

ELABORACIÓN de MATERIALES de ESI en LENGUAS INDÍGENAS



Ministerio de Educación
Argentina



Iniciativa
Spotlight



Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaria de Educación

Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Alejandro Garay

Subsecretario de Gestión Educativa y Calidad

Mauro Di María

Este material fue elaborado junto a la Iniciativa Spotlight, una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas para eliminar la violencia contra las mujeres y niñas en todo el mundo.

En Argentina es implementada con el liderazgo de la Oficina de Coordinación de Naciones Unidas en el país a través de cuatro agencias (ONU Mujeres, PNUD, UNFPA y OIT, a las que se suma UNICEF como agencia asociada).

ELABORACIÓN de MATERIALES de ESI en LENGUAS INDÍGENAS



Ministerio de Educación de la Nación

Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

56 p. ; 28 x 20 cm.

ISBN 978-950-00-1225-6

1. Educación Sexual Integral. 2. Lenguas Aborígenes. I. Título.

CDD 371.714



Se permite la reproducción total o parcial de este material citando la fuente.

Dedicamos este trabajo a la memoria de Flora Cruz y Alejandra Llanos, luchadoras incansables que deseaban un mundo más justo y por eso enseñaban ESI.

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Coordinadores: Marcelo Zelarallán y Marisa Ronconi

Coordinadora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

Adriana Serrudo

Contenidos: Gabriela Nacach, Sofía Brailovsky y Luciana Muzón

Colaboraciones y agradecimientos: Fabiana Santos, Elsa Segundo, Sergio Rojas, Nora Condomí, Osvaldo Segovia, Ramona Giménez, Mario Acho, Tulio Cañumil, Rebeca Camacho, Raúl Sena, Rosalino Duarte, Juana Novillo, Policarpio Mamani Mendoza, Aymé Acho, Andrés Arias, René Gaspar, Carmelo Flores, Azucena Villegas, Milagros Vilar, Georgina Fraser, María Aleman, Leticia Virosta, Hugo Arce, Clarisa Godoy, Merardo Monne, Noelia Sánchez, Mirta Marina, Silvia Hurrell, María Lía Bargalló, María Julia Planas, Manuela Anastasia, Miguel Marconi, Marcelo Zelarallán, Pablo Martín, Osvaldo Cipolloni, Marcelo Musante.

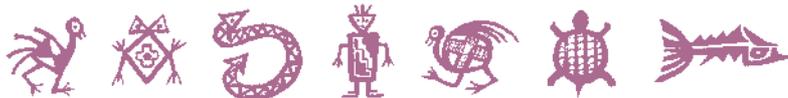
Coordinación de Materiales Educativos

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

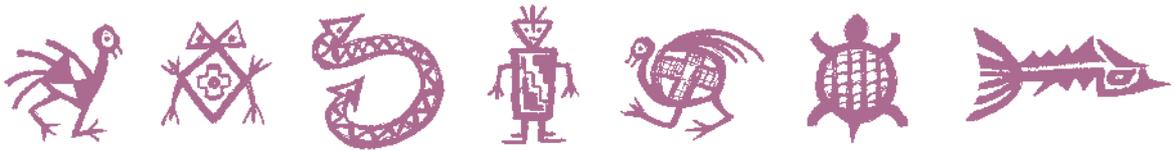
Diseño: Verónica Codina, Rafael Medel y Leda Rensin

Ilustraciones: Emilio José Moreno



ÍNDICE

Presentación	5
1. Introducción	7
1.1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	7
1.2. La Educación Sexual Integral (ESI)	10
1.3. La articulación entre la Educación Sexual Integral y la Educación Intercultural Bilingüe	12
1.3.1. Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”	14
1.3.2. La demanda: estética y visibilidad	15
2. Algunas ideas para reflexionar	18
2. 1. La participación indígena en la política pública	19
2.1.1. La participación indígena en la Educación Sexual Integral	20
2.1.2. Las y los docentes	22
2.2. Lenguas indígenas y vitalidad	23
2.3. Las identidades	25
2.4. Concepciones del cuerpo y la sexualidad	27
2.5. La negociación	29
3. Sugerencias para multiplicar la experiencia	34
3.1. La selección del material	34
3.2. ¿Quiénes tienen la responsabilidad de llevar adelante la tarea?	35
3.3. ¿Cómo se organizan los talleres de trabajo?	36
3.3.1. Las dinámicas grupales	37
3.3.2. ¿Qué se trabaja en el primer taller?	38
3.3.3. ¿Por qué es necesario un segundo taller?	40
3.3.3.1. Los acuerdos lingüísticos son importantes. ¿También es necesario acordar el diseño?	41
3.3.4. El tercer taller	42
3.3.5. Una vuelta más: la última corrección	44
3.3.6. Acompañamiento	45
Bibliografía	46



PRESENTACIÓN

A fines de 2013, en unas jornadas de capacitación desarrolladas en la provincia de Jujuy, el *Yachachej* Mario Acho¹ y la *Campinta guazú* Flora Elsa Cruz,² pertenecientes al equipo provincial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), transformaron una necesidad en demanda: que algunos materiales estuvieran impresos en las lenguas quechua y ava guaraní. A partir de allí, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en articulación con la provincia de Jujuy y con el acompañamiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de los ministerios nacional y provincial y con el área de Publicaciones de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, desarrolló en 2014-2015 el material didáctico de ESI en lengua quechua o *runasimi* y ava guaraní (se encuentran disponibles en <https://tinyurl.com/yxomzulh>). En un largo proceso, treinta idóneas/os³ indígenas de ambos pueblos comenzaron a trabajar activamente en la reflexión y discusión sobre los sentidos conceptuales de la ESI. Propusieron, además de la escritura, nuevos diseños estéticos para que los dibujos y las situaciones que aparecían en las láminas del nivel primario y secundario dieran cuenta de la pluralidad existente en todo el territorio nacional.

En los últimos meses de 2019, parte del equipo que acompañó este proceso –tanto desde ESI como desde EIB– tomó el desafío de sistematizar la experiencia y capitalizar las reflexiones en pos de nuevos proyectos colaborativos, locales y situados. Presentamos aquí una serie de orientaciones y sugerencias para la elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas, un conjunto de herramientas que se nutren del diálogo con educadoras/es e investigadoras/es de distintos pueblos originarios de nuestro país.

Garantizar la ESI en contextos de diversidad cultural y lingüística advierte sobre tensiones, intermediaciones y posicionamientos que requieren múltiples instancias de coordinación y articulación entre los distintos equipos de trabajo estatales y con los pueblos originarios a fin de construir una nueva episteme intercultural. Esperamos que estas páginas acompañen el desarrollo de materiales y propuestas educativas cada vez más plurales.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

1 *Yachachej*: el que enseña y comparte el saber, en quechua.

2 *Campinta guazú*: guía espiritual y orientadora política, respetada y representativa de su pueblo, en ava guaraní.

3 Los/as idóneos/as son figuras docentes elegidas por las comunidades para trabajar en las escuelas. De las/os casi treinta idóneas/os capacitadas/os, aproximadamente ocho estaban frente a un aula del nivel primario o secundario.





1. INTRODUCCIÓN

1.1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Re'era lataxac na shi'iyaxaua, ra 'yia'yiatetelec ra eetec cam l-loxoc nam netaña alhua, nache nam no'onataxanaxat maye nanettañi, huo'otaq qo'yiettañi qom la'aqtaqa, huo'o ra naigui, cha'aye re'era l-loxoc nam qompi qo'ollaxa som hua'aupi qataq nam chegoxonguira qataq som hua'aupi nacootta' ra huo'o ca no'onatac sa ishet ra huo'o cam hua'auteguelec, Qataq ra ñiguiñi na nogotolec huo'o ra lataxac cha'aye nam nate'elpi qataq nam lcote aca qa'añi maye 'yia'yaten ra lataxac ra lco'oxoc aca laual

Enseñar y aprender en nuestra lengua es importante porque es un mecanismo de defensa para nosotros los pueblos indígenas. ¿Para qué? Para que no se pierda nuestra cultura, para que no se pierda nuestra sabiduría, para que no se pierda nuestra mirada hacia el mundo, que es totalmente diferente a este mundo modernizado, occidentalizado. Y aprender porque entramos en ese mundo donde la mirada hacia el cuidado del planeta, hacia el cuidado de nuestro monte, hacia el cuidado de nuestra tierra tiene que ver con eso. Para la Educación



Intercultural Bilingüe, para la educación indígena, es imprescindible poder contar con materiales en nuestras lenguas para poder filosofar desde una concepción estrictamente cultural, porque la lengua es la matriz de nuestra cultura, de nuestra forma de ver el mundo. Para nosotros y nosotras construir colectivamente desde el punto de vista cultural ha sido siempre desde el punto de vista de los derechos colectivos. Para nosotros y nosotras construir colectivamente significa mucho porque es la esencia de nuestra cultura, es la esencia de nuestro pueblo, es la esencia del ser indígena. Construir colectivamente, aprender y desaprender colectivamente.

Sergio Rojas, docente e investigador, Pueblo Qom
Pampa del Indio, Chaco, 2019

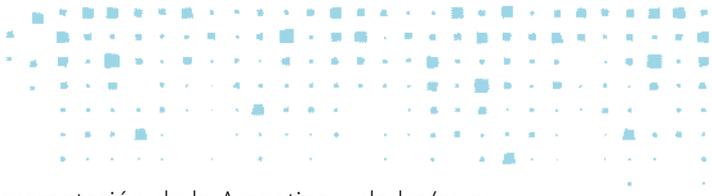
La historia de las relaciones entre los pueblos indígenas⁴ y los estados está marcada por conflictos y tensiones. Si bien el continente sudamericano fue conquistado en el siglo XV, en el siglo XIX se da una discusión que todavía está vigente: la de la conformación del Estado-nación moderno y la incorporación subordinada de los pueblos originarios con la consecuente pérdida de sus territorios y la vulneración de sus identidades.

La “Conquista del desierto” (1879-1885) y la “Pacificación del Chaco” (1884-1938)⁵ fueron los hitos fundantes en la constitución de una *nación civilizada* que alejara progresivamente a la *barbarie* indígena.⁶ Se fue construyendo así una imagen de la Argentina “libre de indios” ante la inmigración europea que se fomentaba. Los distintos discursos ocultaron la presencia de los indígenas, invisibilizándolos, marginándolos y excluyéndolos del discurso identitario nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a: 20).

4 A lo largo del material se utilizará indistintamente pueblos indígenas y en menor medida pueblos originarios ya que, si bien la denominación más aceptada actualmente es la de pueblos originarios, el marco legislativo del derecho nacional e internacional legitima sus demandas en tanto miembros de pueblos indígenas. Al mismo tiempo, es importante saber que existen otras formas de reconocimiento que se dan dentro de las comunidades.

5 En 1884 se realizó la primera campaña militar, comandada por el general Benjamín Victorica. En 1911, el coronel Enrique Rostagno llevó adelante el último avance sobre las comunidades indígenas. Durante mucho tiempo, la historiografía consideró estas fechas como el comienzo y el fin de la ocupación efectiva del territorio chaqueño por el Estado. Recientes investigaciones ponen en discusión los tiempos de conquista del territorio del Gran Chaco. Según Musante (2018: 248), “la convivencia entre el sistema de reducciones y la actuación de tropas militares como parte de la consigna de conquista del Chaco fue hasta 1938 cuando recién se dio por sometido definitivamente el territorio [...] la estrategia ‘pacífica’ de las reducciones compartió un período de tiempo de casi treinta años con el accionar militar en la región”.

6 La asociación del indígena a la barbarie fue propia del paradigma evolucionista. En él se definía la *civilización* (la cultura occidental que emanaba de la ilustrada Europa) como el lugar más evolucionado. El resto del mundo –no europeo, no blanco– se encontraba en estadios inferiores de la escala evolutiva de la sociedad. “Bárbaros”, “salvajes”, “primitivos” fueron algunas de las adjetivaciones que se aplicaron a los indígenas durante el proceso de construcción de la nación.



A pesar de las múltiples resistencias, esta representación de la Argentina y de las/os argentinas/os se mantuvo a lo largo del siglo XX y en buena parte del actual. No obstante, algunos factores se conjugaron en toda América Latina para lo que algunas/os autoras/es definen como procesos de reemergencias étnicas o de visibilización identitaria. El advenimiento de las democracias en la década de 1980 luego de los sangrientos años del terrorismo de Estado y el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México (que se hizo público en 1994) fueron creando las condiciones para la progresiva autoafirmación de las identidades indígenas.⁷

En la Argentina, la Constitución Nacional reformada en 1994 reconoce la preexistencia étnica, cultural y territorial de los pueblos indígenas y garantiza el respeto a su identidad y a una educación bilingüe e intercultural (art. 75, inc. 17). Sin embargo, ya antes de esta reforma hubo distintas experiencias en algunas provincias –entre otras, en 1985 se crearon Centros Educativos de Nivel Medio con orientación docente en la provincia de Formosa (Decreto N° 1119), donde se formaban los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA) y en Chaco el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) desarrolló acciones de capacitación para Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) desde 1987– que fueron configurando lo que hoy es ley en el ámbito educativo: la Educación Intercultural Bilingüe, una de las ocho modalidades educativas contempladas en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional. El objetivo principal de esta modalidad es garantizar el derecho a recibir una educación que contribuya a fortalecer las lenguas y culturas preexistentes, formar y capacitar docentes indígenas y no indígenas y renovar los contenidos pedagógicos y curriculares en función de la diferencia cultural (Ministerio de Educación, 2016). Distintos nombres –Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Bilingüe e Intercultural (EBI), Educación Intercultural (EI)– y una misma premisa: el reconocimiento y el respeto a la diversidad en un diálogo inter-epistémico mutuamente enriquecedor.

En la actualidad existen más de treinta pueblos originarios reconocidos en el país. Definir la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en nuestro territorio es complejo, ya que esa definición no responde a criterios exclusivamente lingüísticos sino también políticos. En el marco de los procesos de revitalización lingüística el número de lenguas varía mucho y va, por ejemplo, desde dieciséis en algunos casos, hasta cuarenta en otros.

En algunas provincias o localidades, muchas comunidades no se definen como indígenas, pero sí se reconocen como hablantes de una lengua de origen indígena. Esto ocurre en Santiago del Estero y Corrientes, por ejemplo, pero también sucede con una enorme cantidad de personas y familias provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay.

En este contexto, se discute fuertemente la ampliación de la educación intercultural y bilingüe, más allá de la marca étnica de los sujetos de enseñanza.⁸

Las continuas migraciones de comunidades hablantes de lenguas indígenas –sobre todo en las periferias de grandes ciudades– van delineando una necesidad: la construcción de una educación intercultural plena para toda la comunidad educativa, sea esta indígena o no.

7 En el ámbito educativo nacional, fueron las/os docentes indígenas quienes, junto con sus comunidades, lucharon por el reconocimiento de sus identidades, lenguas y culturas y la garantía de sus derechos.

8 la Resolución 119/10, documento que amplía los artículos 52, 53 y 54 de la Ley de Educación Nacional 26.206, explicita que uno de los objetivos de la EIB es “la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y llegar a la sociedad en su conjunto”.



1.2. La Educación Sexual Integral (ESI)

Opaetetako royembaet+ta röikuaa vaera ket+ rojo yave romböa mbapo pöi yomboete pave tenondegua.

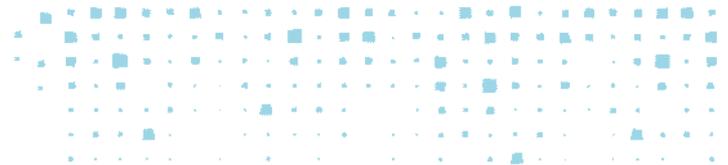
Construir colectivamente es un proceso de aprendizaje con un objetivo y con una finalidad donde se entretujan los valores y principios.

Elsa Segundo, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Ava Guaraní
El Piquete y Santa Bárbara, Jujuy, 2019
(Acompañamiento de versión en lengua guaraní: Juana Novillo)

La historia de la educación sexual en las instituciones educativas se remonta a los inicios de la escuela misma. Dado que la sexualidad es inherente a todas las personas, es parte de su identidad, la escuela aún sin saberlo o queriendo negarla dio clases de sexualidad tanto al diferenciar filas de varones y mujeres como al intentar homogeneizar los cuerpos bajo guardapolvos. También la escuela decidió que la genitalidad femenina sería invisibilizada y sólo se mostrarían los órganos internos nombrados como “reproductores”. El cuerpo objetivado, escindido, reducido a órganos, sin afectividad, sin género, “pura” biología.

Algunas investigaciones educativas coinciden en afirmar que toda educación es sexual (cf. Morgade, 2011). Tanto las regulaciones de los cuerpos como las omisiones y silencios han constituido un bagaje formativo escolar. La educación sexual siempre estuvo presente en todos los niveles del sistema educativo regulando los cuerpos de las personas en las instituciones escolares y normando de manera estereotipada y discriminadora a las diversidades. Son ejemplos de ello la reproducción de estereotipos de género, la homogeneización de los cuerpos a través de uniformes o delantales, las sanciones a ciertas conductas, las filas para las formaciones de cada día, en las valoraciones de maestras y maestros hacia el estudiantado, la reducción de la sexualidad a la genitalidad y también los silencios y las omisiones.

Los movimientos de mujeres y las luchas feministas, que en la Argentina se inician de la mano de mujeres anarquistas y socialistas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, han tenido una participación nodal en la interpelación permanente por una educación no sexista, sin estereotipos y garante de derechos. El Estado se vio obligado a tomar sus reclamos y demandas, a los que luego se sumaron los de los movimientos de disidencia sexual. En respuesta a esas luchas, a fines del siglo XX se diseñaron programas educativos de prevención de infecciones de transmisión sexual y VIH-sida y programas sobre derechos de la niñez que pueden ser considerados la antesala de la ESI actual.



