

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

Ciencias sociales, Artes y Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...



LAS DICTADURAS EN AMÉRICA LATINA: HISTORIA, HISTORIOGRAFÍA Y MEMORIA



Revista Diversidad de las Culturas – N° 5 (2023/2)

Obra bajo [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



ISSN: 2718-8310

Dirección postal: 4600

Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA)

FHyCS/UNJu - Otero 262 - 4600 San Salvador de Jujuy - Argentina

Correo electrónico: diversidadcultural@unju.edu.ar

Dirección

Dr. Jorge Alberto Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Dr. Cristiano Alencar Arrais (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

Comité editorial

Dr. Yussef Daibert Salomão de Campos (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

Dra. Luciana Christina Cruz e Souza (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

Dra. Nadia Moroz Luciani (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Brasil)

Dr. Carlos Alberto Garcés (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Comité científico

Dr. Alfredo Juan Manuel Carballeda (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Dr. Hugo Spinelli (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)

Dr. Raúl Amaro de Oliveira Lanari (PUC Minas Gerais, Brasil)

Dra. Young Me Lee (Universidad Nacional del Altiplano, Perú)

Organizadores

Sabrina Costa Braga (Universidade Federal de Goiás)

Murilo Gonçalves (Universidade Federal de Goiás)

Vinícius Bivar (Freie Universität Berlin)

Secretaría general

Perla A. A. Surriable

Imagen de tapa

Fotografía de Jorge Alberto Kulemeyer

Diseño de tapa e interior

Perla Aylén Abigail Surriable

Jorge Alberto Kulemeyer

Diseño de logo

Ariadna Bello



INDICE

Presentación de la Revista

1.- Secretaria de Políticas Universitarias

Marina Larrea (Coordinadora del PIESCI) y Evangelina Lepore (Responsable de Cooperación Bilateral, PIESCI).....pág. 6

2.- Universidade Federal de Goiás

Eugênio Rezende de Carvalho (Diretor da Faculdade de História da UFG) y Jiani Fernando Langaro (Coordenador do PPGH-UFG).....pág. 8

3.- “As ditaduras na América Latina: história, historiografia e memória”

Sabrina Costa Braga (Universidade Federal de Goiás), Murilo Gonçalves (Universidade Federal de Goiás) y Vinícius Bivar (Freie Universität Berlin).....pág. 10

Sección ARTÍCULOS ACADÉMICOS

1.- Roberto Abdala Junior

O Brasil da ditadura, televisão e a invenção da telenovela.....pág. 13

2.- Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves

A multidirecionalidade da memória do holocausto e da ditadura militar brasileira em k. *Relato de uma busca*.....pág. 43

3.- Vinícius Bivar

La diplomacia alemana y las violaciones de derechos humanos en el Chile de Pinochet: historia y memoria.....pág. 55



4.- Gabriel Teles

Apuntes sobre conflictos políticos e intervención estatal en la UNE durante la dictadura militar (1964-1985).....pág. 75

5.- Ariel I. Slavutsky

El concepto de exilio interno. Un acercamiento a su valor heurístico para el análisis de las prácticas de los agentes en Argentina entre 1974 y 1986.....pág. 91

Sección TESIS Y MONOGRAFÍAS

1.- Estela Maris Valenzuela

Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el instituto de nivel terciario C.I.F.M.A. de Pcia Roque Sáenz Peña Chaco en la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, desde la perspectiva de los egresados Tobas.....pág. 106

Sección DIÁLOGOS Y REFLEXIONES

1.- Ana Clara Picco Lambert

Entre tricésimo Fraelaco y Ucache: vida y obra de Gildo Giovanni Costantini, constructor de la eternidad.....pág. 237

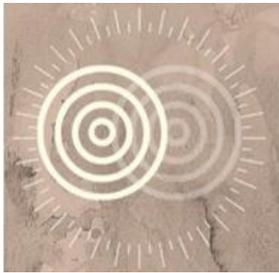
Sección IMÁGENES DE LATINOAMÉRICA

1.- Jorge Kulemeyer

Pestañeando por aquí y por allá.....pág. 264

2.- Pablo Pereyra

La luz y los momentos.....pág. 266



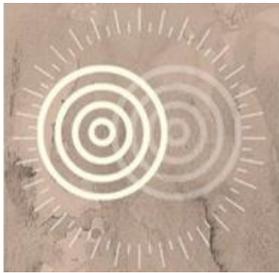
PRESENTACIÓN

En el año 2000, en un contexto de creciente integración entre la República Argentina y la República Federativa de Brasil, surgió la necesidad de profundizar este vínculo estimulando la formación de recursos humanos a nivel de posgrado. Esta decisión estratégica se puso de manifiesto con la suscripción del “Protocolo Adicional al convenio de cooperación educativa entre ambos países para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado”, cuyo objetivo principal giraba en torno a cuatro ejes: la formación de recursos humanos y el perfeccionamiento de docentes–investigadores; la creación de un sistema de intercambio interinstitucional donde se fomentara el trabajo conjunto en proyectos de investigación; la implementación de un sistema de reconocimiento de títulos de posgrado, y el intercambio de documentación especializada y de publicaciones conjuntas.

Atendiendo a estos propósitos, las autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES) de la República Federativa de Brasil acordaron a comienzos del año 2000 llevar adelante una serie de políticas públicas universitarias con la intención de fortalecer la integración académica regional en todos los sectores del conocimiento a través de Programas binacionales a nivel de carreras de posgrado: Colegio Doctoral, Centros Asociados de Posgrado (CAPG-BA) y Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP-BA).

Estos programas, que velaban por una amplia inclusión -en términos de disciplinas y distribución territorial- de posgrados de ambos países, experimentaron resultados e impactos académicos e institucionales extraordinarios y marcaron la agenda de la cooperación internacional universitaria, cimentando las acciones futuras en relación con dinámicas de asociación, buenas prácticas, integración regional a través de la conformación de redes nacionales e internacionales en diversas temáticas.

La asociación entre la Universidad Nacional de Jujuy y la Universidad Federal de Goiás, como parte constitutiva del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados (CAFP-BA), es una muestra del trabajo tenaz entre los socios, quienes consolidaron sus vínculos a lo largo de los años apostando a problemáticas actuales o pasadas y aportando a la reflexión con énfasis en lo regional, lo bilateral y lo multilateral en un contexto latinoamericanista en el ámbito de las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades.

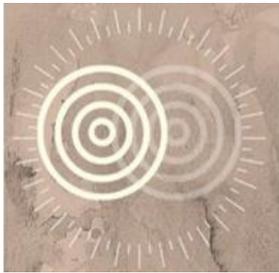


Esta Revista es un lugar de encuentro, de análisis, de deliberación que apunta a recabar acontecimientos que son parte de nuestra historia común tratadas editorialmente con el respeto y la solvencia de dos instituciones que albergan el saber de ambos países.

Es enormemente gratificante para el Programa de internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina testimoniar los logros sostenidos de esta asociación y acompañar hoy el lanzamiento de la *Revista Diversidad de las Culturas* - producto del esfuerzo, la lúcida visión y la generosidad de dos referentes en la temática como el Prof. Jorge Kulemeyer y el Prof. Cristiano Arrais-, a la cual le auguramos una larga vida.

Lic. Marina Larrea
Coordinadora del PIESCI

Lic. Evangelina Lepore
Responsable de Cooperación Bilateral (PIESCI)



INTEGRAÇÃO, DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

NO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

UFG (Universidade Federal de Goiás) e UNJU (Universidade Nacional de Jujuy); San Salvador de Jujuy e Goiânia; universidades e cidades separadas por mais de 2.600 quilômetros, uma instituição ligada a uma realidade andina, outra ao Cerrado brasileiro. O que as une? O que elas têm em comum? O que colocou em diálogo universidades de contextos tão díspares que hoje lançam um periódico acadêmico em parceria?

Em 2014, CAPES e CONICET lançaram o Edital “Centros Associados para Fortalecimento da Pós-Graduação – Brasil-Argentina” (CAFP-BA), cuja proposta era que Programas mais antigos e consolidados auxiliassem na formação de recursos humanos de pós-graduações abertas em períodos mais recentes. O Programa de Pós-Graduação em História da UFG (PPGH-UFG), habilitada a participar do certame em função de seu conceito 5 (excelência nacional), se interessou pela proposta e buscou potenciais parceiras na Argentina.

O encontro com a UNJU, a princípio, foi quase fortuito: a UFG já possuía um convênio com a universidade argentina. Ela seria, portanto, uma instituição parceira em potencial para a elaboração do projeto juntamente como o PPGH. Foi assim que se contactou o doutorado em Ciências Sociais da UNJU, onde houve um grande interesse em se estabelecer um acordo de cooperação com o PPGH. Ao fim, o projeto do Programa de Pós-graduação em História da UFG e do doutorado em Ciências Sociais da UNJU, “Diversidade Cultural: estudos comparativos”, coordenado pelos Profs. Drs. Cristiano P. A. Arrais (UFG) e Jorge Kulemeyer (UNJU), foi contemplado para financiamento entre 2014 e 2018. Dentro das prerrogativas do Edital, deveria o PPGH-UFG – fundado ainda em 1972 – auxiliar na consolidação do curso de doutorado em Ciências Sociais da UNJU, uma pós-graduação mais recente, datada de 2013.

Nesse período, houve uma profícua parceria, que se materializou em 11 intercâmbios de doutorandos da UNJU no PPGH-UFG; 2 pós-doutoramentos de docentes da UNJU realizados no PPGH; 10 missões de trabalho realizadas em ambos os países (Brasil e Argentina); 4 artigos publicados em dossiê de revista do PPGH e 1 livro bilíngue publicado na Argentina (Editora da UNJU) e no Brasil, nas versões impressas e e-book); 18 orientações partilhadas de doutorandos; 7 edições do “Colóquio Diversidade das Culturas”, ora no Brasil/UFG, ora na Argentina/UNJU, dentre outras inúmeras ações realizadas em conjunto por ambas as pós-graduações.

Entretanto, esse não foi mais um daqueles convênios que cessam quando o financiamento ou o projeto que o originou findam. Nos anos que se seguiram a 2018, as parcerias entre o



PPGH-UFG e o doutorado em Ciências Sociais da UNJU permaneceram e, podemos afirmar, se aprofundaram. As publicações em coautoria de docentes de ambos os países continuaram, assim como o intercâmbio viabilizado por meio de eventos. Os colóquios “Diversidad de las Culturas” continuam sendo realizados anualmente, com participação de professores e pesquisadores da UFG e da UNJU. Para 2021, a previsão é de realização de novo evento em novembro, a ser sediado em Jujuy.

Acreditamos que a explicação para o sucesso desse convênio tenha sido não somente o trabalho árduo e o grande empenho de ambos os lados, mas um componente que, para nós, latino-americanos, não pode faltar em nenhuma parceria: calor humano. O convênio entre UFG e UNJU não foi algo friamente profissional, mas um compartilhamento de experiências humanas. Ao longo de todos esses processos, docentes e discentes de ambas as pós-graduações construíram amizades e laços humanos duradouros, que, longe de tirar o foco das atividades acadêmicas, as fortaleceram sobremaneira.

É nesse sentido que a presente revista, “Diversidad de las Culturas”, emerge como mais uma nova surpresa dessa grande parceria entre PPGH-UFG e UNJU. Tendo os Profs. Drs. Jorge Kulemeyer, Cristiano P. A. Arrais e Yussef D. S. Campos como editores, junta-se aos demais belos e bons frutos com os quais o convênio ainda nos presenteia. Mais que isso, o periódico tem pela frente um destino especial: eternizar as ações conjuntas entre o PPGH-UFG e o doutorado em Ciências Sociais da UNJU, tornando-as ainda mais regulares e permanentes. É um grande desafio, mas à altura dos tão experientes pesquisadores que se disponibilizam a serem seus editores.

Como uma linda e perfumada flor, consoante com a paisagem formada por um exuberante jardim, nasce a revista “Diversidad de las Culturas”. Não por acaso, mas em função do peso da história que engendrou, surge com a missão de fomentar e aprofundar o debate acadêmico entre pesquisadores argentinos, brasileiros e de todas as nacionalidades que quiserem dialogar. Diante de tão nobre iniciativa, apenas nos resta desejar vida longa ao infante periódico e que seu porvir seja tão resplandecente quanto a história que o gerou.

Prof. Dr. Eugênio Rezende de Carvalho
Diretor da Faculdade de História da UFG

Prof. Dr. Jiani Fernando Langaro
Coordenador do PPGH-UFG



Apresentação do dossiê

“As ditaduras na América Latina: história, historiografia e memória”

Os estudos sobre regimes ditatoriais na América Latina durante o século XX abarcam uma variedade considerável de reflexões que procuram pensar as especificidades nacionais, bem como os seus impactos regionais e globais, utilizando abordagens comparativas ou transnacionais, que nos permitem identificar semelhanças tanto em relação aos regimes ditatoriais estabelecidos quanto às políticas de memória implementadas em processos de redemocratização. Mesmo décadas após a queda das ditaduras latino-americanas, a consolidação democrática ainda se revela como um desafio em praticamente todos os países, o que reitera o tema como atual e necessário, apesar dos numerosos estudos realizados. A necessidade de continuar a explorar esse contexto histórico torna-se inegável face ao avanço recente e à escala global de uma extrema direita que recorre frequentemente às ideias e à memória destas ditaduras. Portanto, tratar da história e da memória da contemporaneidade latino-americana é essencial para pensarmos os caminhos de construção (ou reconstrução) dessas democracias, bem como seus limites e impasses. Nesse sentido, este dossiê reuniu trabalhos advindos de investigações que buscaram apresentar diferentes problemas e abordagens a um complexo período da história latino-americana.

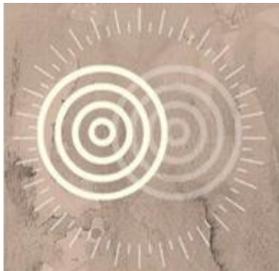
No artigo de autoria do professor Roberto Abdala Jr., intitulado *O Brasil da ditadura, televisão e a invenção da telenovela*, a emergência e consolidação da televisão como meio de comunicação mais importante à época da ditadura civil-militar no Brasil é tratada em termos de uma transformação cultural. O foco da análise é o papel da televisão nesse momento histórico, bem como o fenômeno sociocultural das telenovelas no Brasil.

No artigo *A multidirecionalidade da memória do Holocausto e da ditadura militar brasileira em K. Relato de uma busca*, Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves focam na relação entre a memória do trauma do Holocausto e a memória do trauma da ditadura militar brasileira a partir da ficção produzida no Brasil acerca da ditadura, mais precisamente a partir da obra *K. Relato de uma busca* de Bernardo Kucinski.

Vinícius Bivar contribui com este dossiê com o artigo *La diplomacia alemana y las violaciones de derechos humanos en el Chile de Pinochet: historia y memoria*, no qual ele analisa as ações diplomáticas e as políticas de memória implementadas na República Federal da Alemanha (RFA) e na posterior Alemanha unificada a respeito da Colonia Dignidad no Chile. O artigo parte do projeto de memória institucional lançado pelo Ministério de Relações Exteriores da Alemanha em 2016 visando revisitar o tratamento dado pela diplomacia alemã ao caso da Colonia Dignidad. Entre as contribuições do projeto estão os relatórios sobre as violações dos direitos humanos na Colonia durante a ditadura de Pinochet, bem como a criação de um arquivo com testemunhos.

Sabrina Costa Braga, Murilo Gonçalves e Vinícius Bivar

AS DITADURAS NA AMÉRICA LATINA: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E MEMÓRIA



Em *Apuntes sobre conflictos políticos e intervención estatal en la UNE durante la Dictadura Militar (1964-1985)* Gabriel Teles trata dos conflitos políticos e da repressão militar enquanto respostas às mobilizações estudantis durante a ditadura militar no Brasil. Para isso, o autor destaca os impactos do regime autoritário na União Nacional dos Estudantes em diferentes estágios da experiência repressiva.

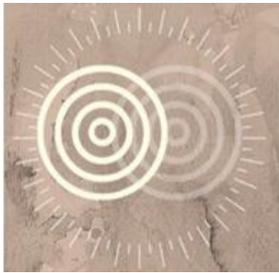
El concepto de exilio interno: un acercamiento a su valor heurístico para el analisis de las prácticas de los agentes en argentina entre 1974 y 1986, de autoria de Ariel I. Slavutsky, é o artigo que fecha este dossiê com uma contribuição muito interessante acerca da noção de exílio interno, considerando que o exílio, em seu significado comum, foi utilizado como ferramenta de violência institucional durante a ditadura militar na Argentina. O exílio interno teria sido realizado por aqueles que não tiveram a possibilidade de se exilar de fato e precisaram reproduzir suas vidas dentro dos limites territoriais da Argentina em condições de perseguição.

A diversidade dos temas e das abordagens dos artigos deste dossiê ilustram o quanto o campo dos estudos sobre as ditaduras na América Latina foi e é capaz de fomentar em muito o debate acadêmico, seja entre pesquisadores latino-americanos, seja em suas referências e relações a outros territórios e nacionalidades. Desejamos a todos uma boa leitura!

Sabrina Costa Braga

Murilo Gonçalves

Vinícius Bivar



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

**Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...**

ISSN: 2718-8310

ARTÍCULOS ACADÉMICOS



**O BRASIL DA DITADURA, TELEVISÃO E A INVENÇÃO DA
TELENOVELA**

**EL BRASIL DE LA DICTADURA, LA TELEVISIÓN Y LA INVENCION
DE LA TELENOVELA**

**BRAZIL OF DICTATORSHIP, TELEVISION AND THE INVENTION OF
THE SOAP OPERA**

Roberto Abdala Junior
Professor da Faculdade de História
Universidade Federal de Goiás
roberto_abdala_junior@ufg.br

Resumo

O artigo aborda uma transformação cultural ocorrida durante a ditadura civil-militar brasileira que, talvez devido ao contexto histórico, não recebeu a atenção devida nas pesquisas das Ciências Sociais. Trata-se da emergência e consolidação da televisão como o mais importante meio de comunicação da época e de um dos maiores fenômenos socioculturais da América Latina, as telenovelas. O texto visa a lançar luz nova em diversas questões da época, interrogando sobre o impacto sociocultural da novidade. Os focos de análise se voltaram, então, para apreender a participação da televisão nas derrotas do partido da ditadura, a partir das eleições de 1974; o papel da televisão, especialmente da TV Globo, na política e no mercado - considerando que a empresa foi um exemplo paradigmático de sucesso -; e por fim, o impacto da televisão sobre o papel sociocultural dos intelectuais no Brasil.

Palavras-chave: Brasil, ditadura civil militar, televisão, teleficação.

Resumen

Este artículo aborda una transformación cultural ocurrida durante la dictadura cívico-militar brasileña que, tal vez por el contexto histórico, no ha recibido la atención que merece en la investigación en ciencias sociales. Se trata del surgimiento y consolidación de la televisión como el medio de comunicación más importante de la época y de uno de los mayores fenómenos socioculturales de América Latina, las telenovelas. El texto pretende arrojar nueva luz sobre diversas cuestiones de la época, cuestionando el impacto sociocultural de la novedad. El análisis se centra en la participación de la televisión en las derrotas del partido de la dictadura, a partir de las elecciones de 1974; el papel de la televisión, especialmente de TV Globo, en la política y en el mercado -considerando que la empresa era un ejemplo

Roberto Abdala Junior

O BRASIL DA DITADURA, TELEVISÃO E A INVENÇÃO DA TELENOVELA



paradigmático de éxito-; y, por último, el impacto de la televisión en el papel sociocultural de los intelectuales en Brasil.

Palabras clave: Brasil, dictadura militar, televisión, teleficción.

Abstract

The article addresses a cultural transformation that occurred during the Brazilian civil-military dictatorship that, perhaps due to the historical context, did not receive due attention in Social Sciences research. It is about the emergence and consolidation of television as the most important means of communication at the time and one of the biggest sociocultural phenomena in Latin America, soap operas. The text aims to shed new light on several issues of the time, questioning the sociocultural impact of the novelty. The focus of analysis then turned to understanding the participation of television in the defeats of the dictatorship party, starting from the 1974 elections; the role of television, especially TV Globo, in politics and the market - considering that the company was a paradigmatic example of success -; and finally, the impact of television on the sociocultural role of intellectuals in Brazil.

Keywords: Brazil, civil military dictatorship, television, telefiction.

“Apesar da ditadura da direita há relativa hegemonia cultural da esquerda no país. [...] Em suma, nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom. Esta anomalia – que agora periclita, quando a ditadura decretou penas pesadíssimas para a propaganda do socialismo – é o traço mais visível do panorama cultural brasileiro entre 64 e 69.”
Roberto Schwarz 1978: 62. (Grifo do autor)

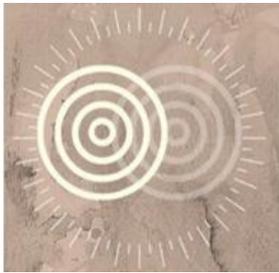
Introdução

A ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985 apresenta lacunas históricas que somente puderam ser sanadas após seu fim e, muitas vezes, ainda hoje permanecem sem solução. Trata-se de um fenômeno característico de todo regime autoritário que criam um ambiente de medo e até pavor devido às práticas de opressão, censura, ameaças sistemáticas e permanentes, suspensão de direitos, perseguições, quando não, execuções sumárias de críticos e/ou adversários. A situação tem um efeito comprometedor que, obviamente, opera silenciamentos que repercutem na produção da história acadêmica. Mas, talvez, o pior desdobramento seja como essas lacunas são (ou podem ser) exploradas no futuro pelos mesmos agentes que se beneficiaram durante a vigência do regime.

Nesses contextos, as práticas sociais mais prosaicas passam a ser submetidas a um escrutínio rigoroso para evitar que possam servir às ações contra os cidadãos e/ou instituições e as manifestações da cultura podem adquirir uma importância capital. Os elementos da cultura abordados neste texto têm por foco aspectos que muitas vezes escapam às análises do período

Roberto Abdala Junior

O BRASIL DA DITADURA, TELEVISÃO E A INVENÇÃO DA TELENVELA



que, mesmo não tendo sido silenciados, tem pouco destaque nos estudos de época. Mas, a presença incontornável que tiveram na cultura desde então, especialmente na cultura política brasileira – como a citação acima destaca – exige um tratamento histórico mais detido.

No sentido de fazer uma contribuição às pesquisas de época, este estudo põe foco sobre um elemento que tornou-se central na cultura brasileira na segunda metade do século passado: a televisão. Afinal, não é possível desconsiderar um fenômeno que permaneceu presente e teve papel decisivo na política durante a ditadura e cujos desdobramentos têm importância estratégica na história do Brasil desde então.¹ Outro aspecto importante é o fato de que passou a compor a cultura popular brasileira ou, como prefiro chamar, seguindo Williams (2003), a *cultura de todos*, a cultura comum.²

Analiso a emergência do fenômeno televisão na cultura brasileira, apresentando alguns de seus desdobramentos, sobretudo na política. A investigação voltou-se também para alguns aspectos pontuais da teleficção nos anos 1970, articulando o fenômeno “televisão” à cultura comum, visando a apreender um dos papéis que a telenovela pode ter desempenhado então. Confiro atenção especial à TV Globo, empresa que contou com apoio dos governos ditatoriais, consolidou-se como a mais importante meio de comunicação do país e conquistou uma posição destacada no mercado internacional de bens simbólicos (Ortiz, 1988).

Ao focar a *cultura de todos* no período mais sombrio da ditadura outro problema refere-se aos recortes temporais, pois, essas dimensões históricas que ganham expressão na esfera pública tendem a desobedecer aos crivos sociais impostos arbitrariamente. Buscando contornar essa dificuldade, recorri aos eventos históricos mais relevantes para balizar rupturas e continuidades dos processos do período, no interior dos quais as transformações culturais emergiram, buscando atribuir-lhes um significado que nem sempre é evidente. Um significado cujo sentido histórico preciso demanda que seja considerado no interior de uma nova esfera pública *dialógica*³, na qual as mídias audiovisuais ganham mais centralidade, cuja importância começa a se constituir no Brasil durante a ditadura.⁴

¹ Sobre o impacto comprovado da teleficção na vida política do Brasil nos anos 1990, consultar Abdala Junior (2021).

² Os argumentos de autores como Bakhtin (2013), Burke (1989), Williams (2006) e Canclini (2006) convergem para defender a noção de uma cultura circular, afastando-se de uma concepção que separa a cultura popular e alta cultura. Os trabalhos de Bakhtin e Burke dão sustentação às teses Williams e Canclini segundo às quais, na era moderna foi-se constituindo a separação, arbitrariamente, como desdobramento do capitalismo no Ocidente e seus processos de distinção social. Sob esse viés não se aplicam categorias como comunicação de massa, tampouco de discursos concebidos como detendo significados imanentes. Todos os discursos ganhariam significados somente em contextos históricos no interior dos quais é preciso identificar os agente ideológicos envolvidos, bem como os discursos verbais e também os não-verbais que o compõem e os diálogos estabelecidos entre todos esses elementos. Sobre a argumentação teórica do tema consultar Bakhtin ([Volochinov] 2017).

³ A noção reconhece e amplia a concepção de participação da audiência na recepção dos discursos que circulam na esfera pública. Uma noção de pública dialógica é ainda mais precisa se aplicada à América Latina cuja baixo letramento, ampliada participação das mídias e as formas de resistência



Seguindo este roteiro sumário, me ocuparei do período compreendido entre a decretação do AI-5 (13/12/1968)⁵ e o momento no qual aqueles agentes sociais que haviam apoiado o golpe e o regime, deixam, não somente de oferecer base de sustentação político-institucional à ditadura, como passam a criticar as ações de governo e, em muitos casos e progressivamente, até a apoiar o fim da ditadura.

A ditadura e o esforço para silenciar a sociedade

Na primeira metade da década de 1970 o efeito devastador do aparato repressivo foi-se tornando manifesto. Os governos ditatoriais, através de suas intervenções, galvanizaram práticas políticas tradicionais e outras mais incipientes e legítimas foram (quase) esmagadas. Além disso, criaram-se condições para a ascensão e consolidação do poder dos órgãos de repressão política, cujos membros tornaram-se, virtualmente, os *donos do país*. O período da ditadura fabricou também um hiato de quase – porque não há ditadura capaz de silenciar todas as formas de resistência de uma sociedade – vinte e um anos nos processos sociais de construção de uma cidadania de caráter mais popular, um processo que, historicamente, vinha se consolidando desde a promulgação da última Constituição (1946).

As atividades culturais das três *artes do espetáculo* – cinema, música e teatro – de revistas acadêmicas e debates travados em diversos espaços públicos, como escolas, universidades, centros culturais etc. passaram a ser censuradas de forma ostensiva desde o Golpe de 1964. Mas, ainda assim os observadores de época indicam que nesses espaços vicejou, até então, uma cultura de esquerda – como Schwarz na citação que abre este texto – e que, eventualmente, poderia ser compartilhada por segmentos da classe média. Por outro lado, essa condição não pode ser estendida ao restante da população brasileira, nem mesmo é possível considerar que há uma correspondência entre as sociedades e culturas das capitais e das cidades do interior do país, ou mesmo das zonas rurais.

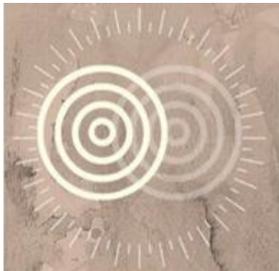
Faltava à população, considerada genericamente, formação política e/ou escolar que permitisse uma visão mais crítica sobre os processos históricos em curso no Brasil. Sobretudo, faltava-lhe aquela cidadania a qual Carvalho se referiu em 1992⁶ e que vinha sendo engendrada pela sociedade, historicamente, até o golpe de 1964. O mais grave desse processo é que os poucos vestígios de liberdade de expressão tolerados até 1968, foram varridos do cenário cultural a partir do AI-5. Isso atingiu todas os setores da cultura,

alternativas da sociedade civil são historicamente distintas de outras sociedade. Sobre o debate consultar Avritzer e Costa (2006) e Canclini (2006).

⁴ Sobre uma esfera pública dialógica, consultar Avritzer e Costa (2006).

⁵ “Ato Institucional” - AI - era o nome dado aos decretos impostos à sociedade pela ditadura. Os AI's não passavam pelo crivo do Congresso, sendo que o AI-5 (1968-1978) instaura a censura prévia, confere aos governos centrais a possibilidade de suspender direitos políticos e cassar políticos eleitos, entre outras medidas arbitrárias.

⁶ Jose Murilo de Carvalho (1992: 96) argumenta que a “cidadania foi uma construção lenta da própria população, uma experiência vivida; tornou-se um sólido valor coletivo pelo qual se achava que valia a pena viver, lutar e até mesmo morrer. ... Entre nós, as coisas não se deram dessa maneira.”.



especialmente aqueles cujo público preferencial eram as esferas mais escolarizadas da população – segmentos de classe média urbana, sobretudo das capitais.

Os agentes mais ativos e/ou engajados da sociedade brasileira foram, pois, obrigados a buscar outras maneiras de se estruturar e/ou inventar meios para expressarem sua vontade política. As reivindicações de toda ordem que nasciam dos seio dos processos sociais tiveram que encontrar formas alternativas àquelas que vinham sendo engendradas até então. O novo contexto histórico, decorrente do golpe e da instauração da ditadura e o aprofundamento que o seguiu com o AI-5 foi, progressivamente, levando-os a construir novas práticas sociais, formular outras representações do mundo e de si mesmos, elaborando discursos, cada vez mais precisos para forjar um novo espaço de ação política no cotidiano instituído pelas restrições ditatoriais.

Seguindo Williams (2003), pode-se pensar as transformações da cultura como respostas às ações da ditadura, visando a inventar e/ou apreender estratégias que pudessem escapar ao crivo das imposições do estado ditatorial. Nesse sentido, é possível aproximá-las também à concepção de Certeau de táticas cotidianas consideradas “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’” (Certeau, 2014), mas, nesse caso, vitórias que foram convertendo-se em práticas sociais e, a seguir, conquistas políticas. Talvez seja possível então buscar alguns vestígios destas estratégias elaboradas para fazerem frente à ditadura e suas formas de censura e a truculência de sua ação.

Obedecendo às limitações que um estudo como este impõe, privilegiei alguns acontecimentos nos quais é possível reconhecer o impacto das transformações em curso na cultura como um desdobramento político. Alguns desses momentos podem ser considerados como chaves para a compreensão dos processos históricos. O ano de 1974, em razão da vitória alcançada pelo partido de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB – nas eleições gerais. Mais adiante, o ano 1978, quando ocorreram as greves na região do ABC paulista, momento em que, após a decretação do AI-5, os movimentos sociais rompem com o cerco repressivo da ditadura e mostram sua força no cenário político, desafiando, coletiva e nacionalmente, o Estado de Segurança Nacional.

A escalada da violência

Se as ações da repressão política de estado iniciaram em 31 de março de 1964, com o golpe militar; o processo de escalada da violência estatal acontece a partir de 1968, com a decretação do AI-5: uma situação de inflexão e recrudescimentos do processo ditatorial. Os anos que se seguiram à decretação do AI-5 têm sido chamados de “anos de chumbo”, talvez uma referência ao metal das balas que paravam os manifestantes e/ou os militantes da esquerda, revolucionária ou não; ou ainda à cor cinza atribuída ao clima que se instaurou então, ou a ambos. A escalada da violência que se seguiu à decretação do AI-5, tanto do lado dos ditadores e seus órgãos de repressão, quanto da esquerda revolucionária, tem levado muitos analistas a considerarem que uma deveu-se à outra.



A interpretação que o processo resultou de uma *dialética* está, certamente, equivocada. A segurança para afirmar que a ação armada respondeu ao recrudescimento da ditadura assentase na convergência de opiniões do dois lados; uma vez que até mesmo gente da corporação e do interior do poder na ditadura, como o Gal. Hugo Abreu (1979: 189) chegou a defender que o “*a luta contra a subversão, muitas vezes conduzida com exagero, levou a uma radicalização de posições e ajudou a alimentar o clima propício a uma ação terrorista sem precedentes na História do Brasil.*”

Historiadores e alguns agentes das forças armadas concordam, pois, em identificar a radicalização da ditadura como causa da escalada da violência. O processo fez com que os diversos órgãos de controle político-social que agiam de forma isolada, passassem a se articular. Órgãos de inteligência como o Centro de Operações e Defesa Interna – CODI – e seu braço executivo, os Destacamentos de Operações e Informações – DOI – (daí a sigla DOI-CODI) dedicado a repressão às ações políticas passaram a agir juntamente com os órgão estaduais; os Departamento de Ordem Política e Social – DOPS/DEOPS e as Polícias Estaduais passaram a se submeter ao Exército.

Todo esse reordenamento deu origem a um aparato estatal de efetiva perseguição ao “inimigo interno” – eufemismo que, a rigor, correspondia a qualquer brasileiro que se opusesse ao regime – e cujo mais conhecido órgão contou, inclusive, com apoio financeiro de empresários nacionais e internacionais. Órgão, sediado inicialmente em São Paulo, que ficou conhecido por *Operação Bandeirantes* – OBAN (Alves, 1984). A situação mais grave é que, exatamente pelo tipo de atividade a que se dedicavam esses órgãos, não havia controle sobre suas ações, seus membros e funções; condição que permitia o descalabro, o absurdo. Gaspari (2003), Figueiredo (2005) e Guerra (2012) descrevem inúmeras ações envolvendo estes órgãos que, vistos pelo viés atual, parecem saídos de um filme de terror, dado o alto nível de violência e irracionalidade.

Os autores anteriormente citados relatam, inclusive, a invenção deliberada de informações distorcidas sobre membros do Congresso e/ou do(s) governo(s), bem como a realização de execuções sumárias, somente pela intenção destes órgão de mostrarem-se úteis aos ditadores e/ou a seus auxiliares. Não se tem registro preciso dos inúmeros casos de “desaparecimentos” – outro eufemismo para se referir aos assassinatos e desaparecimentos dos corpos – de pessoas, envolvidas ou não, com a luta armada, especialmente destes últimos. Também não são conhecidas todas as perseguições de caráter estritamente pessoal às quais muitos cidadãos brasileiros foram submetidos. Se desconhecem ainda todos os processos e atos de torturas que, não raro, descambavam para o assassinato (Figueiredo, 2005).

Ação da luta armada e seu apelo midiático

A ação da militância revolucionária também se fez presente. A mais espetacular das ações perpetradas pelas organizações da esquerda revolucionária e que repercutiu de forma incontestante sobre a ditadura foi, certamente, o sequestro do embaixador dos Estados Unidos, Charles Burke Elbrick, no dia 4 de setembro de 1969. O primeiro de uma série de sequestros



de embaixadores realizados no país por essas organizações, cuja finalidade era salvar os companheiros da morte sob tortura, (Skidmore, 1988: 235), a ação que repercutiu de maneira particular porque, segundo o brasilianista Skidmore,

“a tática dos seqüestradores foi bem concebida para o curto prazo. Haviam feito prisioneiro o embaixador do mais poderoso aliado do Brasil, cujo governo se via obrigado agora a fazer aparentes concessões na área sensível para os militares: a guerra contra a esquerda armada. [...] O manifesto revolucionário foi lido em todas as emissoras do país e os presos reunidos. A 7 de setembro, dia da Independência, deixaram o Rio rumo ao México. [...] O precedente fora estabelecido: o governo brasileiro permutaria presos políticos por diplomatas estrangeiros seqüestrados. [citando o jornal norte-americano, New York Times, de 7 e 10 de setembro de 1969].” Skidmore, 1988: 206-207.

A repercussão do sequestro também atingia decisivamente a imagem que os governos procuraram forjar e sustentar, sistemática e insistentemente ao longo dos anos de ditadura. Não se pode esquecer o empenho dos ditadores e dos grupos que apoiavam o regime para manter uma imagem pública de normalidade institucional e até de legalidade. Skidmore deixou de observar, entretanto, alguns dos desdobramentos que a ação dos guerrilheiros deflagrou. O sequestro deu, afinal, visibilidade à face violenta do Regime. A obrigação de divulgar uma nota de desagravo e denúncia à ditadura exigida pelos membros da organização tornou evidente para a opinião pública nacional e, certamente, também internacional que vigorava uma ditadura atroz no Brasil. O áspero incômodo que isso provocou entre os militares só pode ser aquilutado quando se visita as “memórias militares”.⁷

A divulgação das imagens dos presos políticos em péssimas condições de saúde, com as marcas explícitas da violência que sofreram nos porões da ditadura, também expunha publicamente o governo, seus membros e colaboradores. Atestava, não somente o caráter autoritário do Regime, mas e principalmente, a prática sistemática da tortura sobre os presos políticos, desmentindo as insistentes negativas de seus representantes oficiais sobre o assunto.⁸ Ademais, a repercussão da operação envolvendo o sequestro do embaixador dos EUA e a deportação de presos políticos representava uma estratégia midiática que dava notoriedade aos opositores da ditadura no cenário político nacional e internacional.

Ainda é necessário reconhecer que o discurso dos revolucionários divulgado pelos meios de comunicação, ao explicar e justificar suas ações, repercutiu, senão sobre o conjunto da sociedade brasileira, pelo menos sobre os segmentos mais “esclarecidos”. Não se pode esquecer que muitos brasileiros, graças ao papel que a imprensa cumpriu, consideravam os guerrilheiros como “terroristas”, imagem que podiam, assim, senão reverter, pelo menos

⁷ Ao tratar das memórias militares estou me referindo ao *Projeto ORVIL* (1988), documento de “história da luta armada no Brasil” produzido pelo Centro de Informações do Exército – CIE – durante governo de José Sarney (1985/90). Também recorri às obras de entrevistas com membros das Forças Armadas que compuseram alguns governos militares da ditadura de D’Araújo, Soares e Castro (1994); Castro e D’Araújo (2006) e ainda livro do Gal. Hugo Abreu (1979).

⁸ Conferir nas obras citadas, sobretudo no *Projeto ORVIL* (1988) e em Abreu (1979).



colocar em dúvida por esses meios.⁹ A esquerda revolucionária também pode denunciar as torturas a que eram submetidos seus companheiros pelos meios de comunicação, evitou a ação de censura do governo brasileiro que não podia enfrentar suas denúncias, cujas marcas estavam explicitadas nas imagens de seus companheiros libertados dos porões da ditadura e ainda divulgou pública e maciçamente seus ideais. Sobretudo, salvou alguns de seus companheiros da tortura e, quem sabe, da morte.

O sequestro ocorreu em 1969, ou seja, em prazo inferior a um ano da decretação do AI-5, quando houve aprofundamento e radicalização do Estado de Segurança Nacional e de seu aparato repressivo. Assim, a esquerda revolucionária denunciava publicamente o caráter ditatorial que os governos militares tentavam falsear. O impacto de um reconhecimento público das reais condições políticas pelas quais o Brasil passava não deve ser menosprezado. Pode-se atribuir a essas ações, parte de uma série de mudanças que ocorreram nos anos seguintes, como a diminuição de recursos e a restrição ao apoio dispensado aos governos brasileiros pelos governos dos EUA, especialmente a partir de 1975; bem como o crescimento das críticas que a ditadura passaria a enfrentar no cenário internacional (Skidmore, 1988).

Após a derrocada da esquerda revolucionária (1973/74), os órgãos ligados à repressão e seus membros passaram a representar uma força paralela, constituindo-se, ao longo do tempo, numa permanente ameaça à sociedade, aos governantes, à ditadura e mesmo à corporação (Gaspari, 2003; Figueiredo, 2005).

Censura: para não esquecer

Um “capítulo à parte” foi o exercício da censura durante a ditadura, afinal o “teatro, a literatura, o cinema e a música são considerados importantes veiculadores da 'guerra psicológica'.” (Alves, 1984: 214). Obviamente que antes do AI-5 a censura era uma prática e, pior ainda, contava com uma legião de “simpatizantes”, como demonstrou Kushnir (2004). Noutros termos, a censura vigorou desde o golpe de 1964, mas aprofundou sua ação no período compreendido entre 1968/78, quando sua mão foi sentida de forma mais generalizada e rigorosa.

O que ocorreu é que a censura aos meios de comunicação, a partir do AI-5, passou a ser realizada previamente, centralizada em Brasília, ampliando seu espectro de atuação e rigor. Alguns órgãos de imprensa, inclusive a TV Globo, mantinham censores remunerados em seus quadros. A situação era tão absurda que, segundo Clark, os piores “agentes” nem eram os representantes oficiais do regime e da censura, mas os “oficiosos”. No caso da Globo, por exemplo, Clark refere-se a Amaral Neto como um destes “colaboradores”. Neto, além de ser remunerado pela empresa, mantinha um programa na emissora e, em função de suas relações com militares, chegou a pleitear que ele fosse exibido em horário nobre, no domingo (Clark, 1991; Kushnir, 2004).

⁹ Segundo Kushnir, o termo foi sugerido após o AI-5, mas ele já havia sido empregado pelo jornal O Globo, em 26/07/1966. (Kushnir, 2004: 313).



Outro aspecto característico da censura é que ela era exercida de forma a evitar que sua ação fosse reconhecida pela opinião pública, como ocorreu noutras ditaduras. Afinal, os ditadores consideravam importante a manutenção de uma imagem pública de legalidade (Skidmore, 1988; Fico, 1997). Também é importante destacar que censura não era exercida de forma indiferenciada em todos os veículos de comunicação (Aquino, 1999). Nesse sentido, seu exercício deve sempre ser considerado em cada caso particular, lembrando que a censura sobre jornais e revistas foi suspensa antes do que nas emissoras de rádio e televisão (Alves, 1984: 214).

Também não eram incomuns pressões deliberadas e/ou veladas sobre os veículos de comunicação e seus proprietários para que demitissem seus colaboradores. Testemunhos sobre estes procedimentos são inúmeros. Alguns casos, entretanto, são emblemáticos e podem ilustrar a dimensão que essas atitudes alcançaram ao longo do período ditatorial. Pode-se citar as pressões sobre a TV Globo, em relação a autor de novelas, Dias Gomes que não obtiveram sucesso (Clark, 1991); ou sobre o jornal Folha de São Paulo, em relação ao jornalista Cláudio Abramo em 1977 (Conti, 1999); ou ainda sobre a Editora Abril, com relação ao editor da revista *Veja*, Mino Carta em 1976 (Conti, 1999), causando a demissão dos jornalistas.

Exemplos de medidas “veladas” da censura, visando a pressionar as empresas contra seus colaboradores contrários à ditadura, não faltam. Foi o caso da proibição da novela *Roque Santeiro*, de Dias Gomes. A sinopse da novela havia sido aprovada pela censura e a produção contava então com vinte e cinco capítulos gravados, quando a direção da emissora foi informada da censura. As insistentes investidas da emissora não surtiram qualquer efeito e a proibição foi mantida, levando a TV Globo a ter um prejuízo de, aproximadamente, quinhentos mil dólares, na época (Clark, 1991; Figueiredo, 2005). Outro caso grosseiro de perseguição foi a prisão de todos os jornalistas que trabalhavam na redação de *O Pasquim*¹⁰, no final de 1969. O resultado foi que, por dois meses, o jornal permaneceu circulando devido às contribuições solidárias de artistas e intelectuais que escreveram para o semanário em lugar dos presos.

A cultura do medo e o caso da ditadura

O obscurantismo que se instaurou na sociedade nos anos que sucederam a decretação do AI-5 foi sem precedentes na história brasileira. As perseguições perpetradas pelos diversos órgãos de segurança e a repressão se estenderam de artistas a estudantes e professores universitários ou secundaristas, de jornalistas a militares ou políticos; enfim, a qualquer um que se opusesse à ditadura. Alves, por exemplo, aponta 6592 punições a militares, 595 cassações de políticos durante toda a vigência da ditadura. Skidmore afirma que, logo após a decretação do AI-5, 37 deputados do partido governista, a Aliança Renovadora Nacional – ARENA - foram cassados e 51 do partido de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Foram “aposentados” três ministros do Supremo Tribunal Federal (1969) e também 70 professores

¹⁰ Semanário de viés humorístico, *O Pasquim* foi publicado entre 26 de junho de 1969 e 11 de novembro de 1991 e reconhecido pelo diálogo entre o cenário da contracultura da década de 1960 e por seu papel de oposição ao regime militar e de renovação da linguagem jornalística no Brasil.



da Universidade de São Paulo – USP –, nem todos por motivos estritamente políticos, o que indica o quanto o aparato repressivo servia a outros propósitos (Alves, 1984; Skidmore, 1988).

Os dados servem para que se possa dimensionar o estrago sociocultural que a repressão significou. Instituiu-se, a partir do AI-5, uma cultura do medo na sociedade brasileira que somente pode ser combatida, de forma mais vigorosa, no final dos anos 1970 com o fim de sua vigência. Mas, o clima de opressão generalizado que foi se disseminando pela sociedade brasileira a partir da decretação do AI-5 e da decorrente radicalização da ditadura, bem como da ampliação do seu aparato repressivo, foi constatado por muitos autores.

O historiador Francisco Iglésias (1994), por exemplo, chegou a escrever que ditadura e a tortura romperam com a cordialidade natural do homem brasileiro (Alves, 2005: 169). Segundo Skidmore,

“a tortura tornara-se alguma coisa a mais. Tornara-se um instrumento de controle social. Nada circulava mais rápido, especialmente entre a geração mais jovem, do que a notícia de que meu amigo ou um amigo do meu amigo havia caído nas mãos dos torturadores. [...] Em síntese, a tortura era um poderoso instrumento, ainda que degradante para seus usuários, para subjugar a sociedade.” Skidmore, 1988: 181.

Alves (2005) vai além e explica que essa “cultura do medo” que se estabeleceu na sociedade brasileira deve-se ao “efeito combinado da exploração econômica, da repressão física, do controle político e da rígida censura”. A autora aponta três componentes psicológicos que, articulados, alimentaram essa condição. O primeiro era o silêncio imposto pela censura, pois a população, embora não contasse com informações oficiais sobre as atividades dos órgãos de repressão, sabia de sua existência e que qualquer um estava sujeito ao seu poder – de violência e morte. A situação levava a um isolamento, pois, sem poder se manifestar, a opressão a qual os cidadãos estavam submetidos era sentida como segmentada e não como coletiva. Foi-se generalizando a crença de que os canais de oposição estavam fechados, fomentando a impressão de que não haveria saída.

Todos estes elementos articulados configuraram, enfim, uma situação que não parecia apresentar alternativas, alimentando uma cultura marcada pelo medo que acabou imiscuindo-se nas práticas cotidianas e disseminando-se entre os brasileiros. Alves, descreve uma cena que representa, de forma categórica, os desdobramentos da opressão da ditadura alguns anos depois. Num filme de Joan Báez, artista conhecida pelo seu ativismo político, foi documentado um comício do Partido dos Trabalhadores – PT –, de maio de 1981, no qual o líder metalúrgico, Luís Inácio da Silva – o “Lula” –, enfrentava uma situação constrangedora. Ele argumenta que era preciso deixar de ter medo. Um trabalhador então lhe diz: “Temos medo de ser torturados! Eu fui torturado!” Lula responde: “Sim companheiros. Temos medo de ser torturados. Mas precisamos deixar de ter medo da tortura. Não há tortura pior do que ver nosso filho chorar por um prato de comida ou um copo de leite[...]” (Alves, 2005: 170).



Não é estranho, portanto, que a ditadura perdesse sua sustentação social. Na literatura dos anos 1980/90 a opinião dominante a respeito dos anos 1970 é que muitos segmentos da sociedade brasileira que haviam apoiado o golpe, faziam, então, um movimento contrário. Segundo a avaliação destes analistas, aqueles segmentos viram frustrados os mesmos interesses que alimentaram seus esforços de mobilização e apoio à ditadura.¹¹ Skidmore faz uma série de observações para justificar a perda desse apoio por parte da ditadura. Segundo ele, o governo Médici “disseminara o medo entre os membros da elite”. “A imprensa era outra intimidada pela repressão.” Mesmos os empresários que lucravam cada vez mais, beneficiados pelo “milagre”, “estavam irritados com a quantidade de incentivos e controles criados por [Ministro] Delfin [Neto] e seus tecnocratas.” (Skidmore, 1988: 355).

A partir do AI-5, portanto, aqueles segmentos da elite e da classe média que haviam empenhado regamente seu apoio ao golpe de 1964 e à ditadura, passaram a ver seus filhos sendo oprimidos nas escolas, perdendo professores nas universidades e sendo espancados em passeatas estudantis, presos e, às vezes, submetidos à tortura, chegando à morte, noutras ocasiões. Assim, começam a abandonar seus postos de retaguarda da ditadura. Mesmo a Igreja Católica, em cujos setores mais conservadores o ideário ditatorial encontrou acolhida, reagiu contra as ações violentas perpetradas pelos órgãos da repressão política que incluíam a invasão de templos e ações violentas, até tortura, contra padres. Tudo isso assegurou o repúdio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Assim, se a esquerda revolucionária – que havia partido para a luta armada – já estava completamente derrotada por volta de 1973/75, também as bases de sustentação da ditadura começavam a ruir. Seus pilares sociais estavam enfraquecidos e seus discursos anticomunistas perdiam o sentido e a acolhida social. No entanto, a economia ia muito bem: foi a época do “milagre econômico” que oferecia lucros vultosos a empresários, emprego e salário à classe média. Mesmo após a crise do petróleo de 1973, o governo garantiu o crescimento econômico por meio de um crescente endividamento externo, pelo menos até o final da década de 1970. A situação das contas públicas somente ficaria insustentável em 1982, quando o Brasil é obrigado a recorrer ao Fundo Monetário Internacional – FMI (Skidmore, 1988).

A sociedade brasileira nas urnas

Há uma constatação sobre a sociedade brasileira que emergiu entre os anos de 1964 e 1974, mas que só passou a figurar na literatura sobre o período recentemente e merece ser mencionada. Observando as eleições brasileiras entre os anos de 1966 e 1974, nota-se que os políticos ligados ao partido do governo, a ARENA, receberam uma expressiva votação, suficiente para manterem-se no cenário político nacional. Mesmo considerando que esse dado no Brasil não pode ser tomado como expressão dos eleitores de uma escolha político-ideológica consciente, pelo menos não da maioria; é certo que os votos que elegeram os políticos da ARENA asseguraram sustentação político-institucional aos governos ditatoriais para agir. Um quadro que somente viria a ser revertido no pleito de 1974.

¹¹ Obras consultadas sobre o tema foram Alves (2005: 185-224) e Skidmore (1988: 334-369).



A constatação da posição assumida por uma parcela significativa da população nas eleições gerais nem sempre tem sido foco de reflexões. Tomando o número de votos como referência, constatamos que o apoio ao partido do governo no Brasil não é insignificante. Nas eleições para a Câmara dos Deputados de 1966, a ARENA recebeu 50,5% dos votos válidos, contra 28,4% do MDB, apresentando 21,0% de abstenções, um índice considerado alto (brancos e nulos). Nas eleições de 1970, os respectivos índices são ARENA com 48,4%, MDB com 21,3% e 30,3% de abstenção. Mas, nas eleições de 1974, a ARENA recebe 40,9% e o MDB 37,8%, com 21,3% de abstenções.¹²

A existência da campanha pelo voto nulo, cujo percentual chegara a se ampliar na eleição de 1970, não autoriza a negar que, até então, a votação na ARENA era expressiva. Se é possível argumentar que esta votação não representava, estrito senso, um apoio deliberado aos ditadores e/ou à ditadura, é certo que indicava que os membros do partido de sustentação do governo eram capazes de arrematar uma considerável massa de votos. Grinberg (2004) argumenta que, se de um lado os eleitos tinham laços anteriores ao golpe com as comunidades que os elegiam, também é importante lembrar que o regime criou o partido, mas não os políticos que iriam entrar na sua composição. Muitos dos políticos que formaram a ARENA eram membros do partido União Democrática Nacional – UDN – ou do Partido Social-Democrata – PSD -, ou seja, eram políticos profissionais que contribuíram para a manutenção do regime implantado pelo golpe de 1964.

Os dados demonstram que havia no Brasil uma configuração política tal que quase a metade da população não era capaz de romper com as práticas eleitorais que vigoravam até então, especialmente nas regiões do interior do país. Assim, como é destacado pela autora, as análises que negligenciam estes aspectos contribuem para manter o silêncio sobre a participação expressiva de segmentos da sociedade, senão no movimento de 1964, pelo menos na sua sustentação, especialmente nos primeiros anos. Tão importante quanto essa constatação é reconhecer que as mudanças nas eleições ocorridas a partir dos anos 1970 deram-se de maneira muito mais expressiva, entre os segmentos populares – as populações de baixa renda dos grandes centros urbanos.

Segundo as pesquisas realizadas em 1972, a ditadura contava com amplo apoio entre a população mais pobre. Apesar disso, Muszynsky e Mendes (1990: 75) afirmam – citando pesquisas de Lamounier – que a partir de 1974 uma ampla votação é alcançada pelos membros da oposição. Segundo os pesquisadores, foi uma tendência que “surgiu primeiro nas áreas mais pobres das grandes cidades, para depois se alastrar para outras regiões e estratos sociais. Este é um dado de fundamental importância, tanto para a pesquisa, quanto para a história do período em geral: afinal, devemos nos perguntar, por que a mudança atingiu primeiramente esses segmentos sociais? Que elementos levariam os mesmos segmentos populares a uma mudança, tão drástica, de apoio à oposição?

Mudanças no cenário político nacional popular

¹² Os dados apresentados foram retirados de Grinberg (2004).



O governo, seguindo informações do Serviço Nacional de Informações – SNI –, que lhe assegurava a vitória da ARENA nas eleições (Gaspari, 2003), permitiu o emprego de programas de televisão nas propagandas eleitorais para as eleições de novembro de 1974: “o teste eleitoral mais importante ao nível federal desde 1964”, segundo Skidmore (1988: 335). Depois de cogitar até mesmo sua autodissolução, o MDB lançou a anticandidatura para presidência da República de Ulisses Guimarães, em 1973, embora não houvesse a menor possibilidade de seu líder conquistar a presidência nas eleições que eram indiretas. Mas, se as mudanças eleitorais e as cassações de mandato realizadas pela ditadura retirou do cenário político as mais expressivas lideranças, o MDB enfrentou a situação organizando uma campanha na melhor tradição brasileira, com comícios, reuniões públicas, passeatas etc.

A campanha estimulou a imprensa a desafiar a censura e a dar ampla cobertura às ações políticas dos candidatos, aumentando em 3500% o espaço midiático dedicado à oposição. Assim, sob um estrito viés da esfera política institucionalizada, por volta do final de 1973 começava a se constituir o que “definiremos como *política de bases*, e que chegaria ao primeiro plano da cena política especialmente depois de 1977.” (Alves, 2005: 181). Também foi por volta dessa época que os cientistas sociais brasileiros se voltaram para os “novos” movimentos sociais. A partir, especialmente, de 1978 os cientistas sociais passam a dar mais atenção a eles, considerando-os como uma novidade que valia à pena ser estudada – pois suas práticas e as formas de organização eram completamente novas, como afirma Gohn (2001).

A opinião não era somente dos cientistas sociais, a julgar pelo que escreveu Mario Sérgio Conti, editor da revista *Veja* de 1991 a 1997. Segundo ele, Júlio de Mesquita Neto, proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*, mesmo tendo uma posição política contrária ao *Partido dos Trabalhadores* compareceu a um de seus comícios, em abril de 1982. Ele foi reconhecido e chamado a ir ao palanque, depois disse aos repórteres que o entrevistaram que o PT e seu líder, Luís Inácio da Silva, eram as únicas novidades na política brasileira (Conti, 1999: 614). No entanto, alguns anos antes da década de 1980 e daquele curioso incidente registrado no filme, uma outra novidade invadiria a cena política: a televisão.

A televisão na cena política dos anos 1970: um papel a ser investigado

A televisão avançou muito no Brasil dos anos 1960, mas foi no início dos anos 1970 que começa sua trajetória de consolidação, liderança midiática e importante elemento na vida cultural brasileira. Desde a segunda metade dos anos 1960 o crédito ao consumidor passara a assegurar, progressivamente, mais acesso aos aparelhos de televisão a segmentos mais populares da sociedade. Um curioso testemunho dessa novidade na cultura brasileira vem de Fernando Gabeira, numa passagem na qual descreve sua fuga, depois da participação no sequestro do embaixador dos EUA, Charles Elbrick.

No réveillon de 1969/1970, ao se refugiar na casa de quarto e sala de uma família operária de São Paulo, Gabeira foi “aprendendo outras realidades”. A principal entre elas “era a presença da televisão” que “presidia” a casa até as dez e meia da noite. Segundo ele, era “preciso entender que [naquele momento] o Brasil passava de um analfabetismo real para um alto grau



de sofisticação [audio]visual, o que nos colocaria problemas específicos de propaganda política.” (Gabeira, 1987: 192).

A reflexão se refere à agenda de atividades políticas em curso na vida desse importante personagem; então, membro da esquerda revolucionária. O quadro em que se configuravam os “problemas específicos de propaganda política” ao qual Gabeira se refere em seu refúgio operário de 1970 parece se materializar nas eleições de 1974. O papel desempenhado pela televisão na política brasileira, no início dos anos 1970, começa a ser reconhecido alguns anos depois, por um dos mais importantes intelectuais brasileiros da área de comunicação, Muniz Sodré.

Crítico vigoroso das escolhas e das interpretações dispensadas à televisão, Sodré afirmava em 1977 que

“Nenhuma análise sincera poderia recusar à tevê esse evidente efeito modernizador. O impacto dos conteúdos ideológicos metropolitanos (novo estilo de vida, novas opiniões, toda a plethora de bens e serviços da moderna sociedade de consumo) com sua poderosa carga pedagógica, é capaz de alterar comportamentos e de remanejar atitudes. Modernização não significa, entretanto, desenvolvimento real das possibilidades humanas e políticas dos indivíduos.” Sodré, 1984 [1977]: 30.

Sodré, alguns anos após Gabeira ter-se atentado para a presença hegemônica da televisão numa casa operária, reconhece que a campanha das eleições de 1974 foram conduzidas, principalmente, pela novidade que ela apresentava no cenário político. Mas, ainda assim, ele tem o cuidado de se remeter a essa “novidade” política que a televisão significava, citando uma matéria veiculada pelo *Jornal do Brasil* (17/11/1974), na qual “acreditava-se” que o fenômeno teria, efetivamente, ocorrido no Brasil. (Sodré, 1984: 29)

Sodré, entretanto, parece convencido de que a televisão teria desferido um “golpe vigoroso no núcleo dos velhos redutos e estilos políticos”, nos currais eleitorais tradicionais, mantidos por caciques políticos. Além disso, ela teria contribuído para que houvesse “a penetração de novos candidatos em antigos redutos paroquiais, propiciando-lhes vitórias surpreendentes”. Afinal, no “início de outubro [de 1974] poucos eram os observadores políticos bem informados capazes de apostar *contra* uma vitória esmagadora da ARENA”, segundo Skidmore (1988: 336. Grifo meu).

A televisão se mostrava, portanto, como um agente cuja influência pareceu decisiva no pleito de 1974, mesmo que seu impacto não pudesse ser mensurado e que ainda estivesse sob dúvidas. Mais do que isso, o fenômeno “televisão” surge aos olhos de observadores bastantes distintos, como Gabeira (1970), Sodré (1974) e Skidmore (1988), como um elemento divisor de águas na política brasileira. Ainda assim, todos reconhecem o papel da televisão nas eleições de 1974 como um momento de inflexão na política brasileira que emerge no bojo de um dos processos mais importantes e desafiadores da recente história do Brasil.



O resultado das eleições, explica Sodré, expressava mais o impacto de um novo padrão (“est tico” televisivo) que era então inaugurado na política, do que grandes avanços em termos de consciência crítica. Nem mesmo apontava para uma incipiente visão mais reflexiva sobre os processos sociais por parte da população (Sodré, 1984: 29). Ainda assim, é preciso refletir que, segundo o depoimento de Gabeira (1982), as análises de Leal (1986) e dados fornecidos pelo próprio Sodré; em 1971, 70% do aparelhos ligados no Rio e em São Paulo já pertenciam a famílias das classes C e D. (Sodré, 1984: 104).

Os dados indicam ainda que houve, seguramente, uma transformação efetiva no cenário político e que ela foi expressa nas eleições de 1974. Sugerem ainda que os segmentos mais populares, das classes C e D que passaram a ter acesso   televisão, contribuíram para reverter as expectativas de vitória da ARENA. O resultado das eleições revela que a população votou mais em representantes que não estavam submetidos ao aparato político-ideológico da ditadura, rompendo com as práticas tradicionais que sempre caracterizaram a política brasileira.¹³ Vale destacar que estes segmentos mais populares sempre foram considerados como aqueles que mais se submetiam a estas mesmas práticas. Se essa mudanç a foi ou não influenciada pela televisão, os dados, bem como os argumentos de Sodré, indicam que sim.

As eleições municipais de novembro de 1976 também sugerem essa mesma conclusão, pois ocorreu uma vitória expressiva do MDB nos grandes centros urbanos, embora a ARENA continuasse a assegurar maioria nos poderes legislativo e executivo nas demais regiões do país. A esse respeito   fundamental destacar que uma análise do resultado das eleições não pode deixar de considerar o fato do governo ter instituído um decreto-lei, conhecido por “Lei Falcão” (1 /07/1976) que restringia, significativamente, o emprego de recursos dos meios de comunicação nas campanhas eleitorais a partir daquele ano, especialmente em rádio e televisão.

A impressão de que as restrições impostas pela Lei Falcão ao uso do rádio e da televisão nas eleições de 1976 favoreceram aos candidatos do governo, foi também dos analistas ligados à ditadura. Não foi sem motivo que estas restrições foram estendidas às demais eleições brasileiras, em 1977, juntamente com outras “reformas constitucionais” realizadas naquele ano, através do “Pacote de Abril” (Alves, 2005: 190-196).

Televisão brasileira e a TV Globo dos anos 1970: uma cultura em transe

Os autores que se debruçaram sobre a história da televisão brasileira apontam dois avanços técnicos, implementados na área das comunicações na década de 1960 que foram fundamentais para assegurar o salto realizado o país nos anos subsequentes. Eles se referem   criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações – a EMBRATEL –, e a associação do Brasil ao Sistema Internacional de Satélites (INTELSAT), ambos ocorridos em 1965. A iniciativa articulava-se muito bem   “Grande Estratégia” que orientou a ditadura – talvez a única –, segundo a qual era necessário promover uma integração nacional, territorialmente, por questões estratégicas e comercialmente, por questões econ micas.

¹³ A esse respeito ver Muszynsky e Mendes (1990).



Nessa perspectiva é possível entender por que os ditadores não deram andamento ao processo contra o acordo ilegal, firmado entre a *Time-Life*, empresa norte-americana de comunicação e a TV Globo. Sabe-se que o processo chegou à presidência e pode-se inferir que tenham sido firmados acordos entre a emissora e os ditadores, embora as pesquisas a esse respeito tenham sido infrutíferas.¹⁴ No entanto, não foram poucas as vezes que empresários dos meios de comunicação mostraram-se influentes e até decisivos na história do Brasil. As ausências destes temas entre os estudos históricos assentam-se, muito mais nas escolhas e linhas de pesquisa que pouco tem contribuído para preencher essa lacuna sobre o tema (Miguel, 2001).

Segundo os estudos sobre televisão, a rápida ascensão que a TV Globo conheceu no cenário televisivo brasileiro deveu-se não à sua implantação, mas, principalmente à sua estratégia de administração que reunia profissionalismo e viés publicitário. É pois imperioso reconhecer que, na época do nascimento da TV Globo, a TV Tupi era a maior concorrente de todas as emissoras de televisão do país e também que a TV Excelsior, de São Paulo, teve sua concessão cassada em 1969 em função de manter uma posição política contrária à ditadura.¹⁵

A situação da TV Tupi e dos *Diários Associados* de Assis Chateaubriand que a abrigava era, entretanto, mais comprometedor que favorável à emissora, uma vez que o poderoso grupo de comunicação vinha apresentando problemas econômicos desde a década de 1960.¹⁶ A TV Globo surge, então, como a mais viável alternativa das empresas de televisão para cumprir o papel que empresários e governo demandavam: de integração do mercado consumidor e das consciências políticas, respectivamente (Ortiz, 1988).

Observe-se que, exatamente por isso, a condição de submissão da emissora aos governos ditatoriais, muito difundida em estudos acadêmicos, não se sustenta. A condição que a empresa cumpria na cultura brasileira lhe conferia muito mais poder e autonomia do que os analistas lhe têm reconhecido. Sob esse mesmo viés, é possível entender a situação dos artistas de esquerda que trabalhavam na empresa e a resposta ambígua que se tem atribuído aos conteúdos dos programas que a TV Globo veiculava – obviamente, se considerarmos o conjunto da programação, sobretudo, a teleficção e excetuando-se a abordagem jornalística.

Logo, é fundamental ter em mente que, se a emissora realizava o ideário da ditadura e seus apoiadores de primeira hora, também detinha um enorme poder. Noutros termos, se os governos ditatoriais precisavam de uma televisão que lhes desse apoio e unificasse as consciências e os empresários uma que unificasse o mercado, a TV Globo se dispôs a realizar seus anseios; mas, certamente, não precisava se submeter, de forma tão resignada, às determinações do poder. A empresa estava em posição de poder negociar. Nesse contexto,

¹⁴ Diversos autores se debruçaram sobre o tema, me refiro aqui a Herz (1987). Conti (1999) e Britto e Bolaño (2005).

¹⁵ As afirmações podem ser confirmadas por diferentes autores, como Ortiz (1988), Clark (1991), Conti (1999).

¹⁶ Sobre o tema consultar Herz (1987), Mattelart (1998), Ortiz (1988), Ortiz (et al, 1991), Clark (1991), Brittos e Bolaño (2005).



fica mais claro porque a emissora foi capaz de manter entre seus colaboradores, membros da esquerda, sem ser muito molestada pelos ditadores.

Mais importante ainda é reconhecer que seu poder crescia na medida em que o poder e o apoio social, conquistados pela ditadura, declinava. Assim, ao analisarmos o papel exercido pela Rede Globo no Brasil ao longo da ditadura, é necessário reconhecer que muitas das posições assumidas eram escolhas deliberadas dos proprietários, outras, eram frutos da sua possibilidade de resistência aos azares dos ditadores e apoiadores. Além disso, a empresa que era então administrada de forma profissional, tinha a teleficação como seu produto mais rentável, dado contábil que não é possível negligenciar numa tomada de decisões empresariais. Noutra perspectiva, segundo Clark (1991), o incêndio que a emissora enfrentou na filial de São Paulo (14/07/1969) permitiu que ela renovasse seu parque industrial, recorrendo ao seguro que foi pago após o incidente. O incidente, indiretamente, contribuiu para modernização tecnológica da empresa, contribuindo para consolidar seu poderio.

Outros aspectos ligados à produção da televisão também indicam transformações importantes, especialmente no campo do jornalismo e da dramaturgia. No caso do telejornalismo, entre as mudanças, aquelas que mais nos interessam, são, principalmente duas. A primeira está ligada ao uso do videotape – tecnologia que permite copiar programas exibidos e, portanto, distribuí-los a outras afiliadas e/ou comercializá-los – o que torna, progressivamente, os noticiários cada vez mais “globais”, diminuindo a importância das notícias regionais e/ou locais. No caso do jornalismo da TV Globo em particular, obedecendo às restrições impostas pela censura, as notícias eram menos comentadas e, com o crescente uso das imagens, a linguagem também foi se sofisticando progressivamente.

A TV Globo não era ainda a sombra do que viria a ser e sua teledramaturgia começava a dar os primeiros passos em 1969, mas a emissora iniciou o primeiro noticiário brasileiro com cobertura nacional, o *Jornal Nacional* e contava então com a mais famosa autora de novelas, Janete Clair. Naquele mesmo ano, firmaria um contrato com Dias Gomes, um dos dramaturgos brasileiros mais celebrados, premiado no teatro, no cinema e, também, um dos artistas mais perseguidos pela censura.¹⁷

A teledramaturgia, além de fazer a audiência de toda a emissora crescer, o lucro que ela gerava em termos reais – custo/publicidade – sempre foi muito grande. Voltando ao caso da Globo, certamente não foi sem motivo que a novela tornou-se sua principal atração nos anos 1970/1980. Assim, a partir de 1969 e por meio de um processo conjunto de consolidação empresarial, ampliação da sua rede de afiliadas e conquista progressiva de audiência, a TV Globo vai consolidar sua posição de liderança no setor audiovisual brasileiro (Ortiz et al, 1991: 81).

Sodré analisa a estratégia da TV Globo a fim de demonstrar como, em 1977, a empresa iria tornar-se um “fenômeno único no mundo inteiro”, produzindo “75% da sua programação”, convertendo-se em campeã de audiência no Brasil. Segundo ele, para alcançar essa situação a

¹⁷ Recorro às informações e análises de Ortiz (et al, 1991), Ramos (2004) e Borelli (2000).



emissora recorreu, inicialmente, a uma programação cujo traço característico era não se importar com o apuro estético, voltando-se mais para conquistar audiência a todo custo. Segundo o autor, essa programação característica, denominada por ele “estética do grotesco”, assegurou à TV Globo liderança na audiência entre os segmentos populares, no período que se estende de 1968 a 1972 (Sodré, 2001: 100).

A tal “estética do grotesco” significou, segundo Sodré, “uma singularíssima aliança simbólica da produção televisiva com os setores pobres ou excluídos do consumo nas 'ilhas' desenvolvidas do país (Rio e São Paulo).” Uma aliança que cumpria uma “clara função simbólica: formar um público básico para o ‘salto’ industrial da televisão”. “A estratégia deu [tão] certo” que, em 1971, 70% dos aparelhos ligados no Rio e em São Paulo pertenciam a famílias das classes C e D. A TV Globo, depois de assegurar a audiência e confiança das agências de propaganda, a partir de 1972, promoveria uma mudança de rumos, visando “a conquista de espectadores mais 'elevados' e de anúncios mais 'luxuosos' e, [por outro lado,] a dar menos atenção aos índices de audiência do Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa (IBOPE)” (Sodré, 2001: 102, 103; 104; 107).

A explicação de Sodré, não se restringe a uma avaliação crítica, bem construída e consistente das estratégias da TV Globo para alcançar o sucesso naquele momento. Ela representa também uma contribuição fundamental para a análise por dois motivos: primeiro porque o autor nunca deixou dúvida quanto a sua postura crítica em relação à televisão que era produzida no Brasil, especialmente em relação à TV Globo. Além disso, sua apreciação das estratégias que a emissora empregou para conquistar a liderança de audiência se assenta em aspectos publicitários, mercadológicos, ligados à linguagem e à qualidade da produção. Ou seja, segundo um dos mais respeitados pesquisadores de comunicação do país na segunda metade do século XX e um crítico radical da televisão produzida no Brasil na época, afirma que foi o profissionalismo que orientou os esforços da TV Globo na sua trajetória para conquistar o lugar que viria a ocupar no cenário brasileiro e mundial de televisão.

Ao confrontarmos a análise de Sodré, com o testemunho de Clark sobre as condições pouco profissionais em que as outras emissoras operavam, juntamente com as considerações de Conti sobre a administração da TV Globo, não ficam dúvidas quanto ao mérito da emissora e de seus profissionais para cumprirem a trajetória que os levou ao sucesso. As críticas de Sodré, quanto ao papel exercido pela TV Globo assentam-se, muito mais num aspecto para o qual ele mesmo chamaria atenção em seus argumentos. Segundo o pesquisador, uma “função educacional ou culturalista para a televisão [somente] começa a ser reivindicada com insistência pela imprensa, educadores e intelectuais brasileiros a partir de 1969” (Sodré, 2001: 109-110).

A opinião de Sodré pode ser facilmente corroborada com uma passagem da (auto)biografia de Walter Clark (1991), pois ela refere-se a alguns dos aspectos apresentados anteriormente. Mas, Clark acrescenta outros elementos e reflexões sobre como a televisão respondia ao contexto opressivo da ditadura, ao comentar que:



“Enquanto a censura agia para subjugar e controlar a arte e a cultura do país, perseguindo a inteligência, nós [da direção] continuávamos trabalhando na Globo para fazer uma televisão com a melhor qualidade possível. A conjugação desses fatores, entretanto – censura, de um lado, e obsessão técnica, formalismo, de outro -, acabou produzindo a idéia de que o Padrão Globo de Qualidade foi a resposta domesticada da TV à repressão do regime. Era como se, pelo fato de sermos censurados, não pudéssemos exigir cada vez mais qualidade de nós mesmos, maior rigor, mais aplicação. O resultado, então – uma TV sem erros, incomparavelmente melhor do que todas as anteriores –, acabou passando por vitrine de um regime com o qual os profissionais da TV Globo jamais concordaram.”. Clark, 1991: 228.

O executivo deixa claro que se a direção da empresa era favorável ao regime, posição que, certamente, não pode ser generalizado para o corpo dos seus colaboradores. Clark faz um contraponto à ideia de que qualidade na TV Globo pretendia reverenciar à ditadura. Seu testemunho permite entender como a preocupação com o esmero na produção conferiu aos trabalhos da empresa – sobretudo à teleficção – um nível de qualidade que assegurou às telenovelas entrarem no mercado internacional. Por outro lado, quando passou a vigorar o “padrão Globo de qualidade”, retomam-se aspectos “culturalistas” das produções consideradas “de bom gosto. A empresa passa também a responder a demanda de uma parcela de seu público e, ao mesmo tempo, alcançando um nível de qualidade para outros mercados.

A nova proposta de conteúdo para a qual a emissora se encaminhava, “misturada” com aquilo que Sodré chama de “doutrina demagógica dos publicitários” – cuja principal característica seria uma linha de programação que visa a “maior satisfação para o maior número” – estabeleceram as diretrizes que orientaram a programação da TV Globo daí por diante (Sodré, 2001: 96-97-108). Traçados os eixos básicos que orientaram a produção e as estratégia que iriam reger trajetória da TV Globo, que permitiram a ela assumir uma posição quase hegemônica no cenário televisivo brasileiro, torna possível dar um pouco mais atenção à telenovela.

A teledramaturgia

“No mais alto realismo, a sociedade se vê em termos, fundamentalmente, pessoais e as pessoas, através das relações, em termos, fundamentalmente, sociais.” Raymond Williams, 2003[1961]: 272-273. (Tradução livre do espanhol.)

A teledramaturgia é uma área da televisão que exige um cuidado especial, por ser um dos focos privilegiados de investigação. As reflexões buscam compreender em que medida a teleficção “realista” que nasceu na virada dos anos 1960/1970 no Brasil pode ser tomada como uma expressão artística, segundo o quadro teórico concebido por Williams. Nesse sentido, usamos a citação acima como uma síntese das reflexões que o autor desenvolve, com a finalidade de estudar o significado do romance realista na sociedade contemporânea. As reflexões do autor oferecem uma outra perspectiva e um quadro teórico diferente para estudar os processos históricos que se desenrolaram na televisão brasileira, nas três décadas que nos interessam neste trabalho: 1960/1970/1980.



O argumento de Williams é tão mais decisivo, se considerarmos alguns aspectos, em particular, o quadro teórico com o qual trabalha e o fato deste seu livro ter sido publicado em 1961. Em primeiro lugar, a pioneira e inusitada abordagem das relações entre a sociedade contemporânea e os meios de comunicação que apresenta.¹⁸ O fato de ser um teórico cujo referencial é, fundamentalmente, marxista, não ortodoxo, contribui para que possamos articular seus argumentos ao dos demais autores. Mas, sobretudo, suas reflexões dialogam com o quadro teórico ao qual a maioria dos intelectuais brasileiros recorria no período em foco. Vale lembrar a influência exercida pela “cultura de esquerda” que grassava entre os artistas brasileiros, que era também disseminada entre segmentos da classe média urbana.

Os intelectuais brasileiros perceberam a mudança na teledramaturgia que voltou-se para o “realismo” a partir do fim dos anos 1960. Segundo Sodré, foi por volta de 1969 que a televisão começou

“a alterar o velho padrão sentimentalóide mexicano-argentino das telenovelas e a retomar o filão da TV-Excelsior de São Paulo que consistia em caracterizações culturais brasileiras. As telenovelas Assim na terra como no céu (de Dias Gomes, produzida pela Rede Globo) e Beto Rockefeller (de Bráulio Pedroso, produzida pela TV-Tupi) marcaram o início da representação dramática apoiada no cotidiano nacional.” Sodré, 2001 [1977]:110.

Inaugurado pela TV Excelsior, o novo padrão se converteria em diferencial do gênero produzido no Brasil, ficando conhecido, genericamente, como “realismo”. A análise de Ortiz (1991) sobre *Beto Rockefeller* descreve algumas das principais características que vigorariam nessa nova linguagem da teledramaturgia brasileira, a partir de então.

A passagem é importante para que possamos reconhecer a mudança que ocorreu entre o antigo padrão de teledramaturgia e o novo que passou a vigorar e tornou-se o diferencial da produção brasileira. Segundo ele, a nova linguagem

[...] rompe com os diálogos formais, propondo uma narrativa de cunho coloquial, repleta de gírias e de expressões populares. Reproduzindo fatos e fofocas retiradas de notícias de revistas e jornais da época, o enredo procurava reproduzir o ritmo dos acontecimentos no interior da própria narrativa. A preocupação central de Bráulio Pedroso era trazer o cotidiano vivido para o vídeo, o que significava “escrever uma novela com uma proposta realista”, trabalhando inclusive a representação dos atores o mais próximo possível da realidade. *Beto Rockefeller* se distancia também do melodrama, na medida em que a figura principal é um anti-herói. Ortiz et al.1991: 78.

A passagem, além de apontar uma série de mudanças importantes no gênero telenovela que atingiram, desde a temática até as formas de interpretação dos atores, indica que o conteúdo voltava-se para um enfoque do cotidiano, aproximando o gênero da “realidade” – daí o termo “realismo”. Mas, segundo Ortiz, as mudanças contribuíram também para que a telenovela se afastasse do melodrama tradicional e nesse sentido o autor oferece um argumento difícil de contornar: o principal protagonista em *Beto Rockefeller* era um anti-herói.

¹⁸ Consultar mais detalhes na Introdução de Abdala Jr (2021).



Uma outra contribuição importante sobre o novo padrão que passou a orientar a criação da telenovela brasileira é oferecido por Ramos (1991) que, recorrendo às sinopses das novelas *O grito*, *Saramandaia* (1976), *Espelho mágico* (1977) e *Nina* (1977), apresentado no *Boletim de programação* da Rede Globo,¹⁹ comenta:

“Cabe ressaltar que o realismo concebido pelos autores neste período, visa responder a uma questão central: como retratar, discutir e criticar a realidade brasileira? [...] Menos do que uma discussão sobre a eficácia ou não deste “realismo”, nos interessa apontar que ele surgiu num momento em que uma conjunção de fatores reorientou a tradição folhetinesca. [...] A descoberta do cotidiano, do “real”, responde a uma exigência por fatias maiores de público do que aquela possível de se atingir com o melodrama clássico. [Também] reflete a incorporação de um grupo de escritores marcados por um projeto nacionalista mais à esquerda, cuja concepção estética era talhada pelo realismo literário e teatral. [...] [Além da] presença do Estado que demanda por temáticas referentes à “nossa realidade”. A Globo surge como um espaço onde interagem essas forças, algumas vezes inclusive antagônicas entre si.” Ramos, 1991: 93-95.

