer...**

En el trabajo de responder preguntas y cumplir objetivos, he reunido y analizado todo lo documentado hasta el momento y documentado lo “no documentado” de la escuela ranquel y del proceso político-cultural en el que surge y se desarrolla.

Definé las EPD a partir de la problematización de su primera escuela, y reconstruí la historia de ésta, desde que surge en el proyecto, su fundación en 2009 y parte de su desenvolvimiento hasta 2020 (antes de las medidas tomadas por la pandemia de Covid-19), develando aspectos que se niegan a nivel gubernamental y científico-académico. La historia que se prefiere contar es la de los logros alcanzados y las certificaciones de calidad; sin embargo, hay una historia-otra que implica conflictos puntuales, no abordados.

Este trabajo final puede servir de base para continuar su estudio, plantear nuevas problematizaciones, formular otras preguntas y objetivos y ampliar las teorías sustantivas para abordarlos. Queda como inquietud:

1. Con respecto a la escuela y su propuesta:

. Todo lo ocurrido después de 2020, teniendo en cuenta dos hechos muy importantes: las medidas tras la pandemia (Covid-19) y la primera auditoría interna que se hace en 2022, para certificar calidad en 2023.

. La problematización de la relación entre inscripción y borramiento (negación, olvido, desconocimiento, etc.) y no inscripción como parte del colonialismo interno (Rivera Cusicanqui en Romá, 2019c). Un ejemplo muy claro es la inscripción y borramiento del nombre de la madre de Feliciano Saá y la inscripción y borramiento del nombre de la escuela ranquel. Otro, es la línea de color que opera a la hora de describir el cuadro. Nosotros hemos podido ver que, una de las formas en que se manifiesta, es con la percepción inconsciente del color con sensaciones negativas adicionales que forman parte de una sinestesia aprendida. El tema de cómo se adelanta la interpretación y ya no vemos el color.

. La problematización de la producción del otro en el tiempo.

. El análisis de otros espacios y formas de exhibición, como los digitales y las instancias competitivas como los Intercolegiales Culturales.

. Una etnografía de los trayectos que hacen los docentes (todos se trasladan desde Batavia, San Rafael o San Luis), porque la distancia es un elemento estructurante de la experiencia escolar.

2. Con respecto al proceso político:

. Las formas de autoridad que las relaciones de poder suponen. La lectura etnográfica nos permitió avanzar en este sentido, sobretodo en una temática que muchas veces no es tomada en cuenta porque los marcos analíticos funcionan como verdaderos “pilotos automáticos” a la hora de analizar la realidad (Briones, 2020). Lo recogido en este sentido es bastante extenso y quedó fuera porque su problematización no se relaciona directamente con las preguntas y objetivos de este trabajo final.

. La problematización de la teoría de la descendencia indígena que es utilizada y asumida, tanto en el campo gubernamental, académico-científico, como en las comunidades ranqueles de la provincia de San Luis.

. La instrumentación o no de la Consulta Libre Previa e Informada en la provincia.

. El proyecto de formulación de una Constitución del Pueblo Nación Ranquel, que quedó inconcluso.

. El análisis de otra política identitaria, la de la puntanidad, de la cual la política de reconocimiento ha sido subsidiaria en muchos sentidos. Es necesario establecer los vínculos entre ambas políticas ya que las diferencias que se establecen, a nivel horizontal (diferencia imperial) y vertical (diferencia colonial) se rearticulan.

. La lectura comparativa con los procesos y regímenes de administración gubernamental de otras provincias. Fundamentalmente, con aquellas que operan en la producción histórica de alteridad del Pueblo Nación Ranquel.

## Referencias bibliográficas

**Abbona, A.** (2021) Historias en disputa: políticas estatales e intelectuales de provincia en la construcción de relatos acerca del pasado ranquel (provincia de San Luis, 1990-2011). *TEFROS*, Vol. 19, N° 1, enero-junio, pp. 145-176.

**Achilli, E.** (2013) Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33 - 47). Bs. As.: Manantial.

**Acosta Silva, A.** (2000) Entre Weber y Marx. Capitalismo, Estado y poder social. *Nueva Sociedad*. N° 170. Pp. 51 - 56.

**Aguado Odina, T.** (2009) El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 13 - 27). Programa ALFA, Comisión Europea.

**Aguado Odina, T.** y Del Olmo, M. (2009) Introducción. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 7 - 10). Programa ALFA, Comisión Europea.

**Agudo Sanchíz, A.** (2015) La vida social de los documentos de las políticas públicas. *Nueva Antropolgía*, Vol. XXVIII, N° 83, 123 - 146.

**Aguer, B.** (2014) Introducción: la cartografía y el lugar del espacio en la opción descolonial. En B. Aguer (editora) *Cartografías del poder y descolonialidad*. Bs. As.: Del signo.

**Agüero Moyano, M. C.** (s/f) El modelo educativo de las Escuelas Públicas Digitales. Power Point para la materia Modelos Didácticos, de la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, de la UCC.

**Aguirre, D.** (2010) Educación intercultural bilingüe en el ámbito ranquel. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (editores) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 34 – 37). Mendoza: UNCuyo.

- Albán Achinte**, A. (2013) Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443 - 468). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Almendra**, V. (2017) Palabrando: entre el despojo y la dignidad. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 209 - 244). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Antolínez Domínguez**, I. (2011) Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, #73, septiembre.
- Antón**, G., Cresto, J., Rebón, J. y Salgado, R. (2011). Una década en disputa. Apuntes sobre las luchas sociales en la Argentina. En M. Modonesi y J. Rebón (comp.) *Una década en movimiento. Luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI*. Bs. As. CLACSO, Prometeo, UBA.
- Aranda**, D. (2010) *Argentina originaria. Genocidios, saqueos y resistencias*. Bs. As.: La Vaca.
- Arata**, N.; Escalante, C. y Padawer, A. (2018) Estudio preliminar. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 15 - 54). CABA: CLACSO.
- Arcidiácono**, P. (2017) Arreglos institucionales y márgenes de acción de las burocracias en la ‘seguridad social no contributiva’: un recorrido por la Asignación Universal por Hijo. En P. Arcidiácono y C. Zibecchi (coord.) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios*. Bs. As.: Biblos.
- Arcidiácono**, P. y Zibecchi, C. (2017) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios*. Bs. As.: Biblos.
- Arco**, M., Oliva, L. y Montiel, M. (2015). Prácticas de Inclusión en San Luis. Una mirada desde las regulaciones. III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 13 al 15 de mayo de 2015, Bariloche, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9355/ev.9355.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9355/ev.9355.pdf)
- Arias**, E. G. (2013) El estado como eje articulador de las relaciones sociales. *Revista de Estudios Regionales*, N° 9.
- Auyero**, J. (2009) Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico. En M. Svampa (editora) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Bs. As.: Biblos.



- Bachelard, G.** (1976) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI: Bs. As.
- Baldivieso, S. y Carrasco, S.** (2014a) Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis. Argentina. *RED - Revista de Educación a Distancia*. Número 41, junio.
- Baldivieso, S. y Carrasco, S.** (2014b) Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En F. Ramírez Prado y C. Rama. *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias*. Universidad Alas Peruanas.
- Bandry, C. y Uset, F.** (2009) *San Luis. Los dueños de la tierra. Historia, presente y futuro de la Nación Ranquel*. Bs. As.: Editorial Gente.
- Barthes, R.** (2003) La imaginación del signo. En *Ensayos críticos*. Bs. As.: Seix Barral.
- Baronet, B.** (2013) Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 304 - 329). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bauman, Z.** (1999) Prólogo. Acerca de lo leve y lo líquido. En *Modernidad líquida*. Bs. As.: FCE.
- Bauman, Z.** (2005) *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As.: FCE.
- Benítez, C.** (2019) La agenda del Banco Mundial para la Educación Secundaria de América Latina: Análisis de programas educativos ‘inclusivos’ en la provincia de San Luis. En S. Romero (comp.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso* (pp. 83 - 96). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Biagini, H. E. y Roig, A. A.** (2009) *Diccionario del pensamiento alternativo*. Bs. As.: Biblos.
- Bonilla, A.** (2015) Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales. En I. E. Ramírez Hernández (comp.) *Voces de la filosofía de la educación* (37 - 72). México: CLACSO. Ediciones del Lirio.
- Boron, A.** (2008) Teorías de la dependencia. *Realidad económica*, N° 238, pp. 20 - 43.
- Bourdieu, P.** (1979) Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P.** (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.** (2000) Lo que quiere decir hablar. En *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

**Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As.: Siglo XXI.

**Briñez, Y. A.** (2017) El lugar del canto y la oralidad como prácticas estético-pedagógicas para la reafirmación de la vida y su existencia. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 245 - 272). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Briones, C.** (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Bs. As.: Antropofagia.

**Briones, C.; W. Delrio; P. Lanusse; A. Lazzari; M. Lorenzetti; A. Szulc y A. Vivaldi** (2006) Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En Amegeiras A. y E. Jure (comps.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad* (pp.: 255-264). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo.

**Briones, C.** (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*. N° 6, enero-junio, pp. 55-83.

**Briones, C.** (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? En C. Vázquez (Ed.) *Hegemonía e Interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 35-58). Buenos Aires: Prometeo.

**Briones, C.** (2020) Mirando desde las demandas indígenas. En *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas* (pp. 66 – 97). Costa Rica: Editorial UCR.

**Cabral, D.; Serraino, N. y Díaz-Fernández, A.** (2013) *Curso de Ranquel*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.

**Cajigas-Rotundo, J. C.** (2007) La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 169 - 194). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

**Calderón Archina, M. A.** (2016) “Reparación histórica” y “municipalización”: el caso de la comunidad Huarpe de Guanacache, San Luis, Argentina.

**Calderón Archina, M. A.** (2017) De oasis a desierto: re-emergencias huarpe y la promesa del agua en las Lagunas de Guanacache.

- Canan, S. R.** (2017) Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? CABA: CLACSO.
- Candau, J.** (2002) *Antropología de la Memoria*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Canhué, G. C.** (2009) Prólogo. En H. P. Ossola. *El Bramido del Puma. Una historia del Pueblo Rankel*. San Luis: San Luis libros.
- Canhué, G.** (comp.) (2010) *Los Rankülches. Sobre la huella de Mansilla*. San Luis Libros.
- Capasso, V.** (2021) Recursos visuales y protesta: los casos de Maldonado y Marielle. En A. Bugnone y V. Capasso (coord.) (2021). *Cultura, arte y sociedad: Argentina y Brasil: siglos XX y XXI*. La Plata: EDULP.
- Caracciolo Vera, M. S. y Zavala, M. B.** (2013) La Digitalización de la Educación Pública. *Kairos. Revista de Temas Sociales*. Año 17, N° 32.
- Carballo, F. y Mignolo, W.** (2014) Sobre la opción decolonial. En *Una concepción decolonial del mundo. Conversaciones con Francisco Carballo y Walter Mignolo*. Bs. As.: Ediciones del signo.
- Carrera, J. I.** (2011) De la crisis al apogeo de la representación: subjetividad política y acumulación de capital en Argentina. Dossier: A 10 años de 2001: quiebres y continuidades. Ciencias Sociales. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, UBA. N° 79, diciembre. Pp. 50 - 56.
- Castro-Gómez, S.** (2007) Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79 - 92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S.** (2008) El lado oscuro de la 'época clásica'. Filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVIII. En W. Mignolo (comp.) *El color de la razón*. Bs. As.: Ediciones del Signo.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.** (2007) Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9 - 24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Casullo, N.** (2015) Historia, tiempo y sujeto: antiguas y nuevas imágenes. En N. Casullo, R. Forster y A. Kaufman. *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la Ilustración hasta la posmodernidad* (pp. 215 - 240). Bs. As.: Eudeba.
- Caunedo, S. É.** (2016) Nuevo Sistema Educativo: Escuela Pública Digital. Utilización de la Plataforma Tramix Sakai. *Repositorio institucional. Universidad Siglo XXI*. Disponible en <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12002>
- Cervantes Barba, C.** (2006) Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual. En B. Rogoff y C. Angelillo (coord.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo* (pp. 15 - 43). México: ITESO, Universidad de Colima y Universidad Iberoamericana.
- Chocobare, M. C.** (2013) “Ranqueles a vivir al sur”: acciones gubernamentales en el proceso de conformación de una “comunidad ranquel” en San Luis a comienzos del siglo XXI. *Revista TEFROS*, Vol. 11, N° 1-2, primavera.
- Cipolloni, O. G.** (2004) Haciendo camino al andar. La educación intercultural bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 467 - 479). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Colazo, M. J.** (2009) Proyecto de Declaración (S-2513/09). Disponible en <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/parlamentaria/283694/downloadPdf>
- Coordinadora Mapuche de Neuquén** (2000) *Educación para un Neuquén Intercultural*. Neuquén: Mimeo.
- Corbetta, S., Bonetti, C. y Bustamante, F. y Vergara Parra, A.** (2018) Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. CEPAL y UNICEF.
- Correa, C.** (2018) *Una mirada Ranquel. La cultura del olvido (Olvidado)*. La Pampa: 7 sellos.
- Corti, A. M.** (2008) Análisis institucional. Documento N° 1. FCH, UNSL.
- Corti, A. M.; Godino, C. M. B. y Motiveros, M. L.** (2016) La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, N° 70. Bogotá, Colombia.
- Cruces, F.** (2003) Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo decampo urbano en contextos globalizados. *RDTP*. LVIII, N° 2. Pp. 161 -178.

