

1  
Volumen

# MEMORIAS VI CONGRESO

Asociación Latinoamericana de Antropología

## DESAFÍOS EMERGENTES

ANTROPOLOGÍAS DESDE AMÉRICA LATINA y EL CARIBE

- Geopolíticas del conocimiento y antropologías del sur
- Antropología aplicada, intervenciones y prácticas no académicas
- Antropología, educación y formación antropológica



Asociación Latinoamericana de Antropología  
Associação Latino Americana de Antropologia

# **ACTAS VI CONGRESO ALA: Desafíos emergentes: antropologías desde América Latina y el Caribe**

**Coordinación General:** Eduardo Restrepo

**Compilación:** Lía Ferrero

## **Presidencia VI Congreso ALA:**

Lydia de Souza, Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural -AUAS

## **Comité Ejecutivo**

Alhena Caicedo, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Annel Mejías Guiza, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Betty Francia, Presidenta Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural (AUAS)

Cecilia Garibaldi Rivoir, Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural (AUAS)

Eduardo Restrepo, Presidente Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Fernanda Gandolfi, Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural (AUAS)

Gonzalo Díaz Crovetto, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Javier Taks, Coordinador Comité Académico del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (AUAS)

Lía Ferrero, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Lucía Abbadie, Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural (AUAS)

María Noel Curbelo, Secretaria Técnica VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (AUAS)

Pablo Gatti, Tesorero VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

Ricardo A. Fagoaga, Coordinador de Comunicación del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)

## **Comité Académico:**

Alejandro Garcés, Alhena Caicedo, Álvaro de Giorgi, Ana Guglielmucci, Anne Johnson, Annel Mejías Guiza, Antonio Carlos de Souza Lima, Antonio Motta, Betty Francia, Citlali Quecha Reyna, Cristina Oehmichen, Daniel Renfrew, Emilia Abin, Eduardo Álvarez Pedrosian, Eduardo Restrepo, Fernanda Olivar, Gabriela Campodónico, Gonzalo Díaz Crovetto, Jacqueline Clarac de Briceño, Javier Taks, José Basini, Juan Scuro, Julio Arias, Leticia D'Ambrosio, Lía Ferrero, Lina Berrío Palomo, Lucía Abbadie, Luisina Castelli, Lydia de Souza, María Ángela Petrizzo, Mariana Viera, Marcelo Álvarez, Marcelo Rossal, Miriam Bertran Vilà, Natalia Montealegre, Ochy Curiel, Pablo Gatti, Pablo Wright, Patricia Adriana Facina, Paris Aguilar Piña, Pilar Uriarte, Renzo Taddei, Ricardo A. Fagoaga, Rosalía Winocur, Rosamel Millaman, Rosana Guber, Santiago Alzugaray, Silvia Citro, Susana Rostagnol, Valentina Brena, Victoria Evia, Virginia García Acosta

## **Comité Evaluador Libros y Revistas:**

Cecilia Garibaldi Rivoir, Fernanda Gandolfi, Mariana Viera, Paula Contreras Rojas, Virginia Manzano

## **Comité Evaluador Fotografías:**

Betty Francia, Fernando Martín, Gastón Carreño

## **Comité Evaluador Pósters:**

Eduardo Restrepo, Ricardo Fagoaga

## **Comité Evaluador Cine Etnográfico:**

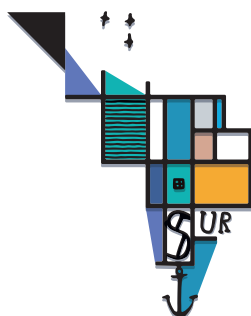
Andrea Barbosa, Antonio Zirión, Carmen Guarini, Cornelia Eckert, Gisela Canepa, Laura Cadena, María Eugenia Ulfe, Mariana Rivera, Martha-Cecilia Dietrich, Patricia Bermúdez Arboleda, Ricardo Greene