Há que se recorrer aos argumentos de renomados pesquisadores ligados aos meios de comunicação para apontar e explicar um dos momentos de inflexão que ocorreu na teledramaturgia brasileira nos anos 1970 e como isso afastaria ou, pelo menos, flexibilizaria a inclusão das telenovelas brasileiras na categoria do melodrama clássico. Na passagem de Ramos, o que fica evidente é o diálogo que suas reflexões sobre as telenovelas brasileiras estabelecem com o pensamento de Williams, resumido na citação do início da seção. O trecho ilustra uma mudança decisiva sobre as concepções e noções que passaram a orientar a maioria dos quadros teóricos e análises que estudam a telenovela. Mas, sobretudo, trás para o debate um aspecto fundamental: o papel que as telenovelas passam a desempenhar como obra cotidiana que dramatiza as mazelas da sociedade brasileira e como elas podem promover debates sobre temas sociais e políticos.

Sodré, nos anos 1970, discorda da possibilidade de a telenovela contribuir para que o público refletisse sobre a realidade e, embora considerasse que a televisão pudesse apresentar características “pedagógicas”, ele tomava essa pretensão como um “mito educacional” (Sodré, 2001: 111).²⁰ Mas, as concepções tradicionais de recepção midiática foram, progressivamente, abaladas desde os anos 1960. Os processos de “recepção” das telenovelas passam a ser consideradas como obras “híbridas” – termo que apareceria no final da década.

¹⁹ Ramos (1991: 93) transcreve trechos de sinopses das obras *O grito*, *Saramandaia*, *Espelho mágico*, *Nina* do *Boletim de programação* da Rede Globo, Rio de Janeiro entre 18/10/75; 24/4/76; 11/6/77; 25/6/77.

²⁰ Sobre a crença acadêmica segundo a qual as narrativas audiovisuais não repercutem, de forma significativa, na cultura política das sociedades, sobretudo no que tange às telenovelas na América Latina, consultar Abdala Jr. (2021). Atualmente, existem pesquisas sobre o tema realizadas pelas/os pesquisadoras/es do Laboratório GUMELAB da Universidade Livre de Berlim. Conferir no capítulo do livro publicado pelo GUMELAB sobre a telenovela “O bem-amado” (Abdala Jr. 2024. No prelo.) cujo emprego do humor parece ter interferido nas eleições gerais de 1974.



Dos anos 1980 em diante, os pesquisadores passam a alimentar concepção e noções que orientavam os estudos sobre obras como as telenovelas, uma contribuição cultural que deveria ser mais bem avaliada. Noutros termos, as telenovelas começam a ser categorizadas como um gênero que congrega traços de diversas outras formas de expressão cultural, que dialoga com outras tantas matrizes culturais, sob as quais as apropriações do público podem ser efetivadas. Ortiz (1988), ainda critica o “realismo” das telenovelas em termos tradicionais, mas aponta um caráter que o distingue das obras de outras tradições da “indústria cultural” que contribuem para que o público possa refletir sobre a realidade. Segundo ele, é possível apontar em obras estrangeiras “uma confusão de fronteiras entre o realismo da indústria cultural”, que não leva a uma reflexão sobre a realidade e outro vinculado aos “movimentos críticos”, como o neorrealismo italiano, que provocaria uma atitude mais reflexiva. No entanto, no caso da telenovela brasileira, ele argumenta “que no caso brasileiro esta interpenetração de domínios se dá de maneira mais acentuada.”

No caso brasileiro, o “realismo” não se comportava de forma a evitar a reflexão sobre a realidade. Segundo sua avaliação, embora não alcance o nível de reflexão de uma obra cinematográfica, o realismo da telenovela avança para além dos padrões da indústria cultural, abrindo possibilidade para que alguns aspectos da realidade sejam debatidos.²¹ Para comprovar seu argumento, Ortiz recorre a uma entrevista de Dias Gomes que, resumindo sua trajetória numa entrevista ao jornal de esquerda, *Opinião* (1973), explicava o que vinha ocorrendo com a sua dramaturgia:

“Faço parte de uma geração de dramaturgos que levantou entre os anos 50 e 60 a bandeira quixotesca de um teatro político e popular. Esse teatro esbarrou numa contradição básica; era um teatro dirigido a uma platéia popular, mas visto unicamente por uma platéia de elite. De repente a televisão me ofereceu essa platéia popular.” Ortiz 1988: 180.²²

Assim, de formas diversas, as reflexões destes e de outros autores procuram demonstrar que a mudança no padrão das telenovelas brasileiras responde às expectativas de dramaturgos com uma formação de esquerda, autores que reconheciam na televisão uma oportunidade que alcançar o “grande público”. A transformação também repercute em outras mudanças que então se processavam na sociedade brasileira, em um quadro histórico muito mais amplo e complexo, como demonstrado anteriormente.

A explicação de Ortiz caminha neste sentido. Ao analisar as novas características que o gênero assumira, ele argumenta que as novelas tiveram origem num contexto de transformações substanciais, acompanhando o que vinha ocorrendo noutras artes do espetáculo no Brasil. O sociólogo afirma que,

²¹ Nos meus estudos sobre o tema segui os seguintes autores que inauguraram perspectivas análogas e/ou similares, como Ortiz (1988; ___ et al, 1991); Mattelart (1998), Canclini (2006) e Martín-Barbero (2003).

²² Ver Ortiz (1988: 180) sobre a entrevista com Dias Gomes, no jornal *Opinião* (26 de fevereiro /4 março, 1973: 19). Mas, noutras entrevistas e textos Dias Gomes repetira a mesma ideia, noutros termos.



“O Cinema Novo, por exemplo, vai procurar uma aproximação maior com o público. [...] Outros filmes, marcadamente comerciais, se aproximam do movimento Jovem Guarda [...] O parentesco desses filmes com o movimento Tropicalista é imediato, pois aí também se busca uma síntese dos cacos culturais de uma sociedade em mutação.” Ortiz et al. 1991: 79-80.

As artes do espetáculo, incluindo a televisão, sofrem então uma transformação importante, segundo Ortiz. Elas se aproximam do *Tropicalismo*, movimento que, na música e segundo depoimento de Caetano Veloso, sofreu influência decisiva do filme “Terra em transe” de Glauber Rocha (1967),²³ especialmente com relação ao papel exercido pelos intelectuais na sociedade brasileira. Merece destaque o fato de os artistas ligados ao *Cinema Novo*, como os músicos identificados com o movimento *Tropicalista* estarem se voltando para um diálogo com segmentos populares, postura até então pouco disseminada entre intelectuais brasileiros e até criticada. Além disso, o autor também reconhece a emergência de uma cinematografia voltada para os jovens “não engajados” como os consumidores das músicas da *Jovem Guarda*. O argumento também ajuda a confirmar o traço de hibridação/dialógico que matizava as artes do espetáculo no Brasil, alimentando uma produção rica e diversificada.

A respeito do *Tropicalismo*, é preciso enfatizar que, embora as opiniões sobre o movimento sejam bastante díspares, muitos autores concordam que houve inspiração na ideia *modernista*, segundo a qual a gênese da identidade brasileira resultaria, à maneira *selvagem*, das práticas de devorar e digerir a cultura herdada do nosso passado branco, cristão, colonial. A concepção antropofágica é a mesma a que se referem Mattelart (1998) e Canclini (2006), entre outros, para identificar o caráter híbrido das culturas latino-americanas, identificadas pelos modernistas brasileiros, ainda nos anos 1920.

Assim, o movimento da cultura *tropicalista* encaminha-se para uma identificação com os processos característicos da cultura latino-americana, cujo caráter híbrido se realiza “no campo instável, conflitivo, da tradução e da traição” expresso nas artes, quando estas conseguem ser linguagem e também vertigem (Canclini, 2006: XL).

Os artistas ligados à teledramaturgia e sua posição política

Não se pode esquecer, entretanto, que os artistas que militavam na oposição ao regime – *grosso modo*, a grande maioria da classe artística – eram, frequentemente, submetidos a uma perseguição rigorosa e muitas vezes violenta por parte do aparato de repressão estatal; seja através dos órgãos oficiais de censura e/ou da polícia política, seja através de ações não oficiais, como as executadas por grupos paramilitares. As pressões eram exercidas contra os artistas mesmo, ou sobre seus financiadores, empregadores, colaboradores.

²³ Caetano afirma que “Se o tropicalismo se deveu em alguma medida a meus atos e minhas ideias, temos então de considerar como deflagrador do movimento o impacto que teve sobre mim o filme Terra em transe, de Glauber Rocha, em minha temporada carioca de 66-7. (Veloso, 1997: 69). Veloso. Apud, Ramos (2006: 99; 104-105; 116).



Num contexto histórico no qual vigia uma ditadura que censurava todos os veículos de comunicação, perseguiu, torturava e até assassinava brasileiros que se opusessem ao regime instaurado em 1964 é que se destaca o papel exercido pelos artistas envolvidos com telenovela e, entre eles, os dramaturgos. Não é novidade que muitos temas proibidos de serem abordados noutros formatos figuravam na teledramaturgia. Vale lembrar que os dramaturgos tiveram uma importância decisiva nos avanços que a teledramaturgia alcançaria nos anos 1970, dado o papel que desempenharam na estrutura de todo o aparato que a telenovela mobiliza.

No caso da telenovela, não se pode menosprezar a importância econômica que ela representava nas e para as emissoras, tanto no aspecto dos altos lucros que aufeririam, quanto ao fato de ampliarem a audiência. Outro elemento fortalece esse argumento: a partir de 1976 a telenovela brasileira começa a ser exportada e converte-se em “produto” consumido pelo mercado internacional. Assim, se de um lado, a teledramaturgia, não somente criticava, como ironizava a realidade brasileira, mas, de outro, é fundamental reconhecer, as emissoras de televisão não podiam prescindir das obras e dos autores, como Dias Gomes, mesmo que sua tradição de militância política à esquerda pudesse, eventualmente, incomodar.

Nesse sentido, muitos pesquisadores que têm se debruçado sobre a cultura brasileira da segunda metade do século enfatizam a importância que os trabalhos de artistas como Oduvaldo, Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha e Gianfrancesco Guarnieri – citando os mais conhecidos – desempenharam na e para a construção da cultura popular, inclusive política do Brasil, mesmo quando seu trabalho não tome a temática de forma explícita.

Da cultura de “elite” à cultura de “todos”: uma transição “oculta”

“As mobilizações bem-sucedidas não são necessariamente as que mobilizam maior número de pessoas, mas as que atraem maior interesse entre os jornalistas. Exagerando apenas um pouco, poder-se-ia dizer que cinquenta sujeitos inteligentes que conseguem obter cinco minutos na TV para um happening bem-sucedido podem produzir um efeito político comparável ao de meio milhão de manifestantes.” Pierre Bourdieu e Hans Haacke; *Apud.* Hobsbawm, 1995: 314²⁴

Ao encerrar este estudo pontual sobre a ditadura e suas relações com a televisão e a teleficação é fundamental reconhecer que operavam-se transformações inusitadas no Brasil, cuja centralidade recaí sobre o meio de comunicação “televisão” e seus desdobramentos socioculturais. O trecho acima oferece um testemunho categórico do papel que televisão passou a ter nas sociedades ocidentais entre os anos 1960 e 1990, tema do capítulo de Hobsbawm dedicado ao século XX. A maneira como o historiador recorre ao sociólogo para apresentar o mesmo fenômeno “televisão” não poderia ser mais pertinente para abrir o debate sobre a mudança paradigmática ocorrida na cultura brasileira nos anos 1970, auge da ditadura civil-militar e encerrar este estudo. Sobretudo porque o trecho *dialoga* estritamente com o processo brasileiro desse fenômeno que ganhou características diferentes, pois a censura

²⁴ Trata-se da epígrafe que abre o capítulo 11, Revolução Cultural (Hobsbawm, 1995: 314-336) da obra *Free Exchange*, de Pierre Bourdieu e Hans Haacke (1994).



tornou os noticiários menos importantes que a teleficção – como se dizia na época – e a política passava por transformações estratégicas.²⁵

Ao darmos voz aos testemunhos de época a respeito do processo, tomando por foco a situação cultural que se configurava por volta de meados dos anos 1970 no Brasil, podemos apreender melhor como o processo se deu entre nós. Se buscarmos um aspecto mais preciso dessas transformações e um de seus desdobramentos mais drásticos, como essa nova condição afeta os intelectuais, talvez o processo se torne mais vívido. A obra de Carlos Guilherme Mota (1977) parece servir muito bem a esse propósito, sendo ainda reveladora do incômodo de todos esses intelectuais com a novidade, “televisão”.

O historiador buscava estabelecer as diretrizes que orientavam o desenvolvimento do pensamento brasileiro ao longo do século XX. Seu *objeto* final era a década de 1960 e a configuração que o ideário herdado daqueles anos vinha tomando até meados dos anos 1970. Ao avaliar as condições dos intelectuais brasileiros, Mota cita uma matéria da revista *Visão*, de 11 de março de 1974 para concluir que naquele momento, no “plano universitário, há posições mais realistas que no período anterior.”²⁶ O argumento era que os intelectuais brasileiros dos anos 1970 gozavam de posições mais realistas do que a de seus antecessores pelo fato de as pesquisas terem ganhado, dos anos 1960 em diante, um caráter mais empirista, aproximando-se mais da realidade concreta.

O historiador, no entanto, estava também às voltas com uma questão um tanto mais realista que seus antecessores, mesmo porque, do ponto de vista histórico, as dúvidas que o mitigavam jamais poderiam ocorrer noutra época. Tal como outros intelectuais, Mota também refletia sobre as mudanças das práticas socioculturais e políticas, bem como os papéis que desempenhariam os agentes sociais nesse novo contexto histórico no interior do qual emergia a televisão. No entanto, o papel do intelectual em sociedades com características muito peculiares como a brasileira, na qual os meios de comunicação se difundiam de maneira desconhecida até então, seria diferente daquele de Hobsbawm ou Bourdieu, por exemplo. Era preciso, pois, refletir sobre isso e encontrar respostas para as quais as nações desenvolvidas e suas sociedades nem sequer consideravam como relevantes ou merecedoras de reflexão.

A referência à revista *Visão* servia à reflexão do historiador porque nela, a antropóloga Ruth Cardoso tecia algumas observações sobre o impacto da expansão da televisão na sociedade brasileira. Cardoso sugeria que uma das formas de enfrentar o fenômeno da televisão no Brasil seria a expansão da rede de ensino. A antropóloga acreditava que a educação promoveria uma transformação na recepção dos bens produzidos pelos meios de comunicação, forjando-se, assim, uma situação na qual um olhar mais crítico sobre os meios de comunicação e sua produção se consolidaria na sociedade.

Se a sugestão de Ruth Cardoso parece ter sido bem recebida por Mota, nem todas as opiniões tiveram a mesma acolhida por parte do historiador, especialmente quando ela se refere ao

²⁵ Ver sobre o tema Abdala Jr. (2021).

²⁶ “A revolução aos dez anos”. *Visão*, “Cultura”. 11 de março de 1974, v.44. nº5: 155.



papel social da universidade e dos intelectuais nesse novo contexto histórico. O historiador argumenta, incisivo, que pode-se “concordar apenas em certa medida com a antropóloga, quando afirma que a universidade perdeu seu papel de ‘fator criador da cultura brasileira’”. Segundo Mota,

“De fato, embora no período aqui focalizado – 1969 a 1974 – se tenha registrado a eliminação dos quadros universitários de figuras de maior valor, [...], a produção científica e cultural continua firme e empenhada em vários núcleos.” Mota, 1977: 261-262

Não obstante a precisão da sua análise a respeito da produção universitária que, privada de quadros importantes – perseguidos pela ditadura –, foi capaz de manter seu dinamismo, o argumento não parece ser robusto contraponto à opinião da antropóloga no que tange à mudança do papel desempenhado pelo intelectual na sociedade brasileira. Mota, curiosamente, concentra-se em demonstrar como a universidade continuava a pesquisar e a produzir conhecimentos, como se, somente, pela manutenção da produção acadêmica a instituição resgatasse o lugar social de “fator criador da cultura brasileira”. No entanto, Cardoso se referia a outro aspecto, seu foco era a repercussão social que então outros atores – especialmente midiáticos - estavam conquistando, em detrimento aos intelectuais e à universidade.

A seguir Mota formula uma argumentação para dar suporte a sua concordância “apenas em certa medida” com a alegação de Ruth Cardoso. Ele enumera, então, uma série de trabalhos e monografias para demonstrar que a universidade manteve sua capacidade de realização. Talvez, imbuído de um último esforço “intelectual”, no sentido de não ver perdido o lugar social do intelectual e o *status* conquistado pela universidade no seio da cultura brasileira em anos anteriores, o historiador ainda acrescenta que tem sido produzido uma “razoável quantidade de obras sobre movimentos sociais”. Mas, observa, com pesar, que estas produções, muitas vezes rompem “com o alinhamento teórico dos autores progressistas nacionais”. (Mota, 1977: 262)

O “diálogo” metaforicamente travado entre o historiador que busca manter o lugar social de uma das instituições mais influentes na vida e na cultura nacionais até os anos 1960, com a antropóloga que, resignadamente, reconhece as transformações operadas na sociedade, converte-se em um testemunho ímpar de um dos momentos paradigmáticos mais importantes da recente história cultural do país. O choque entre a busca nostálgica para restaurar o lugar perdido dos intelectuais, lançada pelo olhar do historiador e a contundente constatação da antropóloga sobre o desaparecimento da condição que eles gozavam outrora, alcança um lirismo quase dramático. Enfim, abre um horizonte no qual é possível vislumbrar a mudança que no papel central que a televisão e as telenovelas ganhavam na cultura brasileira.

O próprio Mota, na conclusão da obra, reconhece o difícil momento histórico que atravessavam os intelectuais brasileiros nos anos 1970. Ao referir-se ao novo contexto que se configurava, ele explica a situação em que o Brasil encontrava-se:



“numa fase de domínio da mass-media, da dificuldade de redefinição do papel do intelectual 'à antiga', isto é, da pouca plasticidade para a redefinição de padrões de organização 'cultural' por parte dos remanescentes da ordem senhorial na sociedade de classes” Mota, 1977: 289.

Mota volta a atacar o elitismo acadêmico dos intelectuais brasileiros – crítica na qual ele não estava só²⁷ –, destacando que restava-lhes perseguir uma outra definição para sua inserção social que não podia mais ser identificada com a situação anterior. O momento histórico é de transição e o que transparece neste “diálogo” é a angustiante situação na qual os intelectuais brasileiros encontravam-se: experimentar uma profunda transformação cultural que eles não podiam, senão, testemunhar. A nova dinâmica carregava uma mutação operada no seio da cultura da sociedade brasileira de época, especialmente naquilo que se refere ao papel exercido pelos intelectuais e pelos atores e agentes dos meios de comunicação.

As passagens de Mota e de sua “interlocutora” indicam, explicitamente, o “impasse” com o qual estes atores históricos se defrontavam naquela ocasião. Mas, a seguir o historiador parece reconhecer, de forma contundente e resignada, o processo em curso, ao afirmar: *“Os impasses, em 1974, parecem ter alcançado um grau de clareza maior. A sensação de se viver o fim de um ciclo cultural invade as diversas frentes de trabalho crítico”* (Mota, 1977: 281). Ao articularmos os argumentos apresentados por todos os intelectuais nesse item conclusivo torna-se evidente que o fenômeno televisão emerge como um problema que desafiava a todos.

Mas, se o fenômeno da telenovela repercutiu na cultura popular de tal forma que operou mudanças de hábitos pessoais e sociais,²⁸ alterou processos de sociabilidade,²⁹ impactou processo políticos e suas práticas, também deveria ter atraído a muita atenção como o cinema, por exemplo. Isso não ocorreu por uma série de fatores, mas, o principal pode ser o fato de o cinema ter ganhado um significado mais robusto nas sociedades ocidentais desenvolvidas e as obras de teleficção, contrariamente, mais impacto nas culturas das sociedades latino-americanas. Independentemente das causas, é certo que passou da hora de os pesquisadores da América Latina mudarem esse panorama e se dedicarem um pouco mais a um fenômeno cultural cujos impactos em diversas dimensões socioculturais e políticas ainda são pouco conhecidos.

Referências

Abdala Jr., Roberto. Memórias da ditadura, TV e os 'rebeldes' anos 1980: um estudo sobre o papel da minissérie “Anos rebeldes” na cultura histórica de brasileiros em 1992. Goiânia: Editora Visão, 2021. E-book Kindle.

Abreu, Hugo. O outro lado do poder. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1979.

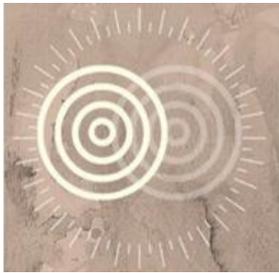
²⁷ Daniel Pécaut (1990) aprofunda e generaliza a crítica ao elitismos dos intelectuais brasileiros em suas práticas de pesquisa que Mota se restringe a indicar.

²⁸ A revista *Veja*, (10/01/ 1975; nº 36), então o semanário de maior circulação no Brasil, trouxe em sua capa atores das novelas sob o título “No país das telenovelas”. A matéria de capa, com título de “A grande mania nacional”, ocupa nove páginas (70-79) abordando o tema. Isso oferece mais um indício contundente de como o fenômeno da teleficção havia dominado a cultura popular no país em meados da década de 1970, além de outros aspectos enumerados anteriormente.

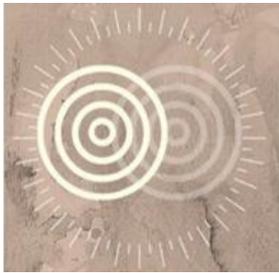
²⁹ Consultar Leal (1986) sobre o tema da televisão na vida das classes populares nos anos 1980.



- Alves, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Bauru, SP: UNESP, 2005.
- Avritzer, Leonardo & Costa, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. In: Maia, Rousiley & Castro Maria Céres Pimenta Spíndola. (Orgs.) Mídia, esfera pública e identidades coletivas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006: 63-90.
- Bakhtin, Mikhail (Volóchinov, Valentin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda., 2017.
- Bakhtin, Mikhail. A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2013.
- Borelli, Silvia H. S. & Priolli, Gabriel. (coord.). A deusa ferida: porque a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência. São Paulo: Summus, 2000.
- Brittos, Valério C. & Bolaño, César R. S.(org.) Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- Burke, Peter. A cultura popular na Idade Moderna. Europa, 1500-1800. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- Canclini, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006 [1989]. 4ª ed.
- Castro, Celso, D'Araújo, Maria Celina. Democracia e forças armadas no Brasil da Nova República: balanço de uma pesquisa. In: A democratização no Brasil: atores e contextos. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006: 15-42.
- Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014: 37-51.
- Clark, Walter & Priolli, Gabriel. O campeão de audiência. São Paulo: Best Seller, 1991.
- Conti, Mario Sérgio. Notícias do Planalto: a imprensa e Fernando Collor. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.
- D'Araújo, Maria Celina & Soares, Gláucio Ary Dillon & Castro, Celso. Visões do golpe: memórias militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. (b)
- Figueiredo, Lucas. Ministério do silêncio: a história do serviço secreto brasileiro de Washington Luís à Lula. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- Gabeira, Fernando. O que é isso companheiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987 [1982]. 29ª edição.
- Gaspari, Elio. A ditadura derrotada. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.
- Gohn, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais. São Paulo: Loyola, 2001.
- GOMES, Rodrigo de Aguiar. 1989: A Maior Eleição da História. 1ª Ed. Porto Alegre: Lorigraf, 2014.
- Grimberg, Lucia. Uma memória política sobre a ARENA: dos revolucionários de primeira hora ao “partido do sim senhor”. In: REIS Fº., Daniel A., RIDENTI, Marcelo e Motta, Rodrigo P. S. (Org.). O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004: 141-159.
- Guerra, Cláudio. Memórias de uma guerra suja. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012. Em depoimento a Marcelo Netto e Rogério Medeiros.
- Herz, Daniel. A história secreta da rede globo. Porto Alegre: Tchê!, 1987.



- Hobsbawm, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Iglésias, Francisco. Breve Historia Contemporânea Del Brasil. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Kushnir, Beatriz. Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988. São Paulo: Boitempo Editorial /Jikings Editores Associados, 2004.
- Lamounier, Bolívar. Antecedentes, riscos e possibilidades do governo Collor. In: Lamounier, Bolívar. (Org.). De Geisel A Collor O Balanço da Transição. São Paulo: IDESP, 1990.
- Leal, Ondina Fachel. A leitura social da novela das oito. Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda, 1986. [1983].
- Miguel, Luís Felipe. Retrato de uma ausência: a mídia nos relatos da história política do Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39; 2000: 190-199.
- Mota, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira (pontos de partida para uma revisão histórica). São Paulo: Ática, 1977 [1974].
- Muszynski, M. Judith de Brito Mendes e Antônio M. Teixeira. Democratização e opinião pública no Brasil. In: Lamounier, B. (organizador). De Geisel a Collor: o balanço da transição São Paulo: IDESP/Sumaré, 1990, p. 61-80.
- Ortiz, Renato, Borelli, Silvia Helena Simões, Ramos, José Mário Ortiz. Telenovela: História e produção. Editora Brasiliense. 2ª edição, 1991[1989].
- Ortiz, Renato. A moderna civilização brasileira: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- Pécaut, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.
- Projeto ORVIL Documento produzido durante o primeiro governo civil depois do golpe de 1964, cujo nome é “História da luta armada no Brasil”, denominado pelo Centro de Informações do Exército – CIE. -1988.
- Ramos, José Mário Ortiz, Borelli, Silvia H. Simões. A telenovela diária. In: O Ortiz, Renato, Borelli, Silvia Helena Simões, Ramos, José Mário Ortiz. Telenovela: História e produção. Editora Brasiliense. 2ª edição, 1991[1989]. pp.55-108.
- Ramos, José Mário Ortiz. Cinema, televisão e publicidade: cultura popular de massa no Brasil nos anos 1970 – 1980. 2ª Edição – São Paulo: Annablume, 2004.
- Schwarz, Roberto. Cultura e política, 1964 – 1969. In: O pai de família e outros estudos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978: 61-92. (Coleção Literatura e teoria literária; v.27).
- Sodré, Muniz. O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2001. 7ª ed. (1ª Ed. 1984 [1977])
- Veloso, C. Verdade tropical. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Williams, Raymond. La larga revolución. Tradução Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003 [1961].



BIOGRAFIA

Dr. Roberto Abdala Junior

Professor na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás – UFG. Leciona a disciplina História Moderna I e II e História & narrativas audiovisuais na graduação em História e nos programas de Pós-Graduação em História e em Performances Culturais da UFG. Doutor em História (UFMG), pesquisa as formas pelas quais as narrativas audiovisuais participam da construção de interpretações sobre o passado para seus públicos. Colabora com o GUMELAB, do Instituto Latino-americano da Universidade Livre de Berlim.



**A MULTIDIRECIONALIDADE DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO E DA
DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM *K. RELATO DE UMA BUSCA***

**THE MULTIDIRECTIONALITY OF THE MEMORY OF THE HOLOCAUST AND
THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP IN *K. RELATO DE UMA BUSCA***

**LA MULTIDIRECCIONALIDAD DE LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO Y LA
DICTADURA MILITAR BRASILEÑA EN *K. RELATO DE UMA BUSCA***

Sabrina Costa Braga

sabrinacostabraga94@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

Murilo Gonçalves

murilogoncalves.hist@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

Resumo

O artigo explora o conceito de memória multidirecional a partir da interação entre a memória do Holocausto e a memória da ditadura militar brasileira tomando como exemplo a obra fictícia *K. Relato de uma busca* de Bernardo Kucinski. A análise aborda a fronteira entre história e ficção, considerando o enredamento na narrativa histórica e sua relação com eventos traumáticos, como o Holocausto. Assim, destacamos o testemunho como uma forma prevalente de memória que emerge das experiências traumáticas e apresenta tanto na historiografia quanto na literatura. No caso dos traumas históricos, a linguagem muitas vezes se revela inadequada para transmitir completamente determinadas experiências, levando à necessidade de novas estratégias de representação, de modo que a ficção desempenha um papel crucial na comunicação de certas dimensões da experiência histórica e na elaboração do passado.

Palavras-chave: Memória multidirecional; Holocausto; Ditadura Militar Brasileira.

Abstract

The article explores the concept of multidirectional memory based on the interaction between the memory of the Holocaust and the memory of the Brazilian military dictatorship, taking as an example the fictional work *K. Relato de uma Busca* by Bernardo Kucinski. The analysis

Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves

**A MULTIDIRECIONALIDADE DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO E DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA EM *K. RELATO DE UMA BUSCA***



addresses the border between history and fiction, considering the emplotment in the historical narrative and its relationship with traumatic events, such as the Holocaust. Thus, we highlight testimony as a prevalent form of memory that emerges from traumatic experiences and features in both historiography and literature. In the case of historical traumas, language often proves inadequate to fully convey certain experiences, leading to the need for new representation strategies, so fiction plays a crucial role in communicating certain dimensions of historical experience and in the process of working-through the past.

Keywords: Multidirectional memory; Holocaust; Brazilian Military Dictatorship.

Resumen

El artículo explora el concepto de memoria multidireccional a partir de la interacción entre la memoria del Holocausto y la memoria de la dictadura militar brasileña, tomando como ejemplo la obra de ficción *K. Relato de una Busca*, de Bernardo Kucinski. El análisis aborda la frontera entre historia y ficción, considerando el emplazamiento en la narrativa histórica y su relación con eventos traumáticos, como el Holocausto. Así, destacamos el testimonio como una forma prevalente de memoria que emerge de experiencias traumáticas y que aparece tanto en la historiografía como en la literatura. En el caso de los traumas históricos, el lenguaje a menudo resulta inadecuado para transmitir plenamente ciertas experiencias, lo que lleva a la necesidad de nuevas estrategias de representación, por lo que la ficción juega un papel crucial en la comunicación de ciertas dimensiones de la experiencia histórica y en el proceso de elaboración del pasado.

Palabras clave: Memoria multidireccional; Holocausto; Dictadura militar brasileña.

Introdução



O conceito de “memória multidirecional” é central para esta análise, pois parte da contraposição à noção de que a memória do Holocausto poderia ofuscar a memória da escravidão ou do colonialismo. Rothberg (2009: 5-9), ao cunhar tal conceito, parte da questão de como as histórias de diferentes grupos se relacionam de acordo com as circunstâncias presentes, ou seja, de como diferentes histórias se confrontam na esfera pública. Pensar pela via da memória multidirecional é, assim, fundamental, pois permite destacar a interação entre diferentes memórias históricas e considerar uma série de intervenções através das quais múltiplos passados traumáticos são trazidos para um presente pós-Holocausto heterogêneo e mutável.

A memória coletiva age em uma via de mão dupla, por isso multidirecional: ao mesmo tempo em que o Holocausto possibilitou a articulação de outras histórias traumáticas, a memória pública do Holocausto emergiu (e ressurgiu) em relação a acontecimentos do pós-guerra que à primeira vista estavam desconectados. Considero, portanto, o Holocausto como um paradigma de transferências dinâmicas que ocorrem entre diferentes lugares e períodos no ato de recordação. O Holocausto pode ser visto como um tema alheio à realidade sociocultural brasileira, mas a literatura permite pensar nos entrelugares que unem os escritos sobre o Holocausto e sobre o trauma nacional da ditadura militar.

O problema da relação entre realidade histórica, ficção e memória pode ser iluminado pelas experiências traumáticas que tornam necessário que os indivíduos e as sociedades negociem as memórias e explorem como o passado é continuamente reinterpretado e reapropriado no presente. Neste artigo, a relação mencionada será investigada pela via da multidirecionalidade entre a memória do Holocausto e a memória da ditadura militar brasileira, examinando uma obra ficcional contemporânea, *K. Relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski. Uma das questões que o exame de obras do tipo pode responder é como e em que medida representações literárias ficcionais podem comunicar as especificidades do caso brasileiro ao mesmo tempo em que ilustram o alcance da memória do Holocausto na Literatura Mundial.

Trauma, história, memória e literatura

As fronteiras entre a história e a ficção foram amplamente exploradas desde a antiguidade clássica. Mais recentemente, esse debate voltou a ser pautado por teóricos da história, a partir da preocupação com o status científico da disciplina e da complexa relação entre a história contada e a realidade histórica. A exemplo da marcante obra de Hayden White e de todas as discussões por ela geradas na segunda metade do século XX, o debate parece ainda não promover algum tipo de consenso. White levantou questões acerca da asserção que considerou injustificada de que os historiadores têm acesso privilegiado ao passado. Essas colocações perturbaram historiadores que ainda depositavam certa confiança na objetividade histórica e no realismo histórico.

A elaboração de enredo, de acordo com White (2008: 23-26) se refere à tentativa de explicação histórica na qual a narrativa histórica pode assumir algumas formas como

Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves

A MULTIDIRECIONALIDADE DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO E DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA EM K. RELATO DE UMA BUSCA



romance, comédia, sátira ou tragédia¹. Essas formas correspondem a uma percepção estética do historiador e se ligam à presença de elementos literários na escrita da história. É dessa maneira que White aponta para uma relatividade em toda a representação de um fenômeno histórico. A relatividade se dá como função da linguagem (*figure*) e da pré-figuração (*pre-figure*) utilizada pelo historiador em seu trabalho de fazer do passado um objeto passível de explicação e compreensão.

O problema colocado por White em relação à tropologia e ao enredamento (*emplotment*) na história ganha novo corpo quando associado ao estudo do Holocausto. A pergunta fundamental dessas discussões é aquela acerca dos limites de representação², ou seja, se existiria algum limite sobre o tipo de história (*story*) que pode ser contado sobre um passado traumático como o Holocausto. Estabelecer esses limites não pressupõe apenas uma escolha historiográfica, mas também ética que se liga à problemática da relativização e até mesmo da negação do próprio passado.

Para White, o Holocausto seria um exemplo do que ele chamou de evento modernista. O Holocausto seria um evento modernista à medida em que se mostraria de tal forma anômalo e inimaginável que os modos de representação realista e clássico teriam se mostrado inadequados ao representá-lo. Dessa maneira, para White (1996: 21), o que esteve em questão nunca foram os fatos (se a Shoah aconteceu ou não), mas os significados possíveis a partir dos fatos, de forma que a questão não seria mais metodológica do que de representação.

A obra *Maus* é um dos exemplos usados por White (1992: 41) para criticar qualquer base estabelecida a fim de julgar um relato como inaceitável. A HQ narra, apresentando os eventos como uma sátira, uma história que não é uma história tradicional, mas representa eventos reais do passado ou, pelo menos, eventos representados como tendo verdadeiramente ocorrido. Daí decorre o incômodo de Spiegelman (1991) ao ter sua obra incluída na lista de livros classificados como “ficção”, afinal, se por ficção se quer dizer que uma obra não é factual, então isso poderia significar a desqualificação das memórias de seu pai nas quais ele se baseou para escrever. Para LaCapra (1998: 146), a sugestão irônica de Spiegelman de que o livro fosse categorizado como “não-ficção” explora o fato de a obra não ser inventada (*made up*), embora seja obviamente criada (*made*) e modelada. Assim, em relação a *Maus*, é atestado o seu estado híbrido, entre gêneros, sem de fato se resumir a qualquer um deles.

O Holocausto, portanto, não gera na historiografia apenas a necessidade de refletir sobre a representação em termos de fazer escolhas narrativas éticas, mas também acerca de como lidar e incorporar outras formas narrativas e outras modalidades de relacionamento com o

¹ White identificou esses quatro modos de elaboração de enredo seguindo a teoria literária de Northrop Frye. Ver: Frye, Northrop. (1957). *The Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press.

² Os impasses encontrados nas discussões sobre as (im)possibilidades de representação da Shoah deram origem ao congresso *The extermination of the jews and the limits of representation*, realizado na UCLA (University of California, Los Angeles) no ano de 1990. O congresso contou com a presença de renomados historiadores norte-americanos e europeus e deu origem ao livro, de organização de Saul Friedländer, *Probing the Limits of Representation*, lançado em 1992. Ao questionar a possibilidade de representar e historicizar a Shoah sem desrespeitar o seu lugar histórico, Friedländer cunhou o conceito de evento limite em um contexto visto como de emergência de prerrogativas colocadas como pós-modernas na historiografia.



passado. O próprio conceito de evento limite (Friedländer) carrega em si essa duplicidade, pois inclui as reflexões sobre as formas pelas quais as escolhas éticas se incorporam à historiografia, ou seja, sobre se um evento deve ser representado e qual a forma mais adequada para isso. Por outro lado, ele inclui também a reflexão sobre o desafio imposto pela Shoah às categorias e aos conceitos usualmente utilizados para representar um evento, ou seja, à capacidade de se representar ou não de determinadas formas.

É pela via do testemunho que a historiografia tem de se haver inevitavelmente com a memória. A invasão do campo da história pela memória foi admissível a propósito da Shoah, evento instaurador da urgência pela conciliação entre a exigência de memória e a necessidade da história. Resumidamente, o testemunho, como uma modalidade de memória, veio à tona a partir de catástrofes e fez necessária a reconsideração da relação entre a narrativa e o real como aquilo que resiste à representação e que, paradoxalmente, na tentativa de alcançar a realidade, precisa recorrer à ficção.

Os testemunhos de eventos traumáticos configuram memórias falhas e incompletas que podem escapar ao relato coerente. É por isso que os testemunhos de sobreviventes do Holocausto não só carregam o tom de denúncia típico dos relatos descritivos realizados durante ou logo após os eventos dos quais tratam, como também reflexões quanto à fragmentação da memória traumática, a problematização dos limites de representação e o lugar da imaginação (Antelme, 2013) na tentativa de elaboração do passado.

Na “era do testemunho” (Wieviorka), o testemunho se tornou o gênero prevalente de não-ficção. Sendo baseado em memórias, emergiu como um modo privilegiado de acesso ao passado e suas ocorrências traumáticas (LaCapra, 1998: 11). Acontece que o testemunho se localiza em um entrelugar que perpassa a história, a memória e a literatura, de modo que evidencia a inviabilidade da oposição radical entre história e ficção. As dificuldades e impossibilidades que acompanham a representação de eventos traumáticos exigem do historiador um novo olhar e, nesse sentido, os testemunhos podem se configurar em maneiras particularmente eficazes de se aproximar da compreensão da experiência das vítimas e, ao mesmo tempo, fazer perceber a nossa incapacidade de a compreender totalmente. As lacunas deixadas pela Shoah na memória das vítimas são também a carência de coerência na história e é precisamente essa a essência do trauma.

Os testemunhos, como um exercício de memória traumática, se localizam na impossibilidade de corresponder completamente à tentativa do sobrevivente de contar “tal como aconteceu”. Haverá sempre uma lacuna entre o que se tem para contar e a linguagem disponível (Levi, 1988; Antelme, 2013). É precisamente por isso que – para além do testemunho dos sobreviventes com a presença inevitável da ficção – devem ser consideradas também as produções literárias como possibilitadoras de novas estratégias de representação e elaboração do passado.

K. Relato de uma busca



No início de sua obra, Bernardo Kucinski nos alerta: “tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu” (Kucinski, 2016). Em entrevista a Luciano Gallas (2014), quando perguntado acerca do teor ficcional da obra, ele responde que “a matéria-prima é autobiográfica, a narrativa é ficcional”. O narrador de *K. Relato de um Busca* (2011), de Bernardo Kucinski, se envolve com uma projeção imaginária da memória de seu pai imigrante judeu em busca de uma filha brasileira (irmã do narrador) desaparecida durante a ditadura. Somos confrontados com a relação ficcional e transgeracional com a memória do seu pai. Não o imediato “eu me lembro”, mas uma espécie de “eu me lembro através dele” em que se constrói um paralelo entre a perseguição antisemita na Europa e o desaparecimento de ativistas revolucionários durante a ditadura brasileira.

Ana Rosa Kucinski, filha de Majer Kucinski e Ester Kucinski, nasceu em 1942 na cidade de São Paulo. Ana Rosa foi professora no Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP) e casada com o físico Wilson Silva, sendo ambos militantes da Ação Libertadora Nacional (ALN). Ana Rosa era filha de imigrantes judeus poloneses e irmã de Bernardo Kucinski. Ela desapareceu em 22 de abril de 1974 (CNV). Como implica a própria utilização do termo “desaparecimento” para tratar de um fenômeno comum às vítimas das ditaduras militares na América Latina, a família nunca obteve respostas concretas sobre a morte de Ana Rosa. Berta Waldman, em comentário incluído na capa de uma das edições de *K. Relato de uma Busca*, define o livro de Bernardo Kucinski como “além do testemunho de um período terrível de nossa história”, também “a tão almejada lápide de Ana Rosa”.

K. Relato de uma busca foi o romance de estreia de Bernardo Kucinski na ficção, aos 74 anos. Há, segundo Seligmann-Silva (2020: 192), um uso irônico da noção de ficção que responde a uma situação política complexa que parece exigir a distinção, de qualquer forma impossível, entre a ficção e o realismo dos fatos. O relatório da Comissão Nacional da Verdade sobre o caso de Ana Rosa expõe documentos da longa e labiríntica busca de Majer Kucinski pela filha. O livro de Bernardo Kucinski conta essa história, a história de um pai em busca de sua filha, de um homem que recorre a autoridades nacionais e estrangeiras por anos sem descansar e sem obter respostas satisfatórias. O livro, apesar de não ser narrado por ele, conta a saga de K. em busca de sua filha desaparecida durante a ditadura. Se intercalam capítulos com retornos temporais que nos explicam quem era essa filha, como era a sua relação com a família, bem como capítulos que se compõem por incursões acerca de como determinados eventos poderiam ter ocorrido de acordo com as esparsas informações concretas que a família teve acerca do destino de Ana Rosa.

As referências à Shoah partem de duas fontes distintas: tanto o lugar ocupado pelo Holocausto na memória coletiva global que leva a quase inevitáveis referências quando se dedica a tratar de outros eventos também traumáticos; quanto ao fato de o personagem principal da obra, baseado em Majer Kucinski, ser um imigrante judeu, falante de iídiche, que veio para o Brasil antes da Segunda Guerra Mundial, em 1935.

A língua iídiche é por si mesma uma personagem da obra: quando percebe o sumiço da filha e o calvário de K. se inicia, ele se questiona se não deveria ter dado mais atenção aos vivos em vez de se dedicar a essa “língua-cadáver”, a essa “língua morta que só poucos velhos falam”



(Kucinski, 2016: 16-17). A nota de rodapé do próprio autor já é explicativa acerca do que se quer dizer com “língua morta”. O iídiche se desenvolveu a partir da cultura asquenazita, principalmente na Europa Central e Oriental, teve seu ápice na literatura no século XX e – sendo a língua característica dos judeus da diáspora, unindo uma sintaxe germânica e o alfabeto hebraico – entrou em declínio após o Holocausto e a morte de grande parte de seus falantes e após a escolha dos fundadores do Estado de Israel pelo uso do hebraico. Majer Kucinski foi grande estudioso da literatura em iídiche e, na obra, esse interesse aparece de forma exacerbada e significativa da marca do sentimento de culpa do personagem K., da atenção que ele supostamente deveria ter dado mais à filha, como ela mesma ressalta em carta encontrada (2016: 48). A devoção à literatura iídiche é a causa encontrada por K. para não ter percebido que sua filha entrava para a militância política ou não saber sequer que ela havia se casado. Assim, quando ele se sente enganado por informantes diversos, só pode concluir em iídiche “*ich bin gevein a groisser idiot*” (eu fui um grande idiota) (2016: 36).

Nos testemunhos da Shoah, a incapacidade da linguagem de corresponder ao que os sobreviventes tinham para contar é tema recorrente. Essa aparente impossibilidade foi descrita por Primo Levi (1988: 182) ao afirmar que, caso os campos de extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido “uma nova, áspera linguagem”. Pode ser que essa linguagem seja justamente a não-linguagem de Hurbinek, a criança sobre quem nada sabiam, “um nada, um filho da morte, um filho de Auschwitz”, cujas primeiras palavras todos ao redor tentavam adivinhar a que língua europeia pertenceria, mas que permaneceram secretas (Levi, 1997: 28-29).

K. também cogitou registrar por escrito as impressões e pensamentos tão fortes da busca por sua filha, principalmente do momento marcante em que foi tão bem recebido por um líder da Igreja Católica. Para se redimir de ter dado tanta atenção à literatura iídiche, escreveria agora sua obra maior “para lidar com seu próprio infortúnio”, mas ao tentar reunir suas esparsas anotações em uma narrativa coerente, “era como se faltasse o essencial”, como se “as palavras [...] escondessem ou amputassem o significado principal”, “não conseguia expressar sua desgraça na semântica limitada da palavra” (Kucinski, 2016: 127) e se pergunta se essa seria uma limitação da língua iídiche, se “esse povo tão maltratado não conseguia expressar sofrimento na sua própria língua” (2016: 127). Por fim, K. conclui que o impedimento era de ordem maior, moral e não apenas linguística, que ele não seria capaz de fazer da tragédia de sua filha objeto de criação literária. Por isso, escreve sobre a tragédia familiar não em iídiche, mas em hebraico às netas em Israel (2016: 128).

O livro de memórias nunca composto por K. seria uma possibilidade daquilo que se torna posteriormente o livro de Bernardo Kucinski: uma lápide para Ana Rosa, nome nunca mencionado no livro de ficção. Há um episódio em que K. procura um rabino para colocar uma *matzeivá* (lápide judaica) para a filha no cemitério israelita do Butantã em São Paulo. Mas como poderia haver lápide sem corpo? Para K. a falta da *matzeivá* equivaleria a dizer que a filha não existiu e retrucou o impedimento da falta do corpo argumentando que naquele mesmo cemitério havia uma grande lápide em memória dos mortos do Holocausto sem nenhum corpo, ao qual é repreendido imediatamente, pois “nada se compara ao Holocausto”,



que é “um e único, o mal absoluto” (Kucinski, 2016: 59). K. não discorda, mas retrucou que, para ele, a tragédia da filha era uma continuação do Holocausto.

As comparações entre outros traumas históricos e a Shoah incorre no risco da banalização do Holocausto e também naquilo que Enzo Traverso definiu como “usos apologeticos da memória da Shoah”, como um excesso de memória que neutralizaria o potencial crítico da sua memória (Traverso, 2012: 110) se ligando àquilo que Rüsen tratou sob a denominação de usos e abusos do passado. Por outro lado, o lugar ocupado pelo Holocausto na memória coletiva global incitou as discussões a respeito e a própria cunhagem do termo genocídio que se aplica a tantos outros casos. Em relação à ficção produzida acerca da ditadura militar brasileira, a Shoah aparece como o trauma paradigmático, um caminho já percorrido por tantos outros e pela via do qual se poderia encontrar formas de elaborar o próprio trauma, presente e, de várias formas, tão distante do primeiro. Por exemplo, em *O irmão alemão* (2014), de Chico Buarque: embora o narrador não tenha ascendência judaica conhecida, ele fantasia um passado judeu para seu desconhecido irmão alemão ao mesmo tempo em que seu outro e conhecido irmão brasileiro desaparece durante a ditadura. No final, ele chega a cogitar a possibilidade de serem a mesma pessoa, reunindo os dois traumas históricos.

Onze dias após o sumiço da filha, K. encontrava-se extremamente angustiado e sonhando com referências ao próprio passado em particular e às desgraças do povo judeu em geral, como a expulsão da Espanha. A confirmação de que ela não somente não atendia a suas ligações, como realmente estava desaparecida, veio quando ele tomou coragem para procurá-la, a começar pelo seu local de trabalho. No trigésimo dia do desaparecimento, soube de uma reunião com familiares de desaparecidos políticos convocada por um arcebispo. O termo, já existente e muito comumente utilizado no caso das ditaduras na América Latina, dá o tom do quão insólita era a busca dos familiares por seus “desaparecidos”. Nesse ponto, pela primeira vez na obra aparece a comparação entre a Shoah e a ditadura militar:

Até os nazistas que reduziam suas vítimas a cinzas registravam os mortos. Cada um tinha um número, tatuado no braço. A cada morte, davam baixa num livro. É verdade que nos primeiros dias da invasão houve chacinas e depois também. Enfileiravam todos os judeus de uma aldeia ao lado de uma vala, fuzilavam, jogavam cal em cima, depois terra e pronto. Mas os goim de cada lugar sabiam que os seus judeus estavam enterrados naquele buraco, sabiam quantos eram e quem era cada um. Não havia a agonia da incerteza; eram execuções em massa, não era um sumidouro de pessoas (Kucinski, 2016: 16).

Não é de se espantar que a passagem tenha gerado desconforto a um sobrevivente do Holocausto que porventura lesse a obra, ou mesmo a algum estudioso da perseguição nazista que percebesse a inacurácia da afirmação. Aqui entra a força da ficção: o autor fala em nome de um personagem com uma ligação particular com a Shoah não apenas como todos os judeus a têm, mas como alguém diretamente afetado, apesar de não ser ele mesmo um sobrevivente. No entanto, a sua tragédia naquele momento era, para ele, mais angustiante. A questão é



retórica, chama a atenção para a realidade local, para o trauma ainda não elaborado e para a memória do trauma que, por mais recorrentemente que insurja, ainda está em disputa no cenário da opinião pública brasileira. Em momento posterior, K. se indigna ao se deparar com o nome Costa e Silva na Ponte Rio-Niterói e é colocada a questão de que na Alemanha, jamais uma rua levaria o nome de Goebbels (Kucinski, 2016: 113).

Em edição da extinta editora Cosac Naify, a obra de Bernardo Kucinski foi acrescida de dois contos extras que mostram que Bernardo Kucinski não estava alheio à mencionada inacurácia. O primeiro desses contos se intitula *A Visitante*. O personagem do conto, que é também o seu autor, está em casa, dez dias após o lançamento do livro preocupado com a recepção e a à primeira vista indiferença do público e da crítica, ao que bate à sua porta uma senhora desconhecida que diz querer falar sobre o livro. A senhora, uma idosa, carrega na mão o seu livro e destaca ser um livro “forte e bem escrito”, mas que contém “um erro muito grave que precisa ser corrigido” (Kucinski, 2014: 127). O erro ao qual ela se refere é sobre ele ter escrito que os alemães registravam todos os mortos quando, na verdade, só uma minoria teve o nome em alguma lista, fato que ela procura comprovar mostrando o próprio número tatuado em Auschwitz em seu braço. A sobrevivente cita os cálculos feitos pelo Yad Vashem na busca interminável por encontrar mais nomes e conta sobre como apenas em Auschwitz as pessoas eram marcadas dessa forma e sobre sua irmã e seus sobrinhos que não estão em nenhuma lista, portanto não puderam ser devidamente contados e identificados, pois não há qualquer registro.

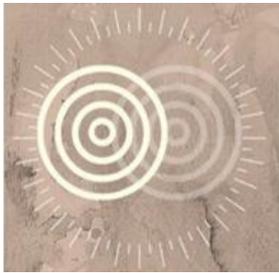
Dois pontos centrais para esta análise são tratados de forma muito clara nesse curto conto: a questão da ficção e a da relação entre a ditadura militar e a Shoah. O autor argumenta: “senhora Regina, o meu livro é uma ficção, entendo sua reclamação, mas na ficção a gente pode inventar, meu livro trata só de uma moça, e nem o nome dela aparece, é tudo invenção” (Kucinski, 2014: 128). Ao que a senhora responde, impassível, que “invenção coisa alguma, o nome dela não está no livro, mas todos sabem quem foi ela, e o holocausto também todos sabem o que foi, não tem nada de invenção, são fatos reais” (2014: 128). O diálogo se segue com ele tentando explicar que os escritores às vezes podem torcer um pouco os fatos reais, usam da licença poética, para lhes dar mais força, que sua intenção foi apenas ressaltar a violência do desaparecimento e que o “livro é sobre a ditadura no Brasil, não é sobre a Segunda Guerra” (2014: 129).

Considerações Finais

As explorações subjetivas e testemunhais da memória em sua forma ficcional geralmente não têm muito a acrescentar ao conhecimento factual histórico, mas podem indicar como o passado é compartilhado e mobilizado e como impacta as construções identitárias sem negligenciar o que representa em relação aos usos públicos e políticos no presente. Uma das questões que emerge dos debates sobre a historiografia do Holocausto é se a história está implicada em dispositivos ficcionais ao narrar o passado. Essa questão pode ser melhor respondida se não se assumir que o ficcional implica o falso, o que nos permite perceber que a ficção pode ser a única forma de comunicar certas dimensões da experiência histórica,

Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves

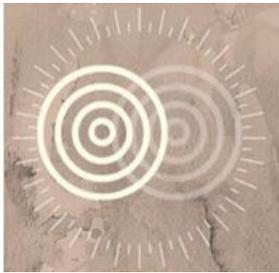
A MULTIDIRECIONALIDADE DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO E DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA EM K. RELATO DE UMA BUSCA



incluindo os efeitos dessa história na própria linguagem. A historiografia só pode ir até certo ponto. Como forma de organizar as experiências conferindo-lhes unidade de sentido, a narrativa pode ser condição de sobrevivência. Nesse sentido, a ficção tem o seu papel na comunicação do sofrimento causado pelos traumas históricos e a literatura fornece a estrutura narrativa para um acerto de contas ético e necessário com passados que permanecem sem processamento. Tal cálculo requer uma abordagem multidirecional para histórias que se cruzam.

Referências Bibliográficas

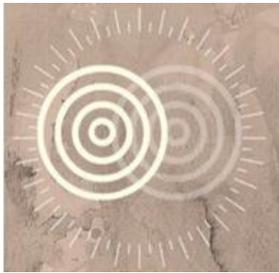
- Antelme, R. (2013). *A espécie humana*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Buarque, C. (2014). *O irmão alemão*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gallas, L. (2014). *K. em busca da verdade*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. N. 439. Ano XIV.
- Kucinski, B. (2016). *K. Relato de uma busca*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kucinski, B. (2014). *K. Relato de uma busca com dois contos extras*. São Paulo: Cosac Naify.
- LaCapra, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell University Press.
- Levi, P. (1997). *A Trégua*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Levi, P. (1988). *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Seligmann-Silva, M. (2005) Testemunho e a política de memória: o tempo depois das catástrofes. *Proj. História*, n. 30, p. 71- 98.
- Seligmann-Silva, M. (2020). Do revisionismo ao negacionismo: pensando uma escrita da história crítica como resistência ao apagamento. In: Fredrigo, F.; Gomes, I. (Ed.) *História e Trauma: linguagens e usos do passado*. Vitória: Editora Milfontes.
- Traverso, E. (2012). *O passado, modos de usar: história, memória e política*. Lisboa: Edições Unipop.
- White, H. (2008). *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. Tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 2008.



Wieviorka, A. (2006). *The era of the witness*. New York: Cornell University Press.

BIOGRAFIA

Sabrina Costa Braga e Murilo Gonçalves
**A MULTIDIRECIONALIDADE DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO E DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA EM K. RELATO DE UMA BUSCA**



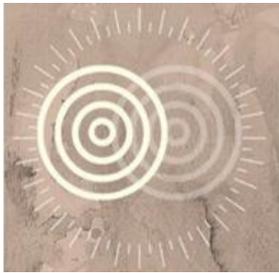
Dr.^a. Sabrina Costa Braga

Professora Substituta na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) com período de pesquisa na Freie Universität Berlin. É editora executiva da Revista de Teoria da História.



Dr. Murilo Gonçalves

Professor Substituto da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pesquisa na Freie Universität Berlin.



**LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS
EN EL CHILE DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA**

**A DIPLOMACIA ALEMÃ E AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO CHILE
DE PINOCHET: HISTÓRIA E MEMÓRIA**

**GERMAN DIPLOMACY AND THE VIOLATIONS OF HUMAN RIGHTS IN
PINOCHET'S CHILE: HISTORY AND MEMORY**

Vinícius Bivar¹
Freie Universität Berlin
v.bivar@fu-berlin.de

Resumen

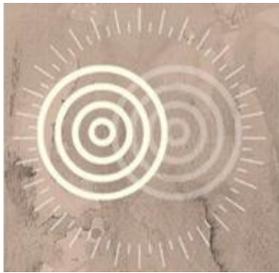
En 2016, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania estableció las bases de un proyecto de memoria institucional, cuyo objetivo es revisar el tratamiento dado por la diplomacia alemana al caso del asentamiento alemán Colonia Dignidad. De este proyecto resultaron una serie de informes que revisaron la posición del gobierno alemán sobre su corresponsabilidad en las violaciones de derechos humanos cometidas en las instalaciones del referido asentamiento durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990). Las aportaciones del proyecto incluyen también la creación de un archivo electrónico de historia oral con testimonios de ex colonos, víctimas y expertos. A partir de este material, este artículo pretende analizar cómo actuaron los diferentes actores diplomáticos de la República Federal Alemana (RFA) ante las denuncias de violaciones de derechos humanos perpetradas en la Colonia Dignidad. Además, reflexiona brevemente sobre la forma en que esta actuación se reflejó en las políticas de memoria implementadas posteriormente por la Alemania Unificada.

Palabras claves: Colonia Dignidad, Derechos Humanos, Política Exterior Alemana, Augusto Pinochet, Políticas de Memoria.

¹ Doctorando en la Freie Universität Berlín, es licenciado en Historia por la Universidad de Brasilia (Brasil) y máster en Historia, Política y Sociedad de la Europa Contemporánea por la Universidad de Columbia (EE.UU.).

Vinícius Bivar

**LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA**



Resumo

Em 2016, o Ministério de Relações Exteriores alemão lançou as bases para um projeto de memória institucional que visava revisitar o tratamento dado pela diplomacia alemã ao caso do enclave alemão Colonia Dignidad. Este projeto deu origem a uma série de relatórios que reviram a posição do governo alemão sobre a sua corresponsabilidade pelas violações dos direitos humanos cometidas nas instalações da Colonia durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990). As contribuições do projeto incluem também a criação de um arquivo eletrônico de história oral com testemunhos de antigos colonos, vítimas e peritos. Com base neste material, este artigo pretende analisar a forma como os diferentes atores diplomáticos da República Federal da Alemanha (RFA) operaram em sua resposta às alegações de violações dos direitos humanos perpetradas na Colonia Dignidad. O artigo também reflete brevemente sobre como essa ação se refletiu nas políticas de memória implementadas posteriormente pela Alemanha unificada.

Palavras-chave: Colonia Dignidad, Direitos Humanos, Política Externa Alemã, Augusto Pinochet, Políticas de Memória.

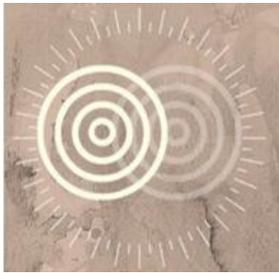
Abstract

In 2016, the German Foreign Office laid the foundations for an institutional memory project aimed at reviewing how German diplomacy treated the case of the German settlement Colonia Dignidad. This project led to the production of a series of reports that reviewed the German government's position on its co-responsibility for the human rights violations committed on the colony's premises during the dictatorship of Augusto Pinochet (1973-1990). The project's contributions also include the creation of an electronic oral history archive with testimonies from former settlers, victims and experts. Using this material, this article aims to analyze the response of the various diplomatic actors of the Federal Republic of Germany (FRG) to the human rights violations perpetrated in Colonia Dignidad. It also briefly reflects on how their response influenced the memory policies subsequently implemented by reunified Germany.

Keywords: Colonia Dignidad, Human Rights, German Foreign Policy, Augusto Pinochet, Politics of Memory.

Vinícius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Introducción

En el año 2016, Frank-Walter Steinmeier, ministro de relaciones exteriores de Alemania, profirió un discurso en el que habló de cómo la diplomacia alemana abordó las violaciones de los derechos humanos en Chile durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990). El discurso se centró en el caso de "Colonia Dignidad", una comunidad de colonos alemanes en Chile dirigida por el ciudadano alemán Paul Schäfer y conocida por colaborar con el aparato represivo de la dictadura chilena. Según el ministro alemán:

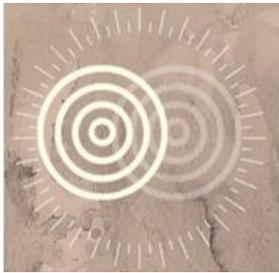
“el tema de Colonia Dignidad no constituye una página honrosa de la historia del Ministerio de Relaciones Exteriores. Durante muchos años, (...) los diplomáticos alemanes a lo sumo apartaron la vista – el caso es que definitivamente hicieron demasiado poco por defender a sus compatriotas de esta colonia. También más tarde – cuando Colonia Dignidad se había disuelto y las personas ya no tenían que soportar el martirio diario – al Ministerio le faltó la determinación y la transparencia necesarias para identificar su responsabilidad y tener aprendizajes a raíz de esto.” (Steinmeier, 2016)

El discurso de Steinmeier es parte de un esfuerzo emprendido por el Ministerio de Relaciones Exteriores Alemán (AA) en las últimas décadas con objetivo de visitar controversias del pasado de la institución. Entre sus resultados emblemáticos destaca la publicación en 2010 del informe *“Das Amt und die Vergangenheit”* (El Ministerio y el Pasado). Este resultado se basó en la investigación realizada por destacados historiadores sobre el papel del AA en las atrocidades del Tercer Reich.

El discurso de Steinmeier en 2016 marcó un hito importante en las políticas de memoria de Alemania. Fue la primera vez que el gobierno alemán se dedicó a reflexionar sobre la complicidad de una de sus instituciones en violaciones de derechos humanos en América Latina. A partir de este proyecto, que comenzó oficialmente en 2018, se desarrolló una política de reparación y memoria que incluye asistencia financiera y apoyo psicológico a las víctimas de la Colonia Dignidad. Además, se financió la creación de un archivo de historia oral que contiene testimonios de colonos, víctimas y expertos. Estos testimonios se centran en las actividades de la Colonia, su colaboración con el régimen de Pinochet y sus relaciones con la embajada alemana en Chile.

Este artículo utiliza como fuentes principales los informes preliminares del proyecto alemán y los testimonios recopilados por el proyecto de historia oral.² Su objetivo es analizar la respuesta del servicio diplomático de la República Federal de Alemania a las denuncias de violaciones de derechos humanos en la Colonia Dignidad. A partir de este análisis, el texto reflexiona sobre cómo las posiciones adoptadas en ese momento influyeron en los esfuerzos

² En conformidad con la normativa alemana sobre privacidad de datos, las citas de los testimonios extraídos del archivo de historia oral incluirán únicamente la primera letra del apellido de los entrevistados.



posteriores de Alemania unificada para desarrollar una política de memoria sobre el caso de la Colonia Dignidad.

El ascenso de Pinochet y las relaciones chileno-alemanas

El golpe de estado que llevó al poder a la junta militar tuvo efectos diferentes en las relaciones de Chile con las dos Alemanias. En ese momento, ambas Alemanias ya tenían sus fronteras consolidadas después de la construcción del Muro de Berlín. La República Democrática (RDA), que acababa de ser admitida en las Naciones Unidas, condenó rápidamente el golpe contra el presidente socialista Salvador Allende y anunció la ruptura de relaciones diplomáticas con Santiago (Krämer, 2004: 814). Por otro lado, los líderes partidarios de Alemania Federal (RFA) expresaron su consternación por la muerte de Allende, pero se mostraron receptivos a su deposición en favor de un gobierno militar, solución se consideraba 'apolítica y de corto plazo' (Dufner, 2013: 544; Hofmeister, 2004: 23). Sin embargo, los discursos basados en los alineamientos de la Guerra Fría ocultaban una dinámica más compleja en las relaciones chileno-alemanas después del 11 de septiembre de 1973.

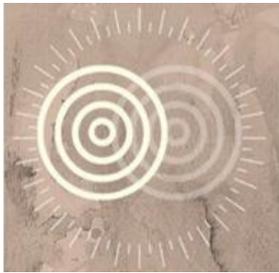
A pesar de la ruptura de relaciones diplomáticas con Chile, la RDA mantuvo relaciones comerciales con la dictadura chilena. Estas relaciones comerciales alcanzaron su punto más alto precisamente en los años 1973, 1974 y 1975, periodo marcado por la severidad de la represión de los opositores políticos del régimen. (Dufner, 2013: 541). Mientras tanto, en la RFA, aumentaba la presión de la prensa y la opinión pública para investigar las acusaciones de violaciones de derechos humanos por parte del gobierno militar en Chile.

La concesión de asilo a los buscaban escapar a la represión del régimen chileno también se convirtió en temática central de la política exterior de ambas Alemanias en relación con Chile. En el caso de RDA, la recepción de asilados se basó en el discurso de solidaridad obrera internacional. Cerca de 2000 chilenos huyeron a la RDA para escapar de la represión, muchos de ellos miembros del movimiento obrero vinculados a la Unidad Popular. El flujo de asilados chilenos resultó útil al gobierno de Berlín oriental. La creciente popularidad de los temas relacionados con la persecución política y la represión en Chile se convirtió en una herramienta de propaganda del régimen. Este incorporó el caso chileno en su discurso de 'superioridad moral' del bloque socialista frente a las potencias capitalistas (Maurin, 2005: 374). Incluso los discursos del *Politbüro* en torno de la figura de Allende experimentaron un cambio significativo en este periodo. Contrastando con su posición anterior a 1973, que caracterizaba el líder chileno como un populista y "seguidor de un socialismo eclético," el régimen de la RDA pasó a presentar Allende tras el golpe militar como un héroe y mártir de la causa de los trabajadores (Dufner, 2013: 528).

En la Alemania Federal, el debate sobre la concesión de asilo político a los opositores del régimen chileno se caracterizó por el dilema entre la actitud favorable al golpe y el creciente movimiento de solidaridad popular en respuesta a los informes de violaciones de derechos humanos provenientes de Chile. En la primera semana después de que los militares tomaran el poder en Chile, la embajada alemana en Santiago recibió cerca de 200 alemanes y más de cien chilenos que buscaban refugio en la RFA. Todavía, estos fueron direccionados a embajadas de países latinoamericanos bajo la justificación de que el sistema de asilo diplomático practicado

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



en Latinoamérica no era reconocido globalmente, incluso en Alemania (Waske, 2013). En ese momento, el embajador alemán, Kurt Luedde-Neurath, se mostraba sensibilizado por las peticiones de los perseguidos políticos en Chile. En una carta dirigida al político socialdemócrata Hans Matthöfer, Luedde-Neurath expresó su preocupación por las víctimas de la represión en Chile y destacó el apoyo limitado ofrecido por el gobierno federal alemán (Luedde-Neurath, 1973). Sin embargo, las instrucciones que recibe del AA son claras: “*Se ruega a la Embajada que, de conformidad con instrucciones anteriores, no conceda asilo y sólo conceda refugio temporal en los casos en que exista un peligro inmediato para la vida.*” (apud Waske, 2013).

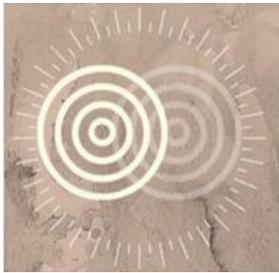
Inicialmente, la junta militar adoptó una posición más tolerante ante al tema del asilo de opositores en el exterior. En octubre de 1973, el régimen chileno anunció que las embajadas estaban autorizadas para acoger residentes en Chile interesados en irse del país. Con todo, el gobierno alemán siguió reticente a dar cabida a quienes buscaban su embajada. Bonn justificó esta precaución argumentando la posible implicación de los solicitantes de asilo en movimientos guerrilleros y crímenes de naturaleza política (Genscher apud Waske, 2013). Como resultado, no fue sino hasta finales de octubre que la RFA autorizó a su embajada en Chile a otorgar asilo a un grupo de 100 chilenos. A principios de noviembre, una comisión compuesta por un funcionario de la Oficina Federal para la Protección de la Constitución y un representante de la Oficina Federal de Trabajo fue enviada por Bonn a Chile. Su objetivo era evaluar la aptitud laboral y el historial político de las personas interesadas en buscar asilo en Alemania (Waske, 2013). Tras el establecimiento de esta comisión, el gobierno de la RFA acordó ampliar el número de autorizaciones de asilo que se podrían conceder en Chile a 1000.

Todavía, el 10 de diciembre, el gobierno militar chileno revisó su posición. A partir de ese día, individuos asilados en embajadas ya no tendrían salvoconducto para dejar el país. Hasta aquel momento, sólo 150 chilenos habían encontrado refugio en la embajada alemana. A efectos comparativos, las embajadas de otras naciones europeas como Francia, Finlandia y Bélgica habían alcanzado cifra similar con más de dos semanas de antelación (Camacho, 2006: 24). Según datos alemanes, cerca de 750 chilenos lograron emigrar a la RFA hasta el verano de 1974 (Waske, 2013). Aunque contrariado, el régimen de Pinochet adoptó una postura permisiva ante las iniciativas alemanas de acogida de refugiados. La dictadura de Pinochet no solo autorizó que ciudadanos alemanes dejaran el país, sino que también permitió a ciudadanos de otras nacionalidades que buscaron refugio en la Embajada de Alemania a viajar al extranjero para solicitar asilo.

El gobierno de la RFA, a su vez, optó por una política de apaciguamiento. En este sentido, los gobiernos de los cancilleres Willy Brandt y, especialmente, Helmut Schmidt se beneficiaron de la asimetría en las relaciones chileno-alemanas. Esta asimetría se acentuó aún más debido al creciente aislamiento internacional de Chile a partir de la segunda mitad de la década de 1970. Como resultado, el gobierno de Alemania Federal pudo distanciarse gradualmente del gobierno de Pinochet sin que ello condujera a una ruptura de relaciones. El objetivo manifiesto de Alemania Federal era preservar sus intereses en Chile, especialmente en lo que se refiere a la reestructuración de la deuda externa del país. Al mismo tiempo, buscaba evitar

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



una radicalización aún más profunda del proyecto autoritario chileno, manteniendo un canal de diálogo con Santiago. (Dufner, 2022: 181-182).

El esfuerzo de reducir el compromiso con la dictadura de Pinochet se manifestó de manera particular en dos áreas: el comercio de armas y en la concesión de crédito por parte de la RFA destinados a promover políticas de desarrollo en Chile. Tras el golpe de Estado, Chile pasó a ser considerado una “región de tensión” por el gobierno de RFA, lo que implicó la interrupción de la exportación de armas al país, al menos hasta 1978 (Dufner, 2022: 182). En el ámbito de la cooperación para el desarrollo, se restringieron los créditos alemanes para la financiación de proyectos en Chile. Estos créditos se limitaron a aquellos acordados previamente al derrocamiento de Allende. La RFA no proporcionó nuevas líneas de crédito para el desarrollo a Chile hasta el fin de la dictadura (Dufner, 2022: 181). En otras palabras, en los ámbitos de la cooperación y el comercio prevaleció una postura más crítica con respecto a las relaciones entre la Alemania Federal y Chile.

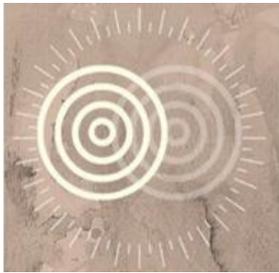
Sin embargo, correspondió al Ministerio de Relaciones Exteriores actuar como contemporizador en el marco de la estrategia de apaciguamiento de la RFA hacia Chile. Como señala el historiador Georg Dufner (2022: 181), el AA actuó para mitigar el impacto de las fuertes críticas a la dictadura chilena procedentes de sectores de la izquierda de Alemania Occidental. En sus contactos con el régimen chileno, el AA buscó mantener una atmósfera de normalidad en las relaciones entre ambos países. Incluso, la RFA se abstuvo de adoptar una postura más contundente frente a las prácticas autoritarias y violaciones de derechos humanos, evitando intervenir más allá de situaciones que involucraran directamente a su representación diplomática o los intereses de sus ciudadanos en Chile (M., 2019).

A pesar de mantener relaciones relativamente amistosas, hubo un esfuerzo por parte del gobierno de RFA en no hacer públicos los contactos entre las cúpulas de los gobiernos de Bonn y Santiago. Había una preocupación de que las iniciativas de apaciguamiento del gobierno de Alemania Occidental fueran interpretadas por la opinión pública como una señal de apoyo al régimen de Pinochet. Sin embargo, estas medidas generaron descontento entre los diplomáticos encargados de las relaciones con Chile. Ellos consideraban que las relaciones con el país sudamericano se encontraban en "niveles excesivamente restringidos". Según la opinión de los diplomáticos, la mejora en el ambiente interno permitiría un relajamiento de la postura restrictiva adoptada por la RFA. Esto sería especialmente en los campos de la economía y la cooperación para el desarrollo, áreas que podrían utilizarse como instrumentos para apoyar a las fuerzas de oposición al régimen (Dufner, 2022: 184).

En la segunda mitad de la década de 1970, en respuesta a la creciente presión internacional sobre Chile, se inició un proceso de distanciamiento en las relaciones entre Chile y la RFA. Esto siguió a la amplia divulgación de informes realizados por exiliados chilenos sobre las violaciones de derechos humanos perpetradas por la dictadura. En ese momento, la conmoción provocada por los testimonios de las víctimas y la firme condena por parte de la opinión pública hacia el régimen de Pinochet convirtieron a la dictadura chilena en un tema que trascendía el debate sobre política exterior.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



La controversia generada por la visita del líder bávaro Franz-Josef Strauss a Chile en 1977 sirve como ejemplo de la relevancia del tema en el debate público alemán. Su acercamiento a Pinochet y palabras de apoyo al golpe fueron objeto de críticas contundentes, sobre todo provenientes de la coalición gubernamental liderada por el canciller socialdemócrata Helmut Schmidt y conformada por los liberales (FDP) (Hofmeister, 2004: 870; Santoni y Morales, 2018: 257). Incluso dentro del movimiento demócrata cristiano, al cual pertenecía Strauss, sus manifestaciones simpáticas al gobierno de Pinochet fueron objeto de críticas. Su opositor en la disputa por la candidatura democristiana al cargo de canciller federal, Helmut Kohl, manifestó públicamente su descontentamiento. Lo hizo con la asociación del líder bávaro al régimen acusado de reprimir a los líderes del Partido Demócrata Cristiano (PDC) en Chile (Santoni y Morales, 2018: 255). En los años subsiguientes, la cuestión de los derechos humanos se volvió cada vez más prominente en los discursos de los líderes políticos alemanes en relación con el tema chileno. Incluso Kohl, quien prometía un giro conservador en caso llegara al cargo de Canciller Federal, incorporó la defensa de los derechos humanos en su discurso acerca de Chile. Esto frustró las expectativas de los diplomáticos chilenos que esperaban una postura más amistosa por parte del gobierno democristiano hacia el régimen de Pinochet.

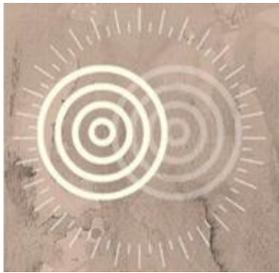
Por fin, el deterioro de la situación socioeconómica experimentada en Chile en la década de 1980 debilitó aún más la posición de la dictadura chilena ante los liderazgos políticos de la RFA. En el encuentro con el embajador chileno, el diputado democristiano Karl Lamers resumió la posición del gobierno al argumentar que "*si bien entendían las razones que habían conducido al golpe, estimaban que la Junta militar había fracasado en sus objetivos políticos y socio-económicos; era necesario ahora encontrar el camino hacia el restablecimiento de instituciones democráticas.*" (Santoni y Morales, 2018: 263). A pesar del tono más crítico, el gobierno de Kohl continuó observando las directrices de la política de apaciguamiento iniciada por sus predecesores y buscó evitar una ruptura de relaciones con el régimen chileno. En los años que antecedieron el fin de la dictadura, el gobierno de Bonn buscó reforzar su cooperación con instituciones políticas de oposición y organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la promoción de la democracia. De esta manera, el gobierno de la RFA buscó de esta manera fomentar el restablecimiento ordenado de la democracia en Chile con el fin de preservar sus intereses y evitar significativas rupturas institucionales.

Colonia Dignidad como herramienta de la represión en Chile

A los efectos de este artículo, no se hace necesario una larga retrospectiva acerca de la relación de la Colonia Dignidad con la dictadura chilena. Desde los juicios llevados a cabo a mediados de la década de 2000 en Chile y la posterior publicación de sus archivos, la colaboración de la Colonia con el régimen de Pinochet y las consiguientes violaciones de los derechos humanos practicadas dentro de sus instalaciones fueron temas de interés en numerosos estudios académicos, documentales y películas. No obstante, es pertinente contextualizar brevemente los orígenes de las violaciones de derechos humanos en la Colonia

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Dignidad, y el papel desempeñado por sus líderes en el aparato represivo de la dictadura chilena.

El historial de la Colonia en cuanto a violaciones de derechos humanos precede al ascenso al poder de la junta militar en Chile. Las primeras acusaciones de abusos sexuales, tratamientos médicos forzados y privación de libertad surgieron ya en los años sesenta, denunciadas por Wolfgang Müller, joven que logró escapar de la Colonia en 1966 (Maier, 2008: 1). Su líder, el alemán Paul Schäfer, había emigrado a Chile pocos años antes, en 1961, escapando de la justicia alemana, que lo acusaba de haber abusado sexualmente a dos niños. Luego que llegó a Chile, Schäfer recibió permiso del gobierno local para la creación en las cercanías de la ciudad de Parral, al sur de la capital, Santiago, de la Sociedad Benefactora y Educacional Dignidad. Esta entidad administrativa fue responsable por la Colonia Dignidad hasta 1991.

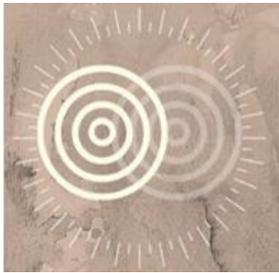
Desde los primeros años de la dictadura, Schäfer cultivó relaciones estrechas con el régimen, beneficiándose de su cercanía al coronel Manuel Contreras, jefe de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA). Contreras actuó como mediador entre Schäfer y el gobierno militar y fue la figura encargada de presentar la Colonia a Pinochet. A partir de estos contactos, se forjó una relación entre Schäfer y la dictadura chilena en la que se acordó la utilización de la Colonia Dignidad como parte de una red de instalaciones no oficiales para detención e interrogatorio de prisioneros políticos. Además, se acordó que una casa de propiedad de la Colonia en la ciudad de Parral fuera convertida en centro de operaciones de la Brigada de Inteligencia Regional Sur (BIR Sur), unidad de operaciones de la DINA para la región. Como contrapartida, el régimen se comprometió a garantizar la estabilidad administrativa de la Colonia proporcionando a Schäfer suministros, en particular armas, y asistencia financiera.

