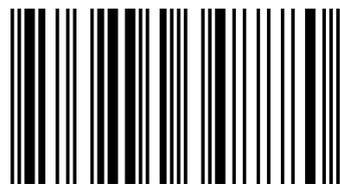


Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas

Esta obra resulta de un proyecto de investigación antropológica y gestión educativa cuyo objetivo era estudiar los procesos de construcción cotidiana de una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades wichí del Departamento de Ramón Lista en la provincia de Formosa, Argentina. Este libro sistematiza los procesos de apropiación, resistencia y negociación de las prácticas y representaciones que circulan en la comunidad, la familia y la escuela sobre qué y cómo se enseña en las escuelas para niños y niñas indígenas. Con ese fin, se revisan las prácticas educativas de los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA) y los maestros de grado, los usos y representaciones sobre las lenguas en contacto (wichí y español), los contrastes entre los modos de enseñanza en la familia y la escuela, las complejas relaciones entre la cultura wichí y los saberes escolares en la construcción del currículo educativo y, por último, los modelos en tensión sobre las expectativas para el futuro de los niños wichí.

Ana Carolina Hecht

Dra. en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus líneas de investigación son: Educación Intercultural Bilingüe, antropología de la niñez y socialización lingüística.



978-3-8443-4888-0

editorial académica española

Educación Intercultural Bilingüe

Ana Carolina Hecht



Ana Carolina Hecht

Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas

Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)

Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas.
Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural
Bilingüe (Formosa, Argentina)

Ana Carolina Hecht

Índice

Agradecimientos	5
Dedicatoria	7
Prólogo	9

Introducción

1. Escuelas, interculturalidad y diversidad sociolingüística.....	13
2. De los antecedentes teóricos al problema de investigación.....	15
3. El trabajo en los intersticios.....	22
4. Sobre la organización y estructura de la obra.....	26

Capítulo 1. De la homogenización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina

1.1. Un recorrido histórico.....	29
1.1.1. Entre la estigmatización y la homogenización de la diversidad.....	30
1.1.2. Focalización en desigualdad.....	32
1.2. ¿Cómo se define a la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina?.....	36
1.2.1. La EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal.....	37
1.2.2. Descentralización y regionalización de la educación.....	38
1.2.3. La EIB como una modalidad del sistema educativo.....	39
1.2.4. Indefiniciones acerca de la meta lingüística.....	41
1.2.5. EIB y capacitación docente.....	42
1.3. Desafíos y perspectivas a futuro.....	43

Capítulo 2. Aproximación histórico-etnográfica a la EIB en Ramón Lista

2.1. Pasado y presente de las comunidades wichí en Formosa.....	45
2.2. El derecho a la EIB.....	52
2.3. Situación socioeducativa y sociolingüística de Ramón Lista.....	54
2.4. Escuelas y comunidades wichí en Ramón Lista.....	57
2.4.1. La escuela de los anglicanos.....	57

2.4.2. La escuela de antes.....	59
2.4.3. La escuela de ahora.....	62

Capítulo 3. De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe en Ramón Lista

3.1. Tras la complejidad en los entrecruzamientos.....	69
3.2. Las prácticas educativas en la EIB: MEMAs y maestros de grado.....	70
3.3. Lenguas en contacto.....	79
3.4. Entre las enseñanzas familiares y las escolares.....	89
3.5. Currículo escolar y cultura wichí.....	99
3.6. Niñez wichí.....	107

Capítulo 4. Palabras finales: acerca de los procesos de apropiación, resistencia y negociación.....

113

Bibliografía Citada.....

121

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecerle a las personas que me acompañaron en mi formación profesional: Leonor Acuña y Gabriela Novaro. A mi queridísima Leonor, le estoy agradecida por abrirme incondicionalmente las puertas de su equipo, por imbuirme en temas lingüísticos absolutamente desconocidos para mí, por sus pacientes y atentas críticas a este trabajo y otros tantos a través de los años, por enseñarme a trabajar grupalmente en un clima ameno, afectivo y amistoso, pero sobre todo por lo importante que es para mi vida. Tan solo un millón de gracias por siempre. A Gabriela por la enorme predisposición para sumergirse en la temática de esta obra y leer tan minuciosamente cada línea, así como por los valiosísimos aportes y comentarios. Siempre es un aprendizaje su compañía.

En segundo lugar, aunque con igual importancia, quisiera darles las gracias a todos los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMAs), maestros de grado, directores, y demás agentes educativos que participaron de esta investigación con sus charlas, discusiones y críticas sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Ramón Lista.

En tercer lugar, a mis compañeras-amigas del equipo porque nos formamos juntas profesionalmente, apoyándonos mutuamente y combinando de un modo indisociable la amistad con el trabajo: Paola Cúneo, Gabriela Lapalma, Lorena Mattiauda y Gladys Ojea. También al resto de los compañeros del equipo: María Palacios, Concepción Sierra y Carlos Masotta. Además, quiero agradecer a mis compañeros-amigos del Centro de Documentación y Capacitación para Pueblos Indígenas de Argentina ya que de alguna manera forman parte de estas reflexiones, aunque no implicados directamente.

Por último, a la Universidad de Buenos Aires por el financiamiento de esta investigación y por la formación recibida en una de sus dependencias: Facultad de Filosofía y Letras. Y, porque la defensa de una Universidad pública, gratuita y de excelencia continúe siendo una reivindicación para las futuras generaciones.