**Entidades financiadoras:** Asociación Latinoamericana de Antropología, [Wenner-Gren Foundation](#)

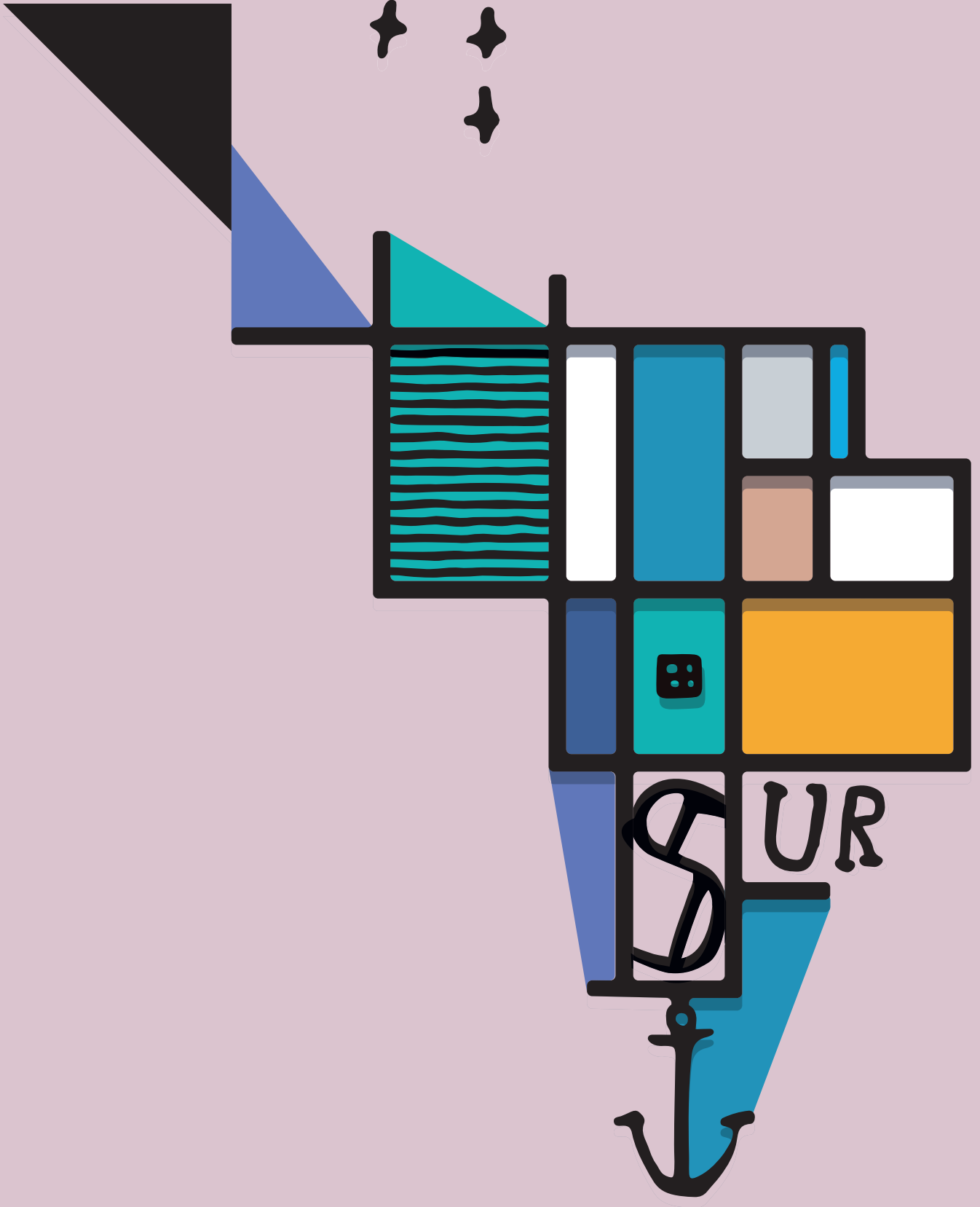
# MEMORIAS **VI CONGRESO**

Asociación Latinoamericana de Antropología

DESAFÍOS EMERGENTES  
ANTROPOLOGÍAS DESDE AMÉRICA LATINA y EL CARIBE



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA



# MEMORIAS

# VI CONGRESO

Asociación Latinoamericana de Antropología

## DESAFÍOS EMERGENTES

ANTROPOLOGÍAS DESDE AMÉRICA LATINA y EL CARIBE

- Geopolíticas del conocimiento y antropologías del sur
- Antropología aplicada, intervenciones y prácticas no académicas
- Antropología, educación y formación antropológica



Asociación Latinoamericana de Antropología  
Associação Latino Americana de Antropologia



© Memorias del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021  
Desafíos emergentes. Antropologías desde América Latina y el Caribe

1era Edición, 2021

© Asociación Latinoamericana de Antropología

Eje 1. Geopolíticas del conocimiento y antropologías del sur  
Eje 2. Antropología aplicada, intervenciones y prácticas no académicas  
Eje 3. Antropología, educación y formación antropológica

ISBN: 978-9915-9333-5-1

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995  
Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

Fotografía de portada: [www. https://unsplash.com](https://unsplash.com)  
Diseño de la colección: José Gregorio Vásquez C.  
Editor general de la Colección: Lía Ferrero y Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte,  
siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición digital, 2021

# APRENDER LA ESCRITURA, LEER EL IDIOMA INDÍGENA O CASTELLANO: PROCESOS DE APRENDIZAJE SOCIORRELIGIOSOS Y EDUCATIVOS ENTRE QOM DEL NORTE DE ARGENTINA (1950-1970)

Victoria Soledad Almiron<sup>1</sup>

## Resumen

En esta presentación interesa abordar procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura de integrantes de la etnia qom, suscitados durante las décadas del '50 y '70 en las provincias de Chaco y Formosa (nordeste de Argentina), en dos espacios comunitarios: el educativo y el religioso. A partir de estos resultados interesa atender a las formas de aprendizajes plurales y divergentes de estas prácticas culturales, y situarlas como parte del entramado contextual sociorreligioso de apropiación del evangelio, de escolarización estatal de qom del norte de Argentina y de la escrituración del idioma nativo.

La ponencia presenta resultados de investigaciones desarrolladas en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),<sup>2</sup> y se enmarca en una perspectiva histórica etnográfica, recurriendo a fuentes documentales y orales para la reconstrucción empírica.

## Palabras clave

Aprendizaje, práctica, escritura, lectura, religión

## INTRODUCCIÓN

Hacia mediados del siglo XX, entre indígenas qom de la región nordeste de Argentina fueron desarrollados procesos de difusión del evangelio y de promoción de prácticas de lectura y escritura; en castellano o bajo modalidad bilingüe, qom-castellano. Estos procesos suscitaron importantes transformaciones sociales, culturales y religiosas dentro del grupo étnico (Ceriani Cernadas, 2009, 2015, 2018; Ceriani Cernadas y Citro, 2005; Wright, 1987, 2002, 2015; Almiron, 2019), así como modalidades divergentes de aprendizajes, de prácticas, y producción/reproducción de saberes relacionados con la lengua indígena, el saber letrado y contenidos religiosos.

Retomando discusiones provenientes de la antropología e historiografía, el tema propuesto articula teóricamente varios conceptos: prácticas culturales, aprendizaje, lectura, escritura y, en un sentido más amplio

<sup>1</sup> sol.almiron@live.com.ar – Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET - UNNE).

<sup>2</sup> Tema: “El proceso histórico de escrituración del Qom: entre políticas lingüísticas misionales y apropiación indígena del qom escriturado (Chaco argentino, 1950-1980)”, (Res. N°-2020-134-APN-DIR. CONICET, periodo: 2020-2022); Tema: “Historia de la alfabetización entre los pueblos indígenas del Chaco. Las modalidades de acceso a prácticas de lectura y escritura entre 1960 y 1970circa” (Res. N° 4358/12 y N° 1738/14 DIR. CONICET, periodo: 2013-2018).





que también incluye la materialidad, cultura escrita. Con este diálogo interdisciplinar se pretende rebasar un enfoque que atienda a los procesos de aprendizaje desde una perspectiva individual,<sup>3</sup> focalizando en la reconstrucción y análisis histórico etnográfico de las condiciones socioculturales que viabilizaron el desarrollo de aprendizajes en el periodo en estudio: contextos, configuraciones discursivas y simbólicas, entramados de actores, prácticas y materialidades.

