

Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales

Universidad de Valparaíso

luis.castro@uv.cl

ISSN (Versión impresa): 0718-0586

CHILE

2006

Ana Carolina Hecht

DE LA FAMILIA WICHÍ A LA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE: PROCESOS
DE APROPIACIÓN, RESISTENCIA Y NEGOCIACIÓN (FORMOSA, ARGENTINA)

Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 4, número 006

Universidad de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

pp. 93-113

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

The logo for redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) features the word "redalyc" in a stylized red font. Below it, the text "LA BIBLIOTECA CIENTÍFICA EN LÍNEA" is written in a smaller, black, sans-serif font. To the right of the text is a red graphic element consisting of a curved line and a small square. Below the logo, the URL "http://redalyc.uaemex.mx" is printed in a black, sans-serif font.

LA BIBLIOTECA CIENTÍFICA EN LÍNEA
<http://redalyc.uaemex.mx>

DE LA FAMILIA WICHÍ A LA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE: PROCESOS DE APROPIACIÓN, RESISTENCIA Y NEGOCIACIÓN (FORMOSA, ARGENTINA)*

FROM THE WICHÍ FAMILY TO THE INTERCULTURAL BILINGUAL SCHOOL:
PROCESSES OF APPROPRIATION, RESISTANCE AND NEGOTIATION
(FORMOSA, ARGENTINA)

Ana Carolina Hecht**

RESUMEN

Muchas investigaciones han analizado desde una concepción diádica la relación entre la socialización familiar y la escolar, como si estos fuesen espacios cerrados, inconexos y opuestos. No obstante, a partir de una investigación etnográfica en comunidades indígenas wichí de El Potrillo, El Chorro y El Tucumancito (Departamento de Ramón Lista, Formosa- Argentina), en este artículo se muestran las yuxtaposiciones e interrelaciones entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y los maestros. Específicamente, se analizan los procesos de apropiación, resistencia y negociación de sus prácticas y representaciones para dar cuenta de la complejidad social en contextos de diversidad cultural. En ese sentido, a través de este análisis, se refleja la construcción de una nueva realidad al interior de la escuela intercultural bilingüe.

Palabras Clave: socialización, educación intercultural bilingüe, comunidades wichí, apropiación, negociación

ABSTRACT

The aim of this article is to study the relationship between familiar socialization and education. In general, schools and families are analyzed as two different and separated fields. However, limits between them are not so clear. In this paper, I observed school representations in contexts of sociocultural diversity. From an ethnographic research in native wichi communities of El Potrillo, El Tucumancito and El Chorro (Ramón Lista, Formosa-Argentine) I researched different process (appropriation, resistance, negotiation) between indigenous families and schools. From this perspective, I consider the social construction of bilingual intercultural schools.

Key Words: socialization, bilingual intercultural education, wichí communities, appropriation, negotiation

* Recibido: junio 2006. Aceptado: julio 2006.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

1) PRESENTACIÓN

La relación entre la antropología y la educación se ha reflejado en el abordaje de las más diversas problemáticas y marcos teóricos hasta conformar hoy en día un área específica de investigación. El interés de la antropología por la educación ha rondado en torno a los procesos educativos en los ámbitos familiares y escolares. En general, éstos se han analizado desde una clásica conceptualización diádica sobre socialización primaria (familiar) y secundaria (escolar) (Berger y Luckmann, 1966). Así, cada una se representa como si poseyera de manera inherente no sólo tipos de contenidos sino prácticas y representaciones sobre los modos de transmitirlos y una valoración diferente sobre el uso de la lengua. No obstante, a partir del estudio etnográfico realizado en las comunidades indígenas wichí de El Potrillo, El Chorro y El Tucumancito (Departamento de Ramón Lista, Formosa, Argentina), se cuestionan dichas miradas que analizan la familia y la escuela como espacios cerrados, inconexos y opuestos en la socialización de los niños. Si bien a ciertos aspectos de dichos ámbitos corresponden distintos modos de socializar a los niños, en este artículo se muestra cómo entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y los maestros se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación de las prácticas y representaciones sobre qué y cómo se enseña (Rockwell, 1996). En síntesis, el objetivo de este trabajo es reflejar las yuxtaposiciones e interrelaciones entre ambas dimensiones para dar cuenta de la complejidad social y visualizar la construcción de una nueva realidad al interior de la escuela intercultural bilingüe gracias al interjuego de diversos agentes sociales.

Este artículo se divide en seis secciones. En la primera se recorren los modos mediante los cuales han sido estudiados los procesos de socialización en general y en comunidades indígenas en particular, para exponer nuestra propia síntesis y perspectiva al respecto. Luego, se presenta la metodología de investigación. En la tercera, etnográfica, se caracteriza al departamento de Ramón Lista donde se realizó este estudio. En la cuarta y quinta secciones se analizan los modos de enseñanza, los contenidos, los agentes educativos, los usos y las concepciones de las lenguas en contacto (wichí y español) tanto en la educación formal como en la familiar. Por último, se presenta una visión integradora de la yuxtaposición e interrelación entre estos espacios gracias a los resultados más relevantes de nuestra investigación.

2) ALGUNAS MIRADAS SOBRE LOS MODOS DE SOCIALIZACIÓN

“La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela.”

(Jerome Bruner)

Una temática de interés característica de los estudios en antropología ha sido distinguir cuánto de natural y cuánto de cultural configura al ser humano, así como el análisis de la relación entre el individuo y la cultura/sociedad. De ese modo se inician las investigaciones en torno a categorías que, bajo diversas denominaciones, estudian dicha relación tales como “socialización” (Berger y Luckmann, 1966; Mead, 1962; Lezcano, 1999), “educación” (Malinowski, 1981; Linton, 1971) y “apropiación” (Rockwell, 1996). A continuación, se revisan los modos en que han sido definidas estas categorías en algunas corrientes teóricas en antropología.

Para el funcionalismo, teoría inglesa de principios del siglo XX, la sociedad es un todo estructurado, coherente e integrado. La cultura no se opone a la naturaleza sino que la continúa, es la respuesta de la sociedad para satisfacer necesidades naturales a través de grupos institucionalizados. Desde esta perspectiva, la familia tiene por función la socialización del niño a través de los adultos y permite que éstos se desarrollen como miembros de una sociedad particular, adquiriendo valores, creencias, expectativas y conocimientos acumulados que garantizan la continuidad y el orden social preestablecido. La socialización se concibe como un proceso unidireccional (del adulto hacia el niño) y cultural (transformación de "organismo viviente" a "individuo social"). En síntesis, para "el funcionalismo, la socialización se asienta en la relación entre estímulo-respuesta, es decir, el niño es asimilado a un objeto [y mediante] una estimulación adecuada se obtiene del niño-objeto una respuesta adecuada. Los mecanismos con los que se logra una socialización exitosa variarán entre la recompensa y el castigo" (Lezcano, 1999:50). A través de la socialización los sujetos portadores de roles sociales determinados se integran al sistema de roles sociales previamente existente en su sociedad.

Otra corriente teórica contemporánea de la anterior, aunque situada en los Estados Unidos, que también ha trabajado la relación entre individuo y sociedad es el particularismo histórico o el culturalismo. Una premisa de esta corriente es la independencia entre la esfera de lo cultural y lo biológico desde la postulación de la existencia de culturas diversas y particulares que configuran a las personas que las conforman. De esta manera, la socialización se entiende como el proceso mediante el cual se adquieren -a través del lenguaje- pautas culturales que llevan a los individuos a ajustar su cosmovisión y conductas deseadas socialmente a los marcos culturales que se le impone (Hernández Soriano y Martínez, 1994).