El 4 de octubre del año 2006 fue sancionada la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la ESI en todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario), en todas las modalidades (rural, intercultural bilingüe, especial, artística, en contextos de encierro, hospitalaria y domiciliaria, técnico-profesional) y en todas las jurisdicciones del país.

Luego de la sanción de la ley, el Ministerio de Educación de la Nación consultó a las jurisdicciones sobre sus experiencias y recorridos en materia de educación sexual, y convocó a especialistas en la temática y a representantes de distintos credos a fines de construir acuerdos curriculares en torno a su implementación en las escuelas de todos los niveles educativos. De este proceso de consultas y búsqueda de consenso surgieron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas –tanto de gestión estatal como privada– de todas las jurisdicciones. Estos contenidos fueron aprobados en el Consejo Federal de Educación en 2008 (Res. CFE N° 45/08).

En consonancia con dicha normativa, ese mismo año se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, tal como se establece en uno de los artículos de la ley, para acompañar a todas las jurisdicciones del país en el efectivo cumplimiento de la ESI. Finalmente, en 2018, mediante la Res. CFE N° 340/18 se establecieron los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) para la ESI.

A partir de aquí, el programa ha desarrollado capacitaciones presenciales y virtuales y materiales didácticos para cada nivel educativo con propuestas para el trabajo en el aula.

Las acciones buscaron y buscan universalizar el derecho a recibir ESI en todas las unidades educativas del país. La ESI es un cambio de paradigma sobre la educación sexual ya que promueve un enfoque integral de la sexualidad, superando los enfoques tradicionales, moralistas o médico-biologicistas. Existen consensos respecto de que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, y espirituales; y estos aspectos se hacen presentes en el enfoque integral.

Reconocer la perspectiva de género, ejercer los derechos, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y valorar la afectividad son ejes centrales de la ESI que se expresan a través de sus contenidos curriculares específicos. La perspectiva de género nos permite observar la realidad social y evidenciar la desigualdad entre varones, mujeres y personas del colectivo LGBTQ+, realizando un necesario enlace con el respeto a esa diversidad. En este marco, el cuidado del cuerpo y la salud y la valoración de la afectividad son entrelazamientos necesarios para garantizar los derechos de las personas. Sin la atención sobre estos cinco ejes no es posible asegurar el cumplimiento de la ley y las resoluciones que indican la educación sexual de manera integral.



1.3. La articulación entre la Educación Sexual Integral y la Educación Intercultural Bilingüe

Tukuy cheqan derechokunata sinchikuy atispa, suyupi, jatun suyupi, tukuy jatun suyukunapi, kapullantaj llajtakunapaj chekankuna, paykuna kakunku mawk'a llajtakunapaj cheqankuna, tukuy yachayninchej kawsaymanta kakullantaj sumaj kawsaypi, allin umachay, allin ruway, allin yachay, allin munay, ancha allin kawsay paywan masinwan kakullanmantaj, pachamamawan kakullanmantaj, wakakunawan kakullanmantaj.

Tukuy chaykuman Lamina ESI quechwapi qelqasqa kutichiasunman allin kawsayman, tukuy sonqomanta umamanta allinta sonqocharispa antipi llajtakuna allin kawsaypi kawsarisunman.

Aparte de tener todos los derechos logrados con mucho esfuerzo tanto provincial, nacional e internacional, [el pueblo quechua] también posee derechos consuetudinarios, que son derechos propios de los pueblos originarios y que el tema de educación sexual integral, se encuentra enmarcado dentro de los valores del *sumaj kawsay*, que es el pensar bien, hacer bien, saber bien, querer bien, que sería una plena vida armónica consigo mismo y con los semejantes (*runa*), con la naturaleza (*pacha*) y las deidades (*waka*).

Por todo ello, la lámina de ESI traducida al quechua nos volvería a revitalizar todos estos principios y valores de convivencia armónica en la vida andina de estos pueblos.

Yachachej Mario Acho, asesor pedagógico en lengua quechua, EIB.

Pueblo Quechua

Provincia de Jujuy, 2019

El Estado de derecho surge *en el seno* del proyecto moderno para limitar los poderes despoticos del soberano y asegurar la libertad y propiedad del ciudadano.⁹ El derecho al que refiere es el derecho positivo, basado en una noción de justicia fuertemente arraigada a la ideología liberal del siglo XVIII.

A lo largo de los siglos XX y XXI los derechos fueron ampliándose progresivamente. En este sentido, la pertenencia a una comunidad política está siempre cambiando y por lo tanto transformando el sentido mismo de la comunidad (Bello, 2009). La voz de las mujeres, del colectivo LGBTIQ+, de la comunidad de afrodescendientes, de los pueblos indígenas, de las personas

9 El uso del masculino refleja un momento histórico en el que el acceso a los derechos se encontraba restringido al ciudadano de género masculino. El sujeto que se erige como motor de la historia en lo que se conoce bajo el nombre de "revoluciones burguesas", el primer ciudadano, es el hombre (varón), blanco, europeo, alfabetizado, propietario y heterosexual. Si bien las mujeres podían ser consideradas ciudadanas, lo cierto es que debió pasar mucho tiempo para que pudieran incorporarse a la vida política de los estados. Recién en el siglo XXI la legislación amplía los derechos de otras minorías: por ejemplo, en 2010 se aprobó la ley de matrimonio igualitario y en 2012, la de identidad de género.

con discapacidad y de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, entre otros, han pluralizado la concepción de ciudadanía.

Así como la ESI expone la desigualdad de género y la violencia hacia las mujeres y personas LGBTIQ+, la construcción de estereotipos y la necesidad de respetar todas las diversidades de género y sexuales, por su historia, los países de América Latina encuentran la necesidad de ampliarse para incluir el pluralismo cultural y los derechos de los pueblos originarios. El pluralismo cultural concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relaciones entre indígenas y no indígenas (López, 2009).

Por otro lado, el pluralismo jurídico remite a la diversidad de concepciones de justicia de los distintos pueblos que conviven en un territorio. Si bien estas formas de administrar la justicia por momentos entran en tensión con el Estado de derecho y se hallan reguladas por legislación específica,¹⁰ lo cierto es que, en la actualidad, el Estado también entra en tensión con su propia raíz moderna.

En este sentido, el Estado asiste a una paradoja: intenta desprenderse de una génesis y desarrollo homogeneizador y, al mismo tiempo, lleva consigo sus propias contradicciones históricas. En este marco se inscriben las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas y los desafíos con los que el primero se enfrenta –que trascienden el ámbito educativo– desde el momento en que las leyes vigentes renuevan y plantean nuevos compromisos (Nacach, 2015).

En el marco del reconocimiento de estas tensiones históricas que se expresaron en la experiencia acá desarrollada, se fue dando forma a un trabajo conjunto. Esto se reflejó en un proceso de dos años de duración caracterizado por un verdadero diálogo interepistémico¹¹ entre idóneos e idóneas de los pueblos quechua y ava guaraní de la provincia de Jujuy y los equipos técnico-pedagógicos de los ministerios de Educación provincial y nacional. El punto de articulación entre ambos derechos –el de recibir Educación Sexual Integral y el de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una educación que contribuya a fortalecer su identidad cultural y lingüística– encontró su síntesis en el trabajo con las láminas de ESI de Nivel Primario (*Cambios que se sienten y se ven, Cambios que se ven y se sienten*) y de Nivel Secundario (*Soy María, Soy Rubén*).

No fue sencillo. En ocasiones, la relación que se establece en la interacción de ambos actores puede llegar a ser conflictiva, producto de cosmogonías,¹² historias, presentes y necesidades diferentes. En otros casos, y de eso se trató, la posibilidad de pensar y discutir sobre muchos y diversos tópicos lleva a poder aunar perspectivas con un horizonte común: el de los derechos.

10 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, ratificado por la Argentina en el año 2000, si bien recomienda sensibilidad para con el derecho que llama “consuetudinario” y las costumbres de las sociedades indígenas, advierte que estos otros derechos no pueden ser contradictorios con los derechos definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Mantiene así un grado de indefinición, pues innova con el pluralismo que introduce pero insiste en la necesidad de negociar cuando leyes modernas –y en especial los Derechos Humanos– instituyen el carácter intolerable de determinadas costumbres (ver Segato, 2004).

11 Con este concepto se incorpora la necesidad de que la Educación Intercultural Bilingüe “promueva un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley de Educación Nacional 26.206).

12 Con “cosmogonía” o “cosmovisión” se hace referencia a las maneras en que una determinada cultura define el cosmos o el universo. De una forma más amplia, se puede definir la cosmogonía como una visión del mundo, una manera de ser, estar y actuar en él.



1.3.1. Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”

Taiñ zoy mapuchezugual fill pvle, kakewme zugu mew. Taiñ kewvn ta mogley, fey mew mvley taiñ mapuchezugual fill antv. Taiñ mapuchezugun mew mvley taiñ rakizuam ka tañi azmogen. Zoy kvme mapuzuguliyiñ, fey mew zoy kvme kimaiñ taiñ mapuchegen.

Para que hablemos más mapudungun en todas partes, y sobre diversos asuntos. Nuestra lengua está viva, por eso debemos hablar mapuche todos los días. En nuestro idioma mapuche está nuestro conocimiento y nuestra cultura. Si hablamos mejor nuestro idioma mapuche, conoceremos mejor nuestra identidad mapuche.

Tulio Cañumil, profesor de mapudungun del Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires, Pueblo Mapuche Florencio Varela, Buenos Aires, 2019

La Propuesta Nacional de Capacitación Docente 2012-2015 *Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela* se implementó progresivamente en las diferentes jurisdicciones del país. Dichas capacitaciones se llevaron a cabo en jornadas en las que dos docentes por escuela y un miembro del equipo directivo recibían formación específica en ESI y se comprometían a transmitir los saberes y gestionar los materiales recibidos en sus instituciones educativas.

Durante tres días de talleres y plenarios, docentes de cada jurisdicción, de todos los niveles y modalidades, se encontraban para hacer un recorrido que partía de la reflexión sobre los prejuicios, miedos y tabúes en relación con la educación sexual para luego adentrarse en los contenidos y las propuestas para el aula. La capacitación finalizaba con emocionantes cartas escritas a colegas donde relataban todo lo que les había pasado en esta instancia de formación. En muchas de esas capacitaciones, se formaron en ESI docentes indígenas de distintas provincias.

A partir de instancias lúdicas que permitían enmarcar las propias vivencias, se realizaba un trabajo de sensibilización en el marco conceptual de la ESI.¹³ Las diferentes propuestas a lo largo de las jornadas permitían la apropiación tanto del paradigma de la integralidad de la ESI como de las propuestas de actividades didácticas concretas para llevar a las aulas.

13 Es importante tener en cuenta que, aunque la ESI es ley desde 2006, su aplicación supone un trabajo arduo y complejo. Desnaturalizar determinadas matrices históricas (binarismo, heterocisnorma, diversidad, etc.) implica reconocer en nuestros cuerpos la fuerza de discursos y mecanismos normalizadores.

El trabajo a partir de la técnica grupal de “las cuatro esquinas” constituía el punto de partida desde el cual, tanto el grupo como el equipo coordinador, recuperaban las propias vivencias (situaciones de violencia, de iniciación sexual, circulación de información errónea acerca de los cuerpos, etc.), para avanzar hacia los contenidos de la ESI.

1.3.2. La demanda: estética y visibilidad

**Jatarichiy tukuy ñoqanchej kan ruway tukuy organisakuspa tukuy tukuy-paj
tiyanampaj allin kawsayta.**

Construir colectivamente significa hacer algo en forma grupal y organizada en beneficio de todos para todos.

**Fabiana Santos, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Quechua
Santa Catalina, Jujuy, 2019**

En los talleres de formación *Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela* en la provincia de Jujuy se convierte en demanda una necesidad evidente: la importancia de trabajar la ESI a través de material impreso en lenguas originarias. Este desafío supuso reconstruir las historias y los saberes de la comunidad a través de la apropiación del paradigma de Derechos Humanos y de los derechos vinculados a géneros y sexualidades en particular.

En el contexto actual, las lenguas indígenas se han transformado en uno de los ejes principales de las reivindicaciones de las comunidades. Además de la progresiva elaboración de materiales didácticos propios, los requerimientos de traducción e interpretación cobran sentido si pueden comprenderse como acciones que sitúan a los hablantes como hacedores de políticas lingüísticas y como agentes involucrados activamente en su definición (Fraser, 2017).¹⁴

No obstante, desde hace muchos años, las/os docentes indígenas vienen luchando por desandar una historia que solo vio en sus lenguas una herramienta al servicio de la cultura hegemónica. Esto implica desnaturalizar la idea de que sus saberes lingüísticos solo

¹⁴ En la provincia de Chaco, por ejemplo, a partir de la Ley N° 6604 del año 2010 se oficializan las lenguas wichí, qom y moqoit junto con el castellano. Si bien desde la década de 1980 hay docentes indígenas en las escuelas de la provincia, nuevas medidas se establecen para garantizar que pueda traducirse la normativa vigente a las tres lenguas además del castellano. La traducción surge así como una necesidad que requiere de consensos amplios y, sobre todo, de formación.



pueden acompañar una traducción. El rol que abordan las/os educadoras/es indígenas va más allá de la pura transferencia lingüística. Dos de ellos, integrantes del equipo de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Jujuy –asesores de las lenguas quechua y ava guaraní– solicitaron hablar con las/os responsables del encuentro. Al presentarse ante la Coordinación Nacional de ESI plantearon dos inquietudes que pueden sintetizarse en las siguientes frases:

- Las figuras de las láminas no se parecen a nosotros y nosotras.
- Queremos que las láminas salgan escritas de la imprenta en las lenguas ava guaraní y quechua.

De esta forma y a través de una interpelación de representantes indígenas a una política del Estado, se avanzó en la construcción colectiva de un conocimiento socialmente válido.

La necesidad de contar con materiales impresos en lenguas originarias para la enseñanza en las escuelas y la discusión por las formas en que el Estado construye la estética de esos mismos materiales, fue el puntapié inicial para llevar a cabo la articulación con las áreas nacionales de EIB y de Publicaciones de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS): se modificaron las representaciones gráficas incorporando elementos que dieran cuenta de una mayor diversidad social y cultural; a partir de este trabajo, las nuevas láminas que se imprimen para todas las escuelas del país tienen ilustraciones que expresan una mayor heterogeneidad de cuerpos, colores y vestimentas (Ministerio de Educación de la Nación, 2015c). Paralelamente se abordaron colectivamente los conceptos y sentidos enunciados en las láminas y se consensuó una escritura para ellas en ambas lenguas, como se puede ver en estos ejemplos.



Las/os idóneas/os que participaron en la elaboración de estas láminas pertenecen a los departamentos de y localidades de Calilegua, El Bananal, Fraile Pintado, Libertador General San Martín, Ledesma, Yuto, Vinalito, San Pedro, La Esperanza, Barro Negro, Arrayanal, San Antonio, Emilio, La Mendieta, Santa Clara, Palma Sola, Puente Lavallén, El Piquete, Rinconada, Ciénega de Paicone, Finca de Yoscabam Puesto Grande, San Francisco, La Ciénega, Cabrería, Yoscaba, Casira, Timón Cruz, Paicone, Cusi Cusi, Misa Rumi, Cieneguilla, San Juan de Oro, Santa Catalina, Morritos, Paraje Peña Colorada, A ellos y ellas, todo nuestro reconocimiento.



2. ALGUNAS IDEAS PARA REFLEXIONAR

Este capítulo da cuenta de algunos debates, y conceptos, propone consolidar agendas de trabajo plurales, busca identificar –y desnaturalizar– algunas representaciones de la realidad circulantes en la sociedad, así como las tensiones que pueden surgir en un proceso de carácter intercultural como el que aquí se describe.

Los seres humanos miramos el mundo a partir de *matrices*, ideas-fuerza que condicionan nuestras prácticas. Docentes, equipos directivos, equipos pedagógicos, funcionarias/os del Estado, todas/os fuimos formadas/os en un tiempo histórico y en un sistema de creencias y representaciones sociales. Sin embargo, también tenemos la capacidad para cuestionar nuestras propias formas de mirar. Este es un desafío que proponen la ESI y la EIB, entre otros muchos proyectos educativos que incorporan voces y cuerpos históricamente negados.

Estas páginas se proponen contribuir a la discusión con herramientas históricas y conceptuales con el fin de poner en evidencia la compleja relación entre lenguas, educación, culturas y derechos.

2.1. La participación indígena en la política pública

Nilhokej wichi tä olhamel m'ek chi oyäme olhayenhit'a olewukwa, tsi tälhejlä nilhokej olhamel tä häpe otetsel, olhokwey. Wichi ichumyenlhi lhämtesna tä hinälit tä yäme m'ek tä tälhejlä iyhäj: olhamel, n'amil, latichunhayaj. Hinälit tä iwolahaya iyhäj.

La construcción colectiva desde la visión de los pueblos originarios es respetar los que fueron, los que están y los que estarán, es decir que quien lidera un proceso lo hace sabiendo que es la voz de su pueblo. Es común escuchar en los discursos un nosotros de manera inclusiva.

Oswaldo Segovia, docente e investigador del Pueblo Wichi
El Potrillo, Formosa, 2019

La conformación del Estado argentino sentó sus bases sobre el establecimiento de un sistema jurídico que funcionó como herramienta homogeneizadora para la concreción de los objetivos de los sectores dominantes y operó como disciplinadora para la instauración del pensamiento liberal hegemónico (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2015). La Constitución de 1853 establecía que el Congreso debía “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo” (art. 64, inc. 15).