Dedicatoria

Quiero dedicar este libro a mi familia, trascendiendo las barreras del presente e incluyendo tanto a esos predecesores que no conocí como eso(s) descendiente(s) que tampoco conoceré. A todos los fantasmas del árbol genealógico que siempre rondaron a mi alrededor. A mis abuelos, Ofelia y Enrique por el amor incondicional. A mis padres, Susana y Pedro porque siempre me tuvieron confianza, me apoyaron y ayudaron para llevar adelante mis decisiones y proyectos, sin ellos no hubiera podido hacer ni ser nada. A mi hermano, Guille porque es mi compañero y siempre pude contar con él. A mi tía Mirta que siempre estuvo allí. A todos mis maravillosos sobrinos. A mi familia ampliada, especialmente Susana y Oscar porque son un sostén y porque los quiero mucho. A Guille, porque lo amo profundamente y no quiero encasillarlo como “mi esposo” ya que es un rótulo que ciñe lo mucho que significa porque a través de los años resultó ser todo y más para mi vida. A mi(s) sucesore(s): Alma y los venideros, porque llevarán consigo y mantendrán vivos a todos los que los antecedieron y porque espero puedan inventarse un futuro que los haga feliz.

Prólogo

Me decía José María Román, catedrático de Psicología de la Educación, en palabras de un viejo profesor suyo, también catedrático de Psicología, que “maestro no es el que enseña, sino aquél que consigue que sus alumnos aprendan”. Esta para mí, ha sido una máxima que repito insistentemente a mis alumnos de la asignatura de Interculturalidad de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (España).

Ana Carolina Hecht, en su estancia en la Universidad de Valladolid como investigadora de la Universidad de Buenos Aires, ha sabido transmitirnos a todos (docentes y no docentes), su pasión por la interculturalidad. Una interculturalidad auténtica, apasionada y responsable. Una interculturalidad aplicada a la realidad, a través de la interacción en los campos científicos de la educación y la antropología. Esa dualidad difícil de equilibrar, pero que ha sabido transmitir con enorme temple y profesionalidad, a pesar de su juventud, lo que demuestra claramente el enorme potencial académico y científico que atesora.

A lo largo de la obra que agradecidamente prologo: “Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)”, se manifiestan claramente tres de los principios básicos que estructuran un trabajo científico: transparencia en la transmisión del conocimiento (significatividad), brillantez en las explicaciones que ofrece (claridad expositiva) y aplicabilidad de sus conocimientos y valores que transmite (funcionalidad).

Compartimos la utilización del método cualitativo utilizado por la Dra. Hecht en el análisis de los datos del estudio que presenta, frente al resurgir del cuantitativismo positivista que emerge con demasiado furor desde hace ya algunos años. Los procesos migratorios en general y la interculturalidad en particular, no son hechos mensurables y predecibles estrictamente y si hay algo que realmente los define e identifica es, precisamente, su constante cambio y desequilibrio. Y ahí radica gran parte de su dificultad. Como señalaba el propio Sami Naïr, "de existir algún 'objeto' de estudio imposible de dividir en partes separadas para ser analizado en términos estrictamente cartesianos, éste sería sin duda el fenómeno de la inmigración" .

A lo largo del libro, la doctora Hecht va demostrando su habilidad investigadora compaginando la lógica discursiva, con la rigurosidad del método cualitativo y las técnicas etnográficas, con la que son tratados los datos que se exponen y las conclusiones que derivan. Es pues, a todas luces, una

investigación de calidad y vanguardista en la que se abordan cuestiones de verdadero impacto social y educativo en la sociedad Latinoamericana de comienzos del milenio, como son, entre otros, la educación intercultural bilingüe, el movimiento socioeducativo indigenista y la nueva contextualización del fenómeno de la intraculturalidad, dentro del contexto de una sociedad multicultural global.

No debemos olvidar que la compleja realidad social y económica de América Latina, necesita cada vez más de investigaciones en la línea diseñada por la Dra. Hecht. Investigadoras que se atrevan a poner en práctica proyectos educativos que estimulen y fomenten la riqueza intercultural. Se trata pues de un cambio, “pero un cambio racional”, como señalaba el propio Lao Tse. Un cambio sustentado en la práctica real. Y para ello, la Dra Hecht en este libro, a través de la educación (lugar de interacción), apoyándose en la metodología del área de conocimiento de la Antropología (procedimiento de acción), va a posibilitar el poder trabajar en el reconocimiento de las libertades y derechos de la población indígena, permitiendo que sean ellos mismos, finalmente, los verdaderos gestores del conocimiento y, en consecuencia, de su propio desarrollo. ¿No es éste acaso, el camino hacia la libertad? ¿No pretendemos educar para ser libres? Pues en esta obra que prologamos, en esa “encrucijada entre las familias wichí y las escuelas”, podemos comenzar a ver los resultados.

En el capítulo primero del libro, “De la homogenización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina”, se recogen ya los elementos generadores de este fenómeno social que se está produciendo en América Latina y en donde el plurilingüismo comienza a tener el espacio educativo que le corresponde. Fenómeno que incluso alcanza una importante repercusión posterior en la educación superior, a través de la creación de universidades indígenas, que como sabemos, van comenzando a tener una importante repercusión, no solo educativa, sino también social, incluso fuera del continente americano. Testimonio de este hecho podemos verlo reflejado no sólo en Argentina, sino también en Chile (universidades mapuche), Bolivia (universidades quechua, aymara y guaraní), Venezuela, Perú, Brasil, Ecuador, etc.