Tanto el funcionalismo como el particularismo histórico se encuadran dentro de la denominada antropología clásica, ya que dichas corrientes analizan en forma holística a la totalidad de la vida social. Ambas conciben al proceso por medio del cuál los niños se incorporan a la sociedad de una manera unidireccional, determinante y armónica. Es decir, durante el proceso de socialización el sujeto individual tiene poco espacio para oponerse, resistirse o modificar algún aspecto de ese inevitable proceso.

Sin embargo, en las últimas décadas, esa visión de la socialización se modifica. Se enfatiza la continua retroalimentación de acciones e interacciones entre los sujetos y la estructura, donde los sujetos tienen potencialidades y capacidades autónomas e independientes capaces de ponerse en tensión con los supuestos sociales (Lezcano, 1999). Estos cambios implican modificaciones en los estudios sobre socialización. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se perciben en continuo dinamismo, donde todos los agentes sociales aprehenden, transmiten y resisten, representaciones y prácticas significativas del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específico. En estos procesos, el lenguaje cumple un rol fundamental ya que al mismo tiempo en que los agentes sociales aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad: la socialización es hacia y a través del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984). Esta visión permite comprender los procesos contradictorios de dominación y resistencia junto con los de transmisión e integración.

En esta dirección teórica se destaca, dentro de la teoría social latinoamericana en los estudios etnográficos mexicanos, Elsie Rockwell (1985; 1995; 1996). Esta autora propone repensar críticamente las conceptualizaciones de la cultura como totalidad ahistórica que se explica a sí misma y que no advierte ni los conflictos ni las contradicciones internas. De esta manera, su concepción de cultura es como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. A partir de estos replanteos, aparece como alternativa al concepto de socialización el de "apropiación" ya que vincula la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. Es decir, "...da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales" (Rockwell, 1996:11). La apropiación es un proceso activo y creativo vinculado con el carácter cambiante del orden cultural donde los sujetos son dinámicos, cambiantes y con la capacidad de seleccionar, reelaborar, producir y (re)producir colectivamente los recursos circundantes.

En síntesis, se ha presentado un sintético recorrido por los distintos sentidos que se le han atribuido a la categoría socialización/educación/apropiación desde la mirada de la teoría antropológica. Ahora bien ¿cómo se vinculan estos procesos de socialización y de enseñanza en las familias y las escuelas? Si bien son muchas las investigaciones que consideran estas articulaciones, en este artículo se revisan sólo algunas que toman como referentes a grupos indígenas. Éstas, en general suelen afirmar que la socialización primaria (familiar) y secundaria (escolar) son incompatibles, inconexas y opuestas entre sí (Sagastizábal, 2000; Quadrelli, 2000; Lynch, 1990; Wright y Mendoza, 1986; Meliá, 1979). Más allá de las sutilezas entre los enfoques y los grupos étnicos diferentes a los que refieren, subyace a todos un supuesto similar: hay diferencias entre los niños de diversos entornos socioculturales vinculadas al lenguaje y los procesos de conocimiento y socialización que se generan y manifiestan en los diferentes ámbitos de los que forman parte los niños (el familiar, el comunitario y el escolar). Se afirma que esas diferencias son irreconciliables e impiden establecer relaciones entre lo que pasa en uno y otro ámbito de socialización así como también se considera que son justamente esas diferencias las que dificultan la permanencia y el éxito de los niños indígenas dentro de la institución escolar (produciéndose fenómenos de repitencia, deserción y sobreadad). En este artículo, contrariamente, se presenta una visión diferente a partir de retomar los aportes de Rockwell ya que permiten observar las continuidades y discontinuidades entre múltiples dimensiones de las familias y las escuelas¹.

3) CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS:

La metodología del trabajo de campo ha tenido un enfoque etnográfico, estando su lógica signada tanto por la dinámica de la investigación como por la de la asistencia técnica. Por ese motivo, una de las principales finalidades de la presente investigación ha sido la aplicación de los resultados al diseño de la enseñanza de las lenguas wichi y español y al armado de

¹ Pese a que analíticamente se trate a "la familia" y "la escuela" como si poseyeran cierta homogeneidad interna no debemos olvidarnos que la heterogeneidad es la regla y difícilmente encontraremos homogeneidad en las prácticas y representaciones sobre los modos de enseñanza dentro de "la familia" y "la escuela" como si fuesen unidades discretas.

material didáctico para los docentes y niños indígenas dentro de un enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB, en adelante)².

El trabajo de campo se ha efectuado tanto en algunas escuelas de Ramón Lista (El Potrillo, El Chorro y El Tucumancito), como en unas pasantías de capacitación docente hechas por el equipo de la asistencia técnica. El diseño de la investigación se basó en una metodología de carácter eminentemente cualitativo, donde se combinó el trabajo de rastreo y sistematización bibliográfica con técnicas etnográficas de relevamiento de información a través de la observación con participación, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad con directivos escolares, maestros de grados y MEMAs³, así como con padres y madres wichís.

4) BREVE CARACTERIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE RAMÓN LISTA

El departamento de Ramón Lista está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa, limita al norte con la República del Paraguay, al oeste con la provincia de Salta, al este y al sur con los departamentos provinciales de Bermejo y Matacos respectivamente. Su población se caracteriza por la diversidad étnica y lingüística. Es decir, el 85 % de los habitantes son indígenas de la etnia wichí⁴ que habitan la zona desde antes de la constitución del Estado argentino, el 14 % son criollos, es decir habitantes que residen en la zona desde varias generaciones sin ser descendientes de indígenas y el restante 1 % está compuesto por pobladores no estables que son los denominados "blancos", cuya estadía en el departamento se vincula con el ámbito laboral (en general son profesionales de la educación y la salud, gendarmes y comerciantes).

Aunque no es el eje de este artículo, es fundamental caracterizar someramente el devenir histórico a las dinámicas socioeconómicas de las poblaciones wichí, ya que se fueron modificando a raíz de los contactos interétnicos y las interacciones con la sociedad nacional. Se destacan acciones tales como: las campañas militares de conquista y exterminio de los indígenas, la instalación de ingenios y explotaciones petroleras, la creciente presencia de la infraestructura y los servicios estatales y el asistencialismo a través de planes y subsidios otorgados por la nación. Todos estos factores marcan procesos de transformación de las dinámicas socioeconómicas y culturales wichí y fundamentan su configuración actual. En síntesis,

² Se hace referencia al material didáctico diseñado para la enseñanza del español como segunda lengua que hizo el equipo de investigación (Leonor Acuña, Paola Cúneo, Ana Carolina Hecht, Gabriela Lapalma, Lorena Mattiauda, Gladis Ojea, María del Carmen Palacios y Concepción Sierra) denominado *Mistolcito, libro de enseñanza de español para 1er año de EGB1*, Editor Programa Dirlí, 2003.

³ Para una descripción de los MEMAs ver el acápite 5.1 de este trabajo.

⁴ Los wichí han sido, y actualmente a veces son, llamados "matacos". Sin embargo en los últimos años se ha recuperado el nombre de su pueblo en su propia lengua (wichí=gente), en rechazo del término "mataco" por ser un nombre peyorativo que le pusieron los blancos (con el significado de "animal de poca monta"). En la parte argentina de la región del Gran Chaco habitan en el territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste).

la cultura wichí estuvo y está atravesada tanto por políticas de negación desplegadas desde el estado nacional y provincial, así como por la resistencia aborigen a las mismas.