- Cuevas Marin, P.** (2013) Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69 - 103). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- De Souza Silva, J.** (2013) La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/”vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 469 - 507). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Díaz-Couder, E.** (1998) Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 17, mayo-agosto.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S.** (2009) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado Odina y M. Del Olmo (editoras) *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 45 - 66). Programa ALFA, Comisión Europea.
- Diez, M. L.** (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19, pp. 191 - 213.
- Domeniconi, A. R. e Ibaceta, D. L.** (2011) Aprendizaje y subjetividad en tiempos digitales. *Argonautas*. N° 1, pp. 41 - 47.
- Durand, A. y Montalvo, R.** (2017) Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. OREALC-UNESCO Santiago.
- Dussel, E.** (1994) 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural.
- Dussel, E.** (1995) Eurocentrismo y Modernidad (introducción a las lecturas de Fráncfort). En J. Beverley y otros (eds.) *The Post-modernism Debate in Latin America*. Duke University Press.
- Dussel, E.** (1996) *Filosofía de la liberación*. Bogotá: nueva América.
- Dussel, E.** (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- Dussel, E.** (2004a) Modernidad, imperios europeos, colonialismo y capitalismo (Para entender el proceso de la transmodernidad). Ponencia presentada en el Seminario Colonialism and Its Legacies (University of Chicago), 24 de abril.

- Dussel, E.** (2004b). Sistema-mundo y “transmodernidad”. En S. Dube, I. B. Dube y W. D. Mignolo (coord.) *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Dussel, E.** (2004c) *La China (1421-1800) (Razones para cuestionar el eurocentrismo)*. México.
- Dussel, E.** (2005) *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México. Disponible en <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Dussel, E.** (2006) *20 tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E.** (2007) Un diálogo con Gianni Vattimo. De la posmodernidad a la transmodernidad. *A Parte Rei* 54. Noviembre.
- Dussel, E.** (2008) Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, N° 9, 153 – 197, julio - diciembre.
- Dussel, E.** (2010) La voluntad como fundamento. La potencia y la potestas. En C. Araujo y J. Amadeo (comp.) *Teoría política latinoamericana*. Bs. As.: Luxembug.
- Dussel, E.** (2012) La filosofía política actual en América Latina. Conferencia y debate en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza, Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cBKlyXUmEbk>
- Dussel, E.** (2016a) Una nueva edad mundial en la historia de la filosofía. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (pp. 11 - 30). Bs. As.: Akal.
- Dussel, E.** (2016b) La filosofía de la liberación ante los estudios poscoloniales y subalternos y la posmodernidad. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (pp. 31 - 50) Bs. As.: Akal.
- Dussel, E.** (2016c) La filosofía de la liberación y la Escuela de Frankfurt. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (pp. 51 - 80). Bs. As.: Akal.
- Dussel, E.** (2016d) Agenda para un diálogo inter-filosófico Sur-Sur. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (pp. 81 - 101). Bs. As.: Akal.
- Dussel, E.** (2016e) La nueva Edad del mundo. La Transmodernidad. En *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (pp. 257 - 294). Bs. As.: Akal.
- Dussel, I.** (2013) La escuela como espectáculo. La producción de un orden visual escolar en la participación argentina en las Exposiciones Universales, 1867 – 1900. En C. Lois y V. Hollman

(coord.) *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria Ediciones y Universidad Nacional de Rosario.

**Edwards, V.** (1997) Las formas del conocimiento en el aula. EN E. Rockwell (1997) (coord.) *La Escuela Cotidiana* (145 - 172)-. México: FCE.

**Enriquez, P.** (s/f) Sociedad de la información, desigualdad social y educación. Documento de cátedra. FCH, UNSL.

**Enriquez, P.** (2011) Desigualdad social, diferencias étnicas y problemáticas educativas. Documento de cátedra. FCH, UNSL.

**Enríquez, P. G.; Quiroga, M. V.; Benítez, C.; Dios Sanz, E.; Elorza, A.; Ibáñez, J.; Nosedá, T.; Ojeda, O.; Reta, V. y Reyes, M.** (2019) La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación. Anuario de investigación, PROICO N° 04-1218. FCH. UNSL.

**Escobar, A.** (2017) Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 55 - 75). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Escolar, D.** (2007) *Los dones étnicos de la Nación: identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Bs. As.: Prometeo.

**Espinosa, E.** (2013). El Estado y la (re)producción étnica en San Luis: hacia una Antropología del post-Indigenismo. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

**Espinosa, E.** (2017) *Heterotopías, hábitats y formas de vida transcapitalistas de-colonialidad, socio-metabolismo y acumulación por restitución en la provincia de San Luis (el caso del Pueblo Nación Ranquel)*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

**Espinosa, M.** (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 267 - 288). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

**Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K.** (2013) Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (editora) *Pedagogías*

*decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 400 - 441). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Esteva, G.** (2013) Aprender libertad. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 508 - 512). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Esteva, G.** (2017) La construcción del saber histórico de lucha. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 77 - 103). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Feigelman, D. C.** (2010) El plan de inclusión social “Trabajo por San Luis”. Paradojas de una política social diferente. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Quilmes.

**Feldfeber, M. y Gluz, N.** (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’. *Educ. Soc.*, V. 32, N° 115, p. 339 - 356.

**Feldman, P. J. y Fischnaller, C.** (2011) Apropiación social de las tecnologías de la información y capacitación mediante políticas públicas: el caso de San Luis. VI Jornadas de jóvenes investigadores. Instituto de investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**Fernández, L.** (1999) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

**Fernández, L.** (2001) *El análisis institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Bs. As.: Paidós.

**Fernández de Oliveira, L. y Ferrão Candau, V. M.** (2013) Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 275 - 303). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Ferrão Candau, V. M.** (2013) Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 144 - 161). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**Figuroa, P.** (2011) El lugar de la evaluación en el sistema educativo escuela pública digital ¿Un dispositivo que promueve el control o la emancipación? *Argonautas*, Vol. 1, N° 1.

**Finquelievich, S. y Prince, A.** (2010) *El desarrollo de una provincia digital*. La Punta: Universidad de La Punta.



- Finquelievich, S., Prince, A. y Jolías, L.** (2011) Territorios digitales: el camino a la sociedad de la innovación. El caso de San Luis, Argentina. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, Año II, N° 3, primer semestre, marzo, pp. 41- 62.
- Finquelievich, S. y otros** (2012) *Observatorio del desarrollo e impactos de las Escuelas Públicas Digitales*. Proyecto.
- Finquelievich, S., Feldman, P. y Fischnaller, C.** (2012) Observatorio de Escuelas Públicas Digitales en la provincia de San Luis: avances de investigación. 41 Jornadas Argentinas de Informática y 10 ° Simposio sobre La Sociedad de la Información, del 27 al 31 de agosto. Facultad de Informática, UNLP.
- Finquelievich, S., Feldman, P. y Fischnaller, C.** (2013) Los territorios urbano-regionales como medio de innovación. San Luis, ¿laboratorio ciudadano? *Revista CTS*, N° 23, vol. 8, mayo, pp. 151 - 177.
- Finquelievich, S. y Feldman, P.** (2014) La innovación educativa no es sólo tecnológica: la relación tecnología – educación – territorio. En S. B. Lago Martínez (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate* (pp. 147 – 176). CABA: Teseo.
- Flórez-Flórez, J.** (2007). Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 243 - 266). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Foucault, M.** (1985) *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta.
- Foucault, M** (1989). *Vigilar y castigar*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Foucault, M** (2005). Las redes del Poder. En C. Ferrer (comp.) *El lenguaje libertario* (pp. 15 - 31). La Plata: Terramar Ediciones.
- Foucault, M.** (2006) *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977 - 1978)*. Bs. As.: FCE.
- Foucault, M.** (2007a) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978 - 1979)*. Bs. As.: FCE.

- Foucault, M.** (2007b) La gubernamentalidad. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comps.) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Bs. As.: Paidós.
- Freud, S.** (1998) El malestar en la cultura. En *Obras Completas* (pp. 58 – 140). Tomo XXI. Bs. As.: Amorrortu.
- Garcés, L.** (2017) La educación después del Estado-Nación. Bs. As.: Colihue.
- García Canclini, N.** (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N.** (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N.** (2011) De la sociedad de la información a la sociedad del desconocimiento. *Versión Nueva Época*. N° 27, septiembre, pp. 1 - 11.
- García Linera, Á.** (2013) *Democracia. Estado. Nación*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- García Salazar, J. y Walsh, C.** (2017) Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 291 - 309). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Garro, M. M.** (2021) Una mirada genealógica a las prácticas educativas inclusivas en la Formación Docente No Universitaria. Su efecto en el IFC-San Luis (1993-2004). Tesis de doctorado. *Revista de Trabajos Finales*. Vol. 1, N° 7. Disponible en [http://humanas.unsl.edu.ar/ojs\\_archivos/GARRO\\_Tesis\\_2021.pdf](http://humanas.unsl.edu.ar/ojs_archivos/GARRO_Tesis_2021.pdf)
- Garro, S. A.** (2019) Planificar en Escuelas Públicas bilingües. Segundo Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad. “Discursos y prácticas sobre la Educación Pública”. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/EDUCO-2019.pdf>
- Geertz, C.** (1996) *Los usos de la diversidad*. Bs. As.: Paidós.
- Giacomasso, M. V.** (2016) Patrimonio, discursividades y políticas culturales indígenas: un análisis en Pueblo Ranquel, San Luis Argentina (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/216>
- Giacomasso, M. V. y Curtoni, R. P.** (2017) Patrimonio y paisaje cultural rankülche. La relación pasado-presente en la construcción de “Pueblo Ranquel” (San Luis, Argentina). *Intersecciones en Antropología*, 18: 233-244.

- Gil Guaquinchay**, M. R. y Vitarelli, M. (2019) Genealogía de una nación: los Huarpes Pinkanta del Cuyum. Segundo Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad. “Discursos y prácticas sobre la Educación Pública”. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/EDUCO-2019.pdf>
- González**, J. V. (2015) *La tradición nacional*. Bs. As.: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Graziani**, G. (2021) *Atlas de micronaciones*. Bs. As.: Ediciones Godot.
- Grimson**, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grimson**, A. y Karasik, G. A. (2017) Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson y G. A. Karasik (coord.) *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea* (pp. 15 - 24). CABA: CLACSO; PISAC.
- Grosfoguel**, R. (2007) Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63 - 78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Grosfoguel**, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. N° 19, pp. 31 – 58, julio-diciembre.
- Grosfoguel**, R. y **Lamus Canavate**, D. (2007) Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. Trasmmodernizar los feminismos. *Tabula Rasa*, N° 7, 323 - 340.
- Guber**, R. (2016) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Guiñazu Palumbo**, L. H. (2014) La experiencia de San Luis Digital en la administración pública. Tesis de grado. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.
- Gutiérrez**, A. (2005) Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas. En *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Bs. As.: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez De Angelis**, M. (2017) La vuelta del malón. Cultura visual y violencia estatal en Argentina. *e-imagen Revista 2.0*. N° 4. Sans Soleil Ediciones, España-Argentina.

- Gutiérrez Viñuales, R.** (2003) Síntesis histórica del arte en la argentina (1776-1930). Tesis. Disponible en <https://www.ugr.es/~rgutierr/PDF2/LIB%20007.pdf>
- Gutvay, M. J. y Fernández Amigo, J.** (2012) Criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un programa de ajedrez digital. *Tendencias pedagógicas*. N° 12. Pp. 131 - 148.
- Harvey, D.** (2005) *El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión*. Bs. As.
- Harvey, D.** (2010) *El Terremoto. En El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Halvelka, M. C.** (2020) *Significados que los docentes rurales de Escuelas Públicas Digitales de San Luis, le atribuyen a la educación digital*. Tesis de grado. UNSL.
- Han, B.-C.** (2022) *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Bs. As.: Taurus.
- Haymes, S. N.** (2013) Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 188- 226). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Herrera, A. M. y Aragón, M.** (2011) La Escuela Digital en San Luis. *Argonautas*, N° 1, pp. 15 – 40.
- Hillert, F.** (1999) Notas sobre igualdad y equidad en educación. En F. Hillert. *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 53 - 76). Bs. As.: Tesis 11 Editor.
- Jelin, E.** (2001) *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?* En *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Jirón, P. e Imilan, W.** (2016) Observando juntos en movimiento: posibilidades, desafíos o encrucijadas de una etnografía colectiva. *Alteridades*, 26 (52), pp. 51 - 64.
- Jordana, J.** (1995) El análisis de los policynetworks: ¿una nueva perspectiva sobre la relación entre políticas públicas y Estado? *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3: 505 - 525.
- Jordana, J.** (2009) Examinando las redes de actores en el análisis de las políticas públicas: debate teórico y técnicas cuantitativas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 1, pp. 9-15.
- Katzer, L.** (2015) La etnicidad como acontecimiento: Una etnografía de las trayectorias de subjetivación y des-comunalización étnica Huarpe en Mendoza y San Luis. *Intersticios de la política y la cultura*. Vol. 4, N° 7, pp. 63 – 76.
- Kohan, W. O.** (2016) *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del Solar.