De acuerdo con testimonios de víctimas, la Colonia Dignidad se empleó para detención y tortura de prisioneros políticos al menos desde 1974. En ocasiones, los opositores al régimen chileno eran llevados a la Colonia Dignidad justo después de ser detenidos, mientras que, en otros casos, eran trasladados desde centros de detención en regiones cercanas, como la región de Biobío y la capital, Santiago. Según el informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura de Chile, en la Colonia Dignidad existían instalaciones específicamente diseñadas para la tortura. Estas instalaciones incluían: “*pequeñas celdas a prueba de ruidos, herméticamente cerradas.*” (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2005: 351). En estas celdas se llevaban a cabo los interrogatorios durante los cuales las víctimas eran sometidas a golpizas, aplicación de electricidad, violación sexual y otras formas de tortura comúnmente utilizadas por el aparato represivo de la dictadura chilena.

Estos interrogatorios bajo tortura continuaron realizándose en las instalaciones de la Colonia, alejados de la atención pública, hasta 1976. En ese año, la comisión especial de las Naciones Unidas encargada de investigar las violaciones de derechos humanos en Chile publicó un informe basado en los testimonios de opositores exiliados, en el que se mencionaba a la Colonia Dignidad. Sin embargo, fue al año siguiente que las violaciones de los derechos humanos perpetradas en las instalaciones de la Colonia recibieron una amplia atención, resultado de la publicación del folleto “*Colonia Dignidad – Deutsches Mustergut in Chile –*

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



ein Folterlager der DINA” por la oficina de Amnistía Internacional en Alemania Federal. Este informe, el cual se basó en testimonios de víctimas que habían logrado exiliarse, ofrecía una descripción más detallada de la colaboración de la Colonia con la dictadura chilena, las actividades de la DINA en sus instalaciones y los actos de tortura sufridos por las víctimas (Karwelat, 1977; M., 2019).

La repercusión que tuvo el informe de Amnistía Internacional ilustra la importancia que tuvieron la prensa extranjera y los organismos internacionales en la difusión de información sobre los crímenes cometidos en la Colonia Dignidad. A diferencia de la capacidad de censura y control que ejercía sobre la prensa chilena, el régimen de Pinochet tenía limitada su capacidad para silenciar las denuncias que surgían en el extranjero. Además, en ese momento, la dictadura chilena ya no contaba con el respaldo internacional que tuviera en su origen. Incluso Estados Unidos, cuya participación en el golpe de Estado y su apoyo a la dictadura chilena son ahora ampliamente documentados, había cambiado significativamente su política exterior. El asesinato del exministro Orlando Letelier en un atentado con bomba en Washington comprometió la cooperación entre las agencias gubernamentales de EE. UU. y la dictadura chilena. Además, bajo la presidencia de Jimmy Carter, los derechos humanos se convirtieron en un tema central de la agenda internacional estadounidense, consolidando el distanciamiento entre Washington y el gobierno de Pinochet.

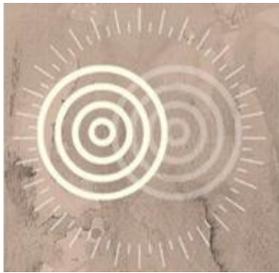
Ante escrutinio de la comunidad internacional, los líderes de la Colonia buscaron la vía judicial para mitigar el daño a su reputación causado por la publicación de Amnistía Internacional. Schäfer y sus colaboradores movilizaron las autoridades chilenas, incluyendo el Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, en su esfuerzo por desacreditar las denuncias hechas públicas en Alemania por la Amnistía Internacional. Sin embargo, se encontraron con obstáculos significativos en sus iniciativas.

Para responder rápidamente a la situación, los representantes de la Colonia Dignidad en Alemania se acercaron al abogado Fritz Steinacker, conocido por haber defendido al médico nazi Josef Mengele. No obstante, las negociaciones no avanzaron, en parte debido al temor de la Colonia de ser asociada con individuos vinculados al régimen nazi y defendidos anteriormente por Steinacker (M., 2019). Otras dos firmas a las que recorrieron tampoco manifestaron interés en asumir el caso, lo que reflejó de la escasa credibilidad que tenía la Colonia ante la opinión pública alemana. El proceso legal se extendió a lo largo de un período total de 20 años y resultó ser un reto para el objetivo de la Colonia de preservar su imagen. Con el tiempo, especialmente tras la restauración de la democracia en Chile, surgieron nuevas pruebas incriminatorias contra la secta de Schäfer. Estas nuevas evidencias condujeron a demandas presentadas en los tribunales chilenos en contra de la Colonia Dignidad por su complicidad en las violaciones de derechos humanos ocurridas durante la dictadura de Pinochet.

Dada la creciente presión internacional y la necesidad del régimen de ocultar las violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad cometidos por la DINA, el gobierno de Pinochet intensificó sus esfuerzos de ocultación y destrucción de pruebas a partir de 1978.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Entre las iniciativas llevadas a cabo en aquel momento se destaca la exhumación e incineración de cuerpos de opositores asesinados, operación conocida como "Retiro de Televisores."

La Colonia Dignidad también participó en esta operación. Testigos han señalado que grupos de colonos, bajo la dirección de Schäfer, colaboraron con el ejército chileno en la exhumación e incineración de los cuerpos de opositores al régimen. Estos cuerpos habían sido enterrados en fosas comunes dentro del perímetro de la Colonia (C., 2021).

A partir de ese período, evidencias sobre los detalles de la implicación de Colonia Dignidad con el aparato represivo del régimen de Pinochet son más escasas. Sin embargo, el material de inteligencia, que fue producido por orden de Schäfer y recopilado por autoridades chilenas, indica que la colaboración con el Centro Nacional de Inteligencia (CNI), organismo sucesor de la DINA, continuó a lo largo de la década de 1980.

Los testimonios en el caso del ciudadano estadounidense desaparecido, Boris Weisfeiler también señalan el uso de Colonia Dignidad como un centro de detención y ejecución al menos hasta 1985. En resumen, Colonia Dignidad fue utilizada sistemáticamente durante una parte importante del período de la dictadura en Chile. A pesar de los esfuerzos de investigación en Chile y Alemania, aún es posible que la disponibilidad de nuevos documentos y testimonios revele más aspectos de la colaboración entre la secta de Schäfer y el régimen de Pinochet.

La Embajada ante las denuncias contra Colonia Dignidad

Desde el establecimiento de la Colonia Dignidad en la década de 1960, la postura del AA se caracterizó por evitar involucrarse en asuntos relacionados con Schäfer y su séquito. En el primer intento de fuga de Wolfgang Müller en 1963, la embajada alemana en Santiago trató el tema como una cuestión privada. En ese momento, Müller denunció a los malos tratos, abusos sexuales, y privación de libertad practicados en el asentamiento alemán (Maier, 2008: 1). Sin embargo, la embajada optó por no interceder, lo que culminó en el regreso de Müller a la Colonia. En su segunda fuga en 1966, la embajada prestó asistencia a Müller, lo que le permitió regresar a Alemania. A pesar de esto, siguiendo las instrucciones del AA, se trató el asunto con discreción para evitar que las denuncias afectaran la reputación internacional de la RFA. El AA transmitió esa preocupación en un telegrama en el que solicitaba a la embajada en Santiago "*ponerse cuanto antes en condiciones de contrarrestar las alegaciones*" derivadas de la repercusión en la prensa internacional del caso de Müller (Maier, 2008: 1).

Con la llegada al poder de la junta militar en Chile, la postura de la diplomacia de Alemania Federal ante la Colonia se mantuvo en gran medida inalterada. Además de la preocupación de que la RFA fuera asociada con las violaciones de derechos humanos cometidas por el grupo de Schäfer, la cercanía entre la Colonia y el régimen chileno aumentó el potencial costo diplomático de una actuación más incisiva para esclarecer las denuncias que llegaban a la embajada. Es posible afirmar que al menos desde marzo de 1974, la embajada alemana tenía

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



conocimiento sobre el uso de las instalaciones de la Colonia Dignidad por parte del aparato represivo de la dictadura chilena. En esa ocasión, el líder socialista Carlos Lorca se reunió en privado con el embajador Luedde-Neurath, y compartió información sobre la colaboración entre la Colonia y la DINA, así como relatos de prisioneros políticos que se reportaba habían sido trasladados hasta el asentamiento alemán. El embajador se comprometió a informar a sus superiores sobre las denuncias presentadas por Lorca. Sin embargo, no hay evidencia en los documentos disponibles en los archivos diplomáticos alemanes de que el embajador haya efectuado tal comunicación.

No obstante, en noviembre del mismo año, la embajada designó a su representante para asuntos legales y consulares, Klaus Platz, para que visitara la Colonia. En su informe sobre la visita, Platz corroboró la información previamente proporcionada por Lorca acerca de la estrecha relación que mantenían los líderes de la Colonia y la DINA. El expresó sorpresa ante la sofisticada infraestructura de comunicaciones con la que contaba la Colonia. Sin embargo, el diplomático se abstuvo de hacer comentarios más detallados sobre la naturaleza de la colaboración entre la Colonia y el régimen chileno (Stehle, 2021: 498).

Su interlocutor durante la visita fue Hermann Schmidt, miembro de alto cargo y uno de los fundadores de la Colonia juntamente con Schäfer. Platz recibió de manos de Schmidt un extenso dossier que detallaba las actividades realizadas, además de refutar las acusaciones previas contra la Colonia. Preguntado sobre Schäfer, Schmidt afirmó al representante de la embajada que el líder de la Colonia había abandonado la comunidad hace mucho tiempo debido a sus antecedentes penales. El historiador Jan Stehle (2021: 498), todavía, especula que Schäfer posiblemente estaba presente en la reunión bajo el seudónimo de Schneider.

En las conclusiones de su informe, Platz muestra conciencia de que Schmidt no le estaba presentando el panorama completo. Según el diplomático alemán, “*mucho sobre la Colonia Dignidad aún sigue siendo opaco*” y, aunque las acusaciones previas contra la colonia eran “*al menos parcialmente injustificadas,*” no se podía excluir la posibilidad de que miembros de la Colonia hubieran cometido delitos criminales (Platz apud Stehle, 2021: 499). Esta postura crítica contrasta, todavía, con otra más positiva, presentada en el informe de Platz. De acuerdo con el representante de la embajada, las actividades de la Colonia consistían en un “*valioso trabajo humanitario por la población rural de los alrededores.*” (Platz apud Stehle, 2021, 499).

Como señala Stehle (2021: 499), el informe de Platz reproduce la ambivalencia que marcaba la posición de la diplomacia de la RFA hacia la Colonia Dignidad desde la década de 1960. Por un lado, frente a las denuncias sistemáticas, se admitía la posibilidad de que la Colonia estuviera involucrada en la comisión de delitos. Por otro lado, ante la falta de evidencias concluyentes, los diplomáticos sostenían la creencia en la fachada de respetabilidad presentada por los líderes de la Colonia durante sus interacciones.

A partir de 1976, se observa un cambio en la retórica de la embajada hacia la Colonia y sus líderes. Este cambio coincidió con el nombramiento del nuevo Embajador de la República Federal de Alemania en Chile, Erich Strätling. Strätling, un conservador fervoroso, mostraba una aparente simpatía por los ideales representados por la Colonia, a la que describía como

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



una comunidad de “*alemanes muy trabajadores*” (K., 2019). Durante su mandato como embajador, Strätling se convirtió en un defensor activo de la Colonia frente a la creciente presión internacional generada por la divulgación de informes de la ONU y Amnistía Internacional. Como en otras ocasiones, el AA instruyó a su embajador a investigar la posible veracidad de las acusaciones y reportar su evaluación a Bonn.

Strätling visitó la Colonia en dos ocasiones. En su primera visita, en 1976, sobrevoló las instalaciones del asentamiento alemán y reportó no encontrar ningún indicio de una “*instalación secreta de tortura*”(K. 2019; Stehle, 2021, 505). Al año siguiente, después de la publicación del informe de Amnistía Internacional, Strätling regresó a la Colonia y pasó algunos días allí. Sin embargo, su conclusión fue similar, al afirmar que no había evidencia de prácticas de tortura ni de la presencia de prisioneros políticos en las instalaciones de la Colonia. En un intento por contrarrestar las denuncias, Strätling incluso recomendó al AA que emitiera una declaración pública de apoyo a la Colonia Dignidad, propuesta que fue rechazada por el ministerio alemán (K. 2019).

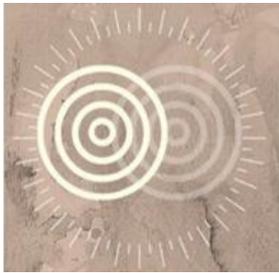
El análisis de las directrices del AA a la embajada en los años 1970 muestra que hubo una consistencia en la posición del ministerio frente a las denuncias contra la Colonia Dignidad. En los momentos en que las violaciones de derechos humanos cometidas por la Colonia recibieron una mayor atención mediática, el AA mostró preocupación por mantenerse informado sobre posibles evidencias que sugirieran la comisión de crímenes por parte de miembros del asentamiento alemán. No obstante, en línea con los principios de su diplomacia de apaciguamiento hacia el régimen chileno y con el objetivo de evitar la asociación entre la Colonia y el gobierno de Bonn, prevaleció la orientación de que la embajada debía actuar con discreción y mantener la equidistancia ante las posiciones de la Colonia y sus críticos.

En contrapartida, la actitud cordial de Strätling hacia la Colonia parece marcar un cambio con respecto a lo que habían hecho sus predecesores. Si comparamos sus declaraciones con los informes de Klaus Platz, se identifica que Strätling mostró una adhesión acrítica a la narrativa presentada por la Colonia Dignidad. Esto lo llevó a evitar cualquier mención de la posibilidad de que se estuvieran cometiendo violaciones de derechos humanos en la Colonia. En un momento en que Schäfer y su entorno estaban bajo el escrutinio de la prensa y de organismos internacionales, las declaraciones de Strätling contribuyeron, aunque de manera puntual, para conferir legitimidad a la narrativa de la Colonia y preservar su reputación.

Sin embargo, el apoyo de Strätling a la Colonia se basó principalmente en mantener los procesos preexistentes de la embajada que favorecían el control de Schäfer sobre los colonos. La emisión colectiva de pasaportes y certificados de vida, documentos necesarios a los colonos para que siguieran recibiendo sus pensiones, continuó teniendo lugar sin necesidad de que el solicitante estuviera presente (M., 2019; Stehle, 2021: 513). Esto limitaba el contacto de los colonos con la embajada y, en consecuencia, las oportunidades para que presentaran denuncias o buscaran ayuda para abandonar la Colonia. Además, las visitas a la Colonia seguían estando sujetas a las condiciones impuestas por sus líderes, lo que facilitaba la ocultación de pruebas de los crímenes cometidos allí.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



La embajada cambió su actitud hacia la Colonia Dignidad en la segunda mitad de la década de 1980. Nuevamente, la embajada se vio sometida a un escrutinio público como resultado de las fugas de Hugo Baar en 1984 y del matrimonio Lotti y Georg Packmor en 1985. Sin embargo, esta fue la primera vez que las personas involucradas en la controversia habían pertenecido al alto rango de la Colonia. Al igual que Schmidt, Baar había participado en la fundación de la Colonia en la década de 1960 y era uno de los hombres de confianza de Schäfer. Los Packmor ocupaban posiciones de liderazgo intermedio dentro de la Colonia. En ambos casos, los detallados testimonios proporcionados sobre la vida en la Colonia, su sistema de coerción y las violaciones de derechos humanos cometidas constituían evidencia sólida del mérito de las denuncias previamente hechas contra Schäfer y su séquito. La embajada transmitió estos testimonios al AA y a la justicia alemana, que inició una investigación preliminar contra Schäfer por “*privación de libertad, lesiones corporales y otros crímenes*” (Stehle, 2021: 518).

En cuanto a cómo la embajada actuó, el AA emitió nuevas pautas que exigían la interrupción de los privilegios previos otorgados a la Colonia, como la emisión conjunta de pasaportes. Esto llevó a una disensión entre Schäfer y la embajada. Tras la nueva orientación, el cónsul Dieter Haller incluso se trasladó a la Colonia con el propósito de brindar servicios consulares *in loco*, bajo la condición de que los colonos los solicitaran personalmente y sin la supervisión de los dirigentes de la Colonia. Estos negaron al cónsul el acceso tanto a las instalaciones como a los colonos, lo que marcó el comienzo de un período de enfrentamiento entre la Colonia y la embajada. Observadores señalan que la actitud de Haller fue el primer caso en que un diplomático alemán se arriesgó profesionalmente al desafiar el control que Schäfer ejercía sobre los colonos (M., 2019).

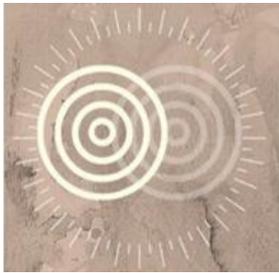
No obstante, esta modificación de orientación no se tradujo en una ruptura completa con la diplomacia de apaciguamiento practicada por la RFA con respecto a la dictadura chilena. Incluso frente al creciente movimiento de solidaridad y la importancia que el tema de los derechos humanos en Chile adquirió durante la década de 1980 en la política partidaria de la Alemania Federal, la actuación de la diplomacia alemana occidental evitó involucrarse en el tema de la colaboración entre la Colonia Dignidad y el régimen de Pinochet. En su lugar, se centró en los crímenes cometidos contra los colonos alemanes.

No obstante, debido a los informes de la embajada y la creciente atención mediática al caso a partir de 1985, el subcomité de derechos humanos y ayuda humanitaria del parlamento alemán convocó una audiencia sobre la Colonia Dignidad en 1988. En esta ocasión, se escucharon testimonios de ex colonos que habían escapado a Alemania, así como periodistas y miembros de Amnistía Internacional que habían investigado el caso en años anteriores. Miembros del AA también estuvieron presentes; no obstante, los antiguos embajadores alemanes en Chile, Erich Strätling y Hermann Holzheimer, rechazaron la invitación para testificar por motivos personales.

Una vez más, después de la audiencia, el tema de la Colonia se convirtió en objeto de debate en la opinión pública, lo que llevó a que las fiscalías federales y del estado de Renania del Norte-Westfalia, donde se habían presentado denuncias contra Schäfer, tomaran interés en el

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



caso. Sin embargo, a pesar de la amplia cobertura que recibió la audiencia tanto en la RFA como en Chile, de ella no se derivaron medidas legales o políticas adicionales (Stehle, 2021: 463).

Colonia Dignidad y las Políticas de Memoria en la Alemania Unificada

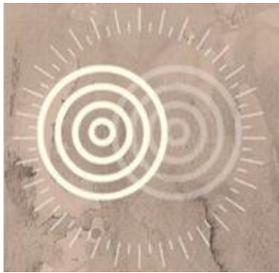
Los temas de Colonia Dignidad y la represión de la Dictadura Chilena dejaron marcas perenes en la opinión pública alemana. Desde la caída de Pinochet, y especialmente en años recientes, cuando se hizo público el proyecto del Ministerio de Relaciones Exteriores para preservar la memoria de Colonia Dignidad, las violaciones de derechos humanos en el asentamiento alemán y la implicación de instituciones estatales alemanas en el asunto siguen siendo temas recurrentes en los medios de comunicación. Además de la atención que recibe debido a la participación de ciudadanos alemanes en el caso, los informes y artículos sobre la dictadura chilena en un contexto más amplio a menudo se destacan en la prensa alemana, especialmente durante el mes de septiembre, lo cual marca el aniversario del golpe militar en Chile. Este interés persistente posiblemente se debe a la extensa cobertura que la prensa alemana hizo de la dictadura chilena y al impacto continuo del movimiento de solidaridad con las víctimas de esa dictadura, incluso en las décadas de 1970 y 1980.

Sin embargo, las políticas de memoria llevadas a cabo después de la reunificación de Alemania guardan similitudes significativas con las emprendidas por la Alemania Occidental en el contexto de la posguerra. La atención al trauma del nacionalsocialismo sigue siendo fundamental en la construcción de la memoria colectiva en la Alemania unificada. Esto se refleja en el compromiso continuo del gobierno alemán con la preservación de la memoria histórica, con una inversión significativa de recursos humanos y financieros. No obstante, a partir de la década de 1990, se ha observado una diversificación gradual de las iniciativas dedicadas a la construcción y preservación de la memoria relacionada con violaciones de los derechos humanos en las que el Estado alemán estuvo involucrado, ya sea como perpetrador o facilitador. Inmediatamente después de la caída del Muro de Berlín, se destacó la memoria de la persecución contra los enemigos políticos llevada a cabo por el aparato represivo de la antigua Alemania Oriental, con un enfoque particular en la actuación de su policía política, la Stasi (Wüstenberg, 2017: 239). En las primeras décadas del siglo XXI, el recuerdo de la Stasi siguió siendo relevante en el debate público sobre la memoria de las víctimas de violaciones de derechos humanos en Alemania. Todavía, debido a la importancia adquirida por los debates globales y poscoloniales en la última década, la discusión sobre la memoria de la represión en la RDA compartió espacio con el recuerdo de temas que trascienden las fronteras del estado alemán, entre ellos el de la Colonia Dignidad.

En 2002, se iniciaron discusiones preliminares sobre medidas de ayuda y reparación para las víctimas del caso de la Colonia Dignidad cuando el diputado socialdemócrata Lothar Mark presentó un proyecto de resolución ante el parlamento alemán. Dentro de las iniciativas contempladas en la propuesta del diputado alemán se incluían la provisión de apoyo a través de recursos humanos y tecnológicos a organizaciones chilenas dedicadas a la investigación de

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



la Colonia, así como la oferta de asistencia para la reintegración de colonos interesados en regresar a Alemania. La propuesta recibió un amplio apoyo de los demás partidos, con la excepción de los demócratas cristianos, que se abstuvieron. Sin embargo, la mayoría de las medidas propuestas en el documento aprobado en 2002 no se llevaron a cabo. El impacto principal de esta propuesta fue legitimar la asignación de fondos federales entre 2009 y 2013 para iniciativas que buscaban integrar a Villa Baviera, el nombre que recibió la Colonia después de la redemocratización, en la vida social y económica de la región circundante (Stehle, 2021: 463).

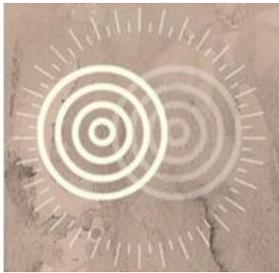
Sin embargo, en 2016, el tema volvió a la atención pública debido al lanzamiento de la película "Colonia", dirigida por el cineasta alemán Florian Gallenberger (Gallenberger, 2016a; Gallenberger, 2016b; Tagesspiegel, 2016). La película hizo que el tema de la Colonia Dignidad retornara a la agenda del parlamento alemán. Poco después de su estreno en Alemania, representantes del grupo parlamentario alemán para sudamérica organizó una proyección de la película con la presencia del director, de parlamentarios de todos los partidos políticos, activistas y organizaciones de defensa de los derechos humanos y de las víctimas de la Colonia Dignidad. En este evento, tuvo lugar el discurso de Steinmeier acerca de la complicidad del servicio diplomático alemán con los crímenes cometidos en la Colonia.

El discurso de Steinmeier estableció una pauta que el presidente de Alemania, Joachim Gauck, siguió meses después durante su visita a Chile. En esa ocasión, Gauck expresó su pesar por el hecho de que *"los diplomáticos alemanes no hayan tomado en serio las violaciones de derechos humanos y los crímenes cometidos en su momento"* (Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika, 2016). No obstante, el presidente generó consternación entre las víctimas al eximir al estado alemán de responsabilidad en los actos de la Colonia. Para Gauck, la responsabilidad recae exclusivamente en el estado chileno, argumentando que *"el gobierno alemán no instauró ni participó en la dictadura chilena"* (Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika, 2016).

La revisión oficial de esta posición ocurrió en 2017 por iniciativa del parlamento, que reconoció la corresponsabilidad de Alemania en lo ocurrido. Esto impulsó la implementación de políticas de reparación y memoria que habían comenzado el año anterior (Deutsche Bundestag, 2017a; Deutsche Bundestag, 2017b). Los parlamentarios propusieron, entre otras acciones, la desclasificación parcial de los archivos alemanes, una colaboración más estrecha entre las autoridades alemanas y chilenas en las investigaciones de los crímenes y violaciones de derechos humanos cometidos por Schäfer y sus colaboradores. Igualmente, se comprometieron a establecer un espacio de memoria para las víctimas y un centro de documentación a ser instalado en las inmediaciones de la Colonia Dignidad. Además, financiarían un archivo de historia oral dedicado a la recopilación de testimonios sobre la estructura y el desarrollo del asentamiento alemán en los años 1970 y 1980 (Deutsche Bundestag, 2017b). La dirección y supervisión de estas iniciativas quedaron a cargo de una comisión mixta composta por miembros del parlamento y del gobierno federal, la cual fue creada en 2018 y en la que también participa el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Vinícius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



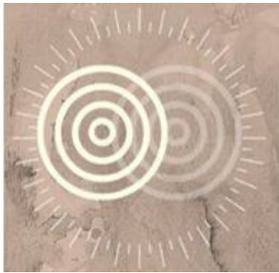
Desde que se estableció la comisión mixta, se han observado avances importantes en la implementación de medidas de reparación y memoria relacionadas con Colonia Dignidad. Se destinaron aproximadamente 3.5 millones de euros del presupuesto, de los cuales se habían comprometido 2.5 millones hasta 2021. Estos fondos se utilizan para establecer una infraestructura de apoyo y asistencia a las víctimas en Alemania y Chile, y son gestionados por la Organización Internacional para las Migraciones. Además, el gobierno destinó recursos para iniciativas chilenas de identificación de las víctimas a través del análisis de vestigios de ADN encontrados en la Colonia. Otros avances incluyen la implementación y disponibilidad del material recopilado por el proyecto de Historia Oral, cuyo financiamiento comenzó en 2017. Varias de estas iniciativas contaron con el apoyo y la intermediación del AA, que actuó como facilitador del contacto entre actores alemanes y chilenos (Gemeinsamen Kommission, 2021).

Las propuestas para rememorar la Colonia Dignidad como un lugar donde se perpetraron violaciones sistemáticas de derechos humanos aún no se han desarrollado completamente y enfrentan la amenaza de perder relevancia en comparación con otros temas más urgentes en el debate público. En este sentido, destaca la proposición para el establecimiento del memorial y centro de documentación, que estaba en los planes originales de los parlamentarios alemanes y que serviría como un lugar para investigación y memoria sobre los crímenes ocurridos en la Colonia. En años recientes, se ha llevado a cabo una primera fase que consiste en la colocación de placas en algunos edificios de la Colonia para recordar los crímenes cometidos en esos lugares. Todavía, en 2022, el AA discontinuó su colaboración con el grupo de expertos encargados de concebir el memorial. Aunque el concepto del proyecto está completo, la actitud del ministerio y la falta de aclaraciones adicionales sobre la medida han generado desconfianza con respecto al compromiso del AA y del gobierno alemán con la política de memoria para esclarecer los crímenes cometidos por Schäfer y sus colaboradores (Dreckman-Nielen, 2023).

Además de esto, es notorio que los documentos parlamentarios muestran un compromiso limitado en el debate sobre la colaboración entre Colonia Dignidad y el aparato represivo del régimen chileno. Aunque los documentos reconozcan la existencia de tal colaboración, el debate carece de una reflexión más profundizada sobre el impacto de la actuación de las instituciones estatales alemanas, en particular del servicio diplomático, en la continuidad de la comisión de crímenes contra opositores políticos del régimen en Chile. Como en momentos anteriores, el debate se centra, en su mayoría, en los crímenes y violaciones cometidos contra los ex colonos de nacionalidad alemana, a menudo pasando por alto el debate sobre la corresponsabilidad del estado alemán en los crímenes cometidos en la Colonia contra las víctimas de otras nacionalidades. En este sentido, abrir los archivos diplomáticos de la Colonia para el período anterior a 1986, cuando la colaboración entre la Colonia y la DINA estaba en su punto máximo, sería de gran relevancia para la profundización del conocimiento sobre la relación entre el servicio diplomático alemán y los líderes de la Colonia Dignidad

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Consideraciones Finales

A pesar de los progresos recientes en las políticas de memoria del estado alemán, aún existen importantes vacíos en nuestro entendimiento de cómo el AA y la embajada alemana manejaron las violaciones de derechos humanos perpetradas en la Colonia Dignidad. Estas lagunas persisten debido al acceso limitado a los archivos, especialmente los relacionados con los años en los que la colaboración entre la Colonia y el régimen chileno fue más estrecha. Además, parece haber poco interés por parte de las instituciones responsables de estas políticas de memoria en profundizar el debate sobre su coresponsabilidad frente a los crímenes cometidos por la dictadura chilena en colaboración con la Colonia.

Sin embargo, los testimonios recopilados por el proyecto de historia oral, como parte de las políticas de memoria impulsadas por el parlamento alemán, sugieren que los diplomáticos alemanes en Chile en ese período estaban notablemente influenciados por una diplomacia de apaciguamiento promovida por el AA en su trato con la dictadura chilena. Siguiendo las directrices del AA, la diplomacia alemana buscaba la preservación de la normalidad diplomática en sus relaciones con el régimen chileno, una postura que se mantuvo desde la llegada de la dictadura hasta, al menos, la segunda mitad de la década de 1980. A pesar de la relativa continuidad observada en las orientaciones proporcionadas por el AA, los testimonios sugieren que esta continuidad no se reflejó en la actuación de la embajada. En su papel como mediadores, los diplomáticos asignados en Chile ejercieron agencia y, en ocasiones, disfrutaron de cierta autonomía en la gestión de las relaciones entre la embajada y la Colonia, lo que resultó en al menos 3 momentos distintos en dichas relaciones.

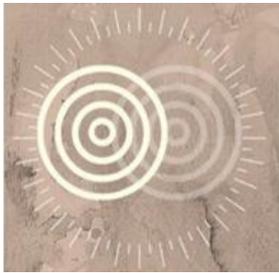
En un primer momento, la política de apaciguamiento representó un obstáculo para investigaciones más amplias sobre las violaciones de derechos humanos y la recepción de opositores al régimen que buscaban refugio en la Alemania Federal. Los informes y la correspondencia del personal diplomático en Chile muestran que estaban preocupados por la difícil situación de los opositores al régimen autoritario que se estaba estableciendo en ese momento. Sin embargo, las preocupaciones planteadas por la embajada fueron desestimadas a favor de un enfoque "pragmático" que se caracterizaba por evitar medidas que pudieran poner en riesgo las relaciones entre Bonn y Santiago.

En un segundo momento, donde se destaca la actuación del embajador Erich Strätling, los testimonios sugieren que la embajada tenía vínculos estrechos que algunos ven como evidencia de complicidad en los crímenes cometidos por Schäfer, sus seguidores y agentes de la DINA en la Colonia. La embajada adoptó una posición acrítica, asegurando de manera contundente que no se estaban cometiendo crímenes en la Colonia, lo que en realidad implicaba encubrir las violaciones de derechos humanos contra colonos y opositores de la dictadura de Pinochet.

Finalmente, es posible identificar un tercer momento, ya en la década de 1980, marcado por el inicio de la disensión en las relaciones entre la embajada y la Colonia Dignidad. Este cambio coincide con el cambio en la postura del AA, que flexibiliza sus directrices y permite tomar medidas para limitar los privilegios otorgados previamente a la Colonia.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



A pesar de una actuación y discurso más críticos, en los documentos disponibles aún se percibe un énfasis en los crímenes cometidos contra colonos de nacionalidad alemana. Esto se hace a expensas de profundizar en cuestionamientos sobre la colaboración de los líderes de la Colonia en la represión contra los opositores políticos del régimen de Pinochet. Aunque en años recientes el tema se menciona de forma ocasional en discursos e informes, dicho énfasis persiste, ahora convertido en política de memoria.

El financiamiento de proyectos académicos e iniciativas de investigación en Chile, que comenzó en 2018, consiste en una importante contribución para llenar las lagunas que aún existen sobre la corresponsabilidad del estado alemán frente a las violaciones de derechos humanos practicadas en las instalaciones de la Colonia Dignidad. Sin embargo, completada la primera fase de las propuestas del parlamento alemán, el impulso para dar continuidad a las demás iniciativas parece reducirse. La reciente decisión de disolver el grupo de trabajo encargado de planear el memorial y centro de documentación sugiere que la política de memoria propuesta por el gobierno alemán podría quedarse incompleta o avanzar a un ritmo más lento. Dadas las tumultuadas circunstancias actuales tanto a nivel internacional como doméstico, este escenario se vuelve cada vez más probable.

Fuentes primarias

C., I.E. (2021) Entrevista cd041. Colonia Dignidad: Un archivo de historia oral chileno-alemán. <https://archiv.cdoh.net/es/interviews/cd041>.

Deutscher Bundestag. (2017a) Drucksache 18/11805. <https://dserver.bundestag.de/btd/18/118/1811805.pdf>.

———. (2017b) «Drucksache 18/12943», <https://dserver.bundestag.de/btd/18/129/1812943.pdf>.

Gemeinsamen Kommission von Deutschem Bundestag und Bundesregierung zur Aufarbeitung der Verbrechen, y der „Colonia Dignidad“. (2021) Bilanzbericht der Gemeinsamen Kommission von Deutschem Bundestag und Bundesregierung zur Aufarbeitung der Verbrechen der „Colonia Dignidad“. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2483090/fbf05fe5821075aa66a6fd35e389d4e4/210917-coloniadignidad-bericht-data.pdf>.

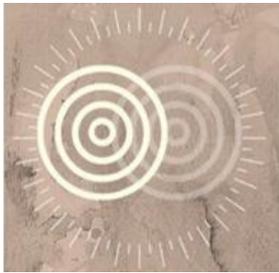
Karwelat, J. (1977) Colonia Dignidad – deutsches Mustergut in Chile – ein Folterlager der DINA. Amnesty International. <https://colonia-dignidad.com/wp-content/uploads/2021/01/Broschuere-Colonia-Dignidad-ein-Folterlager-der-DINA-19-77.pdf>.

Luedde-Neurath, K. (1973) Carta a Hans Matthöfer. Politisches Archiv des Auswärtigen Amts.

M., D. (2019) Entrevista cd009. Colonia Dignidad: Un archivo de historia oral chileno-alemán. <https://archiv.cdoh.net/es/interviews/cd009>.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE
DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Referencias bibliográficas

Camacho, F. (2006). Los asilados de las Embajadas de Europa Occidental en Chile tras el golpe militar y sus consecuencias diplomáticas: El caso de Suecia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe / European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 21-41 pp. Ámsterdam, Países Bajos.

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2005) *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Santiago, Chile.

Dreckman-Nielen, M. (2023) Colonia Dignidad und Erinnerungskultur. Zum Umgang mit einem Ort schwerer Menschenrechtsverbrechen. *Geschichte der Gegenwart*, <https://geschichtedergegenwart.ch/colonia-dignidad-und-erinnerungskultur-zum-umgang-mit-einem-ort-schwerer-menschenrechtsverbrechen/>.

Dufner, G. (2022) *Chile und die Bundesrepublik Deutschland im Kalten Krieg, 1949–1990*. Dufner, G., Huerta, J., Rinke, S. (Editores) *Deutschland und Chile, 1850 bis zur Gegenwart: ein Handbuch*. 191-211 pp. wbg Academic. Darmstadt. Alemania.

Dufner, G. (2013) Chile Als Partner, Exempel Und Prüfstein: Deutsch-Deutsche Außenpolitik Und Systemkonkurrenz in Lateinamerika. *Vierteljahrshefte Für Zeitgeschichte* 61. 513-549 pp. München, Alemania.

Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (2016) Opfer der Colonia Dignidad von Gauck-Besuch enttäuscht. <https://www.fdcl.org/pressrelease/2016-07-14-opfer-der-colonia-dignidad-von-gauck-besuch-enttaeuscht/>. Berlín. Alemania.

Gallenberger, F. (2016a) Die Dinge sind tatsächlich so vorgefallen. Entrevistado por Adalbert Siniawsk. <https://www.deutschlandfunk.de/florian-gallenberger-ueber-colonia-dignidad-die-dinge-sind-100.html>. Berlín. Alemania.

———. (2016b) Die Sekte für den Zuschauer erlebbar machen. Entrevistado por Sandra Zistl. <https://www.welt.de/regionales/bayern/article151799429/Die-Sekte-fuer-den-Zuschauer-erlebbar-machen.html>. Berlín. Alemania.

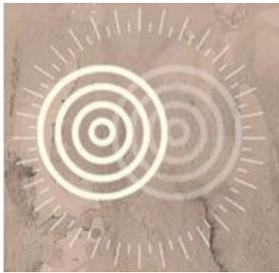
Hofmeister, W. (2004) Die deutschen Christdemokraten und Chile. *KAS Auslandsinformationen*, 22-49 pp. <https://www.kas.de/de/web/auslandsinformationen/artikel/detail/-/content/die-deutschen-christdemokraten-und-chile>. Berlín. Alemania.

Krämer, R. (2004) Chile und die DDR. Die ganz andere Beziehung. *Chile heute*. 809-819 pp. Berlín. Alemania.

Maier, D. (2008) „Äußerste Zurückhaltung“ – die Colonia Dignidad und die deutsche Diplomatie 1961-1978. *Nürnberger Menschenrechtszentrum*. 1-8 pp. Berlín. Alemania.

Vinicius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



Maurin, J. (2005) Flüchtlinge als politisches Instrument – Chilenische Emigranten in der DDR 1973–1989. *Totalitarismus und Demokratie*. 345-374 pp.

Rinke, S., Kandler, P., Wein, D. (2023) *Colonia Dignidad: neue Debatten und interdisziplinäre Perspektiven*. Campus Verlag. Frankfurt. Alemania,

Santoni, A., y Morales, J. (2018) Los límites de la “Comprensión”: La Embajada Chilena en Bonn y el Gobierno de Helmut Kohl (1983-88). *Historia* 396. 249-84 pp. Valparaíso. Chile.

Stehle, J. (2021) *Der Fall Colonia Dignidad: zum Umgang bundesdeutscher Außenpolitik und Justiz mit Menschenrechtsverletzungen 1961-2020*. Transcript. Bielefeld. Alemania.

Tagesspiegel. (2016) Außenminister Steinmeier zur Colonia Dignidad: “Kein Ruhmesblatt in der Geschichte des Auswärtigen Amtes”. *Tagesspiegel*, <https://www.tagesspiegel.de/politik/kein-ruhmesblatt-in-der-geschichte-des-auswaertigen-amtes-3717757.html>.

Waske, S. (2013) Pinochets Putsch, Deutschlands Furcht. *Zeit*. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2013-12/pinochet-chile-asyl-deutschland>.

Wüstenberg, J. (2017) *Civil society and memory in postwar Germany*. Cambridge University Press, Nueva York. Estados Unidos.

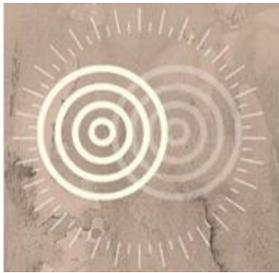
BIOGRAFIA



Vinícius Bivar é doutorando em História Contemporânea pela Freie Universität Berlin, onde desenvolve projeto acerca do nacional-socialismo alemão e suas dimensões transnacionais, iniciativa que conta com financiamento do DAAD. Atualmente colabora também com o Center for Analysis of the Radical Right (CARR) e com a rede Direitas, História e Memória. Durante o doutorado foi também Doctoral Fellow no German Historical Institute em Washington, DC (GHI-DC). Seus interesses de pesquisa estão relacionados à história dos autoritarismos, das ideias políticas e de suas apropriações por parte das "novas direitas". Vinícius é bacharel e licenciado em História pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em História, Política e Sociedade da Europa Contemporânea pela Universidade de Columbia nos EUA.

Vinícius Bivar

LA DIPLOMACIA ALEMANA Y LAS VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN EL CHILE DE PINOCHET: HISTORIA Y MEMORIA



**APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN
LA UNE DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)**

**NOTES ON POLITICAL CONFLICTS AND STATE INTERVENTION IN THE UNE
DURING THE MILITARY DICTATORSHIP (1964-1985)**

**NOTAS SOBRE OS CONFLITOS POLÍTICOS E A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA
UNE DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)**

Gabriel Teles
Universidade de São Paulo (USP)
e-mail: teles.gabriel@gmail.com

Resumen

En este texto pretendemos ofrecer una visión concisa de los conflictos políticos y la represión impuesta por el régimen militar en respuesta a las movilizaciones estudiantiles. Para ello, comenzaremos analizando los factores sociales y políticos que condujeron al golpe militar en Brasil. A continuación, destacaremos el impacto que este régimen totalitario tuvo sobre la Unión Nacional de Estudiantes en las diferentes etapas de esta experiencia represiva.

Palabras clave: Estudiantes, Dictadura Militar, Unión Nacional de Estudiantes, Movimiento Estudiantil

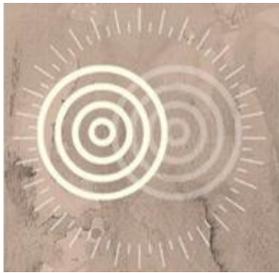
Resumo

Objetiva-se, no presente artigo, fornecer uma visão introdutória dos conflitos políticos e da repressão imposta pelo regime militar em resposta às mobilizações estudantis. Para isso, começaremos analisando os fatores sociais e políticos que levaram ao golpe militar no Brasil. Em seguida, destacaremos os impactos que esse regime totalitário teve na União Nacional dos Estudantes em diferentes estágios dessa experiência repressiva.

Palavras-Chaves: Estudantes, Ditadura Militar, União Nacional dos Estudantes, Movimento Estudiantil

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



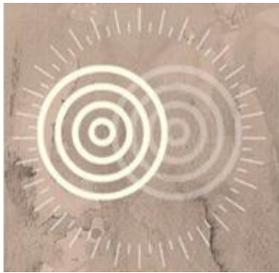
Abstract

The aim of this article is to provide an introductory view of the political conflicts and repression imposed by the military regime in response to student mobilizations. To do this, we will begin by analyzing the social and political factors that led to the military coup in Brazil. Next, we will highlight the impacts that this totalitarian regime had on the National Union of Students at different stages of this repressive experience.

Keywords: Students, Military Dictatorship, National Union of Students, Student Movement

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



Introducción

La Unión Nacional de Estudiantes (UNE) parece ser la mayor y más conocida organización movilizadora del movimiento estudiantil brasileño. Desde su fundación en la década de 1930 hasta la actualidad, esta organización ha estado continuamente presente en las movilizaciones estudiantiles, ya sea para apoyarlas o integrarlas, ya sea para rechazarlas y cooptarlas. Desde este punto de vista, debido a su importancia, es objeto de diversas investigaciones y análisis destinados a dilucidar sus elementos internos, las fuerzas políticas que la disputan y su significado social dentro de los múltiples conflictos que surgen en la sociedad brasileña.

Uno de los momentos más significativos de esta organización estudiantil fue su resistencia al proceso represivo que se instauró en el país tras el golpe militar de 1964. Fue uno de los períodos más dramáticos del país, que reordenó las fuerzas políticas no sólo de los trabajadores, sino también de todos los movimientos sociales. El objetivo de este texto es presentar un breve panorama de los conflictos políticos y de la intervención represiva del régimen militar frente a las movilizaciones estudiantiles. Para ello, analizamos los determinantes sociales y políticos del golpe militar en Brasil y, a continuación, destacamos el impacto sobre la Unión Nacional de Estudiantes en los diversos momentos de esta experiencia totalitaria.

Condiciones de posibilidad de la Dictadura Militar Brasileña

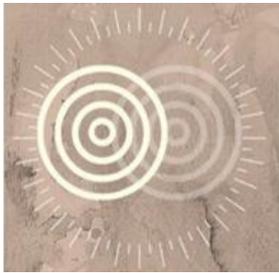
El régimen dictatorial militar en Brasil comenzó en 1964 y duró hasta mediados de 1985. Este período significa una nueva reconversión de la forma estatal del país - una de las debilidades del capitalismo subordinado¹ es su aparato estatal, que oscila efímeramente entre regímenes dictatoriales y democráticos. Sin embargo, aquí se trata de analizar las especificidades de la dictadura militar iniciada con el golpe de Estado de 1964. Así, presentaremos el contexto más amplio de la sociedad brasileña y, a continuación, expondremos y analizaremos las acciones de la UNE en aquella época.

Hubo dos elementos clave que desencadenaron el golpe militar del 64: las luchas obreras, en el contexto de una crisis global del régimen de acumulación conjugada, y la búsqueda de un aumento de la tasa de extracción de plusvalía en el capitalismo subordinado brasileño - lo que significa, por lo tanto, una mayor explotación (Viana, 2005). Fue en la década de 1960 que aparecieron los primeros síntomas de la crisis del capitalismo oligopólico transnacional: Estados Unidos, la mayor potencia económica, presentó déficits significativos en su balanza

¹ La discusión sobre el capitalismo subordinado ya ha sido objeto de reflexión por varios autores desde diferentes perspectivas, como el capitalismo dependiente (Marini, 2000), la relación de intercambio desigual (Emanuel, 1973) y las concepciones del imperialismo (Cohen, 1976). Esta subordinación se refiere al mecanismo de subordinación y dependencia que estos países (también llamados "tercer mundo", "en desarrollo") tienen de los países imperialistas del capitalismo central.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



comercial a lo largo de la década de 1950, además de la caída de la tasa de ganancia en los países europeos (Harvey, 1992).

La consecuencia de este proceso fue, además de otras acciones, la necesidad de aumentar la explotación en los países de capitalismo subordinado, especialmente a través de la fuga de plusvalía por el capital transnacional. El período de los gobiernos populistas desarrollistas fue fundamental para la plena inserción del capital transnacional en el país, especialmente el gobierno de Juscelino Kubistchek², con la expansión de la infraestructura del país, significando la triple alianza (capital transnacional + capital nacional + aparato estatal) en el capitalismo brasileño de la época (Benakouche, 1981).

Así, si la explotación aumentó, también lo hicieron la resistencia y las luchas de los trabajadores y de otros sectores de la sociedad. Hubo una lucha, especialmente en el movimiento obrero, por el nivel de los salarios, que fluctuaban y perdían valor con la intensa inflación de aquel período histórico.

“Se observan claramente tres fases en el comportamiento del salario mínimo real: la primera, entre 1944 y 1951, reduce a la mitad el poder adquisitivo del salario; la segunda, entre 1952 y 1957, presenta recuperaciones y descensos, alternados según el poder político de los trabajadores: es la fase del segundo gobierno Vargas, que dura hasta el primer año del gobierno Kubitschek; la tercera, a partir de 1958, está marcada por el deterioro del salario mínimo real, en una tendencia que se agrava después de 64, con sólo un año de reacción, en 1961, que coincide con el inicio del gobierno Goulart” (Oliveira, 1987: 52).

Las fluctuaciones salariales, así como la resistencia de los trabajadores y las luchas en el seno de la sociedad civil, interfieren directa o indirectamente en el capitalismo mundial. Uno de los fundamentos del capital transnacional es la transferencia de plusvalía de los países subordinados a los países imperialistas, lo que significa interdependencia. De ahí la participación fundamental de Estados Unidos en el golpe de 1964. Benevides (2006) señala que la participación norteamericana en la implantación del régimen dictatorial brasileño significó la necesidad de fortalecer una política económica que favoreciera aún más la entrada y consolidación de empresas multinacionales en Brasil³.

En suma, un doble descontento: por un lado, el capital transnacional y el capital nacional insatisfechos con la caída de la tasa de explotación, profundizada por la crisis del régimen de acumulación combinada; y, por otro, el movimiento obrero y otros sectores de la sociedad

² "Las medidas adoptadas en 1955 por el gobierno de Juscelino Kubitschek resultaron, de hecho, en la anulación de las limitaciones impuestas a la penetración del capital extranjero en Brasil" (Michin, 1973: 75).

³ La injerencia de Estados Unidos en la lucha de clases se hace sentir en toda América Latina, ya que colabora en la estructuración de nuevas dictaduras militares o busca fortalecerlas (Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Bolivia) (Mariano, 2003).

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



civil, cuyos salarios y condiciones de vida se empobrecen cada año. Así, por razones opuestas o antagónicas, el descontento se generaliza, contribuyendo a una mayor escalada de los conflictos sociales.

La renovación del régimen dictatorial brasileño en el contexto de 1964 estuvo determinada por este proceso, logrando desgarrar la resistencia de los trabajadores y de la sociedad civil y también depurar a los gobiernos populistas que frenaban las medidas que permitirían un necesario aumento de la tasa de ganancia. En este sentido, el golpe de 1964 surgió como una solución, tanto nacional como internacional, al problema de la crisis de acumulación del capital, creando las condiciones para ello a través de un proceso represivo generalizado. Fue así como surgió el "milagro brasileño":

“El "milagro" brasileño se basó en la superexplotación de la fuerza de trabajo, y su punto de partida fue la desorganización de la fuerza de trabajo, mediante la represión de sus órganos representativos, la intervención en los sindicatos y las casaciones políticas. Incapaz de organizarse ante el embate del capital mediado por el Estado, la fuerza de trabajo perdió muchos de los derechos sociales adquiridos a través de luchas que se remontan a 1930 [...] El hecho es que el "milagro brasileño" no fue más que un proceso de sobreacumulación de capital, paralelo a la inserción de la economía brasileña en la llamada economía internacional y al encuadramiento de la clase trabajadora a través de la coerción indirecta, derogando la estabilidad, o directamente, a través de la represión, en las mallas del Estado” (Tragtenberg, 2005:160).

La clase obrera se vio especialmente afectada por este proceso, como bien señala Maurício Tragtenberg. Sin embargo, otras clases, grupos sociales y otros sectores de la sociedad civil también fueron blanco directo de la represión generalizada y del desmantelamiento de sus organizaciones. El movimiento estudiantil será uno de los movimientos sociales más golpeados por el aparato represivo del Estado, pero también será uno de los más resistentes a este proceso. A continuación presentaremos la movilización de la UNE en este contexto.

El movimiento estudiantil y el golpe militar de 1964

El trabajo de la UNE durante la dictadura militar es el período más estudiado, analizado e interpretado en las ciencias sociales brasileñas. Muchos la consideran la "fase de oro" del movimiento estudiantil del país (Poerner, 2004). Fue un punto de inflexión para el movimiento en su conjunto, con marcas y consecuencias que aún se perciben y evocan en las movilizaciones contemporáneas.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



Dentro del movimiento estudiantil, no hubo una posición uniforme sobre el golpe militar. Como bien señala Martins Filho (2005), una parte de los estudiantes, vinculada a concepciones liberales y/o conservadoras, apoyó inicialmente la intervención militar⁴. A pesar de la hegemonía del bloque progresista en los consejos de los órganos representativos estudiantiles, diversas organizaciones conservadoras coexistieron y disputaron esos mismos órganos, especialmente la UNE.

En este sentido, el movimiento estudiantil, en sus diversas ramas, no respondió inmediatamente al golpe militar. "Se puede decir, por lo tanto, que en los primeros meses, el régimen se enfrentó a una oposición difusa y no articulada en el medio estudiantil, que luego se profundizaría con la lucha contra la 'Ley de Suplicidad'" (Martins Filhos, 1986: 97). Como nos recuerda Araujo (2007), aunque la UNE adoptó el lema "resistencia" como lema inicial, esta resistencia no llegó a materializarse. Y ni siquiera hubo tiempo. El 1 de abril de 1964, día inaugural del golpe, el aparato represivo del Estado, así como organizaciones paramilitares, invadieron la sede de la UNE, saquearon e incendiaron sus instalaciones. Además, varias universidades fueron invadidas:

"El mismo día del golpe - cuando el edificio de la UNE fue saqueado, incendiado y destruido - el medio estudiantil se convirtió en blanco de las acciones del aparato militar y de las organizaciones de derecha. Casi todas las organizaciones estudiantiles fueron intervenidas; la Universidad de Brasilia (UnB) fue víctima de su primera invasión, acompañada de la detención indiscriminada tanto de profesores como de estudiantes considerados "subversivos" (Valle, 2018: 33).

En este sentido, el primer día de la dictadura militar brasileña representó un oscuro hito en la historia de la UNE (Unión Nacional de Estudiantes) y de Brasil en su conjunto. Fue un día en el que se impuso la represión y la censura, sofocando la libertad de expresión y la participación política de los estudiantes. La hostilidad de este abrupto comienzo fue un presagio de años de persecución, detenciones arbitrarias y opresión, que dejaron profundas cicatrices en el movimiento estudiantil.

Consecuencias de la dictadura en las organizaciones estudiantiles

En abril de 1964 se promulgó el primer Acto Institucional (AI-1) del régimen militar. Los actos institucionales, que perduraron durante todo el régimen, sirvieron como mecanismos para legitimar y legalizar las acciones políticas de los militares, constituyendo un conjunto de decretos y normas por encima de todos los demás, incluida la Constitución Federal. El AI-1 permitía modificar la Constitución, derogar leyes legislativas, suspender derechos políticos y despedir o jubilar sin previo aviso a cualquier ciudadano que hubiera puesto en peligro la

⁴ Se trata de una información crucial, ya que Poerner (2004), en su obra titulada "Poder juvenil", no menciona este hecho, creando la impresión de que todos los estudiantes se enfrentaron a la represión de forma unánime.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



seguridad del país o fuera acusado de ello. El efecto de la IA-1, con sus claras motivaciones de desmantelamiento de la oposición, especialmente de las entidades identificadas con el frente nacionalista y el bloque progresista que apoyaba a João Goulart, fue también fundamental para reprimir el auge del movimiento obrero y otras movilizaciones de sectores de la sociedad civil que empezaron a radicalizarse a principios de los años sesenta.

En cuanto al movimiento estudiantil, el objetivo de la AI-1 era clausurar organismos estudiantiles como las Direcciones Académicas (DA), los Centros Académicos (CA) y las Direcciones Centrales de Estudiantes (DCE). Al igual que en la UnB, el gobierno militar intervino, con el respaldo de la AI-1, en diversas instituciones educativas, acusando a estudiantes y profesores de "conspirar contra la patria" y deteniendo a quienes eran considerados agitadores o se oponían al gobierno militar. También se nombró a intervencionistas como jefes de departamento, con el objetivo de supervisar y controlar a otros profesores y alumnos.

En este contexto, el segundo golpe a la UNE fue la promulgación de la Ley 4.464/64 que, en su artículo 22, extinguió la organización, acusada de servir de referencia a movimientos supuestamente subversivos y de "fachada" a agitadores estudiantiles. Esta ley se conoció como Ley Suplicy de Lacerda, a la sazón ministro de Educación. Esta ley también prohibía las huelgas y las actividades políticas de las organizaciones estudiantiles.

“La ley estaba especialmente dirigida a extinguir el movimiento estudiantil. Para acabar con la participación política, la ley pretendía destruir la autonomía y la representatividad del movimiento, deformando sus organizaciones a todos los niveles al convertirlas en meros apéndices del Ministerio de Educación, dependientes de él en cuanto a fondos y orientación. La UNE fue sustituida por el Directorio Nacional de Estudiantes, y los sindicatos estatales por los directorios estatales (DEEs). Además, la libre circulación del diálogo entre los directorios académicos y los estudiantes se vio impedida por las más variadas restricciones. Al reglamentar las organizaciones, lo que se hizo totalmente en ausencia y sin consultar a los estudiantes, la Ley Suplicy de Lacerda posibilitó que el Directorio Nacional de Estudiantes fuera convocado por el Ministerio de Educación o por el Consejo Federal de Educación, violando así el principio más básico del funcionamiento de un órgano representativo, el derecho a la autonomía” (Poerner, 2004: 212).

La dirección de la UNE, encabezada entonces por José Serra, optó por el exilio como medida preventiva, evitando así su detención⁵. Sin embargo, incluso frente a todas estas medidas represivas, la UNE, al igual que otras organizaciones estudiantiles, continuó promoviendo

⁵ "Gran parte de la directiva de UNE pidió asilo político en la Embajada de Bolivia, como José Serra y Marcelo Cerqueiro". (Araujo, 2007, p. 154).

Gabriel Teles

**A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)**



actividades políticas en las universidades para aquellos que permanecieron en Brasil, marcando el inicio de su fase "semiclandestina" (1964-1968).

A lo largo de esta fase, con la organización sin sede y legalmente extinguida, los estudiantes mantuvieron su actividad política a través de las llamadas "entidades libres" - directorios y centros académicos paralelos a los oficiales, ya que estos últimos estaban bajo intervención gubernamental y se les prohibía realizar actividades o discusiones políticas gracias a la Ley de Suplicación (Santos, 1980).

Durante este período, una de las principales movilizaciones de la UNE fue la lucha contra los Acuerdos MEC/USAID, y la Ley Suplicy jugó un papel un tanto preventivo contra una posible revuelta estudiantil que, con la divulgación de estos acuerdos, seguramente habría surgido.

“El Acuerdo MEC-USAID fue la respuesta de la dictadura militar a la lucha por la reforma universitaria que los estudiantes venían librando desde principios de los años sesenta. Pero en el plan del régimen, esta reforma se trazaría a través de una asociación con Estados Unidos, que se materializó en el acuerdo que firmó el Convenio MEC-USAID. El objetivo de este acuerdo era introducir el modelo educativo estadounidense en Brasil” (Araujo, 2007: 158).

Los acuerdos MEC-USAID, según la UNE y otras entidades⁶, enfatizaron la tecnificación de la enseñanza y el aprendizaje, fragmentando aún más el conocimiento, sirviendo prioritariamente a las necesidades del capital y produciendo sólo mano de obra especializada en detrimento de formulaciones intelectuales más críticas. Napolitano (1998) señala que dentro de estos acuerdos hubo una inclinación hacia la privatización de la educación superior a través de la creación de fundaciones, en línea con el modelo fundacional estadounidense. Así, a pesar de las campañas estudiantiles con el apoyo de diversos intelectuales y profesores, el acuerdo se implementó a través de una reforma universitaria en 1968.

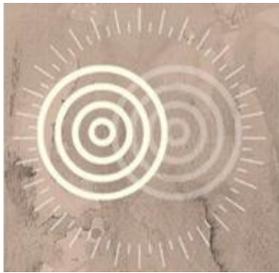
La represión generalizada y el 68 brasileño

A partir de 1966, las luchas estudiantiles comenzaron a intensificarse y la represión se hizo más sistemática. De 1966 a 1968 se produjeron varios enfrentamientos violentos entre estudiantes y tropas policiales. El más dramático de ellos fue la masacre de Praia Vermelha, en la que cientos de estudiantes fueron acorralados y posteriormente golpeados por la policía mientras protestaban contra la imposición de tasas y matrículas en las universidades. Sin

⁶ Cabe aclarar aquí que no todas las ramas del movimiento estudiantil lucharon contra los acuerdos MECUSAID. Fávero (1995), en su trabajo, muestra que el gobierno cooptó a algunas organizaciones estudiantiles invitándolas a formar parte del Grupo de Trabajo para elaborar una nueva reforma universitaria para el país, creando una "base aliada" dentro de las disputas del movimiento estudiantil.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



embargo, hasta 1968, los estudiantes no buscaron la confrontación directa con las fuerzas represivas. Vladimir Palmeiras, ex presidente de la Unión Metropolitana de Estudiantes (UME/RJ), que participó en las movilizaciones en torno a la UNE, comenta los acontecimientos de aquel periodo:

“Hasta 1968, siempre nos propusimos no luchar; cuando podíamos, huíamos. Queríamos hacer manifestaciones políticas, hablar con la gente, traducir, manifestarnos, porque había un problema en la universidad y estábamos en contra de la dictadura. Así que cuando vino la policía, nos disolvimos, ordenamos que se disolviera la manifestación. [...] En resumen, fue una lucha del gato y el ratón. Esta organización era la forma típica y duró hasta 1968” (Palmeiras, 1968 apud Araujo, 2007: 173).

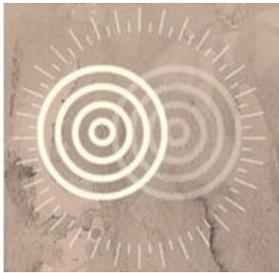
En 1968, la actitud de los estudiantes cambió radicalmente. El detonante fue, sin duda, el asesinato policial del estudiante de bachillerato Edson Luís el 28 de marzo de ese año en Río de Janeiro⁷. Su muerte marcó un hito en el proceso de radicalización política y de enfrentamientos violentos entre la policía y los estudiantes. "La extraordinaria presencia de la población de Río de Janeiro tanto en el velatorio como en el funeral de Edson Luís expresa, sin duda, el mayor apoyo recibido por el movimiento estudiantil hasta ese momento" (Valle, 2018: 69). La UNE lanzó un manifiesto, publicado en el periódico *Grêmio Informa*, llamando a la población a indignarse y contribuir al derrocamiento del gobierno militar.

A partir de entonces, se produjeron una serie de enfrentamientos entre los estudiantes y la policía. Los más conocidos y citados son el *Miércoles Sangriento*, cuando los estudiantes ocuparon el MEC, lo que resultó en una brutal represión, con decenas de detenidos y centenares de heridos; y, más tarde, el *Viernes Sangriento*, una protesta en la Plaza Tiradentes, en Río de Janeiro, en repudio a la represión contra la ocupación del MEC. Sobre la represión en la Plaza Tiradentes, Araujo (2007: 179) observa: "No hay estadísticas precisas, pero hay quien habla de 14 muertos, entre ellos un comerciante de 22 años asesinado por una bala disparada por un soldado frente a la Embajada de EE.UU."

En conmoción y solidaridad con los estudiantes ante la escalada represiva, tuvo lugar la famosa "Marcha de los Cien Mil". Esta protesta, en la que participaron diversos sectores de la sociedad, fue la única manifestación pública que no fue reprimida. Pero esta marcha fue el punto culminante de las acciones estudiantiles. El final del *68 brasileño* llegó con el último congreso clandestino de la UNE en Ibiúna, en octubre de 1968, donde todos los representantes estudiantiles fueron detenidos⁸, registrados y catalogados por la DOPS (Policía de Orden Político y Social)⁹.

⁷ La matanza tuvo lugar en la famosa cafetería estudiantil llamada *Calabouço*, que albergaba una media de 10.000 estudiantes al día. En 1968, en aquel contexto, el *Calabouço* servía de centro de efervescencia estudiantil.

⁸ "En São Paulo, el DOPS solicita la detención preventiva de otros 71 estudiantes detenidos en el Congreso de la UNE. Los demás son liberados y devueltos a sus estados de origen. A todos ellos, sin embargo, se les aplica la



Años de plomo (1969 - 1973)

La pérdida de impulso de la UNE y de otras organizaciones, junto con la intensa articulación del aparato represivo del gobierno, terminó por profundizar la crisis del movimiento estudiantil. Esto condujo a los años de plomo de la UNE (1969-1973), especialmente con la promulgación del Acto Institucional Cinco (AI-5), que tenía como objetivo, sobre todo, combatir las huelgas obreras -debidas a la política de compresión salarial- y las movilizaciones estudiantiles. La AI-5 prohibía la existencia de cualquier tipo de organización o asociación de estudiantes o profesores y establecía severas sanciones, como la expulsión inmediata del centro educativo.

Durante este período, muchos estudiantes que impugnaban o participaban en la junta de la UNE optaron por la lucha armada, especialmente los vinculados a partidos políticos. Los que no abandonaron el movimiento estudiantil intentaron, con poco éxito, reorganizar la organización a través de "minicongresos" en varios estados. En las primeras reuniones de estos congresos se decidió la dirección de Jean Marc, pero en cuanto se le localizó fue detenido. Su vicepresidente, Honestino Guimarães, se hizo cargo de la organización de 1969 a 1973, pero fue asesinado en este último año, junto con varios miembros de su junta. La UNE sólo tendría una nueva junta muchos años después.

Distensión y reapertura política del movimiento estudiantil (1973 - 1985)

En 1974, con la toma de posesión del nuevo dictador de Brasil, el general Ernesto Geisel, se inició un proceso conocido como "distensión política", que pretendía volver a un régimen democrático de forma, según sus palabras, "lenta, gradual y segura". El régimen brasileño de acumulación subordinada empezaba a mostrar dificultades para mantenerse. Era necesaria una nueva reorganización del Estado, que más tarde significaría la inserción de Brasil en el neoliberalismo.

De 1974 a 1979, con mayor libertad relativa, el movimiento estudiantil se reestructuró. La reconstrucción de la UNE apareció entonces como un imperativo para algunas organizaciones y tendencias que formaban parte de este movimiento.

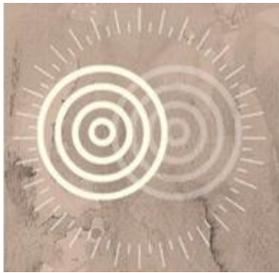
“En aquella época, el movimiento estudiantil estaba inmerso en una doble lucha política: por un lado, la lucha por reconstruir sus organizaciones representativas, especialmente la UNE, que había sido

Ley de Seguridad Nacional. Nueve líderes estudiantiles son transferidos al Fuerte Itaipú, en Santos [...] Veinticinco estudiantes detenidos en Ibiúna aún no han regresado a sus hogares, aunque el DOPS afirma haberlos liberado" (Valle, 2018, p. 244).

⁹ Principal institución de inteligencia y represión de la dictadura brasileña.

Gabriel Teles

**A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)**



desmantelada tras la desaparición de su último presidente, Honestino Guimarães, en 1973. Por otra, la participación en la lucha política del país. Siguiendo de cerca el ejemplo de las organizaciones de izquierda presentes en el movimiento estudiantil, enarboló la bandera de la lucha por las libertades democráticas. El debate en torno a la cuestión democrática, en el que participaron los partidos y organizaciones de izquierda durante este periodo, se extendió naturalmente al movimiento estudiantil, ya que todos estos partidos y organizaciones tenían una fuerte presencia en las universidades. En aquella época, escapando al estigma de la ilegalidad, los partidos y organizaciones clandestinos de izquierda crearon "tendencias políticas" legales que actuaban en el movimiento estudiantil. Estas tendencias expresaban las posiciones de organizaciones clandestinas o grupos independientes. Tuvieron gran expresión durante esta fase. Los estudiantes que querían emprender alguna acción política se reunían en torno a las "tendencias". Las tendencias también estaban representadas en las listas que se presentaban a los Directorios y DCEs que se reabrían en varias universidades" (Araujo, 2007: 213-24).

Así, en 1979, en la ciudad de Salvador, la UNE fue reconstruida, produciendo una nueva carta de principios, que sería la referencia de la entidad hasta la redemocratización del país (Marcondes, 2009). El primer presidente de la UNE tras su reconstrucción fue Ruy César Costa e Silva, del PCdoB¹⁰ (Partido Comunista de Brasil). Este fue el inicio de la hegemonía del PCdoB en la UNE, que continúa hasta hoy. Ese mismo año llegó a su fin el bipartidismo, marcando una nueva fase en la pluralidad de partidos políticos dentro del sistema legal. En ese contexto surgió el Partido de los Trabajadores (PT), forjado en las luchas sindicales y con el apoyo de diversos sectores de los movimientos sociales, que se fundó oficialmente en 1980.

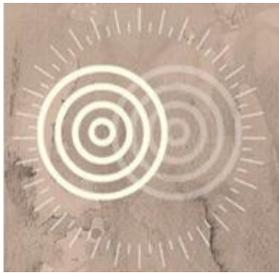
Durante estos años, la UNE contribuyó a la lucha por la amnistía y la redemocratización del país a través de la campaña "Elecciones directas ya". Con las elecciones directas a nivel municipal y estatal, la relación con el Estado, al menos a nivel estatal, empezó a cambiar:

"A principios de la década de 1980, la dependencia de la UNE del gobierno comenzó a tomar forma como resultado de su reestructuración material, con el apoyo de los gobiernos estatales. [...] Durante este período, los estudiantes iniciaron una fase de doble articulación: a nivel federal, se opusieron al Estado autoritario y en los estados miembros, comenzaron a participar en los gobiernos estatales" (Paiva, 2013: 60).

¹⁰ El Partido Comunista de Brasil surgió en 1958 como un partido disidente vinculado al estalinismo dentro del Partido Comunista Brasileño (PCB).

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



La participación de UNE en los gobiernos estatales tuvo lugar principalmente en las regiones donde los partidos políticos tenían influencia sobre la organización.

Con el fin de los gobiernos militares llegó la redemocratización del país, así como la inclusión de Brasil en el régimen de acumulación plena. Esto dio paso a una nueva reorganización del Estado, que sigue vigente hoy en día: el neoliberalismo.

Un repaso a las actividades de la UNE durante la dictadura militar

Las actividades de la UNE durante la dictadura militar señalan algunas especificidades e inflexiones dentro de la organización que hacen necesarias algunas palabras finales.

El recorte de la financiación estatal de la UNE, y su estatus clandestino, significaron que su escala mercantil había retrocedido: había vuelto a los días de su fundación, cuando tenía una escala mínima, dependiente de las contribuciones de los estudiantes y de sus partidarios extranjeros.

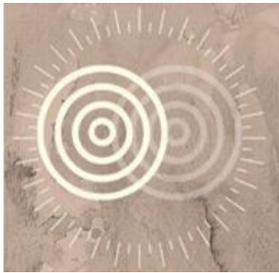
En aquella época, la relación entre el Estado y la UNE era de franca represión. Esta represión fue selectiva y generalizada. El carácter selectivo provenía de una represión más violenta contra ciertos sectores que integraban la UNE, especialmente aquellos vinculados a partidos políticos que buscaban destruir el régimen dictatorial. Así, esta represión no sólo implicó el castigo desde el punto de vista legal o institucional, sino también la desaparición, tortura, muerte, etc., vinculadas a una represión que desbordó los moldes institucionales. La represión generalizada, en este contexto, fue la que afectó a todo el movimiento estudiantil, y no sólo a la UNE. La ley Suplicy, combinada con las Actas Institucionales, formaba un muro legal que, si no conducía a la extinción de todas las organizaciones estudiantiles, sí significaba el control total por parte del aparato estatal a través de interventores.

La relación de la UNE con el Estado se basa en la coexistencia de diversas iniciativas. Inicialmente tuvo un carácter estatista partidario, pero a medida que se profundizaba la represión, la organización fue transformando su relación con el Estado en una relación civilista independiente. Aquí es necesario hacer una observación. Los estudiantes que formaban parte de la UNE y que optaron por la lucha armada, especialmente en los años 1969 a 1973, no lo hicieron en nombre o desde la organización estudiantil. La mayoría de estos estudiantes militaban o tenían relaciones con partidos u organizaciones políticas leninistas que optaron por la guerrilla urbana o rural, y sus movilizaciones fueron orientadas por estas organizaciones. Esta observación es necesaria para desmitificar la idea de que el movimiento estudiantil se unió a la lucha armada¹¹.

¹¹ Esta distinción la hacen incluso militantes que participaron en estas movilizaciones en el pasado. El historiador Daniel Aarão Reis, que se unió a la lucha armada en aquella época, destaca esta distinción necesaria: "Creo que hay que saber distinguir entre las organizaciones revolucionarias y el movimiento estudiantil. Porque

Gabriel Teles

**A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)**



En términos de objetivos, la UNE tenía tanto una dualidad de demandas¹² como un entrelazamiento de demandas¹³ con otros movimientos sociales. La búsqueda de la transformación coyuntural fue enfáticamente defensiva, de carácter reformista, especialmente en la lucha contra los acuerdos MEC-USAID. El entrecruzamiento de demandas, vinculado a sus objetivos generales, significó la movilización contra el gobierno militar, compartida con partidos políticos, movimientos sociales y otros sectores de la sociedad civil.

Consideraciones finales

Este texto nos lleva a través de la relación entre la UNE (Unión Nacional de Estudiantes) y los acontecimientos sociales más amplios que marcaron la sociedad brasileña durante la dictadura militar. Durante este período, se examinan los principales factores que culminaron en el conflicto entre el Estado brasileño y la UNE. Aunque se trata de un análisis introductorio, es crucial para reconstruir un periodo de considerables desafíos a los que se enfrentó el movimiento estudiantil en Brasil.

La UNE tuvo que enfrentarse a una serie de adversidades, como la disminución de la financiación estatal y su necesidad de operar en la clandestinidad. Además, el Estado adoptó medidas represivas, lo que se tradujo en una persecución selectiva y generalizada de la UNE y del movimiento estudiantil en general. Estas acciones del Estado provocaron un cambio en la relación de la UNE con el gobierno, que fue adquiriendo un carácter más independiente y civilista en respuesta a la creciente represión. En cuanto a objetivos, la UNE se involucró tanto en luchas defensivas, como la oposición a acuerdos como los del MEC-USAID, como en movilizaciones más amplias contra el gobierno militar.

En conjunto, este texto ofrece una visión inicial pero fundamental de los retos a los que se enfrentaron la UNE y el movimiento estudiantil brasileño durante la dictadura militar. Nos ayuda a comprender la compleja interacción entre la UNE y los acontecimientos más amplios de la sociedad durante ese turbulento período de la historia brasileña.

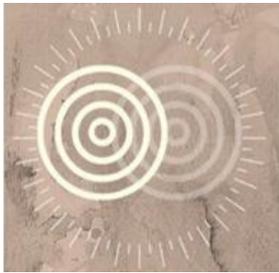
Referencias

hay una tendencia, a veces romántica, a imaginar el movimiento estudiantil de 1968 como revolucionario. Eso no es cierto. Creo que muchos de los líderes del movimiento emigraron a la revolución, se unieron a la revolución. [...] En otras palabras, hubo una ruptura con el movimiento estudiantil cuando gran parte de sus líderes se unieron a la perspectiva de la confrontación armada" (Daniel Aarão Reis apud Araujo, 2007, p. 194).

¹² La dualidad de reivindicaciones significa que hay tanto reivindicaciones específicas del grupo de estudiantes movilizados como reivindicaciones generales que se refieren a la sociedad en su conjunto. ¹³ El entrelazamiento de reivindicaciones se manifiesta cuando dos movimientos sociales persiguen y articulan los mismos objetivos.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



- Araujo, M. P. N. (2007). *Memórias Estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Roberto Marinho.
- Barbosa, A. (2002). A (Des)articulação do Movimento Estudantil: Décadas de 80 e 90. *Educação: Teoria e Prática*, 19, 5-14. São Paulo.
- Benakouche, R. (1981). *Inflação e Crise na Economia Mundial*. Petrópolis, Vozes.
- Benevides, S. C. O. (2006). *Na Contramão do Poder: juventude e movimento estudantil*. São Paulo: Annablume.
- Cohen, B. (1976). *A Questão do Imperialismo. A Economia Política da Dominação e Dependência*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Emmanuel, A. (1973). *A Troca Desigual*. Vol. 2. 2ª edição, Lisboa, Estampa.
- Fávero, M. L. A. (1999). A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 16-32.
- Grosso, L. A. (2008). As passeatas pelos impeachments em 1992 e os jovens "carapintadas". In: Grosso, L. A; Zaidan Filho, M; Machado, O. (Orgs.). *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 39-52.
- Harvey, D. (1992). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Edições Loyola.
- Marcondes, C. (2009). *A UNE, há 30 anos: o histórico "Congresso da Reconstrução"*. Recuperado de http://www.une.org.br/home3/opiniao/artigos/m_14677.html
- Mariano, N. (2003). *As garras do condor: como as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai, do Brasil, da Bolívia e do Paraguai se associaram para eliminar adversários políticos*, Editora Vozes.
- Marini, R. M. (2000). *Dialética da dependência*. Petrópolis, Vozes.
- Martins Filho, J. R. (1987). *Movimento estudantil e Ditadura Militar - 1964-1968*. Campinas, Papyrus.
- Oliveira, F. de. (1993). *Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste, planejamento e conflitos de classes*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Paiva, G. (2013). *A UNE sob o governo Lula: A história de uma decadência*. São Paulo, Editora José Luis e Rosa Sundermann.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



Poerner, A. J. (2004). *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Santos, L. K. M. dos. (2007). *A União Nacional dos Estudantes e a "Reforma Universitária" do Governo Lula: a educação pública em debate*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Santos, N. (1980). *História da UNE: depoimentos de ex-dirigentes*. Volume 1. 1ª edição. São Paulo, Livramento.

Teles, G. (2019). Movimento Estudantil, Luta de Classes e Hegemonia: uma análise teórica. *Revista Despierta*, 6(06). Recuperado de <https://redelp.net/revistas/index.php/rde/article/view/1111>

Teles, G. (2018). *A UNE e sua dinâmica relacional com o Governo Lula (2003-2011)*. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

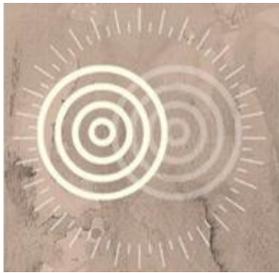
Tragtenberg, M. (2005). *Administração, poder e ideologia*. 3ª ed. rev. São Paulo, Editora UNESP.

Valle, M. R. do. (2018). *1968: o diálogo é a violência - movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*. 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP.

Viana, N. (2005). Acumulação capitalista e golpe de 64. *Revista História e Luta de Classes*, 01(01), 19-27. Rio de Janeiro.

Gabriel Teles

A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)



BIOGRAFIA



Gabriel Teles

Doutorando em Sociologia pelo PPGS/USP, mestre em Sociologia pelo PPGS/UFG, graduado em Ciências Sociais/UFG. Pesquisador pelo Grupo de Pesquisa Dialética e Sociedade (GPDS) e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais (NEMOS). Possui experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia dos intelectuais, materialismo histórico, sociologia da arte, método dialético, movimentos sociais e movimento estudantil. Compõem o conselho editorial da Revista Despierta (Internacional), Revista Posição, Revista Poéticus e Revista Enfrentamento.

Gabriel Teles

**A APUNTES SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERVENCIÓN ESTATAL EN LA UNE
DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1964-1985)**



EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.

O CONCEITO DE EXÍLIO INTERNO. UMA ABORDAGEM DE SEU VALOR HEURÍSTICO PARA A ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOS AGENTES NA ARGENTINA ENTRE 1974 E 1986.

THE CONCEPT OF INTERNAL EXILE. AN APPROACH TO ITS HEURISTIC VALUE FOR THE ANALYSIS OF THE PRACTICES OF AGENTS IN ARGENTINA BETWEEN 1974 AND 1986.

Ariel I. Slavutsky
Universidad Nacional de Jujuy
slavbell@gmail.com

Resumen

Desde 1974 hasta 1983 (Jensen y Lastra, 2016) se abrió en la historia nacional un período de violencia y persecución política que abarcó no solo a miembros de grupos armados sino también a todo aquel que hiciera uso de su libertad política (Feierstein, 2007). En este contexto de represión el exilio se transformó en una herramienta más de la violencia institucional.

En la definición de exilio es posible reconocer al menos dos tipos de elementos: objetivos, una persona que huye, en un movimiento forzado desde un país expulsor a un país receptor; y, subjetivos, “distanciamiento afectivo o moral, sentimiento o sensación de *depaysement* (pérdida de la patria)” (Sznajdery Roniger, 2013: 34), donde se pone en juego nuevas identificaciones de los sujetos.

En este trabajo nos centraremos en el análisis del concepto de exilio interno. Este refiere a las prácticas de los agentes que, alcanzados por el aparato represor de la última dictadura militar, optaron o no tuvieron la posibilidad de realizar un exilio. En lugar de ello debieron reproducir sus vidas dentro de los límites territoriales de la Argentina en condiciones de señalamiento y persecución.