En el sentido de praxis, la noción de práctica cultural aquí recuperada pone foco en la acción productiva material y simbólica del ser humano (Rockwell, 2001). En relación al tema de interés, el concepto permite articular los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer, encontrar indicios y reconstruir el significado que estos actos podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Las prácticas culturales no son las acciones aisladas registradas, son una continuidad cultural entre las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito y de otorgarle sentido a los textos (Ídem: 14). De allí que cobra relevancia entender a la lectura y la escritura como prácticas culturales, históricamente variables, cambiantes y plurales, y que requieren de una doble historización buscando aprehender cómo se fueron constituyendo las capacidades históricas de leer y de escribir.<sup>4</sup>

Siguiendo la noción “de que los procesos de conocimiento se construyen históricamente a partir de prácticas de aprendizaje situadas en un ambiente específico” (Rodríguez Celín, 2020: 04), interesa atender a la constitución de las capacidades históricas de leer y escribir desde la variación de contextos (Chevallier y Chiva, 1996). Análisis que permitirá dar cuenta de la multiplicidad de modos de enseñanza o transmisión (la configuración de los métodos de apropiación social de saberes involucrados), de las jerarquías de conocimientos relacionados con la cultura escrita y de los conocimientos que se jerarquizan a través del saber letrado, dentro de dos espacios específicos: el religioso y el educativos<sup>5</sup>.

Finalmente, junto a las prácticas resulta importante abordar los objetos (libros de lecturas, glosarios, epístolas) y la materialidad. Los significados plurales dados a los textos se encuentran en las maneras de leer pero también en los protocolos inscriptos en los objetos portadores, los cuales evidencian la norma oficial, el canon literario, los modelos de leer, las maneras de escribir en sus aspectos formales y las situaciones de escritura posibles (Chartier, 2005; Petrucci en Castillo Gómez, 2002). Referimos a la materialidad en el sentido de las relaciones entre los objetos y otras cualidades: agencia, intencionalidad y sociabilidad (Ingold, 2013), en tanto que los objetos “... participan de los procesos mismos de generación y regeneración del mundo en constante curso” (Ídem: 30).

El trabajo se encuentra organizado en 4 subtítulos: en el primer apartado se describe la coyuntura socio-histórica, religiosa y educativa en relación a el pueblo qom y a escala local, es decir, el nordeste de Argentina con especial énfasis en las provincias de Chaco y Formosa. En el segundo y tercero, se describen y analizan prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura entre qom de ambas provincias, las cuales fueron desarrolladas en espacios religiosos y educativos. Por último, a partir de estos subtítulos son presentadas algunas conclusiones de cierre.

3 En el sentido de abordar a los procesos cognitivos involucrados, en línea por ejemplo con los valiosos aportes de la Psicolingüística.

4 Nos distanciamos del concepto “lecto-escritura” que tiende a soslayar el desarrollo histórico diferenciado de cada práctica, aún cuando en determinados contextos se difunden socialmente en simultáneo. Esta modalidad de difusión social y práctica comenzó a establecerse junto a la conformación de los sistemas de instrucción estatal y la obligatoriedad escolar hacia finales del siglo XIX (Cucuzza, 2009).

5 Aquellos ligados a la escolarización formal.





## TRES PROCESOS, DOS ESPACIOS DE APRENDIZAJES: ALFABETIZACIÓN, DIFUSIÓN DEL EVANGELIO Y ESCRITURACIÓN DE LA LENGUA, INTERSECCIONES ENTRE LO EDUCATIVO Y RELIGIOSO

En las décadas de 1950 y 1970, entre qom de las provincias del Chaco y Formosa fueron desarrollados procesos de aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, que estuvieron viabilizados por otros procesos de mayor escala: políticas educativas, religiosas y lingüísticas.

Ampliando, la historia de aprendizaje de estas prácticas culturales por parte de qom de la región emerge en un contexto de fuerte impulso a la alfabetización de los sectores populares (de escala nacional y latinoamericana), y de la intervención de misioneros de raigambre protestante para la difusión del evangelio entre los indígenas, a partir de los cuales se fueron delineando trayectorias, experiencias e historias particulares y comunitarias de relación con el mundo letrado.

Articulando estos distintos procesos y analizando sus alcances en clave de construcción de alteridad y en perspectiva de lectura diacrónica, es plausible señalarlos como expresión de prácticas de marcación de “otros internos” y de configuración de nuevos imaginarios sobre los indígenas de la región (Briones, 1998). Desde la constitución del Estado-Nación, la política indigenista articuló debates y disputas por la construcción de sentidos en el campo cultural y político, en torno a la representación y el discurso sobre el “otro interno indígena” (Lenton, [2005] 2014), con incidencia concreta en la praxis política de difusión social de la lectura y la escritura, y de su aprendizaje por parte de los grupos étnicos.

En las décadas analizadas, estos procesos adquirieron matices y manifestaciones específicas en relación a los actores o agencias comprendidas (por ej. religiosas o entidades civiles), y las particularidades que asumió la política indigenista. Sintetizando, las orientaciones políticas e ideas decimonónicas se rearticulaban entre los '50 y '70 con el desarrollismo (Carrera e Isla, 1995). En el proceso político de construcción del “otro interno” de ese momento, el sujeto indígena conformaba el primitivismo económico, racial, parte del sector subdesarrollado y marginado (Lenton, [2005] 2014: 488).

En este marco discursivo, los grupos sociales “atrasados” constituían para el discurso gubernamental un elemento sustancial en la dinámica de transformación y el desarrollo socioeconómico, adquiriendo perentoriedad en la política indigenista “desarrollista” el objetivo de modernizar al “indio” a través de una “acción de aculturación planificada”, con la asistencia de científicos, técnicos y especialistas en la temática (especialmente antropólogos y sociólogos), y en concurrencia con la participación de diferentes sectores de la sociedad.<sup>6</sup>

Particularizando en lo educativo, el paradigma desarrollista concebía a la educación como herramienta auxiliar para el desarrollo económico y la modernización a través de la formación de “recursos humanos productivos”. Para Miryam Carreño (2009/2010), ello explicaría que el desarrollismo no sólo significó un modelo económico sino también la consolidación de concepciones pedagógicas afines que dieron lugar a las denominadas “pedagogías desarrollistas” (2009/2010: 196). En este marco, la alfabetización de adultos y de sectores sociales excluidos constituyó una tendencia mundial, regional y también nacional, revitalizándose la utopía de erradicación del analfabetismo surgida con la conformación de los sistemas de instrucción pública hacia finales del siglo XIX.