En 1983 se inician nuevos caminos de organización comunitaria y participación política. La Ley Integral del Aborigen N° 426 de la provincia de Formosa, de 1984, y la Ley N° 3258 del Chaco, que creó el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) en 1987, marcan el nuevo espíritu democrático.

A nivel nacional, fue recién en 1994 cuando la Constitución Nacional dejó escrita una nueva perspectiva al suprimir el texto de 1853 y reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas. Entre otros derechos que se reconocen en dicha instancia, el nuevo marco supone “asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (art. 75, inc. 17). Al mismo tiempo, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por la Argentina en 2000, reconoce que el derecho a la consulta y a la participación en todas las decisiones que afectan su desarrollo o sus intereses es la forma de ejercer este derecho. Los estados tienen así la responsabilidad de adecuar sus estructuras políticas y administrativas para garantizar este derecho. La “consulta previa, libre e informada” puso en evidencia en todos los



niveles de gestión la necesidad de construir espacios de participación indígena con el objetivo de establecer un diálogo intercultural en el debate de las políticas públicas y su ejecución (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2015). Entre otros, la conformación del Consejo de Participación Indígena (CPI, Res. INAI N° 152/2004) como órgano de interlocución con el Estado nacional para la construcción de las políticas nacionales y el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI, Res. ME N° 1119/2010) como espacio de consulta ante el Ministerio de Educación de la Nación tuvieron un importante rol en la configuración de una política pública intercultural.¹⁵

Ahora bien, este encuadre legislativo se cristaliza en los mecanismos a través de los cuales los estados –nacional y provinciales– asumen dicha convocatoria. Cada vez es más necesario generar una metodología que contemple a los actores indígenas como copartícipes en la construcción de nación y democracia (Jimeno, 2005). Una tarea nada sencilla, dado que a la complejidad inherente a las instancias de trabajo gubernamentales se suma la complejidad propia de la organización indígena.

Es importante decir también que esta forma de trabajo no implica que las relaciones sean horizontales. En un contexto que se podría definir como colaborativo, la atención a la horizontalidad involucra la existencia de una sensibilidad hacia las agendas locales y metodologías comunitarias (Rappaport, 2011) que tengan a los pueblos indígenas como vectores históricos de una historia en proceso (Segato, 2011).

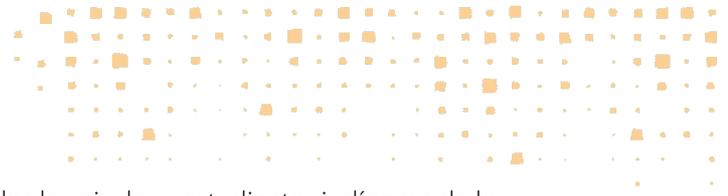
2.1.1. La participación indígena en la Educación Sexual Integral

Iskay qallupi ashka qallupi sumaj kanman yachayta parlayninchajta yachanankupaj tukuy kawsayninchajta jallp'ayninchajpi runasimita parlaspa.

En los materiales bilingües y plurilingües es importante la participación de la lengua madre porque permite demostrar la existencia en el territorio y que aun está viva en el habla de sus habitantes.

**Fabiana Santos, asistente pedagógica de campo
de EIB, Pueblo Quechua
Santa Catalina, Jujuy, 2019**

15 Es importante señalar que estas menciones no dan cuenta de la totalidad de los organismos, organizaciones y formas en que la participación indígena se expresa. Tenerlo presente es poder complejizar aun más la mirada, entender que las articulaciones no son sencillas y que dependen de múltiples factores.



En los ámbitos educativos, docentes de todos los niveles y estudiantes indígenas de los IFD se convierten en referentes clave de una propuesta que reconoce y problematiza la inserción de estos pueblos en la atmósfera colonial moderna (Segato, 2011). En muchas ocasiones, la participación no se agota en esta primera instancia. Es necesario por eso prestar atención a los distintos mecanismos que existen más allá de las paredes de la escuela, esto es, las distintas formas en que se constituye la comunidad.¹⁶

Un abordaje de la ESI en contextos de diversidad cultural y lingüística construirá así otras agendas de trabajo que necesitarán tener en cuenta estos mecanismos de participación comunitaria, así como una articulación entre las distintas áreas de gestión dentro de los estados. Esta articulación constituirá un factor fundamental para fortalecer acciones colaborativas de naturaleza intersectorial y multidisciplinarias (Veiga y Bronzo, 2014) e implicará escapar a cierta tendencia de producir la intersectorialidad exclusivamente a través de enfoques estructurales y formales (Repetto, 2018).

Teniendo en cuenta los cinco ejes que definen la integralidad del enfoque de la ESI, su enfoque en clave intercultural, entre muchas otras cuestiones:

- recupera la historicidad y los significados de la sexualidad;
- restituye el tejido comunitario a partir de la deliberación interna;
- identifica el espacio intercultural en el que se negocian en el presente las identidades indígenas;
- pluraliza las nociones de corporalidad;
- visibiliza sistemas de conocimiento históricamente negados;
- abre espacios de confianza;
- garantiza derechos.

Ya sea en un nivel nacional, provincial o institucional, la participación será de vital importancia. Si bien los niveles de responsabilidad son diferentes –una escuela puede garantizar la participación a través de una comunidad escolar, de las familias–, en ella estará la clave de la legitimidad comunitaria de los materiales bilingües.

16 Por ejemplo, el Centro Educativo Integral Bilingüe Intercultural de Gestión Social Indígena *Lqataxac Nam Qompi* que se encuentra en Pampa del Indio, Chaco, está integrado por dos escuelas de Nivel Secundario –la Escuela de la Familia Agroecológica Bilingüe Intercultural (EFABI) y el Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe intercultural (BLABI)– y un instituto de Nivel Superior –el Centro de Estudios Superiores Bilingüe e Intercultural (IES-CESBI)–. Además, posee el Instituto Superior de Educación, Capacitación e Investigaciones Bilingüe Intercultural (ISdECeIBI). En el interior del complejo educativo funciona el Consejo *Lqataxac Nam Qompi*, un espacio colectivo de gestión social indígena de deliberación y toma de decisiones de forma autónoma.



2.1.2. Las y los docentes

Ñe'e heíse peteĩ mba'e guasu ñande ypykuéra ohechaháica arapy. Oime heta mba'e jaikuahava'era arandukuaagui oñembomba'eguasuhápe ambue jesareko. Ko'ápe katu oñekoteve romba'apo oñondivepa rojapo haguã peteĩ tekombo'e iporãvéva. Upéicha hágui opavave ohechakuaha ha oporoapytĩ hembiapóre.

Un idioma implica toda una cosmovisión, una forma particular de percibir el mundo. Hay mucho para aprender de cada una de las culturas para construir una mirada desde el respeto entre las diferentes realidades. Es aquí donde radica la importancia de la participación de la elaboración de materiales bilingües/plurilingües, considerando que el aporte de un guaraní hablante nativo es más enriquecedor a los fines educativos respecto a la cultura e historia de su región. Por otra parte, esta participación en la elaboración de materiales específicos permitiría asumir el compromiso de utilizarlos en el campo didáctico que se pretende desarrollar.

Raúl Sena, profesor de guaraní de la Escuela Normal Ramón Milcíades Gómez
San Cosme, Corrientes, 2019

En la Argentina, a las/os educadoras/es de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas formadas/os en los Institutos de Formación Docente, se suman otras figuras docentes que trabajan en las escuelas, a veces en pareja pedagógica con maestras/os no indígenas, a veces en espacios propios que tienen diferentes denominaciones. Cada provincia establece la designación y las funciones de estas figuras que comienzan a adquirir roles pedagógicos específicos. Por ejemplo: auxiliares docentes indígenas (Misiones), auxiliares docentes aborígenes (Chaco), maestros especiales de la modalidad aborígen y profesores de Lengua y Cultura Indígena (Formosa), *kimches* y *kimeltuchefes* (Chubut), profesor de guaraní (Corrientes), idóneos (Jujuy), maestros artesanos (Santa Fe), auxiliares bilingües (Salta), entre otros.

Además de quienes han estudiado en los ámbitos de la educación formal, al menos 1800 docentes indígenas a cargo de tareas de enseñanza en lengua y cultura indígena son partícipes necesarios del desafío que supone fortalecer las lenguas originarias como elemento fundante de la riqueza cultural del país a través de la implementación de la ESI.

También, en algunas provincias hay ofertas de formación docente indígena; en esos contextos, las/os estudiantes se convierten en actores clave para la profundización de estas temáticas en su formación como futuras/os docentes.

2.2. Lenguas indígenas y vitalidad

Jaeramo tenonde yaiporutako yayapotako ñande mbae jare eputavaera kuae
mbarav+k+ ñande ram+reta ñee jokarai oputatako oño mom+rantatako arakae
kae reta iyeip+güe...

Es importante la participación y elaboración de materiales para que todo quede registrado y que se valore la palabra de los abuelos y así sigue nuestra resistencia milenaria en los materiales bilingües.

Elsa Segundo, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Ava Guaraní
El Piquete y Santa Bárbara, Jujuy, 2019
(Acompañamiento de versión en guaraní: Juana Novillo)

Elaborar materiales en lenguas indígenas supone un desafío y requiere tener presentes algunas cuestiones básicas sobre las lenguas indígenas, en Argentina, sus historias y sus diversas situaciones en la actualidad.

Virginia Unamuno (2012), reconocida lingüista con experiencia de trabajo e investigación en el ámbito de las lenguas indígenas en el país, afirma que cada lengua es una manera única de representar, a través de signos, formas de entender y organizar la realidad social y natural, y de manifestar nuestra relación con ella. Las lenguas no son objetos con contornos definidos que podamos reconocer a primera vista, sino construcciones histórico-políticas de carácter dinámico que definen la pertenencia a una comunidad. Pero a la vez es importante entender que las identidades no están cerradas ni se circunscriben únicamente a la lengua, sino que se expresan en historias y significados que se comparten en distintos soportes y contextos. La lengua es una de esas formas, pero no la única.

En toda América Latina, las lenguas y culturas indígenas fueron perseguidas y sometidas. En la Argentina, el proceso de formación del Estado hacia fines del siglo XIX implicó que la nación debía constituirse de manera homogénea. Se impuso así la obligatoriedad del castellano en el uso público y en las escuelas (Ministerio de Educación, 2015b). La suerte que corrieron las demás lenguas fue dispar a causa, entre otras cosas, de las distintas formas que asumió el avance estatal en cada región y, por lo tanto, sus situaciones son diferentes: hay lenguas de uso cotidiano que se hablan fluidamente en el ámbito familiar y comunitario –wichí, qom, mbya, moqoit, ava guaraní, quechua o *runasimi*, quichua santiagueño, pilagá–, otras que se hallan en proceso de revitalización lingüística –como el mapudungun o el rankülche, lenguas del pueblo mapuche y ranquel– y otros casos en los que se hacen enormes esfuerzos para no perderla, como el *aonek’ó a’yen* del pueblo tehuelche. En algunos pueblos la pérdida de la lengua fue todavía más notoria, producto de la persecución y la dispersión forzada de sus hablantes, como el cacán o kakán, la lengua del pueblo diaguita, o el selk’nam en Tierra del Fuego.



Tampoco es uniforme la relación que existe entre estas lenguas y el castellano. Solo a modo de ejemplo, en la provincia de Chaco se dan situaciones en las que el qom es una lengua de uso diario y otras donde se encuentra en retracción. En la Ciudad de Buenos Aires, por otro lado, los crecientes procesos migratorios desencadenan una alta proporción de bilingüismo y/o contacto de lenguas (Fuks; Vilar y otros, 2019).

El concepto de “vitalidad lingüística” refiere al uso real de una lengua o una variedad por parte de una comunidad de hablantes y da cuenta de dinámicas que se dan en situaciones de contacto lingüístico y la posibilidad de elegir, o no, qué lengua usar. En este escenario, si bien no hay parámetros cuantitativos que definan cuándo una lengua posee mayor o menor vitalidad, es su uso efectivo como instrumento de comunicación el indicio de tal condición (Lagos, 2005).

En función de los diferentes grados de vitalidad, se expresan distintas “textualidades”, entendidas como procesos de producción de sentido escrito y oral. Los ámbitos pedagógicos se convierten así en espacios de disputas políticas por el lugar simbólico de las lenguas (Bentivegna, 2019).

Las lenguas de origen indígena son de tradición oral y algunas no están estandarizadas en su escritura¹⁷. Una misma lengua puede por ello tener múltiples formas de expresión. Tener presente la existencia de variedades lingüísticas es algo de vital importancia en el momento en que se elabora un material.

“Nosotros no tenemos una RAE”, comentó en una oportunidad un educador qom de la provincia del Chaco. Si bien la Real Academia Española no define la norma lingüística en nuestro país, –aun cuando muchos creen que sí–, en esa afirmación se percibe el desafío que supone unificar la escritura para ampliar los contextos de usos para su lengua. En diferentes momentos y lugares, esto impulsa una serie de complejos debates no exentos de conflictos a partir de la necesidad de establecer consensos amplios en un territorio de gran extensión y enorme diversidad.¹⁸

Por otro lado, se torna necesario crear términos para nombrar aquello que históricamente no formaba parte de la cultura, modernizar la lengua: conceptos del ámbito jurídico, del discurso médico hegemónico, de los derechos en general, de la tecnología, etc.¹⁹ En este sentido, la reflexión sobre los sentidos de esas formas de decir es inseparable de la experiencia de nombrar.

Por todo esto se hace necesario prever tiempo para el encuentro, la consulta, la reflexión y la discusión entre hablantes para llegar a acuerdos sobre las palabras indicadas para expresar los sentidos propuestos por la ESI en cada uno de los materiales.

17 Debido a que el proceso de normativización es un camino complejo que se viene desarrollando en distintos espacios, de diversas formas, con matices diferenciales y que involucran en muchos casos –nunca de manera homogénea– concepciones históricas, filosóficas y políticas de cada pueblo.

18 En el pueblo wichí, por poner un ejemplo, el Consejo Wichi Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichí), es una organización dedicada a la investigación y difusión de la lengua y la escritura wichí que ha consensuado en 1998 un alfabeto unificado como resultado de un proceso de consulta y participación entre las comunidades de Salta, Formosa y Chaco. El alfabeto, de base fonémica, permite representar las distintas variedades de la lengua con una escritura común, lo cual facilita la circulación de materiales impresos dentro de la comunidad.

19 El glosario de neologismos *Na aqtacpi Ralaxaicpi* realizado recientemente en la localidad de Pampa del Indio, Chaco (Rojas, 2018), es un ejemplo de cómo el trabajo colectivo contribuye a contribuir a la revitalización lingüística de la lengua qom, promover su uso, así como también colaborar con la reflexión metalingüística de las comunidades qom de Chaco y Formosa (Fraser, 2017).

2.3. Las identidades

Norota da' qodapagentacane na' maeč'e qada'qta qaqaedí wana daqat, qataca.

Es importante enseñar la lengua y aprender para una mejor comunicación, y no se pierda la primera lengua. También es un patrimonio cultural, sin ella no tenemos identidad.

Ramona Giménez, MEMA escuela N° 401 modalidad aborígen, y directora del Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA), Pueblo Pilagá Pozo del Tigre, Formosa, 2019

Así como ocurre con la cultura, el de identidad es un término nebuloso y por momentos confuso. Si nos preguntaran por nuestra identidad seguramente nos encontraríamos con un primer interrogante: quienes somos quizás tenga que ver con nuestro trabajo, con nuestra edad, con nuestro género, con nuestra nacionalidad... La relación que se establece con ese otro u otra que no soy yo muchas veces es conflictiva, justamente porque parte de una diferencia: el otro es lo que no soy yo. Como si se tratara de un espejo, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella (Hall, 2003; Restrepo, 2007).

Pero esa identidad, que se podría llamar individual, siempre se comparte con otros y otras. En ámbitos sociales más amplios se habla así de identidades culturales o colectivas: prácticas sociales, formas de vestir, formas de hablar, en fin, formas de *identificarse*. La/el *otra/o* es lo que *nosotras/os* no somos. Y *somos* a partir de una multiplicidad de acciones y formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, la identidad siempre existe como una acción. Con el concepto de performatividad, Judith Butler plantea que la identidad –sea esta de género, generacional, étnica, de clase, etc.– no es un hecho aislado de su contexto social, por el contrario, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de esa identidad se negocia (Butler, 2015 [1990]).

A lo largo de la historia, las distintas sociedades han definido una identidad legítima o “correcta” que siempre se contraponen con otra u otras identidades que no se consideran válidas en un tiempo determinado. ¿Qué es lo que hace legítima una identidad y no otra? La construcción histórica de vínculos de dominación económica, política y cultural da cuenta de un proceso mediante el cual una hegemonía define la diferencia como negatividad, esto es, una imagen invertida y en negativo de lo mismo, de la identidad (Restrepo, 2007).

La formación del Estado-nación en nuestro país necesitó de una identidad nacional con un objetivo claro: consolidar un sentido de pertenencia tal que permitiera defender las fronteras de la patria –del ataque externo y del “peligro” interno–. Mediante distintos mecanismos Argentina se fue constituyendo como “europeizada” y “blanqueada”.

Uno de los mecanismos más efectivos de construcción de los pueblos indígenas como *otros* fue el que caracterizó a sus identidades y sus culturas como esencias inmutables detenidas



en el tiempo. Frases que se pueden escuchar a diario –como “son truchos”, “no son de verdad”, “si ya se extinguieron”– descansan en una supuesta autenticidad de la identidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a). Bajo esta idea errónea de pureza cultural, los pueblos originarios no solo no se transforman, sino que parecen vivir fuera de la historia. Se fue construyendo una imagen cerrada de la identidad indígena, una unidad homogénea, incontaminada, “pura” y exótica.