Sociolingüísticamente, Ramón Lista es una zona de lenguas en contacto, ya que por una parte, el wichí es la lengua materna de las comunidades indígenas wichí y el español es la segunda lengua, mientras que por otra parte, el español es la lengua materna del resto de la población. La lengua wichí -que junto a las lenguas chorote, chulupí y maká⁵- pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya, ha sido caracterizada por diferentes autores (Gerzenstein et.al., 1998; Naharro, 2001) como un *continuum* de distintas variedades dialectales con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes aunque inteligibles entre sí. El wichí tradicionalmente era una lengua ágrafa, no obstante, en la actualidad cuenta con varios sistemas de escritura según dichas variedades dialectales. En el paso de la oralidad a la escritura de este idioma es importante destacar la intervención tanto los procesos de evangelización anglicana⁶ como los de escolarización.

Frente a esta diversidad lingüística y cultural, surge la necesidad de implementar en la escuela una EIB, tal como la legislación nacional y provincial promueve⁷. Se entiende por EIB la educación destinada a las poblaciones que pertenecen a las denominadas minorías étnicas y lingüísticas, en Argentina específicamente para las comunidades indígenas. Este modelo educativo está enraizado en la cultura de los educandos, aunque abierto a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y supone que la alfabetización debe ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua materna indígena y la segunda lengua, que es el español por ser la lengua oficial del estado.

A nivel discursivo el modelo de EIB surge en Argentina en las últimas décadas en oposición a la tradicional política dirigida a las poblaciones indígenas. Es decir, desde la creación del Estado-Nación (siglo XIX) se marginó y discriminó cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas, se los trató como "estigmas sociales", y en consecuencia se los llevó al ocultamiento y negación de su propia identidad étnica.

No obstante, en el año 1994 con la Reforma de la Constitución Nacional, se produce un punto de inflexión no sólo en los discursos, sino en la interpretación y las obligaciones del Estado frente a las comunidades indígenas. A nivel jurídico y político significó el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identida-

⁵ Las dos primeras aún se hablan en nuestro país mientras que el maká se habla en la República del Paraguay.

⁶ Los misioneros anglicanos en el año 1919 editaron una parte de la Biblia en wichí y en la década de 1940 el misionero Richard Hunt escribió un diccionario y una gramática wichí.

⁷ Afirmado en: a) Ley Nacional N° 23.302 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" (1985), b) Decreto Reglamentario N° 155 (1989), c) Ley Federal de Educación N°24.195 (1993), d) Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina (1994) y e) Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

des étnico-culturales, a pesar de que en las prácticas cotidianas no se reflejó del mismo modo dado que estos cambios se produjeron en el marco de un conjunto de reformas políticas neoliberales que se comenzaron a aplicar a partir de la última dictadura militar (1976-1983) y se profundizaron y consolidaron en la década de los 90' bajo los gobiernos democráticos⁸.

La EIB, como una política focalizada en el contexto de las políticas neoliberales, ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas. No obstante, aún padece de muchas inconsistencias y falencias. Principalmente, en Argentina la EIB quedó reducida dentro de los programas de políticas compensatorias en educación pareciendo implicar como supuesto que la diversidad es un problema a subsanar. Asimismo, se considera que este tipo de política focalizada es en cierta medida funcional al encubrimiento de las desigualdades socioeducativas detrás de un rechazo a la generalización de medidas por el desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores. La aparición de la educación intercultural no implica de por sí una modificación del *statu quo*, sino que el debate debe centrarse en el "para qué" y "desde dónde" una escuela y una educación en esos contextos (Díaz y Alonso, 1998).

Específicamente, en Ramón Lista, la reivindicación del derecho a la EIB es muy importante porque surge a raíz de los reclamos que las comunidades indígenas wichí le hicieron al Estado en contra de aquellas otras escuelas cuyo objetivo era contribuir a la integración y el progreso de una sociedad "civilizada" homogeneizando lingüística y culturalmente a la población mediante un ideal de ciudadano.

Más allá de esta nueva discursividad sobre la EIB, este artículo aporta una mirada sobre las múltiples contradicciones que atraviesan la construcción cotidiana de la escuela intercultural bilingüe en las comunidades wichí del noroeste de Formosa.

5) NEGOCIACIÓN, APROPIACIÓN Y RESISTENCIA EN LA ESCUELA

5.1. Sobre los maestros

La escuela es la institución en donde circulan saberes considerados socialmente relevantes cuya finalidad es que sean apropiados por las jóvenes generaciones. Actualmente, en las escuelas de "modalidad aborigen" en Ramón Lista se aplica la alfabetización bilingüe; como dijo una madre wichí: "wichí es importante, pero más importante es que aprenda el chico juntas las dos" (SD)⁹. Se trabaja con un modelo de "pareja pedagógica" que implica que la

⁸ Estas políticas han operado transformaciones estructurales y han dado lugar a un nuevo modelo social de acumulación donde se reduce el ámbito de acción del estado y se propicia la privatización de los servicios y las actividades productivas, así como a la vez se profundiza la segmentación social del sistema cristalizando las desigualdades sociales ya existentes.

⁹ En todas las citas de los agentes sociales entrevistados aclararemos la identidad de estos por medio de la inicial de su nombre y apellido entre paréntesis para mantener al resguardo su privacidad.

alfabetización está en manos de dos maestros. Por un lado, la enseñanza de la lengua indígena está a cargo de un maestro especial en modalidad aborigen (MEMA) y por otro, la enseñanza del español como segunda lengua por el maestro de grado¹⁰.

En relación con la pareja pedagógica, no se puede dejar de mencionar que no se ha observado en las prácticas cotidianas un "trabajo en pareja", excepcionalmente se han registrado casos de planificación y articulación conjunta de las clases. En este sentido, Raiter analiza las representaciones que circulan en torno a la "pareja pedagógica" a través de los modos en que ambos maestros se refieren a la misma (Raiter, 2002). Mientras los maestros de grado se remiten al MEMA usando expresiones tales como "mi MEMA", los MEMA se refieren a su compañero como "el maestro/a". En síntesis, ni uno ni otro usan expresiones tales como: "nuestra pareja" o "nuestro equipo" o "nosotros". Así, da cuenta en el plano discursivo de la falta de trabajo conjunto partiendo de la inexistente representación de conformar una "pareja".