- Kusch, R.** (2007a) Vivir en Maimará. En *Obras completas*. Tomo IV. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, R.** (2007b) América profunda. En *Obras completas*. Tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- Kusch, R.** (2012) Esbozo de una antropología filosófica americana. Rosario: F. Ross.
- Kymlicka, W.** (2008) Derecho de las minorías en filosofía política y el derecho internacional. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C.* N° 22, pp. 46 - 72.
- Lander, E.** (1999) ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios latinoamericanos*. Vol. 7, N° 12-13, pp. 26 - 46.
- Leiva Olivencia, J.** (2007) *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Levratto, V.** (2017) La alfabetización digital en las comunidades originarias Huarpe y Ranquel. Programa Escuelas Públicas Digitales de San Luis, Argentina. Un estudio de caso. *Información, cultura y sociedad*, 36, junio, pp. 95 - 110.
- Lobo, C. T.** (2014a) La construcción discursiva de la identidad puntana en el siglo XXI. Continuidades, rupturas y emergencias en torno a los tópicos que sustentaron el proyecto identitario de fines del siglo XX. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lobo, C. T.** (2014b) La construcción identitaria de lo puntano y los umbrales de lo decible en el siglo XXI. La (in)visibilidad de las culturas originarias en el discurso político hegemónico. En S. Boso (comp.) *Tiempo, espacio y realidad sanluiseña: problemáticas histórico sociales de San Luis* (pp. 318 - 335). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Lois, C. y Hollman, V.** (Coord.) (2013) Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosario: Prohistoria Ediciones y Universidad Nacional de Rosario.
- Logiudice, A.** (2017) La asistencia social actual: entre la aseguración y la activación de los trabajadores. En P. Arcidiácono y C. Zibecchi (coordinadoras) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios*. Bs. As.: Biblos.
- López, L. E.** (2004a) Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 449 - 466). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.

- López, L. E.** (2004b) Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- López, L. E.** (2004c) Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. UNICEF.
- López Segrera, F.** (2016) *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Bs. As.: CLACSO.
- Loureau, R.** (2007) *El análisis institucional*. Bs. As.: Amorrortu.
- Lozano Lerma, B. R.** (2017) Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia. Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 273 - 290). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Lugones, M.** (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia. Julio-diciembre, pp. 73-101.
- Maldonado-Torres, N.** (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127 - 168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Malik Liévano, B. y Ballesteros Velázquez, B.** (2015) La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, N° 47, pp. 15-25.
- Malosetti Costa, L.** (2000) Mujeres en la frontera. En F. Gil Lozano, V. S. Pita y M. G. Ini (dirección) *Historia de las mujeres en la Argentina: Colonia y siglo XIX*. Tomo I. Bs. As.: Taurus.
- Malosetti Costa, L.** (2007) *Los Primeros Modernos. Arte y Sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Malosetti Costa, L.** (s/f) Comentario sobre La vuelta del malón. Disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/6297/>
- Marchon, O.** (2021) *Rarezas geográficas*. Bs. As.: Ediciones Godot.
- Marcus, G.** (2001) Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111 - 127.

**Marcus, G.** (2018) Etnografía multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4 (7).

**Mariqueo, M.** y Oliva, D. (Consejo de Lonkos del Pueblo Ranquel) (2012) Pueblo Indígena Rankel y el Anteproyecto de Reformas al Código Civil. El porqué del rechazo de asimilarnos a una persona jurídica privada (referencia al art. 148 del anteproyecto). Documento presentado en la Audiencia Pública convocada por la Comisión Bicameral para la Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación. Disponible en [https://ccycn.congreso.gob.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/buenosaires/pdfs/090\\_Pueblo\\_Ranquel\\_Diana\\_Oliva.pdf](https://ccycn.congreso.gob.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/buenosaires/pdfs/090_Pueblo_Ranquel_Diana_Oliva.pdf), [https://ccycn.congreso.gob.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/neuquen/pdfs/MARIQUEO\\_Miguel\\_xPueblo\\_Rankelx.pdf](https://ccycn.congreso.gob.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/neuquen/pdfs/MARIQUEO_Miguel_xPueblo_Rankelx.pdf)

**Margulis, M.** (2014) Políticas culturales: alcances y perspectivas. En M. Margulis, M. Urresti, H. Lewin (comp.) *Intervenir en la cultura. Más allá de las políticas culturales* (13 - 32). Bs. As.: Biblos.

**Martín, F.** (2017) Extractivismo y espacialidad en Latinoamérica. Reflexiones desde la teoría espacial crítica. En M. Rosales, M. Zenaida y R. Garay (editoras) *Tensiones (pos)identitarias, desarrollo y derechos: procesos de(des)(re)territorialización en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Córdoba: CEA/UNC.

**Martín, J. L.** y Fernández Trejo, S. (2017) La dimensión acústica de la protesta social: apuntes desde una etnografía sonora. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. N° 59.

**Martínez, C.;** Reinoso, M.; Nieto, C.; Cardón, M.; Cabrera, E.; von Euw, F. y Rinaudo, G. (2014a) Avances preliminares de una investigación sobre los ranqueles en San Luis: dilemas y desafíos. En S. Boso (comp.) *Tiempo, espacio y realidad sanluiseña: problemáticas histórico sociales de San Luis* (pp. 111 - 126). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

**Martínez, C.;** Reinoso, M.; Von Euw, F.; Rinaudo, G.; Nieto, C.; Cabrera, E.; Cardón, M. (2014b) Dilemas y desafíos de una investigación sobre Los Ranqueles en San Luis. En La formación del profesorado: aportes del Segundo Congreso Regional de Educación. 12 y 13 de septiembre, Rosario. Buenos Aires: Fundación Archipiélago.

- Martínez, E.** y Acosta, A. (2017) Conversaciones sobre el extractivismo y la vida. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 355 - 380). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Martínez Moreno, J. M.** (1988). La exposición mundial colombina de Chicago, 1893. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*, 16, 153-168.
- Marx, K.** (2012) La mercancía. En *El Capital. Crítica de la Economía Política. El proceso de producción del capital* (pp. 43 - 102). Tomo I, Volumen 1. Bs. As.: Siglo XXI.
- Mignolo, W.** (2003) Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W.** (2006) *La opción decolonial: el pachakuti conceptual de nuestro tiempo. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Mignolo, W.** (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25 - 46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W.** (2014) Prefacio. En W. Mignolo y F. Carballo. *Una concepción descolonial del mundo*. Bs. As.: Del Signo.
- Mignolo, W.** y Carballo, F. (2014) *Una concepción descolonial del mundo*. Bs. As.: Del Signo.
- Mignolo, W.** y Vázquez, R. (2017) Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 489 – 508). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Miguel, L. F.** (2010) Democracia, representación y comunidad. En C. Araujo y J. Amadeo (comp.) *Teoría política latinoamericana*. Bs. As.: Luxenbug.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina** (2016) Volver al futuro, Rankülches en el centro de la Argentina. Colección: Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación. CABA: Ministerio de Educación y Deportes.
- Moarquech Ferrera-Balanquet, R.** (2017) Pedagogías creativas insurgentes. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 445 - 465). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.



- Modonesi, M.** y Rebón, J. (2011) Introducción. En M. Modonesi y J. Rebón (comp.) *Una década en movimiento. Luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI*. Bs. As.: Prometeo, CLACSO, UBA sociales.
- Mollo, N.,** Martín, M. y Arcuri, O. V. (s/f) *Los pueblos indígenas en nuestra región*. Santa Fe: Santa Fe Cultura, Municipalidad de Rufino, Museo Municipal de Rufino, CS N° 50.
- Morán de Valcheff, T.** (2011) *El caballo del indio galopa la resistencia bajo el cielo de Abya Yala*. San Luis: San Luis Libro.
- Moyano, M.;** Aguilar, H.; Berruti, H.; Álvarez, E.; Ammann, J. L.; Molayoli, G.; Boni, L.; De la Cruz, G.; Bracamonte, L.; Retamozo, M.; Abello, V. y Toledo, G. (2010) *Ranqueles, del silencio a la palabra...* San Luis: Gobierno de San Luis.
- Mumford, L.** (2011) *El pentágono del poder. El mito de la máquina (II)*. La Rioja, España: Pepitas de Calabaza.
- Natalucci, A.** (2011) A 10 años de 2001: novedades y recurrencias en la cultura política argentina. *Ciencias Sociales*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA. N° 79. Diciembre. Pp. 70 - 75.
- Novaro, G.** (2004) Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En O. Cipolloni (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481 - 506). Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Ojeda, O.** (2016) Las escuelas públicas digitales. Algunos supuestos epistemológicos. *Argonautas*, Año 6, N° 7: 158 - 164.
- Oliva, C.** y **Panizza, M. C.** (2016) Vínculos y desajustes en la construcción de memorias e identidades del sector sur de la provincia de Buenos Aires. En M. L. Gili y G. Pérez Zabala. *Herencias sociales. Memoria e identidad*. Córdoba: El Mensú Ediciones.
- Olvera Salinas, R.** (2017) Pedagogías de la resistencia. De los cómo sembrar vida donde está la muerte. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 195 - 244). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Orden, M. E.** y Malvestitti, M. (comp.) (2021) Entrevista a Nazareno Serraino. En *Voces habitadas: recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*. Santa Rosa, La Pampa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Ortega y Gasset, J.** (1983) Velázquez. En *Obras Completas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ossola, H. P.** (2009) *El Bramido del Puma*. Una historia del Pueblo Rankel. San Luis: San Luis Libro.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G.** (1995) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, vol. 2, núm. 4, pp. 99-128.
- Páez; M. E., Saibene, M. E. y Fernández, C. E.** (2017) Planes sociales e inclusión social. El caso de la provincia de San Luis. 13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual. Buenos Aires, 2, 3 y 4 de agosto de 2017. Disponible en [https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/14\\_Paez.pdf](https://www.aset.org.ar/2017/ponencias/14_Paez.pdf)
- Pelayes, O.** (2011) Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. 'Reinvención' del Estado y de la educación. *Argonautas*, N° 1, pp. 165 - 177.
- Pellicer, I., Vivas-Elías, P. y Rojas, J.** (2013) La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE*, Vol. 39, N° 116, enero, pp. 119 - 139.
- Perelmiter, L.** (2017) Hacia una micropolítica del Estado central: el papel de las burocracias operativas en el análisis de la política social. En P. Arcidiácono y C. Zibecchi (coordinadoras) *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios*. Bs. As.: Biblos.
- Pérez, D. A. Á** (2011) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, N° 44, diciembre, pp. 9 - 37.
- Pérez Flores, F., Mendonça Cunha Filho, C., Luiz Coelho, A.** (2010) Participación ampliada y reforma del Estado: mecanismos constitucionales de democracia participativa en Bolivia, Ecuador y Venezuela. *OSAL, Observatorio social de América Latina*, Año XI, N° 27, abril, pp. 73 - 95.
- Pérez Zavala, G.** (2014) *Tratados de paz en las pampas. Los ranqueles y su devenir político (1850 - 1880)*. Bs. As.: Aspha.
- Pérez Zavala, G.** (2016) Documentos y relatos sobre "indígenas" y "cristianos" en la frontera sur de Córdoba (Argentina). En M. L. Gili y G. Pérez Zabala. *Herencias sociales. Memoria e identidad*. Córdoba: El Mensú Ediciones.
- Perry, K.-K. Y.** (2013) Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimiento de las mujeres negras en los movimientos comunitarios. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (253 - 273). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Picq**, M., Paza Guanolema, M. y Pérez Guartambel, C. (2017) Activismo y academia. Complementariedad en la resistencia. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 413 - 424). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Pollak**, M. (2006) *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Ediciones Al margen.
- Pronko**, M. A. (2016) El Banco Mundial en el campo internacional de la educación. En J. M. Mendes Pereira y M. Pronko (org.) *La demolición de los derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud 1980 – 2013*. Luján: EdUNLu.
- Pronko**, M. A. (2019) Modelar el comportamiento y fomentar los aprendizajes: nuevas estrategias del Banco Mundial para la educación en la periferia del capitalismo. En S. Romero (comp.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso* (pp. 49 - 66). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Puiggrós**, A. (2014) *Ensayo sobre alternativas para la integración de nuestra cultura*.
- Puiggrós**, A. (2017) *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. Bs. As.: Colihue.
- Puiggrós**, A. (2018) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*. Bs. As.: Galerna.
- Pujadas**, J. J. (2018) Etnografía móvil, entre el sombreado y el acompañamiento: notas a partir del estudio de la movilidad cotidiana en la Región Metropolitana de Barcelona (RMB). *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigacao em Antropologia*. Vol. 22 (2), pp. 361 - 386.
- Quijano**, A. ([1991]1992) Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (comp.) *Los conquistados. 1942 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundi Editores.
- Quijano**, A. (2000) Colonialidad del poder, globalización y democracia.
- Quijano**, A. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global* (pp. 93 - 126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quijano**, A. (2010) Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En C. Araujo y J. Amadeo (comp.) *Teoría Política Latino Americana*. Bs. As.: Luxenburg.