A pesar de ser utilizado en algunos trabajos (Basualdo, 2005; Casola, 2009; Vissani, et al. 2019) consideramos que aún no ha habido una reflexión profunda en torno a su valor heurístico, elementos compartidos y especificidades de los exilios internos, tanto en sus elementos objetivos y subjetivos.

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



Palabras clave: dictadura militar, democracia, exilio interno, insilio, agente.

Abstract

From 1974 to 1983 (Jensen and Lastra, 2016) a period of violence and political persecution opened in national history that included not only members of armed groups but also anyone who made use of their political freedom (Feierstein, 2007). In this context of repression, exile became another tool of institutional violence.

In the definition of exile it is possible to recognize at least two types of elements: objectives, a person fleeing, in a forced movement from an expelling country to a receiving country; and, subjective, "affective or moral distancing, feeling or feeling of depaysement (loss of the homeland)" (Sznajdery Roniger, 2013: 34), where new identifications of the subjects are put into play.

In this paper we will focus on the analysis of the concept of internal exile. This refers to the practices of the agents who, reached by the repressive apparatus of the last military dictatorship, chose or did not have the possibility of carrying out an exile. Instead, they had to reproduce their lives within the territorial limits of Argentina in conditions of targeting and persecution.

Despite being used in some works (Basualdo, 2005; Casola, 2009; Vissani, et al. 2019) consider that there has not yet been a deep reflection on its heuristic value, shared elements and specificities of internal exiles, both in their objective and subjective elements.

Keywords: military dictatorship, democracy, internal exile, insile, agent.

Resumo

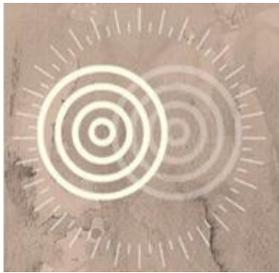
De 1974 a 1983 (Jensen e Lastra, 2016) inaugurou-se na história nacional um período de violência e perseguição política que incluiu não apenas membros de grupos armados, mas também qualquer pessoa que fizesse uso de sua liberdade política (Feierstein, 2007). Nesse contexto de repressão, o exílio tornou-se mais uma ferramenta de violência institucional.

Na definição de exílio é possível reconhecer pelo menos dois tipos de elementos: objetivos, uma pessoa fugindo, em um movimento forçado de um país de expulsão para um país de recepção; e, subjetivamente, "distanciamento afetivo ou moral, sentimento ou sentimento de detribuição (perda da pátria)" (Sznajdery Roniger, 2013: 34), onde novas identificações dos sujeitos são colocadas em jogo.

Neste artigo nos concentraremos na análise do conceito de exílio interno. Trata-se das práticas dos agentes que, alcançados pelo aparato repressivo da última ditadura militar, escolheram ou

Ariel I. Slavutsky

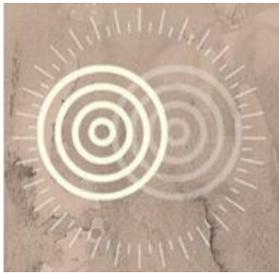
EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA
EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



não tiveram a possibilidade de realizar um exílio. Em vez disso, eles tiveram que reproduzir suas vidas dentro dos limites territoriais da Argentina em condições de perseguição e perseguição.

Apesar de ser utilizado em alguns trabalhos (Basualdo, 2005; Casola, 2009; Vissani, et al., 2019) consideram que ainda não houve uma reflexão profunda sobre seu valor heurístico, elementos compartilhados e especificidades dos exilados internos, tanto em seus elementos objetivos quanto subjetivos.

Palavras-chave: ditadura militar, democracia, exílio interno, insilio, agente.



Introducción

Desde 1974 hasta 1983/1986 (Jensen, S. y Lastra, S. 2016) se abrió en la historia nacional un período de violencia y persecución política que abarcó no solo a miembros de grupos armados sino también a todo aquel que hiciera uso de su libertad política (Feierstein, D. 2007). En este contexto de represión el exilio se transformó en una herramienta más de la violencia institucional.

Es posible observar al menos dos tipos de elementos: objetivos, una persona que huye, en un movimiento forzado desde un país expulsor a un país receptor; y, subjetivos, “distanciamiento afectivo o moral sentimiento o sensación de *depaysement* (perdida de la patria)” (Snajder, M. y Roninger, L. 34:2013), donde se pone en juego nuevas identificaciones de los sujetos.

En este trabajo nos centraremos en el análisis del concepto de exilio interno. Este refiere a las prácticas de los agentes que, alcanzados por el aparato represor de la última dictadura militar, optaron o no tuvieron la posibilidad de realizar un exilio. En lugar de ello debieron reproducir sus vidas dentro de los límites territoriales de la Argentina en condiciones de señalamiento y persecución.

A pesar de ser utilizado en algunos trabajos (Basualdo, V. 2006; Pisarello, M. V. 2007; Casola, N. 2009; Vissani, L. et al. 2019) consideramos que aún no ha habido una reflexión profunda en torno a su valor heurístico, elementos compartidos y especificidades de los exilios internos, tanto en sus elementos objetivos y subjetivos.

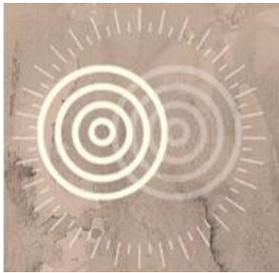
Para desarrollar nuestro trabajo tomaremos un concepto amplio de exilio a partir del cual proponemos elaborar analogías entre los aportes realizados en los estudios exilares y las historias de vida recabadas en entrevistas abiertas a informantes clave¹ que nos permitan observar elementos compartidos y discrepancias entre ambos fenómenos. Al centrarnos en las prácticas de los exiliados internos el lector podrá observar un continuo ir y venir entre conceptos teóricos e historias de vida que confiamos enriquecerá nuestro trabajo.

El trabajo se organizará en torno a los siguientes puntos: represión y agencia, interpretación espacio-temporal, la institucionalización de los exilios, la prohibición del retorno, y la sensación de *depaysement*

Represión y agencia.

Sznajder y Roninger definen de forma amplia al exilio político como: “un mecanismo de exclusión institucional, no el único, mediante el cual alguien involucrado en la política y en la vida pública, o alguien al que quienes detentan el poder perciben de este modo, es forzado o

¹ Las historias de vida recabadas forman parte de investigaciones pasadas en las que salen a relucir aspectos importantes de los exilios internos, en su mayoría los entrevistados pertenecen al espacio universitario ya sea como docentes, estudiantes o graduados.



presionado a abandonar su país de origen o lugar de residencia.” (Sznajder y Roninger 2013:31).

En esta primera definición es posible establecer los elementos mínimos que posibilitan el exilio. En primer lugar, un exilio solo es posible a partir de una relación de poder asimétrica, diría desmesuradamente asimétrica, a tal punto que una de las partes decide retirarse para poder salvar su vida. Es importante en este punto resaltar la capacidad de los agentes de evaluar su situación. A pesar de existir elementos de presión que llevan a los agentes a considerar el exilio como una salida potable, aunque no fue la única.

Existe aquí una decisión en la que se barajan una gran cantidad de elementos estructurales y personales. Concordamos con María Virginia Pisarello (2007) cuando afirma que los agentes tenían a disposición recursos que podían activar como redes de contención estratégicas. El reconocimiento de la racionalidad en las acciones de los perseguidos no implica desconocer su situación apremiante sino su capacidad estratégica de hacer uso de sus limitadas posibilidades.

Otorgar esta capacidad a los agentes posibilita entender sus recorridos vitales, en su trabajo Pisarello analiza las estrategias de diez entrevistados para intentar continuar sus actividades dentro del país en una situación de continua persecución lo que concluiría en el exilio. En este sentido para la autora el exilio interno formó parte de la experiencia previa de los entrevistados. En todos los casos se reconoce la extensa cantidad de recursos que estos agentes debieron activar para desarrollar sus estrategias evasivas dentro del país. En todos los casos fue necesario realizar múltiples traslados inter e intraprovinciales que implicaron la dualidad espacio/temporal, un antes y un después así como un adentro y afuera, a la que hace referencia la situación exilar.

En efecto el tener que mudarse implicaba un corte abrupto en las vidas de los hablantes. La intención de estos traslados fue muy disímil en algunos casos, como los reseñados por Pisarello, se trataba de buscar espacios donde no “estuvieran quemados” y pudieran seguir con su militancia política. En las entrevistas realizadas las mudanzas se debieron al temor de ser alcanzados por el brazo represor del Estado lo que implicó la búsqueda de espacios para la resistencia, donde pasar desapercibidos. Una entrevistada nos refería lo que la llevo a realizar un exilio interno en el Tucumán de 1975,

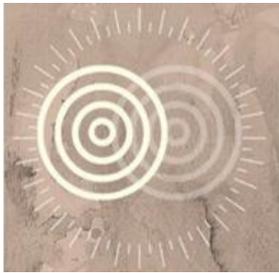
“veíamos por la ventana como entraban a la pensión del frente y se llevaban gente y a muchos compañeros, entonces el colorado (el esposo) gano un puesto en un hospital en Buenos Aires y nos fuimos porque allá éramos anónimos”.

Otro entrevistado con la misma finalidad decidió volver a su provincia natal “cuando la cosa se pone fea en Tucumán nos volvemos a Jujuy y acá empiezo a trabajar en un lugar alejado como para que no me encuentren”

Inés Álvarez García nos cuenta que luego del secuestro de su marido tomaron la decisión de volverse a Jujuy

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA
EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



“claro como aparece... no sé si una táctica será... después de un mes aparece. Porque acá en Jujuy es una familia conocida lo Álvarez García la mayoría tenía contacto con la iglesia, por unas Tías entonces eso ha sido como un contacto en el que hablamos con el obispo de Tucumán, creo que era, por suerte que lo fuimos a buscar a cementerios, hospitales, todos lados estuvimos todo el mes buscándolo. Y bueno después aparece, lo liberan, cuando él lo liberan los primeros días de marzo estamos unos días más y nos vinimos a Jujuy, con todo no, acá nos vinimos a Ciudad de Nieva a la casa de mi suegros y de ahí a fines de abril, marzo o mayo nos vamos a Ledesma, porque yo soy maestra, conseguí trabajo ahí, y en agosto nos venimos aquí a visitar a sus padres y acá lo secuestran en la casa de sus padres. Si en agosto del 76´ 21 de agosto delante de mi hija, lo secuestran. Tenía tres años la mayor Mariana, 1 año y medio la Cecilia y yo estaba embarazada de 5 meses así que de modo tal que cuando a él lo secuestran, cuando nace Alejandra que es la más chica en diciembre no está su papá, pero él sabía que estaba embarazada pero no la conoce.”

El volver al lugar de procedencia parece ser una forma de volver a un espacio con una doble lógica: por un lado, un lugar donde las reglas de juego y las relaciones cara a cara parecían asegurar cierta seguridad, situación que no siempre se plasmó en la práctica; y, por otro lado, un lugar donde era posible mezclarse en espacios aislados de la provincia. En cualquiera de los dos casos los agentes desarrollaban sus vidas en la constante tensión de ser denunciados.

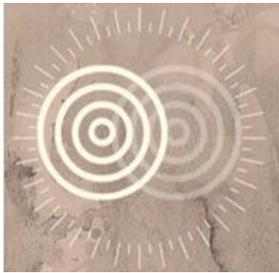
En otros casos la decisión fue la de permanecer en el mismo espacio realizando una fuerte transformación en las sendas de vida². Lo que implicaba realizar un corte abrupto en las relaciones sociales y abandonar espacios cotidianos. Dejar de lado la militancia y al mismo tiempo dejar de tener contacto con sus familias obligaba a los agentes a comenzar desde cero sin redes de contención y con la firme idea de que estaban siendo observados por el poder estatal.

“Había vivido dentro de una tribu que se desmembraba. Algunos se iban sin despedirse. Otros se emborrachaban juntos por última vez para ocultar las lágrimas y juraban eterna amistad. Estaban los que no querían partir y los que no podían hacerlo. Estos últimos habían desaparecido de los lugares habituales; uno que otro asomaba de vez en cuando pero no sabíamos qué hacer con ellos. La autocompasión era una mancha que se extendía implacable.” (Perilli, C. 2021:22)

El corte con la militancia podía deberse a tres razones no exclusivas:

- A los desacuerdos existentes al interior de los grupos políticos, nos referimos a aquellos/as militantes que abandonaron las agrupaciones frente a la creciente militarización de las mismas, proceso que comienza en 74 sobre todo para Montoneros;
- por otro lado, se producía un corte cuando alguno de los militantes era secuestrado y luego liberado, lo que los dejaba abandonado a su suerte;

² Utilizamos la noción de sendas de vida en el sentido de Giddens (año)



- La decisión de abandonar la militancia también se podía deber simplemente al temor frente al avance de la ola represiva, muchos jóvenes habían comenzado sus familias y se enfrentaban a estas situaciones realizando un corte abrupto con sus anclajes sociales. Debiendo rehacer sus vidas en condiciones tremendamente adversas.

Volviendo sobre la diferencia de poder la violencia puede asumir formas no formalizadas, más sutiles. Esto ha sido analizado recientemente por Agustín Túpac Cifre Puig (2021) en su trabajo sobre la justicia transicional se hace patente las dificultades para demostrar el accionar represivo en los exilios internos. Como recuerda la entrevistada que militaba en el peronismo

“el día que me recibí se me acercó el decano, en ese momento era Orlando Lázaro, y me dijo usted es inteligente y la gente inteligente es peligrosa, usted entiende”

Estas formas más o menos veladas de amenazas o avisos son difíciles de demostrar. Al mismo tiempo las decisiones de realizar un exilio también pueden suscitarse a partir de experiencias de allegados, parientes, compañeros, incluso el hecho de ser detenidos y luego liberados puede generar la decisión. Para poder entender esto es necesario tener cabal dimensión del temor y la sensación de aleatoriedad en la que vivían las personas en el período estudiado.

Es importante señalar que los casos señalados hasta aquí son solo una muestra que de ninguna manera pretende ser exhaustiva sino mostrar la gran variedad de condiciones en las que se llevaron a cabo los exilios internos. Incluso es posible que las variantes que hemos analizado fueran llevadas a cabo por los mismos agentes en distintos momentos, pudiendo activar distintas estrategias de acuerdo a la evaluación que los agentes hicieran del momento en que se encontraban.

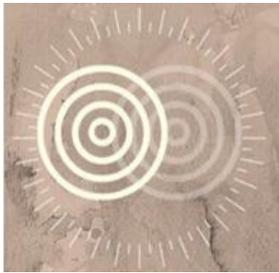
Una interpretación espacial

Se produce una interpretación de la geografía nacional. Siguiendo las enseñanzas de los estudios decoloniales y poscoloniales toda interpretación se encuentra espacializada (Chakravarty, D. 2008). En efecto, los razonamientos e interpretaciones de los agentes se relacionan con el espacio desde donde se enuncian. De esta forma, es posible pensar que desde la mirada de un tucumano Buenos Aires sea un lugar donde es posible permanecer anónimo, así como desde la visión de un porteño las provincias sean un lugar donde esconderse, o que un jujeño decida volver al “pago” o incluso que permanezca en el mismo lugar, pero decida cortar con sus prácticas cotidianas. La espacialización de los agentes no es una fórmula mágica que pueda explicar mediante un algoritmo el comportamiento de las personas, pero permite explicar porque era posible pensar los espacios de una u otra forma.

En este punto es importante tener en cuenta la observación de Pisarello (2007) sobre la cantidad de recursos necesarios para realizar estos movimientos. En su trabajo sobre el exilio interno Victoria Basualdo (2006) muestra las limitaciones de los trabajadores que debieron sufrir el exilio interno. Utilizando un término de Bourdieu (1991) podríamos pensar que hay

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



una cuota de enclasmiento en los exilios internos que se vinculan al capital cultural y a las redes que los agentes pudieron activar. Volveremos sobre esta temática más adelante.

Sobre la institucionalización de los exilios.

Aquellos que detentan el poder, también poseen en sus manos los resortes institucionales que posibilitan este tipo de represión que obliga, a veces obtura y en otras posibilita a estos agentes abandonar su patria o lugar de residencia. La posibilidad de salir del país sea legalmente, como exilados a través de la opción o refugiados a través de acción del ACNUR o de forma subterfugio a través de las fronteras con pasaportes o visas de turista, o el cruce a pie de las fronteras nacionales implicaron una salida del país que en muchos casos quedó documentado.

Esta institucionalización del exilio a la que hacen referencia Snajder y Roninger (2013) generada a partir de la legislación nacional e internacional no se encuentra presente en los exilios internos argentinos donde fueron dejados en manos de lo que Eduardo Luís Duhalde (2013) denominó la faz clandestina del Proceso. A diferencia de la dictadura chilena y los casos de relegación estudiados por Gonzáles Alárcon, Javier y Danny Monsalves Araneda (2019) los procesos internos argentinos no revistieron ningún tipo de acción institucional que obligara directamente a los exilados internos a movilizarse o realizar un corte en sus vidas.

Lo anterior implica que existan elementos para demostrar la persecución del estado terrorista, en investigaciones previas hemos encontrado documentación sobre los procesos de cesantías en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Slavutsky, A. 2012) al igual que las circulares que dan cuenta de las expulsiones de docentes nivel inicial y medio, así como la existencia de las llamadas listas negras que constituían un obstáculo infranqueable a la hora de conseguir trabajo.

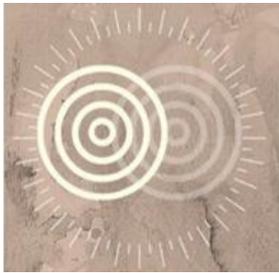
Las personas alcanzadas por estas medidas debían ganarse la vida de alguna manera. La imposibilidad de desarrollar su trabajo ya sea por el temor a las represalias o por estar incluidos en listas negras, los agentes debían pensar en nuevas posibilidades de empleo radicalmente diferentes o en contextos alejados intentando escapar del brazo represivo. En muchas ocasiones se pusieron en práctica conocimientos y redes que hasta ese momento habían sido secundarios en su vida laboral pasando de profesor universitario de Filosofía a bicicletero, de Historiador a vendedor de insumos de fotografía.

El deseo de volver y no poder:

El deseo de volver y no poder es similar al propuesto por la definición tradicional de exilio. La acción de los métodos represivos no cesó en su efecto mientras duro la dictadura, esto no implica que no existieran momentos de mayor relajación dentro del período, tal como lo reflejan el trabajo Quiroga (2004) sobre la política durante la Dictadura en una escala nacional, sin embargo nos fue posible observar en el trabajo citado anteriormente que estos

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA
EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



momentos de relajación tienen sus límites que dependieron de los espacios de circulación, por ejemplo en el espacio académico las prácticas de los agentes nunca dejó de ser vigilada, en parte por el interés de quienes llegaron a la universidad o tuvieron un crecimiento profesional gracias a las posibilidades que las cesantías de los compañeros/as perseguidos/as les dieron. La vuelta a los docentes cesanteados se daría recién con la vuelta de la democracia con la ley de normalización universitaria 23068 de 1984. La ley estableció que cada universidad podría elegir la forma de reingreso de los docentes cesanteados a partir de la reglamentación local del artículo 10³. Sin embargo, esto generó un gran temor por parte de los docentes que habían adquirido cargos durante la dictadura, lo que llevó a la aprobación de la ley de estabilidad laboral conocida como ley Stubrin 23238/85 (ver Mendez 2018). La vuelta a los espacios de los que habían sido expulsados implicó encontrar espacios en donde las estructuras docentes se habían transformado brutalmente.

Esta reflexión nos permite establecer otra analogía con el concepto de exilio nos referimos a la existencia de distintas espacialidades y temporalidades dentro del fenómeno exilar (Silvina Jensen y Soledad Lastra 2016) y del exilio interno en particular. Ambos fenómenos comparten los efectos del accionar represivo del Estado Terrorista, el punto de partida y final es el mismo y es por ello que hay una coincidencia en la periodización de ambos fenómenos. Sin embargo, las espacialidades y las estrategias dentro de los espacios nacionales son diferentes a las que se llevaron a cabo fuera de la Argentina.

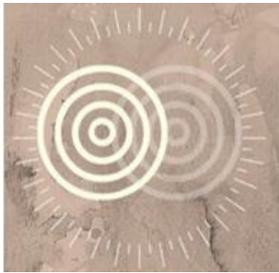
La pérdida de la patria.

La salida forzada del país de origen genera una fuerte transformación en las identificaciones de las personas exiliadas. Situación que ha sido descrita en la introducción a este trabajo como sensación de *depaysement* (pérdida de la patria), esta forma de describir la situación de los exiliados no hace justicia a las condiciones objetivas de alienación que hemos venido describiendo. La dualidad espacial y temporal, la violencia represiva, la prohibición del regreso, son condiciones objetivas que sufrieron los agentes. Todas estas, se manifestaron en las transformaciones de sus prácticas e identificaciones. Los recientes trabajos sobre exilio y género dan cuenta de estas situaciones a partir de las transformaciones en el rol de las mujeres en el exilio (Alvarez, V. 2019; Oberti, A. 2006).

En este punto es donde existe un mayor desarrollo sobre los exilios internos particularmente en la relación entre estos y la literatura. Este análisis se ha desarrollado a partir de la noción de insilio la cual ha sido muy utilizada en estudios sobre las dictaduras latinoamericanas.

Las definiciones de insilio difieren unas de otras a la hora de dar cuenta de las prácticas sociales. En algunas definiciones los insiliados solo se encuentran en situación de espera, en silencio.

³ Hemos investigado esta temática en trabajos inéditos presentados en reuniones científicas durante el presente año.



“La situación del exilio interno se torna particularmente trágica en el clima de terror y represión instaurado por las dictaduras de corte fascista en las naciones latinoamericanas. Y esto se puede observar en dos aspectos, entre otros que no podemos apuntar ni analizar por carencia de espacio: (...) El escritor, en esta atmósfera, se asfixia y debe callar, es decir desaparecer del escenario público, o debe emigrar a climas más benignos; es decir, desaparecer del escenario público de sus lectores inmediatos. Todo ello en el mejor de los casos, puesto que la mano del títere homicida también puede eliminarlo del ámbito nacional, desterrándolo o asesinándolo cuando su voz alcance tonalidades "peligrosas". (Prada-Oropesa, R. 1978)

Otras definiciones sobre insilio muestran como los agentes logran encontrar intersticios por donde colar sus críticas a los gobiernos dictatoriales. El uso de la ironía y de metáforas complicadas permitía dar un mensaje ocluido. El trabajo de Naím Nomes (2010) muestra estas estrategias para en el desarrollo de la poesía chilena durante la dictadura de Pinochet. Su trabajo abunda en citas textuales y análisis literarios que resultan muy enriquecedores para dar cuenta de distintas estrategias literarias para la resistencia.

El concepto de insilio parece haberse quedado en el análisis literario, lo cual limita el análisis de la represión y resistencia durante las dictaduras en el cono sur. En el caso de Saura Clares el concepto de insilio se acerca al análisis que hemos venido realizando al incluir las prácticas de los agentes en el campo, aunque sigue circunscribiéndose al ámbito artístico.

“No obstante, ese insilio también halla espacios de resistencia y resiliencia, siendo uno de los ejemplos paradigmáticos el movimiento Teatro Abierto (...)

Es decir, la permanencia del aparato censor en este tiempo remarcaba la necesidad de establecer estrategias donde lo escénico, el cuerpo en acción, dijera aquello que la palabra no podía.” (Clares, S. 2021:85-86)

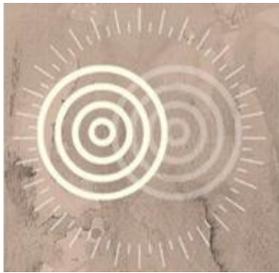
Aunque limitado la propuesta insiliar posibilita la visibilización de los procesos de resistencia y militancia durante la dictadura que se plasmó en producciones y encuentros clandestinos y también públicos por los derechos sindicales y los vinculados a los derechos humanos que aún continúan militando por la memoria, verdad y justicia. Retomar la historia de la creación de los organismos de derechos humanos a través del concepto de exilio interno posibilitaría recuperar las prácticas de estos grupos desde otra óptica.

Con esto no estamos diciendo que todo insiliado haya realizado actos de militancia pero muchos realizaron actos de resistencia y militancia que pueden ser recuperados al igual que los realizados por aquellos exiliados que realizaron importantes denuncias que coadyuvaron a la caída de la dictadura.

La discusión en torno a los conceptos de insilio y exilio interno merece un espacio más amplio. Aquí solo nos hemos intentado recuperar sus aportes para el estudio de las prácticas resistentes durante las dictaduras del Cono Sur.

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



Algunas reflexiones y un proyecto.

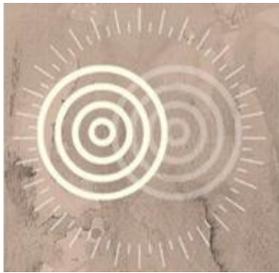
La recuperación de los últimos aportes historiográficos sobre los exilios y su comparación con las prácticas de los agentes al interior de nuestro país nos permitió visibilizar similitudes y diferencias entre ambos fenómenos:

- Ambos se producen a partir de una situación represiva que los obliga a llevar a cabo un movimiento forzado que se manifiesta en una dualidad espacial y temporal. Sin embargo, en los exilios internos existe una gran variedad de prácticas que incluso implicó el hecho de permanecer en el mismo espacio realizando un corte abrupto en sus recorridos vitales.
- La salida del país era una búsqueda de espacios más benignos, aunque no se encuentra explicitado en la bibliografía estudiada para este artículo estamos seguros que implicaba una interpretación similar a la que hemos hecho para los exilios internos. Una interpretación que se encuentra espacializada y enclavada. Al mismo tiempo que dependió de las posibilidades reales de los agentes.
- La institucionalización para un estado que posee una faceta clandestina implica un serio problema tanto para ambos tipos de exilios. En la mayoría de los casos la salida del país se realizó de forma subterfugio dado que como es lógico pensar estaban huyendo, sin embargo, existieron formas institucionales tales como opositores y refugiados. En cuanto al exilio interno argentino no existió ningún tipo de legislación similar a la que sí existió en Chile con la relegación. Esto se debió a que los insiliados permanecieron mientras duró la dictadura dentro de la faz clandestina del Estado terrorista, un proceso institucional hubiera significado un oxímoron ya que habría hecho público aquello que solo podía ser susurrado.
- El deseo de volver y no poder es uno de los elementos donde ambos fenómenos encuentran más similitudes tanto en las condiciones subjetivas como en las objetivas. Los efectos de las medidas represivas y persecutorias se extendieron en los años previos y posteriores al golpe de Estado lo cual afectó a ambos tipos de exilios.
- La sensación de *depaysement* (pérdida de la patria) merece una aclaración dado que pensar que alguien que no ha abandonado el país pueda tener la sensación de que la ha perdido a sido la principal tarea de los análisis sobre la actividad artística. Estos trabajos hacen referencia al aislamiento de los insiliados que son silenciados, “asfixiados” pero que al igual que aquellos que sufrieron el camino del exilio lograron elaborar formas de resistencia y de confrontación con el régimen. Estas estrategias son diferentes a las elaboradas desde los espacios exilares sin embargo la finalidad fue la misma.
- Por último y aunque no se encuentra reseñado en este trabajo, es interesante vincular los últimos estudios exilares sobre las vivencias de los denominados hijos del exilio.

Luego de este recorrido estamos en condiciones de elaborar una definición operativa de exilio interno: entendemos por exilio interno a las prácticas resistentes llevadas a cabo en un contexto institucional represivo dentro del país de origen. Es posible observar el uso racional de los recursos que resultaron en estrategias en las que se evaluaron múltiples factores

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



vinculados con el capital social, cultural y económico tales como, lugar de procedencia, nivel de estudios, otros conocimientos prácticos redes de contención políticas y familiares. En las estrategias de los agentes develan una interpretación espacio-temporal que se pone de manifiesto en los procesos elípticos de autocensura, resistencia y militancia

A partir de esta definición es posible comenzar a trazar distintas agendas posibles de acuerdo a los elementos que ponderemos, lugar de procedencia, ocupación, nivel de compromiso político, tipo de exilio entre otras líneas de investigación que esperamos poder desarrollar.

Bibliografía

Alvarez, Victoria (2019). Un tiempo suspendido. Vida cotidiana y devenir feminista de mujeres argentinas exiliadas durante la última dictadura militar (1976-1983), en: *ARENAL*, 26:2; julio-diciembre, pp. 427-447. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v26i2.9174>

Basualdo, Victoria. El exilio interno durante la última dictadura militar argentina: una aproximación. En *II Coloquio Historia y memoria*. 2006. Facultad de Humanidades. UNLP.

Basualdo, Victoria. Una aproximación al exilio obrero y sindical. *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar* / coord. por Pablo Yankelevich, Silvina Inés Jensen, 2007, págs. 187-208

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Taurus. Argentina.

Chakrabarty, D. 2008. *Al margen de Europa*. TusQuets Editores. Barcelona.

Cifre Puig, A.T. (2021). Justicia transicional: ampliación de las leyes de reparación y el caso del insilio en la República Argentina. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Vol. 11, N° 1 (enero-julio). Santa Rosa: FCEyJ (UNLPam); EdUNLPam; pp. 3-23. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2021-v11n1a01>

Coraza Santos, Enrique. *Los exilios entre España y América y la dimensión comparada. En migraciones e exilios no mundo contemporáneo* Heloisa, P. y otros (Comp.) 2020. Universidad de Coimbra.

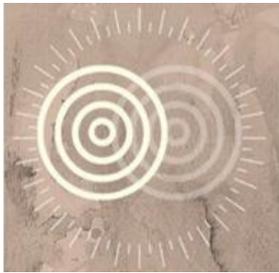
Duhalde, E. 2013. *El Estado Terrorista argentino*. Colihue. Argentina

Gonzáles Alárcon, Javier y Danny Monsalves Araneda. La relegación como control social y exilio interno bajo la dictadura cívico militar chilena, 1973-1986. En *revista divergencia: N 13/año 8 julio a diciembre 2019*.

Gonzáles Alárcon, Javier y Danny Monsalves Araneda. La relegación como control social y exilio interno bajo la dictadura cívico militar chilena, 1973-1986. En *revista divergencia: N 13/año 8 julio a diciembre 2019*.

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



Mendez, J. 2018. ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Consultado en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68835/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nomes, N. 2010. Exilio e Insilio: representaciones políticas y sujetos escindidos en la poesía chilena de los setenta. En Revista chilena de Literatura Nro. 76. Editado por la Universidad de Chile. Consultado en <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/issue/view/117>

Oberti, Alejandra (2006). “Contarse a sí mismas. La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político-militares de los 70”, en: Carnovale, V. et al (Comps.). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires, Memoria Abierta-CEDINCI, pp. 45 62

Perilli, C. 2021. Improlijas memorias. Vera Cartonera.

Pisarello, María Virginia (UNL / CONICET). (2007). Las partidas hacia el exilio durante el terror del estado. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán

Prada-Oropesa, R. 1978. Del exilio interno al exilio externo. En revista Nueva Sociedad NRO. 35, marzo a abril. Pp. 64-67.

Prada-Oropeza, Renato. Del exilio interno al exilio externo. En revista nueva sociedad Nro.35 marzo a abril 1978, Pp. 64-67

Quiroga, Hugo. 2004. El tiempo del “proceso”. Homo Sapiens ediciones. Rosario.

Saura Clares, Alba. “Dramaturgia, exilio e insilio. Encuentros transoceánicos entre Argentina, España e Italia”. *Anclajes*, vol. XXV, n.º 2, mayo-agosto 2021, pp. 77-91. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2021-2526>

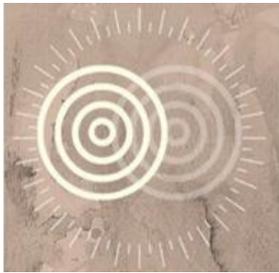
Servidio, Antonela. “En ese momento nosotros estábamos realmente como desorientados”¹: la representación del insilio en la novela *De cuerpos ausentes* de Patricia Chabat. Presentado V Jornadas de Investigadorxs en Formación Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de octubre de 2020 EJE 1. Memoria, historia reciente y representaciones sociales

Slavutsky, A. 2012. Las estrategias del campo académico durante la última dictadura militar Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. (sin editar)

Sznajder, Mario y Roniger, Luis (2013). “Hacia una definición de la condición del exilio”, en: *La política del destierro y el exilio en América Latina*. México, FCE, pp. 31-63.

Ariel I. Slavutsky

EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.



BIOGRAFIA



Dr. Ariel Ignacio Slavutsky

Licenciado en Historia en el año 2007 por la Universidad Nacional de Tucumán, ganó la beca doctoral y posdoctoral del CONICET, se doctoró en el año 2014 por la misma universidad. Sus investigaciones dan cuenta de la Historia reciente Argentina haciendo foco en las distintas vinculaciones que establece el estado terrorista y los distintos ámbitos de la vida, con énfasis en el mundo académico.

Ariel I. Slavutsky

**EL CONCEPTO DE EXILIO INTERNO. UN ACERCAMIENTO A SU VALOR HEURÍSTICO PARA
EL ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES EN ARGENTINA ENTRE 1974 Y 1986.**

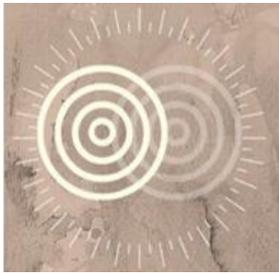


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

**Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...**

ISSN: 2718-8310

TESIS Y MONOGRAFÍAS



FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES INTERCULTURAIIS NO INSTITUTO C.I.F.M.A. DE NÍVEL Terciário NA PROVÍNCIA DE ROQUE SÁENZ PEÑA, CHACO, NO CURSO DE ENSINO BILÍNGUE INTERCULTURAL, A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS FORMANDOS DO TOBA.

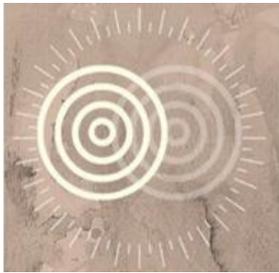
INTERCULTURAL BILINGUAL TEACHER TRAINING DEVELOPED AT THE INSTITUTE OF TERTIARY LEVEL C.I.F.M.A. OF PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO IN THE INTERCULTURAL BILINGUAL TEACHER CAREER, FROM THE PERSPECTIVE OF TOBA GRADUATES.

Estela Maris, Valenzuela*
estelamarisv@hotmail.com

* Este escrito es, con ligeras modificaciones, parte del Informe final realizado en la Licenciatura en Gestión Educativa de la Escuela para La Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Santiago del Estero, Argentina). Título de tesis: "Formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el instituto de nivel terciario C.I.F.M.A. de pcia, Roque Sáenz Peña Chaco en la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, desde la perspectiva de los egresados Tobas". Directora de tesis: Lic. Zidarich, Mónica. Año de egreso: 2002.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



INTRODUCCIÓN

La realidad abordada en ésta Investigación, tiene una serie de características que la singularizan, pues responde a un hecho social relativamente nuevo, como lo es la formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la provincia del Chaco.

El derecho a la educación bilingüe e intercultural consagrado en la Constitución Nacional, en la Ley Federal de Educación, supone el reconocimiento de las culturas aborígenes, al derecho a una identidad étnica y cultural y de garantizar eficazmente la igualdad de oportunidades, en el acceso y la permanencia en un sistema educativo que reconozca y fortalezca sus valores tradicionales, a la vez que favorezca una auténtica inserción social.

Adhiriendo a la concepción de educación que promueve una comunidad más justa, que posibilite mejores y más igualitarias condiciones de acceso a bienes y servicios educativos a los ciudadanos, surge el Instituto C.I.F.M.A.¹ para la atención de las necesidades de educación y formación de los estudiantes indígenas.

Frecuentemente en conversaciones informales, los egresados han expresado la necesidad de completar aspectos de su formación que dificulta su desempeño pedagógico. Fueron precisamente estos planteos los que motivaron a desarrollar esta investigación, analizando las características de la formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto C.I.F.M.A. entre los años 1995 y 2000.

En este trabajo los objetivos apuntaron a: conocer cómo ha sido el proceso de formación docente bilingüe intercultural desarrollado en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. en la carrera de maestro bilingüe Intercultural desde la perspectiva de los egresados de la etnia toba, caracterizar la Institución formadora en todos sus ámbitos y a partir de allí indagar en el proceso de formación propiamente dicho, los distintos aspectos que lo conformaron, interesó también, conocer si hubo factores que incidieron en su proceso de formación como docente indígena, mirado desde los distintos aspectos: personal, de formación específica y institucional.

Se utilizó una metodología de investigación de tipo exploratoria descriptiva de corte eminentemente cualitativa, usando diversos instrumentos de recolección de información, que permitieron un estudio profundo de tema.

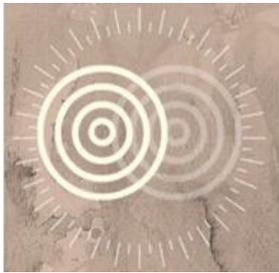
Investigar en esta experiencia de formación docente permitió realizar una evaluación del proceso de formación del maestro bilingüe intercultural desde la mirada de los egresados tobas, con el fin de aportar al nuevo plan de formación que se está implementando actualmente en el Instituto C.I.F.M.A. para enriquecerla, tomar como referencia prácticas anteriores y construir alternativas de formación superadoras, en la formación de docentes indígenas.

En el capítulo 1 se presentará el marco teórico referencial desde dos partes significativas:

¹ CIFMA: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En la Parte I se hará referencia a la presentación de un encuadre general, que comprende: una parte histórica, de caracterización del grupo sociocultural de estudio, destacando los principales asentamientos y variedades dialectales, haciendo una breve referencia a la Política del Estado Nacional y provincial en relación a los grupos indígenas. Se presenta el marco jurídico normativo que sostiene educación bilingüe intercultural y al finalizar esta parte se hace referencia a los antecedentes de la educación bilingüe en el mundo, América Latina, Argentina y en la provincia del Chaco.

La Parte II se refiere al marco teórico específico donde se explicita el marco pedagógico de la educación bilingüe intercultural, los modelos educativos para la educación indígena y las características específicas de la formación docente en la Argentina.

El capítulo 2 se refiere a las estrategias metodológicas explicitando el modelo de análisis adoptado, fuentes de información, técnicas de recolección de información, el universo de estudio, unidades de análisis, muestra, determinación espacial y temporal de la presente investigación. El trabajo de campo: relevamiento de la información y elaboración de datos.

En el capítulo 3 se refiere a la presentación y análisis de los datos, y en el capítulo 4 se presenta la conclusión y algunas propuestas.

Esta investigación podrá ser útil para todos los que buscan alternativas de educación para grupos minoritarios como son las etnias indígenas, para los que creen que los cambios en la educación son posibles y necesarios, ya que apuntó a recuperar y reconstruir las experiencias de formación en educación bilingüe intercultural, constituyéndose en un aporte valioso y de interés para todos los educadores en contextos bilingües e interculturales.

Aspira también a presentar los distintos caminos de acción del desarrollo de la docencia, dentro de un enfoque que privilegia su papel en la construcción de una escuela mejor, más democrática, más justa e igualitaria y sobre todo pensada para clases desfavorecidas como son las minorías indígenas.

Personalmente he sido y continuo siendo parte de este proceso de formación de docentes indígenas por lo que considero que, esta investigación en algunos de sus momentos se nutrió de mis experiencia y mis apreciaciones personales.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



PLANTEO DEL PROBLEMA

La investigación estuvo dirigida al logro de respuestas a preguntas como:

¿Cómo ha sido el proceso de formación docente bilingüe intercultural desde la perspectiva de los estudiantes de la etnia toba?

A partir de este planteo, los cuestionamientos que movilizarán el proceso de investigación son:

- 1- ¿Cómo es la Institución donde se desarrolló dicha formación? ¿Cuál es su historia? ¿Su ubicación geográfica? ¿La conformación de su personal docente?
- 2- La oferta educativa ofrecida. ¿Qué aspectos conformó la oferta de formación del maestro bilingüe intercultural?
- 3- ¿Hubo factores o aspectos que incidieron durante su formación como docente indígena?

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

OBJETIVO GENERAL

Describir el proceso de formación del Maestros bilingües interculturales desarrollado en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. desde la perspectiva de los egresados tobas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Caracterizar el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco Formadora de Docentes Indígenas.
2. Indagar en la oferta formación docente bilingüe intercultural los distintos aspectos que conformaron el proceso de Formación del Maestro Bilingüe Intercultural.
3. Identificar los distintos factores que incidieron en su etapa de formación como docente en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A

CAPITULO I

EL ENFOQUE DE ESTE TRABAJO

1 EL SUSTENTO TEORICO REFERENCIAL

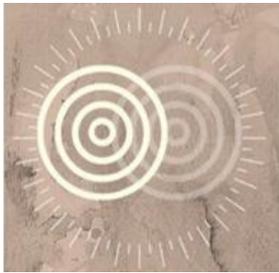
PARTE I

MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL

Para conocer aspectos relevantes del grupo de estudio: los indígenas tobas, se realiza una caracterización de sus principales componentes que lo definen como tal.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



UN POCO DE HISTORIA.²

Alrededor de 7.000 años a C. Algunos pueblos de cultura pámpida y fuéguida ocuparon el desierto verde chaqueño. Sus descendientes tobas, mataco-mataguayos, mocovíes, abipones, chiriguano-čanés eran los únicos pobladores del bosque tropical e impenetrable cuando llegaron los españoles.

Lejos de ser salvajes, sin religión, perezosos y sucios, como lo afirmaron los colonizadores europeos, los indios poseían una rica cultura, plena de expresiones artísticas, mitos y tradiciones. A la llegada de los españoles a Sudamérica en 1530, lo que hoy es Argentina contaba con 30 grupos étnicos y alrededor de 500.000 habitantes. El choque cultural sorprendió tanto a españoles como a indios, y el avance colonizador no tuvo piedad con el aborigen. Pese a algunos esfuerzos aislados, los indios fueron pocos menos que exterminados. Quedaron convertidos en patéticas minorías, vencidas y en la más completa miseria. Hacia fines de 1800, las autoridades de la Confederación Argentina comenzaron a interesarse por los misterios del Gran Chaco, más por necesidades políticas, que por vocación colonizadora. Hoy, desde una visión más integradora, los indígenas intentan vivir como genuinos argentinos, manteniendo y desarrollando su cultura.

En el Chaco, de acuerdo a las estadísticas registradas en el último censo de población, la comunidad aborigen tiene alrededor de 48.000 habitantes, cinco de cada cien del millón que tiene la provincia. Las tres etnias bien diferenciadas son la toba, wichí (mataco) y mocoví.

Los primeros contactos con el indígena, se pueden registrar³ a fines del siglo 15, cuando el océano atlántico empezó a ser escenario de los mayores cambios producidos en la historia del mundo. Se realizaban viajes por mar de Europa y África primero y luego hacia América.

Los españoles querían extender su dominio lo más que pudieran cuando llegaban a una región poblada, tomaban posesión del territorio en nombre de los Reyes de España y luchaban con los naturales de allí hasta someterlos.

La conquista consistió en imponer un sistema de explotación de riquezas, y un sistema de gobierno subordinado que generó una sociedad estratificada y una burocracia considerable.

El encuentro en el Gran Chaco (Ver Mapa Anexo 1 y 2.)

Desde el lado de los invasores podemos distinguir dos períodos:

El español o colonia (1528-1809) y el período Argentino (1810 2001)

Desde el lado de los pueblos indígenas podemos hablar de tres períodos:

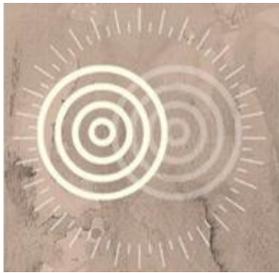
- 1- De retrocesos ante el invasor (siglo 16)
- 2- De recuperación y expansión (siglo 17 y 18 y gran parte del siglo 19)

² Valenzuela, Estela Maris C.I.F.M.A: Compilación realizada en el marco de la Semanas de los Pueblos Indígenas año 2000.

³ Silva, Mercedes: Memorias del Gran Chaco 1ra parte Encuentro Interconfesional de Misioneros Nov.1997

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



3- De despojo (fines del siglo 19 y todo el siglo 20)

Los primeros contactos en 1528 año en que Sebastián Gaboto y Diego García remontaron los ríos Paraná y Paraguay. Buscaban el camino hacia el oro y la plata. Los que siguieron sus huellas entraban al Gran Chaco desde el Este.

A partir de 1542, viniendo del Perú o de Chile, también empezaron a entrar por el oeste. Buscaban el camino más corto para sacar el oro y la plata hacia España.

Hubo distintos intentos de los extranjeros Juan de Ayola 1538 y un poco después Irala. Juan de Zalazar de Espinoza y Domingo de Irala quienes fundaron la Ciudad de Asunción en 1537.

En 1553 se fundaron las ciudades de Tucumán, Esteco, Córdoba y Salta. Las poblaciones que fundaban tenían dos caras: para los extranjeros era el enriquecimiento, el poder y el progreso; para los hijos de la tierra era la miseria, el sometimiento, la desdicha, las encomiendas.

En 1585 Alonso de Vera y Aragón funda y asienta un pueblo en el sitio del río Bermejo, ciudad llamada Nuestra Señora.

En ese mismo año hubieron hombres que recorrieron el Chaco en distintas direcciones con el fin de dar a conocer el Dios de los cristianos a los indígenas, eran los misioneros, algunos de la Orden Franciscana, asociación muy difundida en Europa desde el siglo 13. De esta Orden formaba parte Francisco Solano, que fue entre los indios, evangelizador y entre los españoles profeta.

Otras misiones pertenecían a la Compañía de Jesús, sociedad aprobada en 1540 cuyos miembros eran los Jesuitas: Alonso de Barzana, Francisco de Angulo, Pedro Añasco, Juan Font, Juan Toledano. Estos misioneros constataron el maltrato sufrido por los indígenas en las encomiendas, y consideraron que consistía el mayor obstáculo para su evangelización.

CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES DE LOS TOBAS⁴

Los tobas, autodenominados Qom, constituyen uno de los grupos indígenas más numerosos de la región chaqueña. Tradicionalmente se hallaban ubicados en la zona central y meridional del Chaco.

Originariamente cazadores, recolectores nómades, a partir de mediados del siglo pasado y como consecuencia de la conquista y colonización del Chaco, han transformado sus pautas de vida hacia un modelo económico agricultor sedentario.

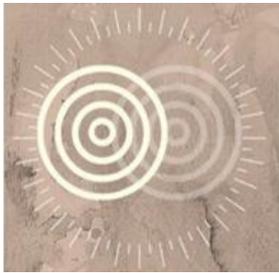
La familia toba, es la institución más importante, funciona como unidad económica y de producción u obtención de recursos. Organiza la reproducción biológica del grupo, la reproducción de sus formas de vida de acuerdo a sus costumbres y valores tradicionales.

Los hombres desempeñaban antiguamente un importante rol en la caza, la pesca y recolección de miel silvestre, llegando a diferenciar de esta última catorce distintos grupos.

⁴ Messineo Cristina: Pueblos indígenas y educación N° 12 Edic. quito Abya Yala Quito Ecuador diciembre de 1989.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Las mujeres practicaban la recolección de vainas de algarroba, de frutos del chañar, tunas mistoles y otras frutas y tubérculos.

El arte de la alfarería estuvo bien desarrollada entre las mujeres tobas. Hoy prácticamente ha desaparecido en las áreas rurales, pero la cestería, la alfarería y el tejido han renacido en los asentamientos urbanos para la venta.

La familia toba es extensa, nuclear, poseen un ascendiente patriarcal común, y tienden a orientar sus elecciones sociales dentro de estas líneas de parentesco. Parte de la población vive aglutinada en una casa con dos o más familias.

La disposición a compartir como valor cultural todavía subsiste, esto significa que todos los alimentos producidos por el sistema económico son repartidos entre los componentes de la parentela.

La mujer juega un rol clave en la transmisión de la lengua indígena y de la cultura ancestral, es la menos instruida en la escuela y el manejo del idioma español; al mismo tiempo es un actor importante en las relaciones con la sociedad blanca, para vender las artesanías u ofrecer en trueque por ropa y comida.

Los chamanes o pi'oxonaq son los que están en comunicación constante con los seres y poderes espirituales, desempeñando un papel de intermediario entre el hombre y la naturaleza. Se sabe que los anglicanos fueron los primeros en tener contacto con esta etnia, les siguieron los pentecostalistas y los menonitas, conversión que es explicada como consecuencia de una necesaria reestructuración del sistema tradicional de valores y creencias.

ASENTAMIENTOS

(Ver Mapa anexo 3 y 3.1)

Según su hábitat actual, los tobas se hallan agrupados en distintos tipos de asentamientos que determinan su forma de vida tanto social como económica, así como también su relación con la sociedad global.

Su ubicación actual comprende la provincia del Chaco, Formosa y Salta, la localidad de el Cerrito en Paraguay y algunos enclaves en el sudeste de Bolivia. Desde el mediado de la década del 50' se ha dado un proceso de migración, originado fundamentalmente por la búsqueda de recursos laborales y de nuevos modos de subsistencia, hacia los centros peri-urbanos de la región chaqueña y hacia grandes ciudad como Santa Fe, Rosario y Capital Federal.

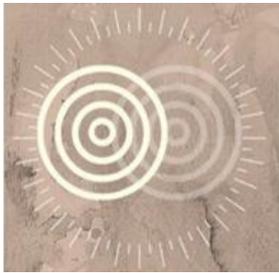
Los asentamientos rurales o comunidades responden al hábitat originario; actualmente son parcelas de tierra, generalmente fiscales, habitadas por un conjunto de familias extensas que combinan la agricultura con actividades tradicionales de apropiación: caza, pesca y recolección de frutos.

Los asentamientos peri-urbanos constituyen agrupaciones recientes, localizadas en las zonas marginales de los medios urbanos de la Región Chaqueña- Formosa, Resistencia, Saénz Peña. Forman los llamados barrios tobas: Barrio Nalá, y Barrio Nam Qom (Saénz Peña) Barrio Mapic (Resistencia) Barrio Corishi y Nocayi (Castelli), etc.

Por último el desplazamiento hacia las grandes ciudades como Rosario o Capital si bien no ha originado barrios con independencia propia, el sentimiento de agrupación se mantiene y es

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



muy común que se nucleen en zonas determinadas. En Capital por ejemplo, las villas IAPI (Quilmes) y el complejo José Ingenieros (Ciudadela Norte) constituyen uno de los asentamientos urbanos de los tobas migrantes.

AUTODENOMINACIÓN Y VARIEDAD DIALECTAL ⁵

Los hablantes tobas se autodenominan qom y llaman a su lengua qom laqtak (“el idioma de los qom”).

El término toba es guaraní y que también se autodenominaron los chiriguano en la segunda mitad del siglo XVIII a los que hoy se los denomina “los tobas del bermejo”.

El término toba significa “frentón” y destaca un rasgo etnográfico, de arrancarse los pelos de la frente que caracteriza a la mayoría de los grupos pertenecientes a la familia guaycurú.

La lengua toba no coincide en la realidad con una entidad lingüístico homogénea ya que su diversidad, se manifiesta en términos generales se reconocen cuatro áreas etno-dialectales tobas:

Noroccidental: la denominación del subgrupo étnico es el rapigemlék, es decir el que habita donde la tierra toca el cielo. Comprende las comunidades tobas de Juan José Castelli, El Colchon, El Espinillo y la zona cercana al Río Bermejo.

Centro-norte: se autodenominan no’ólGranaq, quiere decir el que es muy gallo. Son gente buenas y sencillas. Se ubican en la cercanía de Pampa del Indio (Chaco).

Centro-sur: esta parcialidad étnica se denomina lañagashik, son los perteneciente a tierras seca; lañaga: “tierra seca”. Se ubican en las localidades de Sáenz Peña, Machagay y Quitilipi (Chaco).

Sudoriental: pertenecen a la parcialidad takshik perteneciente al este o al sudeste; tageñi”este”. Se ubican en la localidad de Las Palmas (Chaco).

POLITICA DEL ESTADO NACIONAL Y PROVINCIAL

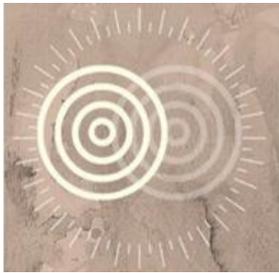
Se sabe que la educación es uno de los factores más importante de transformación de la sociedad y de realización personal de los ciudadanos. Se propone a partir de ella, posibilitar la igualdad de oportunidades para todos, oportunidades que signifiquen la posibilidad de acceder a conocimientos significativos y de calidad.

Las comunidades indígenas de la Argentina constituyen un sector de la población nacional históricamente segregado, que padecen situaciones de marginalidad y abandono y cuyo conocimiento por parte del resto de la ciudadanía es todavía insuficiente y a menudo cargado de prejuicios.(Ver Mapa anexo 4)

⁵ Censabella, Marisa: Las lenguas indígenas de la Argentina. Editorial Eudeba. Bs. As 1999. Pág 110.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En este sentido, es posible determinar desde la historia de nuestro país cuál ha sido la política llevada adelante por el Estado Nacional y los Estados provinciales con respecto a los pueblos indígenas. Podemos caracterizar varios períodos a partir de 1854 tomando como base lo publicado en el libro Tratamiento de la Cuestión Indígena del Congreso de la Nación⁶.

Etapas ofensiva/ defensiva que va desde 1854 a 1885

En esta etapa la relación con el indígena es de guerra, ya que se da en el marco de la invasión a sus territorios ancestrales con el objeto de extender las fronteras ocupando esos territorios mediante la “Conquista del Chaco” y la llamada “Conquista del Desierto” comandada en el Chaco por el general Victorica; como si las tierras objeto de dichas conquistas estuvieran deshabitadas.

A fines del siglo XIX y como consecuencias de las campañas, se produce el exterminio constante, el confinamiento en colonias y despojo de las tierras a los indígenas. Para dar una muestra de la política del estado Nacional en ése período se cita un párrafo del discurso del presidente Nicolás Avellaneda⁷ en la apertura del período Ordinario de Sesiones del Congreso de la Nación en el año 1877. En esta oportunidad Avellaneda decía:

“... el presente año no habrá transcurrido, sin que la nueva línea de fronteras quede totalmente asegurada, después de haber incluido dentro de nuestro dominio civilizado cerca de 2.000 leguas arrancadas al desierto para ser ofrecidas a la industria y a la ocupación del hombre laborioso..”

Según lo establece la Ley 147 de 1857, se impone el rescate de los cautivos, luego el Congreso autoriza al Poder ejecutivo a invertir fondos con ese objetivo: “...esos cautivos son argentinos y este título baste por sí solo para imponer al gobierno el deber de rescatarlos...”

Se emprenden diversas acciones destinadas al establecimiento de fronteras, la ocupación de zonas estratégicas, el estudio y explotación de los ríos que fueron fijados como fronteras naturales frente al indio, la instalación de fortines, verdaderos frentes militares, la adquisición de vapores y embarcaciones y la instalación de líneas telegráficas para la comunicación entre los fuertes militares.

A partir del año 1879, año en que consolidan las posiciones frente al indio, se lleva a cabo una política de fundación de pueblos con asentamientos de pobladores civilizados y cuarteles y se da comienzo a los trabajos agrícolas y a la instalación de industrias.

El Poder Ejecutivo informa a las Cámaras que “...el indio ha sido desalojado de sus tolderías seculares en toda la extensión recorrida por las expediciones y ha huido en pequeños grupos

⁶ Tratamiento de la Cuestión Indígena. Serie Estudios e Investigaciones N° 2. Congreso de la Nación. Abril de 1986.

⁷ Mensaje del Presidente Nicolás Avellaneda ante la Apertura del Período Ordinario de Sesiones .D.S.S.4.5.1877,P.19

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



(...) buscando abrigo en las primeras sinuosidades de la cordillera...” dejando así libres para siempre del dominio del indio, esos vastísimos territorios, que se presentan ahora llenos de deslumbradoras promesas, al emigrante y al capital extranjero.

2- Etapa de sometimiento/ colonización: que va desde 1886 a 1923

En éste período el estado nacional se propone “reducirlos”, “amansarlos” “inculcarles hábitos de trabajo” con el objeto de “atraerlos a la civilización” o más bien lo que se buscaba era, incorporarlos como mano de obra barata, a los ingenios y obrajes del norte y a las estancias del sur.

En leyes sancionadas anteriormente a este período (Ley 817 de 1876) se establece la necesidad de dejar una zona sin subdividir para “reducir” a los indios y la de crear misiones para atraerlos a la civilización. En 1879 se pone de manifiesto un modo especial de incorporación: “el indio es un excelente soldado y ha entrado a llenar el cuadro de nuestros batallones. Puede ser un buen marino...”

Es así como desde el Poder Ejecutivo como desde el Congreso surgen iniciativas que intentan instrumentar un sistemas de “colocación” del indio, propugnando la instalación de colonias indígenas y llevando a cabo un plan de “reducción” de aquél a la vida civilizada, ya sea a través de las reducciones civiles o de las misiones religiosas.

Para ello, en el año 1900 se crea en la provincia del Chaco un lugar llamado: Misión Nueva Pompeya por un Decreto del Presidente Roca y en 1908 se decreta la creación de la reducción laica de Napalpí en las inmediaciones de la ciudad de Quitilipi- Chaco con el objeto de “atraer, amparar y civilizar a los indígenas que se hallan aún en estado salvaje o de tribu, por medio de la educación y el trabajo, a fin de hacerlos hombres libres y ciudadanos útiles”.

3- Etapa de la Integración: que va desde 1924 a 1983.

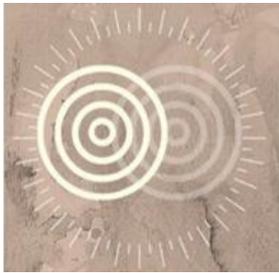
A partir de 1924 comienza a aparecer cierto interés del Parlamento Nacional por el indio en lo referente a su situación económica, social, sanitaria y educativa. Este interés es producto de varios levantamientos, entre los cuales podemos citar a Napalpí que culminó con una matanza de indígenas ocurrida el 19 de julio de 1924.

En esta etapa se pone el acento en que “somos todos ciudadanos argentinos” negándose todas las diferencias desde el punto de vista declamativo y sin querer ver que, en la práctica, los derechos de los indígenas eran sistemáticamente violados justamente por el hecho de ser diferentes, además de ser vencidos militarmente.

El “integrarse” significará entonces para el indígena, negar, esconder y avergonzarse de su historia, su lengua, su cultura. Integrarse entonces a la “civilización” significará la pérdida de

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



la su identidad cultural, ya que para poder gozar de los beneficios de la civilización, debe dejar de ser lo que era.

Esta concepción “integracionista” es fruto de un pensamiento “etnocéntrico” en el que el que lo único válido y lógico es nuestro modo de ser y vivir, nuestras costumbres, nuestra lengua, por lo tanto es lógico que el indígena olvide sus costumbres salvajes y acepte agradecidamente hacerse igual al no indígena, para beneficiarse de esa manera del progreso y la civilización.

Bajo esta concepción se continuó con el exterminio del indígena consumando así un genocidio, en toda la extensión del término, ya que luego del exterminio físico, realizado en etapas anteriores, en ésta se apuntó más que nada a la desintegración de las instituciones políticas, sociales, culturales y lingüísticas de los sobrevivientes.

Esta concepción asimilacionista es la que inculcó a los ciudadanos la creencia de que en la Argentina ya no existen más indígenas, y que en nuestro país sólo se habla castellano

Es en esta etapa cuando la escuela entra a jugar un papel muy importante en este proceso de asimilación del indígena ya que, como señala Filmus Daniel en su artículo publicado en el Diario Clarín “...La escuela fue uno de los instrumentos más eficaces que utilizó el Estado naciente para consolidar la Nación⁸...” y más adelante continúa el citado artículo “... por su origen esta escuela no estuvo preparada para privilegiar la diversidad, debajo del guardapolvo blanco debían quedar escondidas nuestras particularidades culturales. En la escuela dejamos de ser gallegos, tanos, rusos turcos, bolitas, o paraguas. Debíamos ser argentinos..”

Es esta escuela la que se instala en las comunidades indígenas del Chaco respondiendo al modelo de “castellanización”. En este modelo la lengua exclusiva de educación es el castellano. Al desconocerse la existencia de otras lenguas, se ignoran los problemas que se derivan de la falta de dominio del instrumento de comunicación, dando como resultado la incomprensión de los contenidos, el retraso en el aprendizaje, la repitencia, el abandono de la escuela, y el rechazo del alumno por el sistema escolar.

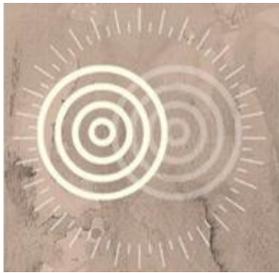
4-Etapa de la Revalorización de la Cultura Indígena desde 1983 hasta nuestros días:

Se inicia con la Democracia como forma de gobierno en nuestro país, posibilitando que en el año 1994 se incorporara los derechos indígenas a la Constitución de la provincia del Chaco, figurando entre ellos el derecho a una Educación Bilingüe Intercultural. En esta etapa parece establecerse una relación basada en la necesidad de revalorizar a las comunidades indígenas, a través del respeto de sus propias costumbres y tradiciones, se intenta integrarlas al proceso de desarrollo de la nación, promoviendo su participación en la discusión y solución de sus propios problemas.

⁸ Filmus, Daniel: Publicación en Diario Clarín 13 de junio de 1995.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Un proyecto iniciado en la Cámara de Senadores, convertido en la Ley 23.162, autoriza la inscripción de nombres indígenas en el Registro Civil.

Otra iniciativa, procedente también del Senado y sancionada en el presente período parlamentario fue la Ley 23.302 sobre política indígena, que propuso a través de un programa de acción integral la protección a los indígenas y el apoyo a sus comunidades.

Además se debe reconocer que en ésta etapa ha surgido una cantidad de documentales de difusión, que se hicieron por distintos canales de comunicación sobre las diversas culturas, la creación de escuelas modalizadas en la provincia de Formosa, la publicación de libros con una mirada distinta del aborigen, y de materiales para apoyar el trabajo de la alfabetización en lenguas indígenas, como así también la creación en el Programas de políticas compensatorias de un proyecto destinado a atender al sistema educativo de las comunidades indígenas.

Los procesos de cambios en el pensamiento de la sociedad con respecto a los indígenas se refleja en la legislación aprobada tanto por el Congreso Nacional como por la Legislatura de las diversas Provincias en las que habitan actualmente los Pueblos Indígenas.

El siguiente marco jurídico normativo sistematiza los pilares que acompañaron y acompañan, los distintos procesos de cambios y mejoras en relación con la realidad educativa de los pueblos indígenas.

MARCO JURÍDICO NORMATIVO

Constitución Nacional

En el artículo 75, inciso se 17 establece el derecho de los Pueblos Indígenas a la educación bilingüe intercultural.

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a su educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; 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 lo afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Constitución Provincial

Art. 37: La provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, sus identidad étnica y cultural; la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones: la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrán la entrega otras aptas y suficiente para su desarrollo humano que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita, exenta de todo gravámenes. Serán inembargables, imprescriptibles, indivisibles e intransferibles a terceros.

En el Artículo N° 37., El Estado le asegurará:

- a) La Educación Bilingüe e Intercultural.
- b) La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecte y en el desarrollo sustentable.
- c) Su elevación socioeconómica con planes adecuados.
- d) La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas.
- e) La Educación Bilingüe e Intercultural.
- f) La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecte y en el desarrollo sustentable.

Convenio Numero 169 De La Organizacion Internacional Del Trabajo Ley 24.071
Ratificación Del Convenio 169 De La Oit

PARTE VI EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTICULO 26

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

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ARTICULO 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.

ARTICULO 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.

ARTICULO 29

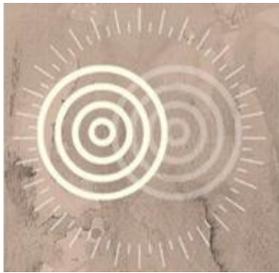
Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad nacional.

ARTICULO 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.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



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.

ARTICULO 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.

Ley Nacional N° 23.302 Sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.

V - DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN

Artículo 14 : Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura , asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad Nacional.

Artículo 16: La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamientos de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, 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, destinados a estas actividades.

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

- c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergues para los grupos comunitarios.
- d) Otros servicios educativos y culturales de los establecimientos oficiales y privados.

Ley Federal De Educación N° 24.195

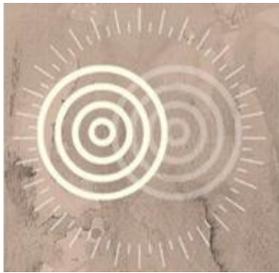
TITULO II

PRINCIPIOS GENERALES

CAPITULO I

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



DE LA POLITICA EDUCATIVA

Artículo 5° : El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

TITULO III

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPITULO VII

REGIMENES ESPECIALES

D: Otros regímenes especiales

Artículo 34°: El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas afianzando su carácter de instrumento de integración.

Ley 4.449 De Educación De La Provincia Del Chaco

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

TITULO I

PRECEPTOS FUNDAMENTALES

CAPITULO I

DERECHOS, OBLIGACIONES, GARANTIAS Y AMBITOS DE APLICACIÓN

Artículo 5°: El Estado Provincial queda obligado a brindar los servicios necesarios y adecuados.

Se respetará la participación de la familia de los pueblos indígenas y las organizaciones sociales.

Artículo 7°: El Estado Provincial como responsable principal jurisdiccional, asociaciones oficialmente reconocidas, los municipios y los Pueblos Indígenas en países independientes y la presente Ley.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Artículo 8°: Esta Ley rige la organización y administración del Sistema Educativo Provincial, tomando como una integralidad y compuesto por los siguientes servicios:

b) Los servicios educativos de gestión estatal, y asociaciones oficialmente reconocidas por el Estado Provincial, o Pueblos Indígenas.

Artículo 9°: Los fines de la educación en la Provincia del Chaco son:

h) El derecho del educando al plurilingüismo a través de la adquisición o del aprendizaje de las otras lenguas indígenas, regionales y extranjeras.

n) La preservación de las pautas culturales y el uso de la lengua materna en los Pueblos Indígenas, favoreciendo la participación de los padres y mayores en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Artículo 10: El Sistema Educativo Provincial se estructurará conforme con los siguientes criterios:

c) Educación Intercultural, a través de contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles, regímenes especiales, a la internalización de nuestra identidad cultural plural.

CAPITULO III

DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

Artículo 13°: La organización de los Diseños Curriculares en el caso de los Pueblos Indígenas, se respetarán los principios fijados en el Capítulo IV del Título III de la presente Ley y su reglamentación .

Se dará preferencia a las necesidades de formación de los sectores desprotegidos, de la calidad de vida. La diversificación curricular incluirá espacios el abordaje de conocimientos con demandas personalizadas.

TITULO II

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

CAPITULO I

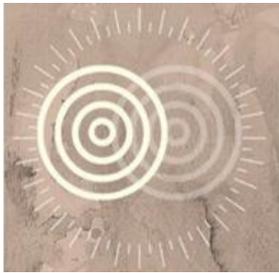
DESCRIPCION GENERAL

Artículo 15: La estructura del sistema Educativo Provincial estará constituida por:

En el inciso a) en su párrafo tercero dice:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



E1 Estado Provincial impulsará efectivamente la expansión de la matrícula, con apoyo y supervisión técnico pedagógico, con población indígena o en situación de riesgo.

Artículo 23: Los objetivos de la Educación General Básica son:

e) Ampliar los procesos conducentes a la construcción de la conciencia lingüística y discursiva, y la producción oral y escrita eficaces y personalizadas.

m) Impulsar el conocimiento y la valoración crítica de nuestra tradición y patrimonio cultural de los Pueblos Indígenas y otras culturas.

CAPITULO V

EDUCACIÓN SUPERIOR

Artículo 28: Los objetivos de la formación docente son:

a) Formar y capacitar integralmente para un eficaz desempeño a fin de orientar regímenes especiales y servicios del Sistema Educativo.

b) Investigar, actualizar y perfeccionar para la renovación y profundización a su vez garantizar la calidad de la educación.

TITULO III

OTROS REGIMENES ESPECIALES DE EDUCACION PERMANENTE

CAPITULO II

EDUCACION DE ADULTOS

Artículo 46° : Para el planeamiento, ejecución, administración y evaluación de los programas de educación de adultos, las autoridades educativas ... , comunidades locales, pueblos indígenas y la familia, garantizando la oferta pública.

CAPITULO IV

EDUCACIÓN ABORIGEN

Artículo 55°: La Educación Aborigen se desarrollará en áreas indígenas o en unidades educativas, para ello se enumeran los siguientes principios:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- a) Educación Bilingüe e Intercultural que, permita al indígena desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural.
- b) Diseños Curriculares e Institucionales adecuados para cada zona y cada cultura, en el sentido definido desde el propio pueblo indígena.
- c) Soportes técnico - pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando, Toba, Wichi o Mocovi.
- d) Enseñanza impartida prioritariamente por maestros, con títulos equivalentes, o Auxiliares Docentes Aborígenes especializados en Educación Bilingüe e Intercultural pertenecientes a la misma etnia de los educandos. Cuando éstos no sean viable, podrán desempeñarse docentes comprometidos con esta modalidad y especialmente formados.
- e) Participación institucional y jurisdiccionales y acuerdo activo de los padres y de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas en la definición de objetivos y programas de esta modalidad.

Artículo 56°: A fin de posibilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación bilingüe e intercultural, de los principios antes enunciados y garantizar el apoyo pedagógico continuo a los educandos, las autoridades educativas darán prioridad a la formación de docentes y auxiliares docentes indígenas especializados, a través de planes de estudio focalizados y la provisión de los recursos apropiados a los pueblos Toba, Wichi y Mocovi.

TITULO IV

OTROS SERVICIOS EDUCATIVOS

CAPITULO I

SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

Artículo 66°: Los objetivos del Sub - sistema bibliotecario provincial son:

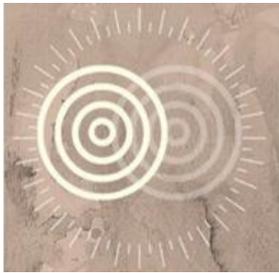
Promover actividades de difusión de la cultura local, regional y nacional, atendiendo a la realidad pluricultural de la Provincia.

TITULO VI

ENSEÑANZA DE GESTION NO ESTATAL

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Artículo 77°: Prestarán el servicio la Iglesia Católica y otras confesiones religiosas inscriptas en el registro nacional de cultos, comunidades de los pueblos indígenas y las personas de existencia visible.

Artículo 80°: El aporte estatal para atender los salarios docentes, las remuneraciones básicas, bonificaciones, compensaciones, asignaciones, beneficios previsionales y sociales, de riesgo a comunidades de pueblos indígenas.

TITULO VII

GRATUIDAD Y ASISTENCIALIDAD

Artículo 85°: En su último párrafo dice:

Las autoridades educativas tomarán los recaudos necesarios para que se incluya en los alcances de los incisos c), d), e), y f) precedentes, a las unidades educativas de gestión no estatal gratuitas que presten servicio a comunidades de pueblos indígenas o a población en situación de riesgo.

TITULO IX

DEBERES Y DERECHOS DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Artículo 105: Los educandos tienen derecho a:

a) Recibir educación conforme a la Constitución Provincial 1957 - 1994 y el Capítulo I del Título I de la presente Ley.

b) Ser respetado en su libertad de conciencia y expresión, su universo axiológico religioso e ideológico, en el marco del pluralismo y la convivencia democrática, este mismo artículo en su último párrafo menciona:

Los educandos indígenas tienen derecho a una educación que tienda al desarrollo del respeto por sus padres y mayores, su identidad cultural, su lengua materna, su cosmovisión y universo axiológico y de las culturas diferentes a la suya.

CAPITULO II

DE LOS PADRES

Artículo 107: Los padres, o quien los sustituyera legalmente, tienen los siguientes derechos:

a) Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- b) Elegir para sus hijos, la institución educativa.
- c) Participar del proceso educativo y las actividades de las unidades educativas, respetando las funciones de orden técnico - pedagógico.

TITULO X

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Artículo 112: El destino y la distribución de los recursos tendrá como criterios los pautados en las normas y acuerdos mencionados en el artículo anterior, debiendo, en especial, la provincia orientarlo para:

- b) Expandir la educación polimodal, la formación docente y la formación profesional de los jóvenes y adultos de los sectores menos favorecidos urbanos, rurales e indígenas.

Ley N° 3.258 Del Aborigen Chaqueño

CAPITULO III

DE LA EDUCACIÓN Y CULTURA

Artículo 13: Se reconocen a las culturas y lenguas Toba, Mataco y Mocoví, como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.

Artículo 14: Los aborígenes Tobas, Matacos y Mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria de las áreas aborígenes.

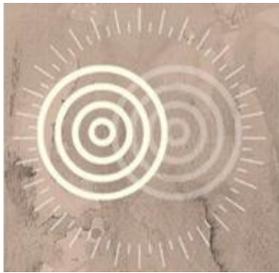
Artículo 15: La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

Artículo 16: El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:

- a) Dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes.
- b) Adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los Pueblos Aborígenes que habitan la Provincia.
- c) Instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- d) Perfeccionamiento docente de los educadores de indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas.
- e) Dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido.
- f) A efectos del periodo de transición se formarán e incorporarán Auxiliares Docentes Aborígenes.
- g) Hacer efectivos programas de alfabetización para adultos indígenas tomando en consideración su dialecto y su cultura.
- h) Difundir a través de publicaciones, cátedras y de los medios de comunicación social el patrimonio cultural indígena y su aporte a la cultura nacional.

La Educación Bilingüe Intercultural tiene antecedentes, experiencias que los educadores indígenas no deben desconocer, pues estas experiencias marcaron y continúan trazando los procesos de búsqueda, reflexión y de construcción de alternativas que significan verdaderas oportunidades educativas para los grupos minoritarios.

ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación Bilingüe Intercultural a través de diversas experiencias y proyectos, ha crecido como una nueva corriente educativa para la formación y desarrollo de los pueblos indígenas, respondiendo a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas en contacto, mediante alternativas pedagógicas y sociológicas que impulsan el mejoramiento de la calidad educativa en general.

Se sabe que la inmensa mayoría de los Estados o sociedades son plurilingües, es decir en su seno se hablan dos o más lenguas. Toda lengua independientemente de su desarrollo o institucionalización, es un fenómeno a la vez humano y social, un sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y la acción y el medio más importante de comunicación. Con respecto a la cultura, la lengua forma parte de ella y al mismo tiempo es su medio de expresión y entendimiento más notorio. La lengua figura también entre los rasgos constituyentes de la identidad cultural de un pueblo.

La existencia de entre 5000 y 6700⁹ lenguas en el mundo, distribuidas en poco más de 200 países hace pensar en una cantidad enorme de contactos lingüísticos y en una gran diversidad de situaciones socio-culturales en la que se dan esos contactos.

⁹ Censabella Marisa: Las lenguas Indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Eudeba. Buenos Aires 1999.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MUNDO

El hecho del pluriculturalismo y plurilinguismo surge en los Estados Nacionales modernos a través de procesos de colonización- descolonización como es el caso de América Latina y de África. Conquista, anexión o unificación dado en (la ex Unión Soviética países plurilingües surgidos en Europa tras la primera y segunda guerra mundial) e inmigración, cuyo ejemplo mas claro son los Estados Unidos.

La mayoría de los programas escolares bilingües que se practican son de transición, es decir orientados al cambio lingüístico del educando¹⁰. Es así en **Estado Unidos**, donde comenzaron de manera oficial en el año 1968 como programa federal dirigido a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües o monolingües, como **Holanda, Austria, Italia, Polonia**. Pero también se practican en otros países, otros programas de mantenimiento de la lengua materna, incluso de manera extensiva a toda la sociedad. Por ejemplo en **Luxemburgo** toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la universitaria, y en **Noruega** lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor.

En cuanto a los países africanos, más próximos por sus procesos de descolonización a los países latinoamericanos, aunque con diferencias notables, bien por tener una lengua y cultura de difusión limitada **Etiopía** (que nunca fue colonia europea salvo, el breve período de dominación italiana) **Camerún** bien complicado por su mosaico lingüístico, la educación bilingüe promovida oficialmente introduce una o más lenguas de mayor comunicación y modernidad. Así, por ejemplo en la **India** se promueve en forma trilingüe: La lengua regional del estado (no siempre la materna) el hindi, lengua nacional, el inglés u otra lengua internacional. En algunos países las lenguas de la metrópoli continúan siendo oficiales, alternándose en **Argelia y Túnez** el francés con el árabe como lengua de instrucción.

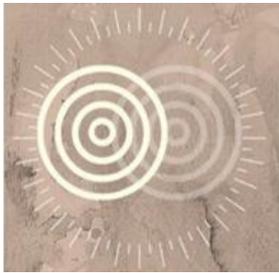
EDUCACIÓN BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

La historia de la educación bilingüe en la Región tiene unos veinticinco años aproximadamente. Los primeros pasos se dan a finales de los años sesenta, aunque es a partir de los ochenta cuando aparece un número de iniciativas más significativas. Desde los años treinta surgieron alternativas al sistema rígido y uniforme de la escuela rural. Así, los proyectos autogestionados en las escuelas del Chimborazo en **Ecuador**, la escuela Ayllu de Warisata en **Bolivia**, los intentos de educación bilingüe promovidos por varios maestros en el altiplano de Puno en el **Perú** y los esfuerzos pioneros de **México** en este sector, pero el Estado mostró escaso interés, y como a menudo ocurre en la Región, faltó continuidad, no sobreviviendo tan tempranos y avanzados experiencias.

¹⁰ Barnach-Calbó, Ernesto: La nueva educación indígena en Revista Iberoamérica. Nº 17 Madrid, 1998 .Publicado en Internet.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



La influencia del movimiento indígena en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte del Estado y de la sociedad es indiscutible en América Latina. Empezó a cobrar fuerza en los años setenta y se expandió y fortaleció en los ochenta, período de crisis económica pero, de recuperación democrática. Las reivindicaciones indígenas se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional sino en el internacional. Así, en cuanto a este sector se refiere, es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales en los últimos años, reflejada, entre otros aspectos, en una creciente atención a sus demandas y en una más visible participación en la elaboración de normas, acciones y recomendaciones a ella dirigidas.

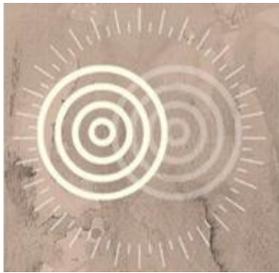
Ejemplos de ello son su reivindicación como pueblos indígenas incorporada al nuevo convenio de la OIT de 1989 sobre protección de los pueblos indígenas y tribales, en lugar de poblaciones indígenas, como figuraba en la primera versión de dicho convenio de 1957; la creación, en el seno de las Cumbres Iberoamericanas, del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuyos órganos de gobierno están compuestos por representantes de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe y de los gobiernos de los Estados Miembros en pie de igualdad y la evolución de la política del Instituto Indigenista Interamericano desde su fundación en 1940. Para el desarrollo de la educación bilingüe son especialmente relevantes el Convenio de la OIT, que consagra los derechos educativos y lingüísticos indígenas, y el Convenio de los Derechos del Niño, ambos todavía sin ratificar por varios países de la región.