En las conversaciones con los maestros de grado marcan la diferente presión que sienten sobre su labor a diferencia de lo que sucede con los MEMA. Ellos afirman tener "varias responsabilidades extras, más allá de enseñar". Para ampliar esta cuestión se retoma la categoría de "trabajo extra-enseñanza" que se define como el "(...) conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela (...) son todas las actividades que no implican la transmisión de contenido curricular" (Aguilar, 1997:121). La lista de actividades que se comprenden en esta categoría es enorme y diferente según la experiencia concreta que se esté analizando. En nuestro caso, se registraron algunas tales como: abrir y cerrar el colegio, tocar la campana de entrada y salida, servir la comida del comedor a los niños, organizar los actos escolares, cuidar a los niños durante los recreos, asear a los alumnos antes de entrar a la clase, ordenar el aula al finalizar la jornada, recibir o visitar a los padres de los niños, entre otras. Todas estas actividades forman parte de la rutina escolar de los maestros de grado pero no de los MEMA, de manera que es otra de las tantas fuentes de conflictos y tensiones constantes aunque latentes entre ambos. Utilizamos el término latente, porque es inusual que los maestros de grado eleven quejas sobre los MEMA a la dirección de la escuela, ya que de hacer esto sienten amenazado su trabajo; al respecto un grupo de maestros de grado sostuvo: "nosotros no podemos quejarnos porque entre los MEMAs de la escuela hay un cacique y si nosotros nos quejamos, él levanta la comunidad y se van todos para otro lado. Imaginate que si hacen eso la escuela se cierra y nosotros nos quedamos sin trabajo" (TO). O como recordó otro maestro sus primeros años de docencia en el departamento: "fue muy raro al principio, porque en los primeros días cuando daba clases tenía por la ventana mirándome a un anciano de la comunidad. Al principio me ponía nervioso pero después me acostumbré (GF)".

¹⁰ En Argentina la Educación General Básica (EGB) junto a la Educación Inicial se consideran obligatorias luego de la Reforma de la Ley Federal de Educación del año 1993. La EGB se divide en tres etapas EGB 1, EGB 2 y EGB 3 constando cada una con una duración de 3 años. Por último, está el Polimodal (no obligatorio) con una duración de 2 años. En Ramón Lista, este modelo no es continuo en cuanto al bilingüismo, sino que se mantiene en EGB 1 y 3 pero se interrumpe en EGB 2 porque no hay MEMA nombrados para esos puestos laborales (Acuña, 2002).

Como contrapartida a estos cuestionamientos, algunos MEMA se quejan de que su trabajo es boicoteado, quitándoseles espacio dentro de la clase y no dejándoles desarrollar su tarea eficazmente. Además siempre se mantienen vigentes las discusiones en torno a si los MEMA deberían "enseñar" o simplemente "traducir" lo que enseña el maestro.

Cotidianamente en Ramón Lista, los maestros de grado se enfrentan al reto de tener que enseñar una lengua que no es la primera lengua de sus alumnos. Labor que, según se registró, los llena de una enorme insatisfacción y frustración ya que ellos no están capacitados para enseñar el español como segunda lengua, ya que implica una metodología diferente a la que aprendieron en los magisterios. Retomando los aportes de Raúl Díaz (2001), nos parece que en este tipo de contextos la "identidad del trabajo docente", específicamente de los maestros de grado, está siendo interpelada desde varias fuentes. Por un lado, la misma escuela está perdiendo centralidad como usina privilegiada para la transmisión del saber, más aún cuando coexiste con los saberes tradicionales comunitarios indígenas. Además cada vez es mayor el descrédito del trabajo docente, más allá de que en los medios rurales esto no esté muy acentuado, ya que la función simbólica de estos como "representantes del Estado" sigue siendo importante. Su función de alfabetizadores es la que más está siendo interpelada desde que la EIB se ha instalado, porque aquella no es más su tarea sino la de los MEMA. Asimismo, se interpelan los saberes escolares y se pide por la incorporación de contenidos curriculares regionalizados. Todas estas interpelaciones a la institución escolar, nos incitan preguntas sobre el "para qué" de la escuela, así como de las prácticas y funciones del docente en los contextos de diversidad cultural.

Asimismo, a través del análisis y observación de clases, se han relevado diferencias notables en el modo de enseñar que tienen los docentes de grado y los MEMA. Los primeros interactúan a nivel del grupo y resignan en un segundo plano a los alumnos individuales. Esta metodología denominada "instrucción simultánea" (Narodowski, 1999) implica que un docente le enseñe un mismo conocimiento a un grupo de alumnos. Contrariamente, los maestros wichí dirigen su clase principalmente a los alumnos individuales y muy ocasionalmente trabajan con toda la clase al mismo tiempo. Por ejemplo, cuando emitían una consigna, pasaban por los bancos repitiéndola y corroborando si los niños individualmente la habían comprendido. En contraposición, los MEMA recurren a escasa gestualidad y movimientos corporales durante la clase, manteniendo siempre un tono de voz constante sin sobresaltos y sin frases largas.

Respecto de los MEMA se debe resaltar que además de su rol educativo, socialmente cumplen una función fundamental ya que se afirma que son los "nuevos líderes locales" porque son los que poseen el máximo nivel de instrucción y bilingüismo, manejan los códigos de la sociedad no-indígena con más soltura y porque son intermediarios seleccionados en asamblea por la comunidad para representarla dentro de la escuela. La comunidad auto-legitima su decisión en el consenso colectivo y eso dota de poder y autoridad a los MEMA. Suele ser visible la importancia del rol del MEMA: "nosotros somos así como guías, porque nos comunicamos de escuela a comunidad. Como MEMA trato cosas dentro de la escuela sino de afuera también en la comunidad" (AG). En este sentido, se comprenden los motivos por los que los maestros de grado sienten tensiones frente a su compañero indígena ya que éstos tienen un rol social muy significativo no sólo en el aula, sino en la comunidad.

5.2. Sobre la(s) lengua(s) en contacto

En las escuelas, las actividades se centran en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades de lectura, escritura y cálculo. La didáctica escolar se basa en una tradición literaria, haciendo hincapié en la alfabetización y la lecto-escritura como tecnologías fundamentales para la transmisión del saber. Los libros se han impuesto monopolícamente y en consecuencia, en muchas comunidades indígenas se afirman frases como la siguiente: "nosotros todavía estamos hablando en idioma, estamos manejando nuestra cultura, lo que todavía falta es escribir y hacer unas cartillas, para que no se pierda. Y yo creo que mi deber es mantener esas costumbres antiguas y que quede registrado para nuestros hijos. Porque yo digo que nuestros hijos no van a hacer esas cosas pero que, por lo menos, tenga el conocimiento que nuestros antepasados hacían estas cosas, tenían estos conocimientos, y eso es la herencia y me gustaría que todo eso quede registrado en libros o cartillas" (AS). Sin embargo, esta importancia de la escritura a partir de la influencia de la escuela, entra en tensión con el status de la literatura oral wichí para la transmisión de los saberes culturales. De ahí que nos preguntemos si para las comunidades wichí: "¿No tendrá cada libro, incluso en su aspecto exterior, la forma de un pequeño ataúd en el que se guardan los huesos de la palabra?" (Melia, 1998:24).

Más allá de estas reflexiones, la escritura del wichí es una demanda explícita de la comunidad hacia la escuela. El wichí, como otras lenguas indígenas, se ha apropiado de la escritura y eso les permite tener el estatus de una lengua escolar. Asimismo, con respecto al español, las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad que tiene en la sociedad hegemónica y de la importancia de conocerla como herramienta política para la defensa de sus derechos y sus comunidades: "para mí es muy importante aprender castellano. Porque puede ir lejos, hasta donde ya no hay aborígenes, puede ser que algún blanco le haga trabajar y por eso tiene que poder comunicar, si quiere escribir, que escriba, además si la comunidad necesita una nota" (TC). Saben además que el bilingüismo en la educación no es más que un proyecto y en consecuencia, para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer la lengua hegemónica.