Ninguna identidad es pura, todas están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 2003). Existe, sin embargo, la presunción de que las identidades son idénticas a sí mismas, que persisten a lo largo del tiempo como la misma identidad, unificada e internamente coherente (Butler, 1997).

Poder desnaturalizar estas concepciones es parte también de este tipo de trabajos. Las identidades son producidas a través de discursos que pueden crear realidad y, en algunos casos, incluso impedir verdaderos intercambios subjetivos. En este sentido, la desigualdad es el resultado de un proceso de jerarquización y del ejercicio del poder sobre la diferencia (Pacecca y Averbuj, 2014) a partir del cual se obstruye el acceso y ejercicio pleno de los derechos.

Un ejemplo es el primer taller de trabajo con las *mburuvichas*²⁰ del pueblo ava guaraní, donde surgió casi de inmediato la necesidad de hablar de las violencias que sufren las mujeres por ser mujeres. En nuestras familias e historias de crianza, la violencia hacia las mujeres ha sido moneda corriente, fuéramos de la cultura que fuéramos; nuestras madres y abuelas fueron criadas con violencia, supieron desnaturalizar esa violencia y enseñarnos a no aceptarla. Ser respetadas, vivir sin violencias; valorar la afectividad y a los varones que acompañan en ese camino de crianzas compartidas era un objetivo común.

Esto no puede hacernos olvidar que, a partir del enfoque interseccional, el Estado tiene la responsabilidad de reflexionar sobre las maneras en que el género se cruza y tensa con otras diferencias identitarias –la clase, la etnicidad, la edad– y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio (Elizalde, 2014). Pensar en las identidades indígenas de una forma más compleja, entender que están atravesadas por biografías individuales y colectivas y distintas formas de intervención históricas –estatales y no estatales– y por relaciones de dominación, es también construir desde una perspectiva intercultural.

20 El término *mburuvicha* designa a la autoridad de una organización o comunidad ava guaraní, elegida por la comunidad en función de sus conocimientos en lengua, cultura, espiritualidad y que posee la capacidad de desenvolverse en diferentes espacios dentro y fuera de la comunidad. En los ámbitos de discusión intracomunitaria, estas figuras tienen voz y voto, más allá del género y la edad. En la relación interétnica son las/os mayores, sabias/os, quienes asisten a las asambleas o reuniones. En el pueblo ava guaraní de la provincia de Jujuy, el 90% de las *mburuvichas* son mujeres.

2.4. Concepciones del cuerpo y la sexualidad

Ikatu ãnguã kuachia oñembo para va'e re oñembo guapy avi arandu ymave guare es.

Es importante la participación para que los materiales que se elaboran puedan contener los conocimientos de nuestros ancestros

Rosalino Duarte, docente intercultural bilingüe, Escuela 780 Tekoa Guavira Poty, Pueblo Mbya Colonia Santa Rita, Misiones, 2019

El cuerpo de cada persona es la forma de existir en relación con los cambios materiales y simbólicos. Ese cuerpo ubica a la persona en el mundo y en las relaciones sociales que ha construido antes de que la persona llegue a él (Paredes, 2008). Su historia es entonces la historia de la humanidad, pues no hay práctica cultural alguna que no es primero aplicada al cuerpo, dice Silvia Federici (2015).

Los cuerpos a lo largo del tiempo estuvieron atravesados por discursos. Poder recuperar la historia y los contextos de esos discursos permite ver que los imaginarios sobre los cuerpos y las sexualidades son construcciones sociales y culturales. En este sentido es importante dejar de ver como naturales determinadas representaciones. A través de nuestros cuerpos los seres humanos entablamos diferentes relaciones como las de amistad, de amor, de erotismo, relaciones con la naturaleza, el conocimiento, la producción (Paredes, 2008). Tenemos necesidades, necesitamos ser cuidados y cuidadas, valorados y valoradas. Nuestros cuerpos tienen derechos.

Ahora bien, según el momento y el lugar, las sociedades conciben el cuerpo y la sexualidad de diferentes maneras y en este sentido se tiene que adaptar la implementación de la ESI a los distintos contextos culturales. Esta tarea también implica poner en tensión las propias corporalidades. De lo que se trata es de poder hacer efectivo uno de lineamientos curriculares de la ESI: el de construir una "identidad nacional plural y respetuosa de la diversidad cultural" y de asumir actitudes flexibles y respetuosas "en relación con los modos de vida, creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas [y que] la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros" (Resolución 45/08: 34)

Las epistemologías indígenas del cuerpo requieren prestar especial atención a:

- las significaciones y prácticas sobre el cuerpo;
- los cuerpos y los espacios de transición;
- sus vinculaciones con los ciclos de la naturaleza y con el universo *no-humano*;
- las formas en que se presentan y se nombran;



- los paradigmas ancestrales;
- los roles de género;
- los cuidados y la afectividad puesta en juego.

Compartir esos conocimientos es también responder a una demanda legítima y construir espacios interculturales:

Ustedes, profes de ESI tendrían que juntarse con mis profes de guaraní y dialogar de las costumbres que tenían nuestras abuelas en nuestra comunidad... y así podrán entender más nuestras costumbres (participante del taller de trabajo, pueblo guaraní).

Entre los quechuas, los principios de dualidad y complementariedad son regentes para procurar el equilibrio entre las personas y en la naturaleza. La “dualidad para los pueblos andinos es la visión cósmica de que todo ser; es de a dos o pareja (macho-hembra) todo ser vivo tiene su pareja, las plantas y animales, hasta en lo inerte” (docente del pueblo quechua). Así, los valles son femeninos por su fertilidad y la zona andina es masculina por su dureza; hay piedras cuya resistencia –valor asociado a lo masculino– permite iniciar un fuego y otras que por su textura –feminizada– sirven a otros fines.

En la actualidad, algunos movimientos de mujeres indígenas cuestionan la dualidad que parece reproducir roles diferenciados y heteronormados. Esto muestra cómo la generación de espacios de interlocución comunitaria que promueve la ESI también permite a los actores poner en discusión las propias concepciones del mundo heredadas por los ancestros y emergen nuevos lugares de enunciación que siempre amplifican voces y derechos. Poseer una perspectiva crítica frente a toda situación de opresión entre sujetos en cualquier conformación sociopolítica es algo que debe aunar a indígenas y no indígenas en la garantía de los derechos.

Como ya se ha dicho aquí, la recuperación de estas memorias no debería considerar a las culturas indígenas como “esencias”. Muy por el contrario, dichas sociedades están inmersas en un contexto más amplio, donde históricamente intervinieron además agencias de diferentes tipos –estatales, religiosas, de la sociedad civil–. La pregunta por la constitución de las corporalidades indígenas y su entrecruzamiento con temáticas como el género y los derechos inicia un camino que pluraliza aún más el conocimiento sobre los cuerpos, acompaña una perspectiva que los hace dialogar e invita a pensar en nuevas propuestas y estrategias de trabajo contextualizadas.

2.5. La negociación

M'ek tä tamenej tä oyokw laha ihi chi olhämet ihi n'olesaynek hi häp tä tach'ote yämthilak nilhokej wichi yahanej tä te olhämet ihi wet chi n'olesayen häpe tat n'olhämet tä nittäya. Wet äp näl tä wichi lhämet iwoyek n'olesaynej m'ek at chi häpe tsi lhamtej n'olhämet.

La participación en la elaboración de los materiales bilingües hace que las lenguas de los pueblos originarios sean visibles y vivas. También desafía a todos a construir nuevos formatos textuales que antes no estaban en los contextos de cada pueblo. Expresar en lengua materna los temas de la actualidad enriquece la lengua.

Oswaldo Segovia, docente e investigador, Pueblo Wichí
El Potrillo, Formosa, 2019

Muchas veces, las diferentes visiones del mundo entran en conflicto. Se puede hablar de conflicto de cosmovisiones cuando se produce un desencuentro entre cómo los actores sienten y cómo perciben una determinada realidad, conforme a los significados, ideas y valores que le dan a esa realidad en un contexto determinado (Coordinación Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas, 2016).

Las cosmovisiones o cosmogonías no son estáticas. Tal como ocurre con las identidades y la cultura, las diferentes formas de ser y estar en el mundo se encuentran en permanente transformación.

El concepto de espacio de negociación ("The Middle Ground") permitió a Richard White reflejar las complejas relaciones que existían entre colonos y pueblos indígenas en la región de los Grandes Lagos, EE.UU., en los siglos XVII y XVIII. Dentro de este espacio, ambos actores construían un mundo común y mutuamente comprensible. En dicho mundo, las instituciones de cada grupo se acomodaron una a la otra, encontraron nuevos significados y establecieron una nueva base para la interacción (Colchester y MacKay, 2004).

Si bien este concepto no es trasladable en los mismos términos al mundo actual, la idea de espacio de negociación nos ayuda a pensar en la necesidad de encontrar nuevas formas de reconocimiento mutuo y respeto de las distintas cosmovisiones que existen. La discusión por la legitimidad de esos modos de conocer e intervenir sobre lo real no se da solamente entre los estados y los pueblos indígenas, sino también en el interior de cada pueblo o comunidad de hablantes e, incluso, entre los propios agentes del Estado.

Desde un principio fueron necesarios los consensos y acuerdos entre múltiples actores. Estos lazos construidos permanecen más allá de la tarea. Une a la comunidad y, a su vez, crea horizontes de posibilidad para futuros trabajos con materiales; afianza derechos y profundiza el conocimiento de las lenguas.



Nuevamente, la experiencia de Jujuy permite ilustrar algunas de estas ideas. Son solo unas entre muchas posibles temáticas que pueden aparecer.

LA LEGITIMIDAD LINGÜÍSTICA

Si las lenguas indígenas no están estandarizadas y existen múltiples variedades dentro de cada una de ellas, ¿cómo se define entonces su legitimidad en un marco institucional, ya sea nacional, jurisdiccional, municipal o escolar? En tanto la normalización es un proceso que se da dentro de cada pueblo, es importante aceptar todas las variedades locales, multiplicidades y mestizajes lingüísticos en tanto vehículos genuinos de expresión (Ministerio de Educación, 2015a). En este sentido, resulta imprescindible validar todas esas formas de decir. Es por ello que, en el caso del que se trata aquí, se tomó la decisión de inscribir una formulación en los materiales:

El uso de la lengua indígena en la variedad lingüística adoptada por los/as idóneos/as que han colaborado en las láminas no implica de ningún modo desconocer las demás lenguas y variedades habladas en nuestro país.

Un material didáctico para la enseñanza de la ESI en lenguas indígenas necesariamente interviene en el espacio escolar a partir de una mirada y un discurso sobre las lenguas. Las decisiones que se tomen respecto de ellas se asocian con proyectos políticos de cada etapa histórica y adquieren un sentido; en este caso, el Estado no privilegia una variedad por sobre otra. Se trata de una acción política sobre las lenguas y sobre el estatus que tienen las distintas variedades. Sin ser una definición de política lingüística, esta acción también deja abierta la puerta para que otra comunidad de hablantes pueda reflexionar colectivamente sobre los usos de su propia lengua.

FORMAS DE NOMBRAR LA ESI

¿Cómo nombrar lo que históricamente no fue nombrado por la cultura? ¿Cómo incorporar conceptos y formas de decir que tengan legitimidad en el interior de una comunidad hablante? A menos que las/os integrantes de los equipos técnico-pedagógicos sean miembros de pueblos originarios o hablantes de lenguas indígenas, como ocurre en muchos equipos de EIB de distintas provincias de nuestro país, en el trabajo en los talleres las/os agentes del Estado comprenden lo que significa no entender nada de la lengua hablada ni escrita por otras personas. Quizás por primera vez asumen su *analfabetismo* frente a una población que históricamente fue señalada por la *falta* o la *carencia*. El trabajo de adecuación de materiales de ESI en lenguas indígenas requiere de aprendizajes mutuos, de circulación de la palabra y, fundamentalmente, de compartir el poder lingüístico (Lerner, 2007). No se trata de traducir sino de abordar e internalizar conceptos de la ESI para que cada pueblo o comunidad los exprese en su propia lengua.

En uno de los talleres, idóneas/os del pueblo quechua discurrían sobre la forma de definir el título de las diferentes láminas: **Educación Sexual Integral**.

En un primer momento, **Tukuypaj Kawsaynichamanta Yachaynicahj** era la forma en que se interpretaba la integralidad de la ESI. Esta frase era traducida en castellano de la siguiente manera: **Todo lo que tenemos que saber hay que saberlo**. Luego de dos años de trabajo, se llegó al siguiente consenso: **Allinta yachananchajpaj sexual integralnisqamanta** (esto es, **Para que aprendamos mejor de la integralidad sexual**) que fue el título finalmente impreso.

No fue una discusión sencilla. La palabra “sexual” –reducida durante mucho tiempo a aspectos biológicos o vinculada exclusivamente a relaciones sexuales genitales, a lo reproductivo– generaba cierta incomodidad. Y más allá de que para algunos integrantes del pueblo quechua, este título “de alguna manera achica el pensamiento originario porque está muy castellanizado”, y “el título anterior era más representativo y más amplio como lo es la dimensión de ESI”, la decisión final fue aceptada a partir del trabajo colectivo de idóneos e idóneas.²¹



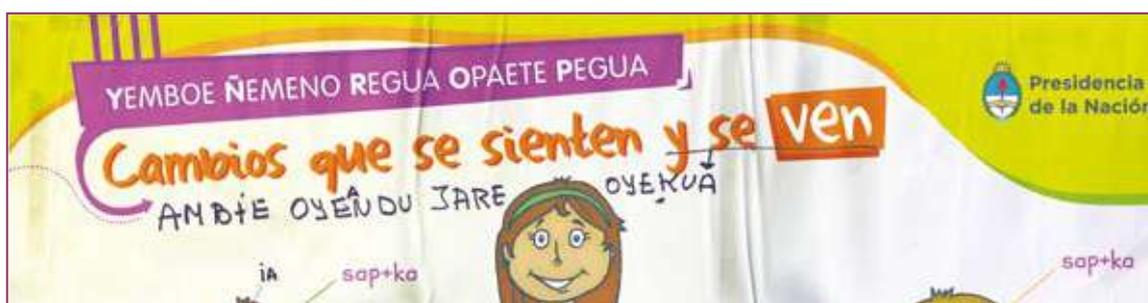
El caso del guaraní fue diferente. El debate fue por una palabra: **ñemeno** o **poreno** era, para las mujeres, una idea fundamental que llevaba consigo la necesidad de prevención desde la escuela. Si bien ambas palabras pueden ser interpretadas de forma parecida –la relación sexual hombre-mujer (sic)–, la primera tenía una connotación directamente vinculada a una concepción de sexualidad relacionada con la genitalidad y en menor grado con la afectividad puesta en juego, y **poreno** define el “acto sexual” y es utilizada por el varón. “En nuestro idioma –comentaban los participantes del taller– hay palabras que solo utiliza el hombre... Otras que solo usan las mujeres... Como verá, nuestro idioma es muy complejo”.

21 Es necesario decir que para el Programa Nacional de ESI, la palabra “sexual” en el título del material permitía visibilizar los contenidos específicos que se desarrollan en los materiales.

La ESI, afirmaban las idóneas del pueblo ava guaraní,

[...] es para prevenir... porque justamente esto que han venido a decir de la ESI es para que los niños aprendan... Entonces en la escuela sí o sí se tiene que enseñar, porque así va a saber cuidar su intimidad [sic] (participante del taller de trabajo, pueblo guaraní).

Según esta interpretación, la ESI acompañaba una necesidad comunitaria de prevención, aprendizaje y cuidado del cuerpo y la salud. La palabra elegida permitía, en primer término, poder acompañar a los/as jóvenes en el uso de métodos anticonceptivos para evitar infecciones de transmisión sexual (ITS) y embarazos no intencionales. Finalmente, varias *mburuvichas* acordaron la forma de nombrar la ESI: **Yemboe Ñemeno Regua Opaete Pegua**. **Enseñar todo lo referente a la relación/acto sexual** (tal es la traducción) fue un título que sintetizaba las preocupaciones y demandas de la comunidad.



EL DEBATE INTERGENERACIONAL

No todas/os las/os integrantes del grupo coincidían en todo momento. Jóvenes y mayores poseían diferentes percepciones y vivencias de las corporalidades y la sexualidad, así como también en cuestiones de índole netamente lingüística. Las experiencias de vida y el acceso marcaban los lugares de enunciación.

En algunas ocasiones, la identificación con la propia cultura se entrelazaba con la identificación con los pares generacionales. Las distintas formas de construirse como sujetos y el registro de ciertos vínculos como no naturales generaban un verdadero diálogo intergeneracional e intercultural. El respeto a los mayores, algo que en ninguno de los dos pueblos era puesto en tela de juicio, se veía mediado y complementado por otras voces que emergían con otras preocupaciones: temáticas como la diversidad e identidad de género y la orientación sexual comenzaban a aparecer en la escena.

LA ESTÉTICA

La discusión por la estética –recordemos que fue, junto con la lengua, una de las demandas– merece unos párrafos.



En el primer taller para comenzar a trabajar sobre las láminas, idóneas/os de ambos pueblos plantearon que no se sentían identificadas/os con los dibujos de las láminas. Las vestimentas, los colores de piel y las fisonomías no representaban su propia identidad. Era cierto: los dibujos existentes expresaban claramente la mirada de las grandes ciudades. Las ropas, los instrumentos musicales, los peinados eran muy urbanos. Los cuerpos tenían un color demasiado “blanco” y respondían así a los estereotipos de género y a una estética hegemónica.