En los capítulos segundo y tercero, profundiza en la contextualización del pueblo wichí que reside en la región argentina de Formosa, haciendo especial hincapié en la situación socioeducativa y sociolingüística. Desemboca seguidamente, en el eje central de la investigación, que se concreta en el capítulo tercero, en donde profundiza y alcanza uno de los objetivos centrales del trabajo, que no es otro que la concreción entre la familia wichí y la escuela intercultural bilingüe en Ramón Lista, a través de las relaciones entre la cultura wichí y los saberes escolares en la construcción del currículo educativo.

Finalmente, en el capítulo cuarto, “Palabras finales: acerca de los procesos de apropiación, resistencia y negociación”, la autora expone las conclusiones de la investigación, abordando en profundidad los límites conceptuales de “interculturalidad” y “bilingüismo”.

Pero no seremos nosotros los que desvelemos la realidad del libro anticipadamente. Que sea el lector quien con su lectura, juzgue la veracidad de lo que estamos afirmando.

Por todos estos motivos, consideramos que este libro es un baluarte imprescindible para la consecución de los principios que emanan de los derechos más fundamentales del ser humano, en donde la educación es la piedra angular que favorece la libertad, la justicia y la igualdad y la interculturalidad, el verdadero vehículo y a la vez motor, que permite la convivencia de TODOS en el seno de una sociedad plural y heterogénea. Estamos seguros que el trabajo desarrollado por la Dra. Hecht en este libro va a permitir desarrollar nuevos proyectos y abrir diferentes líneas de investigación en uno de los campos más necesitados actualmente y a la vez de mayor proyección social y educativa: la interculturalidad.

Valladolid, a dos de Julio de dos mil once.

Dr. Jesús M. Aparicio Gervás.
Universidad de Valladolid (España).

Introducción

"La escuela es ese lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden algunos saberes y donde se adquieren algunas destrezas y ciertos hábitos y normas. Es ese lugar donde no sólo se enseña el conocimiento legítimo sino también el comportamiento esperado (la obediencia a la autoridad y el respeto a las reglas del juego), donde se sancionan y se elogian unas u otras conductas, donde el valor del saber comienza y concluye a menudo en su utilidad para salvar (o no) con fortuna los obstáculos académicos, y donde el conocimiento apenas se percibe como una eficaz herramienta de comprensión e interpretación del mundo. En última instancia, es ese lugar donde se enseñan y se aprenden esas cosas que a veces nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas".

Carlos Lomas, 2002

1. Escuelas, interculturalidad y diversidad sociolingüística

¿Qué es la escuela? ¿Qué significa para la vida de los niños y las niñas transcurrir cuantiosas horas, días, meses y años dentro de esa institución? ¿Qué relaciones existen para los sujetos entre lo que acontece puertas adentro y puertas afuera de la escuela? Estas preguntas, entre muchas otras que iremos develando a medida que se concatenan las páginas de este escrito, son la fuente de inspiración que motivó esta investigación. Aunque a estos interrogantes falta sumarles la complejidad que implica reformularlos y pensarlos para las escuelas que se insertan actualmente en contextos de diversidad sociocultural y lingüística, como puede ser el caso de las comunidades indígenas. El cariz que esta particularidad conlleva, no hace más que acentuar dichas preguntas, ya que si “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida” (Rockwell, 1995: 14). Cabe preguntarnos acerca de las huellas que esa experiencia escolar dejará en la vida de los niños y

niñas indígenas que a diario asisten a instituciones escolares donde pueden encontrarse con experiencias disímiles a las de su vida cotidiana. Y, además, dado que el contenido de ese transcurrir por la escuela varía de época a época, de sociedad a sociedad, de escuela a escuela; es particularmente interesante focalizar dichas inquietudes a partir del análisis de casos específicos. Así, según la población o el lugar se pueden develar las notorias diferencias del mundo social, por ello aquí optamos por analizar un caso específico en profundidad.

La escuela ocupa un espacio importante en la vida de los niños, ya que a través de su escolarización ingresan en un campo de múltiples yuxtaposiciones, disputas y tensiones entre las ideas que circulan en las familias respecto de como “ser niño-en tanto nieto/hijo/sobrino/hermano” y aquellas presentes en las escuelas respecto de como “ser niño-en tanto alumno/compañero”. Las relaciones entre estos espacios son complejas y necesitan análisis pormenorizados que nos permitan entender las cuantiosas aristas que la conforman. Por ello, en este libro procuramos entender estos múltiples procesos de vinculación que experimentan a diario un grupo de niños indígenas wichí del departamento de Ramón Lista (provincia de Formosa, Argentina)¹ que asisten a escuelas que tienen modelos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) (ver mapa 1 y 2).

Particularmente, el objetivo de la investigación presentada en este libro apunta a comprender cómo se construye la EIB en las comunidades wichí de Ramón Lista, intentando aprehender la cotidianeidad de los procesos de apropiación, resistencia y negociación (Rockwell, 1995 y 1997) de las prácticas y representaciones que circulan en la comunidad, la familia y la escuela sobre qué y cómo se enseña, y qué expectativas se generan sobre el impacto que lo que enseña va a tener para el futuro de los niños y niñas indígenas.