Con respecto a la importancia del español dentro de la escuela, se puede cuestionar el modo "ritualizado" en el que allí se llevan a cabo algunos intercambios lingüísticos. En la educación formal se utiliza un estilo descontextualizado del lenguaje que se asocia al éxito en la escuela y además, la lengua se rige por normas de participación escolar donde los niños hablan según la estructura que crea el docente en el aula (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000). Las muestras más ilustrativas a las que se puede hacer referencia son: los saludos a los docentes (separando y remarcando las sílabas casi como un canto en el típico "bue-nos dí-as se-ño-ri-ta") y la bandera (el canto memorizado de frases complejísimas que conforman el "Himno de la Provincia de Formosa"), y algunas canciones populares que se entonan en español estándar dentro del aula. Este modo de aprender la lengua en la escuela es en tan cerrado y estereotipado que limita la posibilidad de extrapolar esos conocimientos a otros contextos sociales de uso de la lengua. Además, muchas veces los docentes se representan a sus alum-

nos wichí como "tímidos"¹¹ en relación con los criollos y afirman eso sin reflexionar sobre los usos y los espacios que puede ocupar el habla en la vida cotidiana los niños indígenas.

Además de los aspectos mencionados, en esta propuesta de EIB se puede revisar críticamente la concepción del bilingüismo que subyace ya que se propone y se piensa en una sola dirección. Es decir, que el niño indígena egrese bilingüe pero que el niño criollo continúe siendo monolingüe en español. Esto se debe a la estructura de las clases de lengua wichí se diseña de manera que los niños criollos son llevados a un aula aparte por el maestro de grado y realizan otras actividades escolares, mientras que los niños wichí aprenden a escribir en su lengua materna.

5.3. Currículum escolar versus cultura wichí

En la escuela -a través del currículo prescripto- se recortan, seleccionan y ordenan los contenidos considerados socialmente relevantes con el fin de que sean apropiados por las jóvenes generaciones. En el caso de las escuelas de "modalidad aborígen" es interesante reflexionar sobre cuáles conocimientos son seleccionados para fortalecer la interculturalidad y cuáles son rechazados. Según Chiodi (1997), para la confección de un currículum intercultural se busca y selecciona aquellos diacríticos étnicos que claramente marcan la frontera entre lo indígena y lo no indígena. En Ramón Lista se concibe a las escuelas como las encargadas de la "valoración y rescate" de la cultura wichí a través de la incorporación de la lengua y conocimientos culturales tradicionales. Se afirma que "la escuela puede ayudar enseñando el wichí y defender la cultura que se va perdiendo poco a poco" (PH). Sin embargo, durante el trabajo de campo y el análisis del material didáctico escolar, se comprobó que en el aula hay una apropiación selectiva de la "cultura wichí". Por ejemplo, se la representa por medio de temáticas tales como "los animales y los árboles del monte", "la comida", "las artesanías" y "los cuentos wichí". La idea de "cultura wichí" que circula dentro de la escuela apunta a fosilizarla a través de una apropiación selectiva de ésta, que si bien la representa, lo hace metonímicamente. Esta selección a su vez está fuertemente marcada por la búsqueda del pasado -"el tiempo de antes"- idealizándolo y creando una visión estática y estereotipada de la cultura que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural. Además, "[...] indirectamente podríase estar deslegitimando a la identidad actual del niño indígena [ya que] se le empuja a identificarse más con una cultura que pertenece a generaciones anteriores pudiéndose descuidar valores, aspiraciones y prácticas actuales porque se desvían de esa cultura" (Chiodi, 1997:11). En síntesis, el corolario de esa mirada de la escuela sobre la cultura termina por naturalizarla, deshistorizarla y folklorizarla, ya que a partir de una idealización del pasado se crea una visión estática y estereotipada que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural y sin apreciar que es una construcción humana histórica, inmersa a múltiples condiciones y usos sociales y políticos.

¹¹ En este trabajo no ahondaremos en el tema de la "timidez wichí", porque se generan controversias entre las interpretaciones: para unos, es una característica que los wichí utilizan para auto-caracterizarse y diferenciarse de los "blancos", para otros, a partir del contacto intercultural se la está concibiendo como un atributo negativo y está empezando a ser estigmatizada y rechazada por la propia comunidad wichí.

Pese a lo expuesto previamente, se plantean a diario algunas tensiones interesantes entre las escuelas y las comunidades en torno a la polémica sobre cuáles contenidos se deben o no enseñar. La mirada de la comunidad sobre la escuela es constante, y tanto los maestros indígenas como los otros manifestaron las precauciones que deben tener con lo que enseñan para que los conocimientos escolares no entren en contradicción con los tradicionales. Un MEMA afirmó:

“hay discusión con los tipos de creencias, que es un tema muy delicado, porque antes la gente tenía sus creencias. Entonces para hablar ahora hay que cuidarse mucho, si yo digo qué [es] el arco iris: que los colores son reflejos por el agua y luz, y ellos se resisten: ¡no! no es así. Hay que introducir los conocimientos científicos buscando la forma de no invadir a las creencias. O sea hay dos formas de información: una la cultural y la otra la que dice las ciencias, yo lo enseñé así.” (OS)

También hubo polémicas en la selección del contenido para los materiales didácticos de lectura en lengua materna, porque los maestros indígenas no permitieron que se escribieran todos los cuentos tradicionales para que no formaran parte del acervo escolar. El personal del Ministerio de Educación de Formosa que coordinó el armado de dichos materiales didácticos sostuvo:

“hay cosas que pasaron de la literatura oral, de la tradición y que se escribieron. Pero otras que decían: esto no, esto lo dejamos, esto preferimos que no. Y eso no formó parte de esos cuadernos de trabajo. Hay relatos y narraciones surgidas de los mismos chicos, puestas a prueba con la gente que si quería que se escribieran, se escribían. Y decían esto puede ser para la escuela pero esto no: temas de plantas, de vegetales que dijeron no queremos que se hable y también fueron cuidadosos con los relatos de los cultos, la iglesia. Los relatos míticos, aparecen los que querían y los que no, no pero siguen circulando, son patrimonio de los wichís de Ramón Lista. Algún día los escribirán o no” (MPM).

Surge así una tensión entre la gente wichí: hay quienes reclaman la escritura de los cuentos tradicionales para fijarlos como patrimonio tangible de la comunidad y hay quienes prefieren dejarlos como parte de la literatura oral. A estas disputas en torno a la escritura, subyace una crítica a la selección y registro que se ha hecho de “la herencia wichí”. En tanto de su cultura sólo se tiene en cuenta a los relatos sobre los héroes míticos y no se tiene en cuenta la historia fáctica que permitiría reinsertar la historia wichí dentro de los procesos históricos nacionales.

6) NEGOCIACIÓN, APROPIACIÓN Y RESISTENCIA EN LA FAMILIA

6.1. El niño wichí

Con respecto a los modos de enseñanza que tienen los adultos wichí se suele afirmar que: “hay padres aborígenes que no es como el criollo, que le pega a sus hijos. Esa sería una forma muy diferente a los criollos para criar a los hijos. En los aborígenes no es así, dicen yo voy a decirle esto aconsejarle y cuando sean grande se van a dar cuenta” (AG).