Su mirada sobre las láminas las cambió para siempre. A partir de entonces, el compromiso fue construir nuevos dibujos con una estética más diversa e inclusiva, más representativa de todas y todos, incorporando incluso la discapacidad/diversidad funcional, como personas usuarias de sillas de ruedas. Esto implicó al área de Publicaciones de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación tanto en el diseño de los dibujos como en la elaboración final de las láminas en ambas lenguas donde fue necesario tener un especial cuidado con algunos signos específicos que diferían de los signos del alfabeto español.

Esta interpelación permitió develar las propias formas de percepción estética que tiene el Estado. Repensar la historicidad de estas representaciones es también reflexionar acerca de cómo muchas veces los estados producen y reproducen determinadas visiones del mundo.

EL TRABAJO INTRAMINISTERIAL E INTERMINISTERIAL

Trabajar en articulación dentro de los espacios de gestión también es un desafío. El Estado se convierte en un espacio de disputa y, como todo ámbito de la cultura, está atravesado por el conflicto (Gramsci, 1984). La relación entre áreas o equipos de trabajo intra e interministeriales o intra e interinstitucionales también supone una construcción y un aprendizaje.

En muchos casos, las especificidades de cada área, las preocupaciones y los recorridos de los equipos de trabajo generan tensiones que ayudan a seguir construyendo miradas que complejicen la realidad y enriquezcan el trabajo. Por otro lado, la complejidad propia de los espacios hace que existan acuerdos –por ejemplo, con áreas de Salud– que no todas las áreas conozcan expresamente. Por eso, son imprescindibles los espacios de socialización de la información que posee cada uno de los equipos. En este y otros momentos, poder redimensionar el Estado desde una mirada microscópica vuelve sobre el análisis de las controvertidas “fronteras” entre jurisdicciones, agencias y actores, entendiendo que dentro del Estado también se dirimen sentidos, facultades y recursos (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Acordar agendas, gestionar recursos en conjunto, convocar a idóneas/os considerando, por ejemplo, diferentes estrategias de transporte acordes a las localidades de procedencia de cada persona –en algunos casos distantes a más de un día de viaje– para concretar cada jornada de trabajo, fue una enorme labor compartida que confirmó la necesidad de articulación territorial para optimizar los recursos del Estado.

Finalmente, la apertura de espacios de articulación y trabajo colectivo dependen de una multiplicidad de factores. Es importante tener en cuenta de antemano estos niveles de complejidad, pero siempre con un horizonte en el cual la pluralidad de miradas potencie el producto final, ya sea un material didáctico, una capacitación, o cualquier otra línea de trabajo.





3. SUGERENCIAS PARA MULTIPLICAR LA EXPERIENCIA

En este capítulo se presentan algunas orientaciones de trabajo para la elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas. Estas sugerencias nacen de la experiencia desarrollada en Jujuy, para que puedan retomarse, adaptarse e, incluso, reconfigurarse en distintos niveles de gestión educativa, ya sea nacional, jurisdiccional, regional, municipal o escolar. Lo más importante es recomponer la idea de proceso, de tiempo y, sobre todo, de respeto.

3.1. La selección del material

¿Cómo se identifica el material con el que se trabajará? ¿Cómo se selecciona? Esta propuesta se basa en materiales de ESI ya existentes y no cualquiera es adecuado. La complejidad de los debates y los acuerdos, la necesidad de correcciones quizás hasta el día previo a la impresión final, los espacios de negociación y el tiempo requerido para retomar la tarea son aspectos fundamentales. Esto no significa minimizar la labor, sino reconocer de antemano que cada palabra requerirá mucho más de lo que se cree, que los momentos de formación en ESI serán también de deliberación comunitaria y que fortalecer su enseñanza es también reconocer las formas en que todas las identidades se hacen presentes. Queda la experiencia, las preguntas y las tensiones para poder avanzar en la elaboración de materiales propios para llevar a las distintas escuelas donde enseñan las/os docentes indígenas.

3.2. ¿Quiénes tienen la responsabilidad de llevar adelante la tarea?

Runakuna ayllunkunapaj paqarin (L.1) qallun kakun, qallunpi yachachina astawan allinta umachanankupaj, qallunkuta pawachinankupaj rimachinakupaj.

Es importante enseñar y aprender en la lengua (L.1) materna de los habitantes de las comunidades, y se enseña en su lengua para que lo interpreten mejor y además la lengua tenga la revitalización y reconocimiento como tal.

Yachachej Mario Acho, asesor pedagógico en lengua quechua (EIB), Pueblo Quechua
Provincia de Jujuy, 2019

Para desarrollar la labor de adecuación de las láminas o de algún otro material comprendido en el marco de la Educación Sexual Integral, es importante que las personas que coordinen las jornadas de trabajo tengan capacitación y experiencia en la implementación de la ESI. Al mismo tiempo es necesaria una formación y experiencia en intervenciones flexibles que permitan articular el paradigma de la ESI con la historicidad identitaria de cada grupo. También es deseable que el mismo equipo responsable permanezca en la función de organización. La tarea requiere de la generación de confianza mutua entre las/os participantes y, a su vez, con las personas que acompañen pedagógicamente todo el proceso.

Es deseable que esta experiencia se realice en el marco de una articulación entre los equipos técnico-pedagógicos de ESI y EIB, tanto nacionales como locales, que genere un diálogo permanente y una puesta en común a partir de marcos conceptuales, epistémicos y normativos. Si este proceso se da en una institución educativa, la tarea puede ser enmarcada en una articulación entre áreas de conocimiento –por ejemplo, prácticas del lenguaje y ciencias sociales en el nivel primario– con el acompañamiento de los equipos de referentes escolares de ESI (Res. CFE N° 340/18). En muchas ocasiones, los procesos migratorios históricos y recientes en las grandes ciudades impulsan la construcción de propuestas con la comunidad escolar –el barrio, las familias–. Si allí no hay docentes indígenas, algo que posiblemente ocurra, quienes acompañen el proceso tendrán que habilitar la escucha ante el saber lingüístico y cultural de las/os alumnas/os y la comunidad. Resulta sumamente importante enmarcar pedagógicamente la tarea y acompañar institucionalmente. En algunas urbes también existen museos, centros vecinales y/o asociaciones que los nuclean y que pueden ser facilitadores de este proceso.

En el diseño de la convocatoria, los equipos de ambas áreas podrán definir quiénes llevarán adelante la tarea, así como los mecanismos de participación indígena que tendrán que



tenerse en cuenta. Si bien es cierto que todas las instancias de trabajo son también de formación, sería importante que las/os docentes hayan profundizado en los conocimientos de la ESI. De no ser así, es importante poder reponer todos los aspectos necesarios antes de comenzar a trabajar.

Por otro lado, puede resultar interesante comenzar a impulsar la constitución de redes de intercambio de experiencias que faciliten la interlocución de docentes de los distintos pueblos y hablantes de lenguas indígenas de diferentes regiones del país. Lejos de ser acotados, estos espacios se convierten en nuevos escenarios de participación indígena que fortalecen las identidades y profundizan la reflexión sobre las lenguas.

3.3. ¿Cómo se organizan los talleres de trabajo?

M'ek tä tamenej häp tä nilhokej m'eyhey tä ohanej tälhe tat olhämet wet m'ek chi owatläk matche chi ohanej tälhiyela tat chi n'ohäne n'olhämet tä olhämet häpkhilak kalelhäjnoho. Chi n'ohäne n'olhämet tä olhämet häp n'ochufwenyaj häp tä kalelhäj tä ohänhiyeja tat tsi õntäfwelche. Olhämet häp tä yakalelhät m'ek tä olhamyajej lhäy'e m'ek tä tatäyn'oyej.

Enseñar y aprender mi lengua materna es importante porque es la lengua que me sirve para construir nuevos conocimientos a partir de los saberes de mi propia cultura. La lengua materna es la que me permite reconocer lo que pienso, lo que soy, lo que sé y también lo que necesito avanzar como sujeto con sus propios derechos y capaz de aprender lo ajeno según la necesidad.

Oswaldo Segovia, docente e investigador, Pueblo Wichi
El Potrillo, Formosa, 2019

Luego de definir los términos de la convocatoria y las instancias de participación, el siguiente paso es organizar las reuniones de trabajo. Es importante que las jornadas sean diseñadas con anticipación, determinando las necesidades de cada área.

Si los encuentros se realizan en la zona donde residen las/os docentes –encuentros regionales o locales–, se requerirán acuerdos entre los equipos técnico-pedagógicos y la comunidad para la participación. El tiempo es de vital importancia y todas las personas que asisten a los espacios de trabajo deberían poder disponer de ese tiempo requerido.

Si las reuniones se planificaran para concentrar a las comunidades en una localización central, es necesario tener presentes los costos y tiempos de traslados y los lugares de aloja-

miento. Estas personas estarán viajando a otra ciudad, por lo que deberán prever tanto las condiciones materiales (pasajes, viáticos y estadía) como temporales para ausentarse de sus tareas cotidianas en las escuelas. Es necesario disponer de tantas jornadas como el proceso requiera. a su vez, es importante que los encuentros y consultas estén distanciadas en el tiempo para que la comunidad pueda reflexionar y consensuar las diversas versiones en lenguas indígenas.

En la experiencia en la provincia de Jujuy, cada participante recorrió muchos kilómetros –en moto, bicicleta, remis compartido, camioneta de alguien que salía del paraje a la ruta, colectivo y muchos otros medios– para poder llegar a cada taller. Su voluntad y arduo trabajo, viajando desde el día anterior y sin dormir, merecerían un capítulo aparte con sus relatos en primera persona. A veces, desde la mirada y la planificación citadina se olvida o se desconoce que la Argentina, y la América Latina toda, es extensa, con caminos de tierra y de agua, que muchas veces no hay modo de presentar un comprobante de traslado para que el Estado o una agencia financie traslados “contra presentación de comprobante”.

En ambos casos, sean encuentros regionalizados o en una localización central, es necesario poder tramitar las gestiones administrativas que las jornadas demanden en las instituciones educativas donde trabajan las/os participantes. Asimismo, es importante disponer con antelación de un espacio adecuado para el trabajo, que facilite las actividades en asamblea y en pequeños grupos.

Por último, vale aclarar también que el trabajo realizado debería ser remunerado, si la instancia de gestión lo posibilita. Así ocurrió en la experiencia de Jujuy. Los integrantes de los pueblos indígenas muchas veces trabajan gratis para el Estado o para las ONG, reproduciendo una lógica histórica de violencia. El reconocimiento por su trabajo en la elaboración de materiales debería poder contemplarse en el presupuesto, así como lo están las consultorías, el diseño, la edición, las ilustraciones, etc.

3.3.1. Las dinámicas grupales

Ime ko nanöi tekove nande ñeepe yaipeta omano ñandegüi jaeramo ko ñamboe ñande ñee jare ñande rekovi añave kuriyevi miari royayapo chupe ñuangata avi kerei arakaereta omee chupe.

Es importante mantener viva nuestra lengua materna para que no se muera por eso enseñamos a nuestras generaciones futuras a través de cantos, juegos, leyendas, mitos, cuentos y experiencias directas.

**Elsa Segundo, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Ava Guaraní
El Piquete y Santa Bárbara, Jujuy, 2019
(Acompañamiento de versión en guaraní: Juana Novillo)**



La dinámica de taller permite un trabajo sostenido y colaborativo entre las/os docentes y el equipo responsable de la organización de las actividades. Es necesario que las personas que se desempeñen como talleristas puedan desplegar una escucha atenta, un diálogo permanente y la disposición para modificar la agenda en función del grupo específico. Las técnicas grupales en las diferentes instancias deben estar permanentemente sustentadas en el paradigma de la ESI.

Se propone que se dé inicio a cada una de las jornadas de trabajo con técnicas lúdicas que propongan un acercamiento a la tarea y establezcan un clima de cordialidad. Se sugiere incorporar instancias de trabajo corporal entre las actividades. Siempre se proponen dinámicas de juego en los talleres de ESI, sea con el grupo que fuere (docentes, equipos directivos, supervisoras/es, etc). Por ejemplo: en el primer taller se propuso a ambos pueblos que inventasen una canción que hablara de la ESI y la compartieran. Fue un momento muy cálido y divertido que permitió generar una escucha más relajada entre todas/os, con menos miedos y formalidades. El juego y el canto también crean paridad y compañerismo y ayudan a los equipos de trabajo a adentrarse en la musicalidad de las lenguas.

Es posible que previo al comienzo se solicite un espacio de apertura o presentación a cargo de referentes de la comunidad. Estos momentos son muy importantes para las/os participantes, dan una bienvenida al trabajo conjunto y auguran una jornada de construcción. Lejos de toda mirada romántica, es interesante notar cómo esos momentos desnaturalizan ideas del tiempo muy propias de las agendas de los estados. La representación de “pérdida” vinculada a la concepción moderna de temporalidad se ve interpelada por otras formas de concebirlo.

Como ocurre en las diferentes instancias de formación en ESI, es indispensable poner especial cuidado en la participación de personas ajenas al trabajo. La necesidad de consolidar espacios de confianza implica poder pensar que siempre que ingrese al lugar de trabajo alguien que no haya sido convocado en un principio deba presentarse y pedir permiso para compartir y sumarse a la jornada con el fin de construir un espacio de respeto y familiaridad.

3.3.2. ¿Qué se trabaja en el primer taller?

Taiñ mapuzugun mew, feychi zugu “lofkvzawvn” pige, fewla “mingako” ka pigerkey. Kuyfi mew, pu lofche igkawvrkefuy kom kvzaw mew, ñi zewman ñi ruka, ñi kexan ñi mapu, kake kay. Kom pu che kiñewkven kvzawvrkefuy, fey mew kvzawtugerkefuy ñi kvzaw. Aflu ñi kvzawvn, fey mew kawinturkefuy pu che. Ayiwvn zugu gerkefuy ti kvzaw. Fey mew mvley taiñ goymanoyal feychi azmogen, fachtantv.

En nuestro idioma eso se llama *lofküdawün*, y ahora se le suele decir *mingako* también. Antiguamente, las comunidades se ayudaban mutuamente en todo trabajo, al hacer sus casas, al trabajar su tierra, etc. Toda la gente trabajaba junta, y por eso no se les hacía

pesado el trabajo. Al terminar de trabajar, la gente solía celebrar. El trabajo era un acontecimiento alegre. Entonces no debemos olvidar esta costumbre, hoy día.

Tulio Cañumil, profesor de mapuzugun del Laboratorio de Idiomas (UBA),
Pueblo Mapuche
Florencio Varela, Buenos Aires, 2019

En el primer taller se puede trabajar sobre una estructura similar a la que suele utilizarse en las capacitaciones docentes: “la reflexión sobre nosotras/os mismos”.

Cualquiera sea la propuesta, las acciones tendrían que permitir o favorecer el reconocimiento de los temores, los tabúes y las tensiones que pudiera generar el trabajo sobre la educación sexual a fines de desnaturalizar supuestos y reconocer la diferencia entre experiencias, opiniones personales y los contenidos de ESI que se deben enseñar. Una de las actividades sugeridas es el “Juego de las Cuatro Esquinas” que, de manera lúdica, permite pensar y compartir vivencias y recorridos de socialización en educación sexual. Esta y muchas otras actividades pueden encontrarse en la *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*.²²

Luego de realizar el trabajo de reflexión sobre la actividad propuesta, se sugiere abordar qué se entiende por ESI y posteriormente los 5 ejes conceptuales: cuidado del cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Es importante establecer acuerdos básicos sobre la ESI para luego poder y trabajar sobre la adecuación de materiales didácticos. En este sentido, es aconsejable utilizar alguna técnica grupal.

Es importante que permanentemente se habilite la palabra. Poder hablar “de nuestras cosas” permite consolidar políticas públicas respetuosas de los derechos de los pueblos originarios. Al mismo tiempo, estos espacios permiten ver las transformaciones propias de la cultura a partir de las expresiones de las/os participantes. Los espacios de negociación suponen poder poner en tensión esos conocimientos, teniendo siempre como objetivo el horizonte de los derechos. Un ejemplo lo constituyó la discusión sobre la escritura en ava guaraní de la AHE (Anticoncepción Hormonal de Emergencia). Aunque “la píldora del día después” como también se la conoce, no es abortiva, no tiene contraindicaciones y, como su nombre lo indica, se utiliza en casos de emergencia para prevenir un embarazo no intencional, las mujeres guaraníes afirmaban no querer utilizarla y preferir los métodos naturales que consistían en plantas y tés. ¿Cómo tener presentes los distintos saberes que se ponen en juego? Esta situación muestra cómo el Estado ha validado algunos conocimientos sobre otros. Finalmente, todos los métodos anticonceptivos fueron incorporados al guaraní en el material; sin embargo, como en otros momentos del trabajo, quedará la necesidad de seguir profundizando en las maneras en que los conocimientos ancestrales interpelan al discurso médico hegemónico.

En un segundo momento, se podría propiciar la discusión sobre las temáticas trabajadas y las diferentes formas de definirlas en las distintas lenguas indígenas. Sería conveniente comenzar a identificar perfiles indígenas o referentes comunitarios que puedan llevar un borrador

22 Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_guia_desarrolloinstitucional.pdf.



con las posibles palabras que surjan del debate. Si al final de la jornada se pudiera contar con estos bocetos preliminares, podrá hacerse una puesta en común grupal con las selecciones y elecciones lingüísticas. Es recomendable disponer para esta instancia de un tiempo amplio sin interrupciones, ya que es altamente probable que se intercambien aportes de la lengua conjuntamente con recuerdos familiares y comunitarios.