6 Dando continuidad a la política precedente, así como la agencia estatal cumplió un rol clave, las entidades religiosas persistieron en carácter de interlocutores para la intervención en la “cuestión indígena”. Viabilizada por la orientación gubernamental “comunitarista” (Gomes, 2011, 2016), en el escenario coyuntural del periodo también hubo un impulso a la participación de otros sectores, como por ejemplo las entidades civiles.



En la política educativa argentina del momento, la tendencia de erradicar el analfabetismo tuvo su expresión en la consigna de alfabetizar para “disminuir o eliminar, si fuera posible, el número (...) de iletrados” (CNE, 1964: 5), y constituyó una problemática de interés central en la agenda estatal. De manera sostenida en el marco de la presidencia de Arturo Illia (1963-1966), de la dictadura cívico-militar (1966-1973) y del tercer gobierno peronista (1973-1976), se crearon organismos específicos y desarrollaron programas o campañas masivas de alfabetización (Almiron, Padawer, Artieda, 2017).

En cuanto a la alfabetización para indígenas, documentos consultados aportan indicios sobre la interpe-lación de los indígenas dentro del “universal” sujeto pedagógico “adulto y analfabeto” (CNA, 1964; CNAEA, 1965; OEA & DINEA, 1971). A principios de 1970 es posible identificar una paulatina inscripción -marcación del “Otro interno”- de la alfabetización para indígenas en el discurso y la programación estatal, con la creación de una institución específica: los Centros Educativos para Aborígenes. Estos centros fueron creados en el marco del Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos, que exponía entre sus propósitos una concepción civilizatoria, integracionista y de seguridad interna (OEA & DINEA, 1972).

La confluencia entre el impulso estatal dado a la alfabetización, las políticas indigenistas de corte desarrollistas y la participación de entidades intermedias en la asistencia de la “problemática del indígena”, generó las condiciones simbólicas y materiales para la construcción sociopolítica del indígena interpelado desde la etnicidad: el “indígena analfabeto” así como del colectivo indígena como una “comunidad lectora”. Una construcción inicial dada a partir de la práctica más que desde la programación estatal, según veremos más adelante con uno de los espacios de aprendizajes analizados.

Por otra parte, si durante el periodo de Conformación del Estado Nacional la democratización de las prácticas de lectura y escritura estuvo orientada a ciertos sectores sociales y para otros, como es el caso de los grupos étnicos, constituyó una acción estatal más limitada, entre indígenas del Chaco argentino las misiones religiosas cumplieron un rol importante en su difusión (tanto católicas como protestantes). Así, por ejemplo, el qom Cornelio Castro, que aprendió a leer y a escribir en una misión protestante hacia mediados de los ‘60, refirió sobre las escuelas Qom creadas en Chaco por misioneros protestantes en años anteriores:

Entrevistadora: ¿y su papá y su mamá aprendieron a leer y a escribir también?

Cornelio: no, no. Mi mamá no alcanzó, porque viste en el año...no sé en qué año...cuando...hay dos escuelas. La primera escuela, ésta es la segunda de...Qom, en Castelli y la primera era en la zona de Espinillo. Según lo que me conto mi papá cuando vivía, yo le pregunté por eso escribí un libro. Entrevistadora: ¿de las memorias de su papá...?

Cornelio: sí, de todo escribí 100 páginas. [...] la primera escuela dominical en el año ‘34 era el pastor era Juan Chur y Juan Dring.

Entrevistadora: ¿su papá lo conoció a Chur?

Cornelio: sí, sí. Él anda junto con ello. Ahí viste la gente, la cultura toba no saben si hay dios o no. Ese año dice que los pastores dicen que hay un dios que está en el cielo. Ellos creyeron. (Entrevista con Cornelio Castro, 2015)

La experiencia de inserción misional de protestantes entre indígenas del Chaco argentino, tuvo sus orígenes hacia principios del siglo XX, con una expansión entre las provincias de Salta, Formosa y Chaco, y en diversos grupos étnicos: wichí, qom, pilagá, moqoit (Ceriani Cernadas, 2009, 2011; Trincherro, 2000). Sobre la base de estos primeros emplazamientos misionales, contactos interétnicos y religiosos, entre 1930-1940 indígenas también propagaron el evangelio entre qom del Chaco y Formosa, y crearon iglesias en la región (Mast, 1972; Tamagno, 2007). Siguiendo a Ceriani Cernadas (2018), la coyuntura histórica de migraciones y relocalizaciones espaciales forzadas, fue acompañada de un movimiento sincrético de apropiación y adaptación selectiva del ideario y de la praxis evangélica pentecostal, surgiendo el evangelismo étnico o el evangelio.



Este movimiento sociorreligioso indígena, fue cristalizado e institucionalizado con la creación de la Iglesia Evangélica Unida o IEU en 1958 (Wright, 2002; Ceriani Cernadas y Citro, 2005). Geográficamente, la IEU surgió entre los qom de Pampa Aguará, en la provincia del Chaco, en el contexto del emprendimiento misional “Nam Cum” de la iglesia menonita, articulado con líderes qom quienes se propusieron constituir una institución religiosa autónoma independiente de las iglesias doqshi<sup>7</sup> (Ceriani Cernadas, 2018: 357). A finales de los cincuenta, los menonitas disolvieron la misión y asistieron a los qom en el proceso de conformación de su propia iglesia, la IEU. En la trayectoria histórica misional protestante, esto significó una redefinición en la construcción de la aboriginalidad, ya que los indígenas fueron representados simbólicamente por los misioneros como *hermanos*, pasando de una definición del “Otro religioso indígena” a un “Otro hermano indígena” (Almiron, 2019).

