

**El territorio como epistemología indígena: etnografías de dos casos de educación propia con maestros bilingües y médicos tradicionales Guaraní y Chané.**

---

**Territory as indigenous epistemology: ethnographies of two self-education cases with bilingual teachers and traditional Guaraní and Chané doctors.**

Maria Eugenia Flores\*

[pankrleon@gmail.com](mailto:pankrleon@gmail.com)

*Enviado para su publicación: 05/04/20*

*Aceptado para su publicación: 14/07/20*

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación acción se viene realizando en la etnoregión de Yungas en el norte de la provincia de Salta. Se entiende por etnoregión a la yuxtaposición de pueblos originarios y espacios geográficos, en este sentido se viene trabajando con la intersección de comunidades del pueblo guaraní y la selva pedemontana en el norte de la provincia, llamada etnohistóricamente la cordillera Chiriguana. En el itinerario de campo se incluye el trabajo en comunidades de Orán, Pichanal, Tartagal, Aguaray y Salvador Mazza.

En la provincia de Salta en el norte del país se encuentra un escenario pluriétnico donde se identifican 14 pueblos originarios (Atacamas, Kollas,

---

\* Dra. Maria Eugenia Flores. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET-CIUNSa) Profesora de la cátedra Etnografía Americana, Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Salta. Investigadora del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Diaguitas/Diaguitas-Calchaquíes, Tastiles, Lules, Wichí, Chorote, Chulupí, Iogys, Weenhayek, Tapiete, Qom (Toba), Ava-Guaraní y Chané) y una variedad lingüística y ambiental que va desde la puna al chaco americano, pasando por valles, quebradas y selva. En el presente trabajo se hará referencia a los últimos pueblos mencionados, los guaraní y chané, con los cuales se vienen trabajando desde el año 2016, particularmente en el acompañamiento de procesos educativos y de salud comunitaria.

Las metodologías utilizadas corresponden a: i) método de la investigación acción, ii) trabajo de campo etnográfico, iii) talleres participativos, iv) métodos biográficos. Esta pluralidad de métodos permitió un acercamiento abarcativo de las dimensiones sociales, políticas e históricas de las comunidades indígenas en cuestión, logrando un mejor acercamiento a los procesos de reconfiguración identitaria y a las epistemologías indígenas.

### **La nación guaraní sin fronteras en Sudamérica**

En primer lugar se muestra la transnacionalidad de los pueblos guaraní y chané en las fronteras de Argentina y Bolivia que data de tiempos prehispánicos. Desde muy temprano en la historia americana el pueblo guaraní (en el que se incluye a los grupos Ava-guaraní, Chané y Tapiete) ha sido ampliamente estudiado por etnohistoriadores como el complejo Chiriguano-Chané<sup>1</sup> (Combes, 2005; Metreaux, 1944).

En el siguiente mapa, se muestra la ubicación que el etnohistoriador Alfred Metreaux (1944) consignó para el complejo Chiriguano-Chané. Los puntos rojos marcan la ubicación de la cordillera chiriguana o umbral al Chaco Americano, desde Santa Cruz de la Sierra hasta la ciudad de Tartagal en Argentina (Casimiro Córdoba y Flores, 2017).

---

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte del Proyecto de Unidades Ejecutoras del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Salta y Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas.



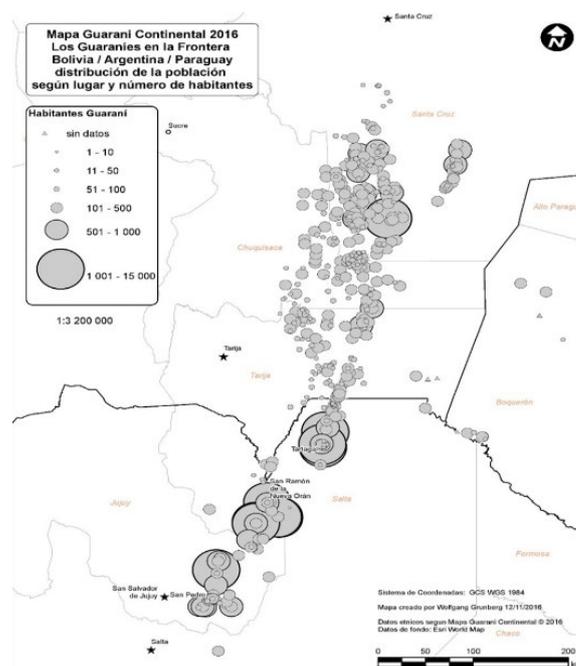
*Mapa 1: Mapa Pueblos del Chaco Americano, 1946. Handbook of South American Indians.*

Este mapa se publica en la década del 40, pero es tomado de las referencias de los siglos xvii, xviii y xix escritas por los primeros exploradores y etnógrafos que recorrieron el Chaco Americano. Por otro lado, el mapa nos permite ver los antecedentes de la presencia de este pueblo en la zona.