En cualquier caso, los gobiernos, ante la mayor confianza en el sistema educativo y en sus posibilidades y la tendencia creciente a favor del pluralismo cultural, se decidieron a iniciar la oficialización, institucionalización y generalización de la educación bilingüe. Aunque los dos primeros términos a veces se confunden y de hecho están muy relacionados entre sí, el primero tiene que ver más bien con el reconocimiento del método bilingüe por vía legislativa, y el segundo con su incorporación al sistema educativo formal y con la creación de una unidad u organismo específico competente en el organigrama de los ministerios de educación. En cuanto se refiere a la oficialización para los países de mayor población indígena, como **Ecuador, Guatemala, y Perú** y también para **Colombia y Argentina**, el reconocimiento de la educación bilingüe se establece expresamente en sus propias Constituciones, o bien de manera más implícita en los casos de **Panamá, Nicaragua y Paraguay**. No obstante, en la mayoría de ellos, exista o no formulación Constitucional al respecto, su definición y reconocimiento se establece en leyes y disposiciones de rango inferior y naturaleza diversa, aprovechando a menudo las reformas educativas que en los últimos años han proliferado en la región.

Este último es el caso de **Panamá** (Nueva Ley Educativa, 1995), **Guatemala** (Ley Nacional de Educación, 1991), **México** (Ley General de Educación, 1993), **Argentina** (Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993) y **Bolivia** (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera).

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En cambio, **Colombia** (Ley de Educación Indígena, 1993) y Chile (Ley Indígena, 1993) utilizan legislación específica, y Ecuador la vía de sendos decretos ministeriales (1981 y 1988). Si mediante el primero de ellos se oficializó por primera vez en el país la educación intercultural bilingüe, por el segundo -origen de la DINEIB- se concretaron los lineamientos de la política bilingüe con base en las propuestas de la Conferencia de Nacionalidades Indígenas (CONAIE), hecho este ilustrativo del desarrollo alcanzado por las organizaciones indígenas en ese país. La influencia indígena en esta materia también se deja sentir claramente en el caso de **Honduras**, en donde para garantizar el desarrollo de la educación bilingüe intercultural se firma un Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la Conferencia Nacional de Pueblos Autóctonos (CONPAH), aprobándose a continuación (1994) un Acuerdo Ejecutivo que define las políticas y estrategias para su operatividad. La absoluta novedad que estas disposiciones significan para el país, convierten a las normas hasta entonces existentes a estos efectos (Reglamento General de Educación Primaria) en incompatibles.

En **Perú**, país pionero en este sector gracias a la avanzada legislación aprobada en tiempos del Presidente Velasco Alvarado, y más tarde desmantelada, la educación bilingüe volvió a oficializarse en 1982, coincidiendo con el desarrollo del movimiento intelectual indigenista. Pero tal vez donde la presión indígena ha llevado a resultados más significativos ha sido en **Bolivia**, cuyo 50% de la población es aborigen. En efecto, tras un proceso que se inicia en 1992 con la oficialización de la educación bilingüe intercultural y que culmina dos años después con la reforma educativa defendida por el primer Vicepresidente Aimara del país, Hugo Víctor Cárdenas, se aprueba la aplicación de este tipo de enseñanza en todo el sistema educativo boliviano, y para todos los bolivianos.

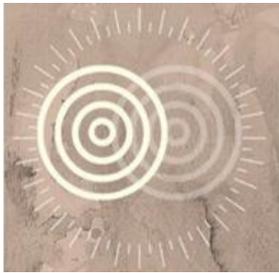
La educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias, tal como lo refleja la Declaración de UNESCO de 1953, al menos como instrumento para aprender mejor la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de los niños.

En este sentido, son antecedentes próximos el modelo bilingüe mexicano, que ya venía desarrollándose y la institucionalización, por primera vez, en **Estados Unidos** país plurilingüe por excelencia de la educación bilingüe para los hispanos como un programa característico de la acción afirmativa, impulsada por el movimiento de los derechos civiles de los años sesenta.

Habida cuenta su juventud e inmadurez, la educación bilingüe en la región se caracterizó, sobre todo en sus primeros años, por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto se refiere a enfoques metodológicos y técnico-operativos, y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquellos en políticas educativas definidas. Además, los proyectos han carecido de apoyo financiero gubernamentales nacionales dependiendo, en buena parte, de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que suele afectar a la continuidad de las acciones. Por último, ante la pasividad de los gobiernos, muchos de los programas de educación bilingüe

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



han estado en manos de organismos no gubernamentales o de instituciones privadas, generalmente religiosas, dedicadas sobre todo a las etnias más reducidas y también, en algunos casos, de organizaciones indígenas. Así, al aislamiento con respecto a las instancias oficiales se añadió la descoordinación entre los diversos proyectos.

A fines de la década del 70 surge la educación intercultural bilingüe (EIB) como un paso adelante en el proceso bilingüe. Esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo.

Bolivia es el primer país iberoamericano que asume esta concepción de la interculturalidad en su reciente legislación educativa, obligándose a construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna. Lo que a su vez implica que el currículo para los educandos monolingües de habla castellana o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. Ambicioso y paradigmático modelo para la región iberoamericana, pero cuya puesta en práctica hará aún más necesaria una competente y adecuada formación docente de maestros y especialistas interculturales bilingües.

Los latinoamericanos compartimos en la actualidad nuevos paradigmas y horizontes para nuestro desarrollo e integración, nos es fundamental valorar el ser social y cultural de nuestras sociedades, organizar las capacidades de los diversos sectores y grupos poblacionales para potencializar sus aportes en beneficios del conjunto. Asimismo, convivir en sociedades pluriculturales, ejerciendo y respetando el ser distintos de manera solidaria y cooperativa, con conciencia de identidad.

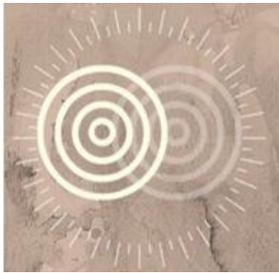
EDUCACIÓN BILINGÜE EN ARGENTINA.

En la **Argentina** el proceso de democratización ha marcado las condiciones para que comenzáramos a revisar el carácter socio-histórico-cultural de la realidad de los pueblos indígenas, que había quedado oculto o distorsionado a través de descripciones estereotipadas de costumbres y prácticas tradicionales.

Se inicia un proceso de participación social y un movimiento legislativo, a nivel nacional la Reforma de la Constitución Nacional y la Sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993. Esta última viene a garantizar la posibilidad de que los indígenas sean educados en su propia lengua y cultura, es decir a una educación bilingüe intercultural, reconociéndose el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones educativas. En nuestra provincia podemos citar la inclusión de la educación aborígen en la Ley 4.449 de Educación de la Provincia del Chaco, la sanción en 1987 de la Ley 3258 del Aborígen Chaqueño que permitió entre otros, que la educación bilingüe intercultural adquiriera un carácter orgánico.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Estas reformas que atienden a la diversidad cultural y lingüística se ven garantizadas también a partir de ser reconocida en los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) documento que expresa que todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado, cuando se produce en el marco de la relación dialógica entre maestro alumno, basada en el respeto y valoración mutua para que, a partir de allí las distintas jurisdicciones elaboren sus (DCP) Diseño Curricular Provincial adaptaciones según el contexto en que se encuentran las instituciones educativas.

Las Instituciones educativas en el país dedicadas a este tipo de formación son varias. Entre ellas se puede nombrar a la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes en la provincia del Salta.

En la provincia de Formosa la capacitación de maestros especiales de modalidad aborígen (MEMA) como carrera de nivel medio en Instituciones ubicadas en Ingeniero Juárez y El Potrillo.

En la ciudad de Córdoba se pudo registrar al Instituto de Cultura Aborígenes con la carrera de Técnico Superior en Cultura Aborígen para la lenguas Mapuche, Quechua y Guaraní con asistencia de alumnos indígenas y no indígenas

EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL CHACO

Antes de desarrollar los antecedentes propiamente educativos no se puede dejar de reconocer que los Misioneros Anglicanos que se establecieron en la zona oeste de Formosa y este de Salta en el año 1904. Que a partir del año 1911 comenzaron a alfabetizar a los Wichí de Salta y de provincias vecinas, realizaron una intensa labor a favor de la educación bilingüe en nuestra provincia, sin haber sido ese sus objeto principal, se incluye éste como antecedente porque, pese a no haberse encuadrado dentro del sistema educativo, difundieron la escritura del Wichí entre los aborígenes, elaboraron textos de lectura como la Biblia y una serie de cartillas de alfabetización que aún hoy continúan circulando en los Wichí. En la zona del Teuco de nuestra provincia no hubo establecimiento de Misioneros Anglicanos en forma estable, hasta que en el año 1973 Ernesto Avendaño consagrado Pastor en 1969, se instala definitivamente en El Sauzalito- Chaco para iniciar una sostenida labor evangelizadora.(Zidarich, 1999).

Entre las experiencias educativas en educación bilingüe en los distintos niveles se pudo registrar:

En los jardines de infantes de distintos lugares de la provincia a partir de la incorporación de los Auxiliares Docentes Indígenas.

En el nivel primario se puede nombrar las experiencias educativas de:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- La escuela N° 821 El Sauzalito, que desde 1995 desarrolla una experiencia de alfabetización bilingüe que se caracteriza por incluir a la lengua Wichí junto al castellano como lengua de alfabetización, y que simultáneamente se encuadra dentro de una propuesta metodológica basada sobre el marco teórico del constructivismo y particularmente sobre investigaciones de la Dra Emilia Ferreyro y su equipo acerca de la psicogénesis de la lengua escrita.
- Escuela N° 926 de El Vizcacheral con un importante desarrollo en educación bilingüe intercultural.
- La escuela primaria bilingüe Cacique Pelayo de Resistencia con alumnos tobas y la escuela primaria del Barrio Mapic.
- El Centro Educativo Rural El Colchón Juan José Castelli (CEREC)
- La Escuela Cacique Francisco Supáz que ha puesto en marcha una experiencia innovadora que abrió nuevas perspectivas en el campo educativo argentino, es una Institución impulsada por los hermanos Maristas ubicada en Pozo El Sapo a 5 km de Misión Nueva Pompeya a 512 Km de Resistencia capital de nuestra provincia.

Institución que aspira a brindar respuestas concretas y adecuadas a los diversos desafíos educativos que plantean los sectores marginales, criollos pobres y aborígenes wichí del paraje.

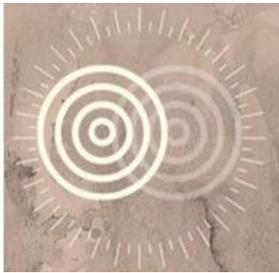
- En Juan José Castelli en los barrios aborígenes las escuelas de los barrios Nocayí y Corishi con poblaciones de indígenas tobas mayoritariamente.
- La escuela primaria N° 931 Rigoberta Menchú Tum y la escuela 1010 de Presidencia Roque Sáenz Peña.

En el nivel Secundario se pudo registrar las experiencias de formación en:

- La escuela de nivel secundario N° 71 de Colonia Aborígen- Chaco, cuyos egresados continúan luego la formación docente en el C.I.F.M.A.
- En Misión Nueva Pompeya una escuela de nivel secundario creada en 1991.
- Escuela Intercultural Bilingüe Wichí - El Pintado
- El Bachillerato acelerado bilingüe intercultural para Adultos en Pampa del Indio inaugurado recientemente el 2 de julio del 2001.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En el nivel terciario en el Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen” ubicado en Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco, creado en el año 1987.

Se puede registrar tres momentos importantes en la formación de docentes indígenas en el instituto C.I.F.M.A. Por un lado: el curso de formación de auxiliares docentes (Adas) desde el año 1987 a 1994 en dos zonas estratégicas de la provincia: en Sáenz Peña y en El Sauzalito con cuatro promociones de alumnos.

La formación de Maestros Bilingües Interculturales para la EGB 1 y 2 con cuatro promociones de alumnos y un total de treinta y dos maestros egresados.

A partir del año 2000 la formación del Profesor Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2.

Observaciones: Del registro de experiencias de educación bilingüe nombradas en los distintos niveles educativos de la provincia del Chaco se puede identificar claramente tres tipos de instituciones educativas:

- 1- Instituciones de (nivel Inicial, E.G.B. Secundario. Polimodal) que pese a la incorporación del Auxiliar Docente Aborigen no han modificado su oferta educativa, y continúan con una propuesta uniforme para todos los alumnos que atienden. Esta situación atraviesa varios niveles y etnias.
- 2- Instituciones que han incorporado algunos aspectos de la lengua y la cultura indígena, solo en determinados momentos del año, por ejemplo: muestras de artesanías durante la semana del aborigen, la enseñanza de las vocales a partir de palabras en Wichí, Toba o Mocoví o la referencia a algunos aspectos curiosos o interesantes de la cultura indígena.
- 3- Por último tendríamos a aquellas instituciones educativas que han reformulado su Proyecto Educativo Institucional, y desarrollan sistemáticamente experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Dentro de este grupo habría que distinguir a aquellas instituciones cuya propuesta es realmente institucional, de otras en las cuales algunos docentes asumen los valores y propuestas de la educación bilingüe Intercultural, mientras que otros no lo hacen.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



PARTE II

MARCO TEÓRICO ESPECÍFICO

MARCO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Se sabe que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país, requiere de estrategias específicas para atender a la diversidad de situaciones y contextos, en las que los docentes indígenas y no indígenas y sus educandos, enseñan y aprenden. De ahí la necesidad de una educación bilingüe intercultural.

La educación bilingüe intercultural contribuirá a atender y desarrollar la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas con las sociedades nacionales e internacionales en la que está inserta. Constituye un enfoque abierto, dirigido a responder las necesidades de aprendizajes de las poblaciones indígenas, así como sus intereses y expectativas.

Esta educación **es bilingüe**, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión, y uso en los ámbitos nacional e internacional. También es considerado bilingüe cuando en caso de retracción lingüística existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.

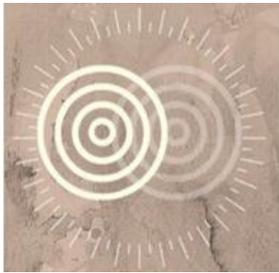
Los aborígenes quieren recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como a reconocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

Al respecto Zúñiga Castillo nos dice: “...Concebimos a la **Interculturalidad** como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad¹¹...”

La **educación bilingüe intercultural** implica, una educación abierta, flexible, enraizada en la cultura indígena. Reconoce las necesidades específicas de esta población y asume actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo. La educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones indígenas en conjunto o cooperativo, desde la cultura local, desde la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes y para la formación de personal docente. Además de desarrollar los conocimientos de la cultura indígena, se estudian los conocimientos y comportamientos de la cultura no indígena, de esa manera se aspira a establecer un diálogo entre culturas.

¹¹ Zúñiga, Castillo: Educación Intercultural para todos los peruanos. Revista Tarea. Lima. 1995

Estela Maris Valenzuela



Este enfoque educativo implica, una educación que promueve diálogos críticos y creativos entre tradiciones culturales que parten de matrices diferentes, pero que están y han estado durante varios siglos, en permanente contacto muchas veces conflictivas, situación que constituye el punto de partida para la definición de ejes que orientan el proceso educativo.

La **Interculturalidad** se entiende como un proceso de formación de una nueva sociedad, corresponde a una reivindicación de la población indígena y, a la necesidad de construir un país libre de racismo y de control sobre la población.

Dentro de este marco, es necesario hacer referencia a los modelos educativos de la educación indígena. Son el de castellanización, el transicional, bilingüe bicultural, el intercultural bilingüe, según lo clasifica Consuelo Yáñez Cossío¹².

La mayoría de estos modelos son tomados desde México y Centroamérica, principalmente de la tradición educativa bilingüe Norteamérica.

La coexistencia de varios modelos educativos obedeció por un lado, a la falta de reconocimiento de las lenguas y cultura indígena y al hecho de que las distintas propuestas originadas en instituciones privadas, no fueron asumidas por los organismos oficiales. Por otra parte, no cabe desconocer la existencia de intereses políticos una de cuyas funciones era la de mantener la hegemonía sobre los pueblos indígenas.

Antes de desarrollar los distintos modelos educativos es necesario la comprensión de algunos conceptos básicos, que permitan apropiarnos de un conjunto de significados conceptuales.

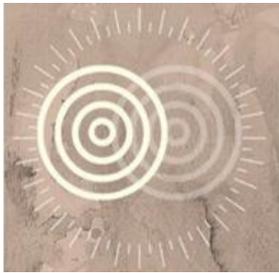
Conceptos Básicos

El concepto más fácilmente aceptado en el ámbito social es el de **bilingüismo** por la existencia de centros educativos que, además del castellano, emplean alguna lengua extranjera. En el caso de la lengua indígena se tiende a emplear el sistema de traducción directa y la impresión de textos con el mismo contenido las dos lenguas. En el caso de la lengua extranjera cada lengua tiene sus propios contenidos.

El término **biculturalidad** es, frecuentemente aceptado por su asimilación con bilingüismo. Sin embargo, solo se lo emplea en el caso de las culturas indígenas y nunca en referencia a culturas extranjeras.

¹² Consuelo Yáñez Cossío: La Educación Indígena en el Ecuador. Edic. Abya – Yala Quito Ecuador Pág 66 a 71.

Estela Maris Valenzuela



En el ámbito de la educación indígena, este término responde a un sistema en el que la cultura externa, es decir la hispano hablante, impone los contenidos sobre la lengua nativa, y recupera solo algunos aspectos de la cultura indígena.

El término **Interculturalidad** plantea la relación de dos o más culturas en términos igualitarios, por lo que se tiende a que cada lengua recoja los contenidos propios. El esquema plantea además el conocimiento y reconocimiento de los esquemas de pensamiento propios de cada grupo socio-cultural, así como el manejo de cada sistema en el ámbito que le corresponde. En la práctica, la sociedad de habla hispana, así como grupos externos tienen mucha dificultad en aceptar el concepto de Interculturalidad debido, a razones de tipo ideológicos, más que lingüísticos.

Los términos bilingüe bicultural y bilingüe intercultural corresponden a dos sistemas diferentes. Sin embargo para evitar confusiones teóricas, se empezó a utilizar en el año 1986 la expresión intercultural bilingüe.

Frente a la ambigüedad del término bilingüismo, que hace relación a fenómenos y realidades muy diversas, presentes tanto en individuos como en la sociedad, fue necesario diferenciar a los individuos bilingües de las sociedades bilingües, como así también las situaciones que surgen a partir de la coexistencias de dos lenguas.

Bilingüismo Individual¹³:

Se propone llamar a la persona que además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en la otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia.

Bilingüismo Social:

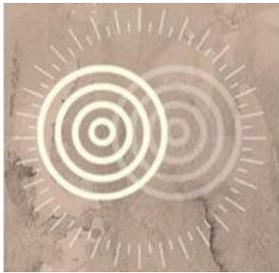
Una sociedad bilingüe es aquella en la que parte más o menos grande de sus miembros son bilingües. La sociedad bilingüe es el resultado de la acumulación de individuos bilingües.

Disglosia:

Significa que en toda situación de coexistencia de las lenguas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que permite calificar a una de ellas de “lengua fuerte” y a la otra de “lengua débil”.

¹³ Siguán M.Mackey W: Educación y bilingüismo. Edición Santillana España 1986

Estela Maris Valenzuela



Rasgos principales de la diglosia:

1. La lengua fuerte, o lengua A, es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información...) y es normalmente una lengua escrita, mientras que la lengua débil, o lengua B, es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales..., y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.
2. La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras que la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel de cultura y de instrucción. y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.
3. Entre los que tienen la lengua A como nativa la proporción de bilingües es menor, que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B, que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A.

Lenguas normalizadas:

Se califica de normalizada a las lenguas para las que se han codificado un diccionario, unas reglas gramaticales y unas reglas de transcripción escrita.

Competencia lingüística: al pretender evaluar la competencia de un sujeto, se debe tener en cuenta dos dimensiones: A) La competencia semántica, la riqueza del vocabulario. B) la competencia morfosintáctica. Si la primera puede expresarse por un índice significativo, la segunda se subdivide en múltiples reglas relativamente independientes entre sí. A estas dos dimensiones básicas hay que añadir otras competencias del lenguaje, la fonética, la distinción entre las distintas modalidades de la lengua, la ortografía, las reglas del texto escrito, etc.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



TIPOS DE BILINGÜISMO¹⁴

Bilingüismo de Cuna:

Cuando un niño aprende desde su nacimiento dos lenguas simultáneamente, decimos que es bilingüe de cuna. En este caso es difícil definir cuál es la lengua materna y cuál la segunda lengua.

Bilingüismo Incipiente:

Cuando un niño comienza a hablar en su lengua, su lengua materna y después aprende también otro idioma en forma limitada, decimos que él es bilingüe incipiente. Maneja la segunda lengua en forma básica, es decir, sabe solamente cosas simples como: saludar, hacer y responder preguntas sencillas y conoce pocas palabras en esta lengua.

El bilingüismo incipiente también lo encontramos en los adultos.

Bilingüismo funcional:

Un niño o adulto incipiente puede aumentar su conocimiento de la segunda lengua, de tal manera, que funciona bien en contextos donde se utiliza esta lengua. Su lengua materna sin embargo, se mantiene como la lengua más fuerte. A este tipo de bilingüismo lo llamamos bilingüismo funcional.

Bilingüismo sustractivo:

Se da cuando un niño hablante de su lengua materna, ingresa a la escolaridad y allí frecuentemente su educador hablante monolingüe, contribuirá a afianzar la castellanización en el niño, y el incremento de un bilingüismo sustractivo es decir, que la escuela fomentará el olvido gradual de su lengua materna o de la potencialidad que ésta tiene como instrumento de comunicación, para sustituirla por la segunda lengua.

Bilingüismo aditivo:

Se da en el caso en que los niños tanto en el hogar como en su comunidad tienen como lengua principal o preferida a su lengua materna, y al asistir a la escuela en la que se fomenta el uso de esta lengua y se promueve también la enseñanza y uso de una segunda lengua. En este contexto el niño crecerá como bilingüe, desarrollando un bilingüismo aditivo, es decir, el uso estable de su lengua materna y de una segunda lengua.

¹⁴ De Vries, Lucie: Educación bilingüe: Una Introducción. Manual de capacitación para maestros indígenas bilingües. Tomo 1, Cáp.5.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Bilingüismo perfecto:

Se caracteriza como tal, al sujeto que desarrolla una competencia comunicativa en una y otra lengua y que recurre a sus lenguas indistintamente según la situación, el contexto, la función o el interlocutor lo requieran, pudiéndose mover con facilidad de una lengua a otra.

MODELOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Los modelos educativos bilingüe y de transición utilizaron las lenguas indígenas como medio de educación institucionalizada y tuvieron un status en programas o proyectos experimentales con una cobertura limitada hasta el año 1986 en que se adopta el modelo intercultural bilingüe.

Cada modelo si bien trato de mejorar las condiciones de educación de la población mantuvo determinadas posiciones ideológicas que, no siempre resultaron favorables para los destinatarios, acompañada de la poca importancia dada la investigación etno-educativa y en algunos casos también la oposición de algunos sectores indígenas para que se realice la investigación ha retrasado, en gran medida, el avance de los procesos educativos innovadores, facilitando de ese modo la expansión de los sistemas tradicionales con el consiguiente perjuicio para los propios pueblos.

En América Latina, en el transcurso desarrollado por la Educación Intercultural Bilingüe se diferencian orientaciones implementadas como estrategias y ellas son:

Educación Bilingüe de Mantenimiento y desarrollo:

Esta orientada a una educación hacia el pluralismo cultural con el propósito de contribuir la construcción de una sociedad que acepte la diversidad cultural y lingüística. Esta orientación recurre a la lengua materna de los aborígenes para un rápido aprendizaje de la lengua escrita, no solo en los primeros años, sino además en los años superiores con la finalidad de potenciar el desarrollo del bilingüismo aditivo, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y un aprendizaje de contenidos relacionados con las demás áreas del currículo. La Lengua materna cumple el rol de asignarle a este tipo de educación un marco de pertinencia y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y favorece la construcción de una actitud de interculturalidad.

Es necesario definir el significado de los términos que conceptualizan esta tendencia:

Transición: hacia la lengua y la cultura hegemónica o dominante

Mantenimiento: de la diversidad lingüística cultural.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Esto, es lo que define a los dos modelos y de cómo construir la Educación Bilingüe, desde los fines hasta los aspectos metodológicos. En el aspecto lingüístico se despliegan una variedad de concreciones pedagógicas debido a la diversidad sociolingüística que operan en un contexto bilingüe.

Al hacer referencia a estos modelos, se está ante dos lineamientos teóricos que sostienen los fines, metas y objetivos de la Educación Bilingüe y que son definidos en un marco de aplicación en el sistema educativo, de acuerdo a la política e ideología del Estado, siendo el grado de mayor concreción en el aula, donde se negocian los contenidos curriculares.

Las características de estos modelos es, la distinción entre bilingüismo sustractivo desarrollado a expensa de la lengua materna y el bilingüismo aditivo desarrollado sobre la base de la lengua materna, con metas de formar individuos que puedan desarrollarse tanto social como académicamente en ambos contextos lingüísticos.

Educación Bilingüe de Enriquecimiento:

En 1.976 Fishman y pedagogos norteamericanos, plantean el uso y la enseñanza de la segunda lengua como un enriquecimiento de la lengua materna que prepara al educando a desenvolverse adecuadamente en la segunda lengua que no difiere de la orientación anterior.

Modelo de castellanización

Comprende al sistema formal desarrollado desde la época colonial. Se caracteriza por ser integracionista y homogeneizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin relación alguna con las lenguas, ni las culturas indígenas y por estar enmarcados dentro de las normas y regulaciones de la sociedad dominante; como respuesta a la satisfacción exclusiva de sus intereses.

Este modelo parte de la creencia de que los pueblos indígenas carecen de cultura, y por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones de vida y las de la sociedad en su conjunto. Se tiende a la homogeneización de la población y a la eliminación de cualquier rasgo diferenciador.

Los contenidos educativos que responden a lo establecido en los planes y programas, expresan la posición unilateral de la sociedad dominante cuyo objetivo es la integración a costa de la desaparición de los elementos culturales indígenas.

Modelo Transicional

Corresponde a los primeros proyectos de introducción de las lenguas indígenas en el sistema educativo, que parte de organismos de carácter religiosos como los misioneros católicos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se recurre a la lengua indígena como un idioma de pasaje hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo y con respecto a la cultura de los educando, los programas recurren a algunos elementos culturales para contextualizar los aprendizajes de los niños que por lo general son elementos externos de la cultura y que están referidos a la cultura material, las comidas, danzas y no con la cosmovisión ni con una epistemología diferente.

En el modelo de transición se utiliza la lengua materna del alumno solo en los primeros grados de la primaria: La lengua indígena o lengua uno, funciona como puente hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

El alumno aprende a leer y escribir en su lengua indígena, al mismo tiempo se enseña la segunda lengua en forma oral.

Cuando los niños saben leer y escribir bien en su lengua materna, van a aplicar las mismas habilidades en la lengua dos.

A partir de ese momento la lengua materna deja de jugar un papel activo en la escuela. La segunda lengua es usada como la lengua principal de educación en el resto de la escolaridad.

El rol principal de la lengua materna en el modelo de transición, es facilitar el aprendizaje de la segunda lengua. No se da mayor énfasis, en este modelo a la cultura del alumno.

Modelo bilingüe bicultural

Este modelo plantea la extensión del empleo de las lenguas vernáculas sin los límites marcados por la tendencia anterior, que establece un margen de tres años, para el uso de la lengua en la escuela, aunque se aspira al uso de los dos sistemas lingüísticos hasta la terminación de la primaria, sin dejar de ser totalmente asimilacionista, este modelo promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales de los pueblos indígenas reconociéndose un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas, pero reconoce la necesidad del manejo de la lengua castellana y la equiparación y nivelación de conocimientos.

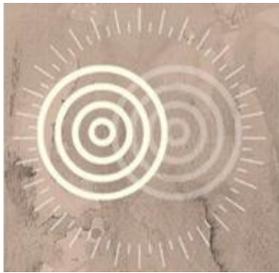
El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación con miras a procurar el desarrollo de la cultura. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa, como lo hace también con los esquemas lógicos y las categorías de pensamiento, pues se supone que las diferencias culturales se expresan tan solo en las manifestaciones perceptibles y que, en todo caso, otras distinciones no son fundamentales para el mantenimiento de los rasgos culturales.

Modelo intercultural bilingüe

Surge hacia fines de la década del 70, contando con la experiencia de modelos anteriores.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En la primera etapa el objetivo principal se centra en la alfabetización en lengua vernácula, para incluir posteriormente la post-alfabetización y la educación infantil, considerada toda ellas, como parte de un solo proceso educativo.

En el año 1987 se incorpora la educación secundaria. Este modelo plantea el empleo de las teorías integradas de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural y en base a ejes espacios-temporales, propone la incorporación y capacitación del personal indígena proveniente de las mismas comunidades y el desarrollo de un sistema educativo, que integre a la población de todas las edades y define la necesidad de un manejo paralelo de las lenguas y culturas involucradas en el proceso.

Se emplean las lenguas indígenas como medio principales de educación y el español como: medio de relación intercultural y se propone el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad socio-cultural, conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos sin superponer los elementos de la lengua y cultura dominante sobre los de la vernácula.

Los contenidos educativos a la vez que se dirigen a la sistematización de los conocimientos de la población, se los amplía progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana, procurando mantener en uno y otro caso una calidad científica adecuada.

Se caracteriza por recuperar la lengua nativa, como lengua de educación en todas las áreas y niveles de conocimiento.

Vemos en todo este desarrollo realizado, que el foco de atención esta puesto en satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes de los niños indígenas, por ello la educación bilingüe para desarrollarse, implicó la transformación del sistema educativo, a fin de responder a las necesidades básicas de los educando indígenas.

Como esta investigación, partió de describir la formación docente bilingüe intercultural, no se puede dejar de reconstruir brevemente los procesos y tradiciones en la formación docente Argentina.

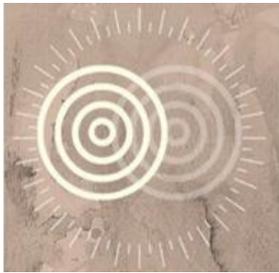
FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA ¹⁵.

Cuando se hace referencia a la formación docente no se puede desconocer y dejar de reflexionar sobre las tradiciones que muchas veces las reformas acaban reforzando. Es importante comprender estas tradiciones, los conflictos y sus reformulaciones ya que configuraron el pensamiento y la acciones educativas durante mucho tiempo y sobreviven

¹⁵ Davini, María C: La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Edit.Paidós. Cuestiones de Educación. Abril de 1995.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actualmente en la organización expresando acuerdos, desacuerdos en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Se sabe que el origen histórico de los programas de formación de docentes, está unido a la conformación y al desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas.

Al principio fue el **Sistema Lancasteriano** con monitores, instructores que enseñaban a los gritos en las fábricas, luchando contra el ruido de las máquinas.

Posteriormente el Buen Maestro, enmarcado en la **tradición normalizadora-** disciplinadora, como ejemplo moral para estas masas. Luego la **tradición académica** o tecnicista y por último la **tradición eficientista**.

En la Argentina el Estado fue el encargado de buscar la homogeneidad asumiendo las condiciones del Estado educador. Actuó en función de la formación del ciudadano, con misión de neto corte civilizador, no solo respecto de la barbarie autóctona, sino también de los inmigrantes extranjeros.

Era la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos, en palabras de Sarmiento: "... las escuelas son las bases de la civilización...", en efecto la Constitución Nacional sancionada en 1853 establecía la obligación de las provincias de garantizar la educación primaria.

El maestro era el encargado de impulsar y difundir una forma de conocimiento considerado "útil" para las grandes mayorías. Es considerable destacar que para los años 1914 los datos registran que el 85% de las mujeres se dedicaban a la docencia, su marcado carácter civilizador, reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela.

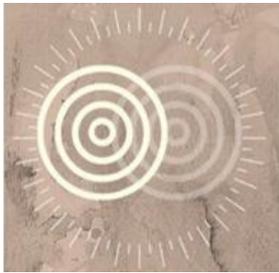
El sistema educativo con sus lemas de educación gratuita, obligatoria, y laica inició un proceso masivo de integración de las poblaciones nativas y de los inmigrantes. Esta integración supuso una diferenciación radical: una instrucción elemental primaria para el pueblo y una formación culta o especializada para las élites.

Las tradiciones normalizadoras, académicas o tecnicistas, han sostenido desde su origen que, la acción pedagógica nos convertía en iguales a la hora de egresar de la escuela, a pesar de la diversa condición de arranque.

La Escuela Normal nacional de Paraná, creada a partir de 1870 fue parte de esta escena: se creó como la mano del liberalismo y fue la institución que hizo posible la formación de sucesivas generaciones de maestros, a los cuales se les imprimió un código común (**normalismo-normalización**). En Sarmiento estuvo la idea de que se necesitaba un personal especializado para educar al pueblo y lograr el tránsito de la barbarie a la civilización.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Entendía que educar sólo en el espacio de lo doméstico del hogar era propio de pueblos bárbaros.

La tradición **normalizadora disciplinadora** de los alumnos y los docentes siguen en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial, como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes, ellos definen la imagen del buen maestro cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia. Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria, con un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

El pasaje al nivel terciario de la formación del magisterio, ocurrido en 1969 bajo la conducción política del gobierno militar, no fue condición suficiente para alcanzar una formación más elevada.

La tradición académica: se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

A nivel internacional esta posición ha sido sustentada por Flexner (1930), especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico profesional.. Flexner sostenía la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña.

Este paradigma ha sido sostenido en los ámbitos académicos universitarios de estados Unidos, Europa y también la Argentina que, hasta comienzo de este siglo, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media, y evidentemente de los profesores de la universidad.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia.

La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso en cuanto a los saberes socialmente significativos, que deberían incorporarse a aquella. Avanzó

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



con ello la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles.

La década del 60 trajo la instauración de una nueva tradición que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo, y por lo tanto en la formación del docente. Esta es la **tradición eficientista**, que se acuñó al amparo de la ideología desarrollista la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades tradicionales. Esta tradición plantea el pasaje hacia un mundo mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno, el objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una **sociedad progresista**, entendida como el estadio del progreso técnico. Por lo tanto se considera la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza a adoptar los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial.

Con ello se introdujo la división técnica del trabajo escolar, separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza, aparece la organización de un currículum elaborado por “otro” constituyéndose como objeto de control social.

En función de este modelo el profesor es visto como un técnico, su labor consistirá en “bajar a la práctica” de manera simplificada, el currículum prescripto. La **psicología conductista** sirvió de base para la consolidación de este modelo.

En los cursos de formación de docentes, se insistía hasta los límites de la paciencia en que la planificación era una herramienta de trabajo. Sin embargo, los docentes la redujeron al rol del cumplimiento burocrático que maldecían por el tiempo que debían dedicarle, y copiaban de otros colegas todas las veces que podían.

La tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política, viene también de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes.

Hoy en las puertas del siglo XXI se puede afirmar que: Se asume que la formación docente es una estrategia que afecta el sentido del conjunto de la educación sistemática y la posibilidad de que ésta, se constituya como un mecanismo de redistribución de oportunidades y como un espacio de producción de saberes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

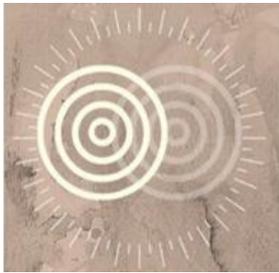
DISEÑO DE ESTUDIO:

El tipo de diseño en que se sustentó esta investigación fue el exploratorio descriptivo, cuando se dice exploratorio se refiere a explorar el fenómeno para tratar de comprenderlo en su magnitud, tal como aparece y se manifiesta en la realidad, para desde allí ir tomando aspectos fundamentales y centrales de interés y poder captarlos en su complejidad, además es descriptivo en tanto que, describió como se manifestó el fenómeno descrito y analizado en este caso: la formación docente bilingüe intercultural desarrollado en el Instituto C.I.F.M.A. desde la perspectiva de los egresados de la etnia toba. Se utilizó para ello diversos instrumentos de recolección de información desde: encuestas abiertas y semi- estructurada, entrevistas en profundidad, escala de calificación, análisis de documentos que permitieron obtener una mirada abarcadora y crítica del proceso de formación docente desarrollado, seleccionando de la totalidad de los egresados tobas, a aquellos alumnos que demuestran ser los críticos y representativos de la población de estudio.

Se considera oportuno aclarar, que si bien este diseño respondió al tipo exploratorio descriptivo, no dejó de tener un carácter flexible, complementario de correlación en las que

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



interactuaron los enfoques cualitativos - cuantitativos, tratando de identificar relaciones entre variables y su consecuente implicancia en el contexto específico de estudio.

Se tomó como variables fundamentales de análisis las siguientes: En primer lugar caracterizar a la Institución educativa C.I.F.M.A en sus múltiples dimensiones para conocerla en profundidad, luego se trató de reconstruir la propuesta de formación docente recibida en la Institución, para por último indagar en las dificultades personales que tuvieron que atravesar los alumnos durante su formación como docentes y las de índole institucional.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

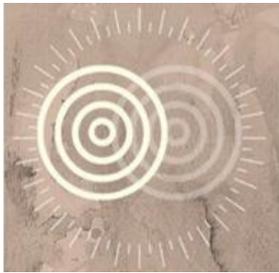


OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

VARIABLES	CATEGORÍAS DE ANALISIS	
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN C.I.F.M.A. Entendida como la descripción de los distintos aspectos que la conforman, en función de la satisfacciones de necesidades humanas a la que responden.</p>	Aspectos relevantes del diagnóstico	Historia Institucional. Identidad Institucional. Imagen Objetivo. Propósitos Institucionales. Objetivos Institucionales
	Aspectos Generales	Ubicación geográfica: Zona urbana –suburbana. Infraestructura: condiciones del edificio. Cantidad de aulas y espacios físicos. Mobiliarios
	Aspectos organizativos	Tiempo: horarios establecidos para las cátedras, para otros trabajos. Espacios: Organización en los salones, distribución de los grupos según las diversas tareas. Agrupamientos: Conformación de equipos de trabajo.
	Recursos Humanos	Cantidad de docentes indígenas. Cantidad de docentes no indígenas. Personal de servicio Personal administrativo. Asesores externos Cantidad e alumnos según las etnias
	Gobierno Institucional	Modalidad de Gestión Tipos de gobierno institucional: democrático participativo- autoritario-laissez-faire. Funciones y roles del equipo de conducción..
	Servicios	Biblioteca. Albergue. Servicios de extensión

Estela Maris Valenzuela

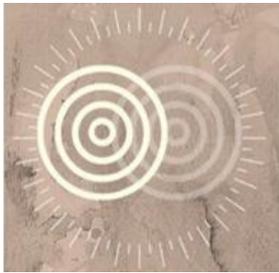
FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



<p>OFERTA DE FORMACION DOCENTE</p> <p>Entendida como los distintos ingredientes que conforman en un proceso a través del cual los sujetos en una dinámica de desarrollo personal, adquieren ciertas formas para actuar, reflexionar, perfeccionar, construir representaciones sobre el Ser docente y sus prácticas.</p>	<p>Formación básica y disciplinar</p>	<p>Formación teórica-práctica: relaciones y adecuación al contexto y la realidad indígena. Objetivos. Contenidos abordados: pertinencia. Tratamiento de los temas transversales. Competencias exigidas y desarrolladas en las distintas áreas de la formación docente. Modelos educativos adoptados: bilingüe, bilingüe intercultural, transición, intercultural.</p>
	<p>Formación práctica, metodológica e instrumental</p>	<p>Criterios de selección de contenidos según las áreas de conocimientos. Organización de los contenidos: enfoques adoptados: global, interdisciplinario, áreas, campos de conocimientos. Estrategias de enseñanza desarrolladas: metodología de enseñanza, actividades y recursos utilizados. Evaluación: Concepción. Instrumentos Criterios. Posibilidad de retroalimentación de aprendizajes.</p>
	<p>Formación del ser docente</p>	<p>Preparación como docente Exigencias del rol. Competencias exigidas. Representaciones del docente indígena: mediador entre aprendizajes escolar y comunitario. Promotor comunitario</p>

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



<p>FACTORES QUE INCIDIERON EN SU ETAPA DE FORMACIÓN DOCENTE. Entendido como aquellos elementos, aspectos o características que influyeron sobre sí, durante la etapa de formación como docente.</p>	Nivel Personal	<p>Adaptarse a una nueva forma de organizarse en la institución educativa. Separarse de su familia. Contar con ingreso asegurado Conocer su lengua materna.</p>
	Nivel de formación específica	<p>Tiempo de estudio: exigencias, horarios. Estilo de los docentes: comunicación, desarrollo de sus clases, preparación. Abordajes de los contenidos: arbitrariedad de significados, carencia de elementos que le permitan comprender los significados. Manejo de los códigos de comunicación de sus docentes y compañeros de otras etnias</p>
	Nivel Institucional	<p>Forma de organizarse en la institución: aulas, grupos. Exigencias demandadas a los estudiantes: extensión, servicio comunitario. Tipo de comunicación en la institución. Con alumnos, docentes y directivos. Toma de decisiones. Niveles de participación.</p>

MODELO DE ANÁLISIS ADOPTADO

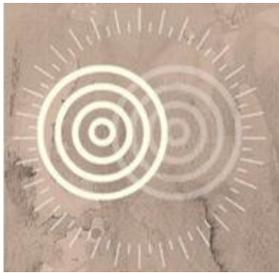
La presente investigación se basó en un modelo de análisis que permitió la indagación del proceso de formación docente vivido por los egresados tobas de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

El siguiente horizonte de interpretación lógica sirvió de base para el análisis de la información obtenida en relación a cada variable de estudio e investigación:

Sin desconocer la polisemia de la palabra institución educativa, se entendió a la Institución educativa y sus múltiples dimensiones como el territorio específico de lo social que tiene como mandato la educación sistemática, como contexto específico de acción, como unidad

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



organizacional en permanente proceso de construcción y des-construcción de formas sociales. Coincidiendo con Legendre¹⁶ se entendió a las instituciones en el sentido de vitam instituere y que remite al nacimiento de la sociedad. La sociedad es para este autor una “fábrica de imágenes” cuya principal producción es la imagen del otro como semejante y del sujeto como diferenciado, es decir la producción de otro como sujeto social.

Por ello, interesó realizar aquí una caracterización del instituto de nivel terciario C.I.F.M.A en todos sus aspectos que la conforman y definen como institución formadora de docentes indígenas, comenzando por las notas de identidad del instituto, sus aspectos generales, su ubicación geográfica, infraestructura, los aspectos organizativos considerando los tiempos, los espacios y agrupamientos desarrollados, así como la conformación de su personal docente y no docente, docentes indígenas y alumnos. Importó conocer también la modalidad de gestión desarrollada, el tipo de gobierno establecido y los servicios que se ofrecieron.

En relación a la variable, oferta de formación docente, interesó indagar en la oferta los distintos aspectos que conformaron el proceso de formación del maestro bilingüe intercultural.

Se entendió que formación hace referencia a formar, conformar, dar forma a algo/alguién, que evoca más un proceso desde afuera que un proceso autogenerado, donde el llamado formador acompaña, a quién o quienes se deciden ponerse en movimiento. Se abordó la formación a partir de diferenciar en las indagaciones realizadas tres categorías de análisis: 1- formación básica y disciplinar, 2- formación práctica metodológica e instrumental y 3- formación del ser docente.

Se entendió que la formación, no es para toda la vida, que esta sujeta al mandato de no ser terminal, al mismo tiempo también se reconoció que la formación inicial no es tan solo inicial y se acaba, sino que deja sus marcas y esta presente después en cualquier intento de formación continua, en el mismo sentido, sabiendo que la formación inicial esta sujeta al equívoco de no ser ella misma inicial, ya que quienes ingresan a las carreras de formación docente en los institutos terciarios, llegan llenos de historias, de marcas escolares, de maneras de sentir, de hacer. Llegan formados y deformados por la historia escolar y por la vida social, que regulan sus sueños y sus posibilidades.

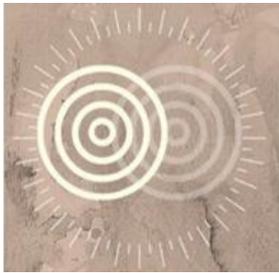
Importó conocer la formación teórica- práctica que los alumnos recibieron; en qué modelo educativo los docentes sustentaban sus prácticas, si los contenidos desarrollados fueron pertinentes y significativos y si se constituyeron en las herramientas útiles que le permitirá a los egresados transitar la práctica educativa sin mayores obstáculos.

También se recabó información acerca de la formación metodológica, práctica e instrumental, se conoció qué tipo de estrategias de enseñanza desarrollaban los docentes en los distintos momentos de las clases, o en las diversas acciones que definieron el ámbito educativo o escolar: selección de contenidos, organización y tratamiento de temas transversales, evaluación y retroalimentación de aprendizajes.

¹⁶ Frigerio, Graciela: De aquí y de allá textos sobre la Institución educativa y su dirección. Editorial Kapeluz. Julio de 1997. Cita de Pág 29

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se entendió por estrategias a las distintas acciones, procesos y procedimientos que activan los docentes con el fin de producir, generar procesos de construcción de saberes socialmente significativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Se diferenció estrategia didácticas de método de enseñanza, sosteniendo que los métodos refieren a un conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de modo sistemático, ordenado, mientras que las estrategias, permiten accionar sobre la realidad de manera más abarcadora y abandonar la idea de las prácticas de la enseñanza en función de pasos fijos, para entrar en el terreno de principios de procedimientos más amplios.

Considerando el proceso de formación fue necesario indagar sobre: cómo fue la formación del SER docente, la preparación recibida, competencias y roles exigidos, representaciones, es decir las ideas, mantenidas sobre el ser docente indígena.

Por último se consideró importante identificar los factores que incidieron sobre los alumnos durante la formación como docente en el instituto, resultando de las indagaciones tres categorías de análisis que permitieron una comprensión más profunda de dichos factores, esto es: 1- desde aquellos de índole personal, considerando aquí la nueva forma de organización en el instituto, el hecho de tener que separarse de sus familias, el ingreso monetario inseguro y en algunos casos el desconocimiento de la lengua materna.

2- Los relativos a la formación específica: el tiempo de estudios, las exigencias, los ritmos, las velocidades en los tratamientos de los contenidos, el lenguaje, los códigos de comunicación con sus docentes.

3- Los referentes al nivel Institucional: es decir la forma de organizarse en los grupos en las aulas, demandas a los estudiantes, el tipo de comunicación que se estableció en la institución con los alumnos, docentes y directivos y por último cómo fue el proceso de toma de decisiones y los niveles de participación establecidos.

Para ello se utilizó diversos instrumentos de recolección de la información: que permitieron captar aquellos datos de interés que resultaron ser significativos al momento de describir en profundidad el proceso de formación de docentes indígenas.

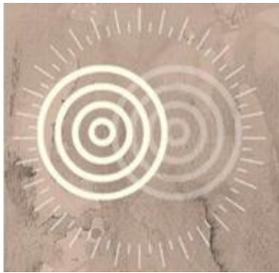
Se sabe que toda mejora de la educación en contextos multiculturales, comienza con la comprensión de los responsables acerca de las dificultades que pudieron enfrentar como alumnos, para poder hacerlas explícitas y desde allí establecer las alternativas y contribuciones de mejoras que aportarían para el futuro.

Se abordó la conceptualización antropológica básica como fundamento para el análisis e interpretación de los datos que se fueron obteniendo, reelaborando conceptos y abordando prejuicios vigentes en nuestra sociedad con respecto a determinados sectores.

En efecto, cabe aclarar que se pensó a la formación docente no como una propuesta pedagógica que significa un proceso adaptativo de los sujetos, sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que brinda no solo las herramientas para la participación cultural, sino que se constituye en la base, en un núcleo fuerte de profunda autovaloración, auto confianza y solidaridad de grupo.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



De ésta manera, se entendió que el trabajo pedagógico, forma parte de un complejo proceso de evolución de los sujetos y de la construcción de la ciudadanía para la participación activa, crítica y solidaria en la esfera de la vida pública.

Estos propósitos plantearon la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos.

Los aportes de la antropología se constituyeron en los instrumentos conceptuales indispensables para entender a la formación del maestro bilingüe intercultural, ya que solo se puede interactuar, aceptar al “otro” cuando lo comprendo y valoro, cuando despojado del “etnocentrismo” puedo aceptar su mundo.

Para determinar cómo se va a enseñar y aprender en contextos de diversidad lingüística y cultural fue necesario recibir aportes de cómo aprende el sujeto, según la concepción de aprendizaje y la modalidad educativa que se adopte, esto determinó cómo enseñar y de acuerdo a cómo enseñar, cómo contribuir a la construcción de una determinada modalidad de aprendizaje.

Se sabe que detrás de toda tarea de enseñanza y formación se encuentra una teoría de aprendizaje y más que una determinada forma de enseñar, una determinada forma de aprender.

Los **paradigmas de análisis** que se consideró oportuno abordar como sustento de las prácticas escolares, de los procesos de formación de docentes y como parte del proceso de investigación se fundó en la teoría socio histórico- cultural de L. S Vigotsky, alimentándolo con los aportes de la teoría genético –cognitiva (Piaget), y David Ausubel con la teoría del aprendizaje significativo.

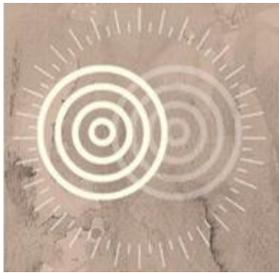
Los aportes de Vigotsky sirvieron para ir delineando y entendiendo como se estructura una práctica de la enseñanza y el aprendizaje con jóvenes marginados, muchas veces estigmatizados¹⁷ por la misma sociedad, quienes como explica el mismo Vigotski, una vez etiquetados su desarrollo puede alterar el rumbo con el impacto no deseado, que esto produce en los niños, jóvenes y en el propio sistema educativo.

La escuela y toda propuesta de formación debería considerar los ámbitos correspondientes al contexto social, ya que como sostiene Vigotsky no se puede entender el desarrollo de un niño estudiando a un individuo aislado, también se debe examinar el mundo social, exterior en el cual se ha desarrollado la vida de ése individuo. Considerando que las habilidades cognitivas y lingüísticas aparecen “dos veces” o en dos planos. Primero, en el plano social y luego a nivel individual; es decir aparece entre la gente, como categoría inter- psicológica y luego dentro del propio sujeto como categoría intra-psicológica.

¹⁷ Karasik Gabriela Cultura e Identidad en el Noreste Argentino. Centro Editor de América Latina 1994 Pág.105: E.Goffman (término de la psicología social); término utilizado por los griegos para referirse a los signos corporales que expresarían atributos negativos de la persona. El término hoy se utiliza para designar señalamientos hacia el otro en términos de defectos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes Primarias

Entrevistas a docentes y alumnos. Observaciones. Escala de Calificación.

Fuentes Secundarias

Bibliografías. Documentos. Leyes. Reglamentaciones. Resolución. Decretos. Fichas estadísticas.

TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN.(VER ANEXO N° 5)

1- Para aspectos relevantes del Diagnóstico se buscó información en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución, en diversas documentaciones disponible en los archivos de la misma.

Para aspectos Generales de la Institución, además de la observación directa se rescató información de la documentación disponible en los Archivos de Secretaría.

Se entrevistó a miembros del equipo de conducción que se desempeñaron en el Instituto, desde la creación y durante el desarrollo de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

Para aspectos organizativos se realizó entrevista a la directora de Estudio de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural Prof. Margarita Zazzeri, quién se desempeña actualmente en la Institución.

En relación a Recursos Humanos se recabó información en las estadísticas disponibles en los archivos de la secretaría de la Institución sobre: Docentes, docentes no indígenas. Personal de servicio. Personal Administrativo. Asesores externos.

En relación con el Gobierno Institucional se realizó entrevista a integrante del equipo de conducción durante el desarrollo de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

En relación a servicios que se ofrecen se recabó información a partir de la memoria Institucional obrante en los archivos sobre: Biblioteca y servicios de extensión.

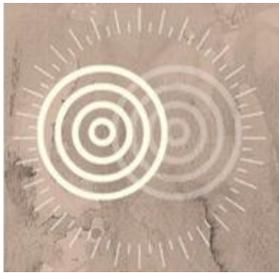
En relación a Albergue Estudiantil, se realizó entrevistas al coordinador del Albergue Estudiantil, actual profesor de la Institución

UNIVERSO DE ESTUDIO

Los docentes tobas egresados de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la Educación General Básica 1 y 2 del Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. de Presidencia Roque Sáenz Peña- Chaco.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



UNIDADES DE ANÁLISIS

Cada uno de los docentes egresados tobas, seleccionados en la muestra.

Muestra: Siendo veintitrés los egresados tobas del Instituto, y habiéndose planteado el trabajo como una investigación de modalidad fundamentalmente cualitativa se privilegió para la muestra unidades de muestreo elegidos en forma intencional, entendiéndose que fue apropiado la selección de un número acotados de casos seleccionados en función de la conformación de cada cohorte de egresados y según lugar de proveniencia. También se utilizó como criterio estratégico de selección, a aquellos egresados que por sus conocimientos de la problemática investigada, demuestran ser los más idóneos y representativos de la población de estudio.

Se tomaron como unidades de muestreo a ocho alumnos egresados, dejando siempre abierta la posibilidad de seleccionar unidades de muestreo no previstas inicialmente, para mejorar la calidad y riqueza de la información o interrumpir la selección de unidades, cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida que se repite, y que deja de aportar información novedosa.

DETERMINACIÓN ESPACIAL:

Debido a que los docentes tobas se encuentran trabajando en las escuelas de sus comunidades de origen, esto demandó la realización de un trabajo de campo en contacto directo con ellos en sus comunidades y en su lugar de trabajo.

DETERMINACIÓN TEMPORAL:

Esta investigación se realizó en el ciclo lectivo 2001.

El trabajo de campo se realizó desde el mes de julio hasta fines de octubre y el trabajo de lectura de información y sistematización de datos desde finales de octubre a diciembre.

INSTITUCIÓN DONDE SE DESARROLLÓ EL PROYECTO:

Instituto de Nivel Terciario. C.I.F.M.A.

Provincia: Chaco.

Localidad: Presidencia Roque Sáenz Peña.

EL TRABAJO DE CAMPO Y LA ELABORACIÓN DE DATOS

CONTACTO CON LA COMUNIDAD.

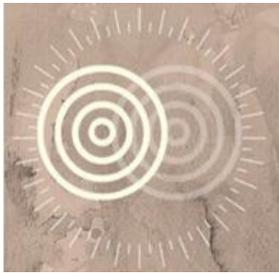
(Breve caracterización)

La investigación se llevó a cabo con egresados tobas del Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A que comparten características sociales y económicas tales como provenir en su gran mayoría de zonas rurales o pequeñas población. El 90% proviene del interior de la provincia del Chaco y del resto de provincias vecinas como Salta y Formosa (Wichí y Mocovíes).

Estos alumnos provienen de minorías que frecuentemente tienen grandes problemas sanitarios, sociales y económicos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Debido a que la mayoría conforma su propia familia a edad muy temprana, éstos jóvenes ha debido trasladarse a Sáenz Peña dejando a sus esposas e hijos, movidos por el anhelo de poder estudiar e insertarse, luego al servicio educativo que se presta en sus comunidades.

No cuentan con trabajos seguros, por lo que se ven obligados a realizar trabajos ocasionales (changas) esto le imposibilita cursar regularmente la Carrera y terminarla en el plazo de tres años.

Los padres de éstos alumnos en su gran mayoría se dedican a actividades económicas de subsistencia, tales como las forestales y/o agricultura.

RELEVAMIENTO DE INFORMACION

Descripción del trabajo de Campo:

La investigación se realizó con egresados de diferentes zonas geográficas de la provincia del Chaco: Colonia Aborígen. Pampa del Indio. Resistencia. Presidencia Roque Sáenz Peña. Quitilipi.

Se realizaron tal lo programado encuestas semi - estructuradas y entrevistas abiertas a los egresados, contabilizando a dos por promociones respectivamente. Además de entrevistas a personas correspondientes al equipo de conducción del Instituto durante la carrera de maestro bilingüe intercultural, al profesor de albergue estudiantil y informantes claves que pudieron brindar información relevante de la historia Institucional.

Las actividades de campo se implementaron durante el mes de julio hasta fines de octubre, comenzando desde allí con la sistematización y análisis de la información recolectada.

Para obtener información de acuerdo lo exigía la primer variable de estudio, se recurrió a los archivos de secretaría del instituto de nivel Terciario C.I.F.M.A. donde se pudo tomar contacto con diversa documentación como relevamiento estadístico mensual, anual, Proyecto Educativo Institucional. Diagnóstico Institucional. Resoluciones. Decretos. entre otros.

Se solicitó entrevistas al Profesor de albergue y a la Prof. Margarita Zazzeri, Directora de Estudios de la carrera de maestro bilingüe intercultural y miembro del equipo de conducción durante el desarrollo de la citada carrera, quienes se brindaron con absoluta disposición, respondiendo a los interrogantes realizados con sumo interés.

Además en forma imprevista se pudo mantener contactos ocasionales con el Sr. Orlando Sánchez indígena, quién se convirtió en un informante clave no previsto en el proyecto y que había integrado el “grupo de los seis”, grupo iniciador de las luchas por las conquistas legales en la provincia del Chaco. Estas luchas incluyeron reclamos de los indígenas por las tierras, la salud y la educación. El nos facilitó archivos, documentaciones, testimoniales de aquellas largas luchas por la reivindicación de sus derechos, además nos aportó elementos que enriquecieron la Historia Institucional.

Se pudo tomar contacto también con el Sr. Germán Bournissen ex rector del Instituto C.I.F.M.A. quién supo brindar información relevante y de valioso aporte para el trabajo que se presenta.

Cabe aclarar que se mantuvo varios encuentros con los egresados, antes de la presentación del proyecto de investigación a fin de interiorizarlos de que modo las inquietudes y necesidades

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



personales que habían planteado tiempo atrás, habían sido plasmadas en un proyecto de investigación, dándoles a conocer objetivos y alcances, también los procedimientos de recolección de información y requerir su colaboración.

Luego de que el proyecto fuera aprobado, se realizó varios viajes, llamadas telefónicas por distintos lugares de la provincia realizando contactos y citas para las entrevistas, algunos de los entrevistados solicitaron copia del proyecto, a todos se les entregó copia de los instrumentos de recolección de información.

Resultó de interés y fue muy importante la implicación que tenían los egresados con la temática de investigación a tal punto que supieron responder a las entrevistas los días feriados, por las noches o bien en horario contra turno de su trabajo, sobre todo a la siesta soportando calores de más de 45 ° sobre todo en los meses de septiembre y octubre, pero con mucha disposición y con un verdadera actitud de apertura.

ELABORACIÓN DE DATOS

Para la elaboración de datos, sistematización, clasificación y resumen de la información obtenida en el trabajo de campo se procedió de la siguiente manera:

1) Se volcaron todas las informaciones en tablas de análisis por cada alumno entrevistado donde se constató cada pregunta realizada con su respuestas correspondientes, dejando al costado un espacio para el análisis posterior.

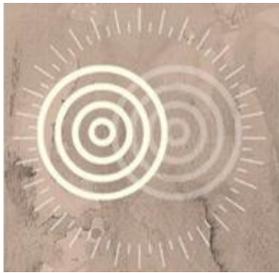
Estas tablas permitieron la sistematización de la información obtenida de las distintas unidades de análisis, como también la posibilidad de ir identificando temas relevantes.

2) A partir de obtener el material organizado, se procedió a segmentar la información e identificar categorías de análisis que permitieron realizar la correlación vertical y horizontal de la información disponible, tratando de identificar los temas constantes, y las diferencias puntuales existentes entre una y otras respuestas entre las distintas unidades de análisis, y tratar de observar la complementación o divergencia dentro de las mismas en función de la información recolectada y considerando las variables de análisis.

3) Se efectuó la sistematización y el resumen de los resultados obtenidos constituyéndose en la base para el análisis que se desarrolla a continuación.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA Chaco EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

1- CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN C.I.F.M.A.

A partir de las entrevistas realizada con informantes claves, con aquellas personas que hicieron historia en la Institución y que estuvieron dispuestos a colaborar de diversas manera en los distintos tramos de la investigación, se pudo registrar la siguiente información que describe los distintos momentos históricos significativos que caracterizó a esta Institución.

IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN.

* Nombre del establecimiento: Instituto de Nivel Terciario “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”

* Dirección: Quinta 4 Barrio Nala’ Localidad: Pcia. Roque Sáenz Peña

* Código Postal: 3700

* Dependencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco

* Gestión: Estatal

Rector/ del IFD: Prof. Bournissen, Germán (1995 –1999)

Prof. Flores Sandra V. desde noviembre de 1999 .

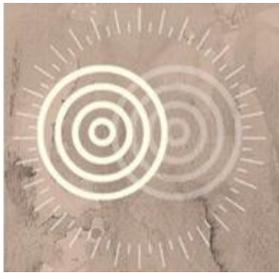
HISTORIA INSTITUCIONAL

A partir de la entrevista mantenida con el Sr Orlando Sánchez indígena toba se pudo obtener la siguiente testimonio:“...re-establecida la democracia como forma de gobierno en nuestro país a partir del año 1983, el gobierno de la provincia había fijado una política tendiente a lograr el bienestar de la población indígena del Chaco, entonces se creó en primer lugar y por Decreto 899/84 del Poder Ejecutivo el C.P.A. (Consejo Provincial Aborigen) (Ver Anexo 6) con representantes de las tres etnias que habitaban la provincia del Chaco (tobas, wichís y mocovíes). Este Consejo dijo el Sr. Sánchez “...era el que aconsejaba al Gobierno en materia indigenista y dependía del Poder Ejecutivo de la provincia..” luego en el ámbito de la Provincia del Chaco, durante el año 1986, comienza a discutirse en Asambleas Provinciales de las tres etnias chaqueñas (Toba, Wichi, y Mocoví) un proyecto de Ley Integral del Aborigen Chaqueño dedicándose una de las citadas Asambleas a tratar los problemas referidos a la educación y a la salud en las comunidades aborígenes, haciendo oír fuertes críticas con respecto a los servicios que prestaba el Estado Provincial en ese sentido.

El Sr. Germán Bournissen, ex rector del instituto C.I.F.M.A., senaló que: “ en ése momento se organizó una comisión de líderes aborígenes de dos integrantes de cada etnia que, luego presentaría los reclamos indígenas ante el Ministro de Gobierno, Justicia y Educación de entonces el Dr. Jorge Morales, que dichas inquietudes fueron recepcionadas, por este...”(Ver anexo 7)

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



“..Que posteriormente, se traslada a Resistencia (Capital del Chaco) la delegación de líderes aborígenes de las tres etnias, (grupo de los seis) para presentar su petitorio a las autoridades provinciales, que dicha delegación es recibida por el Sr. Vice- Gobernador y otras autoridades provinciales entre las que se cuentan los miembros del Consejo General de Educación a quienes les hacen llegar las conclusiones de las Asambleas realizadas por las comunidades indígenas donde se explicita el tipo de servicio educativo que se brinda en ellas, haciendo especial mención en el Nivel Primario. Los aborígenes manifiestan su preocupación ante la constatación generalizada en todas las comunidades de la provincia, de los magros resultados cualitativos y cuantitativos, ya que afirman que una ínfima cantidad de niños egresan de dicho nivel, con su certificado de 7° grado, atribuyéndose como causales de dicho problema fundamentalmente a que la lengua materna de los niños, en la mayoría de las comunidades, no es el castellano, situación que era ignorada por la escuela ya que los maestros no tienen capacitación específica para educar a niños que hablan otra lengua y que, en el mejor de los casos, tienen una pobre comprensión del castellano²...”

El Sr Sánchez Orlando relató que: “... esto no fue tarea fácil, nuestros reclamos siempre, nos costaron muchos sacrificios, a pesar de que teníamos mucho apoyo de Organizaciones no gubernamentales y instituciones varias, debimos manifestarnos por diversos medios. ..” (Ver anexo publicaciones en diarios locales 8 y 9)

Las diversas presiones que recibía el gobierno para que se sancione una ley del Aborigen puede leerse en (Anexo 10)

Sanción de La Ley del Aborigen Chaqueño e Inicio de las Actividades del C.I.F.M.A

Luego de que las inquietudes y propuestas son recepcionadas por el Poder Ejecutivo y plasmadas en un Proyecto de Ley, el Sr. Sánchez dijo: “..nosotros desde el 7 de mayo, nos concentramos frente a la Cámara de Diputados en Resistencia, Chaco dispuestos a quedarnos hasta que se sancione la Ley...”

Posteriormente en la Legislatura Chaqueña es tratado y aprobado el proyecto de ley, sancionándose así el 14 de mayo de 1987 la Ley 3.258 del Aborigen Chaqueño; que en el Capítulo 3° se refiere a la educación indígena (Ver Anexo 11).

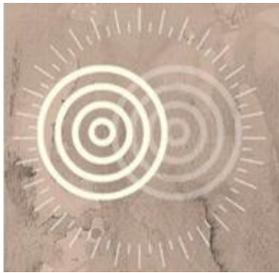
El Sr. Bournissen manifestó que: “.. el gobierno provincial estuvo centrado en provocar profundas transformaciones en el Sistema Educativo, y que esto lo sostuvo el vocal del Consejo de Educación el docente Belén Alvarez, por ello, y para esta reforma, se ha creado el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, para encontrar la manera de enfocar la educación a las necesidades del propio aborigen...”

De acuerdo a lo que manifestara la docente Margarita Zazzeri: “.. fue paralelo a este acontecimiento, y como una respuesta del Consejo General de Educación a las inquietudes planteadas en el año 1986 por las comunidades aborígenes y en cumplimiento a la Ley del Aborigen Chaqueño recientemente sancionada, que comienza a funcionar, el 15 de julio de

² Dicha realidad posteriormente será verificada científicamente mediante una investigación Lingüístico-educativa realizada en 13 escuelas primarias del Chaco por antropólogos y lingüistas del CONICET

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



1987, el 1° “CURSO DE CAPACITACION DE AUXILIARES DOCENTES ABORIGENES”. que se constituiría en la base de lo que actualmente es el “ Instituto de Nivel Terciario. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen...”(Ver anexo 12 y 13)

Haciendo un salto en el tiempo se pudo registrar que las luchas por sus derechos recién habían comenzado y que progresivamente iban satisfaciéndose sus reclamos, de acuerdo nos informara el Sr. Sánchez en el año 1994, luego de un importante proceso de participación de los Pueblos Indígenas, y de luchas tanto a nivel provincial como nacional se incorporan los derechos de los indígenas en la Constitución Nacional y posteriormente en la Constitución de nuestra Provincia.

Durante ese año se tramita, ante los poderes Ejecutivos y legislativos, las Carrera de Nivel Terciario de Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial y Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica; que comienzan a funcionar el 19 de Abril de 1995 (día del Aborigen).dando inicio así a una nueva etapa institucional del C.I.F.M.A. como Instituto de Nivel Terciario.(Ver Anexo 14. Resolución de creación 166/95MECCy T) y (Anexo 15 Resolución Aprobación Plan de Estudio 033/95 MECCy T) y (Anexo 16 Disposición 003/95.M.ECCyT Distribución de horas cátedras de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

Observación: La carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial no contó con alumnos matriculados por lo que no se desarrolló esta formación en el Instituto C.I.F.M.A.

ETAPAS DE LA VIDA INSTITUCIONAL.

1ra etapa: PREPARATORIA (1987- 1993)

Dado el carácter innovador de la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en adelante, E.B.I. impulsada por esta Institución que sólo registraba antecedentes, dentro del país en la vecina provincia de Formosa esta etapa revistió un carácter experimental.

La misma tuvo por objeto primordial la formación e incorporación de docentes indígenas, en las escuelas primarias y jardines afectados al Programa de Educación Bilingüe Intercultural con el objeto de apoyar la puesta en marcha de la E.B.I.

2da Etapa: DE INSTITUCIONALIZACIÓN (1993 - 1995).

El inicio de esta etapa la marcó la creación por Resolución N° 83/93 del Consejo General de Educación, del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”.(Ver anexo 17)

En ella los esfuerzos se orientan hacia la consolidación de la Institución como Centro de Formación de Docentes Indígenas afirmando, simultáneamente, su perfil de animador y coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, en adelante Pro. E.B.I. en el cumplimiento de lo establecido en el anexo 1 de la resolución citada. Para ello, se realizan actividades tales como la edición de material bilingüe, actividades de seguimiento en las

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



escuelas, talleres con miembros de las Asociaciones Cooperadoras, A.D.A⁵s. directivos, maestros, etc.

3ra. Etapa: DE CONSOLIDACIÓN (1995 en adelante)

A partir de la puesta en marcha, el 19 de abril de 1995, de la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica” la institución comienza a funcionar como Instituto de Nivel Terciario bajo la dependencia de la Dirección General de Nivel Terciario de la provincia del Chaco.

CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS DE LA VIDA INSTITUCIONAL.

1RA ETAPA: PREPARATORIA (1987- 1993).

Elaboración de propuestas para la educación del aborigen chaqueño:

El pedido realizado por las Asambleas de la Comunidades Aborígenes, al que se ha hecho referencia anteriormente, dio origen a una decisión del Consejo General de Educación de dar respuesta a la problemática planteada.

De acuerdo a lo que manifestara la docente Margarita Zazzeri: “...se crea, por Resolución N° 2692/86 del C.G.E.(Ver anexo 18) una Comisión conformada por tres docentes Prof Germán Bournissen, Prof, Margarita Zazzeri y Prof. Juan Alegre encargados de profundizar el tema ya que, para dar respuestas a dicha problemática particular resultó necesario elaborar propuestas específicas en lo referido a la Formación y Perfeccionamiento Docente, adaptación curricular, factibilidad de Formación de Auxiliares Docentes, implementación de la Modalidad Aborigen, enseñanza bicultural y bilingüe, etc.”. Todo ello con vistas a iniciar programas experimentales en el curso escolar 1987.

Dicha comisión se expidió, aconsejando al Consejo General de Educación iniciar acciones tendientes a :

- Formación y perfeccionamiento docente.
- Adaptación curricular.
- Formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.
- Implementación de la Modalidad Aborigen.

⁵ En adelante a los Auxiliares Docentes Aborígenes, los denominaremos A.D.A.s.



Puesta en marcha del C.I.F.M.A. con los cursos de capacitación de Auxiliar Docente Aborigen.

La propuestas de la Comisión, referida a la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes de dos años de duración sobre la base de los lineamientos generales del proyecto del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”; habría sido aprobado por el Consejo General de Educación.

Según manifestara el Profesor Bounissen: “...para poner en marcha el proyecto se pensó en buscar un local que estuviera en una zona aborigen con el objeto de favorecer la relación escuela- comunidad. Por tal motivo se solicita en préstamo al Obispo de San Roque un Centro de Capacitación de Aborígenes recientemente construido por la Iglesia Católica, que estaba ubicado en el Barrio Nalá (Sol) , en la periferia de Pcia. Roque Sáenz Peña...”

“...El Consejo General de Educación entonces firmó un convenio con el Obispado de San Roque quien cedió gratuitamente el edificio para su utilización como local escolar y albergue estudiantil. Así se pudo inaugurar el curso de Auxiliares docentes Aborígenes. el 15 de julio de 1897; con una matrícula de treinta y cinco alumnos tobas y mocovíes provenientes de diversas comunidades de la provincia...”.

Continuo su relato diciendo que:”...al finalizar el año, se hizo un informe de las actividades desarrolladas en los primeros meses de funcionamiento y el documento fue elevado al Consejo General de Educación por el vocal gremial Sr. Belén Alvarez; quien supervisaba las innovaciones educativas en áreas aborígenes...”

La primera promoción de Auxiliares Docentes Aborígenes egresó en 1989. fueron veintinueve jóvenes de distintas comunidades aborígenes Tobas, y Mocovíes de la Provincia.

También se pudo registrar de los testimonios que durante el año 1988 y 1994 se extendió la capacitación de A.D.As en El Sauzalito zona wichí, creadas por Resolución N° 142/88 del Consejo General de Educación (Ver anexo 19). Se autorizó el funcionamiento del El Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para a etnia wichí, que la supervisión y organización estuvo a cargo del equipo del C.I.F.M.A. de Saénz Peña.

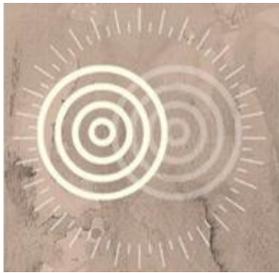
¿ A Que Se Debe El Nombre?

Según testimonio de la docente Zazzeri, Margarita: “... El nombre de “CENTRO DE INVESTIGACION Y FORMACION PARA LA MODALIDAD ABORIGEN”. fue puesto por el equipo de docentes encargados por el Consejo General de Educación de elaborar las propuestas para la educación aborigen..”

Dicho equipo quiso, en el nombre de la Institución, reflejar claramente la finalidad de la misma.:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Que la institución estaba al servicio de la implementación de una “Modalidad Aborígen” (que luego se denomina E.B.I.).

Que para lograr la puesta en marcha de esta Modalidad era necesario crear las condiciones propicias formando recursos humanos especializados y mediante la realización de investigaciones lingüísticas y culturales acerca de los Pueblos aborígenes del Chaco a fin de desarrollar una propuesta curricular adecuada.

EL C.I.F.M.A. y la puesta en marcha del Pro.E.B.I.

Según testimonios de Margarita Zazzeri el C.I.F.M.A. se constituyó en la unidad ejecutora del Programa Educación Bilingüe Intercultural por ello, dijo que: “.. el 15 de mayo de 1990 en acto público se le hizo entrega, a los egresados, de las designaciones para sus respectivos cargos en las escuela que habían aceptado la experiencia de Educación Bilingüe Intercultural, esto nos significó un trabajo paciente realizado previamente, nos demandó recorrer las escuelas, solicitando acepten a los egresados:” Se supo que en el mismo acto se dio lectura a la Resolución N°425/90 del Consejo General de Educación.(Ver anexo 20) donde:

- Se afectan los establecimientos primarios que aceptaron incorporarse al Pro.E.B.I.
- Se determinan misiones y funciones del A.D.A. Se da a conocer la nómina de A.D.A.s y las escuelas en las que serán designados.
- Se realizan especificaciones sobre las misiones y funciones del A.D.A.

Ya que en el Art. 7° de la mencionada Resolución se “encomienda al C.I.F.M.A. continuar apoyando, asesorando y evaluando la aplicación del aludido Programa, a través de diversas acciones, como cursos de capacitación, y perfeccionamiento, visitas, reuniones en los locales escolares con docentes A.D.A.s y comunidad. Etc; los docentes del C.I.F.M.A. desarrollaban esta función.

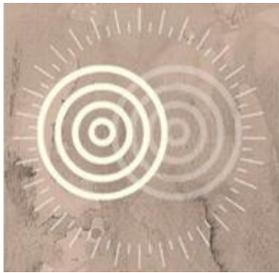
El Sr Bounissen Germán dijo que la función encomendada en el citado Art. 7° de la Resolución 425/90 C.G.E. tuvo gran importancia para este Centro ya que obligó a la Institución a superar la concepción predominante acerca de Institutos de Formación Docente encargado casi pura y exclusivamente de la formación de grado..”

“... El seguimiento y animación del Pro.E.B.I:⁶ obligó al personal del C.I.F.M.A. a superar las cuatros paredes de la Institución abriéndose a la realidad de las escuelas en las que trabajan sus egresados ubicadas, en su gran mayoría, en zonas rurales e inhóspitas.

A partir del análisis de las prácticas docentes de los A.D.A.s realizadas mediante observaciones directas en el aula y talleres se fueron determinando los logros y dificultades de los mismos...”

Ello permitió:

⁶ Pro.E.B.I.: Programa de Educación Bilingüe Intercultural.



Compensar las dificultades detectadas mediante talleres y cursos entendiendo así la formación docente, como un proceso continuo y del que es responsable no sólo el A.D.A. sino también el C.I.F.M.A. en cuanto institución formadora.

Evaluar la currícula del curso de Formación de de A.D.A.s y a partir de allí, realizar los reajustes necesarios para el segundo curso.

Evaluación externa del C.I.F.M.A.

La Sra Margarita Zazzeri relató que “...en el año 1991 el Consejo General de Educación designó como **evaluadora externa** a la Lic. Teresa Artieda que se desempeñaba como técnica en la Dirección de Currículo de la provincia trabajando con la colaboración del Lic. Roberto Curín., docente de la casa, para realizar la evaluación externa de las actividades que veníamos desarrollando..”

Auto-evaluadas las actividades realizadas por el C.I.F.M.A, resaltándose los logros y dificultades en la implementación de la E.B.I. en las escuelas; se realizó una evaluación prospectiva referente a las necesidades en cuanto a la formación de A.D.A. s. a fin de profundizar el Pro.E.B.I. en la provincia.

Iniciación del segundo curso de Capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

Se pudo registrar también a partir de las indagaciones realizadas a la Sra Zazzeri Margarita y al Prof. Bournissen Germán que el 2do curso comenzó el 1 de septiembre de 1991 autorizado por Resolución N° 1712/91,(Ver Anexo 21) dando así continuidad a las acciones tendientes a promover el acceso del aborígen a distintos niveles educativos y lograr una auténtica y efectiva inserción en la comunidad.

En este segundo curso se inscriben jóvenes aborígenes tobas y mocovíes de diversas zonas de la provincia por lo que resulta indispensable mantener el servicio del albergue estudiantil a fin de facilitar la asistencia de alumnos que no provienen de Presidencia Roque Sáenz Peña.

Además, en esta Resolución, se asignan partidas presupuestarias para las tareas de perfeccionamiento docente, apoyo, asesoramiento y evaluación llevada adelante con la coordinación del C.I.F.M.A.

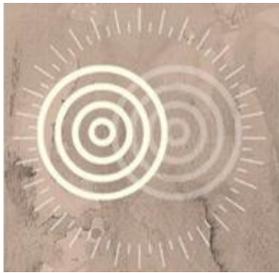
Publicaciones:

El Sr Bournissen relató que: “..Con el objeto de satisfacer las demandas de los A.D.A.s en cuanto a poder contar con un libro de lectura para la alfabetización en lengua Toba personal docente del C.I.F.M.A. elaboró y editó el libro de lectura en lengua Toba para 1er grado QOLAQ INNAIXATEGA que fue aprobado con carácter experimental, por Resolución N°3799/92 del Consejo General de Educación. (Ver anexo 22) para ser usado en las escuelas del área Toba afectadas al Pro.E.B.I:...”. Las mismas marcaron el cierre de la primera etapa en la vida institucional.