En el cierre de las jornadas, los equipos de ESI y EIB podrán retomar y destacar los aportes y el trabajo realizado, y establecer las bases y tareas pendientes para las jornadas posteriores. También sería deseable apuntar qué conceptos o temáticas generaron más tensiones o dificultades para abordar nuevamente en el siguiente encuentro. Estos espacios son imprescindibles y tienen como objetivo construir miradas comunes para el abordaje pedagógico de los materiales en las distintas aulas donde las/os docentes trabajan.

3.3.3. ¿Por qué es necesario un segundo taller?

Runa simi qalluta yachachinay recuperarpaj tukuy generaciones jamujkunapaj kay rimayninchej kunankama kawsashan tukuy qonqachinawayku pero ma atinkucho.

Poder recuperar y transmitir de generación en generación cómo una lengua aun existe a pesar de los sometimientos sufridos.

**Fabiana Santos, asistente pedagógica de campo de EIB, Pueblo Quechua
Santa Catalina, Jujuy, 2019**

En el primer taller se han conocido las/os participantes, han realizado los primeros intercambios y aproximaciones a la ESI y sus ejes conceptuales, y se ha abierto la posibilidad de trabajo conjunto entre diferentes equipos técnicos de ESI y EIB y las y los educadoras indígenas.

En el tiempo entre el primer taller y el segundo, las personas quizás hayan rememorado otras posibilidades de interpretación y/o dialogado con integrantes de sus comunidades que no hayan participado de ese encuentro. En los casos en que existan otras instancias de participación, es probable que el material que se elabore tenga que contar con la legitimidad de esos espacios de deliberación colectiva.

Es importante recordar en todo momento que se trata de un trabajo comunitario en el cual afloran las construcciones identitarias atravesadas por una profunda afectividad. Se pueden iniciar estas jornadas valorizando esos intercambios comunitarios, despejando posibles interrogantes y reponiendo simultáneamente el marco de la ESI. También sería el momento oportuno para retomar conceptos que hayan quedado pendientes o poco profundizados en el encuentro anterior.

Se diseñarán sucesivas instancias de profundización sobre la escritura en lengua indígena. Una posibilidad es que pueda ofrecerse el trabajo en grupos reducidos, para luego intercambiar lo realizado con los otros grupos o en plenario, compartiendo la propuesta de cada subgrupo. Nuevamente, esto requiere de tiempo, dado que es probable que surjan diferencias y la necesidad de consenso resulta imperiosa.

Se espera que ambas tareas –la adecuación de los materiales a la lengua originaria y el trabajo con el paradigma de la ESI– se desarrollen de manera sincrónica. Para ello, en esta segunda jornada se podrían explorar de manera lúdica, y con el fin de encontrar ejemplos, las publicaciones del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación, reconociendo contenidos y actividades necesarias para el trabajo en el aula y en la comunidad. También es posible que los equipos provinciales, tanto de ESI como de EIB, hayan realizado sus propios materiales. En el caso de EIB, es probable que surja la necesidad de profundizar en el derecho a la ESI con identidad. La ESI “desde la cosmovisión de los pueblos originarios” supone reconocer estéticas, situaciones cotidianas e historias y reflexionar sobre ellas. Profundizar en estas temáticas y escribir materiales que retomen estas discusiones es un desafío para enfrentar en el futuro.

Si se da un verdadero trabajo de articulación, es posible que se pueda contar con esos materiales desde un comienzo para proyectar los talleres. Las reflexiones planteadas en el capítulo 2 se cristalizan en estos momentos de construcción colectiva: los roles de género, las múltiples violencias, las diferencias intergeneracionales, las formas de concebir el cuerpo y la sexualidad, entre otros, son temas que pueden aparecer y es importante darles lugar y definir estrategias de intervención docente.

Solo a modo de sugerencia, podría ser de utilidad adentrarse en el cuadernillo de Nivel Inicial para despejar temores acerca de cómo enseñar sexualidad en la primera infancia, continuando por el resto de los niveles para visualizar cómo se abordan temas de la pubertad y la adolescencia. Otra posibilidad es trabajar de manera coincidente todos los cuadernillos en un mismo momento y ver actividades sobre el mismo eje conceptual para distintos grupos etáreos.

3.3.3.1. Los acuerdos lingüísticos son importantes. ¿También es necesario acordar el diseño?

**Roñembyatýramo ñamba'apo haguã oñondive jahakuévo hupytýrã gotyo.
Ikatuva'era ñaikumby ha jaha porãve ñande peteĩ hupytýrãme. Opa tekoteere.**

Cuando nos juntamos o nos reunimos con la misma orientación: con otros y para todos, deben existir momentos de reflexión, se analizan alternativas y se toman decisiones en conjunto, para todas las identidades.

**Raúl Sena, profesor de guaraní de la Escuela Normal Ramón Milcíades Gómez
San Cosme, Corrientes, 2019**



La adecuación de los materiales de ESI requiere tanto de los acuerdos lingüísticos como del consenso acerca del diseño.

La presencia de algún representante del equipo que delinearé la impresión de los materiales es indispensable para consensuar los cambios necesarios. Esta instancia requiere de trabajo en pequeños grupos para el análisis de los dibujos e, incluso, los colores y la propuesta de alternativas a las ilustraciones que sean afines al grupo participante.

La puesta en común del trabajo en pequeños grupos permitirá acuerdos generales sobre la base de las distintas perspectivas. Puede ocurrir que las personas adultas de la comunidad aporten una mirada diferente de la de las/os jóvenes. La vestimenta, los colores, los instrumentos musicales, las posturas y los peinados pueden diferir. La guía oportuna de la coordinación facilitará los acuerdos necesarios.

Cuando los materiales, en este caso las láminas, se encuentren ya diseñados, se compartirá con las personas que han asistido a los talleres una versión borrador impresa en el tamaño definitivo. Se facilitará en pequeños grupos la revisión y corrección colectiva.

3.3.4. El tercer taller

ESI häp n'ochufwenyaj tä tach'ote nilhokej wichi häp tä tamenej tä t'uhawetej chi ihi wichi lhämet tsi iche m'ek tä ihi tä matche tä atha. Iche n'olhämetes tä iwatläk olhamel öt'ukwe elh tä yiwitej wichi lhämet. Äp te tä iche n'olhämet tä wichi tä lhämet wet nech'e matche tä kalelhäj m'ek tä yäme. Wet äp hinälitpe wichi tichunhayaj tä tälhejlä m'ek tä ihi ESI.

Es importante la ESI para el pueblo wichi y aprender desde la lengua wichi porque desde la lengua materna se puede saber cuál es el pensamiento de los wichi en relación con los ejes de la ESI. Abordar desde los conceptos en lengua wichi podemos saber cómo concibe los temas en relación con los temas como el cuidado del cuerpo entre otros temas.

Oswaldo Segovia, docente e investigador, Pueblo Wichi
El Potrillo, Formosa, 2019

El tercer taller es el momento de revisar por completo cada lámina o material adaptado ya en un modelo prototipo, es decir, impreso como quedaría de imprenta y si hubiera discrepancias sobre algún término poder consensuar cuál quedará. Entre el segundo y el tercer taller cada comunidad debe tener el tiempo necesario y suficiente de compartir el proceso de trabajo con otras personas que no hayan participado de los talleres, y así poder verificar qué se entiende, qué se interpreta del texto en lengua indígena.

En este taller también se propone dedicar parte de la jornada en la elaboración de propuestas para la utilización didáctica de dicho material. Por ejemplo, cómo trabajar con ese material, en qué espacios, con quiénes, qué es importante tener en cuenta antes de abordar el material en la lengua indígena, con qué otras y otros podrían asociarse para desarrollar la ESI a partir de ese material, etc.

Dado que será la última instancia de encuentro, sería pertinente evaluar el proceso de trabajo. Con técnicas lúdicas se habilita la expresión de todas/os las/os participantes para poner en común la significación de todo el proceso, de los aportes que la ESI proporcionó, de lo que todos las/os actores aprendieron y de la construcción comunitaria que se pudo lograr.

Se sugiere que, como en todo taller de ESI, se finalice con la escritura de la carta a una persona que no concurrió a las jornadas, narrando las oportunidades de aprendizaje que se sustanciaron en los sucesivos encuentros. Esta carta puede ser individual o colectiva.

Si bien este momento es el final de todo un recorrido, es también el inicio de los múltiples y fructuosos caminos de la puesta en práctica de la enseñanza de la ESI en lenguas indígenas.

lunes 31 de julio 2013
Lugar: Ministerio de Educación - Nación y Provincia de Jujuy
Educación Sexual Integral - Nación y Provincia de Jujuy

En este taller de capacitación de ESI como originaria me conto primero
hablar sobre mi propia vida íntima, ya que en vida de niño o adolescente
jamás mi madre me habló sobre sexualidad, a esta edad de 60 años
hablo abiertamente en medio de las idoneas guaraní sobre sexo, jamas
si a conocer lo que pase en vida, en esta capacitación me confieso
delante de todos, ahora me capacite y puedo hablar enseñar a niños
y adolescente de mi comunidad y escuela sobre sexualidad y que
hay ley para hablar sobre el tema, pero que niños y jóvenes
aprendan a cuidarse, prevenir, y reclamar su derecho, y exigir
mas los medicamentos para aquellas personas que estan en
tratamiento -VTH

Yosurupai a la ley 26.150 de Educación Sexual Integral para la
escuela primaria - y la integración de los pueblos originarios
Guaraní - provincia de Jujuy

Flora Elsa Cruz
Idonea Guarani
Jujuy



3.3.5. Una vuelta más: la última corrección

Ñawpaj llatakunapajqa tukuy ruway kakun tukuymanta chayrayku ñawpaj kakun remanakuy ñoqanchej ñoqayku llank'akuna ruanapaj; ayllupis ñawpajqa astawan runallajta kakun, chaymantaraj llawar ayllu.

La construcción colectiva o comunitaria es la visión organizativa que tienen las comunidades originarias para toda actividad o evento; es más, los pueblos originarios para ese sistema de organización poseen en la conjugación verbal y los pronombres personales dos formas de realizar labores comunitarias: *Ñoqanchej* (incluye a todos nadie que afuera) y *Ñoqayku* (incluye a un grupo y otro grupo trabaja en otra actividad) y por eso *ayllu* es más comunidad que familia; se antepone a la visión individual.

*Yachachej Mario Acho, asesor pedagógico en lengua quechua (EIB), Pueblo Quechua
Provincia de Jujuy, 2019*

Siempre existe la probabilidad de que haya alguna necesidad para volver a encontrarnos. Si bien la mayoría de las lenguas indígenas americanas utilizan el alfabeto castellano, en muchas de ellas existen letras o grafemas específicos que deben construirse. Habrá que prever una jornada más de trabajo antes de la impresión final si fuese necesaria.

A lo largo de los talleres, seguramente se habrán identificado personas con mayor conocimiento de la lengua indígena en cuestión. De necesitarse un espacio para la corrección final se las podrá convocar para terminar de decidir si se trata de un acento o un apóstrofe o si la letra lleva diéresis o virgulilla. Contemplar errores de tipeo, puntuación, segmentación de palabras y caracteres especiales es asumir la importancia del trabajo con las lenguas y la necesidad de hacerlo con responsabilidad.

A modo de ejemplo se puede citar el caso de ÷ (ver las láminas al final) que se da en la variante jujeña del guaraní, en el pueblo chané de la provincia de Salta y en algunas zonas de Bolivia.

Dicho grafema es muy particular por lo que, al realizar el trabajo de edición, los equipos se encontraron con la imposibilidad de reproducirlo, en consecuencia, optaron por sustituirlo por un símbolo disponible. En las instancias de corrección en territorio, algunas *mburuvichas* insistían en su singularidad que no se veía reflejada en la grafía empleada. Esto evidencia cómo la representación escrita de la palabra configura una disputa simbólica en el campo lingüístico. En la actualidad, ese signo se escribe como un + o como una ï (i tachada), a efectos de mostrar que se trata de una vocal que “suena en la garganta y se expande por la nariz” (como expresó una participante del taller de trabajo del pueblo guaraní). Más allá de toda interpretación, esta es solo una de muestra de cómo la identidad de una comunidad

puede expresarse de diferentes maneras. Y también habla de la necesidad de trabajar conjuntamente, ya que “al que no sabe hay que explicarle, por eso para trabajar la escritura hay que trabajar ambas partes, idóneo y técnico, si no, no hay avance” (docente del pueblo guaraní).

3.3.6. Acompañamiento

[...] para nosotros fue el comienzo de poder llegar a los niños de la escuela primaria, secundaria, donde asisten los niños y jóvenes estudiantes de nuestras comunidades, para que conozcan y tengan conocimientos sobre Educación Sexual Integral, por mucho tiempo fue silenciado por las abuelas/os. Esto fue TABÚ EN EL PUEBLO GUARANÍ, ahora con las láminas traducidas en guaraní nos favorece [...] para que nuestros hijos y nietos/as sepan el cuidado de su cuerpo y vivan en plenitud con los conocimientos de ESI.

Campinta guazú Flora Elsa Cruz, asesora pedagógica en lengua ava guaraní (EIB),
Pueblo Ava Guaraní
Provincia de Jujuy, 2015

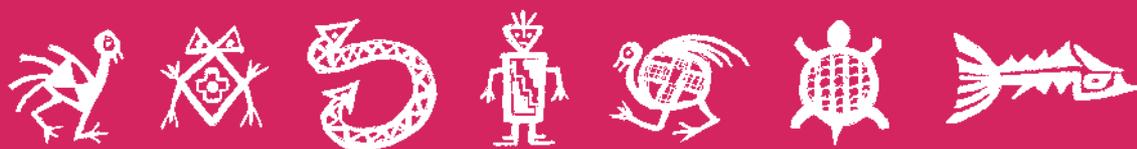
Como resultado final, llegarán a la comunidad los materiales de ESI en lenguas indígenas, con el tiempo y los consensos necesarios que sustenten su legitimidad. Es propicio que la recepción del producto de tantas jornadas de trabajo sea en el marco de una celebración por la labor realizada y de afianzamiento de los lazos construidos. En la provincia de Jujuy, cada idónea/o que acompañó la elaboración de los materiales recibió láminas para su comunidad y su escuela en un último taller que se realizó en la localidad de La Quiaca y en Libertador General San Martín. En ellos participaron también autoridades comunitarias y miembros del CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas). Fueron momentos de profunda emotividad. El mismo Estado que históricamente negó las lenguas y culturas indígenas, volvía para legitimarlas. A partir de espacios de asamblea donde las *mburuvichas* se definían como “sobrevivientes” y de juegos con anteojos de colores entre los quechuas que deconstruían los primeros momentos de solemnidad, afloraban las características distintivas de cada pueblo.

Finalmente, resulta conveniente que exista un acompañamiento pedagógico para la utilización de los materiales en las aulas. Haber profundizado en la articulación quizás permita a los equipos territoriales afianzar formas de trabajo institucionales, plurales y respetuosas de todas las cuestiones que se han desarrollado a lo largo de estas páginas. Documentar las prácticas, potenciarlas y multiplicarlas permitirá construir herramientas para el abordaje de la ESI en contextos de diversidad cultural y lingüística.



BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Álvaro (2009): "Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación". En Luis Enrique López (ed.): *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Editores Plural, pp. 57-76.
- Bentivegna, Diego (2019): "Presentación", Dossier: Textualidades indígenas en el espacio latinoamericano: lenguas, prácticas, documentalidad, *Revista de Estudios Literarios Latinoamericanos*, 6, UNTREF, pp. 1-8.
- Bohoslavsky, Ernesto y Germán Soprano (2010): *Un Estado con rostro humano Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Butler, Judith (1997): "Sujetos de sexo/género/deseo", *Feminaria*, a. X, Nº 19, pp. 1-20.
- Butler, Judith (2015): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo" [1990]*. Buenos Aires: Paidós.
- Colchester, Marcus y Fergus MacKay (2004): "Forjando un espacio de negociación. Pueblos indígenas, representación colectiva y el derecho al consentimiento libre, previo e informado", ponencia presentada (en inglés) ante la Décima Conferencia de la Asociación Internacional para el Estudio de la Propiedad Común.
- Coordinación Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (2016): *Manual de mediación intercultural. Aportes desde la experiencia de los intérpretes y traductores oficiales en lenguas indígenas*. Lima: Perú.
- Elizalde, Silvia (2014): "Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar", *Revista Intersecciones en Comunicación*, UNICEN, a. 8, Nº 8, pp. 33-52.
- Federici, Silvia (2015): *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Fraser, Georgina (2017): "En el sur del sur: traducción e interpretación en lenguas originarias". *Revista Lenguas Vivas*. Publicación del I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", a. 17 (13), pp. 143-155.
- Fuks, A. E. (2019): "Más que un conflicto entre lenguas". *Soberanía Sanitaria*, 3, Nº6, pp. 75-80. Disponible en: <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/RSS-6-Online.pdf>
- Gramsci, Antonio (1984): *Cuadernos desde la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Hall, Stuart (2003): "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". En Stuart Hall y Paul Du Gray, *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-39.
- Jimeno, Myriam (2005): "La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica". *Antípoda*, Nº 1, Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 43-65.