En la actualidad los descendientes de los mencionados pueblos del complejo Chiriguano-Chané se reconocen como Pueblo Guaraní, principalmente del lado boliviano donde existe la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) como organización para la autonomía indígena en el marco de la Constitución de Bolivia, que nuclea a los diferentes grupos al interior de esta categoría de Nación Guaraní (Caurey, 2016). Del lado argentino esta organización tiene presencia en la provincia de Salta, donde funciona la APG pero con menos relevancia en el aspecto organizativo en concordancia con la Constitución Argentina. Esta organización viene realizando distintas actividades vinculadas a la promoción de la lengua y cultura guaraní, como cursos, presentaciones, disertaciones del trabajo en las comunidades.

La mayoría de las comunidades con las que se viene trabajando se encuentran asentadas sobre la ruta 34 en el Departamento San Martín en la provincia de Salta. Las mismas se reconocen Ava-guaraní y Chané, y presentan contextos de interculturalidad donde conviven con personas que se auto identifican con diferentes identidades indígenas, como ser se convive con Chorotes, Tobas, Tapiete, Wichis, y con la población criolla. Es decir, que la mayoría de estas comunidades presentan una diversidad intracomunitaria.

El recientemente publicado Mapa Guaraní Continental (2016) muestra interesantes procesos de movilidad entre Bolivia y Argentina, del pueblo guaraní. En el siguiente mapa se puede apreciar la cantidad de comunidades Ava-guaraní, Chané y Tapiete tanto del lado boliviano, como del lado argentino en la frontera norte de Salta en la etnoregión de yungas y umbral al Chaco Americano.



Mapa 2: Mapa Guaraní Continental, norte argentino y sur boliviano.

En el Mapa 2 se observa que hay una mayor cantidad de comunidades en territorio boliviano representadas por los pequeños círculos, pero en Argentina hay menos comunidades con círculos más grandes. Esta diferencia está marcando

la densidad de las comunidades, en Bolivia hay más comunidades, pero con menos población, mientras que en Argentina hay menos comunidades pero con mayor densidad poblacional.

Como se aprecia en el mapa del lado argentino, en la provincia de Salta, se ven tres focos alrededor de los cuales se asientan la mayoría de las comunidades guaraní. El primero, al norte cerca de la frontera, nos marca la ciudad de Tartagal, Aguaray y Salvador Mazza; el segundo foco se observa en la ciudad de Oran y Embarcación; y el tercer foco se ubica en las yungas jujeñas.

Este Mapa Guaraní Continental (MGC) contiene una serie de mapas que representan, mediante la localización de las comunidades, la presencia guaraní en Sudamérica y especialmente en la frontera argentina-boliviana, tornándose una herramienta para acompañar las luchas territoriales y registrar la población que se reconoce guaraní en sus diferencias étnicas y lingüísticas. El MGC se construyó para visibilizar las poblaciones guaraní hablantes de Sudamérica, hecho con trabajo ad honorem por la Universidad de Dorado, la Universidad de Viena, la Universidad de Salta, la Universidad de Asunción, la Pastoral Aborígen de Argentina y Organizaciones No Gubernamentales de Bolivia. Este mapa viene acompañado por un libro que denuncia la situación problemática que viven los guaraní hablantes de Sudamérica, sus despojos, formas actuales de supervivencia, así como también la lucha por los derechos humanos. Según datos del MGC, en el Noroeste Argentino (NOA) hay 45.000 habitantes distribuidos en 123 comunidades, 69 en la provincia de Salta y 54 en Jujuy (MGC, 2016). Del total relevado por el trabajo del equipo del MGC, en el NOA 14 comunidades tienen entre 1.000 y 5.000 habitantes, 94 poseen entre 100 y 999 habitantes, 12 poseen menos de 100 habitantes (MGC, 2016). El grupo más numeroso es el ava guaraní, aunque se encuentran también los tupi (llamados isoseños en Bolivia), los chané, tapiete y los simba.

El MGC no solo sistematiza información sino que el mismo es de circulación libre, y se utiliza al servicio del pueblo guaraní en todos los países. Por ejemplo los/as maestros/as bilingües utilizan el mapa y el libro para sus clases dentro de las aulas, así mismo las autoridades de las comunidades hacen un uso político

del mismo cuando hacen demandas por territorio. Si bien figuran en el mapa la mayoría de las comunidades Ava-guaraní, Chané y Tapiete, quedaron sin registrar muchas comunidades de difícil acceso, por lo que debe ser actualizado y se deben incorporar aquellas comunidades que quedaron fuera en el primer relevamiento. Por otro lado, el MGC ha sido entregado a las comunidades como dispositivo de lucha por el territorio. Se realizaron presentaciones del libro en Salta Capital, Tartagal, Misión San Francisco (Pichanal), Peña Morada y Algarrobito (Aguaray), y San Salvador de Jujuy (Jujuy).

A partir de su distribución, hubieron muchas formas de apropiación (educación, identidad, reclamo territorial) del dispositivo, entre ellas se puede mencionar como material pedagógico para las escuelas, como prueba jurídica en reclamos territoriales, etc. El equipo del MGC de Salta hizo entrega de los materiales con el objetivo de distribuir pero también con la idea de democratizar los conocimientos científicos y particularmente para la inclusión social, la disminución de las brechas de desigualdad y la defensa de una ciencia al servicio de la comunidad (MGC, 2016).

En este sentido, el MGC es una herramienta política para la defensa de la pre-existencia del pueblo guaraní en el NOA dentro del complejo mosaico socio-étnico. También contribuye a procesos de hermandad entre las comunidades de Bolivia y con el resto del continente, de acuerdo a los lineamientos de la APG, alimentando un camino identitario común: el de una nación guaraní intercontinental.