Esta investigación se ha guiado por la hipótesis de que a los ámbitos escolares y familiares corresponden modos específicos de socializar a los niños, pero suponiendo que entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y los maestros se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación de sus prácticas y representaciones. Así, a través del análisis de estas situaciones entrelazadas, esperamos visualizar –parafraseando a Raiter (2002)– la construcción de una nueva realidad al interior de la escuela intercultural bilingüe gracias al interjuego de los diversos agentes sociales implicados. En otras palabras, nuestra intención es trascender el plano de las oposiciones binarias –que siempre generan distorsiones simplistas– para aprehender las interrelaciones y constricciones mutuas que se producen en las interacciones entre

¹ La provincia de Formosa está ubicada en la región nordeste de Argentina, y se divide en nueve departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Matacos, Patiño, Pilagás, Pilcomayo, Pirané y Ramón Lista. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos, a través del Censo Nacional del año 2001, la provincia cuenta con una población de 485.700 habitantes distribuidos en una superficie de 72.066 km². El departamento de Ramón Lista se ubica en el noroeste de la provincia, y limita al norte a través del Río Pilcomayo 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.

los sujetos y los marcos sociales en los que están envueltos. Sólo así se podrá reflejar el proceso de construcción de una EIB del modo más dinámico posible y, por lo tanto, más saturado con las contradicciones inherentes a todo proceso social complejo.

2. De los antecedentes teóricos al problema de investigación

Respecto del marco teórico que sustenta esta obra, se debe advertir que fue construyéndose durante el proceso mismo de investigación, apelando a diversos autores que provienen de diferentes disciplinas, marcos teóricos y contextos históricos.

Por un lado, fueron un antecedente central las investigaciones del campo de la antropología de la educación, y por otro lado, las de la antropología lingüística. En cierto modo, se puede sostener que este trabajo se propone realizar una síntesis entre ambos. A continuación, con el fin de explicitar dichos antecedentes teóricos dedicaremos unas líneas muy sucintas para contextualizarlos.

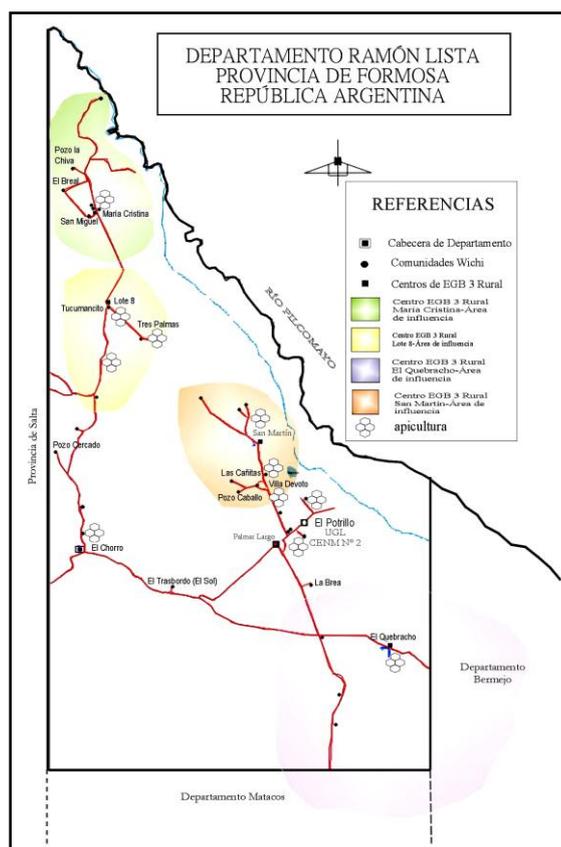
La relación entre la antropología y la educación se ha reflejado en el abordaje de las más diversas problemáticas y marcos teóricos hasta conformar hoy en día un área específica de investigación.

El interés de la antropología por la educación ha rondado en torno a los vínculos del individuo con la cultura/sociedad, estudiando el proceso de transmisión cultural y reproducción social. Así, se han conceptualizado los modos a través de los cuales los contenidos culturales, saberes, valores, hábitos, lenguas, actitudes, normas y costumbres son pasados generación tras generación asegurando la continuidad de ese grupo. Dicho proceso ha recibido diversas denominaciones según distintas corrientes teóricas, tales como enculturación (Mead, 1963, 1970, 1972 y 1994 y Herskovitz, 1974), socialización (Berger y Luckmann, 1966 y Lezcano, 1999), educación (Malinowski, 1981; Linton, 1971; Benedict, 1989 y Levinson, 2000) y apropiación o experiencias formativas (Rockwell, 1995 y 1997).

Según García Castaño y Pulido Moyano (1994), con el particularismo histórico y la escuela de cultura y personalidad se inicia una reflexión sistemática sobre los procesos educativos, es decir, el comienzo de esta perspectiva analítica se data en el seno de la antropología norteamericana de comienzos del siglo XX de la mano de Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict y Ralph Linton, entre otros.



Mapa 1: Ubicación del Depto. de Ramón Lista en el mapa de la República Argentina



Mapa 2: Comunidades wichí del Depto. de Ramón Lista (Fuente: Censo DIRLI, 1998/1999)

No obstante, según diferentes autores (García Castaño y Pulido Moyano, 1994; Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1999) la constitución formal de la subdisciplina de la antropología de la educación se produce en el año 1954 al celebrarse una Conferencia de antropólogos y educadores, así como también porque comienzan a incrementarse las investigaciones antropológicas sobre los diferentes problemas de la institución escolar americana, que giraban en gran medida alrededor de cuestiones étnicas, situaciones interculturales y bilingües, segregación, entre otros tópicos.