- Quijano, A.** ([1993] 2014a) “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui. Cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A.** ([2000] 2014b) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A.** ([1997] 2014c) Estado-nación, ciudadanía y democracia. Cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Quiroga, M. V.** (2009) El emporio educativo. El Aporte Estatal Subsidiario de Equidad o Bono Educativo como dispositivo de fomento de la educación privada en San Luis. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. Año 13. N° 23. Abril.
- Quiroga, M. V.** (2019) Los organismos internacionales y su estrategia imperialista. Notas en torno al Informe “Argentina, los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo”. En S. Romero (comp.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso* (pp. 13 - 34). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Quiroga, M. V.** (2022) La visión neoliberal en educación a través de los bonos educativos: o sobre cómo las vaquitas siempre se enajenan. En R. Sanz Ferramola, A. R. Domeniconi y L. Di Lorenzo (comp.) *Mink’a 2: Encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral* (pp. 150 - 170). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Restrepo, E.** (2007). Antropología y colonialidad. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289 - 304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Restrepo, E.** (2018) *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rigal, L. y Sirvent, M. T.** (2018) Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en vías de revisión.
- Rivera Cusicanqui, S.** (1987) El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Revista Temas Sociales*, N° 11, IDIS/UMSA, p. 49-64.

**Rivera Cusicanqui, S.** (2010) *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Bs. As.: Tinta Limón.

**Rivera Cusicanqui, S.** (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Bs. As.: Tinta Limón.

**Rivero, P. J.** (2017) La investigación multilocalizada en los estudios migratorios transnacionales. Aportes teóricos y prácticos. *Trabajo y Sociedad*, N° 28, Verano, pp. 327 - 342.

**Rockwell, E.** (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

**Rockwell, E.** (1997) (Coord.) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela (13 - 57). En *La Escuela Cotidiana*. México: FCE.

**Rockwell, E.** (2018a) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 47, pp. 21 - 32.

**Rockwell, E.** ([2006] 2018b) Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (213 - 238). CABA: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2011] 2018c) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. (pp. 239 - 264). CABA: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([1982] 2018d) Escuela y clases subalternas. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (pp. 57 - 76). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2000] 2018e) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (pp. 173 - 188). CABA: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([1986] 2018f) Cómo observar la reproducción. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (pp. 77 - 96). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([1997] 2018g) La dinámica cultural en la escuela. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (pp. 305 - 330). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([1987] 2018h) Repensando la institución escolar. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial (pp. 98 - 137). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([1996] 2018i) Claves para la apropiación. La educación rural en México. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (139 - 171). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2002] 2018j) Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 331 - 354). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2011] 2018k) Recuperar la historia en la antropología de la educación. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 265 - 288). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2005] 2018l) Bardas, cercos y llaves. El encierro de escuelas indígenas rurales. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 355 - 389). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2004] 2018m) Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 601 - 630). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2002] 2018n) La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 189 - 211). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E.** ([2012] 2018ñ) Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 827 - 844). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

**Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1983) La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Seminario de CLACSO sobre Educación, Sao Paulo, Brasil, junio.

**Rodríguez, S.** (2015) *Sociedades americanas (1828 – 1842)*. Buenos Aires: Urbanita.

**Rodríguez, S.** (2016) *Defensa de Bolívar*. Buenos Aires: Urbanita.

**Rodríguez, X.** (2013) Estado, familias y saberes para resignificar políticas públicas. *Rumbos TS*, año VII, Nº 7. Pp. 123 - 132.

**Rodríguez Saá, A.** (2004) Discurso de apertura de la Sesiones Legislativas. Disponible [https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina101/File/Mensaje\\_de\\_apertura\\_anio\\_2004.pdf](https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina101/File/Mensaje_de_apertura_anio_2004.pdf)

**Rodríguez Saá, A.** (2006) Discurso de apertura de la Sesiones Legislativas. Disponible en

[https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina101/File/Mensaje\\_de\\_apertura\\_ano\\_2006.pdf](https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina101/File/Mensaje_de_apertura_ano_2006.pdf)

**Rodríguez Saá, A.** (2007) Discurso de apertura de la Sesiones Legislativas. Disponible en [https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina112/File/Mensaje\\_de\\_apertura\\_ano\\_2007.pdf](https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina112/File/Mensaje_de_apertura_ano_2007.pdf)

**Rodríguez Saá, A.** (2023) Discurso de apertura de la Sesiones Legislativas. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2023/04/01/el-discurso-completo-del-gobernador-alberto-rodriguez-saa-en-la-legislatura-provincial/>

**Romá, M. C.** (2019a) Continuidades y rupturas en las estrategias “Educación para todos” y “Aprendizaje para todos” del Banco Mundial. En S. Romero (comp.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso* (pp. 35 - 48). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

**Romá, M. C.** (2019b) Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Políticas Públicas. La EIB en los “Marcos de Planificación para Pueblos Indígenas” de Programas con financiamiento externo. Argonautas. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*. V. 9, N° 13, pp. 46 - 80.

**Romá, M. C.** (2019c) Apuntes del Curso de Posgrado “De la Historia Oral a la Epistemología CH'IXI. Una Trayectoria de Conocimiento”, dictado por la Dra. Silvia Rivera Cusicanqui (Resolución R 1684/19). UNSL.

**Romá, C.** (2020) Etnografía multi-situada. Mapeo itinerante de una propuesta pedagógica: la escuela ranquel de San Luis. En R. Sanz Ferramola, P. Enríquez y V. B. Longo (editores). *Mink'a* (pp. 35 - 48). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

**Romá, C.** (2022) Educación intercultural. En R. Sanz Ferramola, A. R. Domeniconi y L. Di Lorenzo (comp.) *Mink'a 2: Encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral* (pp. 58 - 91). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

**Romá, C.** (2023) Principios diferenciadores de la Escuelas Públicas Digitales. La interculturalidad negada de la Escuela Ranquel. En evaluación para *Minga 3*. UNSL.

**Romá, C.** y Figueroa Garro, B. (2016) Agriculturalización e impacto ambiental en San Luis (Argentina). Un relevamiento de estudios científicos en la provincia. Memoria académica. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9052/ev.9052.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9052/ev.9052.pdf)

- Romá, M. C. y Figueroa Garro, B. (2017)** La diversidad cultural y los recursos naturales en normativas de organismos internacionales. XII Jornadas de Sociología: “Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera”. UBA. 22 al 25 de agosto de 2017.
- Romá, M. C. y González, L. M. (2023)** El concepto de ‘resistencia’ en Elsie Rockwell. Apuntes para pensar las ‘resistencias al sin sentido’. En evaluación.
- Romá, M. C. y Sanz Ferramola, R. A. (2022)** Lxs otrxs en nosotrxs. Alteridad huarpe-ranquel en la “inclusión” puntana. En I. C. Jofré (coordinadora) *Cartografía de conflictos en territorios indígenas del Cuyum: Región de Cuyo, Argentina* (pp. 109 - 138). San Juan: UNSJ.
- Romero, S. (2019)** Los organismos internacionales y la construcción del consenso: las políticas de educación superior como estrategias de dominación. En S. Romero (comp.) *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso* (pp. 67 - 82). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Ruffer, M. (2014)** La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México. *Antítesis*, vol. 7, N° 14, pp. 94 - 120, julio-diciembre.
- Ruiz Bolívar, C. (2008)** El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*. N° 8, Año 4, pp. 13 - 28).
- Sandoval López, P. (2018)** Prólogo. Pistas para una etnografía flexible y comprometida. En E. Restrepo. *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Samper, O. (2022)** Sobre el régimen político de la provincia de San Luis. 1983 – 2023. En C. Mazzola y F. Rodríguez Luiz (comp.) *El personalismo en las instituciones públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Santiago Muñoz, A. (2017)** La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*. Volumen 73, pp. 317 - 336.
- Sanz Ferramola, R. A. y Romá, M. C. (2016)** El topo es el que mejor ve. Notas para pensar una pedagogía escolar cimarrona. *Revista de Estudios interculturales*, N° 4, julio – diciembre, pp. 41 - 56.



- Sanz Ferramola, R. A.** (2020) Fatalismo, subalternidad y alteridad: Ensayo sobre la (des)colonización de la educación. En R. Sanz Ferramola, P. Enríquez y V. B. Longo (editores). *Mink'a* (pp. 18 - 32). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Sapiro, G.** (2016) *La sociología de la literatura*. CABA: FCE.
- Sartelli, E.** (2013a) De los indígenas chiapanecos y los piqueteros argentinos a los indignados españoles: la rebelión mundial de la población sobrante y los dilemas de la conciencia de clase y la revolución socialista a comienzos del siglo XXI. *Projeto História*, São Paulo, n. 46, pp. 63-90, Abril.
- Sartelli, E.** (2013b) *La cajita infeliz. Un viaje marxista a través del capitalismo*. Bs. As.: Ediciones Razón y Revolución.
- Scaletta, C.** (2017) *La recaída neoliberal. La insustentabilidad de la economía macrista*. CABA: Capital Intelectual.
- Scherer-Warren, I.** (2009) Movimiento social. En H. E. Biagini y A. A. Roig (directores) *Diccionario del pensamiento alternativo*. Bs. As.: Biblos.
- Schlenker, A.** (2017) Mirar, conocer, actuar. Cuando el arte interpela al capital. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (381 - 411). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Schmidt, M.** (2015) *Crónicas de un (Des) Ordenamiento territorial. Disputas por el territorio, modelos de desarrollo y mercantilización de la naturaleza*. Bs. As.: UBA, Sociales. Teseo.
- Segato, R.** (2007) La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la Identidad. Bs. As.: Prometeo.
- Segato, R.** (2018) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Bs. As.: Prometeo.
- Serrano, F.** (2017) Estado monocultural, interculturalidad y lucha de los pueblos originarios de la Patagonia argentina. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (337 - 353). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Seveso, E. J.** (2015) *Sensibilidad y pobreza. Acerca de las clase(s) media(s), las políticas de asistencia y seguridad*. Rosario: Puño y Letra. Editorialismo de Base.
- Sousa Santos, B.** (2006) *Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias*. En Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.

- Suarez Godoy**, E. H. (2004) San Luis... una política social diferente. Plan de Inclusión Social. Gobierno de la Provincia de San Luis.
- Svampa**, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Bs. As.: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Svampa**, M. (2009) (editora) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Bs. As.: Biblos.
- Svampa**, M. (2016) *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Bs. As.: Edhasa.
- Svampa**, M. (2017) *Del cambio de época al fin de ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Bs. As.: Edhasa.
- Svampa**, M. (2019) *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Bs. As.: Calas.
- Svampa**, M. y Viale, E. (2020) *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Sznol**, F. E. (2007) Geografía de la Resistencia. Protesta social, formas de apropiación y transformación del espacio urbano en la Argentina (1996-2006). *Revista Theomai*, N° 15, pp. 21 - 34.
- Tamayo Sáez**, M. (1997) El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (comp.) *La nueva administración pública*. Madrid: Alianza universidad.
- Tessi**, L. (2012a) Pueblo Ranquel. *Revista BAQ*. Disponible en <https://arquitecturapanamericana.com/pueblo-ranquel/>
- Tessi**, L. (2012b) Viviendas Ranqueles: adaptación cultural de un pueblo original olvidado. *ARQA*. Disponible en <https://arqa.com/arquitectura/viviendas-ranqueles-adaptacion-cultural-de-un-pueblo-original-olvidado.html>
- Thwaites Rey**, M. (1994) La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. Acerca de las bases materiales del consenso. En E. Logiúdice y L. Ferreyra. *Gramsci mirando al sur*. Bs. As.: Ediciones Kohen y Asociados Internacional.
- Thwaites Rey**, M. (2010) Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina? *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. N° 32. CLACSO.