### **Educación, salud y territorio**

Se retoman en este apartado las relaciones transfronterizas que mantienen las familias del pueblo guaraní tanto de Argentina como de Bolivia. En los mapas se muestra la fuerte y ancestral presencia de los pueblos originarios que actualmente viven en la región del Chaco Americano y en la Cordillera Chiriguana o pedemonte.

La realidad de los maestros/as bilingües y médicos/as tradicionales tiene que

ver con estos procesos históricos que vincularon a los pueblos de ambos países en el siglo XX, siendo que muchos de ellos tuvieron su formación autodidacta en tierra boliviana. Con formación autodidacta se refiere a que estos actores sociales pusieron su voluntad para aprender por sus propios medios y través de su propio aprendizaje, explorando y profundizando sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua guaraní, tomando como ejemplo los desarrollos de las áreas educativas y de salud intercultural de Bolivia.

Teniendo en cuenta que hablan la misma lengua, el guaraní en sus diferentes variantes (ava, isoseño, chané, simba), los y las maestras bilingües viajaron en algún momento de sus vidas para Camiri o Santa Cruz para conseguir materiales pedagógicos bilingües generados por el sistema educativo de Bolivia. Dado principalmente que uno de los mayores problemas que enfrentan los docentes bilingües de la provincia de Salta es la falta de material pedagógico, el viaje a Bolivia en busca de material permite a estos actores sociales convertirse en protagonistas de su propia capacitación y formación para junto al par pedagógico en el aula. De manera que cada maestro y maestra hace su propio camino.

A pesar de este esfuerzo por la formación intercultural autodidacta, la carrera de maestro bilingüe no está valorizada, por lo que no tienen ascensos ni rinden concursos para titularización como sí lo tienen los maestros de grado. Otros maestros bilingües recibieron formación a través de capacitaciones esporádicas, dictadas por el Ministerio de Educación de la Provincia como así también por organizaciones no gubernamentales y organizaciones intermedias bolivianas.

Sea cual fuera la formación a la que acceden, los maestros y las maestras guaraníes y chané han debido realizar todo un proceso de extrañamiento de la lengua materna, principalmente para poder escribirla y luego explicarla a las nuevas generaciones. El extrañamiento de la lengua refiere a que los actores para poder enseñarla deben objetivar la lengua y estudiar su gramática, alejándose de las representaciones cotidianas. Y acá se encuentran con otro problema que deben sortear: en muchas comunidades la lengua ya no se la habla en espacios públicos y cada vez es menos la gente que la habla en ámbitos privados. Autoras como Silvia Hirsch y Ana Casimiro Córdoba afirman en sus investigaciones que la

lengua guaraní es menos usada en espacios públicos, hecho asociado a procesos de estigmatización de los hablantes indígenas (Hirsch, 2004; Casimiro Córdoba, 2019)

Es decir que no solo deben rescatar sino fortalecer la lengua, lo que implica para ellos un esfuerzo extra para la capacitación docente en áreas pedagógicas, didácticas y lingüísticas. Otro proceso que viven los maestros y maestras es que deben deconstruir los prejuicios sobre la utilidad de recuperar, mantener y revitalizar la propia lengua como así también un proceso de contra-estigmatización de lo "guaraní" frente a la sociedad mayoritaria (Casimiro Córdoba y Flores, 2017). Los permanentes esfuerzos de traducción e interpretación lingüística y cultural han planteado desafíos que los maestros fueron resolviendo desde las prácticas individuales y grupales, aunque poco sistematizadas.

De igual manera, los médicos tradicionales guaraní y chané tienen un vínculo especial con las familias y las comunidades del lado boliviano, de donde traen sus conocimientos y saberes sobre salud y prácticas de cura, especialmente en el trabajo con plantas medicinales. El conocimiento especializado como el don de hablar con los seres de la naturaleza se transmite de *paye* a aprendiz, mientras que los saberes prácticos de cura es un saber que la mayoría de las familias conoce (ya sea el padre, la madre o abuelos) y transmite de generación en generación. Encontramos entonces que al interior del grupo de médicos/as tradicionales existen conocimientos especializados encarnados en los *payes*, y saberes prácticos sobre plantas medicinales que también tiene sus especialistas al interior de las comunidades. Ambos se consideran médicos comunales, dado que tradicionalmente es al interior de las comunidades donde portan este estatus.

Al igual que sucede con los maestros y su camino de formación, los médicos tradicionales también tienen vínculos de parentesco con las comunidades de la Nación Guaraní de las tierras bajas bolivianas. En Bolivia los procesos vividos por el gran pueblo guaraní difieren de los procesos vividos por los que viven en Argentina. En otro artículo (Casimiro Córdoba y Flores, 2017) se profundiza en estos procesos devenidos de las democracias en América Latina, que difieren de

país a país, por ejemplo con el desarrollo de la EIB y de la Salud Intercultural en Bolivia que contempla mayores derechos para los pueblos indígenas y su implementación presenta un importante avance en la producción de material (cartillas, manuales, guías) ya sea para el área de educación y de salud intercultural.