Una de las problemáticas más repetidas en la bibliografía intenta comprender las razones que causan el desigual rendimiento académico del alumnado de origen indígena y afroamericano, en comparación con niños de clase media blanca urbana. Según Poveda (2001) frente a esta problemática surge, por un lado, una explicación biológica y, por otro, una que se remite a factores socioculturales. En la primera se afirma que las diferencias en el rendimiento académico entre los grupos son producto de la innata y diferente capacidad intelectual. Si bien argumentos de este tipo ya habían sido derrocados por las afirmaciones del particularismo histórico, gozaron de cierto prestigio en algunos ámbitos académicos. En la segunda se aglutinan argumentos que afirman que los niños de las minorías étnicas carecen de los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela. En consecuencia, los diferentes rendimientos de los alumnos de las minorías étnicas se explican por las diferencias culturales y/o lingüísticas existentes entre el contexto escolar y el extra-escolar.²

En resumen, los estudios de la antropología de la educación brindan herramientas teórico-metodológicas que nos posibilitan desnaturalizar los procesos que cotidianamente se viven dentro de las instituciones escolares, y por ello se rescatan como antecedentes de nuestra investigación.

Al igual que con la antropología y la educación, es inabordable lo que se podría mencionar sobre los vínculos entre la lingüística y la antropología, sin embargo se expondrá una selección de algunos aportes que consideramos vitales para esta investigación. En esta área del saber, también ha tenido un lugar central como puntapié la figura de Franz Boas ya que a su alrededor se aglutinó la producción antropológica norteamericana entre finales del siglo XIX y principios del XX. Así como también, se destacan los estudios enmarcados dentro del relativismo lingüístico-cultural porque defendieron la igualdad entre las lenguas superando la distinción entre las lenguas como evolucionadas o primitivas (según la capacidad-incapacidad de expresar ideas abstractas), y porque

² Cabe mencionar que estas cuestiones han sido profundamente discutidas en la bibliografía de la década de los setentas hasta la actualidad, tanto en el marco de las teorías de la reproducción (como por ejemplo con Bernstein y Bourdieu, entre otros), como en textos etnográficos críticos sobre la escuela en contextos multiculturales o de profunda desigualdad socioeducativa (como por ejemplo con Willis, entre otros).

además estuvieron comprometidos científica y políticamente con la defensa de las lenguas y los pueblos amenazados por el avance de la sociedad hegemónica.

No obstante, las producciones más relevantes de este subcampo surgen a partir de la década de los 60 con la corriente denominada, según el autor y el momento como: “antropología lingüística”, “lingüística antropológica”, “etnografía del habla”, “etnografía de la comunicación” y/o “etnolingüística”. Más allá de las terminologías, existe un objetivo compartido: el estudio del lenguaje orientado hacia la antropología, con el fin de reconocer la acción recíproca entre el lenguaje como recurso humano y el lenguaje como producto histórico y proceso (cf. Duranti, 2000).

Este libro propone un punto de encuentro entre la antropología lingüística y de la educación, y para ello retomamos las producciones de comienzos de los años 70 en torno a los conflictos educativos motivados por la presencia de las minorías étnicas de origen indígena, latino y afroamericano dentro de las escuelas norteamericanas. Particularmente, las situaciones analizadas exploran los problemas comunicativos, de retención escolar y de desigual rendimiento académico entre los distintos estudiantes. Más allá de esas líneas de encuentro, estos trabajos mantenían peculiaridades inherentes a las dos disciplinas en los modos de plantear sus desarrollos. Por ejemplo, mientras para unos el foco estaba depositado en el uso que se hace del lenguaje en la vida diaria y los diferentes patrones comunicativos entre los grupos sociales, para otros entraban en juego las diversas extracciones sociales de los docentes y los alumnos, las tensiones entre los modos de enseñanza familiares y escolares y las fricciones entre las representaciones de unos y otros sobre los otros.

Ahora bien, también es interesante pensar en las vinculaciones entre estos dos subcampos pero apartándonos de la perspectiva de los trabajos académicos norteamericanos. En ese sentido, merecen una atención especial algunas producciones de América Latina sobre educación intercultural bilingüe porque esta problemática de investigación implica tanto aspectos del ámbito educativo como lingüístico.

La primera cuestión a señalar de esta línea de trabajos es que suelen ser escasos los estudios académicos en este campo. Muchas de esas publicaciones suelen ser narraciones y/o descripciones de experiencias cercanas a la antropología aplicada que no trascienden al plano del análisis o producción teórica. Sabemos que la temática dificulta ese salto de nivel porque se la tiene que analizar desde las coyunturas contextuales particulares. Sin embargo, más allá de las complejidades, nos parece que es un reto que los académicos debemos plantearnos, sobre todo si tenemos en cuenta que en esta temática subyacen problemáticas centrales del campo antropológico –como es la continuidad y discontinuidad en la transmisión de las prácticas y los saberes socialmente relevantes para un grupo– y lingüístico –como son las vinculaciones entre lenguas hegemónicas y minorizadas.