- Thwaites Rey, M.** (2011) 2001 – 2011: de la crisis a la recomposición estatal. Dossier: A 10 años de 2001: quiebres y continuidades. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, UBA. N° 79, diciembre. Pp. 44 - 49.
- Tiapa, F.** (2018) Alteridades geopolíticas y construcción de conocimiento en las fronteras de la Modernidad. *Revista Antropologías del Sur*. Año 5, N°10, pp. 167 - 187.
- Todorov, T.** (2000) La memoria amenazada. En *Los Abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Trivi, N. A.** (2019) El conflicto de Bajo de Véliz (San Luis, Argentina), laboratorio de la territorialidad del turismo rural. *Revista Universitaria de Geografía*, 28 (1), pp. 11- 41.
- Trocello, G.** (2008) *La manufactura de 'ciudadanos siervos'*. *Cultura política y régimen neopatrimonialista*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Tubino, F.** (2005) La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*. Vol. 3, N° 5, julio-diciembre.
- Valenzuela García, H.** (2009). Reseña de La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos. *Alteridades*, Vol. 19, N° 37, enero – junio.
- Valko, M.** (2018) El problema indio. En *El malón que no fue. Historias y grietas de una masacre de película*. Bs. As.: Peña Lillo. Ediciones Continente.
- Vargas Soler, J. C** (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía*, Vol. III, N° 4, 1° semestre, pp. 46 - 65.
- Vasilachis, I.** (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs. As.: Gedisa.
- Vilela, R.** (2011) Notas de Roberto Pucho Vilela. *Cuadernos Rebeldes. Voces múltiples y diversas*. Año 1, Volumen 1, N° 1.
- Villa, W. y Villa, E.** (2013) Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 357 - 399). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Vitarelli, M. y Arce, I.** (2019) Reconstrucción de saberes ancestrales en perspectivas educativas originarias. Segundo Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad. “Discursos y prácticas sobre la Educación Pública”. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/EDUCO-2019.pdf>
- Wallerstein, I.** (coord.) (2006) *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

- Wallerstein, I.** (2007b) El moderno sistema-mundo y la evolución. *Antiguo Oriente*, Volumen 5, pp. 231 – 242.
- Walsh, C.** (2005) (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C.** (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47 - 62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C.** (2009) El Estado y la problemática desafiante de la interculturalidad. En *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.
- Walsh, C.** (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña y otros. *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C.** (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.
- Walsh, C.** (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23 - 68). Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C.** (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*. N° 1, pp. 17 - 31.
- Walsh, C.** (2017a) Prefacio. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 11 - 16). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Walsh, C.** (2017b) Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 17 – 45). Tomo II. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Wolkmer, A. C.** (s/f) Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk.rtf>
- Žižek, S.** (1992) *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

**Zurbriggen, C.** (2011) La utilidad del análisis de redes de políticas públicas. *Argumentos*, vol. 24, n° 66, mayo/agosto.

## **Documentos**

Estatuto del Pueblo Nación Ranquel (2017)

Estatuto Orgánico del CEAPI (2014)

GBM (1991). Directriz Operativa OD 4.20 Concerniente a los Pueblos Indígenas. Disponible en [http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/b60a30004885573ebbc4fb6a6515bb18/OD420\\_Spanish.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/b60a30004885573ebbc4fb6a6515bb18/OD420_Spanish.pdf?MOD=AJPERES)

GBM (2005). Políticas Operacionales OP 4.10 Pueblos Indígenas. Disponible <http://siteresources.worldbank.org/OPSMANUAL/Resources/210384-1170795590012/OP4.10.July1.2005.Spanish.pdf>

GBM (2014) Marco ambiental y social. Establecimiento de estándares para el desarrollo sustentable. Primer borrador para consulta. Disponible en [https://consultations.worldbank.org/Data/hub/files/consultation-template/review-and-update-world-bank-safeguard-policies/es/phases/proposed\\_es\\_framework\\_first\\_draft\\_for\\_consultation\\_final\\_spanish\\_0.pdf](https://consultations.worldbank.org/Data/hub/files/consultation-template/review-and-update-world-bank-safeguard-policies/es/phases/proposed_es_framework_first_draft_for_consultation_final_spanish_0.pdf)

Gobierno de la Provincia de San Luis (2014) Cuadernillo introductorio. La Punta: Universidad de La Punta.

IFC (2006) Política sobre sostenibilidad social y ambiental. Disponible en [http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/aad62b804942f9baab8dff4f5ddda76e/SustainabilityPolicy\\_Spanish.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/aad62b804942f9baab8dff4f5ddda76e/SustainabilityPolicy_Spanish.pdf?MOD=AJPERES)

IFC (2010) Política sobre sostenibilidad social y ambiental Rev-0.1. Disponible en <https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/0645860049800adbac72fe336b93d75f/Sustain%2BPolicy%2Bclean%2Bspanish.pdf?MOD=AJPERES>

IFC (2012) Política sobre sostenibilidad ambiental y social. Disponible en [http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/d6f1e00049a79ce5b9c2fba8c6a8312a/SP\\_Spanish\\_2012.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/d6f1e00049a79ce5b9c2fba8c6a8312a/SP_Spanish_2012.pdf?MOD=AJPERES)

IFC (s/f) Revisión y actualización del Marco de Sostenibilidad del IFC: descripción general de las cuestiones fundamentales. Disponible en [http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/26d5da8049800939a5cdf7336b93d75f/CODE\\_Progress%2BReport\\_AnnexA\\_Spanish.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/26d5da8049800939a5cdf7336b93d75f/CODE_Progress%2BReport_AnnexA_Spanish.pdf?MOD=AJPERES)

MdE (2014) Marco de Participación de Pueblos Indígenas. Proyecto de Mejoramiento de la Educación rural (PROMER II).

MdE (2015) Convenio ME N° 99/15. Convenio de participación para la ejecución del segundo proyecto para el mejoramiento de la educación rural. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/san-luis-convenio-me-99-2015\\_02\\_13.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/san-luis-convenio-me-99-2015_02_13.pdf)

ULP (2013a) Proyecto Educativo Institucional (PEI). Documento Marco. Escuelas Públicas Digitales de la Universidad de La Punta.

ULP (2013b) Reglamento de convivencia: EPD. Felician Saá.

ULP (s/f) Escuelas Públicas Digitales. PDF y Power Point. Disponible en [http://www.ed.sanluis.gov.ar/EDigitalWeb/Contenido/Pagina10/File/Escuelas\\_digitales.pdf](http://www.ed.sanluis.gov.ar/EDigitalWeb/Contenido/Pagina10/File/Escuelas_digitales.pdf)

UNLP (2022) Materiales para Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en <http://web.humanas.unlpam.edu.ar/wordpress/eib/>

## **Normativas**

Código Civil y Comercial de la República Argentina (2015). Disponible en [https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_civil\\_de\\_la\\_republica\\_argentina.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_civil_de_la_republica_argentina.pdf)

Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Disponible en <http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>

Declaración N° 4-HCS (2009) Senado de la Provincia de San Luis. Expediente N° 224 Folio 139.

Decreto Nacional N° 1122 (2007) Ley N° 26.160 de Emergencia en Materia de Posesión y Propiedad de las Tierras que tradicionalmente ocupan las Comunidades Indígenas originarias del país. Reglamentación. Autoridad de Aplicación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1122-2007-131530/texto>

Decreto Nacional N° 700 (2010) Créase la Comisión de Análisis e Instrumentación de la Propiedad Comunitaria Indígena. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-700-2010-167619/texto>

Decreto Nacional N° 459 (2010) Programa Conectar Igualdad. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/255979/20220112#:~:text=Que%20me%20diante%20el%20art%C3%ADculo%201,educaci%C3%B3n%20especial%20y%20de%20Institutos>

Decreto Nacional N° 805/2021 (2021) Porróganse plazos. Ley N° 26.160. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-805-2021-356886/texto>

Decreto Provincial N° 2002-MIyDH (2008)

Decreto Provincial N° 2884-MGJyC (2009)

Decreto Provincial N° 1050-ME (2011)

Decreto Provincial N° 1751-MGJyC (2011)

Decreto Provincial N° 1723-ME (2013) Creación del Plan Educativo 20/30. Disponible en <http://admin.educacion.sanluis.gov.ar/educacionasp/paginas/NormaDetalle.asp?e=1&DependenciaID=1&NormaFechaPublicacion=01/01/2007&NormaFechaPublicacionHasta=31/7/2021&NormaID=134>

Decreto Provincial N° 3782 (2014)

Ley Nacional N° 22.021 (1982) Franquicias Tributarias. Extensión a provincias de Catamarca y San Luis. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22702-28197>

Ley Nacional N° 23.302 (1985) Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes. Disponible en [http://www.inapl.gov.ar/renycoa/LEY\\_%2023302.pdf](http://www.inapl.gov.ar/renycoa/LEY_%2023302.pdf)

Ley Nacional N° 23.614 (1988) Promoción industrial. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23614-14>

Ley Nacional N° 24.195 (1993) Ley Federal de Educación. Disponible en [file:///C:/Users/usuario/Downloads/leg\\_leyFederal%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/leg_leyFederal%20(2).pdf)

Ley Nacional N° 26.160 (2006) Declárase la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país, cuya personería jurídica haya sido inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas u organismo provincial competente o aquéllas preexistentes. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26160-122499/actualizacion>

Ley Nacional N° 26.206 (2006) Ley Nacional de Educación. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Ley Nacional N° 26.554 (2009) Prórroga. Ley N° 26.160. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26554-161400/texto>

Ley Nacional N° 26.894 (2013) Prórroga. Ley N° 26.160. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26894-221176/texto>

Ley Nacional N° 27.400 (2017) Prórroga. Ley N° 26.160. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27400-291497/texto>

Ley Provincial N° 5373 (2003) Declaración de Estado de Emergencia social en toda la Provincia de San Luis y creación del Plan de Inclusión Social “Trabajo por San Luis”. Disponible en

<http://www.saij.gob.ar/5373-local-san-luis-declara-emergencia-social-crea-plan-inclusion-social-trabajo-san-luis-lpd0005373-2003-05-21/123456789-0abc-defg-373-5000dvorpyel?&o=14&f=Total%7CFecha%5B50%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CTema/Seguridad%20social/Sistema%20%FAnico%20de%20la%20seguridad%20social/subsidios%20de%20la%20Seguridad%20Social%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%7CJuridicci%F3n/Local/San%20Luis%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D%7CTipo%20de%20Documento&t=24#:~:text=Art%C3%ADculo%201%3A%20Declarar%20el%20Estado,que%20motiva%20la%20presente%20Ley.>

Ley Provincial N° 5398 (2004) Modificatoria de la Ley N° 5373 sobre Emergencia Social en todo el ámbito de la provincia. Disponible en [http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-san\\_luis-5398-modificatoria\\_ley\\_n\\_5373.htm](http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-san_luis-5398-modificatoria_ley_n_5373.htm)

Ley Provincial N° I-0001-2004 (2004) Declara el Estado de Emergencia Social en toda la provincia, por el término de un (1) año. Creación del Plan de Inclusión Social "Trabajo por San Luis". Deroga Leyes N° 5373 y 5398. Disponible en <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0001-2004.pdf>

Ley Provincial N° 5236. Fomento de las inversiones y desarrollo y creación del Plan de "generación de nuevos empleos" (2004). Legajo de la ley.