Pero la formación de los médicos no depende tanto de la producción de material en el país vecino, sino que más bien la formación de los médicos tradicionales puede darse de acuerdo al antiguo sistema chamánico o puede transmitirse de forma oral en las familias. Tomando como base los estudios del chamanismo chaqueño se puede afirmar que existió un fuerte sistema chamánico antes de la reconfiguración actual de lo que llamamos salud intercultural, que tiene sus raíces en estas prácticas de cura chamánica principalmente con la figura del *ipaye*. Para el sistema chamánico chiriguano-chané se menciona que es la figura del chamán la que sustenta el conocimiento y las habilidades trascendentales, funcionando como médium entre los seres espirituales no humanos y los itinerarios de cura (Melia, 2008; Pifarre, 1989; Flores, 2020a). Si bien se sigue reconociendo la figura del *paye* o *ipaye* y su poder, en la actualidad no se hace referencia a estas personas como chamanes, sino que al contrario son personas cuyo estatus comunitario es resguardado, aunque todos los conocen, su trabajo se mantiene en un ámbito de intimidad y secretismo. Al contrario de lo que sucede con los especialistas en plantas medicinales, que si bien conocen todo este sistema epistemológico indígena que les es propio también, no manejan las energías que sí manejan los *payes*.

En la actualidad se generaron procesos interesantes para ser descritos, por ejemplo un grupo de médicos nucleados en la Asamblea del Pueblo Guaraní en el norte de Argentino comenzó un proceso de reconfiguración de las prácticas de salud con las plantas medicinales, en un intento de rescatar, sistematizar, y transmitir el conocimiento, o la producción del conocimiento en el monte y con las plantas, a partir de la construcción de un vivero de plantas medicinales en una comunidad chané. Este proyecto empezó a ser acompañado y financiado en el año 2020 por la Secretaría de Relaciones Internacionales y Vinculación Técnica

y la cátedra Etnografía Americana de la Universidad de Salta, y, la Asociación Centro de Desarrollo Rural y Urbano Sustentable, para el montaje del vivero de plantas medicinales y la eventual producción de material pedagógico sobre la temática.

Al igual que el grupo de maestros que demandó un cambio en el sistema educativo en su modalidad de EIB y construyeron desde el trabajo micro una propuesta hacia el Estado; el grupo de los médicos tradicionales se plantea rescatar conocimientos y saberes ancestrales respecto a la interrelación entre la comunidad y la naturaleza, focalizando en la relación con el territorio y especialmente con el monte como espacio de conocimiento.

### **Ñande Reko, co construcción de la curricula guaraní-chané-tapiete (nuestra forma de ser)**

El trabajo de extensión universitaria que se viene realizando desde la Universidad de Salta, acompañó desde el año 2016 hasta el 2019 el proceso de construcción del Ñande Reko (nuestra forma de ser) como currículo para la modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe). El primer año, 2016, se realizaron talleres desde la Universidad con algunos maestros que venían autorganizándose para demandar al Estado mayor representatividad en lo que respecta a la EIB de los pueblos guaraní, chané y tapiete. En el año 2017 la Universidad siguió con los talleres con un proyecto de extensión denominado "Encuentro de saberes con maestros bilingües, formas de enseñar la lengua y la cultura". El objetivo de estos talleres fue levantar información sobre el estado del arte de los maestros, sus dificultades, sus aciertos, sus capacitaciones, sus demandas. Así mismo los encuentros de saberes plasmados en talleres tenían el objetivo de reconocer que los conocimientos en las comunidades se relacionan con las experiencias cotidianas de los grupos en el territorio, con los cuales los investigadores buscaron una interlocución.

En el año 2018, una de las investigadoras del equipo GEEYCH-ICSOH-CONICET (Grupo de Estudios Etnográficos en Yungas y Chaco del Instituto de

Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades) que venía haciendo el acompañamiento a este proceso de construcción de la curricula empezó a trabajar en las oficinas de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. De esta manera, se implementa este proyecto del Ñande Reko en ámbitos del ministerio con el acompañamiento de la Universidad y del equipo que ya venía trabajando con los maestros y maestras autoconvocados. Ese año fue verdaderamente productivo dado a que se avanzó mucho en la propuesta que los maestros bilingües fueron delineando colectivamente y principalmente con el acompañamiento de los técnicos del Ministerio y de la Universidad. Aunque fue más fuerte la presencia del Ministerio dado que desde esa institución gubernamental se apoyó la curricula con aportes económicos que permitieron concretar una serie de talleres durante todo el año, a los que asistieron la mayor cantidad de maestros y maestras. Es importante señalar que el financiamiento permitió una mayor participación de los docentes y directivos, dado que se reconocía entre otras cosas, los pasajes para asistir a los talleres, se les brindaba desayuno, almuerzo y merienda, para aprovechar todo el día en el trabajo colectivo de la curricula.

Este trabajo fue secuenciado por los técnicos de EIB, quienes tenían a su cargo los diferentes talleres. De igual manera, la forma de trabajo fue predispuesta por los encargados de los talleres, pero las prácticas y la participación de los maestros y maestras corrió por cuenta de cada grupo y escuela<sup>2</sup>.