Con el giro en la política misional, el eje medular del accionar de los menonitas se reorientó hacia la evangelización en lengua nativa, y a enseñar a los indígenas a leer en su propio idioma. Para ello, el menonita Albert Buckwalter inició una política lingüística de escrituración alfabética y estandarización del qom, así como la traducción de la Biblia a este idioma. Respecto del trabajo, en una entrevista la menonita Lois Litwiller, señaló lo siguiente:

[...] nuestro trabajo se concentró exclusivamente en relación a la Iglesia entre los Tobas, específicamente en la traducción de la Biblia al Toba, comenzando con el Nuevo Testamento [...] el incentivo para aprender a leer en Toba entre los/las creyentes Tobas, es leer la Biblia en su idioma, es poder escuchar a Dios hablándoles en su propia lengua. A medida que el traductor toba, asesorado por Alberto, traducía al Toba los libros de la Biblia, Alberto los publicaba en ediciones provisorias que leía durante los servicios religiosos en las iglesias. (entrevista con Litwiller, 2016)

Las acciones vinculadas con la cultura escrita fueron centrales entre los misioneros, prácticas y materiales sostuvieron este proceso. Sumada a la escrituración del qom, Buckwalter escrituró progresivamente el pilagá y el moqoit, alfabetizó a indígenas, enseñó el idioma qom a los otros misioneros/as protestantes que trabajaban con indígenas de esta etnia, y elaboró una serie de materiales que fueron difundidos entre qom del Chaco y Formosa (vocabulario del qom, editó y publicó el periódico “Qad’aqtaxanaxanec”, etc.).

Con el papel relevante que cupo a estos espacios religiosos en la expansión del mundo letrado, junto a la demarcación del “Otro hermano indígena”, surge la figura del “indígena hermano lector de la palabra divina”. En relación a esto último, también la constitución de una “comunidad indígena lectora”, como lo fue en el caso de las políticas de alfabetización, pero orientada a un tipo preeminente de lecturas: la religiosa.

Rescapitulando, podemos mencionar que estos tres procesos, el fuerte impulso a la erradicación del analfabetismo, la política misional protestante y la escrituración del qom, conformaron un contexto sociohistórico de surgimiento de nuevas configuraciones discursivas y simbólicas en relación a los qom del Chaco y Formosa, un entramado de actores intervinientes que desarrollaron acciones y materiales relacionadas con la cultura escrita que viabilizaron aprendizajes divergentes de las prácticas de lectura y escritura. Si analizamos la relación de estos tres procesos con la construcción de alteridad entre qom de las provincias, podemos conjeturar acerca de la emergencia de un doble proceso de reinscripción étnica en el contexto de la sociedad nacional y local: la ciudadanía *secular* y la comunidad *religiosacestial*.

De los mencionados procesos, también se constituyeron y convergieron dos espacios de aprendizajes destinados a qom del Chaco o Formosa, el educativo y el religioso, que a continuación serán analizados en relación a: formato del espacio (formal, informal, de prácticas cotidianas, comunitarias y/o escolares, etc.),

7 Marca de plural que denota al “blanco” y/o “criollo” (Ceriani Cernadas, 2018).



actores intervinientes, los modos de enseñanza o transmisión (la configuración de los métodos de apropiación social de saberes involucrados), los procesos de jerarquización de conocimientos y de sociabilización involucrados.

El análisis desplegado no es de tipo comparativo o exhaustivo, pretende atender espacios que resultan representativos de los procesos abordados con anterioridad, destacar sus principales características, e incluir a parcialidades qom asentadas en las provincias mencionadas.

### “EL INDÍGENA ANALFABETO”: APRENDIZAJES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL ESPACIO EDUCATIVO

En el marco de planes o programas estatales de alfabetización, qom de la provincia del Chaco participaron de espacios educativos de difusión de prácticas de lectura y escritura, las cuales no dependieron exclusivamente de estas iniciativas, pero sí fue significativamente performada por ellas. En el cruce de políticas estatales e iniciativa privada, se desarrollaron acciones de alfabetización que adquirieron formas particulares en relación con el contexto local, los sectores intervinientes y los grupos étnicos destinatarios. En áreas rurales y urbanas de la provincia, asociaciones civiles o entidades religiosas de adscripciones heterogéneas alfabetizaron entre indígenas qom, moqoit y wichí de distintas edades, niños/as, adolescentes, adultos y ancianas/os (Almiron, Padawer, Artieda, 2017).

Este escenario, implicó la enseñanza de las prácticas letradas, la disponibilidad de materiales de lectura, la constitución de una comunidad de indígenas lectores (principalmente a partir del espacio educativo formal aunque no de manera privativa), y se conformaron repertorios diversos de aprendizajes de las prácticas de lectura y escritura entre qom, wichí y moqoit del Chaco.

Seguidamente, será descripta la política de alfabetización de la entidad civil “Asociación Amigos del Aborigen” (ADDA), destinada a qom de la región central del Chaco. Caso que resulta paradigmático de las formas que adquirió el aprendizaje de la lectura y escritura en el espacio educativo.

En Colonia Aborigen Chaco (ex Reducción Napalpí), se constituyó en 1963 la asociación ADDA de la que participaban indígenas qom, principalmente, aunque también incluyó población moqoit. Su primer secretario fue René Sotelo quien luego ocuparía el cargo de Director de la Dirección del Aborigen, organismo competente de las políticas indigenistas en la provincia. A tono con los discursos desarrollistas de la época, los objetivos de la asociación estaban orientados a la “integración” del indígena a la sociedad nacional: “La acción de aculturación planificada implica tareas de desarrollo equilibrado de las comunidades que en lo posible debe conectarse con planes regionales o nacionales de desarrollo económico social” (ADDA. Principios orientadores para la política indigenista. s/f.).

Imbuidas en este paradigma, para las/los educadores de ADDA la educación también era uno de los medios para alcanzar la transformación cultural, entendida como un proceso de aculturación planificada:

Quando más importante sean los procesos de cambio que se pretenden provocar o favorecer como fundamento del desarrollo, más importante es el proceso educativo que va modificando actitudes, hábitos, los valores y las conciencia [...]. Por eso la educación es clave en el proceso de aculturación planificada. (Sotelo, 1965:5)

En este marco, fueron tareas centrales la difusión de las prácticas letradas por medio de programas de alfabetización y la elaboración de materiales de lectura. Las acciones eran realizadas en Centros de alfabetización dependientes del Programa Nacional Intensivo de Alfabetización, hacia finales de la década del '60



el estudio realizado por Hermitte *et al.* (1995) describe el funcionamiento de 13 centros de alfabetización en escuelas e iglesias evangélicas (1995: 251). Si bien nos encontramos con dos instituciones con objetivos y funciones bien diferenciadas, el uso para la alfabetización las constituyó en entornos especializados para el aprendizaje de la lectura y escritura de qom del centro de la provincia, enmarcados en el Programa y los lineamientos establecidos, adquirieron un carácter formal y escolarizado.