Este tipo de enseñanzas se puede enmarcar dentro de la pedagogía de tradición oral que varios autores atribuyen a las sociedades cazadoras-recolectoras, como la wichí. Se trata de una pedagogía donde la conversación está presente en todas las situaciones que conforman la vida cotidiana de los niños en el hogar y donde el trato recibido por los niños de sus mayores tiende a la soltura, la permisividad y excepcionalmente se apela a los castigos físicos o verbales. En relación con los consejos, éstos junto a los cuentos forman parte de la literatura oral de la comunidad wichí que es clave en la transmisión de la cultura. Los relatos son fundamentales en la relación niño-adulto, son un medio para transmitir la historia de los "antiguos" a las jóvenes generaciones y tienen una aplicación metafórica a la vida real aportando modelos sociales de comportamientos. Los consejos "(...)" son aquellas palabras que acompañan al niño a medida que va creciendo y lo instruyen en las costumbres, cuidados y valores éticos de su comunidad, valiéndose de cierto lenguaje formalizado" (Messineo, 1999:7). Se formulan, tradicionalmente, en lengua wichí y se refieren a la relación con los amigos, al matrimonio y advertencias para tener precauciones al enfrentarse a los peligros del monte. No obstante, actualmente hay una enorme cantidad de consejos en español que remiten a "la importancia de ir a la escuela y estudiar".

Como ya se adelantó en el apartado anterior, en las comunidades indígenas como la wichí los depositarios del saber no son los libros sino los ancianos. Ellos son quienes almacenan los conocimientos en su memoria y los transmiten oralmente de generación en generación al resto de la comunidad. No obstante actualmente se contraponen algunas miradas. Mientras unos añoran el espacio de los ancianos en la educación repitiendo frases como: "antes todos los chicos estaban con los ancianos pero hoy no es así (JC)"; otros afirman que: "nuestros abuelos no tenían educación. Tenían educación, pero oral. Cada uno tiene que dar el consejo a su hijo. La mujer tiene que dar la enseñanza en la casa a sus hijas. No es que ellos escribían, no es como ahora que cada uno tiene su libro, porque no tenían libros" (UD). A su vez, en este último registro subyace una confusión entre educación y escolarización, en tanto se torna hegemónica la idea del paso por el sistema escolarizado como el único válido y legítimo para adquirir conocimientos y connotando una desvalorización a la educación no formal. Así como también esto puede implicar que la oralidad en cierta manera atraviese un proceso de desvalorización como modo de enseñanza. Día tras día entre las comunidades wichí se radicaliza pensar en la obligatoriedad del paso por el sistema escolarizado como el único legítimo para adquirir conocimientos, dejándose de lado los otros modos de conocer. Ese privilegio del "saber escolar" por sobre los de otro tipo, acarrea discontinuidades en la transmisión de otro tipo de saberes relacionados con la cotidianeidad de la vida en el monte formoseño. Entre las comunidades wichí de Ramón Lista, la idea del ascenso social y el acceso a fuentes laborales a través de la educación está muy instalada en el sentido común. Y en consecuencia, esto influye a la hora de representarse qué trabajo es el deseado, ya que la idea de trabajo que la escuela promueve se remite a la inserción en un mercado laboral similar al urbano, teniendo como máximas aspiraciones los magisterios y la enfermería. Estas ideas entran en contradicción con los modos tradicionales que tiene la comunidad para obtener recursos, y se genera una discontinuidad que impacta sobre las prácticas familiares y comunitarias como la recolección, la caza y la pesca. No obstante, en Ramón Lista, se construyó sobre la escuela un sentido, un imaginario, que refiere en gran parte al campo laboral y al ascenso socio-económico.

Los niños wichí aprenden a desenvolverse en sus comunidades sin ser explícitamente separados del mundo adulto, a través de la observación, la imitación, el juego y las tareas domésticas, acompañadas todas con una escasa instrucción verbal explícita. A este tipo de procesos de aprendizaje se los suele caracterizar como aprendizaje contextualizado, ya que se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad. El rol social que cumplen los niños dentro de la dinámica comunitaria es activo: "a la edad 7 años iba a cazar pájaros al monte y cuando regresaba a mi casa, apenas llegaba arreglaba mi honda. Después iba al río y encontraba a mis amigos y empezar a jugar y divertirnos." (AGB). Según creemos, esta cita nos muestra como el trabajo está dentro de su dinámica cotidiana pero como éste a su vez se diferencia del juego. La vida familiar requiere el aprendizaje de tareas domésticas que se diferencian entre los niños y las niñas, correspondiéndole a estas últimas tareas tales como: lavar la ropa, cocinar, cuidar de los hermanos pequeños y la confección de artesanías de tejido en la fibra vegetal del chaguar. Los niños desde pequeños también realizan artesanías en tallado de la madera del árbol del Palo Santo, así como algunos buscan la leña para la casa y acompañan a sus padres a "mariscar", es decir, van al monte a cazar o pescar. "La urgencia que plantea satisfacer diariamente necesidades básicas hace que los adultos valoren especialmente el trabajo de los niños y que los incorporen a edad temprana a las actividades cotidianas" (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000:53).

Actualmente se está cuestionando el rol social no-activo de los niños por la impronta del modelo de niño que la escuela impone donde el niño mientras está adentro de la escuela permanece alejado de la vida y obligaciones adultas. En ese sentido, los siguientes registros de entrevistas con los padres wichí cuestionan ese modelo de niño: "los chicos ahora no ayudan a la madre, no ayudan al padre no hacen nada. Nada más juegan, gritan, corren, andan con sus amigos. No hacen nada" (SMS), "cuando no había escuela y los chicos iban a buscar leña, buscar agua, se van a acompañar a sus abuelos para recolectar fruta, todo eso, pero ahora no, desapareció todo eso" (MS). Así entra en tensión lo que implica "ser niño" para la escuela y para la familia wichí y nos invita a pensar las posibles discontinuidades culturales a futuro.

La escuela define la categoría "niño-alumno" como subordinado a la autoridad del maestro y fomenta conductas individualistas y competitivas entre compañeros. La dinámica de la enseñanza-aprendizaje se construye en base a la abstracción, la repetición y la memorización, privilegiándose casi exclusivamente el plano intelectual y la instrucción verbal explícita. A todo esto hay que sumarle el disciplinamiento del cuerpo que implica la disposición espacial dentro del aula y la administración de los tiempos dentro de la escuela. Además, la escolarización mientras instituye a la "niñez" le sobreimprime determinadas características, que en el caso de los wichí implican una modificación al modelo de niño, en tanto el rol social que cumplen los niños dentro de la dinámica comunitaria es sumamente activo y autónomo.

En ese mismo sentido, el tema de la libertad de elección y permisividad que poseen los niños wichí en el ámbito familiar, es fuente de tensiones con las maneras de establecer disciplina en la institución escolar. Al respecto nos preguntamos ¿será acaso que se encuentran dos modos diferentes de imponer autoridad? Es decir, ¿estarán en tensión los diferentes modos de establecer orden que tienen los adultos, según sean o no wichí? Sobre esto Metraux

nos da su punto de vista y nos informa que hay fuertes inhibiciones culturales para realizar cualquier exceso en el grupo wichí (Metraux, 1946). Por ello muchas veces un consejo tiene la fuerza de una orden y un cambio de tono en la voz durante un discurso puede ser como un enojo. Se puede proyectar y trasladar esas sutilezas al modo de imponer órdenes que tienen los MEMA en la escuela.