La organización de los talleres estuvo en el año 2018 organizado por las técnicas de EIB, de acuerdo a cuatro formas de trabajo: asambleas que permitieron la distribución de la palabra (*ñee*) entre diferentes miembros de la comunidad otorgando un lugar especial a los/as sabios/as y líderes (por otro lado como dispositivo de *participación indígena* permitió poner sobre la mesa la perspectiva comunitaria y respetar los principios de autonomía y prioridad); capacitaciones como dispositivos de formación docente y espacio fundamental

---

2. Participaron más de 10 escuelas, y más de 60 maestros.

para la socialización de saberes, el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos locales y contextualizados; talleres como espacios donde se puede “aprender haciendo” junto a otros/as, brindando un clima distendido en el cual los/as involucrados/as participan activamente, creando, reflexionando y conociendo conjuntamente; y el trabajo en comisiones técnicas y pedagógicas. De esta manera, se procedió a trabajar en forma integradora los contenidos que son oficiales y los contenidos vinculados a las pautas culturales de los pueblos guaraní hablantes.

En el año 2019, se realizaron talleres que estuvieron a cargo del Ministerio en algunos temas y de la Universidad en otros. Cabe mencionar que los talleres fueron igual de participativos que en 2018, pero en 2019 no se contaba con el financiamiento del Ministerio, por lo que las jornadas se realizaron solo a la mañana. Los mismos se llevaron adelante con los escasos aportes económicos que la Universidad pudo destinar al proyecto del Ñande Reko. Sin embargo, se avanzó en la redacción de diversos aspectos de la curricula que fueron sistematizados por los técnicos de EIB, que redactaron una serie de documentos de trabajo en base a los talleres y a los diálogos entre y con los maestros.

El principal pensamiento que permeó todos estos talleres fue que los y las maestras bilingües requieren el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos institucionales en los cuales trabajan; para poder, desde su lugar, propagar su epistemología indígena.

El caso del Ñande Reko deja traslucir el diálogo que los y las maestras bilingües tienen con el Estado, interpelando sus políticas de educación intercultural desde las experiencias transfronterizas y en base a sus propias trayectorias locales y comunitarias. En este sentido, el Ñande Reko es un caso de participación indígena en la toma de decisiones y en la producción de contenidos y material pedagógico, aunque no esté exento de conflictos internos. La dinámica que se generó al interior de este proceso de construcción de la curricula Ñande Reko incluye las tensiones entre los maestros respecto de qué variedad de guaraní enseñar en las escuelas: un guaraní genérico o un guaraní que resalte las variaciones locales (Casimiro Córdoba y Flores, 2017). En esta situación, hay cuestiones de etnicidad

y límites étnicos que dividen a los ava de los chané. En este sentido, se tiende a una normalización de la lengua guaraní tomando como estrategia la mayoría de hablantes de una variedad, en este caso el ava. Es decir que se llega a distintos acuerdos para escribir y enseñar la lengua guaraní, teniendo en cuenta la mayor cantidad de maestros y maestras ava guaraní.

Más allá de estas diferencias internas del grupo de maestros y maestras bilingües guaraní y chané, en el trabajo colectivo sobre la curricula Ñande Reko se expresan los valores culturales que los pueblos tienen y comparten. En este contexto, el territorio como espacio educativo se manifiesta como un valor pero también como un deseo, dado que el territorio es considerado como fuente de los saberes ancestrales, elemento fundamental para la proyección en el tiempo de la cultura y la lengua. Por otro lado, es en el territorio donde se practican los principios de este Ñande Reko, como la reciprocidad (*yoparareko*), el trabajo colectivo (el *mötiro*), la alegría de trabajar juntos (*yayerovia kavi*) y otros.

En el trabajo del Ñande Reko se considera que el territorio atraviesa los otros principios planteados, por ejemplo en la dimensión de la espiritualidad indígena, también se considera al territorio, al monte, a la selva, como espacios sagrados donde se pone en práctica esa espiritualidad relacionada a los seres del monte. Así, el territorio se constituye en la condición más importante per se, en los procesos pedagógicos de la curricula guaraní-chané-tapiete.

Según esta epistemología indígena, el territorio es donde se desarrolla la integralidad de la vida, integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden que la hacen posible. Así también el territorio se torna la base para la educación propia sobre los bosques, árboles, piedras, páramos, lagunas, ríos, quebradas, pantanos, animales, plantas, cerros y montañas, concebidos desde la antigüedad como sagrados, y sobre todo como fuente de conocimiento.

La fuerte presencia del territorio en el Ñande Reko (nuestra forma de ser) curricula para los pueblos guaraní, chané y tapiete, pone de relieve que el conocimiento sobre el territorio es concreto, está organizado y emerge de las organizaciones indígenas principalmente de líderes, maestros y médicos tradicionales.

## **Ñana Moã Reta (diversidad de medicinas del territorio)**

El Ñana Moã Reta es un proyecto que tiene su origen en el trabajo con los maestros bilingües, ya que cuando se comenzó a trabajar con los y las médicos/as tradicionales autoconvocados/as se encontró que dos de los cinco, eran maestros que ya se conocían del trabajo de investigación acción previo.