Con la función de integrar a los qom a la sociedad nacional, en la alfabetización se difundía y jerarquizaba el aprendizaje de conocimientos relacionados con nociones de historia, geografía nacional y de civismo. Asimismo, para Sotelo integrar era promover la desaparición de lo étnico o de diacríticos identitarios porque sólo de esa manera se erradicaban las razones de la pobreza y la “incultura” en la que se encontraban (Sotelo, 1965:72), en ese sentido se asumió una política que tendió al desplazamiento lingüístico de la lengua qom en la alfabetización. Alfabetizar era castellanizar, constituir un espacio educativo de múltiples aprendizajes: lectura, escritura y castellano.

Además de las prácticas alfabetizadoras, se elaboraron materiales para el aprendizaje de la lectura y escritura (bajo el formato de cartillas de alfabetización), y se recurría al uso de otros materiales didácticos para el aula y la instalación de una mesa de lectura en cada centro con libros, revistas y diarios que los y las alfabetizados/as pudiesen llevar a la casa. Sin embargo, para las instancias de enseñanza las cartillas eran el material principal que organizaba, pautadamente, la secuencia de aprendizajes.

Por ejemplo, uno de las cartillas usada en los Centros tenía por título *Nunca es demasiado tarde* (1965), fue elaborada por René Sotelo y la maestra Esther Fortini, con el propósito de suplir “la falta de materiales adecuados para la alfabetización (...) adaptada a la zona” (ADDA. *Nunca es demasiado tarde*, 1965). La cartilla está escrita en castellano, contiene 56 lecciones organizadas para conducir progresivamente al aprendizaje de dos modelos de lectura, en voz alta y silente, e inscribe una progresión de la enseñanza inicial de la lectura, a la simultaneidad de la lectura y la escritura.

Además, cumplía la función de orientar el aprendizaje hacia contenidos de carácter higienista (nociones sobre higiene personal y aseo de la vestimenta), morales (respetar al prójimo, amar la tierra, el campo, la patria, ser laboriosos), patrióticos (símbolos patrios o conmemoraciones de fechas patrias), deberes y derechos ciudadanos (votar, profesar su culto, hacer el servicio militar, respetar los símbolos, respetar las leyes), mensajes religiosos (respetar a Dios), e historia local.

En la cartilla también se identifica procesos de construcción de alteridad, lo “étnico o indígena” formaba parte de una historia: “porque nuestros abuelos fueron originarios de este país”, y configurar un presente identitario a partir de una adscripción nacional: “todos debemos decir con orgullo: ¡soy argentino!” (ADDA. *Nunca es demasiado tarde*, 1965: 37-38).

### **“EL INDÍGENA HERMANO LECTOR DE LA PALABRA DIVINA”: APRENDIZAJES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL ESPACIO RELIGIOSO**

Respecto a la configuración que adquirió el espacio religioso fuimos adelantando algunas referencias en el subtítulo anterior. Retomamos como aspecto a destacar, que las acciones religiosas desarrolladas en el marco de la IEU y de la intervención misional menonita, cumplieron un papel relevante en la expansión de prácticas letradas, y en la demarcación del “otro interno: indígena hermano lector de la palabra divina”.





Junto a la expansión de iglesias indígenas IEU a lo largo de la geografía del Chaco y Formosa, entre qom de estas provincias suscitaron procesos de aprendizaje de la lectura y/o escritura. Este subtítulo propone reconstruir entornos religiosos que nos refieren a procesos comprendidos en aquello descrito por Rogoff et. al. (2010) como “el aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades”. Siguiendo a la autora, en términos generales este tipo de aprendizaje refiere a una observación aguda y el “estar a la escucha” con expectativas de involucrarse en una actividad, en el proceso de realizarla, o como “participantes periféricos legítimos”.

Otra particularidad que caracteriza al espacio religioso, es que las situaciones de aprendizaje no siempre incluían a ambas prácticas culturales, mostrando procesos de apropiación diferencial entre la lectura y la escritura. Respecto al idioma indígena, a diferencia de lo sucedido entre parcialidades qom del centro de la provincia del Chaco, el contexto de evangelización en lengua nativa conllevó a su difusión y jerarquización como lengua de uso privilegiada.

No obstante, es necesario considerar que la situación sociolingüística de los participantes, esto es el aprendizaje del qom por parte de los misioneros/as protestantes no hablantes nativos, la política lingüística de escrituración alfabética y la confección de materiales de lectura, marcaron un tiempo y ritmo progresivo para el uso y su socialización. A partir de estos indicios es plausible conjeturar que, a diferencia de la difusión de las prácticas de lectura y escritura, el aprendizaje del qom escriturado sucedió en simultáneo al castellano, idioma oficial de la sociedad envolvente.

En relación a situaciones de aprendizaje de la lectura y en qom, se hallaron espacios religiosos donde la observación de cerca y la participación en los acontecimientos comunitarios fueron significativas para aprender la práctica en su comunidad geográfica, étnica y religiosa.

Las imágenes permiten ilustrar etnográficamente una situación de enseñanza y aprendizaje comunitario de la lectura, donde hay una persona con experiencia que guía, en este caso el menonita Buckwalter, facilitando la participación del principiante qom (Rogoff et. al, 2010).

También proporciona indicios sobre formas de aprendizaje como “participantes periféricos legítimos”, en una primera instancia adultos del género masculino, posteriormente niños y mujeres adolescentes/adultas.

Dan cuenta también de prácticas de sociabilidad familiar, religiosa e intergeneracional, consistente en relaciones entre “hermanos indígenas y no indígenas”, y en su ambiente cotidiano. La experiencia “familiarizada” e informal de participación de niños, contribuiría al aprendizaje de saberes religiosos por parte de las nuevas generaciones, futuros líderes de la iglesia indígena.

En el movimiento sociorreligioso étnico, materializado con la creación de la IEU, la escritura ocupó un lugar menos destacado con relación a las prácticas de lectura, que tenían una posición predominante. La práctica de escribir sería una prerrogativa masculina y de adultos, no hallándose referencias hasta el momento a los usos de la escritura por parte de mujeres u otros grupos etarios. Como ejemplo del aprendizaje de la práctica de escritura bilingüe, se recuperan fragmentos de cartas escrita por un qom de Formosa.