- Lagos, Cristián (2005): "La vitalidad lingüística del mapudungun en Santiago de Chile, sus factores determinantes y consecuencias socioculturales: estudio exploratorio desde una perspectiva socio y etnolingüística". *Werken*, N° 006, pp. 23-37.
- Lerner, Delia (2007): "Enseñar en la diversidad", conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia, La Plata. En *Revista Lectura y Vida*, pp. 6-14.
- López, Luis Enrique (2009): *Reaching the unreached. Intercultural bilingual education in Latin America. background study for the EFA Global Monitoring report*. París: UNESCO.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015a): *Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110256>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015b): *Con nuestra voz. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. 6 volúmenes, edición multilingüe. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015c): *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016): *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Edición ilustrada. Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2015): *Derechos de los pueblos indígenas en la Argentina, una compilación*. Buenos Aires.
- Musante, Marcelo (2018): "Masacres, disciplinamiento y trabajo forzado en las reducciones estatales para indígenas de Chaco y Formosa durante el siglo XX". En Walter Delrio, Diego Escolar, Diana Lenton y Marisa Malvestitti (comps.): *En el país del no me acuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: UNRN, pp. 243-282.
- Nacach, Gabriela (2015): "Los mensajes de la capacitación. Un posible abordaje de la ESI en contextos indígenas", *Etnografías Contemporáneas*, N° 7, dossier "Antropología aplicada", Universidad Nacional de San Martín. Disponible en <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/26>.
- Pacecca, María Inés y Gerardo Averbuj (2014): *Mirar y que te miren, pensar y que te piensen: migraciones, diferencia y derechos en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Paredes, Julieta (2008): *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Cooperativa El Rebozo.

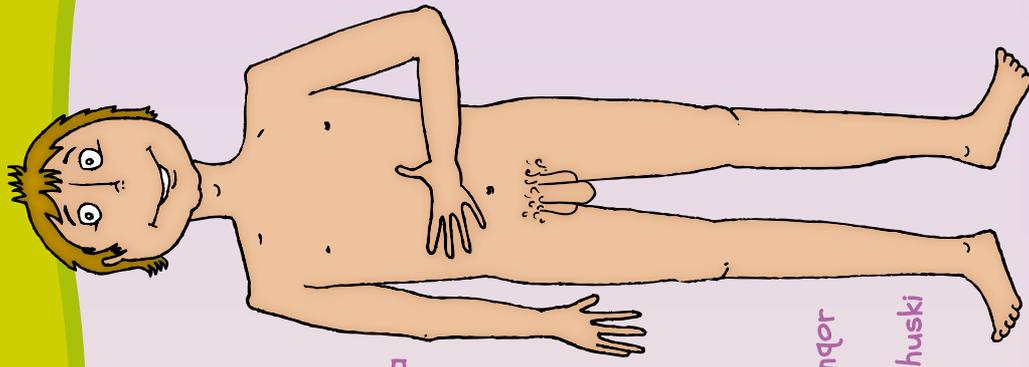
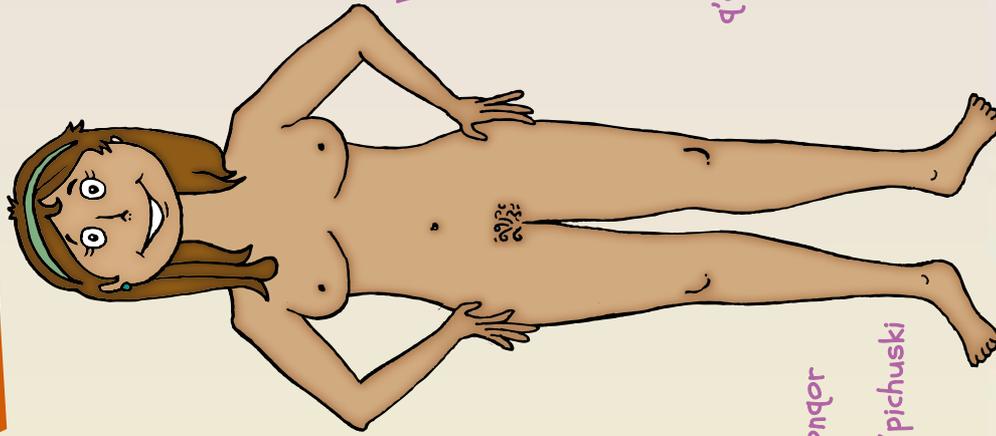
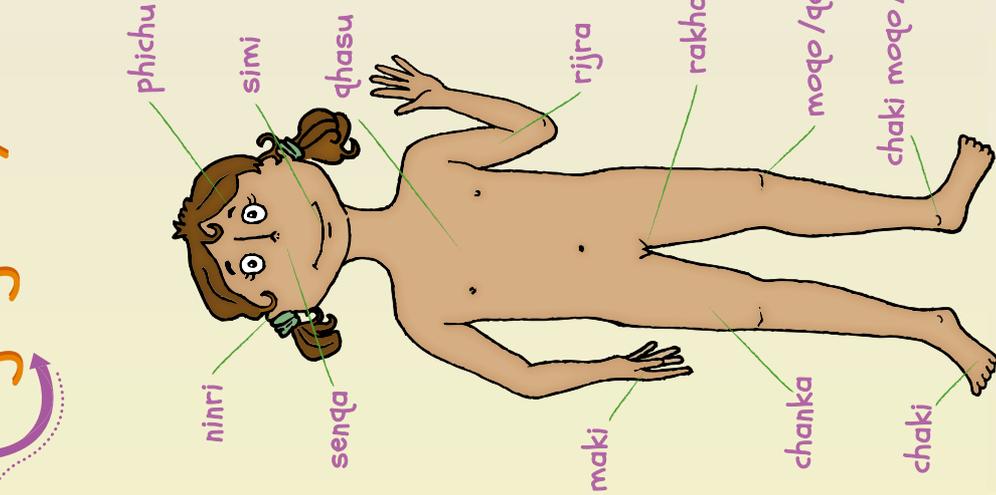


- Rappaport, Joane (2011): "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva y otros, *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, tomo II. México: CIESAS/UNICACH/ PDTG-Perú/ISS-HIVOS, pp. 327-369.
- Repetto, Fabián (2018): "Clase 1: Intersectorialidad en el marco del Plan ENIA". Curso del Plan Nacional de Prevención del Embarazo no intencional en la adolescencia. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Restrepo, Eduardo (2007): "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio", *Jangwa Pana*, 5, pp. 24-35.
- Rojas, Sergio Joel (2018): *Na aqtaqpi Ralaxaicpi: ñaconaxa t sauoqta alo naua qara aqtaqa*. Buenos Aires: Consejo Qompi, IES CESBI, CELES-CONICET.
- Segato, Rita (2004): "Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales", *Serie Antropología*, 356, pp. 1-25.
- Segato, Rita (2011): "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial". En Aníbal Quijano y Julio Mejía Navarrete (eds.), *La cuestión decolonial*. Lima: Universidad Ricardo Palma, pp. 17-47.
- Unamuno, Virginia (2012): *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Veiga, L. y Bronzo, C. (2014): "Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços de proteção social: A experiência de Belo Horizonte", *Revista Administração Pública*, vol. 48, Río de Janeiro.
- Vilar, Milagros (ed.) (2019): *Lenguas y migraciones*. Papeles de trabajo del CELES, UNSAM. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/Papeles-de-trabajo-del-CELES-vol-1-2019.pdf>
- White, Richard (1991): *The Middle Ground: Indians, Empires, and republics in the Great Lakes Region, 1650-1815*. Cambridge: Cambridge University Press.

Las láminas que se muestran a continuación se encuentran disponibles para su descarga en <https://www.educ.ar/recursos/132312/educacion-sexual-integral>.



Uj rijch'ayman qhawakun kawsayninchaj



- Osqayta wiñanku wiñayninpi.
- Ñuriñkuna wiñarin, yuraj llujllu jisp'ayninmanta jamun.
- Uñku chujcha wiñarin rakhapatapi, wallak'upi, chankapi.
- Chakasin jatunchakun (chichu warmi kastin wachaniastimpi).

WARMIKUNA
SAPA UJ
WINAYNINPI

- Much'ikuna rukhurimman, anchata jump'imman anchata q'aparisa.
- Killa yawarinin khal'arin ichapis merayta ainman.
- Rukhurin mosoj munaykuna saruyta mosqokuspa ujkanawan munaspa.

QHARIKUNA
SAPA UJ
WINAYNINPI

- Wiñanku usqhayta llasampi wiñayninpi. Nawpaqtaqa wiñan chankasin rijrasin, chantataj wasa k'ullun.
- Jatunchakun ullun q'orotan q'aran ukhumpi. Wiñarin, 'uraj llujllu jiq'achakun 'urapi.
- Uñku chujcha wiñarin q'orota q'aranpi, wallak'uspi, sunkhaan tukuy ukhumpi.
- Pata rijra jatunchakun chakanaga mana warmijinchu.

- Rimaynin rijrakun, jatunchakun 'onqari moq' on. Much'ikuna rukhurimman, anchata jump'imman anchata q'aparisa.
- Qallarin yuraj llujllu loqsiyta, ichapis merayta ainman.
- Rukhurin mosoj munaykuna saruyta mosqokuspa ujkanawan munaspa.



Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación

Programa Nacional de Educación Sexual Integral



Uj rijch'ayman qhawakun kawsayninchaj



1 Mosej ruwasninchaj kapun

- ¿Ima ruwasninchaj, ruway munanchaj: pullay, tusay, pullay ruay, wisipi purina, toklaya uywachin masinichikwan ostawan kamanchaj?
- Ahelqananchaj ruwasninchajta uñiqen yochawwasipi iuch'uy kaspa kuskachanchaj, ¿imata saqerchaj ruway? ¿imata ruwachinchiqun?
- ¿Imata kusqa kaspa eqhnekuna kaspa ruway munanchaj? ¿imata ruway munanchaj imilikuna lloqallikuna? ¿imorayka?



2 Tantasqapi kayta munayku

- ¿Imorayku moqwalet, noqanochajaj, tantanapi koy? ¿imorayochus kasunman yoykunanaj choy hamachaypi (chujcha tukuy, imorayna tukuy ri p'ochachokuy, takuy tusuykunata uyantanchaj, ...)?
- ¿Maypi kasinan sonqo munayninchaj, yanapanachaj, mana dzejinchikuy, tukuy kawsay wallinchej, ant tukuy kawsayta niy tantasqapi?



3 Chayllapi yjina churakunchej

- ¿Imataj nishanku koy imilikuna lloqallikuna yanakunapi? ¿imataj kawsayninpi kashtamant?
- Willakunachaj kawsayninchiqmanajta uñina rijch'aymanat wuyarispa kawsayniykimanta.
- ¿Chhritkunata warnikunata jinallatqichu choy kawsayninchaj?

6 Uj kutikuna mana munayman rinchaj ukhunchajta

- Ukhunchajtaq mana kichikanchu, ukhunchajta noqanchojlla. ¿Uj llokkuyman choyenki ukhuykimanta waj runakunaman rijch'okunanchaj? ¿Choy qhawasoykumanta ñawisim, rawisim, video ñawisim? ¿Imorayku? ¿"Ima koy k'ochakay", koy mosej willaykunapi qoanachaj?
- Imorayna muruyman "koy k'ochakay" koymanta noqanchaj koyrinchejpi, ruyrinchejpi qhawachiwanchaj noqanchajllatata.

5 Munanachaj

- ¿Imorataj qhawachinchej munayninchajta shiqay runaman? Nowinchej tukuy k'ochachokuykunata munanachaymanat.
- ¿Imataj sonqochajpi rijch'antinchaj koy rimoykunawan?
- Moy, k'ochach munanachay ukhunananta kam, imoraymanat wachinakuwajta uñi sonqo munakawachinchej. ¿Imorataj kufrikunachaj choyjina kojina?



4 Mosej tapuykunata, tapunakunachaj

- Yochanirgankechu ima rijch'aj ukhuykimanta imilikuna lloqallikuna ñan mana kuraj qalinchaj.
- ¿Kexsinichu ukhuykimanta imachus manat'u ukhuykipi kichikanchu qhawakun?
- ¿Imorataj kenafikusunman imojajka manajaj ruktunin?



¿Imenghin mana wifwan?...

7 Munanchaj mana niyta, manajaj niyta atinchajchu

- ¿Masinchojyaku ruwachaj k'amichikuspa ruwayku mana ruymunruy, mana mana niyta ahinchichu? ¿Imorataj choymanat sonqochaj kanqa? ¿ahinchichu rimayjta uñi ruwasan?
- ¿Imanunman uñi ruwa lluchichinchej ukhunchajta, woytukuy mana munashojinchej, manowanchaj qhawachinchoyta uñi p'eqayninchej? Moy, wallinchej jallach'okuy choy pokoykunata mana munasqayta ruwijku, jinallaj rimokuna, allikuraj runakunawan poykuna yanapananchajpi.



8 Tantiasunchej kurajinichaj

mana uyarita munawasunchajchu.

- ¿Imataj willerisunchej kuraj runakunaman? ¿Imataj mana willayta ruwasunchaj?
- ¿Imaynata ruwasunman yanarinchajpi? Poykunaca, ¿imataj ruwanakuman yanarinchajpi?

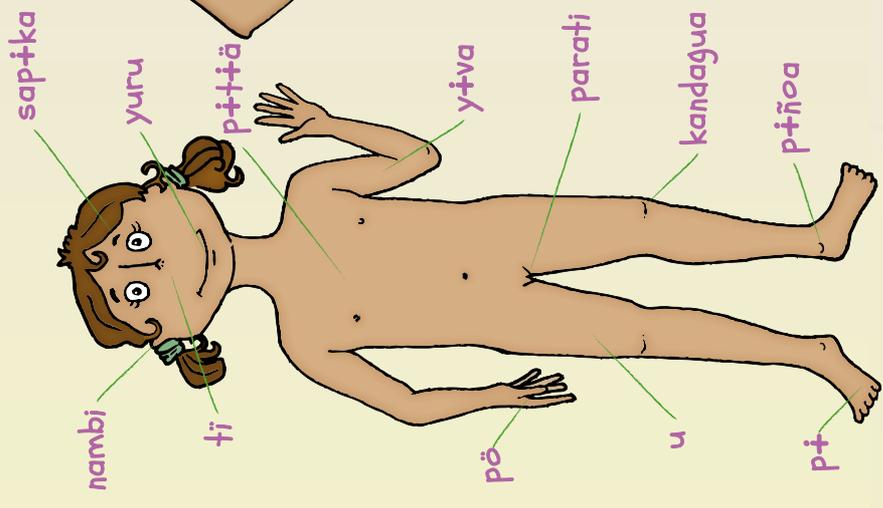
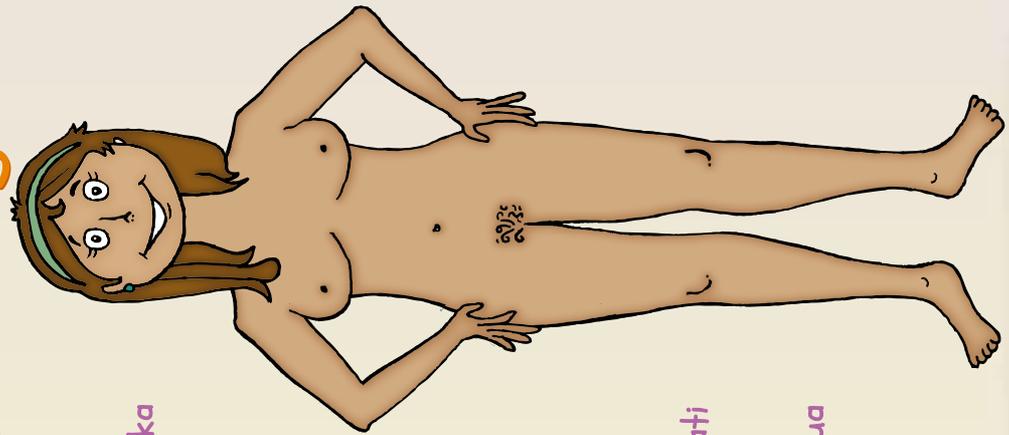
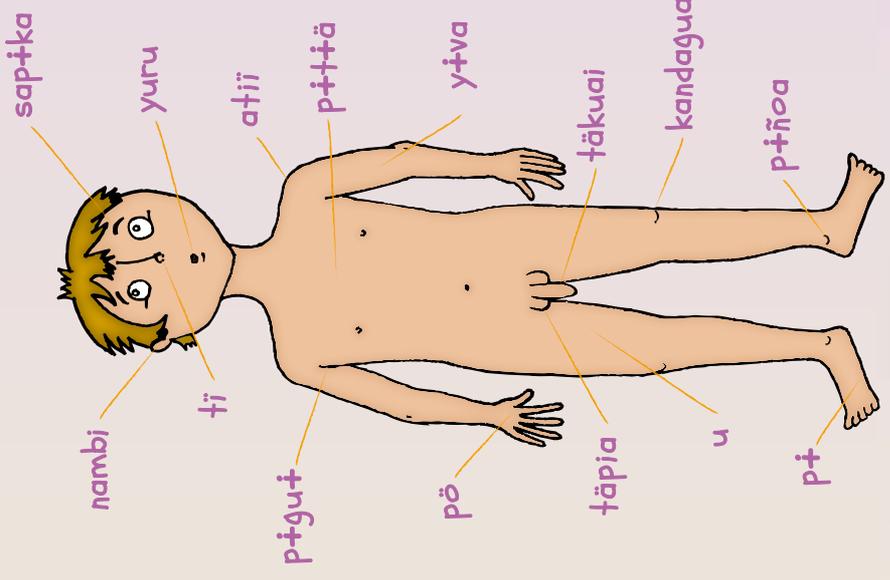
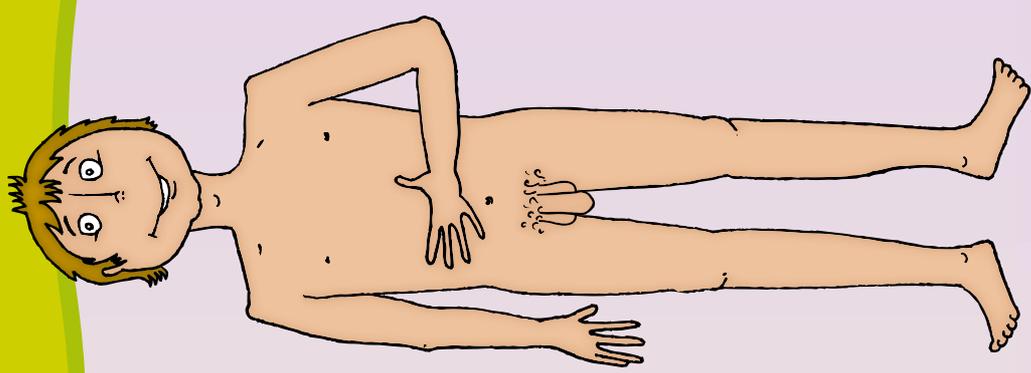




oyekua

YEMBOE ÑEMENO REGUA OPAETE PEGUA

Ambte oyeandu jare



- Iyatiti rupi, mba-cha reta, oyepepek+ jare ikupe, kuña reta mbaent oko rai.
- ñese amb+eye, iyesso ik+ta okuakua jayave, oéma ñamandau, ipitachia jete rupi, jare jete ñat.
- Ombo+tp+, oyekuavo tet-ñakuvi.
- jete amandeko ma opau pauma oi rü reta ndive, ip+ta aguar+ta vaerä.