El nombre Ñana Moã Reta es un neologismo guaraní construido en los talleres realizados entre la Universidad, la Organización no Gubernamental Centro de Desarrollo Urbano y Rural Sustentable (ONG CEDRUS), y los médicos tradicionales para nombrar el proyecto de tomar al territorio como espacio educativo a través de un vivero de plantas medicinales. Este neologismo significa "la diversidad de plantas medicinales del territorio", siendo *ñana* la palabra que designa la diversidad de plantas, *moã* la palabra que hace referencia a la medicina y *reta* hace referencia a nuestro territorio, según la construcción de la variedad *ava* y *chané*.

Este proyecto nace de dos demandas concretas del grupo de médicos tradicionales guaraní y chané: una es la construcción de un vivero de plantas medicinales que funcione como espacio educativo y de transmisión de saberes y conocimientos sobre el uso de plantas para las diferentes dolencias; y la otra es la elaboración de cartillas pedagógicas sobre dichas plantas, tanto para docentes como para agentes sanitarios y estudiantes indígenas. La necesidad de ambas demandas se concretaron en dos proyectos, uno de extensión y uno de vinculación que lleva adelante la cátedra Etnografía Americana. El objetivo de ambos proyectos es la de lograr un diálogo y un encuentro de saberes entre las docentes-alumnos de la universidad, técnicos de la ONG Cedrus, y los médicos tradicionales como especialistas en el manejo de las plantas usadas como medicina, para su sistematización y eventual divulgación en el marco de la lucha por el territorio.

Tanto el proyecto de vinculación como el de extensión, generado a partir de la demanda de los y las médicos/as tradicionales tienen los objetivos de registrar

la transmisión de conocimientos especializados y saberes cotidianos en el territorio, que para los médicos tradicionales forman parte de su saber/hacer. Entre ellos se menciona la protección de la existencia, continuidad, recuperación y generación de las formas organizativas y estructuras sociales de las comunidades que mantienen y desarrollan los conocimientos tradicionales sobre las plantas.

Es decir que tomar al territorio como espacio educativo es una estrategia para volver a la naturaleza porque en palabras de uno de los médicos "la naturaleza está esperando por nosotros... ya nadie llama al viento... antes le decían *guaricuyo*... llamaban al viento" (medico tradicional guaraní).

En el trabajo etnográfico que se viene realizando desde el año 2016 al 2019, se ha analizado que los sistemas chamánicos guaraní/chane y los saberes locales están yuxtapuestos a los sistemas de creencias cristianas y se transmiten en forma oral de generación en generación. Algunos de los médicos tradicionales guaraní y chané, que se han convertido al evangelio, no dejaron de practicar sus rituales de curación a partir del secreto y en diálogo con los diferentes *iyas* o seres de la naturaleza. En otro artículo se analiza la transfiguración de la figura del *paye* a médico tradicional como producto del proceso de evangelización, donde los ex *payes* adquieren nuevas nociones para la organización de su trabajo de cura física y espiritual (Flores, 2020a). Pero se quiere traer a colación esta transfiguración del *paye* en médico tradicional, porque la misma tiene un aspecto político dentro de los roles religiosos/y de cura que tienen los médicos tradicionales en sus comunidades, pues detentan un status intra e intercomunitario.

Para los médicos tradicionales la naturaleza tiene una agencia social dentro del mundo que comparten junto a otros seres, humanos y no humanos. Por ejemplo, en palabras de uno de los médicos "los árboles saben lo que necesitamos, por eso cuando usas sus hojas o corteza le tenés que pedir permiso, no al árbol en sí, sino al espíritu del árbol" (médico tradicional 2). De esta manera funciona su carácter medicinal, un poco a través de pedir permiso, y un poco peticionando la cura (Flores, 2020a).

Para los médicos tradicionales, igual que para los maestros y las maestras, la educación indígena no comienza en la escuela sino en la familia viviendo en el territorio, generando vínculos intersubstanciales con su entorno y con todos los seres que lo rodean (Echazú Boschemeier, 2015; Flores, 2017). El concepto de relaciones intersubstanciales hace referencia a que para los indígenas guaraní y chané, y para los indígenas en general, la importancia de la vida radica en el trabajo en red, donde la relación intersubstancial entre las especies no es escindida, sino que al contrario entre humanos y el monte tenemos interconexiones. Estas relaciones son intrínsecas y extrínsecas a la vez dado a que en este vínculo de carácter intersubstancial, los sujetos no están escindidos unos de los otros, ni de su entorno. Estos vínculos visibilizan relaciones imbricadas entre el humano y la naturaleza desdibujando el único mundo que reconoce occidente, y poniendo de manifiesto una relación íntima entre lo humano y lo que lo rodea.

Estas relaciones pueden ser desentrañadas a partir de una sistematización de los saberes, las prácticas, los territorios y el conocimiento ancestral. El aprender desde la primera infancia es un acto colectivo tanto como el enseñar, de manera que en este contexto los abuelos y abuelas, padres, madres tías, tíos, *payes*, guían en la educación y salud de los niños. Mientras que los espacios de enseñanza y aprendizaje son el patio (*oka*), el cerco (*kaa*) y el monte (*koo*), pero también lo son los sueños y los viajes astrales (Riester, 1986).