Las discusiones en torno a la EIB no han surgido en ámbitos académicos, sino por preocupaciones de las ONG y organismos internacionales tales como UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos), UNICEF (United Nations Children's Fund), CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), OEA (Organization of American States), ONU (Organización de Naciones Unidas) y OIT (Organización Internacional del Trabajo). Por eso, antes de ser objeto de investigaciones científicas, se institucionaliza como problemática y obligación de los Estados. Es decir, “atender a la escolarización de los niños pertenecientes a las minorías étnicas”³. En Latinoamérica, tomar la perspectiva de las minorías étnicas implica centrarnos en los grupos indígenas y en las poblaciones de diversos orígenes fruto de los movimientos migratorios transnacionales.

Entonces, retomando lo que sucede a nivel continental, cabe señalar que el tema de la EIB ha cobrado fuerza en la agenda pública y del saber recién a partir de la década del 80. “Es evidente que el auge latinoamericano (y mundial) del paradigma de la Educación Intercultural se relaciona con la problemática de la globalización como escenario concreto de un nuevo orden mundial, en el que las reterritorializaciones tanto nacionales y migracionales como las provenientes de la exclusión social dentro de los países jaquean su estabilidad” (Díaz, 1998: 131). Además, otra influencia que favorece a la educación intercultural y el “resurgir de lo étnico” es el ímpetu que tienen las reivindicaciones de las organizaciones y movimientos indigenistas latinoamericanos para diseñar modelos educativos que atiendan sus necesidades (López y Küper, 2000; Rodríguez *et al*, 1983; Barnach-Calbó, 1997). Así, frente a problemáticas socioeducativas como la deserción y el analfabetismo de los niños indígenas se generan respuestas particulares a través de diseños escolares atentos a la diversidad y que tienen como finalidad evitar esos males.

No obstante, debido a los inconvenientes en la implantación de este tipo de educación se sale a la búsqueda de la “asistencia técnica” o “el asesoramiento” de especialistas en diversas temáticas afines: antropólogos, educadores, pedagogos, lingüistas, entre otros. A estos expertos se les solicitan investigaciones sobre temáticas tales como: el contexto sociocultural y sociolingüístico en el que se ubican las escuelas, la dinámica de la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; métodos de alfabetización bilingües, diseño de currículo “multicultural”, entre otros

³ Varios documentos plantean que el desarrollo de la EIB en Latinoamérica, en general, y en Argentina, en particular, se enmarca dentro de tres tendencias según cómo se aborda la lengua y cultura indígena dentro de la escuela. La primera se corresponde al proyecto civilizador de principios del siglo XIX, la segunda remite al momento actual, es decir, cuando se empieza a ver que lo diferente es parte de un derecho humano básico. Por último, suele indicarse un tercer momento en donde se consideraría que lo diferente es un recurso que enriquece a las diversas sociedades en juego.

aspectos. En consecuencia, gracias a este llamado a la academia, la EIB empieza a instalarse lentamente como problema de investigación para las ciencias sociales.

Sin embargo, es importante explicitar dos constricciones de la EIB que pueden generalizarse a nivel continental. Por un lado, se constata la casi nula prioridad que los Estados nacionales le dan al tema porque no brindan un verdadero apoyo material para su desarrollo. En otras palabras, “(...) los proyectos [de EIB] han carecido de apoyos financieros gubernamentales nacionales, dependiendo, en buena parte de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que suele afectar a la continuidad de las acciones. Además del aislamiento con respecto a las instancias oficiales se añadió la descoordinación entre los diversos proyectos” (Barnach-Calbó, 1997: 7). O sea, en Latinoamérica “(...) los programas de EIB con muy pocas excepciones han logrado trascender todavía los ámbitos de la experimentalidad y de la lógica de proyectos y programas focalizados, de duración limitada y, a menudo, con financiamiento y apoyo internacional (...) así cabe recalcar que la EIB, en tanto forma que toma la educación pública en contextos de predominancia indígena debe recibir del Estado los recursos que requiere para su desarrollo” (López y Küper, 2000: 55).

Por otro lado, se evidencia la falta de articulación entre los proyectos en EIB de un mismo país y entre los de diferentes países de la región. Según Barnach-Calbó (1997), es importante revelar el doble eje desde el que se puede pensar la EIB. Es decir, podemos tener en cuenta la generalización de la EIB a nivel horizontal, que es cuando se expande geográficamente dentro de una región o un país, y por otro lado, la generalización de la EIB vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles educativos además del básico. Sobre esto último, cabe señalar que en general no se localizan casos de expansión vertical en Latinoamérica. Por ello, mantenemos cierto escepticismo frente a las declaraciones de derechos en favor del “bilingüismo” o la “interculturalidad”, cuando en América Latina la educación en los niveles terciarios y universitarios es exclusivamente en español o portugués. Así, la EIB parece restringirse a los niveles educativos más elementales, aunque cabe destacar que en las últimas décadas han surgido algunas experiencias auspiciosas de universidades interculturales, particularmente en México.

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones sobre EIB en el contexto de Argentina, cotejamos que ha sucedido lo mismo que en los otros países de América Latina, es decir, se cuenta con una escasa producción teórica en comparación con lo producido desde los ámbitos de la gestión escolar. En particular, cuando se revisaron los trabajos producidos sobre el tema en el contexto local, encontramos que muchos de los antropólogos que se vinculan con la temática, lo hacen desde un rol de asesoramiento a diferentes programas u organismos que se encargan de la implementación o gestión de la EIB. Más allá que en Argentina desde principios de los años 80 se generó una estrecha relación entre la Antropología y la Educación, este campo interdisciplinario del saber contó

con otros focos la mirada, como por ejemplo la desigualdad social, las condiciones de los docentes como gremio asalariado, los impactos de las políticas asistencialistas en la escuela, el nacionalismo en la educación, entre otros temas (cf. Neufeld, 2000 y 2009).