SEGUNDA ETAPA: DE INSTITUCIONALIZACIÓN (1993- 1995).

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



A esta etapa se la ha denominado “ de institucionalización” ya que la misma se inició con la creación formal del C.I.F.M.A. superando así la etapa preparatoria que tuvo un carácter experimental.

La voluntad de las autoridades educativas de crear, con carácter definitivo, el C.I.F.M.A. se expresó en el Art.2 de la Resolución N° 83/93 aprobada por el Consejo General de Educación el 18 de febrero de 1993.

Con respecto a la citada Resolución es importante destacar aquí la FINALIDAD de la Institución expresada textualmente así:

El C.I.F.M.A tiene como fines:

- ◆ Lograr el mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes de la provincia mediante la investigación, el perfeccionamiento y la formación de docentes aborígenes.
- ◆ Coordinar, apoyar, animar y evaluar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural para el logro de los objetivos propuestos.

Se puede sintetizar que la primera finalidad se corresponde a las funciones enumeradas en el Art. N° 138 del Estatuto del Docente, para los Institutos de Nivel Terciario (investigación, capacitación docente, y formación de grado). pero tiene como acento especial que todas las actividades que se realicen en el marco de la Institución estarán destinadas al mejoramiento del servicio educativo prestado en las comunidades aborígenes.

Que la segunda finalidad confirma también la acción del C I.F.M.A. iniciada en 1990, como Unidad Ejecutora del Pro.E.B.I.

El Pro.E.B.I. fue aprobado como proyecto especial con el objetivo específico de Implementar la “Modalidad Bilingüe Intercultural” y adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos indígenas tobas, mocovíes y wichís.

Finaliza el segundo curso de A.D.As.

En los testimonios dado por la docente Zazzeri, Margarita puede leerse que: “...el 9 de septiembre egresa la 2da promoción de Auxiliares Docentes Aborígenes...”

En este Acto de colocación de grado, el Rector junto a las Directoras de Nivel Terciario y Secundario procedieron a colocar el primer ladrillo del edificio propio, que posteriormente se construiría con aportes del Plan Social Educativo.

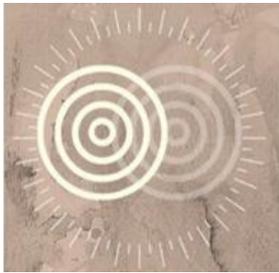
El hecho de que en un mes antes, se hubiera aprobado el reconocimiento de los Derechos de los pueblos Indígenas en la Constitución Nacional dio mayor ánimo e impulso a la tarea, sostuvo la docente entrevistada.

En la provincia del Chaco se formaron dos promociones de ADAs en cada sede, según muestra el cuadro siguiente:

	Saenz Peña		El Sauzalito	Totales
--	------------	--	--------------	---------

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



	Tobas	Mocovíes	Wichís	
1° Promoción 1989	25	4	12	41
2° Promoción 1994	22	2	20	44
Totales	47	6	32	85

Fuente: Elaboración propia a partir de datos estadísticos obtenidos del C.I.F.M.A.

3RA ETAPA: DE CONSOLIDACIÓN.

Apertura de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la Educación General Básica.

Se puede concluir a partir de las diferentes respuestas dadas por los informantes claves que a esta etapa se la ha denominado de consolidación ya que en la misma se afirma el carácter de la Institución como formadora de docentes aborígenes a partir de la implementación de una carrera de maestro especializado en Educación Bilingüe Intercultural. Dicha carrera es de nivel terciario y está destinada a aborígenes de las etnias tobas, wichis y mocovíes.

Por ello, a partir de la puesta en marcha el 19 de abril de 1995, de la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B”. la institución comienza a funcionar como Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. bajo la dependencia jerárquica de la Dirección General de Nivel Terciario.(Ver anexos 14,15,16)

Considerando la primer variable de análisis: Institución C.I.f.M.A.; para aspectos relevantes a la Identidad Institucional se pudo consultar el **Proyecto Educativo Institucional** del cual se obtuvo información relevante a la Identidad Institucional, Imagen Objetivo. Propósitos y objetivos Institucionales.

IDENTIDAD INSTITUCIONAL

El Instituto de Nivel Terciario C.I.F.M.A. cuenta con catorce años de fecunda trayectoria y jerarquía académica, único centro de esta modalidad, ejecutora del Programa Educación Bilingüe Intercultural, para las etnia Toba, Wichí y Mocoví; surge como una forma de dar respuesta a las necesidades y expectativas de formación de una población que a través de los años, fue víctima de una deficiencia crónica como es el abandono, la repetición de los niños del sistema educativo, teniendo como misión:

- Rescatar y sistematizar los saberes valiosos de esta comunidad en un ámbito de revalorización de la identidad social y cultural.
- Generar recursos humanos de capacitación-investigación sobre la cultura y lengua indígena del Chaco.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Incorporar la familia indígena al sistema escolar, reconocer sus saberes y potenciarlos a través del emprendimiento de acciones en conjunto que permitan una verdadera vinculación escuela-comunidad, el crecimiento personal, social y comunitario.

Podemos sintetizar a partir de lo desarrollado en este aspecto que esto va permitiendo:

Ir adecuando la educación chaqueña a las reales necesidades de los pueblos indígenas en vista del proceso de consolidación de su identidad étnica como punto de partida para su efectiva y real participación en un diálogo intercultural en la sociedad pluriétnica y pluricultural del Chaco.

Se pudo saber que desde el año 1987 se realizó la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes no implementándose la formación de Maestros Indígenas por los siguientes motivos:

- Carencia de un equipo docente especializado en Educación Intercultural Bilingüe.
- Poco desarrollo de investigación lingüística, antropológica y de pedagogía intercultural bilingüe.

Se sintetiza que luego de ocho años de intenso trabajo, se han superado las dificultades planteadas y se abrió la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural en el año 1995; la que permitió a los egresados ocupar un espacio al que tienen pleno derecho y desempeñar una función insustituible en la educación escolar de los niños indígenas.

En el transcurso de estos años, el crecimiento y el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe estuvo signada por las demandas y las exigencias que las comunidades indígenas iban planteando a la Institución, y por concretar paulatinamente los logros planificados.

También se ha logrado conformar equipos de capacitación interdisciplinarios de docentes indígenas y no indígenas, se han concretado diversas investigaciones por parte de lingüistas, antropólogos, psicólogos, pedagogos, docentes y comunidad indígena.

EXPLICITACIÓN DE IMAGEN OBJETIVO

Teniendo en cuenta la Constitución Nacional y Provincial, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación de la Provincia del Chaco, Ley del Aborigen Chaqueño, los objetivos y propósitos institucionales se expresan en la siguiente imagen objetivo:

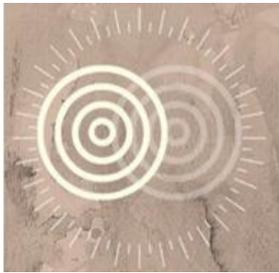
1) Una Institución Educativa dedicada específicamente a la formación, capacitación e investigación en Educación Intercultural Bilingüe, con presencia y participación indígena, que responda a las demandas y necesidades de los mismos y que contribuya decisivamente a la concreción del derecho constitucional a una Educación Intercultural Bilingüe.

2) Una Institución de Nivel Terciario cuyo modelo educativo respete la identidad cultural, social y lingüística de los pueblos indígenas con una fuerte inserción, presencia y compromiso en la misma a través de:

- Formación de docentes indígenas.
- Tareas de extensión y servicio a las comunidades.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Investigaciones culturales, lingüísticas y educativas.
 - Capacitación a docentes de todos los niveles.
- 3) Una Institución que ofrezca una formación pedagógica integral desde el enfoque Bilingüe Intercultural respetuoso de la diversidad.
- 4) Una Institución en la que la enseñanza y la investigación de las Lenguas Toba, Wichí y Mocoví ocupen un espacio preferencial tanto dentro del aula como fuera de ella.
- Este protagonismo dependerá no solo del Estado, sino de la actitud de la sociedad envolvente y por supuesto de los propios indígenas.
- 6) Una Institución con Estilo Institucional propio basado en el diálogo intercultural de los actores involucrados en el compromiso para con los pueblos indígenas, y con una fuerte participación igualitaria y protagonismo de los mismos en la toma de decisiones.

Se puede sintetizar aquí a partir de la Imagen objetivo mencionada que esta Institución posee estilo propio que les permite a los indígenas a iniciar un camino hacia el logro de una real participación igualitaria en la Sociedad Nacional y Regional.

Que de esta forma las comunidades, fortalecidas en su identidad a través de la Educación Intercultural Bilingüe, y en sus objetivos de recorrer el camino con sus propios pies, sin muletas harían sólida su posición al tener compromiso y responsabilidad para con la Sociedad y el Estado.

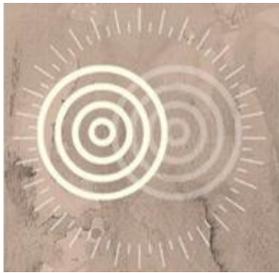
PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

Entre los propósitos institucionales plasmado en el Proyecto Educativo Institucional pueden leerse los siguientes:

1. Garantizar una formación intercultural bilingüe con una oferta de calidad, equitativa, a todos los alumnos, para que al finalizar su formación, alcancen los máximos logros posibles.
2. Lograr en los alumnos una profunda convicción de formación permanente como un imperativo de afianzar su compromiso con la Educación Intercultural Bilingüe y como actores sociales comprometidos con la realidad en donde se desempeñen.
3. Establecer una fluida comunicación y una sostenida articulación entre el instituto y las escuelas destinos de las prácticas de los alumnos indígenas con el fin de coordinar y ejecutar acciones interinstitucionales en los diversos ámbitos de la capacitación, investigación y extensión.
4. Establecer un espacio permanente de capacitación continua que den respuesta a las demandas identificadas en las diferentes unidades educativas que implementan una Educación Intercultural Bilingüe.
5. Desarrollar acciones que abarquen diversas instancias de investigación-acción para enriquecer conocimientos, adquirir saberes, analizar, retroalimentar y evaluar las prácticas pedagógicas a modos de vincular teoría-práctica y desenvolverse en contextos pluriétnicos y bilingües.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



6. Propiciar el acercamiento escuela-comunidad como una manera de enriquecer el presente Proyecto Educativo.

En el Proyecto Educativo Institucional se puede leer los siguientes objetivos

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

1. Consolidar y desarrollar una propuesta de formación docente integral, diversificada, impulsando una oferta educativa Intercultural Bilingüe para la EGB 1 y 2, con el fin de rescatar y valorar la identidad cultural, social y lingüística de los alumnos indígenas.
2. Formar docentes poseedores de una cultura general y específica del medio donde ejercerá su tarea educativa.
3. Evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos incluyendo la reflexión sobre su propia práctica con el fin de responder a las necesidades reales y lograr prácticas pedagógicas contextualizadas.
4. Construir un estilo de gestión institucional integradora, participativa y transformadora.
5. Aportar recursos metodológicos para abordar científicamente los fenómenos educativos que garanticen una formación continua y de calidad.
6. Detectar demandas de capacitación que corresponda al entorno inmediato y cotidiano del alumno.
7. Planificar, difundir, organizar, administrar y evaluar ofertas de capacitación de docentes en actividad y graduados docentes.
8. Fomentar líneas de investigación-acción que impliquen la integración o complementariedad de enfoques, métodos y/o disciplinas como una forma de resignificar y vincular teoría-práctica.

Se puede analizar a partir de haber explicitados los objetivos y propósitos institucionales que ésta Institución y que la educación que ella imparte se convirtió en una estrategia de equidad educativa, porque estribó en el postulado de la plena vigencia de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza- aprendizaje y reconoció la diversidad socio-cultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.

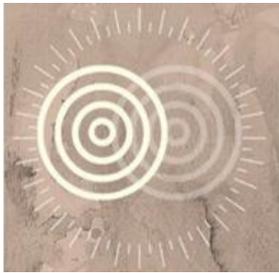
Continuando con la caracterización de la Institución C.I.F.M.A. y en relación a aspectos generales, se hará referencia a la Infraestructura, edificio y mobiliarios.

INFRAESTRUCTURA

Se pudo rescatar del libro de Memoria Institucional que el 12 de Agosto de 1995 (1º Aniversario de la Incorporación de los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Constitución Nacional), se realizó el Acto de Inauguración del edificio escolar del C.I.F.M.A. en el Barrio Nalá de Presidencia Roque Sáenz Peña. En dicho acto estuvieron presente autoridades educativas provinciales y nacionales, quienes expresaron su beneplácito por las acciones desarrolladas por el Instituto C.I.F.M.A. en el servicio educativo a las comunidades aborígenes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



A partir de las observaciones de planos del edificio y del estado del mismo se puede caracterizarlo del siguiente modo:

El **edificio** escolar tiene 662m² de superficie cubierta cuenta con cinco aulas, salón de usos múltiples, sanitarios, cocina despensa y bloque administrativo compuesto por seis oficinas, depósito y baños para los docentes.

La placa recordatoria que se encuentra a la entrada del Instituto dice lo siguiente:

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
C.F.M:A.
12-8-95.
Recuerdo de Inauguración
Este edificio fue construido con el aporte del Plan Social
Educativo para la Educación Bilingüe Intercultural de los
Pueblos indígenas Qom, Wichi y Moqoit.

Se observó la existencia de diversos mobiliarios: bancos, sillas, armarios, estanterías, como también fotocopiadora, computadoras varias donado por diversas instituciones que apoyan la Educación Bilingüe Intercultural entre ellas se pudo registrar al: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Fundaciones. Organismos no gubernamentales.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

En relación a este punto se puede diferenciar la Organización adoptada en la Institución desde dos momentos significativos:

- 1- Organización adoptada durante la Formación del Auxiliar Docente Aborigen.
- 2- Organización adoptada durante la formación del Maestro Bilingüe Intercultural.

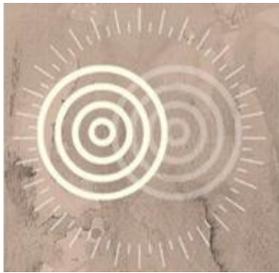
1- Organización adoptada durante la Formación del Auxiliar Docente Aborigen.

Estructura Organizacional Según Resol 83/93 C.G.E(Ver Anexo 17)

La estructura del C.I.F.M.A. estuvo integrada por las siguientes áreas desde la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Área de Formación de Docentes Aborígenes.

Fue la encargada de capacitar a los aborígenes para el desempeño de su labor escolar, tal como lo establece el Artículo 16, inciso e) y f) de la Ley 3.258. Estatuto del Docente.

Dicha capacitación se realizó mediante cursos de nivel secundario y/o terciario aprobadas por el Consejo General de Educación.

Área de Capacitación Permanente.

Con el objeto de dar cumplimiento a lo establecido en el Art. 16, inciso d) de la Ley 3.258 ésta área tuvo a su cargo ejecutar las acciones de capacitación permanente programadas por la Comisión de Capacitación Permanente.

Dicha capacitación se brindó a los docentes mediante cursos de postgrado, seminarios, talleres, jornadas, etc.

En las áreas de Capacitación Permanente y Seguimiento actualmente se encuentran trabajando personal part-time con horas cátedras de nivel secundario, designado en 1983 con carácter transitorio y docentes de los espacios de Investigación educativa.

Área de Seguimiento.

Fue la encargada de asesorar y apoyar a los supervisores técnicos de zona, directores, maestros, A.D.A.s. de las escuelas afectadas al Pro.E.B.I. y al Consejo Consultivo para permitir un adecuado seguimiento y evaluación del mismo.

Área de Currículo y Elaboración de Material.

Con el objeto de dar cumplimiento a lo establecido en el Artículo 16, inciso b) de la ley 3.258 Estatuto del Docente, esta área tuvo a su cargo las siguientes tareas:

- ◆ Recoger y sistematizar las experiencias de los docentes del Pro.E.B.I. en este campo como punto de partida para la elaboración del diseño curricular para la Modalidad Bilingüe Intercultural.
- ◆ Realizar, distribuir, promover su uso y validación del material de apoyo necesario para la E.B.I.
- ◆ Diseminar y evaluar la propuesta de Diseño Curricular para la Modalidad.

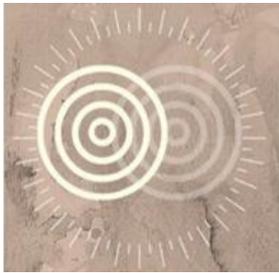
Residencia Estudiantil.

Este servicio que se prestó a los alumnos contó con dos docentes de dedicación exclusiva, a la atención del alumnado, coordinando diversas actividades, desde las escolares hasta recreativas.

2- A partir de la Implementación de la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, el aspecto organizativo adoptó la siguiente estructura:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



CONFORMACIÓN DE LA PLANTA FUNCIONAL ACTUAL.

Como ya se señaló anteriormente al crearse la “Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.”⁸ se afectaron los cargos de Rector, Secretario, Bedel, Director de Estudio y las horas de cátedras de Nivel Terciario para el funcionamiento de la carrera.

Ello permitió la conformación de un equipo docente designado con carácter Interino que conformó el Area de Formación de Docentes Aborígenes.

Habida cuenta de que resultó indispensable brindar apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes y alumnos de la “Carrera de Maestros Bilingüe Intercultural para la E.G.B.” debido a que se detectaron diversas dificultades en los alumnos, de comprensión, interpretación de textos, escritura en lengua materna, etc, se afectó personal par-time designado anteriormente con carácter Transitorio a un A.D.A. relevado de sus funciones en su cargo de base a fin de conformar dos Equipos de Apoyo.

Debido a que tampoco se afectó cargos ni horas cátedras de nivel terciario para cubrir las necesidades en las otras Áreas en este momento las mismas se encuentran prácticamente paralizadas, en especial área de Currículos y Elaboración de Material.

Se puede sintetizar que los recursos humanos disponibles en la institución al momento de la implementación de la carrera de maestro bilingüe intercultural para la EGB fueron lo siguientes:

RECURSOS HUMANOS

Plantel docente (Ver anexo N° 23)

Aspecto cuantitativo:

- Cantidad total 14 (13 docentes con cargo y horas cátedra, y 1 bedel)
- 8 docentes designados con horas transitorias y 1 docente afectado
2 personal de planta permanente (cocinera y ayudante de cocina)
1 bibliotecaria
- Cantidad de personal directivo: 2 (Dos)

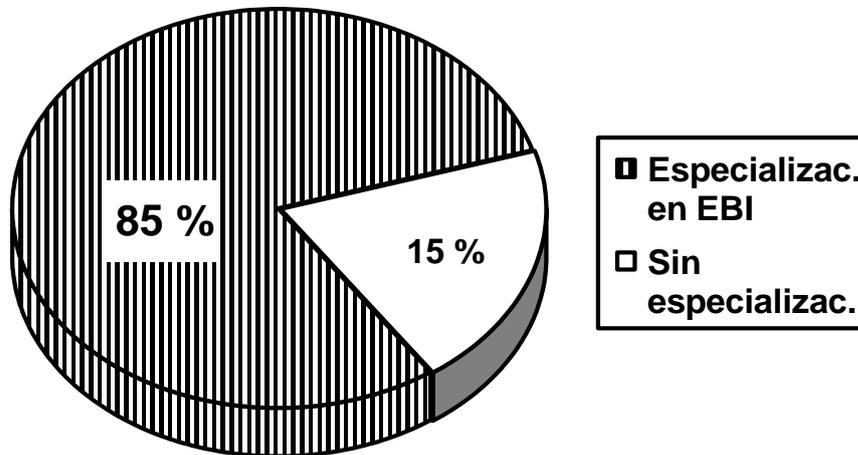
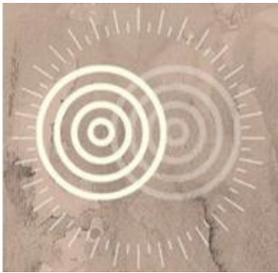
Aspecto cualitativo:

Especialización en Educación Bilingüe Intercultural de los docentes del I.N.T. “CIFMA”:

⁸ E.G.B.: Educación General Básica.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico que de la totalidad de los docentes de la Institución una característica distintiva es que el 85% posee capacitación en educación bilingüe Intercultural y que solo un 15% carece del mismo

En relación a la cultura escolar, la organización de los espacios, los tiempos y los agrupamientos y de los vínculos interpersonales, los siguientes cuadros son explicativos del funcionamiento de los mismos:

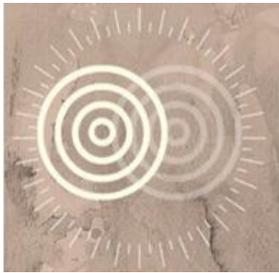
Cultura Escolar:

Relaciones → sentido de comunidad.
→ trabajo en equipo.
→ apoyo y relación mutua.
→ Aprendizaje profesional compartido.
→ Acuerdos construidos consensuados.

Formas de Trabajo → Enseñanza: tarea colectiva, participativa.
en equipo.
→ Instancias de diálogos entre grupos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



→ Espacios y tiempos comunes.

Identificación personal o Estilo: → escuela como conjunto.
→ Valores, proceso y metas compartidos.
→ Interdependencia.

Condiciones Organizativas → tiempos, tareas y recurso que promueven el trabajo conjunto.
→ sentido de pertenencia a la Institución.

Aspectos organizativos básicos

La organización de espacios, tiempos agrupamientos se concretiza en :

Espacios:

Características edilicias. distribución de los espacios según las tareas y equipamientos. Resignificación de los mismos según la distribución de roles en los actores (propietarios, clientes, extranjeros, usuarios).

Tiempos:

Calendarios – Horarios – Uso real del tiempo asignado. Resignificación de cronogramas institucionales en función del tiempo y tareas (Agenda Institucional).

Agrupamientos:

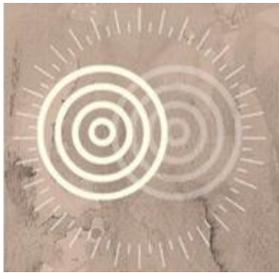
Organización de los actores: * según comunicación
* sistema de roles

* sistema de poder

- ◆ Según las funciones de la institución
- ◆ Instancias de la Formación Docente
- ◆ Articulación e integración de dichas instancias
- ◆ Equipos de trabajo
- de conducción (Consejo Directivo)
- Intra-institucional (departamentos según funciones: gestión pedagógica, administración)

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Inter-institucionales: proyectos integrados (con otras instituciones)

Circuitos de comunicación: - ascendente

- descendente

- circular

= no estructurado

= no lineal

= no vertical

De los vínculos interpersonales

- Actitudes vinculadas a distintos aspectos de la Institución
- Sentido de pertenencia
- Relaciones de intercambio armoniosas
- Participación - Tomar decisiones
- Favorecer la empatía - Explicaciones
- Objetivos asumidos – Compromiso general
- Ámbito Democrático

ASESORES EXTERNOS:

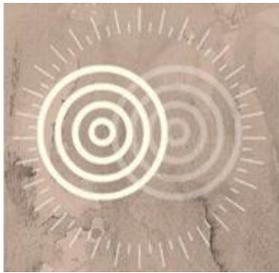
Se pudo registrar que la Institución contó con asesores externos continuamente, dedicados al fortalecimiento de las acciones emprendidas a partir del seguimiento y la capacitación continua entre ellos se pudo reconocer a los siguientes:

Investigadores del CONICET Dr. José Braunstein. Pablo Wright (antropólogos) Lic. Cristina Messineo (Lingüista). El asesor de Programas de Educación Bilingüe Intercultural que se realizan en Paraguay y Bolivia: Dr. Bartolomé Meliá. Psicopedagoga Marta Tomé entre otros.

En relación a los alumnos se buscó información relacionada con el perfil del ingresante, los aspectos a tener en cuenta en su evaluación y la matrícula de alumnos registrados por años y etnias.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



SITUACION ACADEMICA DE LOS ALUMNOS.

Perfil del ingresante.

Entre los requisitos del Ingresante a la Carrera de “Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.” se pudo leer lo siguiente:

- ◆ Ser aborigen de la etnia Toba, Wichi o Mocovì.
- ◆ Dominar la Lengua autóctona en forma oral y escrita.
- ◆ Tener estudios secundarios completos de cualquier modalidad o estudios completos de A.D.A.
- ◆ Responder al perfil de ingreso a ser evaluado por el Departamento de lengua e Historia.

Aspecto a tener en cuenta en la evaluación de los alumnos:

- ◆ Actitudes de apertura y servicio hacia sus pares, educando y comunidad.
- ◆ Actitudes de preservación de la identidad y Cultura aborigen.
- ◆ Disposición para transmitir su cultura y lengua autóctona.
- ◆ Capacidad para integrar equipos de investigación y sistematización de datos sobre la realidad socio-cultural.
- ◆ Disposición para promover el bien común.
- ◆ Capacidad de diálogo intercultural.

MATRICULA:

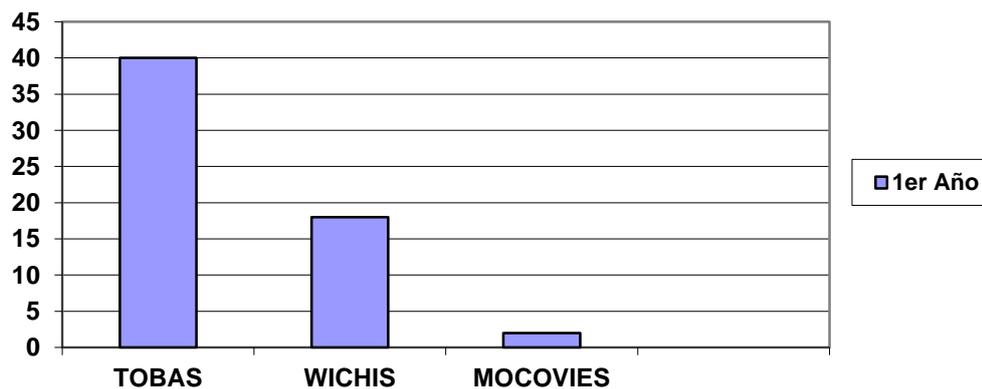
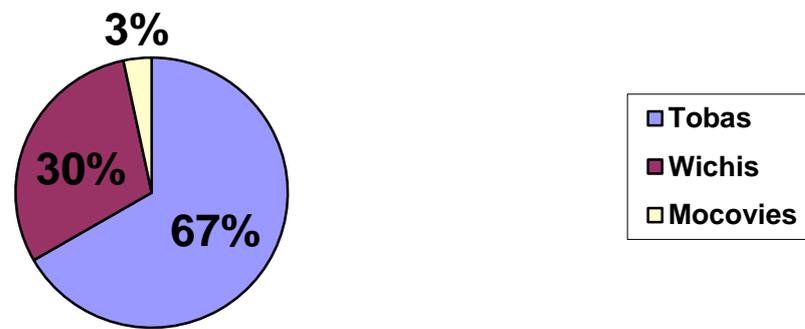
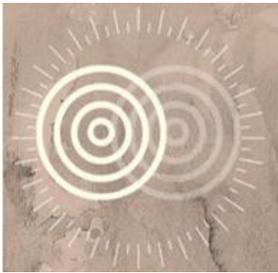
Tabla 1 Matrícula de alumnos año 1995 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL
TOBAS	40
WICHIS	18
MOCOVIES	2
TOTAL:	60

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Lectura de Tabla 1

En el gráfico circular se puede observar que son 60 los alumnos matriculados en el año 1995 en la Carrera de maestro bilingüe intercultural, se lee que un 67% corresponden a la etnia toba, un 30% a la etnia wichís y solo un 3% a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra por etnias se puede observar que del total de alumnos 40 alumnos son tobas, 18 son wichis y solo 2 son mocovíes.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

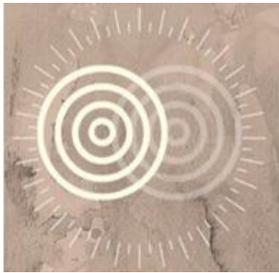
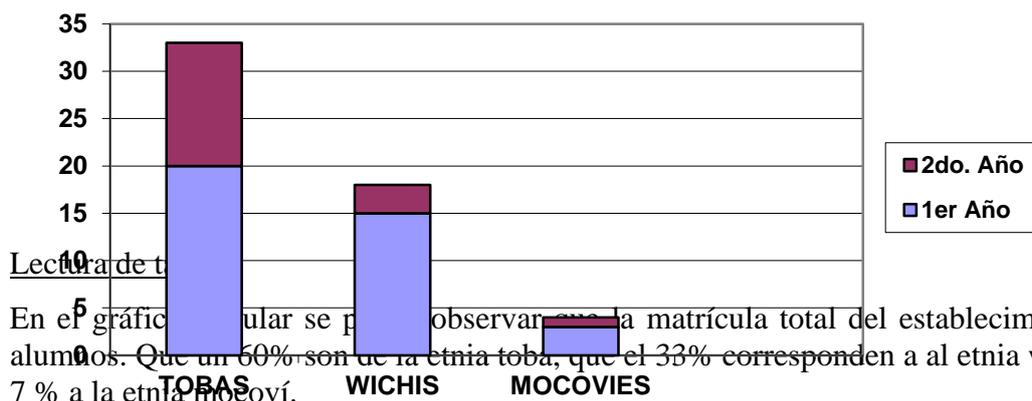
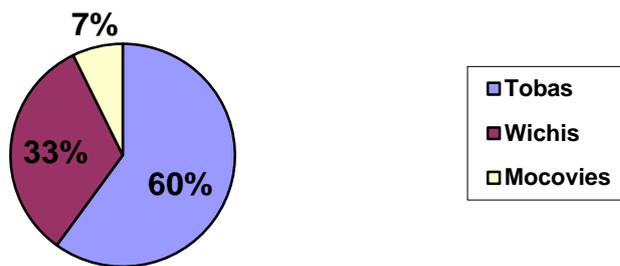


Tabla 2 Matrícula de alumnos año 1996 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		1er Año	2do. Año
TOBAS	33	20	13
WICHIS	18	15	3
MOCOVIES	4	3	1
TOTAL:	55		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.



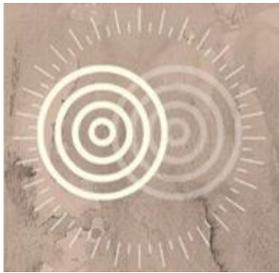
En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 55 alumnos. Que un 60% son de la etnia toba, que el 33% corresponden a la etnia wichí y solo un 7% a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se puede observar que del total de 33 alumnos tobas, 20 alumnos son de 1er año y 13 alumnos de segundo año.

En la barra correspondiente a la etnia wichí se observa un total de 18 alumnos, de los cuales 15 son de 1er año y 3 alumnos son de 2do año.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

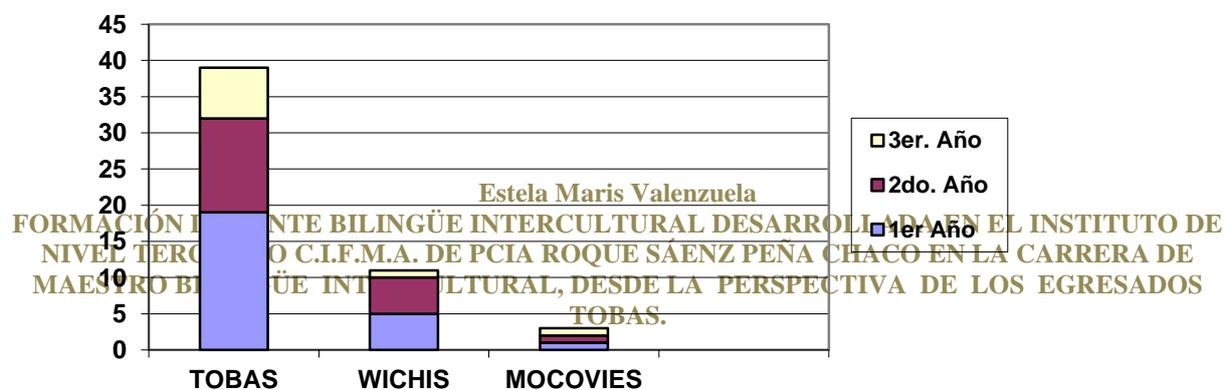
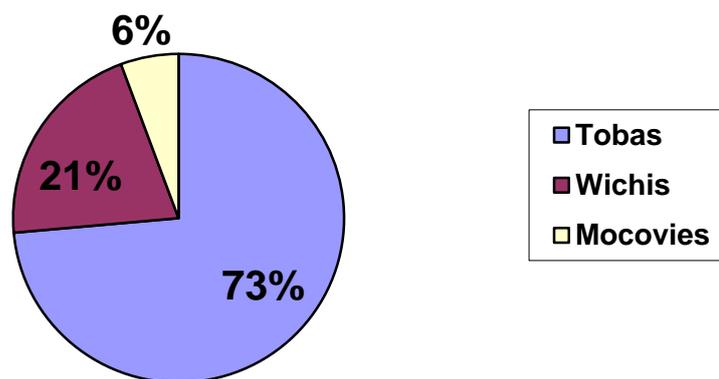


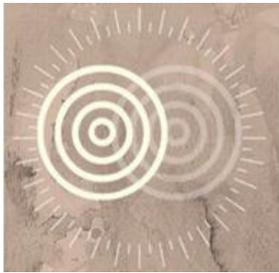
En la barra correspondiente a la etnia mocoví se observa que sobre un total de 4 alumnos, 3 alumnos son de 1er año y solo 1 alumno es de 2do año.

Tabla 3 Matrícula de alumnos año 1997 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO		
		1er. Año	2do. Año	3er. Año
TOBAS	39	19	13	7
WICHIS	11	5	5	1
MOCOVIES	3	1	1	1
TOTAL	53			

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.





Lectura de tabla 3

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 53 alumnos. Que un 73 % son de la etnia toba, que el 21% corresponden a al etnia wichí y solo un 6 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 39 alumnos tobas, 19 alumnos son de 1er año y 13 alumnos de segundo año y 7 alumnos en 3er año.

En la barras escalonada correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 11 alumnos, de los cuales 5 son de 1er año y 5 alumnos son de 2do año y 1 alumno de 3er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que sobre un total de 3 alumnos, 1 alumno es de 1er año , 1 alumno de 2do año y 1 alumno es de 3er año.

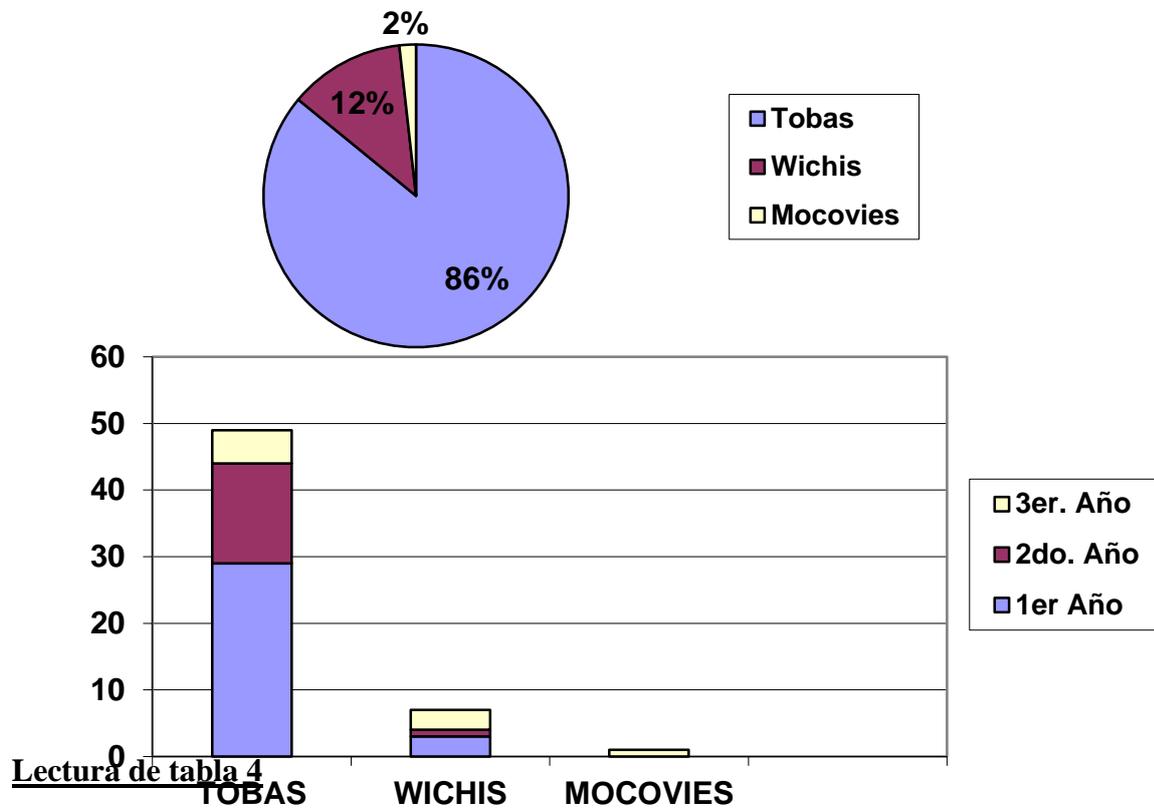
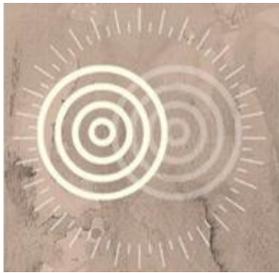
Tabla 4 Matrícula de alumnos año 1998 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO		
		1er. Año	2do. Año	3er. Año
TOBAS	49	29	15	5
WICHIS	7	3	1	3
MOCOVIES	1	-	-	1
TOTAL	57			

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Lectura de tabla 4

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 57 alumnos. Que un 86 % son de la etnia toba, que el 12% corresponden a al etnia wichí y solo un 2 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 49 alumnos tobas, 29 alumnos son de 1er año y 15 alumnos de segundo año y 5 alumnos en 3er año.

En la barras escalonada correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 7 alumnos, de los cuales 3 son de 1er año y 1 alumnos es de 2do año y 3 alumnos son de 3er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que solo 1 alumno mocoví cursa el 3er año, no registrándose alumnos en 1er y 2do año.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

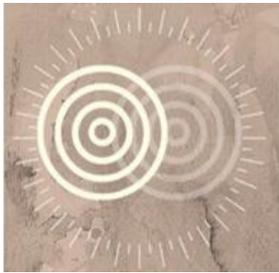
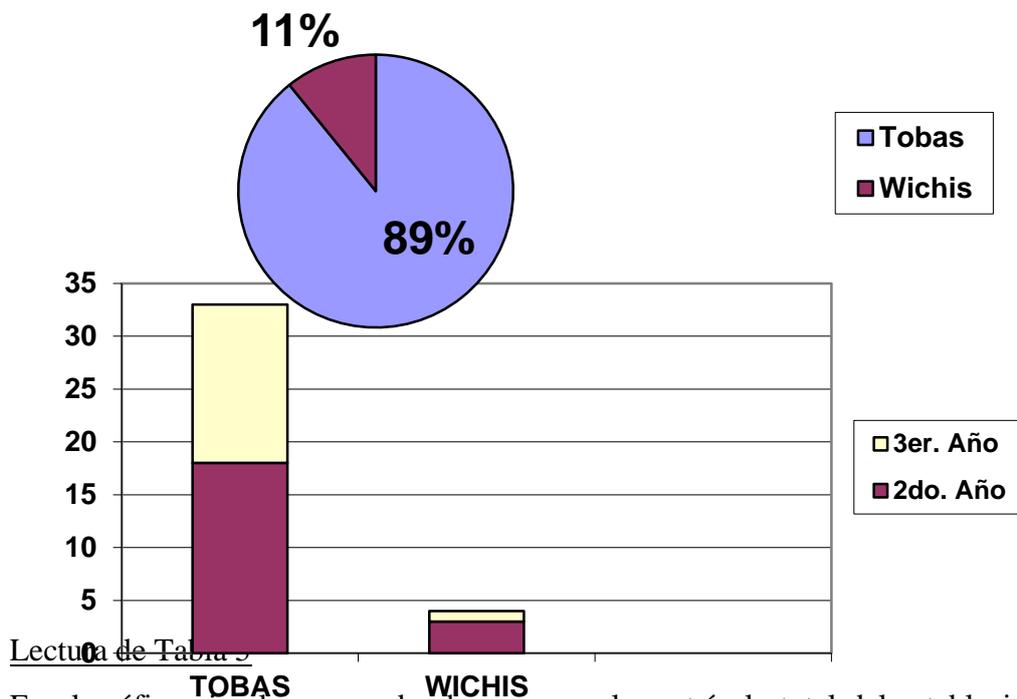


Tabla 5-Matrícula de alumnos año 1999 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		2do. Año	3er. Año
TOBAS	33	18	15
WICHIS	4	3	1
MOCOVIES	-	-	-
TOTAL	37		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.

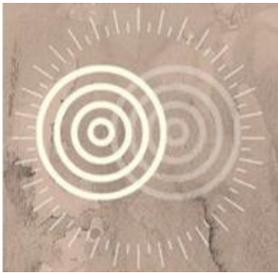


En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 37 alumnos, dichos alumnos son de 2do y 3er año ya que ése año no hubo matrícula inicial, es decir inscripción a primer año. Que un 89 % son de la etnia toba, que el 11% corresponden a al etnia wichí y no se registra alumnos de la etnia mocoví.

En el gráfico de barras escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 33 alumnos tobas, 18 alumnos son de 2do año y 15 alumnos son de 3er año.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



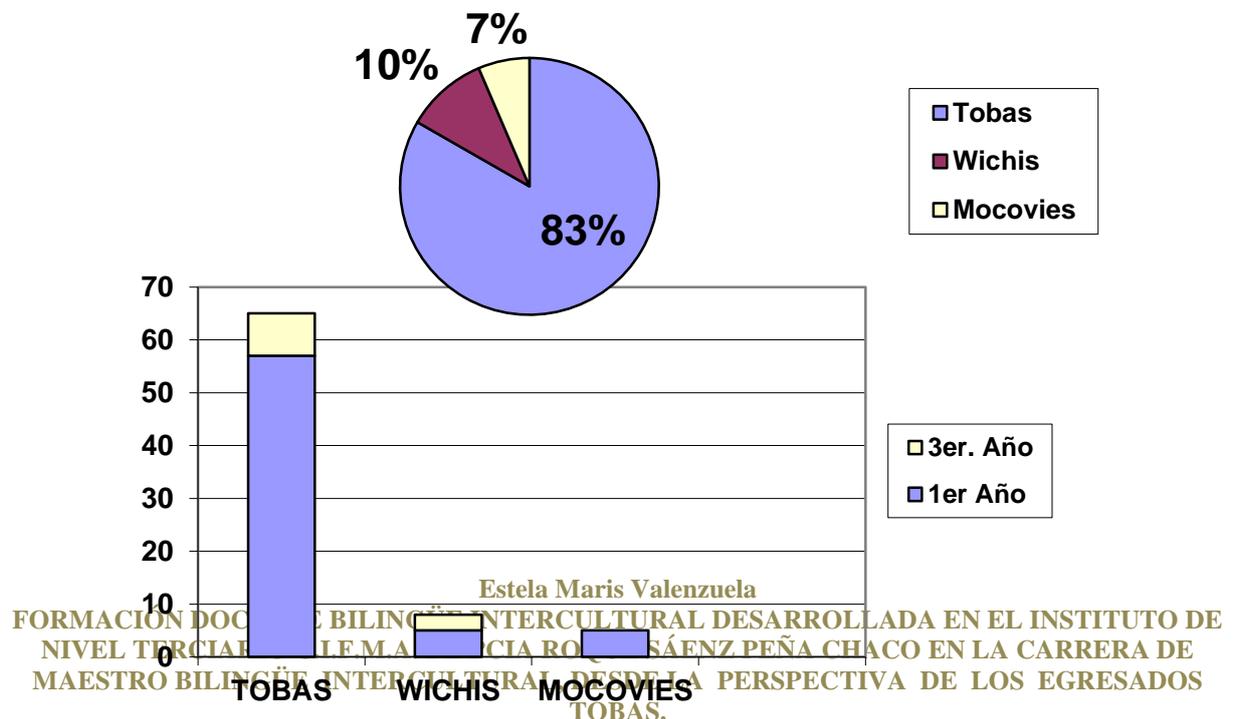
En la barras escalonadas correspondiente a la etnias wichí se observa un total de 4 alumnos, de los cuales 3 son de 2do año y 1 alumnos es de 3ero año.

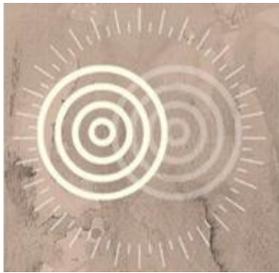
No se registran alumnos de la etnia mocoví.

Tabla 6 Matrícula de alumnos año 2000 discriminados por etnias.

ETNIAS	TOTAL	CURSO	
		1er. Año	3er. Año
TOBAS	65	57	8
WICHIS	8	5	3
MOCOVIES	5	5	-
TOTAL	78		

FUENTE: Elaboración propia a partir del Relevamiento estadístico anual.





Lectura Tabla 6

1- Se registro la matrícula total del establecimiento: 78 alumnos correspondiente a :
1er año de la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la E.G.B. 1 y 2: 67 alumnos es decir el 86 % del total de matriculados.

3er año de la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural un total de 11 alumnos, es decir el 14 % de los matriculados.

En el gráfico circular se puede observar que la matrícula total del establecimiento es de 78 alumnos. Que un 84 % son de la etnia toba, que el 10 % corresponden a al etnia wichí y solo un 6 % a la etnia mocoví.

En el gráfico de barra escalonadas por etnias y por año se observa que del total de 65 alumnos tobas, 57 alumnos son de 1er año y 8 alumnos de 3 er año.

En la barra escalonada correspondiente a la etnias wichí se observó un total de 8 alumnos, de los cuales 5 son de 1er año y 3 de 3er año es decir de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

En la barra escalonada correspondiente a la etnia mocoví se observa que 5 alumnos mocoví cursa el 1er año, no registrándose alumnos 3er año de la carrera de maestro bilingüe intercultural.

ANÁLISIS DE LA MATRÍCULA

1- Decreciente matrícula en la carrera que se analizan

Al analizar la magnitud de las cifras que se observan, cuando se considera el decrecimiento de matrícula en la Carrera de Maestro Bilingüe Intercultural para la E.G.B.1 y 2 se debe considerar los siguientes aspectos señalados por la directora de estudio de la carrera de maestro bilingüe intercultural, que explicarían los motivos de tales decrecimiento.

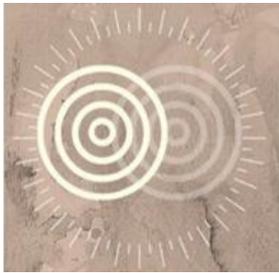
a) Escaso porcentaje de ingreso y egreso de alumnos al nivel secundario en nuestra región influida por la evolución de la inequidad y desigualdad educativa, sobre todo en contextos de marginalidad extrema, con poblaciones aborígenes.

b) El derecho históricamente postergado hacia una educación de calidad para toda su vida, que le otorgue las herramientas necesarias para posibilitarlo enfrentar a las crecientes condiciones de pobreza para la mayorías y a las exigencias propias del proceso de globalización y modernización de nuestras sociedades, acompañado de un sostenido deterioro en la distribución de ingresos para garantizar la continuidad en el sistema.

c) La falta de políticas educativas que tiendan a garantizar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, acompañados por el desarrollo de políticas compensatorias, que implique la implementación de diversos programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socio-económicas en desventajas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



d) Las desigualdades de origen social, que siguen siendo muy significativas, como también la imposibilidad de nuestros sistemas educativos y de los procesos socio-económicos imperantes, para crear bases más homogéneas de cultura integradora que posibilite retener en el nivel escolar, a un número considerable de jóvenes.

e) La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, para mantener a sus familias, utilizando como único medio de ingreso sus mal vendidas artesanías a precios muy bajos, que le demanda mucho tiempo y esfuerzo dedicado a la producción y a la posterior venta de las mismas.

f) El desprendimiento de su núcleo familiar por largo tiempo, observado sobre todo en las primeras cohortes de alumnos, que le significó un período de incorporación de nuevas formas de convivir, de relacionarse con el entrono, de establecer vínculos al que no muchos pudieron resistir.

GOBIERNO INSTITUCIONAL

En relación a este aspecto, interesó analizar las modalidades de gestión establecida en la Institución, para ello se recabó información del Proyecto Educativo Institucional.

Modalidades de Gestión

Puede leerse en lo plasmado en el proyecto educativo institucional que la institución C.I.F.M.A. se adhiere a un modelo de modelo de gestión participativa con una organización interactiva flexible dinámica con liderazgo compartido, con creatividad e innovaciones amplias.

Esto se concreta en un modelo de Gestión con Cultura Democrática que implica el respeto del punto de vista de los actores Institucionales que todos los docentes y alumnos puedan tener igualdad de oportunidades, de opiniones y de asumir responsabilidades y tareas, se establezcan con claridad de los acuerdos y se intenten superar con el mayor consenso las controversias, se genere el trabajo en equipo donde se adopten estrategias compartidas.

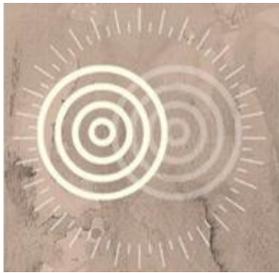
El sistema de Información posee canales claros, concisos, donde se realizan reuniones para chequear necesidades institucionales y se crean canales inter-institucionales.

La comunicación fue y es de cara a cara, el encuentro grupal, la escucha activa, se genera una nueva oportunidad donde se permite la participación de la comunidad y la de los alumnos. Los medios son múltiples: carteleras, pizarrones, reuniones, folletos, boletines, periódicos, otros.

Que este estilo de gestión que proponen:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Se concreta en aceptar el derecho de una persona a expresarse, vivir y crecer en una etnicidad y cultura determinada, en el respeto por la diversidad, en el reconocimiento de la interdependencia, conocimiento cultural de las partes.

Se apoya en

- Una pedagogía integradora y participativa que se traduce en: personal docente multicultural, en el involucramiento de las comunidades indígenas en el hecho educativo, en la conciencia del docente de su grupo cultural y de los “otros” culturales o étnicos.
- En el dominio pedagógico general, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico de la disciplina y conocimientos en gestión institucional integrada, además de dominio de las competencias para generar, acumular y difundir conocimientos producidos en las prácticas docentes bilingües Interculturales.
- Se evidencia en la Autonomía creciente de la Institución, ejercitando gradualmente la participación, construyendo a partir de las necesidades cotidianas, fortaleciendo equipos de trabajo, es decir una gestión institucional conducida por directivos que actúan como comunicadores.
- Se mediatiza en el intercambio en la puesta en común de intereses, necesidades, demandas, para llegar a acuerdos colectivos, es un proceso constante.
- Se valida centrando la institución, alrededor de aprendizajes escolares y que sean alcanzados con éxito por todos los estudiantes.

En relación a los servicios que presta la Institución: biblioteca y albergue estudiantil y servicios de extensión se pudo obtener la siguiente información:

BIBLIOTECA

La institución cuenta con una biblioteca especializada en educación bilingüe intercultural con materiales significativos de diversas experiencias registradas en Ecuador, Bolivia Perú, estudios lingüísticos significativos y documentaciones de interés relacionada con la temática, con la formación docente, la práctica áulica y la investigación en diversas temáticas propias el trabajo en contextos de diversidad lingüística y cultural.

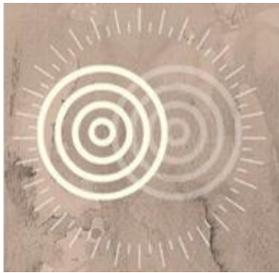
ALBERGUE

Desde la formación de auxiliares docentes y debido a que a mayoría de los estudiantes provienen de zonas muy alejadas, la institución les ofrece el servicio de albergue estudiantil, como así también el de comedor escolar.

A partir de la entrevista mantenida con el encargado de albergue estudiantil Prof. Miguel Navarro se pudo registrar que: en el albergue las actividades y responsabilidades estaban previamente diseñadas y consensuadas con los alumnos, entre los argumentos dados por el docente se cita: “ cada grupos de alumnos, al comenzar la semana tomaba conocimiento de las

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actividades que le correspondería durante esa semana, desde la limpieza, ayudar en la cocina, con el desayuno, el almuerzo, la cena..”

El docente entrevistado sostiene que no había mayores problemas en los distintos grupos, los alumnos iban rotando en las distintas tareas, “... a veces los principales roles se establecía entre los alumnos wichí y los tobas que eran más desenvueltos y a veces realizaban chistes o bromas que a los wichí no les agradaba...”

Al referirse a la disciplina del albergue sostuvo “... en un principio no había necesidad de reglamentar nada, todo con palabras se podía manejar la situación, pero que de pronto hubo necesidad de reglamentar todo incluso el incumplimiento de actividades para aquellos que no lo hacían, entonces se elaboró conjuntamente con todos los alumnos un reglamento de albergue y se habilitó un cuaderno de firmas para aplicar las sanciones a los que no cumplan con las actividades y obligaciones previamente establecidas, en dichos cuaderno se hacía los correspondientes llamado de atención.

Los horarios para el estudio eran generalmente nocturnos, los alumnos asistían a clases de lengua materna y de apoyo por la mañana siempre de 8 a 10 y desde allí se incorporaban a actividades del albergue y al estudio hasta antes del mediodía.

Comentó que los fines de semanas tenían clases de educación física para realizar alguna actividad física, esta era opcional, pero todos asistían, además de realizar la ejecución de proyectos comunitarios que ya tenían organizados por grupos.

Se levantaban muy temprano a eso de las 7:00 debían estar despiertos, a las 7:30 desayunando y desde allí a clase para las 8:00 hs “..en eso éramos muy exigentes de que cumplan con los horarios y estén puntualmente en clase, ya que renegaban mucho del ritmo de trabajo..” luego por la tarde tenían que concurrir a clase de las otras asignaturas desde las 15 a las 19,30 y desde allí al albergue continuando con sus tareas, algunos tenía libre y entonces lavaban sus ropas o se duchaban y luego cenaban a eso de las 20:30 a partir de las 21 horas era el tiempo establecido para el estudio hasta la 24 horas, tiempo en que debían estar acostado y con todas las actividades suspendidas hasta el día siguiente.

Esto demuestra que en el albergue estudiantil, las actividades estaban previamente diseñadas para garantizar un mejor servicio a todos los alumnos albergados en el mismo.

Se observó también que este servicio es de vital importancia para los alumnos, ya que éstos no podrían albergarse por cuanta propia y costearse sus alimentos en forma particular

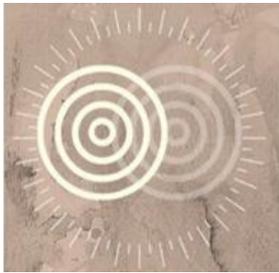
SERVICIOS DE EXTENSIÓN (VER ANEXO 24)

Desde lo institucional, se entendió por extensión, toda tarea hacia la comunidad que intente superar el aislamiento entre lo aprendido y lo vivido en las aulas y fuera de ellas; permitiendo a los alumnos adquirir competencias que los ayuden a ser mejores trabajadores y ciudadanos más participativos. (Ver anexo 23 Servicios de extensión).

En el marco de esta concepción, se requirió la elaboración de una planificación que incluya distintos tipos de proyectos, donde se contemplaron los siguientes criterios:

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Que emerja de las necesidades propias de las comunidades.
- Que responda a las necesidades de la comunidad.
- Que incorpore mecanismos que faciliten la información y comprensión de los participantes
- Que sea flexible y sensible a cambios según diferentes situaciones y contextos.
- Que incluya una preparación previa a todos los actores.

Para ello formularon los siguientes objetivos:

- Rescatar saberes de la Comunidad, para incorporar a los contenidos curriculares, a la vez que se inter-acciona con actividades que intentan mejorar la calidad educacional y de vida.-
- Favorecer la incorporación de actitudes de compromiso con la realidad indígena, especialmente el crecimiento y fortalecimiento de la E.I.B.-
- Promover comportamientos críticos y reflexivos que cuestionen desde el compromiso y la participación, la realidad social de los pueblos indígenas.
- Asumir a la comunidad como un ámbito privilegiado para el fortalecimiento de los valores.

Se puede sintetizar aquí que las diversas acciones de extensión, que tuvieron como objetivo poner en contacto a los estudiantes con la realidad socio-histórica-cultural de sus comunidades, fueron estrategias que les permitieron un entrenamiento académico, además de asumir un compromiso solidario, participativo en bien de la sociedad.

Que éste proceso generó que la Institución retomara información, sistematizara y devolviera a la comunidad su patrimonio cultural, histórico, muchas veces olvidado, incentivando y despertando la recuperación de la memoria

Servicios de perfeccionamiento Interno y externo

A partir de la entrevista mantenida con la docente Zazzeri, Margarita se pudo conocer que a lo largo de estos años de vida institucional se ha tratado, a través del “Área de capacitación permanente”, que el personal docente que se desempeña en el I.N.T. CIFMA se especialice en EBI, además de la capacitación propia de la especialidad de cada docente.

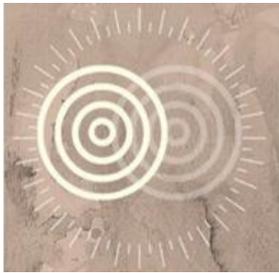
Debido a que es una temática nueva en nuestro país se han encontrado con la dificultad de que no era posible la asistencia a cursos sobre estos temas organizados por otras instituciones similares.

Ello les obligó a recurrir a las siguientes estrategias para la efectivización del “Perfeccionamiento interno” :

- Impulsar, desde la Institución, la realización de cursos, talleres, etc.
- Participar en eventos que se realizan en otros países donde la EBI tiene mayor desarrollo.
- Que los docentes nuevos participen en los eventos de “Perfeccionamiento externo” organizados por el I.N.T. CIFMA para las escuelas del Pro.E.B.I. y/o docentes en general
- Enriquecer la Biblioteca y Centro de Documentación del Instituto con bibliografía especializada para la consulta de docentes y alumnos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Entre las actividades de “Perfeccionamiento interno” organizadas por la institución se pudo registrar lo siguiente:

- Talleres con investigadores del CONICET sobre : Cosmovisión Toba, Wichí y Mocoví; Pedagogía aborígen; Lingüística Toba.
- Talleres de “Historia de los aborígenes del Gran Chaco” a cargo de la Prof. Mercedes Silva, docente de esta casa con investigaciones y publicaciones realizadas sobre esta temática
- Talleres mensuales de reflexión institucional sobre los siguientes temas: Análisis institucional. Persona y familia aborígen. Teorías del aprendizaje. Elaboración de proyectos. Los mismos se desarrollan durante una jornada completa y posteriormente, se realizan trabajos de campo. Los talleres fueron coordinados por docentes de la casa que se ofrecieron voluntariamente.
- Curso de Especialización en Educación Bilingüe Intercultural dictado por los investigadores del CONICET Dr. José Braunstein. Pablo Wright (antropólogos).Lic. Cristina Messineo (Lingüista) y el asesor de Programas de Educación Bilingüe Intercultural que se realizan en Paraguay y Bolivia, Dr. Bartolomé Meliá . En el citado curso, que tuvo una duración de 408 horas didácticas, se desarrollaron las siguientes áreas temáticas: Fundamentos antropológicos y lingüísticos, Pedagogía Bilingüe Intercultural y Metodología de la Investigación Antropológica. Tuvo carácter presencial y para la aprobación del curso se solicitó la realización de una investigación y la presentación de un informe final.

Con respecto a la participación en eventos realizados en otros países se pudo registrar :

- 5° Encuentro Nacional sobre educación en comunidades indígenas del Paraguay.
- 1° Seminario Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural. Además de la participación en el Seminario se tomó contacto con la Universidad Católica y la Universidad de la Frontera, ambas de la ciudad de Temuco, que llevan adelante carreras de formación docente con especialización en EBI .
- Pasantía en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Teko-Guaraní en Camiri, Bolivia.
- Pasantía en Programas de EBI en la República de Ecuador. Se visitaron dos instituciones (una terciaria y otra universitaria) de formación de Maestros indígenas y una escuela secundaria indígena a distancia.
- V Congreso Americano de lenguas aborígenes, Tilcara, Jujuy.

Dificultades :

Entre las dificultades señaladas por la docente Margarita Zazzeri se pudo registrar los siguiente:

- 1- La incorporación de nuevos docentes no especializado en la modalidad bilingüe

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



intercultural a quienes se les ha tratado de brindar oportunidades de capacitación en EBI mediante la realización de talleres de reflexión institucional mensuales y propiciando la asistencia de dichos profesores a los cursos de “Perfeccionamiento externo” que realizan los docentes de la casa ya especializados...”

2- Otra dificultad importante señalada por la docente constituyó la carencia de recursos económicos para poder contratar especialistas externos o viajar para participar en eventos que se realizan en otros países. Esta dificultad, señala: “.. la hemos tratado de superarla mediante la solicitud de apoyo económico a entidades privadas...”.

“Perfeccionamiento externo”

A lo largo de todo el tiempo de vida institucional del I.N.T. “CIFMA” se ha tratado de brindar, a través del “Área de capacitación permanente”, capacitación en servicio sobre EBI al personal directivo, maestros y ADAs. de las escuelas del Pro.E.B.I. y a docentes en general.

Muchas de dichas acciones se han organizado en forma conjunta con otras instituciones tales como :

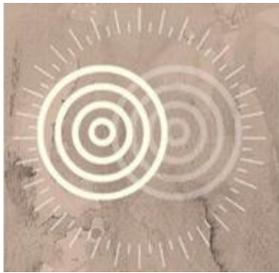
- “Instituto de Nivel Terciario Juan Mantovani”
- “Instituto San Fernando Rey”
- Dirección Regional Educativa V de P. Roque Sáenz Peña
- Universidad Nacional del Nordeste - UNNE
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Ministerio de Educación de la Provincia de Salta
- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen - ENDEPA
- Subsecretaría de Cultura del Chaco - Centro Cultural Leopoldo Marechal.
- Dirección de Cultura de Charata

Los capacitadores han sido, en su gran mayoría, docentes de la casa que realizaron el dictado de los cursos absolutamente ad-honorem, en algunos casos también se pudo contar con el aporte de especialistas externos.

La mayoría se encuentran auspiciados por la Dirección de Perfeccionamiento Docente del M.E.C.C.yT o por la Red Federal de Formación Docente Continua aunque, en algunos casos, también se ha tramitado el auspicio de Extensión Universitaria de la UNNE.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL

En relación a la Oferta de formación docente, entendida como los distintos ingredientes que conforman un proceso a través del cual los sujetos en una dinámica de desarrollo personal adquieren ciertas formas para actuar, reflexionar, perfeccionar, construir representaciones sobre el ser docente y sus prácticas; se consideró necesario analizar la oferta de formación docente indígena teniendo como marco el plan de estudio de la carrera de maestro bilingüe intercultural y la distribución de la carga horaria según las diversas cátedras.

(Ver en anexo 15 Resolución N° 033/95 MECCy T Aprobación Plan de Estudios; y Anexo 16 Distribución de horas cátedras. Disposición N° 003/95 MECCYT).

De la indagación realizada a los alumnos a través de los distintos instrumentos surgieron tres categorías básicas que permitieron el análisis de la información recogida sobre la oferta de formación docente, esas categorías son: 1-formación básica y disciplinar 2- La formación práctica metodológica e instrumental y 3- la formación del ser docente.

En relación a la formación básica y disciplinar se pudo obtener las siguientes respuestas de acuerdo a las entrevistas aplicadas a los alumnos.

En primer lugar se indagó acerca de los **objetivos de aprendizaje** entre las respuestas obtenidas de los entrevistados puede sintetizarse los siguientes objetivos que ellos consideran que esta oferta de formación sostuvo como prioritario:

1- La formación de docentes indígenas como verdaderos constructores y garantizadores de la educación bilingüe intercultural en cada una de las escuelas con población indígena en la provincia del Chaco y en provincias vecinas como Salta, Formosa, Santa Fe entre otras .

2- Contemplar los modos de socialización por medio de los cuales los educandos adquieren conocimiento de su lengua y su cultura, e impulsar la producción de conocimientos que fortalezcan su identidad personal y social.

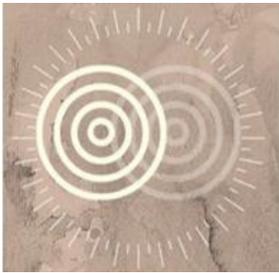
3- Ser capaces de planificar, coordinar la ejecución y evaluación de proyectos educativos adecuados a diferentes contextos socio-culturales y lingüísticos.

Se puede señalar aquí que, coincidentemente estos son objetivos explícitos en la propuesta de formación de docentes indígenas, que tienden a la formación de docentes, implicados en el desafío de desarrollar no solo un proyecto educativo apropiado que responda, a las particularidades lingüísticas y culturales de las diversas etnias, sino también responder a las necesidades de aprendizajes de los niños indígenas, sus intereses y expectativas, descubriendo estrategias y modos adecuados para tratar la diversidad, trascendiendo a la vez el plano pedagógico e idiomático, para abarcar también los planos políticos, social y cultural de tal manera que la propuesta educativa en general responda a las necesidades específicas de los educandos.

En relación a la **significatividad de los contenidos** el 100% de los entrevistados señalaron que los contenidos fueron muy significativos, importantes, que les permitieron construir

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

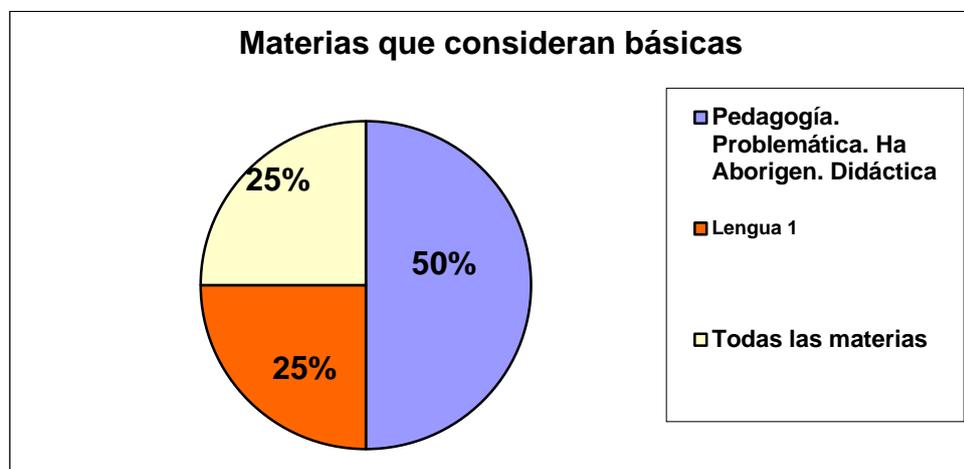


saberes, adquirir competencias, que se constituyeron en los pilares iniciales de su formación como docente. Realizaron especial hincapié en contenidos de materias como Problemática de la Identidad Cultural y Social, Historia del Pensamiento de la Cultura Aborigen del Chaco, Pedagogía Bilingüe Intercultural y de las didácticas, señalaron éstos contenidos como muy significativos, alegando que a través de ellos se metían mucho en la carrera, les permitía conocerse, enriquecerse y fortalecerse como indígenas cada vez más, además de los otros contenidos aprendidos en las otras asignaturas.

Se puede analizar aquí, que éstas materias señaladas se consideraron como significativas debido a que les permitió revalorizar o recatar algunas formas de vida de sus ancestros, ya que la enseñanza y el aprendizaje en la educación bilingüe Intercultural se sostiene a partir de la cultura de la comunidad, relacionando las experiencias escolares con las experiencias vitales de los alumnos indígenas, y sobre todo con un profundo conocimiento de sus tradiciones culturales y sociales.

Interesó conocer dentro de la formación básica y disciplinar cuáles serían las **materias que se constituyeron en pilares básicos para su formación.**

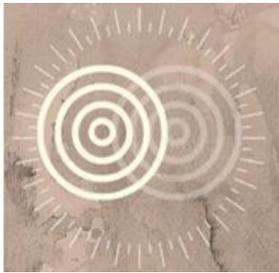
El gráfico N°1 representa las respuestas dadas acerca de las materias que constituyeron pilares en su formación



En las respuestas el 50 % de los alumnos coincidieron en señalar que las materias que constituyeron pilares en su formación son: Problemática de la Identidad Cultural y Social en comunidades aborígenes del Chaco, Pedagogía Bilingüe Intercultural, Historia del Pensamiento de la cultura aborigen del Chaco, materias de primer año y las didácticas. Ya que son materias que les permitieron conocer el mundo y la realidad indígena, a través de ellas se le brindó elementos para conocer al otro, entre las argumentaciones dadas en las entrevistas realizadas se puede leer lo siguiente “...me hacía sentirme e identificarme como aborigen, descubrí lo que para nosotros estaba oculto...”

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



“... El cursar la materia Problemática de la Identidad me ayudó a equilibrarme, para mi fue como la salvación, me ayudó a no avergonzarme, aplastarme...” “...me permitieron conocer nuestra cultura, nuestra historia, la forma de aprendizaje propia de nuestras comunidades...” “.. Pedagogía nos brindó la posibilidad de entender porqué a nuestras comunidades no le importaba la escuela, y la rechazaba, a partir de entender los distintos modelos de educación para áreas indígenas..” “ en Historia del Chaco pudimos afianzar nuestros saberes acerca de nosotros mismos y conocer aquellas historias crueles y sangrientas de nuestros ancestros...” señalan también que todas las didácticas les fueron significativas, debido a que aprendieron a través de ellas a enseñar en contextos de diversidad, donde el aprendizaje es simultáneo desde el punto de vista en que las dos lengua aborígen y castellano tienen el mismo valor, agregan “...todas las didácticas aportaron, constituyeron un buen inicio de nuestra carrera...”.

Un 25% de los entrevistados señalaron que la lengua materna le fue muy significativa que allí pudieron enriquecer sus saberes que tenían al respecto y los que no sabían la lengua indígena, allí tuvieron la oportunidad de aprenderla.

Un 25 % afirmaron que todas las materias fueron importantes ya que todas en mayor o menor medida constituyen las bases de su formación docente, que a través de ellas pudieron incorporar saberes valiosos, significativos y construir alternativas de educación que atiendan y respeten las situaciones de diversidad de las aulas.

En efecto, al preguntarse por las materias pilares en su formación se registró que si bien en el punto anterior el 100% de los entrevistados señalaron que todas las materias fueron importantes, aquí solo lo hicieron un 25% y los demás distribuyeron sus respuestas en función de las materias, reconociéndose la importancia de materias como Problemática de la identidad, Historia del pensamiento de la cultura aborígen y las didácticas. Apareció la lengua materna considerada como motor y vehículo que transmite la cultura de un pueblo.

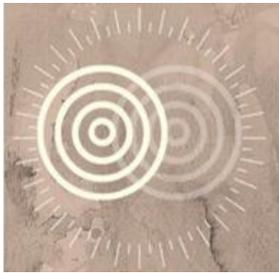
Se puede analizar aquí que estas asignaturas señaladas como pilares fueron porque: Problemática de la Identidad les permitió comprender cómo es el proceso de construcción de la Identidad en cada persona y cómo influyen en él su familia y la comunidad, la historia y la cultura, a su vez reconocer cómo la Problemática de la Identidad se presenta en las comunidades aborígenes del Chaco, sus matices y dificultades y a la vez otorgarles elementos para tomar conciencia de la importancia de la Recuperación de la propia identidad cultural para el mantenimiento, la supervivencia, el fortalecimiento y el desarrollo de las potencialidades de un pueblo.

Todo esto les sería posible asumiendo una conciencia étnica, como punto de partida para la inserción y una participación activa desde lo propio y en igualdad de oportunidades en la sociedad pluriétnica y pluricultural del Chaco.

Historia del Pensamiento de la Cultura Aborígen del Chaco le ha parecido muy significativa debido que a través de los contenidos de la asignatura los alumnos han tenido la oportunidad de revalorizar la herencia cultural a partir de los relatos tradicionales, descubrir a través de ellos las huellas de situaciones, y hechos históricos.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



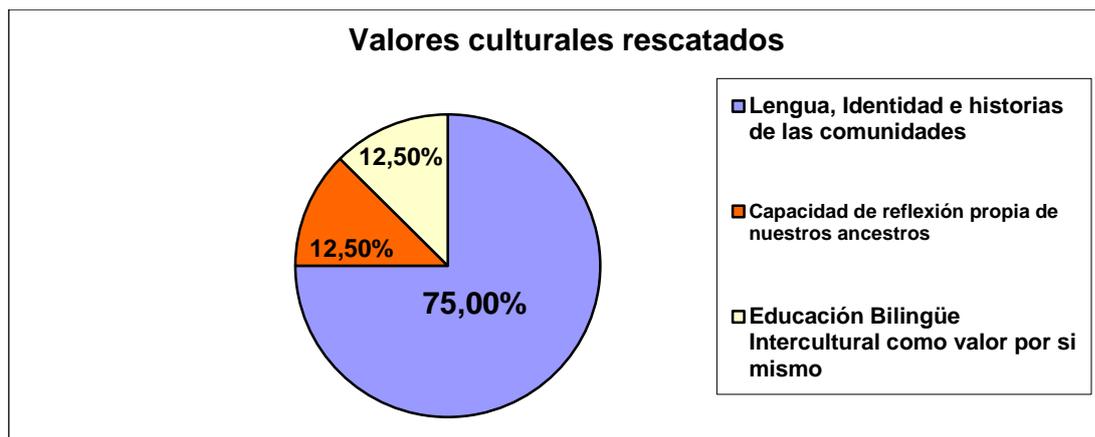
Esta asignatura les ha brindado las herramientas para afirmar la Identidad del futuro docente indígena, poniéndolo en contacto consciente y críticamente con su historia cultural.

Pedagogía Bilingüe Intercultural es señalada como pilar ya que les ofreció las herramientas para estudiar en profundidad los principios básicos sobre los que se basa la educación bilingüe intercultural, a partir de valorar la alfabetización bilingüe intercultural como medio para afirmar y/o recuperar la Identidad cultural de los pueblos indígenas.

Sabiendo que el lenguaje humano es predominantemente social esto es, permite y sirve de medio para la interacción humana, la lengua materna o indígena les permitió interactuar y comunicarse con sus semejantes conociendo los códigos lingüísticos significativos y propios de cada grupo socio-cultural.

Las didácticas les brindaron las herramientas para el trabajo y el desempeño en el aula, buscando siempre establecer complementariedad entre la búsqueda de la eficiencia práctica y la legitimación teórica.

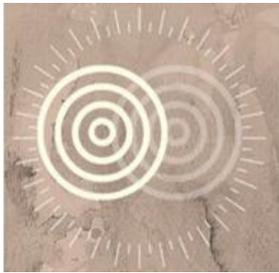
Cuando se les preguntó acerca de que **valores de su propia cultura han podido rescatar y/o fortalecer** las respuestas obtenidas se pueden leer en el gráfico N° 2



En el análisis de la información obtenida se puede leer que el 75 % de los entrevistados, siente que dentro de los valores propios de su cultura que han podido rescatar esta la lengua indígena. Cabe aclarar que entre los entrevistados se pueden reconocer alumnos con distintos niveles en el manejo de la L1(Lengua indígena). Las diferencias están determinadas por el tipo de bilingüismo al que responden los entrevistados, desde un bilingüismo de cuna, es decir, alumnos que aprenden desde su nacimiento las dos lenguas simultáneamente, esto se evidencia en el uso de las dos lenguas en forma coordinada es decir alumnos que hablan y escriben perfectamente las dos lenguas y aquellos que podrían encuadrarse en un tipo de bilingüismo incipiente dado en forma inversa en relación la Lengua 1 y Lengua 2 (castellano) es decir, los alumnos aprenden primero el castellano es decir L2 y después aprenden la L1 en forma limitada, es decir manejan su lengua materna en forma limitada, básica, solamente saben cosas simples como : saludar, hacer y responder preguntas sencillas y conocen pocas palabras en esta lengua.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Es por ello que señalaron con mucho énfasis el hecho de que durante su formación como docente se le ha permitido el aprendizaje y fortalecimiento de la L1, así como de su identidad ya que entienden que la mayoría de los indígenas manifiestan ante la sociedad envolvente un tipo de identidad negativa, es decir, esconderse y no identificarse como indígenas, debido a la situación de marginalidad al que siempre fueron sometidos.

Historia del Pensamiento de la Cultura Aborigen del Chaco les dio la posibilidad de conocer la historia no oficial, no contada en los textos escolares y que a través del cursado de esta materia pudieron conocer la verdadera historia a partir de distintas situaciones sobre todos los relatos, también un 12,5 % señaló la posibilidad de reflexión como valor propio de los ancianos, que en la Institución pudieron reflexionar conjuntamente sobre distintos hechos, aspectos y momentos significativos vividos por la comunidad indígena a través de la historia.

Por último un 12.5% de los entrevistado señaló que la educación bilingüe intercultural posee un valor en sí mismo, que esto significa para las comunidades indígena un valor, un tesoro muypreciado ya que, responde al tipo de educación reclamada por ellos a través de los tiempos.

En síntesis se puede decir que la lengua ha sido reconocido como valor, ya que su aprendizaje y fortalecimiento, le significó la apropiación de un manejo tal, que le permitió a los alumnos relacionarse adecuadamente en su lengua materna y a la vez satisfacer sus necesidades comunicativas, estableciendo verdaderas interrelaciones con los miembros de sus comunidades.

A partir de la lengua pueden recuperar su historia, su identidad y la capacidad de comunicarse a través del silencio, de la reflexión, características propias y primitivas de los pueblos indígenas.

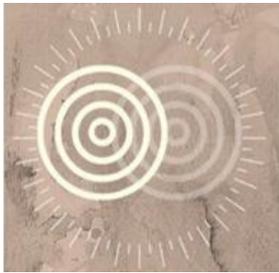
La educación bilingüe intercultural es señalada como un valor ya que significó un proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas, cuyo objetivos apuntaron a que el educando mantenga y desarrolle no solo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura, interrelacionando para ello, contenidos educativos que prevenían de la cultura de origen de los alumnos, y también de la cultura a la que se desea acceder, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad, ni el abandono de su lengua materna.

Dentro de aquellas materias que formaron parte de su formación teórica, interesó conocer aquellos **temas o aspectos que sienten que debieron profundizarse** más, y la mayoría coincidió en señalar los siguientes aspectos:

1. Que la enseñanza de la lengua indígena sea obligatoria y que se profundice su escritura, ya que consideran que esto es el inicio para que se tome conciencia de fortalecer y recuperar la lengua indígena.
2. Que las didácticas especiales sean más prácticas para que los alumnos alcancen desarrollar una profunda conexión teoría-práctica para que puedan reflexionar e enriquecerla desde los inicios del proceso de formación.
3. Que exista más tiempo para la formación disciplinar, ya que los contenidos de las diversas asignaturas no tuvieron un tratamiento en profundidad, ya que el tiempo fue escaso y no posibilitó el análisis y el intercambio en toda su dimensión.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



4. En menor escala señalaron acerca de la importancia de que se enseñe en las escuelas las historias de las comunidades indígenas.