La idea del vivero se relaciona directamente con el monte, la naturaleza y los conocimientos. En este sentido, la demanda de este grupo de médicos tradicionales es que el espacio del vivero funcione como refugio del territorio, de la territorialidad de las plantas medicinales, en el que se puedan reproducir, estudiar y transmitir conocimientos sobre sus usos sociales. Un campo que no está desarrollado más que por partes; por ejemplo, hay tesis universitarias que tocan el tema desde la etnobotánica pero carecen de un aspecto cosmológico de la relación intersubstancial de las plantas con el ser humano en su diversidad. En este sentido, el vivero, tanto como el territorio, se convierte en un espacio educativo en el que se puede reflexionar sobre la importancia de registrar,

relacionar y poner en evidencia estas “otras” relaciones que conectan mundos y seres múltiples.

De manera que el vivero no solo será un espacio de refugio para las especies medicinales del monte, sino que también será un espacio de visita escolar. Los maestros bilingües podrán acudir con sus estudiantes para conocer las plantas medicinales del territorio, y de esta manera, revalorizar las plantas para la atención de la salud y el mantenimiento de la biodiversidad vegetal y cultural. Así mismo, la función de las cartillas sobre plantas medicinales como material pedagógico tendrá su origen en el trabajo del vivero cuando se recojan y fotografíen las especies medicinales ya sean arbustos, pastos, hiervas, o árboles.

Precisamente es la metáfora del árbol la que permite organizar el conocimiento guaraní, chané y tapiete, dado que el árbol permite ver que la raíz del conocimiento son los pueblos originarios, quienes comparten un tronco de conocimiento común, además de compartir una familia lingüística. Están emparentados porque hay una raíz cultural común que los une; por ello, se encuentran anclados en la tierra y al territorio desde donde nace su sabiduría. Este conocimiento es abordado teniendo en cuenta la interrelación de las diferentes ramas del árbol que corresponden a los principios del Ñande Reko enunciados por los y las maestras bilingües

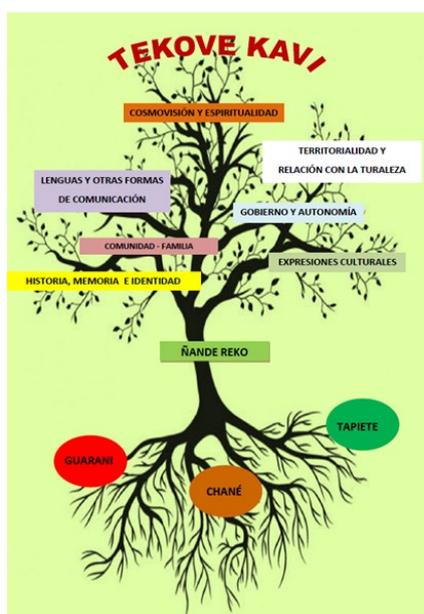


Figura 1: Metáfora del Ñandereko

El árbol en la epistemología indígena guaraní-chané-tapiete representa un elemento importante en la concepción del tiempo y del espacio. Para los médicos tradicionales uno de los dioses guaraní, Ñanderó Tupa, en su forma primigenia es un árbol que a través de etapas progresivas: hecha raíces (tiempo-espacio pasado), hace crecer su tronco y ramificaciones (tiempo-espacio presente) y se desarrolla en una forma de elevación celestial al momento de producir sus frutos (tiempo-espacio futuro). De manera semejante, éste árbol de la educación propia hecha raíces en los pueblos guaraní, chané y tapiete, para levantarse con una educación comunitaria y ramificarse para las generaciones futuras.

La metáfora del árbol se convierte de esta manera en la base de la educación propia que van construyendo los actores sociales a los que se hace referencia. La educación propia es un concepto que nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Bolaños y Tatta, 2012:42). Este concepto sirve para describir los procesos internos de construcción de una forma propia de educar y aprender las lenguas indígenas, pero también sirve para analizar la pertinencia y autonomía de los saberes y conocimientos que se transmiten. En este sentido lo "propio" es explicado como una representación crítica de la educación estatal, permitiendo el replanteamiento de la misma por parte de las comunidades y actores involucrados, en este caso por maestros/as y médicos/as tradicionales.

Parte de esta educación propia es la rama de la territorialidad y la relación con la naturaleza, que se vincula especialmente con la construcción de un espacio donde se hagan presentes los dueños del conocimiento (*araakua iya*), como en el espacio del vivero de plantas medicinales. En el mismo el trabajo con el territorio es continuo, resaltando que con el proyecto Ñana Moä Reta hay una incipiente articulación de trabajo entre los maestros/as bilingües y los médicos/as tradicionales como agentes de cambio.

## **Reflexiones**

La epistemología indígena es un análisis, una reflexión, una forma de racionalidad, una manera de pensar en algo, una crítica y/o una indagación referente al conocimiento y su transmisión con contextos de comunidades indígenas (Zamudio, 2012). Con ella se pretende estudiar lo que emerge de nuevo, como las resistencias, las luchas de emancipación y de liberación que irrumpen en las realidades de los pueblos indígenas en contextos de los Estados nacionales (Weimar e Iño, 2017).

Los casos analizados en el presente artículo evidencian la epistemología indígena guaraní-chané, donde se toma al territorio como un espacio de educación propia. El territorio se concibe así como un espacio de conocimiento, pero también como semilla de la vida, como hermano/a, y como lugar del "ser" y del "estar", como lo llaman en guaraní donde se desarrolla el *tekove kavi* (el buen vivir).