Entre 1965-1970 el qom Carlos Mansilla, residente en la localidad de San Carlos (Formosa), escribió y envió un conjunto de cartas, un total de once a las que pudimos acceder, destinadas a Llanooxochi o Albert Buckwalter. Los datos incluidos permiten inferir que fueron escritas en la casa de Mansilla. Son escrituras manuscritas, en cursiva, en idioma castellano o bilingües qomcastellano. El corpus permite evidenciar la jerarquización dada a la escritura como medio para: la exégesis bíblica guiada; la comunicación de actividades



religiosas de la localidad; el conocimiento de los idiomas, el qom escrito y el castellano; la disponibilidad de materiales en qom. A continuación son presentadas algunas selecciones:<sup>8</sup>

Hermano Alberto hace mucho año que no escribo ahora te mando esta carta sabe que yo quiero una revista visual si tiene que me mande [...] y quiero una revista de letra de Toba y Castellano por favor hermano Alberto que me contesta. (Mansilla, 31 de mayo de 1965)

[...] hermano Llaanoxochi yo poco entindo de mi yoma pero yo lee siempre yo quiero que mande más de mi palabra mia por su cartita ha tecto de la Biblia mejor y mi hijito tambien conozco poco de nuestra palabra nosotros no sabemos todos los Castellanos. (Mansilla, 23 diciembre de 1965)

[...] quiero que me manda la constestaciones (naua qom l'aqtaqa) sabe hermano de mi alumno quieres conocer de nuestra dioma. (Mansilla, noviembre de 1966).

Los tres fragmentos precedentes, dan cuenta de una incorporación progresiva de palabras o frases en lengua nativa, vinculado al paulatino aprendizaje que Carlos Mansilla tuvo del qom escriturado; diferenciando, puede inferirse un aprendizaje anterior de la lectura en qom: “yo poco entindo de mi yoma pero yo lee siempre yo quiero que mande más de mi palabra mia”.

A partir de 1967 las cartas fueron bilingües:

Estimado hermano don Llaanoxochi amm ñaqaña am ñataxala madé ha badiaten dan l,a,tax ni Dios y ya sabe leer la Biblia pero yo no sabe decir, y leo su carta del mensaje de la palabra de Dios. (Mansilla, noviembre de 1967)

Bueno hermano Alberto no te olvide cuando hay libro de hecho por la Eyoma de Toba. este hermano Alberto usted sabe todo la yoma de Toba cuando me escriba entonce con la yoma de Toba.

este yo creo avan hacer al hermano de 19 de abril Nagui Samaq da iquinaxanaxac ‘enauac na ñaqañanicpi na netaña na Chac Sáenz Peña. (Mansilla, marzo de 1969)

Y saludo al hemano don Miguel todos los hermanos los que gosande

Y tu carta yo lee de nuestra dioma y la gente contenta sabe bien porque nuestra diomas. (Mansilla, noviembre de 1969)

Focalizando en la materialidad, estos textos además de cumplir una función religiosa de comunicación entre hermanos y de difusión de las celebraciones eclesiales, fueron dispositivos de aprendizaje extensivo y comunitario del qom escriturado por medio de la escucha atenta y la observación: “Y tu carta yo lee de nuestra dioma y la gente contenta sabe bien porque nuestra diomas”. Resulta significativo también destacar que Mansilla, en calidad de aprendiz asumió un rol de liderazgo durante el proceso: “sabe hermano de mi alumno quieres conocer de nuestra dioma”.

## CONCLUSIONES

Los espacios analizados, el educativo y religioso, fueron ámbitos de aprendizaje de competencias letradas (lectura y/o escritura) y lingüísticas (español y/o qom). Dependiendo el ámbito de desarrollo, por medio de las prácticas letradas fueron tratados otros contenidos: nociones de higiene, civismo, morales, religiosos, etc.

Si bien estos espacios podrían adquirir particularidades específicas, determinados procesos sociohistóricos fueron performativos de las características que asumieron. Principalmente, dimos cuenta de tres procesos que incidieron en estos entornos: la promoción de la alfabetización de adultos y de sectores sociales excluidos de lo educativo, la emergencia del movimiento sociorreligioso étnico, y la escrituración del qom.

8 Se mantiene la escritura y gramática original de los textos.





En un análisis heurístico más aprehensivo de las articulaciones entre los procesos históricos involucrados, fueron señalados como expresión de prácticas de marcación de “otros internos” y de configuración de nuevos imaginarios sobre los indígenas de la región: “el indígena analfabeto” y “el indígena hermano lector de la palabra divina”.

## REFERENCIAS CITADAS

- Almiron, V. (2019). Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del noreste chaqueño (1960-1976). Universidad Nacional de Entre Ríos: Tesis Doctoral.
- Almiron, Victoria; Padawer, Ana; Artieda, Teresa (2017). Políticas y prácticas de alfabetización para Qom en una misión protestante (Argentina, Chaco. 1964-1973 circa). Historia de la Educación.
- Anuario de la Sociedad Argentina. En *Anuario de la Sociedad Argentina*, Vol. 18, N° 2, pp. 251-271. Dossier: "Educación y pueblos indígenas en la historia de la educación en América Latina".
- Briones, C. (1998b). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. Encuentro *Indigenismo na América Latina, o estado da arte*. Alcida Ramos (org.) Universidad de Brasilia. 23-24 de noviembre. Castillo Gómez, A. (2002). Armando Petrucci: Un paseo por los bosques De la escritura. En *LITTERAE. Cuadernos sobre Cultura Escrita*, N° 2, pp. 9-37.
- Ceriani Cernadas, C. (2018). Evangelismos étnicos: un ensayo comparativo desde la experiencia toba y gitana. En Esquivel, J. y Giménez Béliveau, V. (coord.): *Religiones en cuestión: campos, fronteras y perspectivas*. Buenos Aires: Fundación CICCUS. Pp. 349-376.
- \_\_\_\_\_. (2015). Campanas del evangelio. La dinámica religiosa indígena en los ingenios azucareros del Noroeste Argentino. En Córdoba, L.; Bossert, F. y Richard, N. -eds.-: *Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950)*. San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto.
- \_\_\_\_\_. (2011). Liderazgo, conflicto y mediación cultural en las iglesias pentecostales indígenas del Chaco Salteño. Ponencia presentada en XVI Jornadas de Alternativas Religiosas en América Latina organizada por la Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur. Punta del Este, Uruguay.
- \_\_\_\_\_. (2009). Las enseñanzas de *Don Juan Chur* entre los Tobas de Formosa (Argentina, 1937-1950). En *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Año 2, N° 5. Dossier “Artes de lo sagrado en las XIV Jornadas sobre Alternativas Religiosas de América Latina”. pp. 1-20.
- Ceriani Cernadas, C. y Citro, S. (2005). El movimiento del evangelio entre los tobas del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. *De indio a hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina, Chile*. Iquique: Ediciones el jote errante y Ediciones Capvs. Universidad Arturp Prat. pp. 111-170.
- Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa. 3ra. reimpresión.
- Chevallier, D. y Chiva, I. (1996). El inasible objeto de la transmisión. En Chevallier (ed): *Saber hacer y poder transmitir. Transmisión y aprendizaje de conocimientos y técnicas* Ed. de la Maison des sciences de l’homme. Ministère de la Culture, París. Pp. 12- 19. Traducción de Ana Padawer.
- Cucuzza, H. (2009). Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar. En Spregelburd, P. y Linares, C. -org.-: *La lectura en los manuales escolares*. Universidad de Lujan y Universidad Nacional del Nordeste. pp. 13-29.
- Gómes, Gabriela (2016). La política social de los regímenes dictatoriales en Argentina y Chile, 1960-1970. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- \_\_\_\_\_. (2011). El Onganiato y los sectores populares: funcionarios, ideas y políticas de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad (1966-1970). En *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, Año 11, N° 11, pp. 279-302.