De este modo, las investigaciones sobre EIB no nacen del seno de las discusiones de la antropología de la educación o de la antropología lingüística, sino que muchos de los estudios realizados surgen como corolario de los trabajos sobre pueblos originarios y relaciones interétnicas⁴. En consecuencia, encontramos muchos trabajos que estudian las escuelas desde cierto marco teórico que habían caído en desuso en dichos subcampos. Así, y casi retomando los preceptos de las teorías de la reproducción, se suele aseverar que son frecuentes los fenómenos de repitencia y, como consecuencia, la deserción por la sobreedad de los alumnos indígenas (Gleich, 1989; Barnach-Calbó, 1997). Según se afirma, con mucho consenso, el “fracaso escolar”⁵ de los niños y niñas indígenas se debe a la incompatibilidad entre los modelos educativos familiares y escolares (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Sagastizábal, 2000; Quadrelli, 2000; Messineo, 1999; Censabella, 1999; Lynch, 1990; Wright y Mendoza, 1986; Meliá, 1979). Más allá de las sutilezas entre los enfoques y los grupos étnicos diferentes a los que se refieren los autores citados, en todos subyace un similar planteo: hay diferencias entre los niños de diversos entornos socioculturales vinculadas al lenguaje y a los procesos de conocimiento y socialización. Estas diferencias se manifiestan en la relación que establece el niño con los diferentes entornos de los que forma parte: el familiar, el comunitario y el de la escuela. Así se argumenta que hay diferencias entre la socialización primaria –aquella que se daría en la primer etapa de la vida, en el seno familiar– y la socialización secundaria –como fase posterior, producida en el contexto de instituciones como la escuela– (Berger y Luckmann, 1966) y son justamente esas diferencias las que dificultan la permanencia y el éxito de los niños indígenas dentro de la institución escolar.

⁴ Cabe señalar que encontramos algunas excepciones en el campo de la antropología de la educación que tienen a la EIB como temática de sus investigaciones, tales como Gabriela Novaro e Ivanna Petz de la Universidad de Buenos Aires o Raúl Díaz de la Universidad del Comahue. Asimismo, importa recordar que estas reflexiones son fruto de una investigación que se realizó entre los años 2001 y 2004, actualmente el panorama se ha diversificado y la EIB está cobrando protagonismo como problemática de estudio tanto por la antropología como por la educación en distintas universidades argentinas (Chaco, Misiones, La Plata, Neuquén, Formosa, Salta, entre otras).

⁵ No se puede dejar de plasmar una reflexión en torno a la expresión “fracaso escolar”, tan usualmente usada en el sentido común y en los trabajos especializados en educación. Creemos que pensar en términos de quién tiene éxito y quién fracasa implica mirar solamente al sujeto dentro del proceso educativo y, en general se tiende a culpabilizar y estigmatizar al niño y su familia como responsables y causantes de ese fracaso. Sin embargo: ¿qué sucedería si invertimos el foco de la mirada y en vez de pensar en términos de éxito y fracaso escolar pensamos en términos de procesos de expulsión y retención escolar? O sea, parece más acertado invertir el foco para adentrarnos en una mirada más amplia que abarque las desigualdades sociales dentro del sistema educativo, en particular, y del sistema social, en general. Si bien esta es una problemática que excede los límites de este trabajo pensamos que no puede ser dejada de lado en el análisis, sobre todo si consideramos que en 1991 en el departamento Ramón Lista había un 93,2% de hogares con necesidades básicas insatisfechas (Acuña, 2003).

Partiendo de estas consideraciones, aunque con una visión superadora de esa díada que se irá desplegando según avancen las páginas de este escrito, en este libro nos proponemos comprender –a partir de un estudio etnográfico– la heterogeneidad y dinámica cultural en la construcción cotidiana de la vida escolar. En otros términos, propugnamos por articular una visión alternativa de la relación entre escuela y cultura, donde se puedan enfatizar los significados apropiados o construidos en contextos cotidianos variables, partiendo de una concepción de cultura más compleja, ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos (Rockwell, 1997).

En coincidencia con las apreciaciones de la antropóloga Elsie Rockwell, creemos que es fundamental la idea de apropiación, ya que vincula la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. Y a su vez, “(...) la concepción de apropiación de margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales [disponibles a los sujetos]” (Rockwell, 1997: 11). Nos parece más fructífero y enriquecedor pensar que entre las culturas de los grupos en contacto se pueden dar procesos de apropiación, resistencia y negociación, que pensar que hay o conflicto cultural o reproducción cultural. Es como si estas últimas harían referencia a una cara del proceso de interacción y las que propone Rockwell nos permiten apreciar al proceso de interacción desde sus múltiples movimientos. Por eso la retomamos al afirmar que “es importante tener en cuenta, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y lucha, así como de apropiación de la cultura, que son parte esencial de la trama social cotidiana” (Rockwell, 1997: 56). De lo antedicho se desprende cómo sus categorías no nos llevan a concebir sujetos sociales pasivos, sino agentes sociales activos, dinámicos, cambiantes y con la capacidad de seleccionar, reelaborar, producir y (re)producir colectivamente los recursos culturales disponibles. En ese sentido, la invitación al lector a través de este texto es para sumergirnos en la etnografía a nivel de la escuela local, pero sin perder de vista el proceso social más amplio del que forma parte. O parafraseando a Nader (1997), no ciñendo la investigación a lo particular o lo universal, sino tratando de conectar ambas dimensiones.