Ambos actores, los maestros y las maestras y los médicos tradicionales, necesitan desarrollar su territorialidad y su relación con la naturaleza para generar formas propias de enseñar y transmitir conocimientos y experiencias. La producción del vivero y la cartilla son dos elementos primordiales para desarrollar esta pedagogía propia, debido a que los conocimientos y saberes del territorio tienen un sentido vivencial y significativo que se transmite de generación en generación.

Cabe reflexionar que en ambos casos no son procesos acabados, sino que al contrario tienen un carácter inacabado, pero son definitivamente proyectos éticos-políticos a los que se vienen acompañando desde la Universidad, pero sobre todo son proyectos epistemológicos indígenas. Ambos temas están estrechamente relacionados puesto que discuten las formas hegemónicas de representar el territorio, de contar la historia y de enseñar los conceptos de nación, y por lo tanto, de sus derechos ancestrales sobre el territorio.

El Ñande Reko busca fortalecer el rol de los/as maestros/as como educadores, líderes comunitarios y nexos entre la escuela y la comunidad. El Ñana Moä Reta

permitirá un flujo entre el monte y el vivero, desde el monte hacia la comunidad, la planta se transportará dentro de territorio comunitario, y desde la comunidad hacia afuera se difundirá esta nueva pedagogía indígena.

De manera que el Ñande Reko y el Ñana Moä Reta son casos de estudios de epistemologías indígenas, los cuales en Argentina son incipientes, y representan una nueva línea de investigación sobre el abordaje del territorio como espacio educativo, donde se consideran los conocimientos como dones de la naturaleza (Flores, 2017). En ambos proyectos se incorporan fundamentalmente los saberes y haceres como contenidos, y se toma principalmente al territorio como base de una pedagogía indígena propia y una salud intercultural.

Como se puede apreciar en la metáfora del árbol del conocimiento o *tekove kavi* (buen vivir), las comunidades necesitan desarrollar esta rama de la territorialidad para generar formas propias de enseñar y transmitir los conocimientos y experiencias de los maestros y los médicos tradicionales. En este sentido, el presente artículo indagó en los mecanismos de producción de conocimientos en el territorio, analizando distintas propuestas de educación y salud indígena; por otro lado desde un paradigma de investigación acción se mostró el acompañamiento de los procesos de construcción de una pedagogía propia.

En este artículo se analizaron algunos procesos de agencia indígena en el campo de la educación y la salud intercultural, dejando plasmado la existencia de un mundo interrelacionado, el cual puede ser reinventado, resistido, visibilizado y reconocido por las epistemologías indígenas, que permiten ordenar la vida y el territorio de los pobladores locales.

### **Referencias bibliográficas**

Bolaños G; Tattay, L. 2012. La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Revista Educación y Ciudad, n° 22, pp 45-56.

Casimiro Córbova, A.; Flores. 2017. "El maestro bilingüe guaraní. Escuela, estado y pueblos originarios". Inédito.

Combès, I. 2005. *Etnohistorias del Izoso Chané y chiriguanos en el Chaco Boliviano (S. XVI y XX)*. La Paz: PIEB y IFEA.

EMGC, Equipo Mapa Guaraní Continental. 2016. Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Campo Grande: Gráfica Mundial.

Echazú Böschemeier, A. G. 2015. "Corpo de planta. Terapias y magias dxs curiosxs da baixa Amazonia do Peru, sob uma perspectiva situada de gênero y salud popular". Doctorado en Antropología. Departamento de Posgrado en Antropología, Universidad de Brasilia.

Flores. 2017. "La coca y los modos de hacer: Una aproximación etnográfica a la agencia de la planta en terapias y rituales populares de Salta". Doctorado en Antropología, Departamento de Posgrado Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Flores. 2020a. "Los guaraní y los chané en el ahora. Chamanismo, religión y etnopolítica en el noroeste argentino". En prensa.

Flores. 2020b. "Extractivismos y conflictos ontológicos: evidencias de la intersubstancialidad en una comunidad indígena". Inédito.

Flores y Serapio, C. 2019. "Despojos y r-existencias, la lucha de una comunidad en la selva de Salta". En *Repensando el desarrollo rural en los territorios del norte argentino*, compilado por Marcelo Rodríguez y Soraya Ataide, 193-220. Salta: Instituto de Desarrollo Rural.

Hirsch, S. 2004. Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, vol. LXIV, N° 230.

Melia, B. 2008. Guarani Retã 2008. Los pueblos guaraníes en las fronteras Argentina, Brasil y Paraguay. *Cuadernillo. Asunción*, CTI / CEPAG, pp 25-50.

Metraux, A. 1944. Le Shamanism chez les Indiens de l'Amérique du Sud Tropicale. *Acta Americana*, vol. II, pp. 195-219.

Pifarre, Fo. 1989. *Los guaraní-chiriguano: historia de un pueblo*. Centro de Investigación y promoción del campesinado: La Paz.

Riester, J. 1986. Aspectos del chamanismo de los Izoseño guaraní". *Revista Suplemento Antropológico*, Vol. XXI, nº 1:263-283.

Weimar G.; Iño D. 2017. Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *Revista IISE*, Vol. 9, Núm. 9, pp. 111-125. |

Zamudio, J. 2012. *Epistemología y educación*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.