- Hermitte, Esther y equipo (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la Provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional*. Misiones. Editorial Universitaria.
- Ingold, Tim (2013). Los Materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 11, pp. 1939.
- Lenton, D. ([2005] 2014). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970). Tesis Doctoral publicada. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*. Vol. V, N° 2, pp. 1-655.
- Mast, M. (1972). *Una aproximación a la educación teológica entre los Tobas de Argentina* (Tesis de licenciatura), versión en inglés. California, EEUU. Archivo personal José Oyanguren.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, Vol.27, N° 1, pp. 11-26.
- Rodríguez Celín, C. (2020). Experiencias formativas de los mbya guaraníes: cómo pensar las generaciones desde un enfoque histórico etnográfico. *De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, Año 9, N° 13, pp. 1-18.
- Rogoff, B. et. al. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En de León Pasquel, L. –coord.-: *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Tamagno, L. (2007). Religión y procesos de movilidad étnica La Iglesia Evangélica Unida, expresión sociocultural del pueblo toba en Argentina. *IZTAPALAPA Revista de ciencias sociales y humanidades*. Año, 28, N° 62-63, pp. 69-99.
- Trincherero, H. (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wright, P. (2015). Sueño, shamanismo y Evangelio en los Qom (Tobas) del Chaco argentino. *Sociedad y religión*. Vol. 25, N° 44, pp. 30-61.
- \_\_\_\_\_. (2002). Ser católico y ser evangelio: tiempo, historia y existencia en la religión toba. En *Anthropológicas*. Año 6, Vol. 13, N° 2, pp. 61-81.
- \_\_\_\_\_. (1987). Iglesia Evangélica Unida: Tradición y aculturación en una organización socioreligiosa Toba contemporánea. Presentado en I Reunión Latinoamericana sobre Religión Popular, Identidad y Etnociencia. Organizado por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

## Fuentes

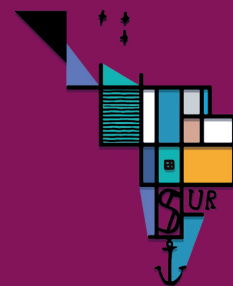
- Asociación Amigos del Aborigen. Nunca es demasiado tarde (1965). Campaña de alfabetización. Asociación Amigos del Aborigen (s/f). *Principios orientadores para la política indigenista*. Archivo de la Asociación Amigos del Aborigen.
- Castro, C. [indígena qom]. (15 de diciembre de 2015). Entrevista de Victoria S. Almiron [cinta de audio]. Juan J. Castelli, Chaco.
- Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, Poder Ejecutivo Nacional. (1965). *Programa Nacional e Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos*. Serie documentación oficial 1. Buenos Aires: Talleres Gráficos. Ministerio de Educación y Justicia. Biblioteca Nacional del Maestro, Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Nacional de Educación, República Argentina. (1964). *Programa Nacional e Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Documental Educativa (CeNIDE), Impreso Secretaria General, Consejo Nacional de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro, Centro Nacional de Información y Documentación Educativa Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Litwiller, L. (11 de junio de 2016). *Entrevistadora: Victoria S. Almiron*. Realizada on line.
- Mansilla, C. (17 de noviembre de 1969). [Carta]. Colección: “Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.
- Mansilla, C. (30 de marzo de 1969). [Carta]. Colección: “Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.



- Mansilla, C. (1 de noviembre de 1967). [Carta]. Colección: "Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Mansilla, C. (2 de noviembre de 1966). [Carta]. Colección: "Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.
- Mansilla, C. (31 de mayo de 1965). [Carta]. Colección: "Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.
- Mansilla, C. (23 de diciembre de 1965)[Carta]. Colección: "Albert S. and Lois Buckwalter papers, 1949-2004. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU.
- OEA & DINEA. (1971). *Problemática de la Educación de Adultos en la Argentina*. Edición del Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004240.pdf>
- OEA & DINEA (1972). Centro Multinacional de Educación de Adultos.
- Sotelo, R. (1965a). *Guía del alfabetizador*. Archivo Asociación Amigos del Aborigen. Impreso por Asociación Amigos del Aborigen, Chaco, Argentina.



El VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología *Desafíos emergentes: antropologías desde América Latina y el Caribe* se realizó en modalidad virtual en noviembre de 2020. A partir de 23 ejes temáticos, se adelantaron 171 simposios con un total de 2081 ponencias. Este volumen hace parte de una serie en los que, ordenados por ejes y simposios, se publican aquellas ponencias de quienes así lo indicaron. En su conjunto, estos volúmenes constituyen parte importante del archivo de las sensibilidades, estilos y problemáticas que constituyen nuestras antropologías.



Volumen 1