Esto demuestra que todos sentían como necesidad básica el hecho de recuperar y fortalecer la lengua materna, se aclara que el plan de estudios no contempló a esta asignatura como obligatoria, y que de acuerdo a la información recogida con informantes claves, la misma no formó parte del plan de estudios ya que las autoridades del Ministerio de Educación no lo permitían en el momento de aprobación de la carrera, aludiendo a que no se contaba con personal docente titulados en la materia, por lo que la Institución optó por ofrecer la cátedra lengua materna como complementaria, frente a las cuales los alumnos estaban obligados a asistir.

Al intentar explicar los aspectos señalados como débiles en la formación y sobre todo en relación a aprendizaje de la Lengua indígena en las aulas no se podría dejar de considerar el nivel de normalización que poseía la lengua indígena al momento de querer ser enseñada, esto es analizar hasta qué punto la lengua indígena era una lengua normalizada, es decir si disponía de un vocabulario, un diccionario generalmente aceptado, de un conjunto de reglas morfosintácticas e incluso ortográficas codificadas en una gramática aceptada y de reglas de transcripción escrita. Ya que uno de los criterios para decidir sobre la identidad de las lenguas es la inteligibilidad en la comunicación, aunque sin estar normalizada, constituye el signo de identidad de un grupo cuyos miembros se reconocen entre sí por su lengua y en último término y a falta de las condiciones anteriores por la incomunicación de los que las hablan en relación con los grupos lingüísticos vecinos.

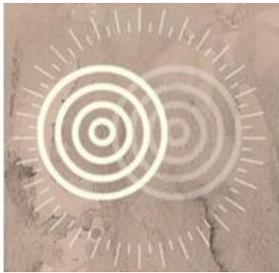
Se sabe que solo una lengua normalizada y escrita puede ser enseñada y puede ser utilizada como medio de enseñanza, por lo tanto si la lengua indígena al momento de ser enseñada, no estuvo reconocida como normalizada, en el sentido de normativizada, esto supuso un esfuerzo difícil y costoso y que viene a justificar la resistencia de las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco de no permitir que la misma sea obligatoria en el plan de formación del docente indígena, además de no contar al momento de ser enseñada con docentes titulados para tal fin.

En relación a la normalización de la lengua toba, lo que se conoce hasta el presente es la publicación del vocabulario toba que realizara el Pastor Alberto S. Buckwalter quien se vio imposibilitado de cumplir su vocación misionera con los tobas el Chaco, sin aprender la lengua de estos, hecho que motivó que aprendiera la lengua para luego traducir los textos de las sagradas escrituras, para hacerles conocer a los indígenas en su propia lengua la Palabra de Dios en el año 1951. Anteriormente otros misioneros ya habían iniciado este tipo de actividades como la publicación del Arte y vocabulario de la lengua toba del P. Alonso Barcena. Ducci publicó en 1904 Los tobas y su lengua y en el año 1905-6 un vocabulario toba castellano. La Sociedad Bíblica Argentina publicó estas traducciones en los años 1938, 1960, 1972 y 1942.

Otro factor explicativo de dicha situación, tiene estrecha relación con las decisiones sobre los objetivos lingüísticos de la educación, del sistema educativo, así como las decisiones sobre la planificación lingüística del país, decisiones políticas que como todas las decisiones políticas, han de apoyarse en un consenso social, que no siempre es fácil de alcanzar, por lo tanto desde la apertura de la Carrera del Maestro Bilingüe Intercultural el papel que le corresponderá a cada una de las lenguas: indígena y castellano en los programas de estudios,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



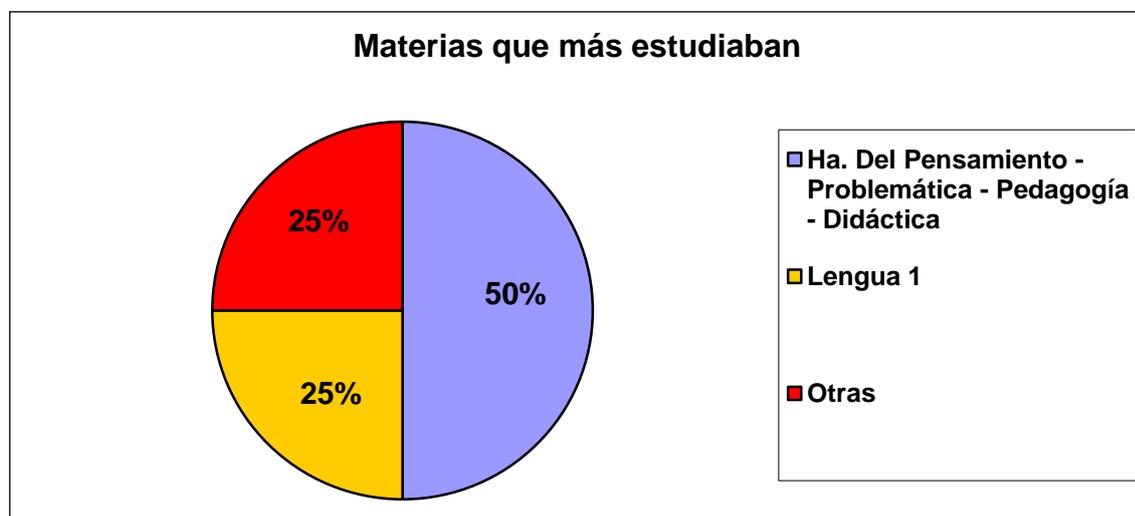
el nivel de competencias que se pretendió que los alumnos alcancen y las situaciones en la que se espera que utilicen no estuvo bien definido, si bien esta formulado como objetivo educativo en el Proyecto Educativo Institucional, dando como resultado que los alumnos adquieran competencias lingüísticas más desarrolladas en la lengua castellana, que en la lengua indígena.

En relación a la necesidad de vincular cada vez más la formación teórica con la práctica puede decirse que la formación docente ha tendido tradicionalmente hacia la formación teórica, considerándose que la práctica se haría posteriormente, una vez que el aprendiz haya culminado su proceso preparatorio, se puede interpretar como una preparación propedéutica, que implica una preparación para la práctica posterior.

En este sentido solicitaron los entrevistados que la formación teórica se pueda vincular cada vez más con la práctica, es decir que no transcurra varios años y recién puedan acceder a la práctica.

Aparece como reclamo muy fuerte hacia el sistema educativo, el hecho de que en las escuelas primarias se enseñe la historia de las comunidades, no contada en los libros de textos oficiales, que se pueda conocer y enseñar la otra historia de las culturas menos favorecidas.

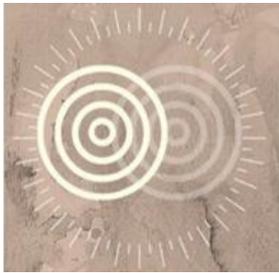
Cuando se les preguntó a que **materia le dedicaba más tiempo de estudio** y de reflexión se pudo registrar las siguientes respuestas explicadas en el gráfico N° 3.



Un 50% de los entrevistados afirmaron que estudiaban más aquellas materias que les parecieron significativas, que les brindaron la posibilidad de tratar temas nunca tratados y descubiertos por ellos, entre los argumentos se puede encontrar lo siguiente "...Problemática de la Identidad me permitió plantearme quién soy, tomé conocimiento de la realidad de otras etnias del Chaco y de la Argentina. Pedagogía bilingüe y didáctica le permitieron comprender

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



cómo funciona el sistema educativo, el qué aprender y cómo, en contextos de diversidad y a la vez construir alternativas válidas de educación para éstos sectores. Señalaron también a Historia del pensamiento de la Cultura aborigen del Chaco porque le permitió conocer muchos aspectos sobre ellos mismos como indígenas del Chaco.

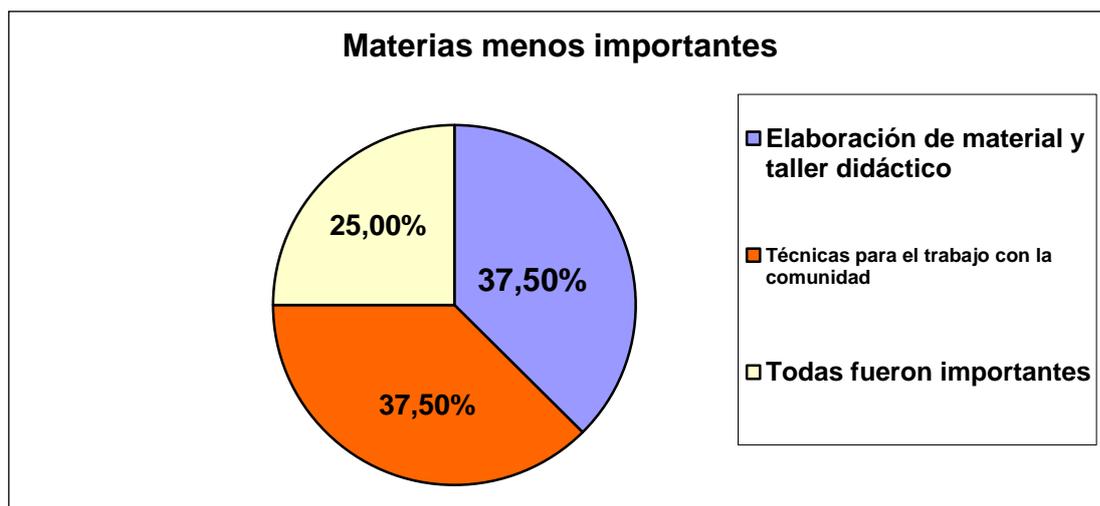
El 25 % que señaló la Lengua materna como materia que más estudiaba, esto tiene estrecha relación con las carencias que poseían estos alumnos en función de que solo entendían precariamente su lengua y entonces esto le demandó un estudio intensivo de la lengua.

Los últimos egresados coincidieron en señalar, en un porcentaje del 25% que estudiaban todas las materias entre ellas señalaron: psicología y administración escolar como materias que les permitieron alcanzar un conocimiento mayor de sí mismo, y de las reglamentaciones que rodea la docencia.

e analiza aquí, que justamente estudiaban más aquellas asignaturas que por sus contenidos les han parecido los más significativos o en su defecto aquellos que sentían que debían fortalecerlos como en el caso de la lengua materna.

Aparece como muy significativo aquellas materias que permiten un mayor conocimiento de la persona y de la persona indígena como es la Psicología evolutiva y también de aquellas materias que les otorgaron la posibilidad de comprender la docencia y su funcionamiento a través de su sistema administrativo reglado.

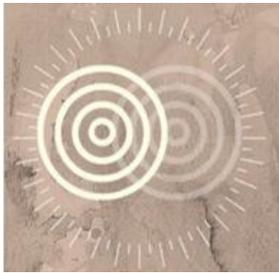
Al preguntarse acerca de que si existió **materias que consideran menos importantes**, las respuestas aparecen sistematizada en el gráfico N° 4



El 37,5 % de los entrevistados afirmaron que la materia menos importante fue elaboración de material y taller didáctico ya que en ellas pudieron elaborar varios materiales didácticos para el trabajo áulico, pero que esos materiales en la práctica no lo han podido utilizar ya que no era significativo para el trabajo con niños indígenas, ya que el niño indígena aprende con

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCIARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



materiales propio de la naturales, palitos, gajos, semillitas, otros y los materiales elaborados desde éstas cátedras tenían que ver más con el manejo de cartones tergotop, plásticos y materiales fotocopiados no significativos.

El 37,5% dijeron que no le fue significativo y por lo tanto menos importante, el cursado de la asignatura técnicas para el trabajo con la comunidad ya que allí aprendieron varias técnicas que no son válidas para el trabajo comunitario, que las técnicas abordadas no permiten la posibilidad de organización de grupos, actividades comunitarias el ejemplo que señalan los entrevistados es entre otros la técnica del “huevo duro” donde los participante organizados en ronda se pasan un huevo duro para presentarse posteriormente, o la técnica del “ovillo de lana”, los alumnos señalan que este tipo de técnica no es relevante o válido para el trabajo con los miembros de nuestras comunidades, alegaron también que no fue necesario el aprendizaje de técnicas de organización grupal ya que los miembros de las comunidades tienen un profundo espíritu comunitario y que no es necesario usar técnicas de organización ya que ellos son naturalmente comunitarios y que espontáneamente constituyen diversos grupos.

Un 25 % de los alumnos y coincidentemente los últimos egresados señalaron que consideran que todas las materias fueron importantes ya que contribuyen a su formación y a su vez se constituyeron en el comienzo de su carrera como docentes indígenas.

Se puede resumir aquí que no todo lo proyectado desde las diversas cátedras fue significativo para los alumnos, desde no poder vincular formas de aprendizaje natural de los indígenas y la necesidad de fortalecer el aprendizaje a través de medios auxiliares propios de la estructura de la clase.

Esto demuestra que esta experiencia de formación no pudo conciliar desde el principio aprendizaje natural y recursos facilitadores del mismo. Es por ello que los alumnos señalaron que elaboración de material didáctico no ha sido tan significativo. Tampoco se pudo coordinar técnicas del trabajo con la comunidad con verdaderas técnicas de trabajo comunitario, esto pone en evidencia el desconocimiento de las verdaderas formas de organización comunitaria.

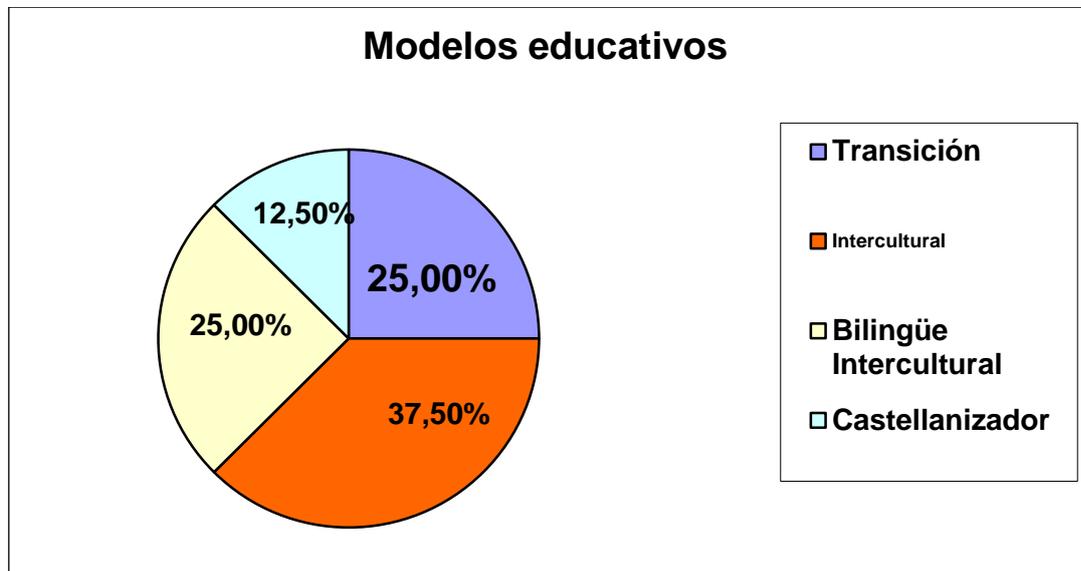
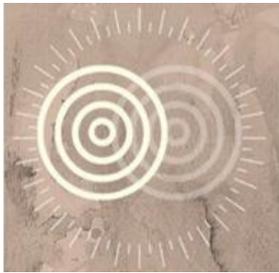
Cuando se les indagó acerca de las **competencias que les fueron exigidas** y que pudieron desarrollar el 100% coincidieron en señalar que esta carrera les brindó las herramientas básicas a través de diversas alternativas para recrear su identidad social y cultural, les brindó la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos, conocer terminologías diferentes, y herramientas que le permitieron crecer, formarse, entender la realidad y ser un verdadero docente.

Se puede analizar a partir de ello, que esta carrera les permitió adquirir las competencias para desarrollar la educación bilingüe, que implica una educación abierta flexible, enraizada en la cultura aborigen, pero que son conscientes, que esta formación constituyó el inicio del eterno desafío de construir diariamente alternativas de educación y formación para contextos de diversidad, de marginalidad lingüística y cultural y que esas herramientas deben necesariamente renovar, enriquecer para enfrentar la práctica docente con la preparación y la actualización necesaria.

Cuando se les indagó acerca de los **modelos educativos adoptados durante su formación docente** el gráfico N° 5 sistematiza las respuestas obtenidas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



El 37,5% afirmaron que el modelo educativo aplicado por los docentes del C.I.F.M.A. puso su acento más en lo Intercultural que en lo bilingüe, debido a que lo intercultural estuvo bien marcado y dado en la conveniencia de las distintas etnias más, el profesor hablante del castellano en las distintas áreas, dónde se pudo establecer en mayor medida un tipo de relación dialógica partir de asumir la situación de diversidad cultural, sumergidos en un proceso donde cada uno reconoce, valora las diversas culturas sin despegarse de la suya.

Un 25% respondieron que el modelo educativo adoptado fue de transición donde cada cultura y lengua indígena fue usada como puente para el aprendizaje de los diversos contenidos entre los argumentos se registró lo siguiente "...nos preguntaban cómo aprenden en tu comunidad, y desde allí partían para desarrollar aprendizajes de contenidos... dejando de lado las formas de aprendizaje propia de los indígenas". En algunas respuestas señalaron que el modelo adoptado fue de transición desde el mismo momento en que adopto diferentes enfoques es decir que por momento fue intercultural, por allí más bilingüe y en algunos casos netamente castellanzador desde el punto de vista lingüístico.

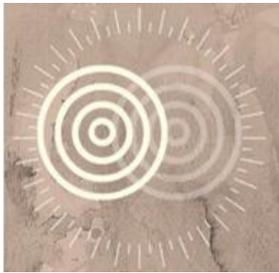
Esto evidencia una situación donde el proceso enseñanza-aprendizaje no estuvo basada en un modelo en forma absoluta, sino mas bien sustentada en una variedad de modelos según las situaciones y momentos del aprendizaje.

Un solo entrevistado sostuvo que el modelo era castellanzador, monolingüe, haciendo la salvedad en el hecho de que, si bien se hablaba prioritariamente la lengua castellana, las diversidad de culturas, el encuentro con el otro distinto fue posible, el castellano era la lengua base, ya que la Lengua 1 es decir la indígena no constituía parte del plan de estudio.

Un 25% de los entrevistados dijeron que el modelo fue bilingüe intercultural son los últimos egresados los que sostienen que durante su formación el énfasis estuvo puesto en recuperar la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



lengua materna aunque no fuera obligatoria como parte de la formación, que los contenidos educativos se orientaron a la sistematización de los conocimientos propios de los indígenas: historias, relatos, vivencias, forma de vida, que pudo ampliarse progresivamente, pudiendo contrastar con la cultura occidental, procurando integrarse sin desintegrarse culturalmente, es decir tomar del otro distinto aquellos elementos, aspectos que permitan crecer, consolidarse pero sin dejar de SER lo que soy, es decir recuperando y fortaleciendo su Identidad personal y social.

En efecto, puede decirse, que el modelo adherido por la Institución formadora de docente indígena tiene la particularidad de que por un lado procura integrar los conocimientos en lugar de desintegrarlos, y por otro lado tiende a recuperar la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y prácticas social educativa en el mundo indígena.

Que concibió a la Educación bilingüe intercultural como estrategia de equidad educativa, reconociendo la diversidad socio-cultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas, poniendo de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de enseñanzas y aprendizaje.

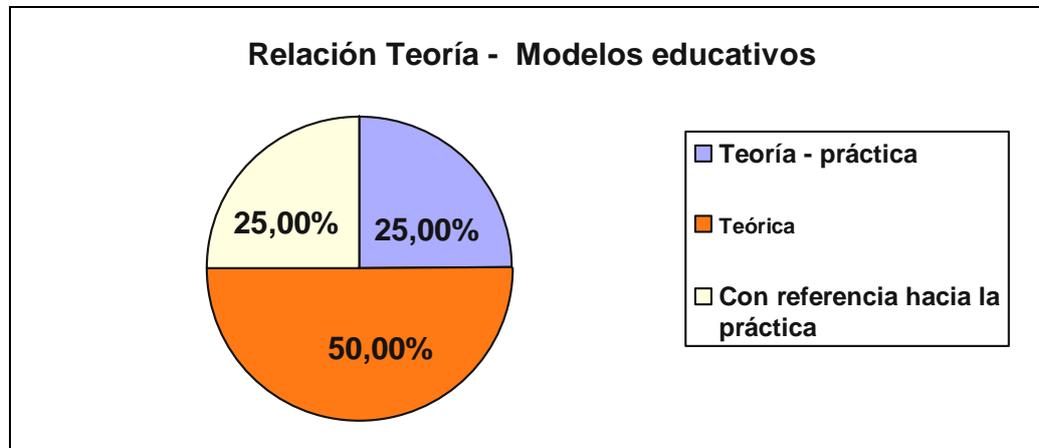
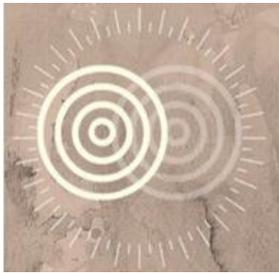
Los entrevistados coincidieron en señalar que a ésta formación docente le faltó mucho trabajo áulico con las dos lenguas en forma paralela es decir L1 y L2 y también más tiempo para la formación, para aprovechar del intercambio entre las distintas culturas y el intercambio con otras experiencias de formación Intercultural de otras realidades .

Se puede concluir que la oferta de formación docente no dejó de ser una propuesta intercultural y bilingüe, esto se pone en evidencia desde los contenidos programados y desarrollados en cada una de las asignaturas, las metodologías de enseñanza y aprendizaje la concepción de trabajo en forma conjunta, todos son evidencias de un trabajo creciente perfectible, encarado con mucha responsabilidad, se puede decir que fue intercultural, en tanto reconoció y favoreció el derecho de las comunidades aborígenes en recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes, y fue bilingüe en tanto que, desarrolló la competencia comunicativa de los educandos a nivel oral y escrito en la lengua materna y castellana, existiendo una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral.

Dentro de la categoría de análisis formación teórica- disciplinar se indagó acerca de la **relación teórica práctica** los resultados se pueden leer en el siguiente gráfico N ° 6

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En el gráfico se puede leerse que el 50 % de los entrevistados sostuvo que la formación docente fue netamente teórica, que si bien, hoy como docentes pueden aplicar lo aprendido en la teoría, pero que no tuvieron la posibilidad de aplicarlos a la práctica en forma directa.

Un 25 % afirmaron que su formación docente fue teórico –práctico esta respuestas corresponden a las respuestas obtenidas de los egresados de la últimas cohortes de alumnos, las argumentaciones que sostienen esta postura son: “... a partir de lo teórico ensayamos en el aula, las distintas alternativas de aprendizaje o bien pudimos colaborar activamente con maestros en las escuelas que nos recibían como ayudantes...” “... a partir de diversas experiencias concretas pudimos realimentar la teoría..” esto estaría caracterizando la producción de un tipo de conocimiento proveniente de la reflexión en acción.

Un 25% de los alumnos entrevistados afirmaron que la formación fue teórica, pero con referencia hacia la práctica, solo que se pensaba diversas alternativas de trabajo áulico según los distintos temas incluso la misma alfabetización en L1 y L2 , nunca se ensayó, siempre estuvimos imaginando cómo serían aquellas situaciones consideran que solo quedaron en buenas intenciones y propuestas interesantes que no pudieron trasladar a la práctica en forma inmediata y directa.

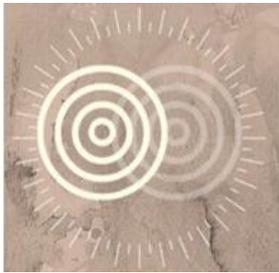
Dentro de esa formación teórica- disciplinar, también se indagó cómo fue el **tratamiento de los temas transversales** entendidos éstos como aquellos contenidos que atraviesan todo el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir contenidos que “impregnan” todo el proceso de enseñanza aprendizaje en las respuestas de las entrevistas aplicadas el 100% de los entrevistados coinciden en señalar que la lengua, la cultura serían los transversales en su formación teórica.

En efecto, puede decirse que, el tratamiento de estos temas permitieron consolidar su identidad, conocer la realidad histórica de las comunidades indígenas, que su tratamiento en talleres, jornadas, otras fue acorde a las necesidades y a los intereses que sentían según el desarrollo de los diversos temas.

Dentro de esta formación básica disciplinar los primeros egresados señalan que las dificultades que tuvieron que atravesar en un principio fue la falta de profesores para el

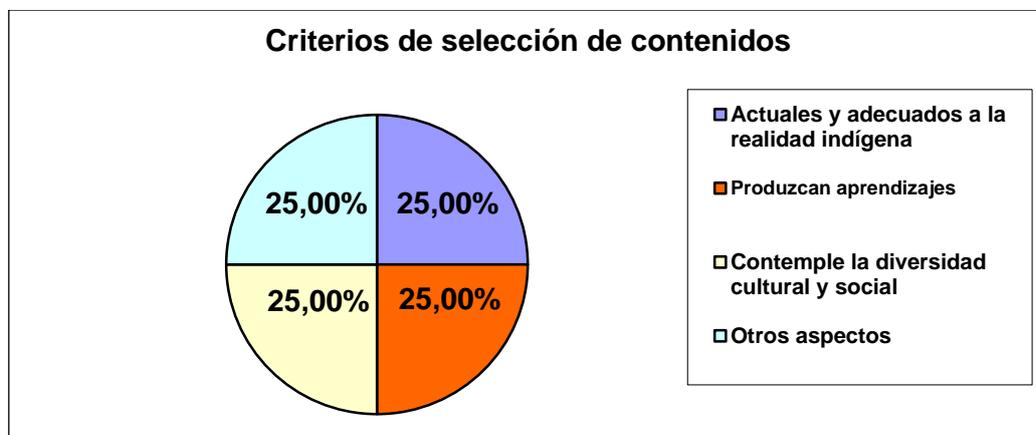
Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



dictado de las diversas cátedras sobre todos las didácticas, hecho imposibilitó el desarrollo de todos los contenidos, sobre todo de las didáctica especiales donde su tratamiento no fue completo, por lo que manifestaron que su formación al respecto también es débil.

En función a la segunda categoría de análisis de la información recolectada que se refiere a la formación práctica metodológica e instrumental se puede realizar el análisis a partir de las respuestas obtenidas, cuando se les indagó acerca de los **criterios de selección de contenidos** según las distintas áreas de conocimiento las respuestas obtenidas pueden observarse en el siguiente gráfico N° 7



Un 25 % de los entrevistados señalaron que se consideró como criterio de selección de contenidos aquellos que sean actuales y adecuados a la realidad indígena es decir, a la realidad de la población destino, ya que sin ellos no será posible el aprendizaje de contenidos que sirvan para la formación de las personas y a su vez contribuyan al mejoramiento comunitario.

Otro 25 % señaló como prioritario que entre los criterios básicos en la selección de contenidos estaban aquellos que producían aprendizajes, es decir que a partir de su tratamiento los alumnos pudieron elaborar una interpretación de la realidad, que puedan aprender y que le permita adquirir competencias en diferentes ámbitos.

Un 25 % manifestó como criterio de selección de contenidos el haber contemplado la diversidad cultural y social realizaron hincapié en que los contenidos sintonizaron con su situación de ser diversos y distintos, es decir que fueron capaz de contemplar la diversidad existentes en las aulas, diversidad que se manifestó en los estilos de aprendizajes, los tiempos, los ritmos y momentos.

Por último un 25 % del total señaló como criterio de selección que se han tenido cuenta a una variedad de respuestas que van desde la articulación vertical y horizontal, la posibilidad

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



de producir aprendizaje, la significatividad social, la extensión y profundidad de los contenidos entre otros, además de la participación comunitaria.

Se puede analizar aquí que entre los criterios de selección que los alumnos plantean como prioritarios están aquellos que apuntaron a considerar la enseñanza en las aulas como culturalmente heterogénea con el objeto de proporcionar a los alumnos las aptitudes necesarias para desarrollar una educación formal con éxito.

Se indagó también acerca de las **estrategias de enseñanza** desarrollada por sus docentes como parte de ésta formación práctica –metodología e instrumental los entrevistados coincidieron en señalar que las estrategias de aprendizajes utilizados fueron variadas y significativas, que a través de ellas se permitieron el desarrollo, análisis progresivo y secuenciado de diversos temas, que entre las estrategias de aprendizajes se utilizaron, estrategias de aprendizaje individual, grupal que las mismas favorecieron el tratamiento de los temas, con mucho interés por parte de los alumnos.

Las diversas estrategias de enseñanza, que implicaron distintos grados de participación de los alumnos, se constituyen en los pilares para la construcción significativa de conocimientos y les permitió lograr:

- Una reflexión individual y grupal.
- Intercambio entre docentes y alumnos.
- Enriquecimiento teórico-práctico a través del uso de diversos materiales de apoyo.
- Confrontación entre la teoría y las vivencias de los alumnos.
- La aplicación y desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, desde el punto de vista del proceso cognitivo.

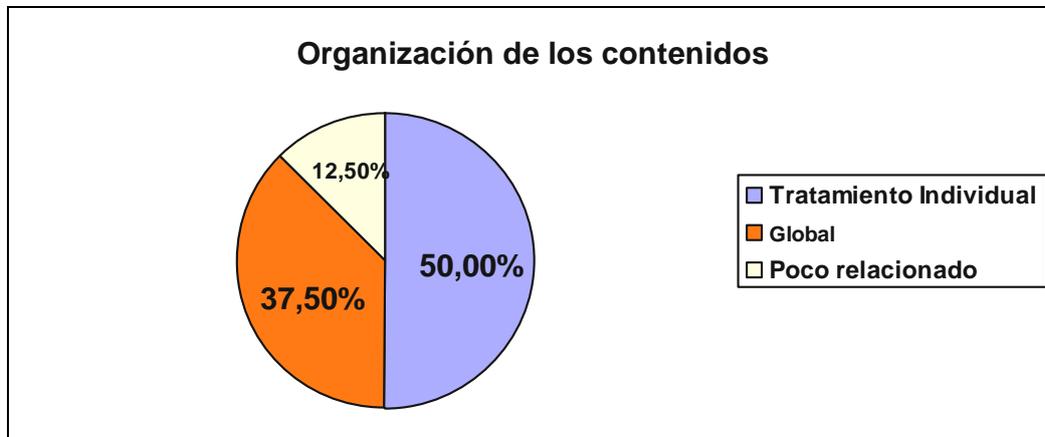
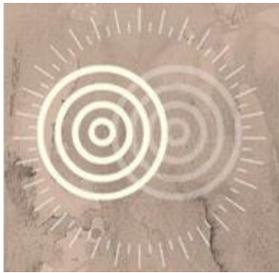
Frente a esta situación descrita, cabe la siguiente reflexión:

Es oportuno se reflexione acerca de que: la enorme diversidad de situaciones existente actualmente en nuestra sociedad, indican que es imposible definir un solo camino a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino más bien que, las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las condiciones particulares y es allí donde pueden definirse en forma adecuada, como así también permitir diversos grados de participación a los alumnos, ya que solo la participación conlleva al reconocimiento y al respeto, valorando las diferencias culturales y postulando la equiparación social.

En relación a la **organización de los contenidos** el gráfico N° 8 sintetiza las respuestas obtenidas.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



El 50% de los entrevistados admitieron que existió una variedad de formas pero que predominó un tipo de organización más individual es decir cada profesor organizó, decidió formas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que raramente compartía con otros, si no eran en los talleres de integración.

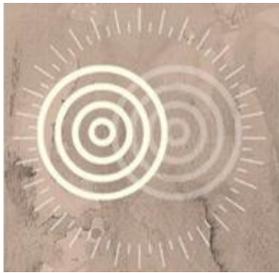
Un 12,5 % de los entrevistados sostuvo que los contenidos estaban organizados de tal manera que se permitía una mínima integración y trabajo secuenciado a partir de su desarrollo, donde casi no se facilitó la relación entre los diversos temas.

Un 37,5 % del total de los alumnos entrevistados afirmaron que el tratamiento global se evidenció en aquellas asignaturas que hacían referencias a contenidos socio-culturales y lingüísticos donde se puede trabajar a partir de temas ejes, el bilingüismo, la interculturalidad, la educación bilingüe entre otros temas de interés, pero que el tratamiento en las didácticas y sobre todo en las didácticas especiales, consideraron que fue muy individual, cayendo en algunos casos en la repetición y superposición de temas.

En relación a las distintas formas en que los docentes desarrollaban sus clases todos los entrevistados coincidieron en señalar que hubo diferentes maneras, hubo diversa preparación por parte de los docentes, nos señalaron "...si las clases eran animadas, dinámicas era porque nosotros estábamos muy animados..." señalaron que tuvieron docentes más abiertos, flexibles que otros, que las relaciones áulicas se sostuvieron en un diálogo permanente entre los distintos actores educativos, como a su vez critican fuertemente la falta de coordinación entre los distintos profesores y los contenidos que desarrollaban cada uno de ellos, sostienen "...si fueran más integrales las clases, se tendría la posibilidad de enriquecer las miradas y los análisis al mismo tiempo..." esto demuestra que no todos los contenidos adoptaron un tratamiento global y así como los modelos educativos, las estrategias de enseñanzas

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



aprendizajes también fueron variando desde aquellas más significativas a menos y así sucesivamente, constituyéndose oscilaciones significativas durante el proceso de formación de docentes indígenas.

En efecto, se puede considerar que adoptar una perspectiva globalizada significa adoptar una actitud frente al proceso de enseñanza, una propuesta que implica un acercamiento a la realidad que es objeto de conocimiento con la actitud de comprenderla, valorarla e intervenir en ella. De esta manera, se resaltan las relaciones entre los contenidos y se vinculan al contexto habitual del alumno o a otros contextos significativos, que enfocar el trabajo en forma globalizada puede favorecer encontrar significados y sentido a los contenidos escolares.

Se pudo registrar que los alumnos enfrentaron la práctica educativa a partir de saberes previos: categorías lógicas desde las que se estructuran el mundo, conceptos y nociones de determinados dominios del conocimiento, estos saberes se construyeron a lo largo de sus prácticas sociales, no sólo escolares y ponen en evidencia la pertenencia social de los alumnos y las heterogeneidades culturales.

Los entrevistados consideraron que los saberes previos fueron indagados para partir de allí hacia la aproximación de los nuevos aprendizajes, solo que en algunas materias la indagación quedaba muy al margen del desarrollo de la temática, es decir lo indagado previamente no se ponía en funcionamiento.

Esto demuestra el interés y la actitud algunos docentes por encarar la enseñanza con verdadero compromiso y a partir del conocimiento de las situaciones reales de partidas de los alumnos.

Señalaron que hubo diferentes formas de tratar los temas muy relacionado con ello, **la motivación** que se tenía en las distintas clases, los entrevistados señalaron que tenían una profunda motivación personal fruto de ser de su interés personal y comunitario el Ser docente indígena, por lo que esto le sostenía y hacía que cada uno de ellos estuviesen siempre abiertos, dispuestos a escuchar a aprender y a construir saberes significativos.

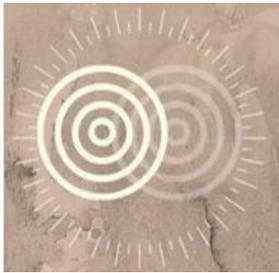
Señalaron que **la comunicación** que se estableció en las clases era buena, así como la relación docente alumno fue muy buena. Los docentes siempre estuvieron dispuestos a escucharlos, explicarles, aunque solo un 25 % de los entrevistados manifestaron que pudieron establecer relaciones afectivas, profundas con sus docentes.

La relación con sus compañeros fue cordial, de compañerismo y apoyo constante, hasta tal punto que si alguien no entendía algún tema o terminología tratada en la clase, los compañeros explicaban en la lengua indígena el concepto que no se entendía desde la lengua castellana.

Esto demuestra que en las aulas se concibió al aprendizaje como un proceso que involucró procesos de interacción social entre alumnos y docentes, estos últimos como mediadores de aprendizaje de los contenidos curriculares. Al hacerse referencia a la interacción entre pares,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



en este sentido los alumnos pueden ser también un recurso en el aula, debido a que sintonizan fácilmente con el nivel de sus compañeros y aportan ayuda ajustada a sus intereses. Estas situaciones del aula, en la que los alumnos realizan juntos una tarea o se ayudan entre sí son beneficiosas tanto para el más competente como para el que precisa apoyo. Las explicaciones de un compañero a veces sintonizan mejor con las dificultades de los alumnos y es posible que la ayuda que proporcionen sea más adecuada, para que esto sea posible es preciso que existan oportunidades de relacionarse, lo que implica que por un lado el docente programe trabajos en equipo, resolución de tareas en pequeños grupos o tiempos de enseñanza tutorizada entre compañeros. Por otro lado supone que se debe considerar como contenido a enseñar todas estas cuestiones. Asimismo, para que el trabajo en equipo funcione es necesario enseñar a trabajar en equipo.

De acuerdo a las informaciones recogida se puede sostener que las interacciones de trabajo con los compañeros fueron muy valiosas ya que, además de ser una oportunidad para dar o solicitar ayuda, se constituyeron en verdaderas oportunidades para la comunicación y la integración en el grupo, lo cual tiene valor en sí mismo y favoreció a que el alumno encuentre sentido al realizar el esfuerzo por aprender.

En relación a las **relaciones mantenidas con los docentes** los entrevistados señalaron que si bien no establecieron relaciones muy profundas con cada uno de ellos, el 75% de los entrevistados sostienen que le costo mucho desprenderse afectivamente de sus docentes, alegaron que hubo distintos espacios de intercambio y crecimiento profundo, pero que necesariamente necesitaban de la coordinación de los docentes, incluso de la autorización de éste.

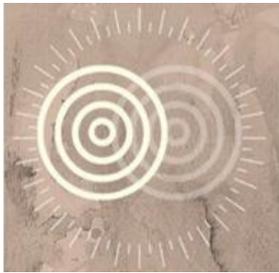
De las respuestas se pueden registrar que tenían en un principio mucha dificultad para participar si bien hubo mucho espacio para hacerlo, en talleres, jornadas, la participación de los alumnos fue variando desde poco a mucha participación y muy condicionada por el tema de tratamiento en los talleres y jornadas.

Se analiza que ésta actitud de dependencia afectiva o de estar pendiente de la autorización de sus docentes, tiene que ver con una historia de sometimiento y dependencia desde el poder oficial, con un sistema jerárquico de poder donde existió siempre alguien que manda y otros solo obedecen. Esta actitud les marcó y le continúa marcando, continúa vigente en su conciencia y en la oportunidad de darse un espacio de participación siempre que el otro le autorice aunque sea con la mirada o un gesto.

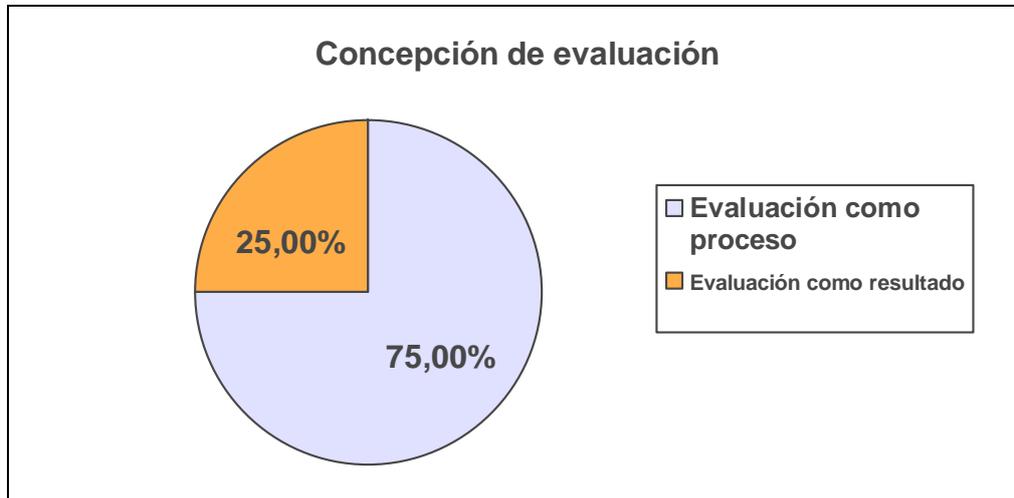
En relación a los **recursos** los entrevistados coincidieron en señalar que se utilizaron diversos recursos desde videos mapas, diversos materiales concretos módulos, etc reconocen que dichos recursos constituyeron los auxiliares en el proceso de enseñanza aprendizaje, que fueron coherentes con los contenidos que se desarrollaban a la vez de ser diversos y diversificables de manera que permitieron distintas opciones de uso, que debido a la coherencia con las intenciones educativas, se constituyeron en elementos facilitadores de un aprendizaje lo más significativo posible.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En relación a la **concepción de evaluación de los aprendizajes**, las respuestas pueden leerse en el siguiente gráfico N° 9



Observamos que un 25 % de los entrevistados manifestaron que la evaluación de los aprendizajes fue vivenciada en términos de resultados, donde después de un tiempo de aprendizaje los docentes evaluaban para ver los resultados y que demandaba a los alumnos la producción de escritos, quienes pasado un lapso de tiempo esperaban sus respectivas calificaciones, consideran que estas situaciones le permitía más bien medirse, para saber en qué situación se encontraban es decir, darse cuenta de sus posibilidades y limitaciones pero que no generaba nada nuevo en ellos ni permitía su crecimiento.

El 75% dijeron que la evaluación de los aprendizajes fue procesual, el profesor orientaba continuamente y que significó para ellos un momento más para el aprendizaje y que permitía la retroalimentación en caso de que algunos conceptos quedaban débilmente aprendidos.

Señalaron los entrevistados que los criterios de evaluación fueron diversos entre ellos nombraron: coherencia interna y externa, significatividad de los contenidos, amplitud, capacidad de explicación, síntesis, fundamentación teórica, metodológica, que todos estos criterios tuvieron que ver con actividades de auto evaluación que ayudaban al desarrollo de la autonomía en los aprendizajes.

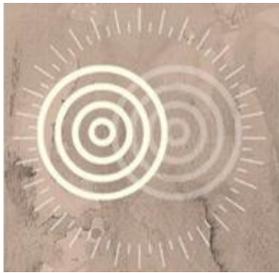
En relación a la evaluación se puede sintetizar que la misma fue concebida como una oportunidad más para el aprendizaje, que permitió que los alumnos puedan conocer sus limitaciones y desarrollar verdaderas alternativas de mejoramiento de la práctica áulica favoreciendo la construcción de aprendizajes potentes y significativos.

En relación a la última categoría de análisis de la formación docente identificada que se refiere a la **Formación del Ser docente**.

El 100% de los entrevistados coincidieron en señalar que fue buena la preparación como docente, suficiente, básica.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Resumiendo se puede decir que: esta carrera fue el inicio de un largo recorrido que le toca transitar, que saben que mucho todavía le queda por aprender, profundizar y enriquecer, manifiestan que su formación docente debe ser permanente, continua que ser docente indígena significa brindarle la posibilidad a las comunidades a recuperar, fortalecer sus propios saberes, y de la mano de quienes han sido elegidos y preparados para tal fin.

En relación a las **dificultades que tienen al desempeñarse como docente** y que tiene que ver con lo que le faltó aprender en el C.I.F.M.A. fueron señaladas las siguientes:

- Estrategias de enseñanza para la enseñanza de la lengua indígena.
- Entrenamiento suficiente en la selección de los contenidos desde los diseños curriculares provinciales al aprendizaje áulico, realizando las correspondientes contextualizaciones acorde al grupo socio-cultural de estudio.
- Necesidad de definir, de tener bien claro desde el principio el modelo educativo apropiado para el aprendizaje en áreas de diversidad lingüística y cultural.
- La prioridad de contar con materiales didácticos significativos para ser utilizado en la enseñanza, como también las habilidades para producir material inédito de valioso interés para la enseñanza.
- La necesidad de poder ir sistematizando las experiencias de aprendizaje que desarrollen, ya que consideran que es muy valiosa, ya que a la hora de intercambiar experiencias con otros docentes y al momento de referirse a ellas les parece que no tuvieran nada que decir, pero que la práctica diaria les demuestra que su tarea es muy valiosa, enriquecedora y sobre todo significativa.

En relación a la **exigencias que les demanda el Ser docente Indígena** todos los entrevistados coinciden en señalar que tienen como exigencia fundamental el provocar el aprendizaje en los alumnos en lograr durante su formación docente las competencias necesarias para hacer posible compatibilizar el currículum nacional con el rescate de estrategias metodológicas que permitan incorporar sus visiones del mundo y sus necesidades comunitarias.

Esto pone de manifiesto que las mejores condiciones de un educador bilingüe intercultural debe estar más en la actitud que en sus aptitudes, estas actitudes tiene relación con su compromiso con las causas de su pueblo en defensa de su dignidad, la tolerancia activa para lograr la estimación positiva de las diferencias culturales y la apertura al mismo tiempo, que arraigado en la tradición de sus mayores, el docente bilingüe intercultural deberá ser un docente abierto al progreso y a las innovaciones.

En relación al **rol docente** señalan que sus representaciones e idearios pueden sintetizarse en los siguientes aspectos: ser un docente con acabada competencia profesional, con capacitación constante, con capacidad investigativa y estar siempre dispuesto al mejoramiento a partir de la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



experiencia reflexionada y como último aspecto fue señalado el dominio de la lengua materna y la segunda lengua, que es la lengua común de todos los ciudadanos.

A manera de síntesis se puede decir que todos los alumnos coincidieron en señalar que aceptaron ese desafío de Ser docente Indígena Bilingüe Intercultural, que esto les demandó y les demanda muchas responsabilidades para las que se fueron preparando en su etapa de formación, que estas responsabilidades tienen que ver con ser: 1- mediador comunitario es decir mediador entre aprendizaje escolar, comunitario y los alumnos, solo así podremos estar seguros de que la educación impartida en las escuelas, se convierte en una herramienta para el desarrollo de nuestra comunidad indígena y en respuesta efectiva a sus necesidades y aspiraciones, la vez nuestro rol nos demanda ser 2- promotor cultural en el aula y en las comunidades, consideran que son los responsables del rescate cultural a partir de tomar conciencia y conocimiento de la memoria de sus ancestros, recuperar su Identidad personal y social, que significa para ellos recuperar un espacio social, es decir la capacidad de desarrollar proyectos culturales, sociales y políticos significativos.

Se resume que la formación de educandos indígenas, constituyó y constituye un reto fundamental de nuestros tiempos, especialmente para aquellas instituciones o centros formadores como el instituto C.I.F.M.A. que manifestaron estar comprometidos en construir y desarrollar una educación que contribuya al desarrollo humano integral dentro de una sociedad que cree y lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las grandes mayorías.

Estela Maris Valenzuela

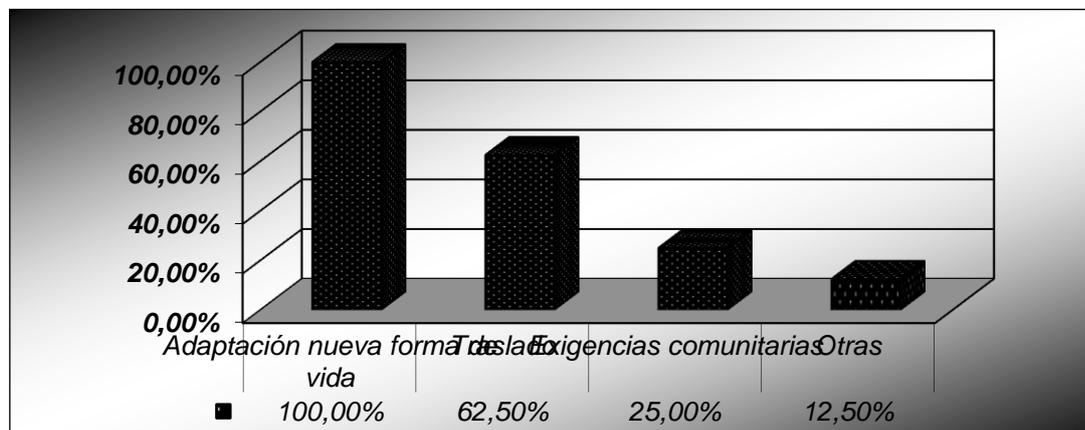
FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



DIFICULTADES QUE ATRAVESARON LOS ESTUDIANTES EN LAS DISTINTAS DIMENSIONES: PERSONALES, A NIVEL DE FORMACIÓN PROPIAMENTE DICHA E INSTITUCIONALES.

En relación a aquellos **factores que incidieron en su etapa de formación docente**, entendido esto como aquellos elementos, aspectos o características que influyeron sobre sí durante la etapa de formación, el análisis viene dado a partir de considerar tres categorías de análisis que son reconocidos en las respuestas dadas por los entrevistados. Esas categorías son : 1- factores de nivel personal 2- factores a nivel formación específica y 3- factores a nivel institucional.

En relación a los **factores que incidieron a nivel personal**, las respuestas obtenidas pueden leerse en el siguiente gráfico N° 10



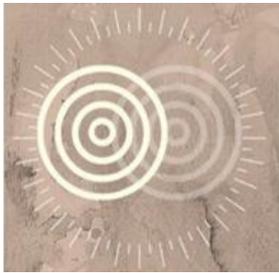
- 1- Adaptación a la nueva forma de vida (convivencia, horarios, ruidos) 100%
- 2- Traslado desde su lugar de origen (Separación de su familia) 62,5%
- 3- Exigencias comunitaria como enviados de éstas 25 %
- 4- Otras. 12,5%.

El 100% de los entrevistados señalaron entre los factores que más le han costado ha sido la adaptación a la nueva forma de vida y la convivencia entre los alumnos en el albergue. Señalaron que durante su permanencia debieron aprender a negociar, sacrificar posturas ante distintas situaciones que se les fueron presentando: ruidos, la música, el hablar durante la noches.

El 65 % manifestaron entre las dificultades más importante fue el trasladarse desde sus comunidades, lo que significó separarse de sus familias. Muchos de ellos son padres de familia con hijos a cargo y que debieron dejarlos al cuidado de sus familiares para poder estudiar. Sus familias han quedado al resguardo económico de sus padres o parientes y debido

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

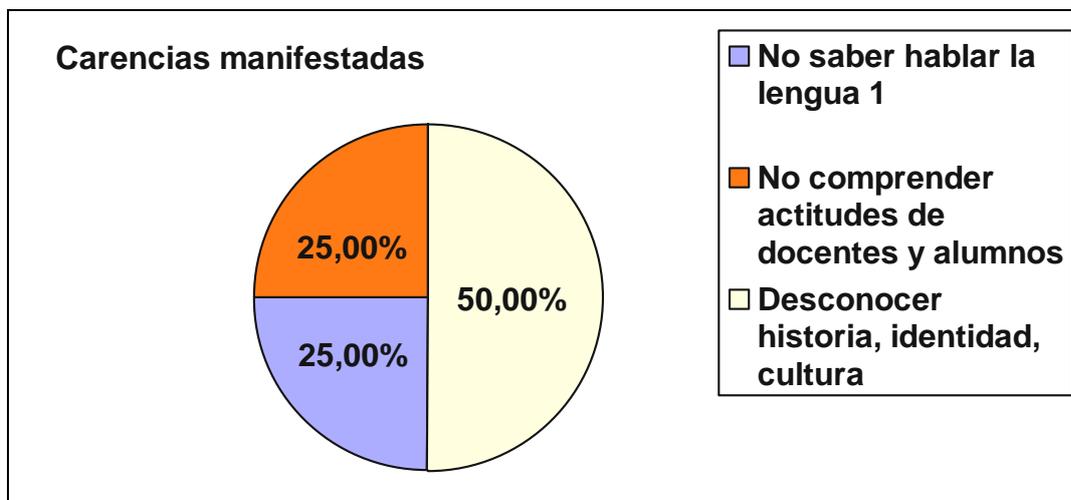


a múltiples inconvenientes económicos, no podían viajar con frecuencia a sus comunidades a visitarlos.

Cuando se les indagó **acerca de los obstáculos** que tuvieron que atravesar las respuestas obtenidas fueron varias entre ellas podemos nombrar: el no poder hacerse entender fácilmente, la propia manera de ser: calma, paciente, tranquila, característica de una de las entrevistadas, hecho que sostiene le causó muchos sufrimientos, angustias y por otro lado, otra de la entrevistada con carácter muy fuerte, frontal, manifestó que su manera de ser también le trajo muchos problemas en la convivencia en la relación con docentes, directivos y con los propios compañeros.

Los demás entrevistados señalaron como sus mayores obstáculos el no saber aspectos significativos de su historia, su identidad y por último no hablar la lengua indígena con mayor seguridad, que esto se constituía en obstáculo desde el mismo momento en que se sentían discriminados por sus propios pares.

En relación a las **carencias** el gráfico N^o 11 nos permite identificar las respuestas obtenidas.

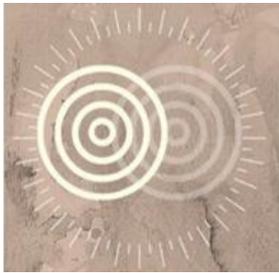


Esto nos demuestra que el 25 % afirmaron como carencias fundamentales el hecho de no saber su lengua indígena es decir que dentro de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer, estos alumnos solo sabían escuchar y hablar mínimamente como ser los saludos básicos en su lengua indígena.

Otro 25 % de alumnos dijeron que las carencias tenían que ver con no poder comprender algunas actitudes de sus docentes y compañeros y no tener respuestas para algunas situaciones que les fueron presentadas durante su etapa de formación entre algunos argumentos podemos señalar "... tenía vergüenza en preguntar nuevamente a mis profesores cuando no lograba entender algo, porque temía que éstos me dijeran cómo no entendes, ya

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



SOS una persona grande...” Esto demuestra que estos alumnos no tendrían las representaciones y respuestas precisas ante situaciones que se les fueron presentando, este temor se justifica en un estilo cultural de ser propios de los indígenas, de carácter paciente tranquilo, no desesperados aunque se hayan quedado con muchas dudas y también el miedo al ridículo frente a todos sus compañeros.

El 50 % de los entrevistados manifestaron que las carencias fundamentales fueron el desconocimiento de su historia, la historia indígena, aspectos relevantes de la construcción de su identidad y su cultura es por ello, que sostienen que estas materias eran las básicas y la que más estudiaban.

En relación a **cómo pudieron superar esos obstáculos**, carencias las respuestas fueron las siguientes:

Los que tenían obstáculos marcados por su carácter, su propia manera de ser ya sea paciente o frontal, manifestaron que lo superaron aprendiendo a moderarse a hacer autocrítica de sus propias acciones, dándose día a día la oportunidad de crecer, poniendo todo su esfuerzo personal, y apoyo de sus compañeros.

El no poder hacerse entender fácilmente fueron superando, gracias a que progresivamente se fueron animando a participar, a hablar con más tranquilidad y adquirir seguridad en sus posturas y planteos, con intervenciones claras y sencillas.

Los alumnos que solo entendían la L1(lengua indígena) pero que no hablaban siendo un 25% del total de entrevistados tuvieron la oportunidad de hacerlo a través de contar con sus propios esfuerzos, apoyo constante de su docentes indígenas y de sus propios compañeros.

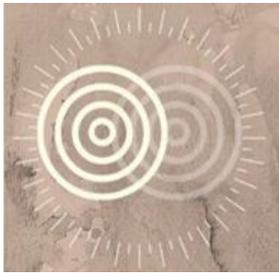
Señalaron entre sus **fortalezas** la existencia de una Institución como el Instituto C.I.F.M.A. y en ella todos los docentes, el personal directivo, directora de estudio, de sus ideales muy sostenido a pesar de todo, además del fuerte apoyo familiar y comunitario.

Señalan que la Institución les brindó la posibilidad de aprender a reforzar, profundizar sus saberes, conocimientos acerca de la cosmovisión indígena que durante sus años de formación pudieron enriquecerse progresivamente en muchos aspectos, que hicieron de ellos docentes seguros y competentes, por ello todos señalan que su permanencia en la institución fue muy grata, que a pesar de todo lo que le ha sucedido su estadía fue agradable.

Los últimos egresados señalaron que existió un hecho que no les ha agradado y que ha influido significativamente en ellos, este hecho tiene que ver con lo suscitado cuando la Institución educativa cambio de rector, durante ese tiempo se sucedieron una serie de hechos desagradables y que desencadenaron una serie de inconvenientes en la relación docentes directivos y comunidad, señalan que en ese momento las relaciones institucionales eran quebradizas y estas situación dejó muchas grietas sobre todo, en los aspectos afectivos y de la relación entre ellos, sus docentes y sobre todo con el personal de conducción.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



En relación a la segunda categoría de análisis factores que incidieron sobre si durante sus etapa de formación y que tienen directa relación con la formación específica se pueden obtener lo siguiente:

Al indagárseles a los entrevistados acerca de **los tiempos de estudios, las exigencias, los horarios** todos los entrevistados coincidieron en señalar que el tiempo de estudio fue bueno, pero no suficiente, señalaron que tenían muchas exigencias un ritmo muy acelerado entre las argumentaciones se puede transcribir "...los tiempo eran apresurados, propio del mundo blanco..." a su vez reconocen que este ritmo apresurado les preparaba para ser responsables, puntuales, señalando los entrevistados que ésa exigencias, dan cuenta de una preparación para enfrentar el verdadero desafío de ser docente indígena.

Con respecto al **estilo de los docentes** es decir, desde la preparación de clase, desarrollo, la posibilidad de establecer una auténtica comunicación en beneficio de la calidad de los aprendizajes, los entrevistados afirmaron que la mayoría de sus docentes eran buenos profesionales, buenos profesores que supieron capacitarse, dijeron: "... nos daban sus clases pensando en nuestro desempeño en el día de mañana, es decir en la tarea y la responsabilidad que como docentes nos tocará desempeñar..." reconocen que una pequeña minoría, dos o tres docentes demostraron a través de sus acciones y actitudes no estar verdaderamente comprometidos con una formación íntegra y sincera de los docentes indígenas, esto se puso en evidencia en las clases donde los temas recibían un tratamiento muy superficial sostienen "...esos docentes nos enseñaron poco.. pero nos regalaban las notas.." señalan también que hubo un aprendizaje paralelo entre algunos docentes y alumnos en relación a contenidos propios del área indígena, la lengua y la cultura, donde docentes y alumnos iban descubriéndose y a su vez descubriendo muchas cosas a medida que se producción los encuentros, en las clases y otras actividades programadas, éstos docentes eran generalmente jóvenes con escasa experiencia en el trabajo con alumnos indígenas y sin formación básica en los contenidos propios de la modalidad aborígen bilingüe intercultural.

Destacaron con profundo entusiasmo todos los entrevistados la predisposición constante de todos sus docentes para acompañarlos en éste proceso.

En relación a **la comunicación que se pudo establecer en las clases** los entrevistados señalaron que fue buena, que hubo mucha participación y posibilidad para hacerlo, que esto favoreció e enriqueció el trabajo grupal desde diferentes posturas y posiciones.

Al considerarse **los intercambios** establecido y fortalecido entre las distintas etnias tobas, wichí y mocoví, las respuestas son las siguientes: dijeron que en el aula existían grupos, algunos conformados por miembros de distintas etnias, señalan que los wichí y mocoví eran alumnos de carácter muy reservados, que existían alumnos que por su interés y curiosidad trataban de mezclarse en los distintos grupos "... yo quería aprender de los demás, de las demás etnias, culturas por ello aproveché todas las experiencias en los distintos grupos..." señaló un alumno.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede analizar que los alumnos deseaban rescatar, conocer vivencias, conocimiento de los otros alumnos y de las diversas etnias, y que ese rescate de conocimiento no siempre formó parte de un tratamiento formal, sistemático sino que formó parte de un desarrollo informal, espontáneo, donde los alumnos establecían distintas formas de relación entre ellos.

Consideraron que desde las cátedras se estableció y se favoreció este tipo de relaciones, pero que fue más rico lo establecido y generado fuera de las aulas y sin coordinación de sus docentes, que esto tendría directa vinculación con el carácter, la forma de ser de los alumnos, desde tímidos a temerosos en compartir algún saber propio de su cosmovisión, de su forma de entender el mundo y la realidad.

Las respuestas analizadas demuestran que en las distintas situaciones de intercambios e enriquecimiento, mantenidas en las clases con sus docentes los aportes que realizaban los alumnos no siempre eran tan significativos. Señalaron que eran más interesante y enriquecedor los intercambios ocasionales y espontáneos establecidos fuera de ellas.

Entre las **dificultades señaladas en función de la comunicación**, el intercambio el 25 % de los estudiantes tobas señalaron que tenían problemas en la relación sobre todos con los estudiantes wichí, ya que afirmaron “..éstos eran poco comunicativos, no expresaban nunca lo que sentían y a veces cuando le molestaba algunas actitudes nuestras, no nos decían nada, iban directamente a quejarse con el rector ..” “..éstas actitudes y forma de ser de los alumnos wichí nunca lo entendimos, nosotros los tobas somos de hablar más las cosas en comunidad y resolver en forma comunitaria algunos conflictos, sin embargo éstos optaron por aislarse o quejarse directamente a las autoridades educativas”. Ellos destacan que estas situaciones provocaron diversas situaciones tensas en la relación tanto en las aulas como en el albergue estudiantil :... “ a veces no nos saludábamos estando viviendo todos juntos...” esto demuestra que existió rivalidades entre las etnias, sobre todo entre wichí y tobas, en las respuestas también se puede demostrar que existía rivalidad por las notas en algunos grupos de estudiantes, sobre todos en las últimas promociones.

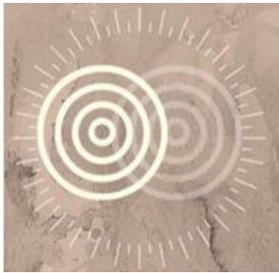
Consideraron también que éstas situaciones desagradables fueron cambiando hacia un tipo de relación más positiva cuando iban conociéndose más y sabiendo respetar los gustos e intereses de sus compañeros.

En relación al **desarrollo de los contenidos** el 100% de los entrevistados afirmaron que lo que más le costó fue entender los conceptos, términos técnicos muy abstractos, carentes de significatividad aparentemente pero que sin embargo cuando los docentes lo desarrollaban, lo explicaban se daban cuenta de todo lo que significaba o abarcaba.

Entre los ejemplos nombrados se puede transcribir lo siguientes: abreviaturas P.C.I.(Proyecto Curricular Institucional) o conceptos como la “transposición didáctica” o “marco teórico”, en

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



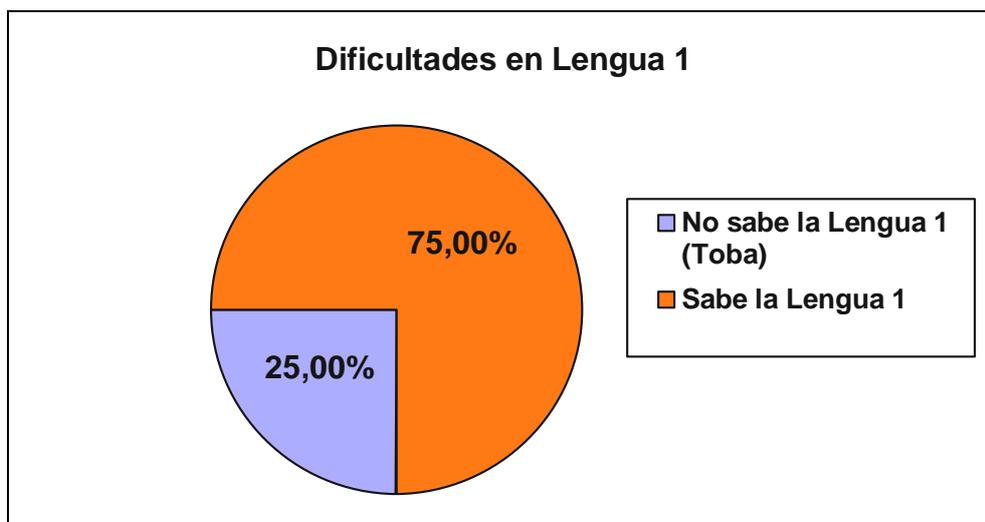
sus respuestas manifestaron que se quedaban sorprendidos de cómo a través de una palabra como la “transposición” sus docentes desarrollaban una serie de significados.

Se puede analizar aquí, que el principal problema que tuvieron era poder captar la arbitrariedad del proceso de significación de conceptos, se espera que desde la enseñanza formal que los alumnos capten esa arbitrariedad de manera intuitiva, mientras que en las culturas tradicionales la significación y simbolización tiene estrecha relación con un sistema concreto de rituales, narraciones, existiendo una radical conexión entre signo y significado.

Se debe tener en cuenta también, que el indígena toba por el hecho de pertenecer a una minoría lingüística poco prestigiosa, encuentra en la escuela y en la sociedad serias dificultades y limitaciones lingüísticas, sobre todo en la lengua principal en este caso el castellano, justificado en la distancia social y cultural que separa la mentalidad y las formas de vida vigentes en su ambiente familiar de las de la “sociedad establecida” representada por la escuela.

En relación al manejo de los **códigos de comunicación** el 100% de los entrevistados afirmaron que si bien sabían hablar el castellano, tenían dificultades de expresión entre los ejemplos nombrados figuran los siguientes: decir “empresatame” en vez de “prestame”, anteponer el artículo **la** al nombrar las personas o cosas dicen “la Norma,” “la idioma” o decir muchila por mochila, puquito por poquito. También decir “aiga” en vez de “haya”, “suicidio” en vez de “subsidio”, Reitencia en vez de Resistencia y una innumerable cantidad de ejemplos.

Las **dificultades señaladas en relación a su lengua indígena** pueden explicarse a partir del gráfico siguiente N°12



Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico, que el 25 % de los alumnos manifestaron no saber hablar su lengua materna, que solamente entendían lo básico que le permitía presentarse, saludar, pedir o agradecer por ellos estos alumnos se consideraban dentro de la categoría de bilingües incipientes es decir manejaban la lengua 1 (castellano en éste caso) y la lengua 2 (Toba) en forma básica ya que dijeron que solo conocían algunas palabras de su lengua .

A partir de estas respuestas señaladas, se puede realizar dos consideraciones importantes:

En primer lugar reconocer que para todo miembro de una minoría lingüística, la lengua no es solo un medio de comunicación con los miembros del grupo y un símbolo de su integración en un grupo, la lengua es también la forma de expresión de una cultura determinada; o sea de una concepción del mundo y de la existencia de un sistema de valores y de formas de vivir en sociedad y de un conjunto de realizaciones de muy diversos ordenes.

En segundo lugar señalar que la posición social de los alumnos, en relación al manejo de su lengua materna indígena, tiene que ver directamente con que las diversas situaciones que se reflejan en la historia del pueblo indígena, situaciones que se relacionan con grupos que generalmente padecieron la dominación política social y la discriminación de los sectores hispanos-hablantes y que viven o vivieron situaciones de marginalidad extrema. Tiene relación también con el nivel de normalización de la lengua indígena al momento de ser enseñada, con el prestigio social de que goza la lengua en el contexto social.

El 75 % de los alumnos entrevistados consideraron que sabían hablar, escuchar, leer y escribir en menor escala su lengua materna, pero que en ésta Institución tuvieron la posibilidad de enriquecer y fortalecer sobre todo la escritura.

Los alumnos que solo sabían lo básico, aquello que le permitía establecer un tipo de acercamiento manifestaron que se sentían discriminados por sus propios compañeros, avergonzados, que esto le produjo mucho dolor, humillación el de sentirse discriminado por sus propios pares, pero que a su vez esto se constituía en un incentivo para poder poner todo su esfuerzo en apropiarse correctamente de la Lengua 1.

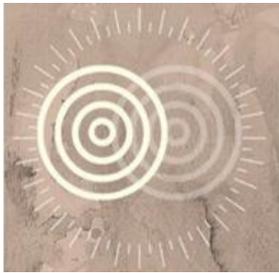
Agregaron que desde la Institución C.I.F.M.A se les brindó las posibilidades de tener un profesor de lengua y cultura toba aborígen, a pesar de que ésta no formaba parte del plan de estudios, pero que hubo un fuerte acompañamiento en éste aspecto tanto de la Institución, sus profesores como de los mismos compañeros quienes sabía hablar y escribir correctamente.

En relación a la tercera categoría de análisis dentro de aquellos factores que incidieron sobre sí durante su etapa de formación analizaremos los relacionados a **factores que corresponden al plano institucional**.

Los entrevistados señalaron que con respecto a la **forma de organización de la institución y en las aulas**, no tuvieron mayores inconvenientes, ya que siempre tuvieron la libertad para organizarse como quisieran, según grado de afinidad o de relaciones anteriores y otros señalaron que siempre fueron rotando naturalmente en los grupos, esto no fue necesario

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



atender, ya que ellos por ser muy comunitarios siempre se organizaron de éste modo, siempre en grupos, nunca solos.

Esto demuestra que en las clases y en la distintas actividades surgió un tipo de organización más bien natural, no forzada que hizo posible la constitución de grupos de acuerdo a su propio estilo de organización, de conformación respondiendo a los idearios de sus grupos comunitarios.

Cuando se les indagó acerca de las **exigencias planteadas a los estudiantes** señalan que eran muchas desde:

Exigencias de asistencia estudio, continuidad,

Actividades propias del albergue estudiantil

(respetar los turnos de actividades para limpieza ayudar en la cocina, etc)

Realizar actividades de extensión comunitaria los fines de semanas

Asistir a clases de lengua materna de 8 a 10 hs de lunes a miércoles

Asistir a clases de apoyo jueves y viernes de 8 a 10

Asistir a clases de Educación física los sábados de 8 a 10

Asistir a clases de las otras materias por la tarde de 15 a 19,30 hs

Incorporarse a las actividades del albergue y luego al estudio.

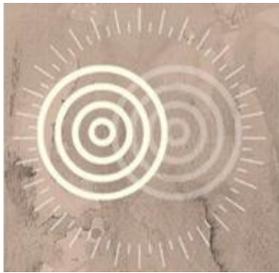
Entre las respuestas se pudo rescatar el siguiente desarrollo de actividades que debían cumplir, en primer lugar se levantaban a las 7:00 de la mañana que el grupo que debía hacer el desayuno debía abocarse a la tarea para que a las 7:30 todos estén desayunando para que pueden estar puntualmente en las clases de lengua materna de lunes a miércoles y clases de apoyo los jueves y viernes.

Finalizada esta tarea regresaban al albergue para cumplimentar cada uno con la actividad que tenía previamente asignada, ayudar en la cocina, realizar la limpieza del albergue piezas y baños, preparar la mesa del comedor, los que no tenía nada asignado podían lavar sus ropas o estudiar ya que el momento específico para ello estaba establecido por a noche, pero si alguno quería hacerlo de día no había ningún tipo de inconvenientes.

Una vez cumplido con el almuerzo el grupo encargado del lavado de platos lo hacía y el resto iba a descansar para luego prepararse par las clases que comenzaban alas 15 hs hasta las 19,30hs, finalizada ésta se trasladaban al albergue a continuar con sus tareas de ayudar a la cocinera en la elaboración de la cena, preparado de la mesa y posterior limpieza de platos y utensilios, estas actividades culminaban cerca de las 21 hs y desde allí hasta las 24 hs tenían el

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



tiempo para estudiar, completar carpetas, trabajos prácticos o tener simplemente libre donde algunos en grupos se reunían y comentaban acerca de sus vivencias o escuchaban música o simplemente estaban libres.

Los días sábados practicaban ejercicios físicos a cargo del profesor de albergue esas clases no eran obligatorias sobre todos para las mujeres, aun así algunas practicaban ésta actividad y desarrollaban las diversas actividades de extensión comunitaria: desde limpieza a las casa de los ancianos del barrio, ayudar a los alumnos de las escuela primarias del barrio en tareas escolares, alfabetizar a adultos, participar en actividades de huerta, grupo de teatro y canto, participar en programas radiales, los entrevistados consideraron que estas tareas les permitieron enriquecerse a la vez que asumir responsabilidades y relacionarse a través del aprendizaje servicio con los miembros de sus propias comunidades.

En relación al **tipo de comunicación establecido en la Institución C.I.F.M.A.** con alumnos docentes y directivos consideraron que fue buena, abierta que hubo muchas oportunidades de relación más allá de la cotidiana mantenidas en las aulas, que de la relación docente directivos observaron que eran buenas pero, fue como si los docentes siempre estuvieron respondiendo a los mandatos directivos, los docentes siempre obedecían al rector, lo respetaban mucho y obedecían en todo momento a éste, señalaron que esto les marco significativamente desde el momento en que captamos un tipo de relación vertical donde alguien mandaba y otros obedecían.

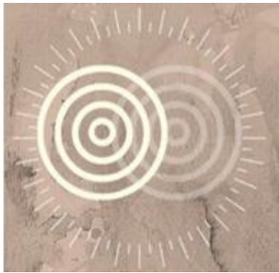
Agregaron a estas respuestas que consideran que el anterior Rector era una persona de carácter muy cerrado, difícil y que esto influyó en ellos desde el mismo momento en que le costaba establecer una relación más vinculante con él.

Los egresados de las promociones 98-99 consideraron que ésta situación fue mejorando, el rector iba como cediendo espacios, animando y coordinando diversas actividades donde todos tenían la posibilidad de participar con opiniones y también decidiendo, se fue dando naturalmente mayores posibilidades de comunicación, de acercamiento progresivo dichos egresados en sus argumentos sostuvieron “.. el Rector fue una persona muy cordial, abierto al diálogo en todo momento ...siempre nos habló, nos apoyó y nos animó...” esta descripciones marcan un cambio de estilo desde una relación rígida muy directiva, hacia una relación mas abierta, democrática donde el consenso y la negociación ocuparon un lugar importante y que constituyen los pilares básicos en el crecimiento y el desarrollo de las Instituciones.

En relación al **proceso de toma de decisiones** los alumnos manifestaron que en un principio a veces podían opinar y decidir, a veces no opinamos solamente debimos acatar, cumplir con lo ya decidido previamente, señalaron que esto se debía a que los alumnos tenían por momento una actitud muy pasiva de receptividad y que ni siquiera se animaban a cuestionar, pero que a medida que iban conociéndose más lograron afianzarse como grupo y ya fueron capaces de reclamar sus espacios de participación activa de toma de decisiones, entonces podrían ser

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ellos los protagonistas en la organización de actos, talleres, jornadas de reflexión decidir qué hacer y responsabilizarse de todo.

La dificultad que señalaron el 100% de los entrevistados tienen que ver con que a pesar de haber adquirido cierto protagonismo, de tener la posibilidad de decidir siempre necesitaron de la aprobación del rector o de los docentes es como “..si necesitamos que nos digan ha eso esta bien, ..” y que a la vez nos acompañen, alegaron nosotros sentimos mucho dolor cuando no nos acompañaban a nuestros talleres o jornadas nos costó y nos cuesta desprendernos afectivamente, de su aprobación, de su autorización y acompañamiento a través de su simple mirada.

Esto se originó probablemente en una actitud “paternalista” y “proteccionista” con respecto al indígena, muy marcada desde la época de la colonización donde el indio dependía del “blanco” su colonizador, este le gobernaba, le mandaba, le decía lo que tenía que hacer, le imponía a fuerza de sufrimiento y castigos esto creo una actitud de dependencia de los indígenas con respecto al hombre blanco y que continua muy presente en las generaciones jóvenes.

Ante la pregunta por el **nivel de participación** y sobre todo cómo fue la **participación de la comunidad**, los estudiantes manifestaron que desde el comienzo la comunidad indígena estuvo muy involucrada con la Institución.

Estuvo involucrada en la lucha por la conquista de la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño, la creación del Instituto C.I.F.M.A. para la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví pero, que luego de esas conquistas la comunidad fue perdiendo su participación activa, consideran que el rector saliente siempre favoreció todos estos momentos de participación activa de las comunidades indígenas, y de sincera participación comunitaria.

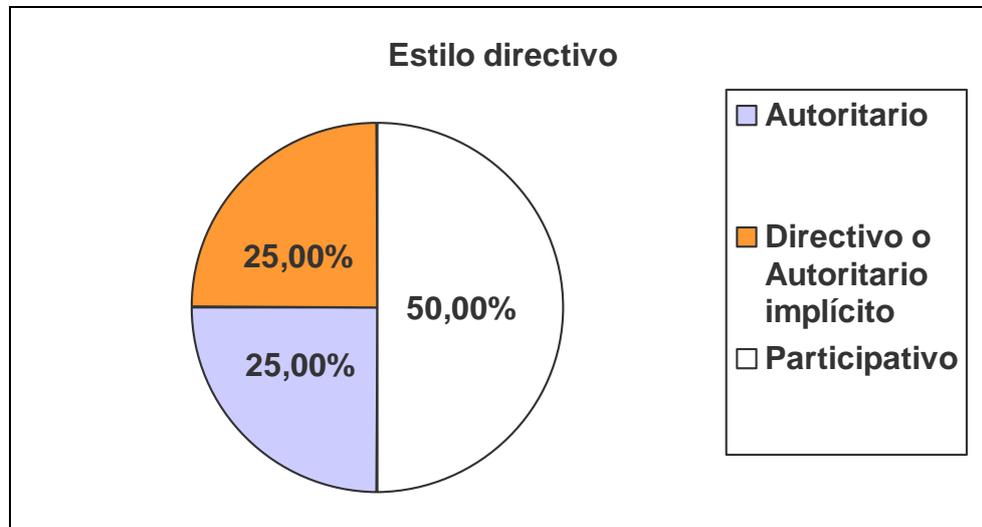
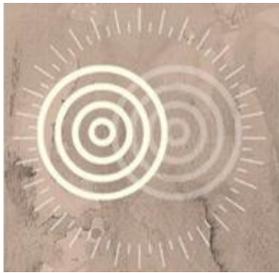
La comunidad fue participando luego en forma pasiva a través de las invitaciones que les hacían desde el instituto, siempre estuvo presente en actos asambleas, reuniones. Pero ya no tenía la misma intensidad y convocatoria como al principio es decir fue adoptando un tipo de participación más bien indirecta.

Los egresados del año 2000 afirmaron que la participación comunitaria que recuerdan, fue para el acto de fin de año, desconociendo si hubo otro tipo de participación durante su último año de estudio y bajo la nueva gestión directiva en la Institución.

Al preguntarles por el **estilo directivo de la Institución** el gráfico N° 13 siguiente es representativo del mismo

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Se puede leer en el gráfico realizado que el 25 % de los entrevistados al indagárseles sobre el estilo directivo afirmaron que fue autoritario pues imponía y decidía todo, que los alumnos no tuvieron la posibilidad de consensuar nada o fueron tan insignificantes aquellos momentos en que pudieron hacerlo.

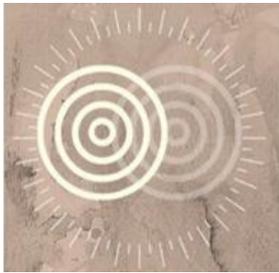
Un 25 % dijeron que el estilo directivo era más bien directivo es decir algunas cosas decidía solo, otras consultaba, o si se quiere sería una especie de autoritario implícitos alegaron "...nos dejaba participar con opiniones pero ya tenía de antemano pensado y establecido los contactos para resolver las situaciones.." esto hacía que los egresados no lo pudieran caracterizar por netamente autoritario, pero sostienen que en muchas circunstancias es como si lo fuera, pero en otros era un ser absolutamente democrático.