Ley Provincial N° II 0035 (2004) Escuelas Experimentales. Disponible en <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina120/File/Legajo%20Ley%20I-0035-2004.pdf>

Ley Provincial N° VIII 0448 (2004) Adhiérase la provincia de San Luis a la Ley Nacional N° 25922, "Ley de Promoción de la industria del software". Disponible en <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina126/File/Legajo%20Ley%20VIII-0448-2004.pdf>

Ley Provincial N° 5593 (2004) Consulta popular. Disponible en <http://www.saij.gob.ar/5593-local-san-luis-consulta-popular-si-continuidad-plan-inclusion-social-trabajo-san-luis-lpd0005593-2004-04-22/123456789-0abc-defg-395-5000dvorpyel?&o=2&f=Total%7CFecha/2004%5B20%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia%7CTema/Derecho%20constitucional/Estado/Estado%20Nacional/sistema%20de%20gobierno%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CJuridicci%F3n/Local%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%Etica%5B5%2C1%5D%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n&t=4>

Ley Provincial N° I-0006-2004 (2004) Consulta popular. Disponible en <https://diputados.sanluis.gob.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0006-2004.pdf>

Ley N° VIII 0502 (2006) Modificar el artículo 3 de la Ley N° VIII 0448-2004, referida a "Promoción de la industria del software". Disponible en



<https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina126/File/Legajo%20Ley%20VIII-0502-2006.pdf>

Ley Provincial N° 0493 (2006) Prórroga de la Ley N° I-0001-2004 Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=39>

Ley Provincial N° 0538 (2006) Prórroga por un (1) año del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0538-2006.pdf>

Ley Provincial N° V-0600 (2007) Reconocer la preexistencia étnica y cultural de todas las comunidades originarias que han habitado y habitan el territorio de la provincia de San Luis. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0600-2007.pdf>

Ley Provincial N° II-0611 (2008) Declaración del año 2008 como “Año de las Culturas Originarias de San Luis”. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina120/File/Legajo%20Ley%20II-0611-2008.pdf>

Ley Provincial N° V-0613 (2008) Registro de comunidades originarias. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0613-2008.pdf>

Ley Provincial N° V-0639 (2008) Declaración del día 11 de octubre de 1492 como ‘Ultimo día de la Libertad de los Pueblos Originarios’. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0639-2008.pdf>

Ley Provincial N° I-0650 (2008) Objeción de conciencia. Disponible en [file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20\(24\).pdf](file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20(24).pdf)

Ley Provincial N° 0657 (2008) Prórroga del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0650-2008.pdf>

Ley Provincial N° V-0672 (2009) Adhesión a la Declaración de Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas de 2007. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0672-2009.pdf>

Ley Provincial N° V-0677 (2009) Aprobar el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 2884- MGJ y C-09 de la restitución en propiedad al Pueblo Ranquel. Disponible en

<https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0677-2009.pdf>

Ley Provincial N° IX-0697 (2009) De Bosques Nativos de la Provincial de San Luis. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaId=759>

Ley Provincial N° V-0721 (2010) Declaración de utilidad pública y sujeto a expropiación los derechos cedidos contractualmente al Estado Nacional sobre territorio Provincial “Sierra de Las Quijadas”, a los fines de restituir dichas tierras a sus originarios dueños, la Comunidad Huarpe. Disponible en [file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20(5).pdf)

Ley Provincial N° XV-0734 (2010) Actividad Docente y Educativa. Disponible en [file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20(12).pdf)

Ley Provincial N° II-0738 (2010) Escuela Pública Digital. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina120/File/Legajo%20Ley%20II-0738-2010.pdf>

Ley Provincial N° VIII-0741 (2010). Régimen de fomento destinado al Pueblo Nación Ranquel de la provincia de San Luis. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina126/File/Legajo%20Ley%20VIII-0741-2010.pdf>

Ley Provincial N° IX – 0749 (2010) Plan Maestro Ambiental Tratado de Paz entre Progreso y Medio Ambiente. Estrategia 2010 - 2020. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina127/File/Legajo%20Ley%20IX-0749-2010.pdf>

Ley Provincial N° V-0788 (2011) Reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Originarios y sus derechos consuetudinarios preexistentes. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0788-2011.pdf>

Ley Provincial N° VIII-0752 (2011) Estímulo al Desarrollo Educativo y a la Concientización del Ahorro “Estampillas Escolares de Ahorro para mi Futuro”. Disponible en <http://www.saij.gov.ar/752-local-san-luis-estimulo-educativo-concientizacion-ahorro-estampillas-escolares-ahorro-para-mi-futuro-lpd1000752-2011-05-11/123456789-0abc-defg-257-0001dvorpyel?&o=23&f=Total%7CTipo%20de%20Documento%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema/Derecho%20bancario/operaciones%20financieras/operaciones%20bancarias/contratos%20bancarios/cuentas%20bancarias%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n/Local&t=817>

Ley Provincial N° 0754 (2011) Prórroga del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0754-2011.pdf>

Ley Provincial N° V-0763 (2011) Ley de Sistema de Gestión de Calidad de la Administración Pública. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0763-2011.pdf>

Ley Provincial N° V-0764 (2011) Agenda Digital Provincial “San Luis Digital”. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina123/File/Legajo%20Ley%20V-0764-2011.pdf>

Ley Provincial N° 0829 (2012) Prórroga del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina118/File/Legajo%20Ley%20I-0829-2012.pdf>

Ley Provincial N° II-0911 (2014) Plan de Inclusión Educativa. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina120/File/Legajo%20Ley%20I-0911-2014.pdf>

Ley Provincial N° 0912 (2014) Prórroga del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=994>

Ley Provincial N° II-0905 (2014) Instituto provincial de evaluación de la calidad educativa. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/verNorma.asp?NormaID=986>

Ley Provincial N° 0953 (2016) Establece la continuidad del Plan de Inclusión Social. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=1048>

Ley Provincial N° II-1011 (2019) Escuelas Generativas. Disponible en <https://diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=1112>

Ley Provincial N° I - 0001-2022 (2022) Ley de Inclusión Social. Disponible en [file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Norma%20(6).pdf)

OIT (1989) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Disponible en [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@normes/documents/publication/wcms\\_100910.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf)

ONU (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Proyecto de Declaración N° S-2513/09. (2009) Proyecto de Declaración interés la creación del Municipio Ranquel, comunidad indígena de San Luis, fundado el 28 de julio pasado. Disponible en <https://www.senado.gov.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2513.09/S/PD>

Proyecto de Ley Plan Educativo Maestr@ (2017). Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>

Proyecto de Ley N° 6103-D (2018). Disponible en  
<https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=6103-D-2018>  
<https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/textoCompleto.jsp?exp=6103-D-2018&tipo=LEY>

Proyecto de Ley N° 2957-D (2019) Instrumentación de la Propiedad Comunitaria Indígena. Modificación de las leyes 23302 y 26209. Disponible en  
<https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=2957-D-2019>  
Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE) (1999). Disponible en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res99/107-99.pdf>

Proyecto de Ley N° 4815-D (2021) Sistema de Instrumentación de la Propiedad de los Territorios Comunitarios Indígenas dentro del ámbito de la República Argentina. Disponible en  
<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2021/PDF2021/TP2021/4815-D-2021.pdf>

Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (FCyE) (1999). Disponible en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res99/107-99.pdf>

Resolución N° 10-ME (2014) Sobre el Plan 20/30. Disponible en  
<http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/wp-content/uploads/2014/03/Res.10-ME-a%C3%B1o-2014-Estructura-curricular-y-reglamento-20-30.pdf>

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

### **Páginas web**

Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2019) Buscador de Jurisprudencia  
[http://www.corteidh.or.cr/CF/Jurisprudencia2/index.cfm?lang=es&nId\\_Estado=24](http://www.corteidh.or.cr/CF/Jurisprudencia2/index.cfm?lang=es&nId_Estado=24)

Escuela Pública Digital. Primera versión en línea. Disponible en  
<http://www.ed.sanluis.gov.ar/EDigitalASP/index.asp>

Escuela Pública Digital. Segunda versión en línea. Disponible en <http://www.epd.ulp.edu.ar/>

INAI (2021a) Ley Nacional 26160. Conoce más sobre la ley de relevamiento territorial de comunidades indígenas. Disponible en  
<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/ley26160>

INAI (2021b) Ley Nacional 26160. Normas que la modifican. Disponible en  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26160-122499/normas-modifican>

INAI (actualizado hasta 2022) Listado de comunidades indígenas con personería jurídica registrada. Disponible en <http://datos.jus.gob.ar/dataset/32967733-0d1b-4246-a8ef-e9b84ad33b1f/archivo/329e977d-b546-4186-b289-1e6b3fa60051>

Gobierno de la Provincia de San Luis (2023) Estampillas escolares. Disponible en <http://www.estampillas.sanluis.edu.ar/>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2019) PROMER II. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii>

Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, Argentina. Disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/>

Plan San Luis a Mil (2021) Disponible en <https://a1000.sanluis.gov.ar/>

Real Academia Española (2020) Reviviscencia. Disponible en <https://dle.rae.es/reviviscencia>  
Secretaría de Difusión y Relaciones Oficiales, 2009.

Senado de la Nación (23/09/09). Lista de asuntos entrados. Disponible en <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/sesiones/asuntosResultado>

Senado de la Nación (2009) Número de Expediente 2513/09. Disponible en <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2513.09/S/PD>

Secretaría de Extensión (2023) Disponible en <http://www.extension.ulp.edu.ar/secretaria.php>

## **Prensa**

Alcides J. C. Araya (01/02/21) Proyecto de conservación y restauración del sitio RAMSAR – Lagunas de Guanacache. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=r81bIYM0wEI&t=604s>

ANSL (28/09/12) La ministra Luberriaga se reunió con autoridades de la comunidad Ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2012/09/28/la-ministra-luberriaga-se-reunion-con-autoridades-de-la-comunidad-ranquel/>

ANSL (30/12/12) El Programa Calidad avanza en las certificaciones de la Norma ISO 9001 en la ULP. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2012/12/30/el-programa-calidad-avanza-en-las-certificaciones-de-la-norma-iso-9001-en-la-ulp/>

ANSL (14/01/13) La comunidad Ranquel realizó un fogón multicultural. <https://agenciasanluis.com/notas/2013/01/14/la-comunidad-ranquel-realizo-un-fogon-multicultural/>

ANSL (21/04/13) Se llevó a cabo el 2º Encuentro Campero en Ranqueles. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/04/21/se-llevo-a-cabo-el-2o-encuentro-campero-en-ranqueles/>

ANSL (20/06/13a) El significado de una ceremonia ancestral. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/06/20/el-significado-de-una-ceremonial-ancestral/>

ANSL (20/06/13b) Una comunidad organizada que se fortalece con la esencia de las raíces. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/06/20/una-comunidad-organizada-que-se-fortalece-con-la-esencia-de-las-raices/>

ANSL (22/06/13a) La comunidad ranquel presentó a su nuevo lonko. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/06/22/la-comunidad-ranquel-presento-a-su-un-nuevo-lonko/>

ANSL (22/06/13b) El Plan Tu Bi llegó al Pueblo Ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/06/22/el-plan-tu-bi-llego-al-pueblo-ranquel/>

ANSL (15/07/13) Arte Indígena en la Casa de Las Culturas. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/07/15/arte-indigena-en-la-casa-de-las-culturas/>

ANSL (05/11/13) La comunidad Ranquel recibió asesoramiento administrativo. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/11/05/la-comunidad-ranquel-recibio-asesoramiento-administrativo/>

ANSL (15/11/13) Visitaron la primera Escuela Bilingüe del país. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/11/15/visitaron-la-primera-escuela-bilingue-del-pais/>

ANSL (06/12/13) Certificaron su primera norma de calidad. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2013/12/06/certificaron-su-primera-norma-de-calidad/>

ANSL (20/06/14) Comienzan los festejos del Año Nuevo Huarpe y Rankül. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2014/06/20/comienzan-los-festejos-del-ano-nuevo-huarpe-y-rankul/>

ANSL (05/11/14) Es ley el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2014/11/05/es-ley-el-instituto-provincial-de-evaluacion-de-la-calidad-educativa/>

ANSL (03/03/15) La escuela del Pueblo Nación Ranquel comenzó el ciclo lectivo 2015. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2015/03/03/la-escuela-del-pueblo-nacion-ranquel-comenzo-el-ciclo-lectivo-2015/>

ANSL (09/03/15) La EPD “Isaac Newton”, reconocida como Escuela Mentora de Microsoft. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2015/03/09/la-epd-isaac-newton-reconocida-como-escuela-mentora-de-microsoft/>

ANSL (18/06/15) Se conmemorará el Año Nuevo en el Pueblo Ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2015/06/18/se-conmemorara-el-ano-nuevo-en-el-pueblo-ranquel/>

ANSL (09/07/15) La comunidad de las EPD vivió una jornada patriótica en el Pueblo Ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2015/07/09/la-comunidad-de-las-epd-vivio-una-jornada-patriotica-en-el-pueblo-ranquel/>

ANSL (24/05/16) Líderes de los pueblos originarios de todo el país llegan a San Luis. disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2016/05/24/lideres-de-los-pueblos-originarios-de-todo-el-pais-llegan-a-san-luis/>

ANSL (03/06/16) Las EPD ranquel y huarpe, presentes en un encuentro sobre educación intercultural bilingüe. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2016/06/03/las-epd-ranquel-y-huarpe-presentes-en-un-encuentro-sobre-educacion-intercultural-bilingue/>

ANSL (10/06/16) Filman un documental sobre culturas originarias. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2016/06/10/filman-un-documental-sobre-culturas-originarias/>

ANSL (17/10/16) Jornada de integración cultural en el Museo “Juan Crisóstomo Lafinur”. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2016/10/17/jornada-de-integracion-cultural-en-el-museo-juan-crisostomo-lafinur/>

ANSL (04/02/17) Comenzó el rodaje del documental “Las expediciones”. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2017/02/04/comenzo-el-rodaje-del-documental-las-expediciones/>

ANSL (26/06/17) El Pueblo Ranquel celebró el Año Nuevo. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2017/06/26/el-pueblo-ranquel-celebro-el-ano-nuevo/>

ANSL (15/05/18) Visita al Pueblo Nación Ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2018/05/15/visita-al-pueblo-nacion-ranquel/>

ANSL (02/07/18) Visita al Pueblo Nación Ranquel para desarrollar propuestas turísticas. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2018/07/02/visita-al-pueblo-nacion-ranquel-para-desarrollar-propuestas-turisticas/>

ANSL (31/07/18) El gobernador visitó a la comunidad ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2018/07/31/el-gobernador-visito-a-la-comunidad-ranquel/>