La "niñez" es un constructo cultural, instituido históricamente y con significados variables. La categoría "niño" no puede leerse ni ahistóricamente ni unívocamente en los diferentes contextos sino que las expectativas sociales que se depositan sobre los comportamientos esperados de los niños están sujetas a las contingencias económicas y socioculturales. Varios autores (Dubet y Martucelli, 1998; Narodowski, 1999) plantean que es precisamente la escolarización la que institucionaliza a la infancia dándole un status, un sentido y una especificidad particular. Por ejemplo, la permanencia dentro de la escuela implica una separación de la vida que transcurre afuera. Es decir, "la infancia es la espera, ser niño solamente consiste en esperar" (Narodowski, 1999:47). Mientras el niño "espera" para "salir afuera", a la vida adulta transcurre su tiempo que es el "tiempo de jugar". Con respecto a esto, la mirada que pueden tener sobre lo que implica "ser niño" para la escuela y para la familia wichí, es un campo riquísimo a investigar sobre el que sólo nos aproximamos en un par de ítems, esperando poder seguir avanzando en futuros estudios. En este punto, las diversas miradas que la escuela y la familia tienen sobre la autonomía o heteronomía de los niños entran en tensión. Para las comunidades wichí ser niño no involucra una separación del mundo adulto, sino que participan de la economía familiar y como consecuencia muchas veces tenemos el ausentismo de estos a las clases, sobre todo durante los períodos de recolección de algarroba o cosecha del algodón. Mientras tanto, la escuela no sólo permanece hermética a esos ritmos comunitarios sino que intenta erradicarlos. La institución en vez de modificar el calendario escolar adaptándolo a las necesidades locales, se propone ciegamente como metas positivas de alcanzar "la asistencia regular" y "la puntualidad" de sus alumnos.

6.2. La lengua en la cotidianeidad

Los niños adquieren la lengua en y de la comunidad, es decir, que se trata de un fenómeno social y cultural que los precede pero del cual se apropian. El wichí es la lengua materna, ligada a los valores afectivos e identitarios y sus contextos de uso son el familiar y el comunitario. Esta lengua posee en la zona una alta vitalidad por varias razones: gran cantidad de hablantes monolingües, paso de la oralidad a la escritura (que si bien se originó inicialmente en el plano religioso luego se extendió hacia otros como el educativo y algunos medios de comunicación locales), representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica y escasos procesos migratorios que atraviesan a la etnia.

La familia confía en que la escuela aportará herramientas a sus niños y ampliará sus horizontes, a pesar de los temores que se tienen por las modificaciones percibidas en las dinámicas comunitarias desde que la escuela se ha hecho presente. Por ejemplo, entre las comunidades wichí se destaca la identidad lingüística aborigen junto a una clara conciencia de la vitalidad lingüística del idioma materno en la zona y pese a que el papel del wichí en las enseñanzas escolares sea secundario, algunos de los entrevistados se representan a la situación de las lenguas en contacto como si atentara contra el purismo de su lengua.

En relación con la lengua, la información registrada a través del trabajo de campo, muestra que el español está ganando espacios dentro de los ámbitos cotidianos, si bien es la lengua que usa en y para los contactos interétnicos (su esfera es la propia del Estado, el campo burocrático o jurídico-administrativo). En relación con sus usos en la vida cotidiana, los hablantes distinguen dos momentos: antiguamente se restringía a la escuela, pero en los últimos tiempos se expandió hacia la comunidad. Con esto quieren señalar, que el español se usa en todo aquello asociado: al campo escolar y laboral, a la compra y venta en los comercios y a los medios masivos de comunicación. Tal como afirma un padre wichí: "toda la gente usa castellano, así que mi hijo, mi hija tiene que saber. Toda la gente tiene que saber, no puede ser que mi hijo o mi hija no sabe hablar el castellano pero que no se olvide de su lengua" (AS).

Todos los agentes sociales entrevistados reconocieron hablar wichí y español¹² - aunque este último con dificultades- y por eso generalmente se los escucha decir antes de hablar en español frases tales como "perdón pero voy hablar en una lengua prestada", "no sé si me entiendan porque está no es mi lengua". A pesar de la valoración positiva del español, la situación de las lenguas en contacto se representa como si atentara contra el purismo de su lengua y preocupa a los hablantes: "estoy intentando dejar la incorporación de préstamos lingüísticos que cuando descuido se escapan, porque a mi me gustaría mantener la conversación en wichí" (OS); "en la actualidad los chicos hablan wichí y, mientras hablan, pierden una palabra y no saben esa palabra y la ponen en castellano para completar esa frase" (PH). Por su parte, la mayor presencia del español en los ambientes cotidianos repercute en la escuela y los maestros afirman que los niños lo aprenden rápidamente e incluso actualmente algunos entran a la escuela siendo bilingües incipientes.

7) PALABRAS FINALES: HACIA UNA MIRADA MÁS INTEGRADORA

A partir de nuestra experiencia etnográfica, encontramos un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. Es decir que, entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros, se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo y qué enseñar. Si se analiza en un plano superficial y se tiene en cuenta sólo las imágenes estereotipadas y estáticas de la cultura wichí, se oponen de un modo irreconciliable la relación familia-escuela, pero contrariamente si se consideran los discursos aborígenes sobre la escuela, esta imagen se disuelve. En cuanto al análisis de los procesos de enseñanza, familiares y escolares, se recuerda que analíticamente se los trató como si tuvieran cierta homogeneidad interna, no obstante, la heterogeneidad es la regla y no la excepción. Es decir que, más allá de los modelos sociales imperantes, nos encontramos con modos diversos de vivenciar estos espacios en cada familia y escuela en particular. Si bien creemos en lo imposible de llevar adelante esa tarea reconocemos que lo ideal es captar los diversos matices que se encuentran dentro de cada ámbito fruto de las agencias individuales y sociales.

¹² No obstante, según datos del Censo DIRLI de población indígena, los mayores de dos años que usan para comunicarse wichí y español son un 49,94%, los que usan solamente wichí son un 47,36% y los restantes se reparten entre otras lenguas indígenas.

Las familias y las comunidades wichí se apropiaron de las escuelas, tanto en el plano educativo como en otros que lo trascienden. En relación con eso otros planos, se puede hacer referencia al aporte que el comedor escolar hace a la dieta familiar, así como las campañas de salud que utilizan el espacio de la escuela como centro de vacunación y atención médico-odontológica. La escuela para los wichí debe continuar y ampliar las enseñanzas familiares y además se piensa que a través de ciertas herramientas que allí se adquieren se logrará en un futuro su inclusión dentro de la sociedad nacional. En cuanto a lo educativo se demanda una escuela pero que sea bilingüe e intercultural.

Bilingüe porque las mismas comunidades indígenas son bilingües wichí-español, pese al ideal homogeneizador del Estado se logró que la lengua indígena sea parte del currículo escolar. El wichí, gracias a la presencia del MEMA, instaura la alfabetización en la lengua materna indígena y además, por su intermedio se introducen en el aula modos de enseñanza más relacionados con la pedagogía oral wichí que con la tradición escolar típicamente literaria. A pesar de lo anterior, la escritura en wichí ocupa un espacio central tanto como objetivo de la escolarización en sí mismo, como logro y como reivindicación de las comunidades. Por su parte, las familias wichí demandaron y negociaron la enseñanza del español en la escuela. Tienen clara conciencia de su funcionalidad en la sociedad hegemónica y de su importancia como herramienta política para la defensa de sus derechos sin que esto implique un conflicto con su lengua vernácula e identidad étnica. No obstante, queda pendiente instaurar la enseñanza del wichí como segunda lengua para la población no indígena de la región.