El 50% restante egresados del año 1999 y 2000 respectivamente dijeron que el estilo directivo era participativo los egresados de la promoción 1999 dicen "... el rector siempre nos comunicó lo que estaba sucediendo, nos alentó a participar, a perder los miedos.." un entrevistado señala que pasaba por autoritario porque era una persona muy especial, exigente, frío pero que no quiere decir que era autoritario sino, más bien participativo y democrático, le interesó siempre nuestra opinión y acompañó nuestras decisiones, dentro del ese 50% de alumnos un 25% tuvo la oportunidad de vivenciar dos tipos de conducción debido al cambio de gestión a finales del año 1999, al preguntarle sobre el estilo directivo de la nueva gestión los alumnos sostuvieron que la nueva rectora manifestó desde un principio ser muy abierta al diálogo, que no tenían opinión formada sobre la nueva gestión si sobre la antigua.

Este desarrollo nos demuestra que en un principio los alumnos identifican al estilo directivo como autoritario, caracterizado por un aislamiento en la toma de decisiones y caracterizado por una imposición de acciones y obligaciones y desde allí se fue modificando lentamente hacia un estilo de dirección directiva caracterizada por situaciones en donde los diferentes

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



actores tuvieron la posibilidad de intervenir hacia un estilo de gestión más democrática, participativa, abierta donde todos los integrantes de la comunidad educativa tienen el mismo valor y responsabilidad a la hora de tomar decisiones, de participar y consensuar significados.

Se puede sintetizar que **entre las dificultades que han señalado los alumnos**, se encuentran aquellas que se relacionan con la separación de su grupo familiar, grupo de pertenencia, esto puede identificarse como la causante de graves problemas, llegando incluso a debilitar su permanencia en la Institución, provocando el abandono de la carrera.

Otra de las dificultades significativas que fue señalada fue el manejo de la lengua indígena, sabiendo que en la comunidad toba, tanto la lengua oral como escrita tienen una significación social muy diferente a la que tuvieron en las sociedades urbanas-occidentales y que la cultura toba, es predominantemente oral y que posee una alta valoración del uso de la palabra, por lo tanto el hecho de no saber su lengua materna en forma oral ni escrita, produjo en los alumnos un profundo vacío llegándose a sentirse discriminados.

En relación a los factores que han incidido sobre sí, y que hacen referencia al nivel de formación específicamente se puede señalar como el más significativo y profundamente resaltado: esto es, la imposibilidad de manejarse con los códigos culturales occidentales, debido a que el aprendizaje indígena es concreto, real y no está cargado de tantas arbitrariedades. Se rescata como valioso la preparación técnica- pedagógica en la metodología adecuada a la enseñanza bilingüe, con conocimiento de la cultura, la lengua, la identidad y la historia de las propias comunidades, señalando a su vez la necesidad de continuar profundizando y redefiniendo aspectos relacionados a la metodología de la enseñanza en contextos bilingües interculturales.

En relación a las dificultades institucionales señalaron que le fue muy costoso adecuarse a los ritmos y exigencias personales, que le demandaba ser estudiante indígena, dijeron que fue muy bueno pero a su vez muy acelerado.

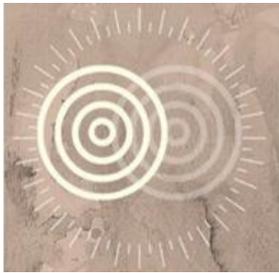
CAPITULO IV CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS

CONCLUSIÓN

A partir de haber caracterizado a la Institución C.I.F.M.A. como una Institución formadora de docentes indígenas, indagado en la oferta de formación docente en sus distintos aspectos que la conformaron y en las dificultades que han tenido que atravesar los alumnos durante su etapa de formación docente, que ya fue descrito, explicado y analizado. Interesa aquí señalar algunas cuestiones sustantivas relacionadas, primero con el lugar del indígena frente al proceso de reconocimiento de los derechos que lo asisten y en segundo término con la

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



formación docente bilingüe intercultural desarrollada en el Instituto C.I.F.M.A. particularmente.

La primera cuestión a señalar es que fuimos testigos que la historia del indio comenzó hace más de 500 años con la conquista, continuo con el saqueo, el aniquilamiento y se proyectó hacia nuestros días con la discriminación y el prejuicio.

Se pudo registrar como éstos pueblos fueron diezmados y confinados para luego sufrir, ya conformada la sociedad nacional grados de explotación exclusión y negación, que bien podemos interpretar como una política de exterminio.

Las políticas de los gobiernos nacionales respecto de las poblaciones indígenas alternarían entre las posturas de las dictaduras militares que se inclinaron por su control y la mantención en reservas y las de gobiernos constitucionales que plantearon de algún modo la necesidad de reparación histórica.

A pesar de haberse construido la nación Argentina sobre la base de la abolición de todas las identidades individuales, y entre ella la indígena como cuestión negada en nuestro país y muy a pesar de la entelequia del país blanco, gestada en relación a los intereses propios de las élites dominantes, la cuestión indígena, aparece como preocupación política y es a partir de la democracia recuperada como forma de gobierno en nuestro país desde 1983 que ha comenzado para los indígenas una etapa de Revalorización de su propio modo de ser, de su identidad personal y social. Estos reconocimientos que tienen que ver con la posesión de la tierra, la salud y la posibilidad de educación, vienen garantizado en las distintas normativas sancionadas para tal fin.

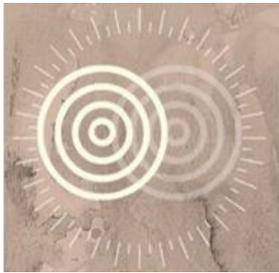
La segunda cuestión a señalar es que a partir de estar garantizado por parte del sistema educativo nacional y provincial la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural y considerando la primer variable de análisis en la presente investigación, se puede decir que el Instituto C.I.F.M.A. ubicado en una zona estratégica de la provincia del Chaco, ha venido a satisfacer el reclamo sentido y expresado por las comunidades aborígenes de la provincia del Chaco y de provincias vecinas, en relación a la difícil problemática educativa que atravesaron, desarrollando para ello, una profunda labor en la formación de docentes bilingües interculturales para las etnias tobas, wichís y mocovíes.

Esta Institución tiene un rasgo específico y distintivos de otras instituciones educativas ya que surgió en un momento histórico significativo para las comunidades indígenas, quienes no sesgaron en sus luchas y reclamos hasta lograr la creación de dicha Institución como forma de ir concretando sus derechos y anhelos educativos.

Ella desde su origen tenía la responsabilidad de formación docente, del Auxiliar Docente Aborígen, como así también la elaboración de material didáctico, el seguimiento, animación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, significando para la institución el establecimiento de un trabajo en redes, con aquellas instituciones que habían incorporado a sus egresados y que conformaron parte del ProE.B.I., contando para ello, con personal

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SáENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



capacitado y con el apoyo constante de investigadores reconocidos, entre ellos antropólogos y lingüistas.

La tercera cuestión, tiene relación con la segunda variable de análisis: Oferta de Formación docente. Los entrevistados señalaron dos aspectos fundamentales.

1- Expresaron su consenso en que la formación docente desarrollada en el Instituto a través de las distintas asignaturas y áreas disciplinares fue de gran valor formativo, que representó y representa un paso muy significativo en el reconocimiento de la educación bilingüe intercultural, de la pluralidad lingüístico-cultural de nuestro país y nuestra provincia y que de su consolidación y fortalecimiento dependerá la construcción de auténticas alternativas educativas en sociedades multiculturales e interculturales.

Afirmaron que ésta oferta se constituyó en una propuesta pedagógica diferente con un currículum específico, que posibilitó adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las particularidades de los diversos sujetos de la educación, donde la concepción constructivista del aprendizaje y la perspectiva socio-cultural de la educación hallaron un espacio de encuentro en la formación de docentes indígenas.

Por lo tanto las diversas acciones y estrategias emprendidas, apuntaron principalmente al mejoramiento de la calidad educativa, aplicando los principios de la educación intercultural como el camino hacia la construcción diaria de una pedagogía intercultural bilingüe en los que se desarrolló principalmente:

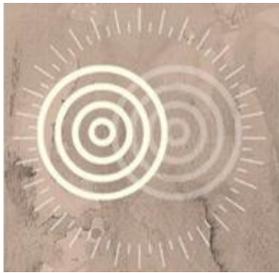
- Adecuaciones organizacionales y curriculares al contexto, a la realidad indígena, a los saberes previos de los alumnos.
- Una actitud del docente, de escucha, guía, orientador, facilitador y animador de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Elaboración, selección y uso de materiales didácticos actualizados, contextualizados y relacionados con la realidad que vive el indígena hoy.
- Se registró que los temas transversales intentaron enlazar lo científico (aprendizaje formal) y lo cotidiano (punto de vista de los alumnos).
- El clima del aula fue descrito como tranquilo, animado, donde no hubo obstáculos para la participación, el intercambio respetándose los tiempos necesarios para las producciones individuales y grupales.
- La evaluación sostenida prioritariamente como un proceso sistemático que permite valorar la calidad del proceso educativo.

2- Entre las carencias, debilidades, dificultades de la formación docente recibida y que fuera remarcada por los alumnos y que es necesario reparar, se encuentran los siguientes aspectos:

- Teniendo en cuenta que durante su formación la enseñanza de la lengua materna no fue obligatoria, consideran la obligatoriedad de la misma, durante la formación del docente indígena, además de profundizar la escritura.
- Que en el aula se proponga que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que se hagan capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



- Que se genere materiales complementarios que sirvan de apoyo para la enseñanza de la lengua materna en la EGB.
- Que las didácticas especiales sean cada vez más prácticas.
- Que los materiales didácticos que se elaboren, sean lo mas significativo posible, teniendo en cuenta la realidad que viven los alumnos indígenas.
- Que el aprendizaje de las técnicas de trabajo comunitario sean viables, es decir ajustado al contexto y el grupo de trabajo.
- Que se defina un modelo de educación para el trabajo en áreas indígenas acompañado de una política educativa que acompañe y aliente las innovaciones.
- Que se extienda el tiempo de estudio ya que por el ritmo propio de aprendizaje y de maduración propios de los indígenas, necesitan más tiempo para el estudio.
- Señalan como prioritario que desde el sistema educativo se les garantice contar con docentes capacitados desde el comienzo del ciclo lectivo para garantizar el normal desarrollo del mismo.

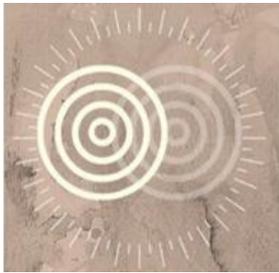
Estos dos aspectos señalados en relación a la formación docente bilingüe intercultural permite la siguiente reflexión final: que es necesario para garantizar una formación docente bilingüe intercultural y una educación acorde a las características y necesidades de la población indígena que desde el sistema educativo tanto nacional como provincial a través de la definición de políticas lingüística serias se debe garantizar verdaderos niveles de formación y perfeccionamiento de docentes, la producción y difusión de materiales didácticos, la evaluación interna y externas de las acciones que se desarrollan, el contar con los recursos necesarios disponibles y la posibilidad de realizar investigaciones serias en profundidad en la temática, para posibilitar el enriquecimiento progresivo de las experiencias que se desarrollen en adelante, como a su vez enriquecer las que ya fueron desarrolladas.

Las políticas lingüísticas deben ser una expresión de una determinada voluntad política en la administración del patrimonio cultural lingüístico, por lo tanto se debe garantizar una planificación lingüística seria y continua que promueva el rescate, la revitalización, la promoción y el desarrollo de las lenguas de los diversos pueblos y comunidades a través de un proceso sistemático de investigación cultural y lingüística con el fin de establecer las bases para una correcta planificación curricular para la educación bilingüe intercultural.

La ultima cuestión a señalar tiene estrecha relación con la última variable de estudio: factores que han influido sobre sí, en su etapa de formación docente, entre sus respuestas los egresados afirmaron que transitar éste proceso de Ser docente indígena significó para ellos, sus familias, y miembros de sus comunidades un verdadero desafío donde han tenido que superar muchas dificultades, atravesar muchos escollos entre las más constantes señalaron: separación de su núcleo familiar, alejarse de sus comunidades, difíciles situaciones económicas, pero todos sostuvieron que reconociendo la complejidad de los fenómenos que intervinieron y que condicionaron sus decisiones, nunca les llevó a pensar de que tan complejos eran inabordables, todos tenían el Ideal fijo de Ser Docente de sus propias comunidades y trataban de fortalecerlo día tras días con el apoyo familiar, comunitario y institucional y que solo en la medida en que una minoría lingüística y cultural esté dispuesta a mantener su identidad, a pesar de integrarse en la estructura social y cultural más amplia,

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



podrá establecer o aceptar un sistema de educación bilingüe que no ponga en peligro su Identidad personal y social.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



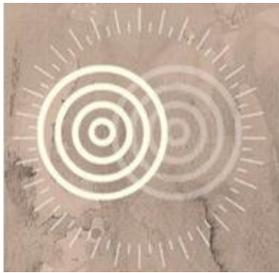
PROPUESTAS

Entre las propuestas a realizar se puede explicitar las siguientes.

- 1- A partir de observar en la matrícula de alumnos una tendencia marcada hacia la deserción de alumnos por cohorte, se considera que será oportuno que se genere seriamente la inclusión de diversas alternativas de intervención Institucional que posibiliten evitar el abandono y la deserción de los alumnos. Estas alternativas deberán abarcar todos los aspectos: contenidos de nivelación, establecimiento de un sistema tutorías a alumnos, seguimiento de sus procesos y sostenimiento en sus dificultades.
- 2- En relación a la formación docente propiamente dicha, se considera que será conveniente que en el proceso de formación se desarrollen estrategias didácticas que contemplen la complementariedad entre la teoría y la práctica, atiendan a la diversidad de situaciones que plantea la práctica áulica y el contexto inmediato, para permitir el progreso significativo en la conceptualización y profundización de las diferentes áreas del conocimiento en contextos bilingües interculturales.
- 3- Se cree que es importante que se construyan escenarios donde a partir del encuentro de los distintos maestros bilingües interculturales, que se desarrollen y fortalezcan la posibilidad de interacción, se profundice conceptos, temáticas, metodologías y estrategias didácticas que paulatinamente transformen y enriquezcan la cotidianeidad del aula.
- 4- El bilingüismo en la educación como cualquier modalidad pedagógica ha de apoyarse en un conocimiento profundo y razonado y por lo tanto científico, de las realidades sobre las que actúa, y de las consecuencias de los procedimientos que propone. Por lo tanto, el progreso de la educación bilingüe solo puede esperarse de una investigación sistemática y sostenida a lo largo del tiempo.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Bibliografía Disciplinar:

Aguerrondo, I: *Escuela, Fracaso y Pobreza: Cómo salir del círculo vicioso*. Washington:OEA 1993.

Ausubel, D. Novak, P, Hanesian, H: *Psicología Educativa*. Edit. Trillas. México, 1983.

Baquero, Ricardo: *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Editorial Aique Argentina, Marzo de 1996.

Bayardo, R. Lacarrieu, M(comp.)*Globalización e Identidad Cultural*. Ediciones Ciccus. Bs. As. 1997.

Berger, P. y Luckman, T: *La construcción social de la realidad*. Amorroutu Editores Bs As.1979. 2 edición.

Barnach-Calbó, Ernesto: *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. Revista IberoAmericana N° 17. Madrid,1998

Bonfil Batalla, Guillermo: *Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina.*: Editorial . De la Universidad de Puerto Rico. México, 1988.

Carretero, Mario: *Constructivismo y Educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1995.

Bournissen, Germán: *Módulos de Pedagogía Bilingüe Intercultural*. C.I.F.M.A. 1995.

Censabella, Marisa: *Las lenguas Indígenas de la Argentina. Una mirada Actual* Editorial Eudeba .Argentina, Julio de 1999.

Colombres Adolfo: *Manual del Promotor Cultural*. Ed. Humanitas Ediciones Colihue, Buenos Aires 1990.

Consuelo Yáñez Cossío: *Representaciones y conceptos estructurantes*. Un aporte al método. Quito, 1990.

Coll, C: *Psicología y Currículum*. Editorial Piados. Barcelona, 1988.

Curín, Roberto Alejandro: *Módulos de Problemática de la Identidad Cultural y social en comunidades Aborígenes del Chaco*. C.I.F.M.A.1995.

Davini, María C: *La Formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Edit. Paidós. Cuestiones de Educación . Abril 1995.

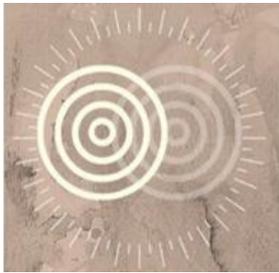
Diker Terigi, F: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Piados.1998.

Frigerio, Graciela: *De aquí y allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Edit. Kapeluz. Julio de 1997.

Karasik, Gabriela: *Cultura e Identidad en el Noreste Argentino*. Centro Editor de América Latina. 1994.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



López Luis Enrique: *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista Iberoamericana N° 17. Madrid, 1998.

López Piacentini, Carlos: *Historia de la Provincia del Chaco*. Ed. Región. Resistencia, Chaco, 1979.

Magrassi, Frigerio. Maya: *Cultura y civilización desde Sudamérica*. Ediciones Búsqueda Yuchán. Bs.As. 1987.

Marguilis, M: *Cultura y Discriminación en la época de la Globalización e Identidad Cultural*. Bayardo R. Lacarrieu, M(comp.) Ciccus Bs. As, 1997.

Martínez, Rodrigo, Burbano, José: *La educación como identificación cultural*. Ediciones Abya- Yalá 1994.

Mialaret, Gastón: *La Formación del Docente*. Editorial Abril. S.A. Buenos Aires, 1986.

Miller, Elmer S: *Los tobas argentinos: Armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo XXI Editores México, 1979.

Pérez, A y Gimeno, J: *Comprender y transformar la enseñanza*. Edit. Morata. Madrid, 1992.

Pozo, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid, 1989.

Sagastizabal, M A: *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino* N° 37 del Basic Education for Participatiön and Democracy OIE UNESCO 1996.

Sánchez, Orlando: *Antiguos relatos tobas*. Edición. Junta Unidas de Misiones Diciembre de 1987.

Sánchez, Orlando: *Qolaq innaixaqtega*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Consejo General de Educación. Provincia del Chaco. Edición Talleres gráficos del Obispado de Formosa. Junio de 1992.

Siguán M. y Mackey W: *Educación y Bilingüismo*. Editorial Santillana. España 1986.

Silva, Mercedes: *Memorias del Gran Chaco. 1ra parte* . Edición Encuentro Interconfesional de Misioneros(E.I.M.) Argentina- Chaco Noviembre de 1997.

Silva, Mercedes: *Memorias del Gran Chaco 2da parte* . Edición Encuentro Interconfesional de Misioneros(E.I.M.). Argentina Chaco .Marzo de 1998.

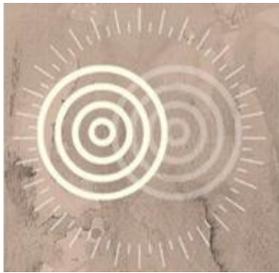
Uta Von Gleich :*Educación Primaria Bilingüe Intercultural* Eschborn Alemania, 1989.

Valenzuela, Estela Maris: *Compilación realizada en el marco de la Semana de los Pueblos Indígenas*. C.I.F.M.A., 2000.

Zidarich, Mónica: *Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural. Area Wichí 1970-1999*. Plan Social Educativo. Proyecto 4. Octubre de 1999.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Bibliografía Metodológica

Blanchet, Ghigliione Massonnat.Trongnon: *Técnicas de Investigación En Ciencias Sociales*. Editorial.. Narcea.

Eco, Humberto: *Cómo hacer una Tesis*. Editorial Gedisa, 1977

Gotees,J.P. Y Lecompte, M.D: *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Editorial Colección Pedagogía. 1989.

Guber, Rosana: *El Salvaje Metropolitano*. Legasa Bs As 1991.

Hammersley, My P. Atkinson: *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidos Básica. Bs As. 1989.

Hernández Sampieri, R y otros: *Metodología de la Investigación* Mc Graw-Hill Interamericana Editoriales S.A. México, 1998.

Muñoz Razo, Carlos: *Cómo elaborar y asesorar una Investigación de Tesis*. Editorial Prentice Hase. México, 1998.

Perez Serrano, Gloria: *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*. Fundación Universidad a Distancia. Hernandarias, 1994.

Samaja, Juan: *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Edit. Eudeba,1995.

Sautu, R y Wainerman, C (Comp): *La Trastienda de la Investigación*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997.

Taborga, Hascar: *Cómo hacer una Tesis*. Editorial Grijalbo. México, 1982.

Taylor. S.J.y bodgan,R: *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación* Editorial Paidos. México, 1987.

Revistas Especializadas

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativa N° 28, 29 30, 31, 32. Proyecto Multinacional de Innovaciones Educativas de la O.E.A. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina, 1998.

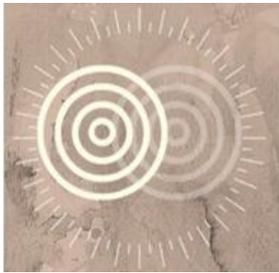
Revista Ibero Americana de Educación “Educación Lenguas, Culturas”. N° 17 . Madrid, 1998.

Revista de Educación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. N° 307, Madrid, 1995.

Revista de Educación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. N° 317, Madrid, 1998.

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



Documentos Oficiales

Acuerdos Federales:

A14 sobre transformación gradual y progresiva de la formación docente.

A 15 Acuerdo marco para la enseñanza de las lenguas.

Constitución Nacional

Constitución de la Provincia del Chaco

Convenio 169 OIT Ley de Ratificación del convenio N° 24.071.

Estatuto del docente Ley N° 3529, Provincia del Chaco.

Ley de Educación Superior. 24.521.

Ley Federal de Educación N°: 24.195. Ministerio de Educación de la Nación

Ley de Educación de la Provincia del Chaco. N°: 4.449

Ley del Aborigen chaqueño N°: 3258.

Ley N° 23.302 Sobre política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes.

ANEXO 1: EL GRAN CHACO Y SU DIVISIÓN GEOGRAFICA

ANEXO 2: EL GRAN CHACO

ANEXO 3: PUEBLOS INDÍGENAS Y SU ESPACIO TRADICIONAL

ANEXO: 3.1: COMUNIDADES INDIGENAS DE LA PROVINCIA DEL CHACO

ANEXO 4: PUEBLOS ABORÍGENES ACTUALES DEL TERRITORIO ARGENTINO.

ANEXO 5: TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN

ANEXO 6: DECRETO 899/84 M.G.J.E CREACIÓN CONSEJO PROVINCIAL ABORIGEN

ANEXO 7: PUBLICACIÓN DIARIO SOBRE PRESENTACIÓN PROYECTO LEY ABORIGEN.

ANEXO 8: PUBLICACIÓN SOBRE RECLAMO SANCIONES LEY ABORIGEN

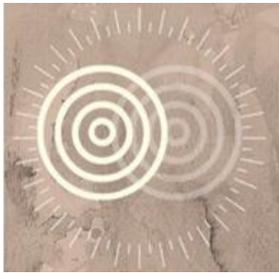
ANEXO 9: PUBLICACIÓN SOBRE RECLAMO SE SENACIONE LEY DE ABORIGEN

ANEXO 10: PUBLICACIÓN DE ADHESIONES DE ONG APOYANDO A ABORÍGENES

ANEXO 11: PUBLICACIÓN DIARIO SOBRE SANCION LEY DEL ABORIGEN MAYO 1987

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL TERCARIO C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.



ANEXO 12: PUBLICACIÓN SOBRE AUXILIAR DOCENTE ABORIGEN

ANEXO 13: PUBLICACIÓN SOBRE PROGRAMAS ESPECIALES A ESCUELAS ABORÍGENES.

ANEXO 14: RESOL.116/95 MECCyT. IMPLEMENTACION CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL

ANEXO 15: RESOL.033/95 MECCyT APROBACIÓN PLAN DE ESTUDIO CARRERA MBI

ANEXO 16: DISPOS.Nº: 003/95 MECCyT. DISTRIBUCIÓN HORAS CATEDRAS CARRERA MBI.

ANEXO 17: RESOL.83/93CGE APROBACION PROGRAMA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

ANEXO 18: RESOL. 2692/86 CGE CREACION COMISION DE REFORMA EDUCATIVA AREA INDÍGENA

ANEXO 19: RESOL.142/88CGE. AUTORIZAR CURSO ADAS EL SAUZALITO.

ANEXO 20: RESOL.425/90 CGE. AFECTACIÓN AL PROGRAMA EBI DE ESCUELAS

ANEXO 21: RESOL.1712/91CGE AUTORIZAR CURSO ADA SAENZ PEÑA Y EL SAUZALITO.

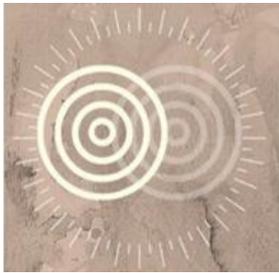
ANEXO 22: RESOL. 3799/92 CGE. APROBACIÓN DE LIBRO DE LECTURA QOLAQ INNAIXAQTEGA

ANEXO 23: PLANTEL DOCENTE

ANEXO 24 SERVICIOS DE EXTENSION

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

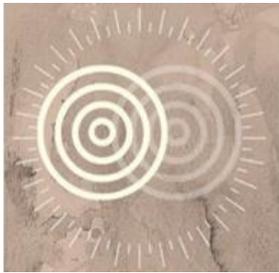


Estela Maris Valenzuela

Doctora en Ciencias Sociales graduada en la Universidad Nacional de Jujuy. Es licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Es profesora en Ciencias de la Educación y Profesora para el Nivel Primario. Es Especialista en Investigación Educativa egresada de la Universidad del Comahue Neuquén. Especialista en Didáctica y Currículum egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialización Docente en Educación Superior y Tic. Ministerio de Educación de Nación. Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Bs As 2015. Diploma Superior en Educación Imágenes y Medios en la cultura digital egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. BS. As 2016. Diplomatura Liderazgo para la Transformación Social. UNCAUS- Universidad Nacional de San Martín. 2019. Consultora de la Unesco por el Proyecto Diversidad Cultural y Educación Superior año 2008 y 2009. Es capacitadora docente para niveles primarios, secundario y superior desde el año 1998 en diversas temáticas vinculadas a la educación intercultural bilingüe indígena, gestión del patrimonio, uso de la fotografía entre otros. Es docente en el IES CIFMA e Instituto Don Orione. Dirige proyectos de investigación sobre niveles de conocimiento en la enseñanza de las lenguas indígenas. 2012-2022. CIFMA. Prácticas docentes y Trayectorias Escolares en la Educación Intercultural Bilingüe. Es miembro activo del equipo de Investigación UEP N 55 Don Orione y IES CIFMA y de la Red FEIAL (Red de formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina). Cuenta con varias publicaciones referidas a la experiencia educativa de formación docente indígena en publicaciones de Unesco y de otras temáticas como Gestión del patrimonio, Patrimonio, fotografía e Identidad, Docencia en Contexto de Diversidad Lingüística y cultural. Uso de las imágenes fotográficas como estrategia de conocimiento. Construcción de la visualidad en época de pandemia publicada en textos y revistas de divulgación científica de Universidades y del Ministerio de Educación del Chaco y de la Nación Argentina

Estela Maris Valenzuela

FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL DESARROLLADA EN EL INSTITUTO DE NIVEL Terciario C.I.F.M.A. DE PCIA ROQUE SÁENZ PEÑA CHACO EN LA CARRERA DE MAESTRO BILINGÜE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS TOBAS.

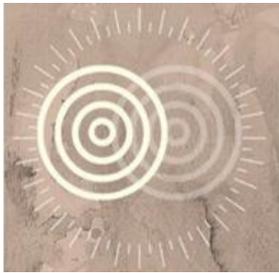


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

**Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...**

ISSN: 2718-8310

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES



***ENTRE TRICÉSIMO FRAELACO Y UCACHA:
VIDA Y OBRA DE GILDO GIOVANI COSTANTINI, CONSTRUCTOR DE LA
ETERNIDAD.***

**BETWEEN TRICESIMO FRAELACO AND UCACHA:
LIFE AND WORK OF GILDO GIOVANI CONSTANTINI, BUILDER OF THE
ETERNITY.**

**ENTRE TRICÉSIMO FRAELACO E UCACHA:
VIDA E OBRA DE GILDO GIOVANI CONSTANTINI, CONSTRUTOR DO
ETERNIDADE.**

Ana Clara Picco Lambert*
anaclarapicolambert@gmail.com

Resumen

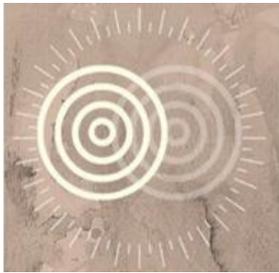
En el presente trabajo abordamos la biografía de un migrante italiano de Udine, radicado en la provincia de Córdoba, en la pequeña localidad de Ucacha. Gildo Giovano Costantini dedicado a la construcción de la eternidad, trabajó toda su vida en la construcción fúnebre. En su senda obra pasamos página de los panteones familiares construidos en el cementerio de la localidad de Ucacha y los estilos arquitectónicos esgrimidos. Costantini, no solo construyó panteones, sino que también incursionó, en menor medida, en la construcción religiosa y civil de la cual damos cuenta en el siguiente artículo.

Abstract

In the present paper we address the biography of an Italian migrant from Udine, living in the province of Córdoba, in the small town of Ucacha. Gildo Giovano Costantini dedicated to the construction of eternity, worked his entire life on funeral construction. In his work we turn the page of the family pantheons built in the cemetery of the town of Ucacha and the architectural styles used. Costantini not only built pantheons, but also ventured, to a lesser extent, into religious and civil construction, which we report in the following article.

Resumo

No presente trabalho abordamos a biografia de um migrante italiano de Udine, residente na província de Córdoba, na pequena cidade de Ucacha. Gildo Giovano Costantini dedicado à construção da eternidade, trabalhou toda a vida na construção funerária. Em sua obra viramos a página dos panteões familiares construídos no cemitério da cidade de Ucacha e dos estilos arquitetônicos utilizados. Costantini não só construiu panteões, mas também se aventurou, em menor escala, na construção religiosa e civil, que relatamos no artigo seguinte.



Tema-problema.

El inconmensurable problema de plantear la biografía como vida vivida, lleva a un sin fin de recensiones historiográficas. En nuestro caso, plantear la biografía de un migrante italiano de un pueblito de Udine, que no se dedicó a las actividades agropecuarias plantea indudablemente un desafío. En este sentido narrar, cronocar y explicar la vida¹ y obra de un inmigrante italiano: Gildo Giovanni Constantini, como constructor fúnebre y civil en la localidad de Ucha se torna un desafío. Pues abordarla desde la monografía etnográfica, es casi imposible ya que nuestro informante está fallecido. (Molinowski, 1973, p. 35-42). Ni mucho menos desde la vieja biografía positivista. En cambio, nosotros creemos factible la Nueva Biografía, abordada de manera multidisciplinar junto a la Historia oral, que no marca una corriente metodológica sino una tendencia que ha tenido su máxima expresión en *New Left Review*. *Oral History Review*², una tradición que recoge fuertemente los postulados de la historia oral como fuente principal. Lejos de optar por los personajes de la historia política destacados de hechos luctuosos, en esta nueva biografía histórica optamos por un sujeto migrante de oficio constructor, en el creemos poder estudiar el grueso de los casos de migrantes italianos que llegaron a la Argentina con algún oficio y pudieron desarrollarlo en su lugar de residencia. Hablar de Gildo Giovanni Constantini es hablar de muchos inmigrantes de la localidad y zona que desarrollaron su actividad laboral dentro de la localidad con otro oficio que no fuera el de trabajador rural-jornalero etc.

No buscamos en ello los detalles especiales de la biografía, sino que, miramos en un punto específico pequeño, una trayectoria, pero proponemos el problema general de la comprensión y vivencia de la vida dedicada a lo eterno. Retomamos problemas generales en lo micro y lo específico en lo macro. (Levi, 1990). Develamos en los comportamientos ante la muerte de Constantini, las estructuras de pensamiento, con respecto a lo trascendental en una comunidad pequeña conformada en gran parte por migrantes e hijos de ellos. Buscamos en esta investigación una descripción más realista del comportamiento de los actores dentro de las estructuras y a su vez generando estrategias dentro de las mismas. (Campagne, 1997).

Desarrollo.

Hermenegildo Juan Constantini nació en 24 de junio de 1904, en el pueblo de Tricésimo Fraelaco, de la provincia de Udine, Italia. Desde pequeño lo tocó de cerca la Gran Guerra, “le tocó participar construyendo murallones para defensa de las bombas, actuando en los frentes de batalla de Suiza, Italia y Alemania (Munich)”. Cuenta Nancy Feller que con dolor le tocó ver como dinamitaba el enemigo sus obras hechas con tanto sacrificio y que ese recuerdo lo acompañó siempre, ese fue su origen de su *fare l’America*.³ Donde estudió lo que hoy

* Introducción a la Historia, Escuela de Historia, FFyH, UNC. Comisión Municipal de Cultura de Ucha, área de Historia. Red Académica de Estudios sobre la Muerte, Cementerios y Ciencias Sociales.

¹ Levi, Giovanni (1989) “Los usos de la Biografía” en *Annales de ESC*, N° 6, noviembre de 1989.

² Pujadas Muñoz, Juan José (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Cuadernos Metodológicos, N° 5. p.10.

³ Feller, Nancy (2007) *Personas y Personajes*. Córdoba: Ferreyra Editor. p. 111.



llamaríamos maestro mayor de obras. En la Argentina su oficio se tradujo en: “Idóneo Constructor de 3ª categoría en obras de Arquitectura”.

Hermenegildo viajó hacia América, a los 20 años de edad, llegó a Buenos Aires el 20 abril de 1923, huyendo de las paupérrimas condiciones que había ocasionado la primera guerra mundial para Europa. Posteriormente embarcó en Génova junto a tres de sus ocho hermanos: Ángelo, Feruccio y Ricardo Constantini, viajaron a la Argentina en el buque “*Napoli*” según consta en la documentación del buque Giovanni era soltero, de 20 años, de profesión jornalero, y de religión católica.⁴

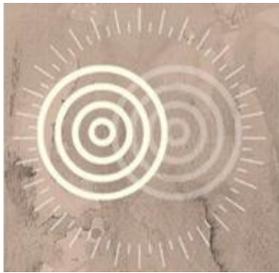
Instalado en Buenos Aires junto a sus hermanos, realizó distintos trabajos en la construcción y posteriormente, trabajó por una década en la firma de broncearía y constructora *Marmygran* y para el arquitecto Domingo Zarlenga, donde seguramente se nutrió de los estilos y modos de construir de la época, y de las modas arquitectónicas, en pleno desarrollo del *Art Decó*. Lo que indudablemente le dio una gran experiencia, en forma de capital cultural que supo utilizar para su futuro oficio. Todo ello si consideramos a Buenos Aires en este período como centro receptor de esta vanguardia de los USA. Como agente de *Marmygran* viajaba como Inspector de Obras, en tren y automóvil a distintos lugares. De ese modo arribó a Ucaha, llegó en 1934 o 1935, vino a revisar las obras de los Cagnolo y Oyarzabal. Al tiempo de esto arribaron de Italia su madre y un hermano, Luis y Elda.⁵

Trabajando para Domingo Zarlenga podemos hipotetizar que Juan viajó por distintas partes de Argentina donde Zarlenga era conocido y construía, como hemos podido observar en distintos trabajos de campo: Ballesteros Sur, Córdoba, Rio Cuarto y un sin fin de localidades, entre ellas Ucaha donde había construido el panteón de la familia Cagnolo, y posteriormente en 1936 el de la familia de su futura esposa: Oyarzabal. Ambas familias estaban profundamente emparentadas, seguramente las dos viudas de Cagnolo y Oyarzabal compartieron el gusto por el constructor. De esa relación nació su noviazgo con Dominga, una de las hijas de Francisco Oyarzabal, para 1937 se habían casado. Vivieron sus primeros años en la pensión de Ana Wauchuld de Mina, (Casa Barbero). Para fines de 1940 ya habían tenido dos embarazos de los cuales solo prosperó uno, el de Aldo Constantini en 1939 que nació en la Pensión de los Mina. Para esa época indudablemente Constantini había acumulado cierto capital económico lo que le permitió comprar un terreno céntrico de la localidad, donde construyó el galpón donde guardaba sus herramientas y demás utilerías de construcción. Hacia 1940 inaugura su casa propia siendo todo un evento en la localidad, la construcción de esa casa de líneas tan modernas y formas tan lujosas. Se trataba de una gran casa de granito negro con curvas propias del racionalismo en su transición del *Art Decó*. Posteriormente construyó la casa de su cuñado Francisco Oyarzabal frente a la suya de líneas *Art Decó*.⁶

⁴Información consignada por el CEMLA, según los registros de embarque de los inmigrantes de la Dirección Nacional de Población y Migración, N° 60203.

⁵Feller, Nancy (2007) *Personas y Personajes*. Córdoba: Ferreyra Editor. p. 111.

⁶Entrevista realizada a Jorgelina Constantini, nieta de Juan Constantini. Ama de casa, de 49. años. Entrevista realizada por Ana Clara Picco Lambert el 17/10/2023.



Para esa época Juan Cosntantini, era ya un nombre consolidado en la localidad y región en lo que refería a la construcción. Tanto civil, como funeraria y religiosa. Lo cual veremos a continuación.

El paso de los años, los edificios construidos, hicieron que Juan pudiera acumular cierto capital simbólico como constructor referenciado. Juan al haber trabajado para la firma *Marmygran* en Buenos Aires se constituyó en representante de la firma en la localidad y la zona, de hecho, llegó a construir todos sus panteones con esos materiales. Fue un destacado constructor en la localidad no solo por el nivel de perfección con el que trabajaba sino con los materiales que utilizaba. Su nieta nos referencia que la cal era traída en ferrocarril desde Buenos Aires, pero provenía en barricas de madera desde Suiza, con 16 hojas de papel para quitar la humedad. Lo mismo sucedía con los mármoles que utilizaba, eran traídos en sendos equipajes desde Suiza e Italia.⁷ En el caso de su casa su hermoso hogar tiene un auténtico mármol de Carrara.

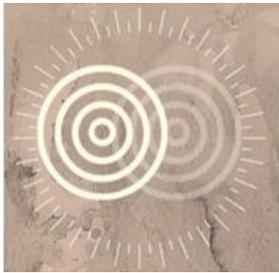


Casa Cosntantini, inaugurada en octubre del 1940. El Heraldo de Ucha, Año 1, N° 10.

¿Cabe preguntarnos como se llevaban a cabo las construcciones de los panteones? ¿En qué forma construía sus panteones Constantini?, podemos verlos a través de un caso el de la familia de Pedro Trucco, donde se firmaron una serie de papeles que dieron acto formal a la construcción.

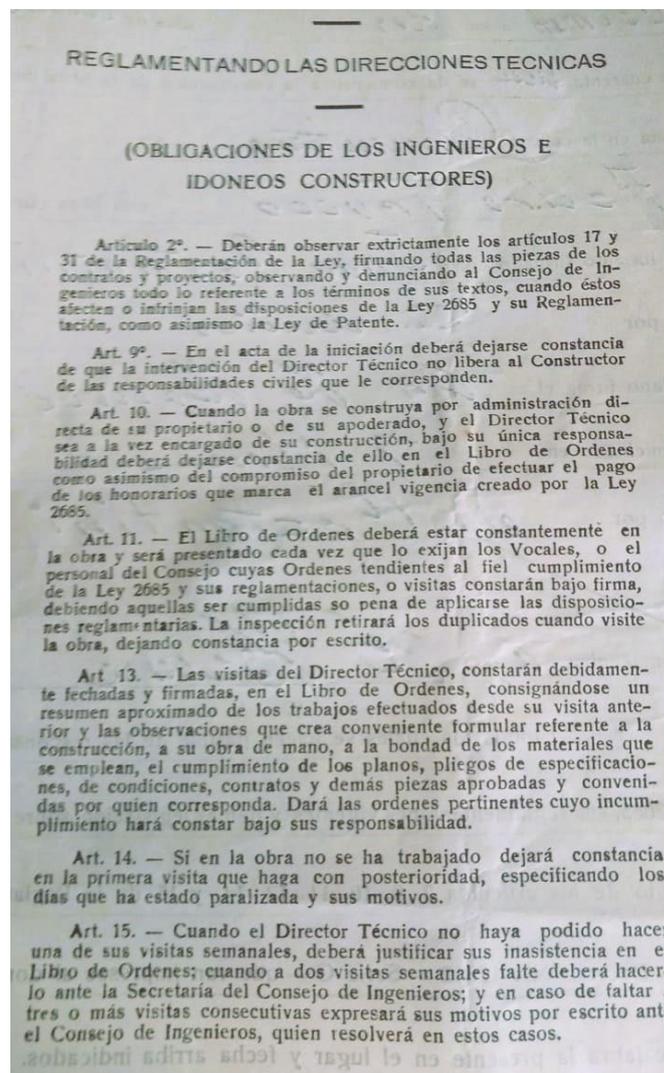
En primer lugar, podemos decir que Juan Constantini estaba matriculado en el Consejo de Ingenieros Civiles de Córdoba como Idóneo Constructor en 3ª Categoría en Arquitectura,

⁷ Entrevista realizada a Jorgelina Constatini, nieta de Juan Constantini. Ama de casa, de 49.años. Entrevista realizada por Ana Clara Picco Lambert el 17/10/2023.

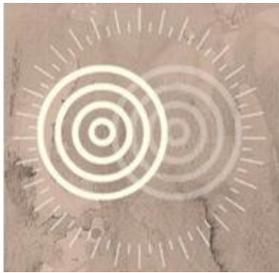


según consta en documentación de 1949. Lo cual nos habla a las claras de la legitimidad con la que contaba para construir y poder firmar contratos.

En primer lugar, se consolidaba con el demandante de la obra, un *Acta de Iniciación de Obra*, consignada por el Consejo de Ingenieros, donde se detallaba, la ubicación, el nombre del edificio, Demandante, Arquitecto, Director de obra y Constructor. Esta *Acta* instaba a los celebrantes a cumplir con los artículos detallados al dorso, la ley 2685. Observando los artículos que debían cumplirse por contrato.



En esa misma *Acta* figuran en la localidad de Ucacha, de pedanía Chazón, Departamento Juárez Celman, con fecha del 2 de octubre 1949, una obra de 3ª categoría en el Cementerio, propiedad de Pedro Trucco, cuyo contrato ha firmado con Juan Constantini, administrada por su dueño, cuyo plano y dirección técnica firma Arquitecto Houré de Villa María, cuya obra será realizada por el mismo Juan Constantini. Luego encontramos una ficha técnica de catastros de la Provincia y Consejo de Ingenieros donde se estipula el precio a pagar y



estampillado de la obra. Figuran en la misma el Propietario, ubicación, director Técnico y Constructor. La obra fue valuada en \$4.500 pesos argentinos.

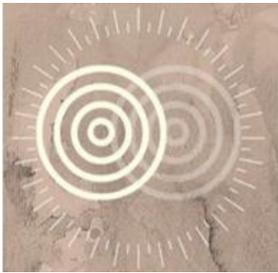
M. DE O. P.
CONSEJO DE INGENIEROS

ACTA DE INICIACION DE LA OBRA

En este lugar *Ucacha* Provincia *Mazou* Departam.
mento *J. Celman* a los *dos* días de *abril* de mil
novecientos cuarenta *uno*, se da comienzo a la construcción de la obra de *III*
categoría, sita en la calle *Comentarios* No. propiedad de
Pedro Trucco esta obra cuyo contrato de
construcción ha sido firmado con *Juan Constantini* siendo
administrada por *su dueño* cuyo
proyecto y plano firma el *Dr. H. Kauric*
domiciliado en *7 Moni*
será construido por *J. Constantini*
bajo la dirección técnica *Dr. H. Kauric*
; todos los cuales se hacen pasible de las responsabilidades e
gentes de la Ley 2685, sus reglamentaciones vigentes y demás legislación sobre materia co
pecial cumplimiento de los artículos 2, 9, 10, 11, 13, 14, y 15 de la Reglamentación
ciones Técnicas — Decreto N°. 12812 — Serie C — que van impresos al dorso de la pr
Para constancia se labra la presente en el lugar y fecha arriba indicados.

Director Técnico *[Firma]* Domicilio *V. Maria*
Propietario *x Pedro A. Trucco* " *Ucacha*
Constructor *x Juan Constantini* " *Ucacha*

Los albañiles que trabajaban con Constantini estaban sujetos a los regímenes laborales vigentes de la época, algunos acogidos al régimen jubilatorio propuesto por Perón por la Secretaria de Trabajo y Provisión. Eso lo podemos saber por las planillas con las que contaba Constantini para afiliar a sus empleados. Posteriormente fueron sus empleados su hijo Aldo y su sobrino Roberto Cagnolo.



CONSEJO DE INGENIEROS DE LA PROVINCIA

PROPIETARIO: *Teodoro Trucco*
UBICACION DE LA OBRA: *Provincia de Tucuman*
DIRECTOR TECNICO: *H. Honne-ary*
CONSTRUCTOR: *Juan Constantini*

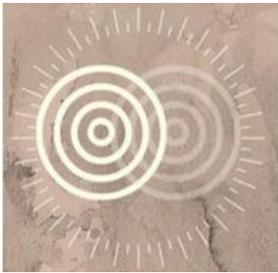
VALOR TOTAL \$ 4,500

Art. N° 23 (Honorarios):	7	% de \$	\$ 3,15
Multa			\$
Art. 23 1/2 (Patente):	2/1000	de \$	\$ 9,00
Multa			\$
Total			\$ 13,15

Mes 4 Año 49

SECRETARIO: *MARCOS ABALDI*
DIRECCION GENL. de Catastro: *194.9*
Se toma razón bajo el N°: *2174-9*
FRANCISCO S. VIADERO
JEFE DE MESA DE ENTRADAS

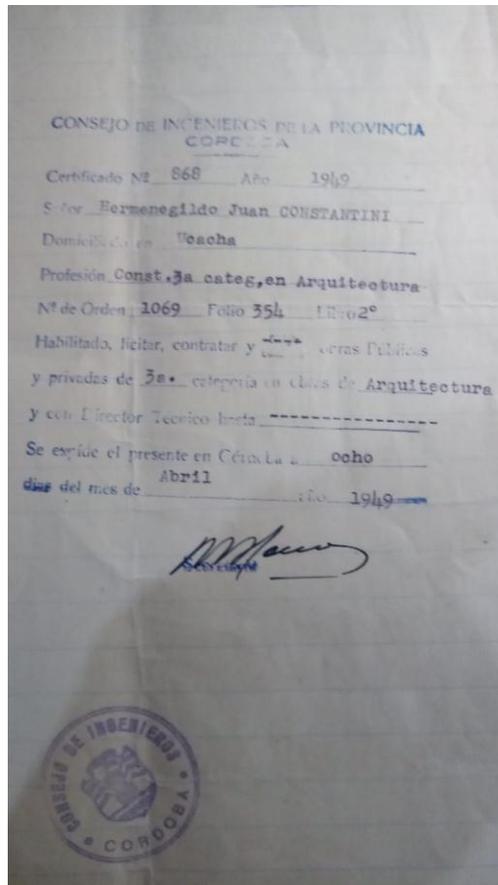
Documento donde podemos ver el precio pactado según normas de la época por el panteón de Pedro Trucco.



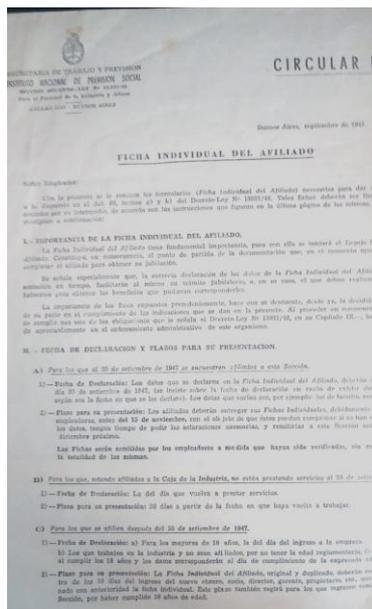
REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

Ciencias Sociales, Artes, Humanidades Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

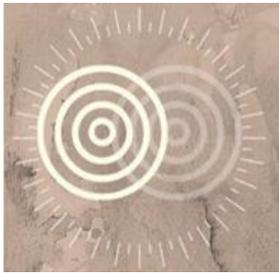
ISSN: 2718-8310



Consejo de Ingenieros donde podemos ver legitimado el oficio de Juan Constantini.



Ana Clara Picco Lambert
ENTRE TRICÉSIMO FRAELACO Y UCACHA:
VIDA Y OBRA DE GILDO GIOVANI CONSTANTINI, CONSTRUCTOR DE LA ETERNIDAD



Ficha del Instituto de Previsión Social durante el primer Gobierno peronista para anotar a los empleados.

SECRETARIA DE TRABAJO Y PREVISION
INSTITUTO NACIONAL DE PREVISION SOCIAL
CENSO DE AFILIADOS
AL 30 DE JUNIO DE 1947

FICHA CENSAL INDIVIDUAL

DATOS DEL EMPLEADOR (Empresa, casa, repartición, patrón, etc.)

1 Nombre de la empresa, casa, repartición, patrón, etc.	
2 Caja o Sección del Instituto Nacional de Previsión Social en que está inscripto	3 No de inscripción del empleador
4 Clase de actividad a que se dedica el empleador	
5 Domicilio del empleador donde presta servicios el censado	Calle y N° Localidad: Provincia o Territorio

DATOS PERSONALES DEL CENSADO (Empleado, obrero, profesional, etc.)

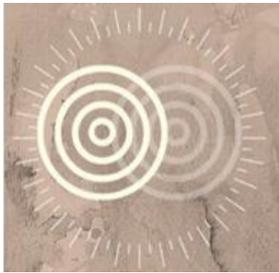
Ficha para anotar a los empleados para adherirse al régimen jubilatorio de Juan Perón.

Este ejemplo que hemos tomado de cómo se llevó a cabo la construcción del panteón Trucco, vale como ejemplo de todos los demás trabajos que realizaba Constantini.

En cuanto a las obras realizadas por Constantini en el cementerio San Roque (Ucacha), que especialmente nos atiende, podemos nombrar un decenio de ellas, de distintos periodos y todas de alta calidad constructiva y también de diferentes estilos si se nos permite hacer estas diferencias en un camposanto tan pequeño como el San Roque de la localidad, donde lo que abundan son los nichos y nicheras más modernas. En cuanto a los prototipos que desarrolló Juan Constantini hemos dedicado un trabajo específico sobre ello⁸. Un prototipo constructivo repetido en varas familias demandantes con diferentes materiales de construcción. En aquel artículo *analizaremos* un tipo constructivo de panteones familiares *Art Decó*, repetidos en el cementerio de Ucacha y la región. Analizaremos en esta dirección, el consumo diferenciado de estilemas del *Art Deco* para la muerte. Este prototipo de construcción tuvo algunas variantes en cuanto al tamaño de la estructura, mampostería y calidades de materiales de terminaciones. Los diferentes consumos de estilemas estuvo relacionado con el poder socioeconómico de cada familia de migrantes.

Básicamente se trata siempre de un cubo con cuatro antorchas en los vértices que suelen terminar en estas o en algo que las emulen. Las fachas principales parten de los basamentos en forma triangular y rematan en un frontón en forma de triángulo escalonado o simple, acompañados con cruces o con la inscripción latina de PAX. En cuanto a la construcción propiamente dicha, estos panteones tienen un común denominador fueron en su mayoría construidos por el maestro constructor italiano radicado en Ucacha, Juan Constantini, con la excepción de dos construidos por el riocuartense Antonio Salazar.

⁸ Picco Lambert, Ana Clara (2023) "Inmigración y Art Decó. Prototipos constructivos fúnebres simples del Art Decó, en el cementerio de la localidad de Ucacha, centro sur de la provincia de Córdoba" en *Jornadas de Ciencias Sociales. UNPSJB*.



Hay siempre, estos “tipos representativos” en los panteones analizados, emulados en estilemas: tipologías funcionales, particiones de fachadas, ornamentación geometrizada, vanos de aberturas rehundidos, y carpintería metálica.

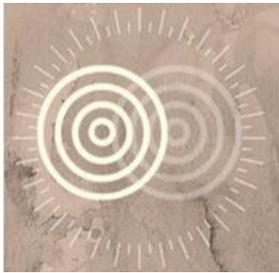
De este tipo de monumentos, Constantini construyó tres, el de la Familia Pagliero, Primo y Migueltoarena.

El primer panteón trabajado es de la familia Pagliero construido en 1946, obtenido por José Pagliero -familia de inmigrantes italianos-piamonteses llegados a las tierras de Ucha antes de 1900, dedicados a la actividad agrícola-ganadera- es un terreno de 3,20 x 3,30 m⁹ sobre la calle N° 2. Construido por Juan H. Constantini, buscando recrear el típico panteón egipcio con las cuatro antorchas en los vértices, este panteón luego se vio perfeccionado en el caso del de la familia Primo, por el mismo constructor. Parte de un basamento de granito negro. En las cuatro fachadas cuatro cruces grandes de granito negro, sobre la puerta de entrada al panteón. Prototipo muy repetido en el mismo cementerio de Ucha. Es el típico panteón simple del *art deco* sin demasiado movimiento fachadas planas con un frontón muy simple y muy poco zigzag. Sobre la cruz en las cuatro fachadas podemos observar el escalonamiento y planos superpuestos de la cruz de granito negro. Con ligeros cambios en el pórtico y en las antorchas en formas cilíndricas sino pueden ser en formas geométricas y ahí sí pueden ser, en zigzag como en el caso de Mazzoni.



Panteón familia de José Pagliero.

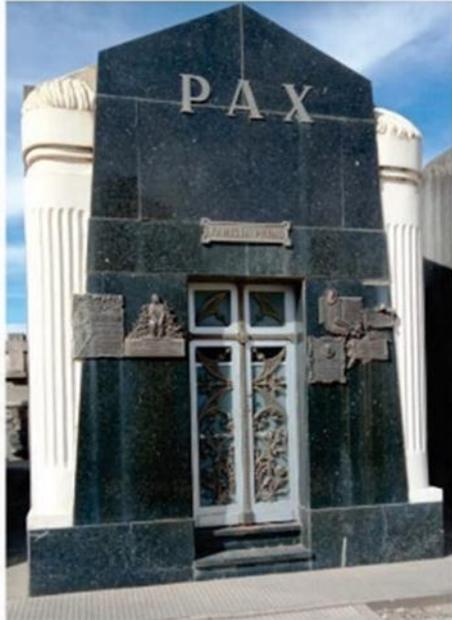
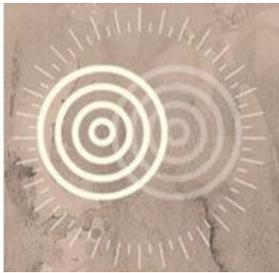
⁹ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucha, folio 6. Escritura N° 4.



Fachadas laterales del panteón Pagliero.

El segundo panteón trabajado también construido por Juan H. Constantini, pertenece a la familia Primo, obtenido en 1949 por Antonio Primo¹⁰ sobre la calle N^o 1, la principal -familia de migrantes italianos, llegados a las tierras de Ucacha después de 1900, dedicados a la agricultura y ganadería, medianos propietarios- Que emula un panteón egipcio, típico del *Art déco*, con sus cuatro antorchas en los vértices, lo monumental se marca por su verticalidad dada por las antorchas, protagonista de la volumetría del conjunto, pero esto se enfatiza por los planos revestidos de granito negro (acompañando el tono lúgubre del clima del espacio), el basamento y el coronamiento tiene la misma jerarquía y posee una geometría y organización únicos. Tiene un refinado trabajo de cintas que forman un triángulo superior donde es coronado por la inscripción latina de PAX.

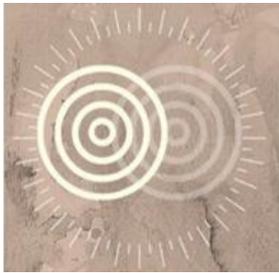
¹⁰ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucacha, folio 9.



Panteón de Antonio Primo.

El tercer panteón de la familia Migueltoarena (familia de inmigrantes vascos llegados a tierras de Ucacha comenzado ya el siglo XX, dedicados a la agricultura y ganadería), fue un terreno comprado por Martín Migueltoarena Zurmendi de 3,2 m x 3, 5 m¹¹ sobre la calle 2, fue adquirido y construido en diciembre 1955. Este monumento fue construido por Juan H. Constantini, que emula de una forma más fidedigna el panteón de la familia Primo, tanto en sus dimensiones y volumetría de conjunto, no así en la mampostería, siendo más modesta y de un periodo posterior. Constantini destacado como frentista, construyó el frente de la fachada en vidrio molido, muy de moda en la década del cincuenta, tanto para éstos monumentos, como para viviendas familiares. El panteón Migueltoarena repite la estructura trapezoidal con las antorchas encendidas en llamas vivas, en los vértices bien definidas. Una fachada principal que comienza en el basamento y se proyecta en forma de pilono con un frontis simple, pero bien definido en forma triangular; con la inscripción en latín: PAX. Como dijimos antes varía la calidad de la mampostería y herrería, en comparación al panteón Primo.

¹¹ Registro General del Cementerio- Municipalidad de Ucacha, folio 56.

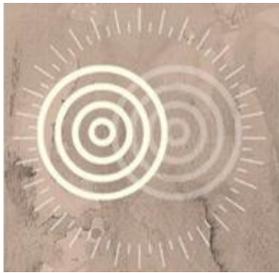


Panteón de Martín Migueltoarena.

En cuanto a los otros prototipos que construyó Constantini, fueron numerosos y casi todos dentro de la vanguardia Art Decó, a continuación, detallaremos algunos de ellos.

El primer panteón que vamos a trabajar es de la familia de Alfredo Lovay, adquirido por Clotilde viuda de Lovay en 1939, es un terreno de 3 x 3m¹². Fueron inmigrantes vascos que llegaron tempranamente a la localidad antes de 1900, logrando adquirir más de 300 hectáreas al Señor Arismendi (mayor terrateniente en la zona de Ucacha). Inmigrantes de origen vasco, supieron desarrollar las actividades ganaderas y agrícolas en su campo continuo al Pueblo. El panteón fue construido por Juan H. Constantini. Un cubo perfecto con el remate de una cruz de mármol negro. El friso contiene la inscripción de Lovay en plateado. En altura un pequeño templete para albergar la cruz de mármol negra. De líneas simples longitudinales, con un basamento de mármol negro recubierta por fuera y una puerta que recrea las puertas de las entradas a los templos antiguos. Sobre la puerta observamos todo un escalonamiento en forma de cornisa zigzagueante que abraza todo el pórtico hasta el dintel con el nombre de la familia.

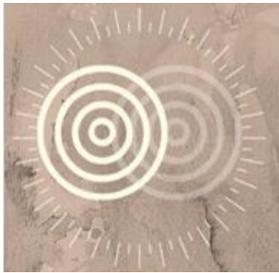
¹² Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucacha, folio 2.



Panteón Lovay.

En el siguiente panteón de frente al anterior, es el de la familia Turelli, obtenido por Humberto Turelli en 1939, es un terreno de 3,5 x 3,5m¹³. Humberto llegó a la localidad de Ucacha con varios hermanos, todos dedicados a la actividad agrícola y comercial. El panteón contiene las típicas cornisas verticales del *Art déco* en formas de simetrías por un basamento y un remate importante en el cual se encuentra una gran cruz de mármol sobre el epitafio del nombre de la familia. Rematado en una forma triangular típico del *déco*. Con dibujos geométricos comunes de la adscripción a la vanguardia. El zigzaguo es contante en todo el monumento junto al escalonamiento en el frontis, este panteón en particular es un prototipo de *Marmygran*, que esta reproducido en el Cementerio San Jerónimo de Córdoba.

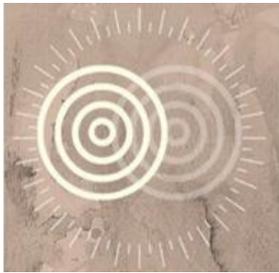
¹³ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucacha, folio 2.



Panteón familia Turelli.

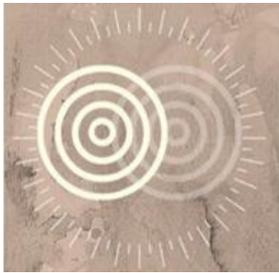
El próximo panteón de la familia Rainero, contiguo al de Lovay, obtenido por Pablo Rainero en 1942, de 3.30 x 3.50 m el terreno¹⁴. Pablo Rainero llegó a Ucacha antes de 1900 dedicándose a la actividad agropecuaria. Este panteón familiar fue construido por Juan H. Constantini, presenta desde basamento figuras geométricas perfectamente delineadas y dibujadas que rematan en el infinito de la altura, por una cruz de granito negro. En este caso a la adscripción al art déco es total. Sus figuras geométricas y sus mamposterías son sin igual. Las cuatro fachadas son exactamente iguales. El escalonamiento del basamento, el zigzagado de las cornisas laterales y es escalonamiento subsiguiente del frontis con el apellido de la familia lo enrolan en la vanguardia.

¹⁴ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucacha, folio 3.



Panteón de Pablo Rainero.

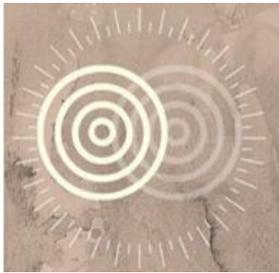
El siguiente panteón pertenece a la familia Grella, de estilo monumental, obtenido en 1939, pertenece a un estilo transicional entre el *Art Nouveau* y *Art Decó*, sus líneas son redondeadas, y rectas, aparecen un exceso de ornamentación fitomórfica, típico del *Nouveau*. Con un hermoso rosetón de *Vitreaux* en su fachada principal, reposando una corona de siempre vivas decorativa sobre el epitafio de la familia, igual que en las fachadas laterales. Cuenta numerosos ornamentos florales, típicos del *Art nouveau*. Sobre los *vitraux* de la fachada emerge un frontis con la inscripción de *PAX*, a sus costados dos volutas. No hay demás símbolos religiosos evidentes. Podemos Observar un frontis triangular donde se encuentra la inscripción *Pax*. Con sendas volutas hacia los lados. En las fachadas laterales observamos modelos fitomórficos de bronce que coronan la base y capitel de las pilastras. Este prototipo constructivo con alguna variedad de construcción lo hemos podido encontrar en tres cementerios al menos.



Panteón Grella.

El siguiente panteón de la familia Trucco, obtenido por Santiago Trucco en 1942¹⁵, adscribe a un dudoso estilo *Art Decó*, y posee una marcada verticalidad con predominio de la línea recta, que acentúa su acceso ubicado en el eje central. Sobre el epitafio de la familia podemos ver dos pequeños vitrales que iluminan el altar. Se facetan los planos al igual que las bóvedas antes mencionadas, logrando así efecto de luces y sombras en los diferentes volúmenes, predomina la línea recta y pocos juegos geométricos. Se destacan dos pilastras verticales a los lados de la fachada que sostienen el frontón. Se remata en altura un pequeño templete con la cruz negra dentro. Este es el panteón sobre el que hemos explicado quien lo construyó y los papeles que se utilizaban. El panteón fue construido por Juan. H. Constantini en 1949, por oferta de Pedro Trucco.

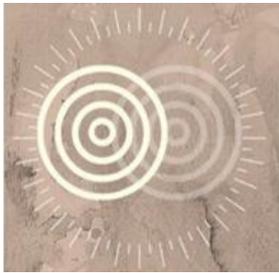
¹⁵ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucacha, folio 4.



Panteón Trucco.

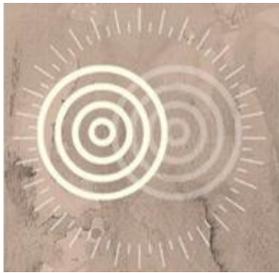
Luego se encuentra el panteón de la familia de Francisco Oyarzabal, adquirido por Manuela Beldarrain viuda de Oyarzabal en 1936, es un terreno de 4 x 4 m¹⁶. Francisco Oyarzabal inmigrante vasco llegó a principios de 1900 a la Argentina, pudiendo comprar la estancia, homónima en Colonia Presidente Sarmiento en 1908. La adscripción del panteón al *art déco* es notoria, la geometrización de las líneas verticales son numerosas, en escalonamiento y zizagueo. Primero está la placa de Francisco Oyarzabal y luego el epitafio familiar, sobre la placa se alza una cruz de bronce para dar lugar para los nichos de los féretros. El marcado geometrismo de los planos superpuestos del panteón lo enrola en el *Art Déco*. Este es el panteón de la familia de la esposa de Constantini, Dominga Oyarzabal. Este panteón al igual que el de Cagnolo fueron diseñados por Domingo Zarlenga, y construidos por el mismo Juan Constantini.

¹⁶ Registro General del Cementerio-Municipalidad de Ucaha, folio 1.



Panteón Oyarzabal.

Últimamente se encuentra en panteón con la cripta más grande, el de la familia de José Cagnolo. Obtenido por Dominga viuda de Cagnolo en 1935, es un terreno de 4 x 4m. Construido por la empresa constructora de Domingo Zarlenga de Buenos Aires, Juan Constantini, los que nos lleva a pensar que fue un panteón de catálogo. Un constructor que realizó varios panteones de estilo en el Cementerio de la Concepción de Rio Cuarto. Predomina la verticalidad, con muchos guirnaldas y coronas, lo que lo enrola en la vanguardia arquitectónica. Sobre el epitafio de la familia, llama la atención que no hay referencia a ningún símbolo religioso, ni ninguna inscripción.



Panteón Cagnolo.

Podemos decir que Juan Constantini dejó más de trescientas tumbas terminadas. Atestigua su hijo y ayudante Aldo.¹⁷

En cuanto a las obras realizadas por Constantini podemos ver que se le aplicaron conceptos-estilemas aprendidos en su paso por Buenos Aires, por ello podemos decir que:

Al decir de Bourdieu sobre los productores de obras artísticas: “Los hombres cultivados que pertenecen a la cultura al menos tanto como la cultura le pertenece, están siempre orientados a aplicar a las obras de sus épocas categorías de percepción heredadas y a ignorar al mismo tiempo la novedad irreductible que, por oposición a las obras que se pueden llamar académicas y que no hacen sino poner en práctica un código o, mejor, un *habitus*,

¹⁷ Entrevista realizada a Aldo Constantini, hijo de Juan Constantini, bancario jubilado 72 años. Entrevista realizada por Nancy Feller.

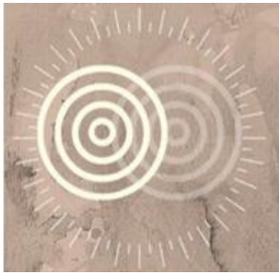


preexistente, aportan con ellas las categorías mismas de su propia percepción”.¹⁸ Con esto damos pie para argumentar que los constructores locales como hombres de cultura, aplicaron códigos estéticos heredados del art déco de manera más tardía que en su esplendor. Como fue el *Art Déco* que tuvo su aparición en el período de entreguerras, pero que en el cementerio local fueron aplicados años más tarde.

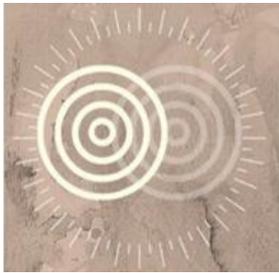
Además de las obras funerarias Constantini también realizó de manera totalmente gratuita obras civiles, junto al ingeniero José Pagliero y el intendente Roberto Jaime, tomó la obra de nivelar todo el sector norte del pueblo, para hacer las primeras calles pavimentadas, esto fue entre 1962 y 1963. También llevó adelante el proyecto de la nueva sede del Club Belgrano, en tiempo de Juan Otero como presidente de la institución. Siguiendo en el trabajo del cementerio, tuvo a cargo la obra de la ampliación-este del camposanto con plano y dirección del ingeniero Guillermo Iraztorza.

También por casualidad incursionó en la arquitectura religiosa, en la década (1937) del treinta comenzó a realizarse el nuevo templo parroquial de estilo neo-románico diseñado por los ingenieros hermanos Raymundo y Carlos Alonso de la ciudad de Córdoba. A cargo de la obra estaba Eduardo “Lito” Arrieta, pero sin dirección técnica. Por lo que allí por los cincuenta fue llamado por el sacerdote Lino Verri para poder resolver el problema de la bóveda de cañón corrido interrumpido por las ventanas de la nave. Constantini entre regañadientes y peleas con el viejo sacerdote aceptó construir la nave y además construyó en transepto principal de la nave y la cúpula del campanario. Sus peleas con el sacerdote las resolvían luego en la estancia de su suegro, con *vermuth* de por medio. Ya que el presbítero Lino Verri frecuentaba con asiduas visitas la renombrada estancia de los Oyarzabal.

¹⁸ Bourdieu, Pierre (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera grupo editorial. p.:83.



Detalle de la bóveda y transepto del templo parroquial realizado por Constantini.



Cúpula del campanario del templo parroquial Nuestra Señora del Rosario que también construyó Constantini.

Reflexiones finales.

Juan poseía una modesta pero interesante biblioteca con algunos libros técnicos de construcción, entre las revistas en italiano sobre edificios históricos de Italia, en los cuales se inspiraría para construir, mas allá de la distancia Constantina recibía mensualmente un periódico de Udine, seguramente una manera de acercarlo a la tierra natal.

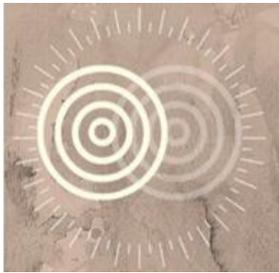
Explica Nancy Feller, que hasta los 75 trabajó incansablemente en el cementerio, además de las casas que construyó entre otras cosas. Junto a su hermano Ricardo, construyeron el edificio del Frontón de pelota a paleta como estilaban a jugarlo los vascos de la zona¹⁹.

Don Juan era un hombre bueno, fortachón, de gran altura y cuerpo. Extrañó siempre su terruño, no pudo olvidar a su tierra ni a su madre que murió un 24 de diciembre. ¡Lo que lo llevó a no festejar nunca más la navidad, eran muchos recuerdos! Tras una larga enfermedad que le producía sendos dolores, el constructor de la eternidad nos dejó un 14 de febrero de 1985.

Fuentes:

- Registro General del Cementerio. (1925) Municipalidad de Ucacha.

¹⁹ Feller, Nancy (2007) *Personas y Personajes*. Córdoba: Ferreyra Editor. p. 111



- Registro General de Difuntos. (1925) Municipalidad de Ucacha.
- Entrevistas realizadas por Ana Clara Picco Lambert.
- Entrevistas realizadas por Nancy Feller.
- Registro de Pasajeros, Dirección Nacional de Población y Migración.
- Repositorio Documental (personal) de Giovanni Constantini.
- El Heraldo de Ucacha, Año 1, N° 10. (1940).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera grupo editorial.

Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Campagne, Fabián A. (1997) “Las búsquedas de la Historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente”, *Entrepasados*, N° 13.

de Imaz, José Luis (1962) “Estratificación Social del sector primario de Ucacha” en: *Desarrollo Económico*, vol 1, N° 4.

Dosse, F. (2007) *El Arte de la Biografía. Entre Historia y Ficción*. México: Universidad Iberoamericana.

Feller, Nancy (2007) *Persona y Personajes*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Guepart, Franco (2013) *Mi Pueblo: Ucacha. Desde sus orígenes hasta 1940*. Editado por Municipalidad de Ucacha. Ucacha.

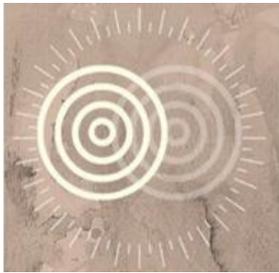
Levi, Giovanni (1990) *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.

Levi, Giovanni (1989) “Los usos de la Biografía” en *Annales de ESC*, N° 6, noviembre de 1989.

Perusia, Gustavo (2020) *Ucacha en más de 100 preguntas. Historia, personajes, hechos*. Ediciones Del Puente. Río Cuarto.

Picco Lambert, Ana Clara (2008) “La inmigración en el sur de Córdoba: el caso de Ucacha, en busca de una explicación”, en: *El Ucachense (periódico local)*, octubre.

Picco Lambert, Ana Clara (2023) “Inmigración y Art Decó. Prototipos constructivos fúnebres simples del Art Decó, en el cementerio de la localidad de Ucacha, centro sur de la provincia de Córdoba” en *Jornadas de Ciencias Sociales. UNPSJB*.



Plotinsky, Daniel y Benadiba, Laura (2007) *De entrevistas y relatos de vida. Introducción a la Historia oral*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Pujadas Muñoz, Juan José (1992) “El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales”, *Cuadernos Metodológicos*, N° 5.

Morales y Marín, J. L. (1984) *Diccionario de Iconología y Simbología*. Madrid: Taurus.

Revel, Jaques (2005) “La biografía como problema historiográfico”, *Un Momento Historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.

Sarlingo, Marcelo (2019) “Cementerios y espacios sociales en el modelo urbanístico de la pampa argentina” en: Moreras, Jordi (ed.) *Socio Antropología de la Muerte. Nuevos enfoques en el estudio de la muerte*. Publicaciones URV. Tarragona. España

Sautú, Ruth (1998) (comp.) *El método Biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

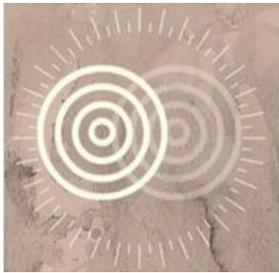
Sempé, María Carlota y Viera, Mabel (2003) “La expresión funeraria del *art Nouveau*”, *IV Jornada de y Arqueología de las regiones pampeanas y patagónicas, siglos XVI al XX. Centro de estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy*.

Sempé, María Carlota, Viera Mabel y Alfano, Mabel (2006) “La expresión de art déco en el cementerio de La Plata” en: *Miradas al pasado desde Chivilcoy*, Centro de Estudios de Ciencia Naturales y Sociales de Chivilcoy.

Thomas, L. V. (1993) *Antropología de la Muerte*. FCE. México.

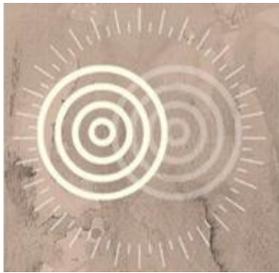
Viera, L. M. y Sempé, M. C. (2004) “Diferentes recepciones del *art nouveau* en los cementerios urbanos” *XV Congreso Nacional de Arqueología*. Rio Cuarto.

Viera, L. M. y Sempé, M. C. (2005) “Los estilos arquitectónicos como expresión de un momento social en el cementerio de La Plata” *Temas de Patrimonio, N° 13. Comisión de Preservación del Patrimonio Histórico Cultural*. Buenos Aires.



Ana Clara Picco Lambert

Profesora de Historia. FFyH. UNC. Tesista de la Licenciatura en Historia de la FFyH. UNC. Gestora Cultural Pública. Ministerio de Cultura de la Nación Argentina. 2021. Diplomado Superior en Soberanía y Políticas Culturales en América Latina. CLACSO. 2022. Actualmente cursa la Diplomatura de Posgrado de la UNPSJB “Diplomatura sobre la Muerte, Cementerio y Ciencias Sociales”. Temas de investigación: Historia local, de la muerte y cementerios.

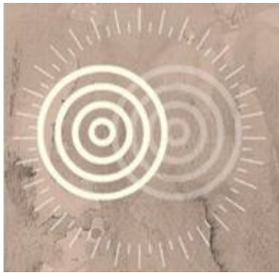


REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

**Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...**

ISSN: 2718-8310

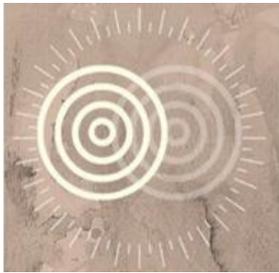
IMÁGENES DE LATINOAMÉRICA



PESTAÑEANDO POR AQUÍ Y POR ALLÁ

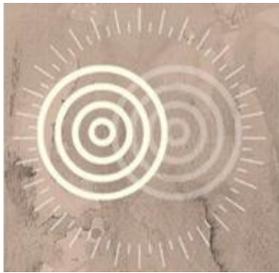
Jorge Alberto Kulemeyer
Universidad Nacional de Jujuy
jkulemeyer@fhyics.unju.edu.ar

1. Muy adentro del corazón donde palpita la vida. Santiago del Estero, Argentina
2. Practicando el cuidado del ambiente. Curitiba, Brasil
3. Observando. Para el lado de Cotagaita, Bolivia
4. ¡Cuántos cables! ¡Qué van a decir los turistas!, San Salvador de Jujuy, Argentina
5. Aristocracia urbana. Buenos Aires, Argentina
6. Techos convergentes. Curitiba, Brasil
7. El día que no encontrábamos el camino. Ciudad de La Plata, Argentina
8. Ambición desaforada. Jujuy, Argentina.
9. Impotencia. Tarija, Bolivia
10. ¡Pero es seguro que almuerza en la mesa del patrón! Tarija, Bolivia



Jorge Alberto Kulemeyer

Licenciado en Antropología, orientación Arqueología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Diplôme d'études approfondies (D.E.A.) en Géologie du Quaternaire. Institut de Géologie du Quaternaire, Université de Bordeaux I, Francia. Doctorado: Doctorem Philosophiae (Ph. D.) Universität zu Köln, Alemania. Posdoctorado en la Universidade Federal de Goias, Brasil. Docente universitario de grado y posgrado. Miembro del cuerpo académico y docente de diversos posgrados. Profesor Titular ordinario en la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) donde ha sido director de carreras de Maestría y Doctorado. Publicaciones académicas en diversos formatos en el país y el extranjero, dictado de cursos y conferencias, formación de recursos humanos de grado y posgrado, evaluador de proyectos de investigación y de publicaciones especializadas, trabajos de campo y participación en congresos en países de América y Europa.



LA LUZ Y LOS MOMENTOS

Pablo Pereyra

- 1.- Nos quedamos? Jujuy - Dique la Ciénaga
- 2.- Horas vacías. España - Mar Cantábrico
- 3.- Tres historias. España
- 4.- Ideas liquidas. España - Mar Cantábrico
- 5.- Ayuda literaria. Jujuy - Museo Macedonio Grass
- 6.- No había. Jujuy - Alto Comedero

La luz y los momentos. La fotografía para mí es transitar la vida a la caza de los instantes que transmiten emoción. Lo importante es alinear el "momento", el sentir del fotógrafo y del que mira la fotografía, si no se da está fusión no hay magia.