- Okuakua +mambae, jare iu, iy+vani, jetevi.
- Tuicha oyepepek+ ñaku okuakua oyave iapia iy+ku+te rupi oime toi.
- Jaa, oñ mbaok+, rupi, okuakua oo' ñakuvi, iaramo, ianda p+qui rupi jent+ vaa rupi, jare jete rupi, jaa oñemana oo'.

KUIMBAE RETA PE IARA OVAEMA YAVE

- Övi jete+rpi ñamandau, jare jayat+ irarakü ñes+.
- Oñemond+oyave ipuerü ipurua.
- jete iy+ma oñemeno v+era, oñ+yete op+upau kumbes+ive, jare kharal ndive+.

- Kuñatari reta, oñemonto imambaepegua okuakua jete, jare ikamb+vi.
- Övi ikamb+, jare iparatigui iy+ ñi Öe.
- Okuakuavi jaa, jantendap+guli jare iurupi.
- Okuakuavi jete oyepepek+ oñemond+oyave imemako ipuruvaterä jare imembt+ oavaterä.

KUÑARETA IARA OAYAVE

Ambite oyekua jare oyeyandu



1 Ñanoi mbaravtki+ ptau

- ¿Kera mbaravtki+ ou vae, yalipota yoyvoga?
- ¿Yovango, p+rae, ñande rete namangue vae, guataka, yoyvandu fent+mh+ ñee, +mogatuta ko ñai ñande ñi retu ndive?
- ¿Yakuihata ko, mbogut+ mbaravtki+, oyeyvo vae, ñaeramo oyembo+ht+ yvae, yambo yovake ¿mboe ra yavey? ¿Mboe ra yoyvoga?
- ¿Mboe ra ñande mboe apitai, kurañaveira, kunumi retu ndive? ¿Mboe ra yalipota yoyvoga ñandeña ñai yvae? ¿Mbaeti?



2 Roipota noi át+pe

- ¿Kua at+pe roymboeti? ¿Oyemboeta ko, keñei oyemomde vaerü, jare ta oheampinka vaerü, oiparavo keñei ñyapitai vaerü?
- Oyemboet+ yve oyekuvata ko oyuyupüi, yemboeti, mboorovu, parareko, Ngrata ñanofi taurusu retu, iako amb+he vae... (ampo, ampo).

5 Ore poropota yave

- ¿Kua roipota yve, ñaeramo roymboeveta, ñupapire, oyekuvata vae, ñapopotare...omangueta arakee, kae vae romangeta...? ñane mandu tai.
- ¿Chep+ha yerovia tai, amae amb+tere, mbaeti ñ+ka oi chere, ñaeramo chep+ta h+ta?

4 Royapo p+randu ptau

- Yop+randu ñande rete re, oyekua vae kunhata ikambu oe romo, kunumi ñee guasu, ñend+guu oyepota, ñandap+gu+ rapü vi.
- ¿Kera ra ñamö ñandeye?



7 Roipota teñi roe "ani", ereñi ore puereä roe

- Amope ore moñera oregh+ ñü roypo mboe ore p+ta rupia, ore puere mboe roe? ¿Kera ra roipota? ¿Mbaeti keape ore mta+?
- Mboe ra roypota, kea oipota yarokua oreve yvae? ¿Oipota opoko roipota ñeve, oipota ore reña? Ñane mtañi tado, kua teko ikovi mbae, ngerad ko ñane kitiñi, ñamombeuta ko, okukua vae retapa ñane mbo+ vaerü.



3 Yamboavaia ñande reko

- Opañevet jova kavi amboevue, oyevovia, jare ok+ve maritura oiko retu?
- ñmandu tai ñekora
- Kunumi retu, kurañai retu, ñaeramiño vi?



6 Amope cherefere chekatatä

- Ñande rete oyovoketi, penñio ko ñande rete ¿Ore p+ta roecha ipite nandi, nandi mboe rechidape, ñupapirepe oyekua oyecha vi? ¿Vaera ikovi oyekua oyechaka yvae, ipite nandi?
- ¿Jaema taurusu eta oyembo ñee, ikovi oyechaka vaerü? Ñande ñane mtañi tai, jae retu ñmandu



8 Ngara ndipo okukua vae reta ore rovia

- ¿Mboe ra ñane mñitru okunkua vae reape? ¿Mboe ra roipota ore mñitru? ¿Kera ñara yoyvoga, ñande ñerovia vaerü? Jae retu vaerü oyapota, oreovia vaerü?



Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación



Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Mana

t'ukurirraqanchajchu
kay kawsaytaqda...
¿kunanri?



T'ukurinanchaj tata mama wamrapikaspa,
tukuykawsaypiujinakunqna.

- Tata mana wamrapikaspa, t'ukurinanchaj tukuykawsaypi ujina kakunqna.

ALLINTA YACHANANCHAJPAJ SEXUAL INTEGRALNISQAMANTA

¿Qan
pastillakunawan
jallich'akunkichu?

Ari, ulluch'ulutaqa
walichinayki tian
¿sida onqoyta
qonqanichu?



¿Imakunataj rejsinchaj jallichá kunanchispaj?
¿Maygentaj kanman allinta
jallich'akunananchajpaj?

- Allin jallich'akunchajpaj iskayninchajpaj kapun.

Uj ñiqen munanakuypi
mana chrichiakunchaj ninku.
¿Chaaqas kanman?

Ma chaqachu
cheyqa.



¿Jujina llullamunakuyman rimaqata rejsinkichu?

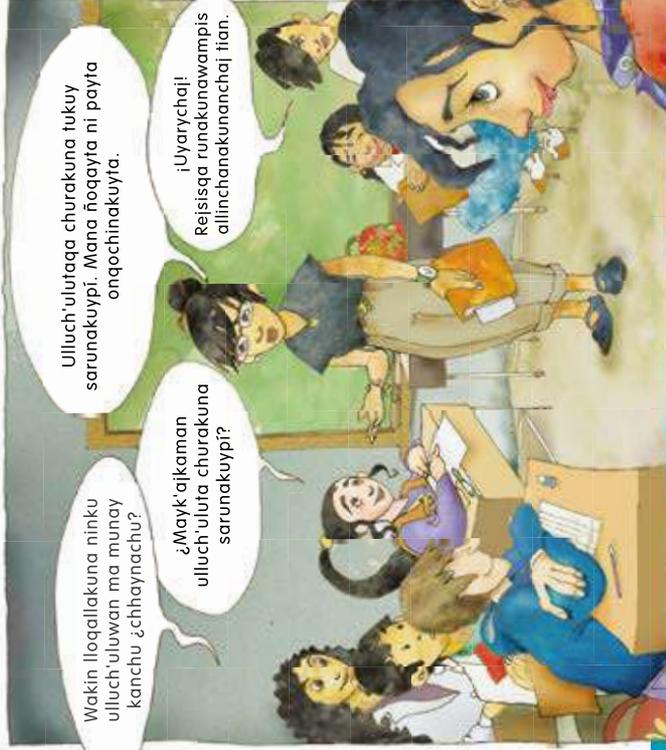
- Llullarimaykuna simimanta simi purin.
Allin jallich'akunaykipaj, yachananchijpaj.

Wakin lloqallakuna ninku
ulluch'ulwan ma munay
kanchu ¿chhaynachu?

¿Mayk'ajkaman
ulluch'uluta churakuna
sarunakuypi?

Ulluch'ulutaqa churakuna tukuy
sarunakuypi. Mana ñoqayta ni payta
onqochinakuyta.

¿Uyarychaj
Rejsisqa runakunawampis
allinchanakunanchaj tian.



¿Imayna ruana tian tukuy runakuna yachanampaj allin meranampaj wakín yachaywasikunapaj?

- Cheqayki tian yachanaykipaj allin sarukunamanta yachaywasiykipi.

Ñoqa, qalliriyman
ma munaraganichu
pay kallpaykuwan.

Ñoqa manchakurqani
lloqallakuna
kallpaykuwanku.



Qhari munakusqay ñoqapis
suwayta nirqayku
sarunakunaykupaj...

¿Imata yachananchaj tian qallarinpaj
sarunakunapaj?

- Mayk'ajpitaj, piwan kanman sarunakuy cheqayki kan.

Mbaeti ko ore
p+aruai jokōrai roasa
vaerā ¿añave no?



Nande p+arui opaete pegua, jare p+ep+ka rupi, yaiko vaerā kua teko oñono ñande, taurusu yaiko vae, sambia+ tuirā yaiko, jare ichirā vi.

• Añave ich+ra, jare tuira yaiko, jare nde mbaepuere vi nde eyemboe ndeipota vae jare yemboerenda rupi, ngarako omboavai yepel ipurua kuñataireta oyemboetako tupapirere.



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

YEMBOE ÑEMENO REGUA OPAETE PEGUA

¿Nde eyangareko ndeye karai imoã ndive?



Joo, erei iaeramiño vi oime, yaiporu vaerā tákui juru ¿Neakan+ma yera mbaeras+ pinch+ti vaere sida?

¿Yaikuaye pa jru moã, agu+yeara, ñande purua? ¿Yaiparavota ko kea jae, ikaviete agu+yeara ñande purua vaerā?

• Yayangareko ñandeye, jae ko, tembiapo opareve pegua.

Jei reta ñemeno ombo+pt+ ramo yave mbaeti ipurua... ¿añententā?



Jokua, jei vae añententā.

¿Peikuapa, kerupi, omojangaa jangaño vae ñemeno regua?

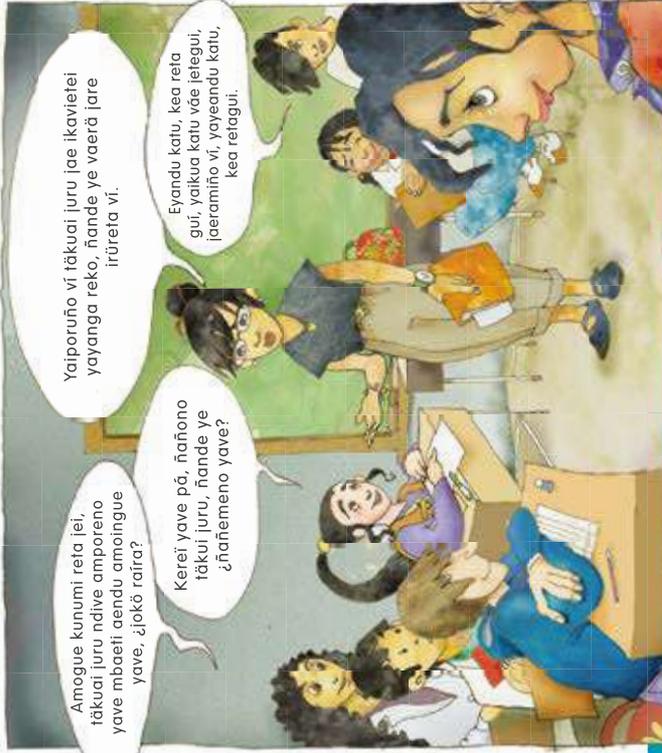
• Oime omojanga vae, jei, jeiñovi, jei yeye kerupi rupi eyangareko ndeye, eyemomaranu.

Amogue kunumi reta jei, tákui juru ndive amporeno yave mbaeti aendu amoingue yave. ¿jokō raira?

Kerei yave pá, ñañoño tákui juru, ñande ye ¿ñañemeno yave?

Yaiporuño vi tákui juru jae ikavietei yayanga reko, ñande ye vaerā jare irúrela vi.

Eyandu katu, kea rela guí, yaikua katu vae jelegui, iaeramiño vi, yaveandu katu, kea relagui.



• ¿Kerei ra, yayapota, ñee mombue, oyemboe vaerā, ñemeno regua opaete yemboea rupi? Ndepuere jupirupi, reyemomaranu, yemboat+ra rupi, reikua vaerā, ñemeno regua, yemboea rupi.

Che tenonde, aipotaa... ¿erei jae chemoñera yee...

Che ak+ye fei, ¿erei sambia+ reta chemambeko yee...



Kunumi aipotaa vae roe ñarota rani ñañemeno vaerā...

¿Opareve pemaendua peñemotara? ¿O ngara peñemeno?

• Yaiparavo kea ndive, ñañemeno tara, jupi rupi ndembaepuere nderete emboete.



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

Cheko Tatu resa



- » Anoi pañandepo chiu arasa.
- » Anoi oyemimbi+ vaereta.
- » Anoi chei reta iptā kavivae.
- » Anoi cheri+ ket+, jare cher-tvi ranga.
- » Oime anoi kea au vae.
- » Chekirē-ta chemiari ikavi mbae asave.

El uso de la lengua indígena en la variedad lingüística adaptada por los/as docentes que han colaborado en las mismas no implica de ningún modo desconocer los demás lenguas y variedades habladas en nuestro país.

¿Kerei yayangareko ñandeye?

- » Yaikua: kavi ñande rete.
- » Yaiparavo: tempipapo, opareve, oyembo+pt+ramo, ofemeno reta yave.
- » Yayemboe: kerei mōs yambōyea, agu+yeera ipurua kuñareta.
- » Yayemboete: ñande reteera, jare agu+yeera yemambeko iru reta vi.

Tākua juru peiporu, jókuare kuñareta ngara ipurua, ngara vi imbaerast+ ikavimbae ombovaka iye oñemeno reta yave (VIH/sida).

Yaiporu tākua juru

- 1 Penangareko kereitara iantri mbokipe peipa agu+yeera osoro. Jaseve oi vae agu+ye penavitu porem mōrde peyopi+ vaape sraku omboy+ jare kavama.
- 2 Eñono nerakure eyopi+ jakuaravi iya+pe agu+yeera +y+tt+ oke p+pe.
- 3 Eyora opaete ota ovae ijan+pkape.
- 4 Oreyave eka+ agu+yeera okañ+ mba-tat.
- 5 Eñapiti jare eyora tupapire ndive jare emombo it+pe.

Ome iri+u moñ, jare mbae nunga, yaiporu vaerä agu+yeera ñande purua

MOA MEMB- OMBOKA VAE	KUNA IMBAEPE ONONO VAE	IDIJI KUNA IJAPPE ONONO VAE	MOA MABETI PURUA WERA KUNARETA PURUA	KUA NANONO NANDE PAPE AGU+YEERA KUNARETA PURUA	IJAEI MOA MEMB- OMBOKA VAE
----------------------	------------------------	-----------------------------	--------------------------------------	--	----------------------------

Eyemboya oporopōpanope

Pe puere peparandu jare, penivi kuape
0800-222-3444

Pe parandu peikuatia ñeemboerendape VIH/sida jae kua ñee:
prevencion-vih@msal.gov.ar

Pe parandu kuare ITS y VIH/sida:
0800-3333-4444

Pe parandu...
? Mbae pa kua mbaerast+ / yaiparavo ra mbaerast+ ikavimbae vae VIH/sida?
? Kerei ra ova? / Ova katu yera VIH?
? Oime pa oep+ kua mbaerast+ guñnoi vae / oime mborokua guñnoi 23.798?

Material de distribución gratuita

YEMBOE ÑEMENO REGUA OPAETE PEGUA

Cheko Mbaepoti+



- » Anoi pañandepo irundi+ arasa.
- » Anoi mokoi cheirü reta.
- » Anoi yar+ chest+ rami.
- » Chenkiret+ ayemboe apt+rae.
- » Michipe akt+ye oime penti tētara chemamboeta, chemamboeko yee.



15 AÑOS CON LEY

esi Educación Sexual Integral



Argentina unida



Iniciativa Spotlight

Para eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas

La Iniciativa Spotlight, una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas, es el esfuerzo más grande del mundo para poner fin a todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas.

Desde su puesta en marcha en marzo de 2019, la Iniciativa Spotlight acompaña a la sociedad civil, el Estado Nacional y los gobiernos de las provincias de Salta, Jujuy y Buenos Aires en diferentes acciones con el objetivo de eliminar la violencia de género.



Twitter: @SpotlightAmLat Facebook: @IniciativaSpotlight
#SpotlightFinDeLaViolencia <https://www.spotlightinitiative.org/es/argentina>