ANSL (05/11/18) Alumnos de la comunidad Huarpe realizaron un importante trabajo cultural. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2018/11/05/alumnos-de-la-comunidad-huarpe-realizaron-un-importante-trabajo-cultural/>

ANSL (18/11/18) Huerta comunitaria, frutales y embellecimiento de espacios verdes para la comunidad ranquel. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2018/11/18/huerta-comunitaria-frutales-y-embellecimiento-de-espacios-verdes-para-la-comunidad-ranquel/>

ANSL (22/04/22) La “ULP con Vos” viajó hasta el Pueblo Nación Ranquel. Disponible <https://agenciasanluis.com/notas/2022/04/22/la-ulp-con-vos-viajo-hasta-el-pueblo-nacion-ranquel/>

ANSL (30/12/22) Se suman seis nuevos circuitos generativos rurales a la provincia. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2022/05/12/se-suman-seis-nuevos-circuitos-generativos-rurales-a-la-provincia/>

ANSL (01/04/23) Discurso completo del gobernador Alberto Rodríguez Saá en la Legislatura. Disponible en <https://agenciasanluis.com/notas/2023/04/01/el-discurso-completo-del-gobernador-alberto-rodriguez-saa-en-la-legislatura-provincial/>

BBC News Mundo (25/07/22) La histórica petición de perdón del papa Francisco a los indígenas de Canadá por "destrucción cultural y asimilación forzada". Disponible en [https://www.bbc.com/mundo/noticias-](https://www.bbc.com/mundo/noticias-62299707#:~:text=%22Pido%20humildemente%20perd%C3%B3n%20por%20el,cultural%20y%20la%20asimilaci%C3%B3n%20forzada%22)

[62299707#:~:text=%22Pido%20humildemente%20perd%C3%B3n%20por%20el,cultural%20y%20la%20asimilaci%C3%B3n%20forzada%22](https://www.bbc.com/mundo/noticias-62299707#:~:text=%22Pido%20humildemente%20perd%C3%B3n%20por%20el,cultural%20y%20la%20asimilaci%C3%B3n%20forzada%22)

Caminos de San Luis (30/08/14) El arte indígena se expone en la Casa de las Culturas. Disponible en <https://www.caminosanluis.com.ar/el-arte-indigena-se-expone-en-la-casa-de-las-culturas/>

Canal AR (14/04/11) Educación del Futuro. San Luis inauguró la primera escuela digital. Disponible en <https://www.canal-ar.com.ar/10635-San-Luis-inauguro-la-primera-escuela-digital.html>

Delgado, L. E. para Sobre Tiza. Cultura de Innovación en Educación (07/10/10) San Luis se prepara para abrir las puertas de sus Escuelas Públicas Digitales. Disponible en



<https://www.sobretiza.com.ar/2010/10/07/san-luis-se-prepara-para-abrir-las-puertas-de-sus-escuelas-publicas-digitales/>

Delgado, L. E. para Sobre Tiza. Cultura de Innovación en Educación (10/02/12) Las Escuelas Públicas Digitales de San Luis retomaron su actividad en verano. Disponible en <https://www.sobretiza.com.ar/2012/02/10/las-escuelas-publicas-digitales-de-san-luis-retomaron-su-actividad-en-verano/>

Delgado, L. E. para Sobre Tiza. Cultura de Innovación en Educación (23/07/12) Las Escuelas Públicas Digitales de San Luis se preparan para certificar en calidad. Disponible en <https://www.sobretiza.com.ar/2012/07/23/las-escuelas-publicas-digitales-se-preparan-para-certificar-en-calidad/>

Delgado, L. E. para Sobre Tiza. Cultura de Innovación en Educación (06/04/16) Investigadora italiana indagó la alfabetización digital en comunidades originarias. Disponible en <https://www.sobretiza.com.ar/2016/04/06/investigadora-italiana-indago-la-alfabetizacion-digital-en-comunidades-originarias/>

Diario Judicial (16/11/11) San Luis: ya rige enmienda a la Constitución Provincial. Disponible en <https://www.diariojudicial.com/nota/65226>

DiarioTextual.com (2018a) Temen que la Escuela de La Pastoril se quede sin alumnos. Disponible en <https://diariotextual.com/inicio/index.php/2018/03/05/temen-la-escuela-la-pastoril-se-queda-sin-alumnos/>

DiarioTextual.com (2018b) La escuela de La Pastoril, en clausura temporaria: egresa su único alumno. Disponible en <https://diariotextual.com/inicio/index.php/2018/12/07/la-escuela-la-pastoril-clausura-temporaria-egresa-unico-alumno/>

DiarioTextual.com (2018c) Exalumnos se encadenaron contra el cierre de la escolita de La Pastoril. Disponible en <https://diariotextual.com/inicio/index.php/2018/12/10/exalumnos-se-encadenaron-cierre-la-escolita-la-pastoril/>

DiarioTextual.com (2018d) Crearán un Centro de Lengua Ranquel en la escuela de La Pastoril. Disponible en <https://diariotextual.com/inicio/index.php/2018/12/13/crearan-centro-lengua-ranquel-la-escuela-la-pastoril/>

El Chorrillero (13/07/17) Una familia Ranquel le pide al lonko que le devuelva su casa. Disponible en <https://elchorrillero.com/nota/2017/07/13/47060-una-familia-ranquel-le-pide-al-lonko-que-le-devuelva-su-casa/amp/>

El Diario de la República (04/03/14) La UNSL ofrece un curso para aprender ranquel. Disponible en: <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2014-3-4-7-51-0-la-unsl-ofrece-un-curso-para-aprender-ranquel>

El Diario de la República (02/11/15) Chicos de una escuela de Buenos Aires visitaron el pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2015-11-2-19-28-0-chicos-de-una-escuela-de-buenos-aires-visitaron-el-pueblo-ranquel>

El Diario de la República (27/05/16) Félix Díaz: “San Luis es un modelo en inclusión de pueblos indígenas”. Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2016-5-27-16-25-0-felix-diaz-san-luis-es-un-modelo-en-inclusion-de-pueblos-indigenas>

El Diario de la República (28/09/16) Inauguraron “Corazón Victoria”, la primera escuela generativa de la provincia. Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2016-9-28-21-50-0-inauguraron-corazon-victoria-la-primer-escuela-generativa-de-la-provincia>

El Diario de la República (03/03/17) La Comunidad Ranquel tendrá su Jardín de Infantes. Disponible en: <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2017-3-3-14-48-0-la-comunidad-ranquel-tendra-su-jardin-de-infantes>

El Diario de la República (17/03/17) Los ranqueles tendrán una oficina en la terminal de ómnibus.

Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2017-3-17-12-34-0-los-ranqueles-tendran-una-oficina-en-la-terminal-de-omnibus>

El Diario de la República (05/08/18) Pialadas y castraciones en el Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2018-8-5-9-43-0-pialadas-y-castraciones-en-el-pueblo-ranquel>

La Gaceta Digital (23/12/20) La Sala de Casación de Comodoro Py confirmó los procesamientos de Freixes y Zavala por la segunda causa de renunciadas anticipadas. Disponible en <https://lagacetadigital.com.ar/la-sala-de-casacion-de-comodoro-py-confirmando-los-procesamientos-de-freixes-y-zavala-por-la-segunda-causa-de-renunciadas-anticipadas/>

La Izquierda Diario (25/07/22) Norteamérica. Un demagógico pedido de "perdón" del Papa por los abusos de la Iglesia contra los indígenas en Canadá. Disponible en [https://www.laizquierdadiario.com/Un-demagogico-pedido-de-perdon-del-Papa-por-los-abusos-de-la-Iglesia-contra-los-indigenas-en-](https://www.laizquierdadiario.com/Un-demagogico-pedido-de-perdon-del-Papa-por-los-abusos-de-la-Iglesia-contra-los-indigenas-en)

Canada?gclid=CjwKCAjwxr2iBhBJEiwAdXECw\_sEEk3IZL-

LsiqH2J0nXnZIEmgneK3sZ2YmOk2-IYGXZbmd5y4hHRoCJ24QAvD\_BwE

LMA IACIA QOM La Casa del Hermano Toba (04/06/16) MAYO: SAN LUIS: PUEBLO RANQUEL. VISITANDO NUEVAMENTE EL PUEBLO RANQUEL INVITADO POR EL HERMANO LONKO DANIEL SANDOVAL. Disponible en <http://lmaiaciaqom.blogspot.com/2016/06/mayo-san-luis-pueblo-ranquel-visitando.html?m=1>

Ministerio de Educación. Noticias (26/09/11) El gobierno de San Luis inauguró la primera Escuela Pública Digital Rural. Disponible en <http://admin.educacion.sanluis.gov.ar/educacionasp/paginas/InfoPrensaDetalle.asp?TemaId=7&InfoPrensaId=1202>

Ministerio de Medio Ambiente de San Luis (15/04/14) Restauración de Humedales lagunas de Guanacache - Sitio Ramsar. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5HfDTnQM3Mk>.

Ministerio de Producción. Noticias (s/f) Instalaron equipos solares fotovoltaicos en el pueblo ranquel. Disponible en <https://produccion.sanluis.gov.ar/instalaron-equipos-solares-fotovoltaicos-en-el-pueblo-ranquel/>

Ministerio de Transporte. Noticias (13/06/17) Los ranqueles ya tienen oficina en la terminal San Luis. disponible en <http://transporte.sanluis.gov.ar/index.php/2017/03/20/los-ranqueles-ya-tienen-oficina-en-la-terminal-san-luis/>

Noticias UNSL (20/03/20) La UNSL y el Gobierno Provincial producirán en conjunto alcohol en gel y pastillas de jabón. Disponible en <http://www.noticias.unsl.edu.ar/20/03/2020/la-unsl-y-el-gobierno-provincial-produciran-en-conjunto-alcohol-en-gel-y-pastillas-de-jabon/>

Nox (19/08/22) San Luis recibirá 2 millones de dólares del Fondo Verde del Clima. Disponible en <https://nox.com.ar/san-luis-recibira-2-millones-de-dolares-del-fondo-verde-del-clima/>

Página 12 (23/08/04) En San Luis ganó el Sí, pero la discusión es saber cuántos votaron. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-40054-2004-08-23.html>

Página 12 (26/07/22) El papa Francisco pidió perdón por el mal que le causó la Iglesia a los indígenas de Canadá. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/439883-el-papa-francisco-pidio-perdon-por-el-mal-que-le-causo-la-ig>

Periodistas en la Red (2009) Más de 170 obras se presentaron en el Concurso de Pintura en homenaje al Pueblo Ranquel. Disponible de <http://www.periodistasenlared.info/diciembre09-04/nota8.html>

Periodistas en la Red (2009) El gobierno presentará religión ranquel ante la Secretaria de Cultos de la Nación. Disponible en <http://www.periodistasenlared.info/octubre09-21/nota2.html>

Periodistas en la Red (22/10/09) El Gobierno presentó la ‘Espiritualidad Ranquel’ ante la Secretaría de Culto de la Nación. Disponible en <http://www.periodistasenlared.info/octubre09-22/nota5.html>

Periodistas en la Red (19/11/10) Desalojaron a los ranqueles que protestaban en Terrazas de Portezuelo. Disponible en <http://www.periodistasenlared.info/noviembre10-19/nota3.html>

Radio Kermes (s/f) Se conforma la Confederación de la Nación Rankulche. <https://www.radiokermes.com/noticias/10760-se-conformo-la-confederacion-de-la-nacion-rankulche>

Ramona (2009) Noticias. <http://www.ramona.org.ar/>

Secretaría de Difusión y Relaciones Oficiales (21/12/09) Informaron los resultados del concurso de pintura sobre la reivindicación de las culturas originarias. Disponible en <https://es.slideshare.net/guestb09d72a/boletin-informativo-21-12-09>

Télam (19/08/22) San Luis recibirá 2 millones de dólares del Fondo Verde del Clima. Disponible en <https://www.telam.com.ar/notas/202208/602202-san-luis-millones-dolares-fondo-verde-clima.html#:~:text=La%20Provincia%20de%20San%20Luis,inform%C3%B3este%20viernes%20la%20Gobernaci%C3%B3n>.