En cuanto al tema de la interculturalidad, vemos que si bien hay una apertura de la escuela hacia las culturas indígenas, ésta no es completa. Según registramos, la escuela se apropió de una concepción de interculturalidad en donde subyace la idea de "integración", en el sentido de que el niño indígena se sume a la sociedad no-indígena. Más allá de partir de discursos más adornados, hay una idea que se mantiene constante: "el otro", "el indio" es el que tiene que hacer el movimiento, el cambio que lo asemeje al arquetipo de alumno "blanco y occidental". La escuela se apropia de contenidos culturales wichí y los transforma en contenidos escolares folclorizados ya que se esgrime como espacio para la valoración y rescate de la cultura indígena. No obstante, la escuela no es totalmente autónoma, depende de las comunidades que le cuestionan, filtran y seleccionan qué elementos de la cultura puede o no puede apropiarse. Pese a la mirada atenta de la comunidad sobre la escuela, la presencia de los ideales y las dinámicas de esta institución repercuten en la construcción cotidiana de la fisonomía de la familia wichí. En consecuencia, el rol social que los niños y los ancianos ocupan en la sociedad se está redefiniendo. Por un lado, los ancianos no son los únicos que detentan el monopolio del saber y la oralidad no ocupa un espacio único y central en la socialización de los niños. Por otro, los niños no participan ni colaboran activamente en las actividades domésticas y se empieza a resentir la continuidad en algunas prácticas y saberes relacionados más bien con "el monte" que con la escuela. Contradictoriamente, más allá de los miedos por los cambios que se perciben en las dinámicas comunitarias desde que la escuela se ha hecho presente, la familia wichí confía en que la escuela aportará herramientas y ampliará los horizontes culturales de sus niños.

Recapitulando, cuando se analiza qué escuela es la deseada en Ramón Lista, más allá de la insistencia por la enseñanza bilingüe, los reclamos parecen trascender el plano de lo conceptual y hacen alusión tanto a conocer las pautas culturales de la sociedad no-indígena, como a lograr insertarse en ésta hoy aunque desde otro posicionamiento. Se ve una mirada crítica y reflexiva sobre su propia cultura y se abre la posibilidad para construir algo nuevo dentro de la escuela, una escuela abierta a la comunidad y acorde a la realidad de Ramón Lista donde conviven wichí y criollos.

En síntesis, se ha registrado un continuo de representaciones (muchas de ellas contradictorias) sobre la relación escuela-cultura wichí entre aquellos que la perciben como si se erigiera sobre la cultura wichí, y aquellos que la ven como un espacio para reificar la cultura wichí. Los argumentos oscilan entre unos, para lo que la escuela es un espacio para la actualización de la cultura wichí -porque allí a diario se la tiene como objeto de referencia en las clases- y otros, para los que es justamente la presencia de la escuela -entre otras cosas- la que colabora en el proceso de sometimiento y expropiación de "lo wichí". Quizás la escuela en la comunidad wichí tenga vigencia gracias a que se mueve en el intersticio entre la continuidad y discontinuidad que entabla con la cultura wichí. Por ejemplo ese "quiebre" de la escuela con lo "tradicional wichí" tiene su contraparte cuando la escuela se erige como aquel espacio en el que es posible recrear eso mismo que se está "perdiendo". La escuela se propone reconstruir aquello que su misma presencia está destruyendo, gráficamente se puede ver una cara de la moneda en el corte en el traspaso intergeneracional de los "saberes" ligados a la supervivencia y extracción de recursos del monte y la otra en la reiteración del "monte" como objeto de estudio y de referencia en las clases y el material didáctico escolar. La escuela parece emitir un doble discurso hipócrita, moviéndose entre modelos duales e idealizados sin ver los matices, las transformaciones, apropiaciones y negaciones que entabló con la cultura wichí.

La escuela se instala en las comunidades no sin estar atravesada por contradicciones, apropiaciones y resistencias entre lo que pasa adentro y afuera. Justamente, creemos que en ese movimiento entre lo que se apropia o lo que se resiste, entre lo que se continúa y discontinúa es donde cobran un papel central los agentes sociales con sus prácticas y representaciones. En suma, este artículo apunta hacia el rescate de ese movimiento desde la perspectiva de los sujetos y desde una mirada de los procesos sociales y las identidades en un continuo proceso de cambio y como fruto de un proceso relacional, contingente e histórico de construcción de las diferencias. Este análisis de los procesos de cambio e influencias que se están dando tanto en las escuelas como en las comunidades wichí desde que la EIB se ha instalado en Ramón Lista, apunta a reflejar cómo esos procesos no se dan sin estar cargados de tensiones. Por eso mismo, se considera fundamental tener en cuenta los diferentes espacios sociales (el comunitario, el familiar y el escolar) ya que todos se representan como necesarios para el fortalecimiento actual de la identidad étnica wichí en Ramón Lista.

8) BIBLIOGRAFÍA

Acuña, Leonor (2002): "La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe". En: Salvio Martín Menéndez et.al. (ed.), *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: Actas del VIII Congreso de la SAL, Edición en CD.

Aguilar, Citlali (1995): "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En: Hélice Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1966): *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Borzone, Ana María y Celia Rosemberg, comp. (2000): *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Chiodi, Francesco (1997): "Alcances de la noción de interculturalidad en educación". Manuscrito inédito. Santiago: Clase Inaugural en la Universidad Academia del Humanismo Cristiano.

Díaz, Raúl (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural*. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Díaz, Raúl y Graciela Alonso (1998): "¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?". Ponencia, III Congreso Chileno de Antropología, Simposio de Educación Intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.

Gerzenstein, Ana et.al. (1998): *La educación en contextos de diversidad lingüística*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Hernández Soriano, Claudia y Josefina Martínez (1996): "El particularismo histórico". En: Mirta Lischetti (comp.), *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.

Lezcano, Alicia (1999): "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización". En: Sandra Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Linton, Ralph (1971): *Cultura y Personalidad*. México: FCE.

Lynch, Fernando (1990): "Una aproximación antropológica a algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba". Universidad de Buenos Aires: Informe Final de Investigación, Inédito.

Malinowski, Bronislaw (1981): *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Editorial Pocket Edhasa.

Mead, Margaret (1962): *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Melia, Bartolome (1979): *Educación indígena y alfabetización*. San Pablo: Editorial Loyola.

Melia, Bartolome (1998): "Palabra vista, dicho que no se oye". En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comp.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Editorial Morata, PROEIB-Andes.

Metraux, Alfred (1946): "Ethnography of the Chaco". En: Julian Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*. Washington DC: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

Messineo, Cristina (1999): "Lenguas indígenas y Educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco". En: *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Naharro, Martín (2001): "La lengua como capital simbólico". En: Catalina Buliubasich y Laura Marziano (comp.), *Lenguas aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.

Narodowski, Mariano (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1984): "Language Acquisition and Socialization: Three Development Stories". En: Shweder y Levine (ed.), *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Quadrelli, Andrea (1998): "Ejapo letra para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones". Argentina: Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Misiones.

Raiter, Alejandro (2002): "La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido". Ponencia, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba.

Rockwell, Elsie (1985): "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: III Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, Elsie (1995): *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En: Hélice Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rockwell, Elsie (1996): "La Dinámica cultural en la escuela". En: Amelia Álvarez y Pablo Ríos (ed.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque Vygotskiano*. Madrid.

Sagastizabal, María de los Ángeles (2000): *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.

Wright, Pablo y Marcela Mendoza (1986): "El fracaso escolar en comunidades tobas". *Aprendizaje Hoy*, VII. Buenos Aires.