ULP Noticias (22/08/14) La ULP reafirma la calidad de sus procedimientos. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-reafirma-la-calidad-de-sus-procedimientos-113>

ULP Noticias (07/11/14) Las EPD ratifican procesos de calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/las-epd-ratifican-procesos-de-calidad-422>

ULP Noticias (25/11/14) La ULP superó con éxito una nueva auditoría de calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-supero-con-exito-una-nueva-auditoria-de-calidad-476>

ULP Noticias (10/12/14) ULP - Parque Informático: formar para la competitividad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/tecnologia/ulp-parque-informatico-formar-para-la-competitividad-534>

ULP Noticias (29/01/15) Una modalidad inclusiva y de calidad que crece en la Agenda Digital puntana. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/una-modalidad-inclusiva-y-de-calidad-que-crece-en-la-agenda-digital-puntana-643>

ULP Noticias (26/02/15) ULP, Google y Zuckerberg Media, reunidos en la Digital Marketing Conference. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/ulp-google-y-zuckerberg-media-reunidos-en-la-digital-marketing-conference-724>

ULP Noticias (02/03/15) Acceso con calidad: la clave de las nuevas EPD de terminalidad rural. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/acceso-con-calidad-la-clave-de-las-nuevas-epd-de-terminalidad-rural-736>

ULP Noticias (12/03/15) La ULP recibió la visita de empresarios de la firma Siemens. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-recibio-la-visita-de-empresarios-de-la-firma-siemens-763>

ULP Noticias (23/04/15) Equipos de la ULP se capacitan de cara a una nueva auditoría externa. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/equipos-de-la-ulp-se-capacitan-de-cara-a-una-nueva-auditoria-externa-872>

ULP Noticias (08/07/15) La comunidad de las EPD vivió una jornada patriótica en el Pueblo Ranquel. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/la-comunidad-de-las-epd-vivio-una-jornada-patriotica-en-el-pueblo-ranquel-1090>

ULP Noticias (19/08/15) Formar y transformar con calidad: la ULP superó con éxito una nueva auditoría externa. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/formar-y-transformar-con-calidad-la-ulp-supero-con-exito-una-nueva-auditoria-externa-1183>

ULP Noticias (01/09/15) Con resultados destacados, la ULP aprobó una nueva auditoría externa de Calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/con-resultados-destacados-la-ulp-aprobo-una-nueva-auditoria-externa-de-calidad-1219>

ULP Noticias (28/09/15) En busca de la excelencia: la ULP superó con éxito una nueva auditoría externa. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/en-busca-de-la-excelencia-la-ulp-supero-con-exito-una-nueva-auditoria-externa-1300>

ULP Noticias (02/12/15) Alberto Rodríguez Saá: “Vamos a crear el Ministerio de Ciencia y Tecnología”. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/-alberto-rodriguez-saa-vamos-a-crear-el-ministerio-de-ciencia-y-tecnologia-1478>

ULP Noticias (23/12/15) “Se han distorsionado los objetivos por los cuales fue creada la ULP”. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/se-han-distorsionado-los-objetivos-por-los-cuales-fue-creada-la-ulp-1491>

ULP Noticias (03/06/16) Las EPD Ranquel y Huarpe presentes en un encuentro sobre educación intercultural bilingüe. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/las-epd-ranquel-y-huarpe-presentes-en-un-encuentro-sobre-educacion-intercultural-bilingue-1707>

ULP Noticias (05/08/16) La ULP superó exitosamente nuevas auditorías de calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-supero-exitosamente-nuevas-auditorias-de-calidad-1797>

ULP Noticias (12/09/17) La ULP superó una nueva auditoría externa. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-supero-una-nueva-auditoria-externa-2209>

ULP Noticias (20/09/17) Alumnos de las EPD rurales viven la Semana del Estudiante a pura ciencia. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/alumnos-de-las-epd-rurales-viven-la-semana-del-estudiante-a-pura-ciencia-2223>

ULP Noticias (27/11/17) Alumnos de las comunidades huarpe y ranquel visitaron la ULP. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/alumnos-de-las-comunidades-huarpe-y-ranquel-visitaron-la-ulp-2285>

ULP Noticias (27/12/18) Con resultados destacados, la ULP aprobó la recertificación internacional de calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/con-resultados-destacados-la-ulp-aprobo-la-recertificacion-internacional-de-calidad-2848>

ULP Noticias (04/07/19) Alumnos del Pueblo Ranquel visitaron la ULP. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/alumnos-del-pueblo-ranquel-visitaron-la-ulp-3315>

ULP Noticias (30/08/19) Alumnos de diferentes escuelas disfrutaron de Buenos Aires y el Teatro Colón. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/alumnos-de-diferentes-escuelas-disfrutaron-de-buenos-aires-y-el-teatro-colon-3467>

ULP Noticias (07/12/21) La ULP recertificó su Sistema de Gestión de Calidad. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/institucionales/la-ulp-recertifico-su-sistema-de-gestion-de-calidad-4718>

ULP Noticias (17/02/22) Cerca de 80 docentes rurales recibieron una capacitación sobre lineamientos de Calidad. <http://noticias.ulp.edu.ar/educacion/cerca-de-80-docentes-rurales-recibieron-una-capacitacion-sobre-lineamientos-de-calidad-4841>

ULP Noticias (26/07/22) La Universidad de La Punta renovó la certificación bajo Normas ISO. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/tecnologia/la-universidad-de-la-punta-renovo-la-certificacion-bajo-normas-iso-5265>

ULP Noticias (30/12/22) Calidad capacitó a 1685 agentes de la Administración Pública y ejecutó más de 200 auditorías en 2022. Disponible en <http://noticias.ulp.edu.ar/tecnologia/calidad-capacito-a-1685-agentes-de-la-administracion-publica-y-ejecuto-mas-de-200-auditorias-en-2022-5710>

## **Videos**

Abc77333 (29/11/09) Indios Ranqueles, San Luis (3). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=72twwOz3xsA>

Alberto Rodríguez Saá (23/11/16) Alberto puso en marcha la construcción de una escuela de nivel inicial para el Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=CBXsTzNHeO8>

Alcides J. C. Araya, Proyecto de conservación y restauración del sitio RAMSAR – Lagunas de Guanacache: <https://www.youtube.com/watch?v=r81bIYM0wEI&t=604s>

Cable Digital (10/08/17) Conflicto en Pueblo Ranquel el lonko huinquense Daniel Sandoval cuestionado. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dew2hNG5wyE>

Cable Digital (13/11/18) Una mirada ranquel presentaron en Huinca el libro de Carlos Correa. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YsqCwl3SzGA>

Canal 13, San Luis TV (27/06/13) Año Nuevo Ranquel - Documental de Canal 13. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=YgSeRhWlkZQ>

Canal 13, San Luis TV (02/02/16) LONKO Daniel Sandoval. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5uxrziCedW4>

Carlos Correa (03/11/18) Javier Villalba presentación Una Mirada Ranquel APE 27-10-18. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sZI3S1j5BIA>

Ciberwebbonito (28/08/09) Nación Ranquel - Provincia de San Luis – Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OXdm610Sib4>

Coop. Villa Huidobro TV (28/11/12) Viaje a la comunidad ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=p-zZOrYaREA>

CPETv (Canal 2) (19/09/16) Presentan "Una mirada Ranquel". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tjsmxHniXJg>

Diario de la República (10/09/09) Sesión en Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Le2kjpORTL8>

Estancia y Tradiciones (22/05/18a) 16 Estancias y Tradiciones, Capitulo: Juana Alcántaro. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8RyBGrdY9q4>

Estancia y Tradiciones (22/05/18b) Juana Alcántarro 1. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XZv1CKae3ZY&t=184s>

Gobierno de San Luis (22/11/16) Gira por el sur de la provincia (Pueblo Ranquel). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XIfdNzXm9Pc>

Gustavo Senn (18/11/10) Ranqueles reclaman sus derechos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AzQcaYjT6CM&t=4s>

José Antonio Torres Brizuela (18/09/14a) Pueblo Ranquel- San Luis- Argentina- Reportaje Prof. Torres Brizuela José. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tilBbtoJpFM>

José Antonio Torres Brizuela (18/09/14b) Pueblo Ranquel- San Luis- Argentina- (2da Parte) Reportaje Prof. Torres Brizuela. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rhNXSkzmbZc>

Intercolegiales culturales (23/11/18a) INCHEINYANKA (MI SÍMBOLO) - NIVEL INICIAL. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=X5ES-l2C-Yo>

Intercolegiales culturales (23/11/18b) LA DANZA DE CHOIQUE PURRÜM (DANZA DEL AVESTRUZ) - NIVEL PRIMARIO) Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EOueSvpRyAs>

Intercolegiales culturales (21/12/18) La mirada ranquel. Nivel Secundario. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=\\_bZCVIVJ5bc](https://www.youtube.com/watch?v=_bZCVIVJ5bc)

La Bulla San Luis (16/07/17) Ranqueles: expulsadxs de sus tierras otra vez. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6cxgf6IE6YM>

La Bulla San Luis (05/09/22) Antu lamngen zomo che Ñuque Mapu. DIA DE LA MUJER INDIGENA. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RcwRapS1pO8&t=27s>



Luis E. R. Cesanelli P. (28/09/18) Carlos Correa "Una Mirada Ranquel. (La Cultura del Olvido). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pQkXHz9YAI>

Luis E. R. Cesanelli P. (28/10/18a) Canción ranquel- Marcela Blanco. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Zt4zQYaFajI>

Luis E. R. Cesanelli P. (28/10/18b) Mariqueo-Javier Villalba. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OIAPVRDKTHI>

Ministerio de Medio Ambiente de San Luis, Restauración de Humedales lagunas de Guanacache -- Sitio Ramsar: <https://www.youtube.com/watch?v=5HfDTnQM3Mk>

Mi Reino, Mis Reglas (15/07/17) San Luis - Viviendas para los Sirios y no para los Ranqueles. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fwr5SZnTJYY>

Mi Reino, Mis Reglas (15/07/17) San Luis - Viviendas para los Sirios y no para los Ranqueles parte 2. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9Ebk5u41VhQ>

Noticias 13 San Luis (17/02/17) Documental en Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nSXijpHKvU4>

NuestraAméricaProfun (09/08/09) Ranqueles, recuperan territorio en San Luis. 1º Parte. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Ev8pOtFbkkg>

NuestraAméricaProfun (09/08/09) Ranqueles, recuperan territorio en San Luis. 2º Parte. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=kESKt\\_hC9BU](https://www.youtube.com/watch?v=kESKt_hC9BU)

Ñuke Mapu (15/01/16) Mirada Presentación Curso. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=F5xpARgrJJI>

Otro país posible (2008) Restituyen tierras a Ranqueles. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QJTwpC4WC8Y>

Páginas de Daniel (08/03/16) Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=LwRwVmoFkSE>

Radio Viajera Huarpe (16/07/21) Video realizado por alumnos de Nivel Inicial y Primario de la Escuela Xumucpe, para participar de los Interculturales, (Provincia de San Luis). Disponible en [https://www.facebook.com/watch/?extid=NS-UNK-UNK-UNK-AN\\_GK0T-GK1C&mibextid=2Rb1fB&v=1008667826598630](https://www.facebook.com/watch/?extid=NS-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&mibextid=2Rb1fB&v=1008667826598630)

Ramses producciones (26/09/10) loc-desalojan pueblo ranquel.mpg. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=y4fh-AsWyKg>

Redacción ANSL (27/05/16) Mercedes Soria, lonko ranquel. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=3UkE\\_GBs8I8](https://www.youtube.com/watch?v=3UkE_GBs8I8)

Redacción ANSL (22/11/16a) Gobernador Alberto Rodríguez Saá. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vhYAEMXC56o&t=6s>

Redacción ANSL (22/11/16b) Lonko David Sandoval. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=\\_aoa7lglGkA](https://www.youtube.com/watch?v=_aoa7lglGkA)  
<https://www.youtube.com/watch?v=5uxrziCedW4>

Redacción ANSL (22/11/16c) Marcelo Amitrano, ministro de Educación. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=37hlkXpFyDA&t=35s>

Secretaría de Cultura San Luis (14/11/20) 1° FERIA DIGITAL DEL LIBRO - SAN LUIS 2020. San Luis dueños de la tierra - Pueblo Nación Ranquel. Disponible en <https://www.facebook.com/watch/?v=2427623494213305>

Senn, G. (18/11/10) Ranqueles reclaman sus derechos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=AzQcaYjT6CM&t=7s>

Swami (28/10/18) Javier Villalba -Una Mirada Ranquel 2018-. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5MYqbtvVkak>

Televisión Pública (10/10/12a) Vivo en Argentina - San Luis - Ranquel – Arquitectura. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8VRUDWwcslw>

Televisión Pública (10/10/12b) Vivo en Argentina - San Luis - Ranquel – Cocina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=D-zUYsAXgu8>

Televisión Pública (10/10/12c) Vivo en Argentina - San Luis - Ranquel – Productividad. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=gOVyUaoDZAU>

Televisión Pública (10/10/12d) Vivo en Argentina - San Luis – Ranquel. Revaloración Cultural. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IqokkZXXKaXw>

TVCO (24/10/16) Presentación del libro “Una mirada Ranquel...”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FPBnlMUho2s>

ULP Digital (10/07/15) 9 de julio en el Pueblo Ranquel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=uCUZjV58MfQ>

Viajes y vida (02/04/16a) Doma india, viajes y vidas Documental. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Ph4VHn4qOcw>

Viajes y vida (02/04/16b) Doma india Scarpatti, San Luis, viajes y vidas. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xZaopobUki0>