3. El trabajo en los intersticios

La investigación que sustenta este libro se ha realizado tanto en el marco de un proyecto de la Universidad de Buenos Aires⁶ como en el de una asistencia técnica para la instrumentalización de la EIB de Ramón Lista en el área de lingüística. Por esos motivos, sostenemos que es un trabajo que

⁶ Me refiero a una Beca de Investigación (Categoría Estímulo, 2002 y 2003) dirigida por la Prof. Leonor Acuña y otorgada por la Universidad de Buenos Aires dentro del Proyecto de Investigación UBACyT “*Heterogeneidad y homogeneidad del español en la Argentina: representaciones sociales, modelos y variación*” dirigido por el Dr. José Luis Moure. En este marco realicé mi Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Orientación Sociocultural) que se plasma en este libro.

nace en los intersticios, en esos pequeños espacios que tienen su ser en el mediar “entre”. Particularmente, entre los espacios académicos y los de la gestión, entre distintas disciplinas, entre la teorización y la intervención, entre la más profunda soledad y el trabajo en equipo. Por ello, queremos dedicar las siguientes líneas a explicar los sentidos y las particularidades que tiñeron a esta producción efectuada en esos pequeños espacios que median, a veces complementándose, solapándose o a veces aumentando la brecha que los separa.

Por esas diversas inquietudes que nos impulsan a buscar nuevos horizontes, me contacté con un grupo de investigadores y técnicos del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que estaba realizando una asistencia técnica en el área de lingüística para el Subprograma Educación dentro del Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista (DIRLI, en adelante)⁷ desde septiembre de 1999 hasta fines de 2003. El objetivo de la asistencia técnica consistía en la implementación del wichí como lengua de instrucción y en la capacitación de maestros de escuela para la enseñanza del español como segunda lengua, así como para el diseño y la elaboración de materiales didácticos de español como segunda lengua en Inicial y 1º año de la EGB1⁸ y una gramática escolar del wichí.

En ese espacio de extensión y transferencia universitaria se desarrolló la presente investigación, ya que se trató de aportar herramientas al equipo interdisciplinario para la asistencia técnica al Programa DIRLI. Particularmente, dado que esta investigación nació de un abordaje etnográfico, nuestra intención fue rescatar las voces y miradas de los indígenas –por siglos

⁷ En esta nota haremos una breve mención al inicio del vínculo entre el Programa DIRLI y la UBA, así como a los objetivos generales del Programa. En abril de 1999 las autoridades educativas del departamento Ramón Lista presentaron una solicitud de asistencia técnica para la implementación de un enfoque de educación intercultural bilingüe ante investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Respondiendo a esta demanda, la Prof. Leonor Acuña coordinó esta asistencia técnica por parte de la UBA, y constituyó un equipo para el área de Educación en el marco de un “Convenio de Asistencia Técnica y Cooperación” entre la UBA y el Programa DIRLI. Específicamente, el Programa DIRLI es fruto de un convenio entre el Gobierno Argentino y la Unión Europea y tiene como objetivo general: “(...) el deseo de mejorar las condiciones de vida de la población wichí, tomando como base los principios de su cultura, valorándolos y divulgándolos”. Así como también: “(...) mejorar las condiciones de vida de las comunidades wichí a partir de la activación de un proceso de desarrollo endógeno y auto-sostenido, que apunte a la conservación de su identidad cultural”. La planificación elaborada por el DIRLI estaba organizada en seis Subprogramas: 1) Autoconstrucción de Viviendas, 2) Aprovechamiento Hídrico, 3) Salud, 4) Educación, 5) Agro-Forestal y 6) Desarrollo Productivo. (Información extraída de la página web: <http://www.programadirli.com>).

⁸ En Argentina la Educación General Básica (EGB) junto a la Educación Inicial se consideran obligatorias luego de la Reforma Educativa que surgió con la Ley Federal de Educación N° 24195 del año 1993. La EGB se divide en tres etapas EGB1, EGB2 y EGB3 constando cada una con una duración de tres años. Por último, está el Polimodal (no obligatorio) con una duración de dos años. Cabe aclarar que lo mencionado se corresponde con la organización escolar que estaba vigente en el momento que se realizó esta investigación. Actualmente, la estructura del sistema educativo sufrió una nueva Reforma con la Ley de Educación Nacional N° 26206 de fines del año 2006, y se organiza en cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior. La educación primaria es equivalente en duración y contenidos a la EGB1 y EGB2 del modelo anterior.

silenciadas— acerca de qué significa la escuela en sus vidas, cuáles son sus expectativas y cuáles sus temores respecto de esta institución. De este modo, el principal aporte que esta investigación brindó a la asistencia técnica consistió en acercar la mirada y las voces de los destinatarios de la intervención (maestros de grado, padres, niños y maestros wichí) a la planificación de EIB, y viceversa.

La dimensión de la academia y la dimensión de la gestión convergieron en una sola dirección, se complementaron y nutrieron mutuamente durante todo el proceso de trabajo, y terminaron por constituir dos caras de una misma moneda. A su vez, este trabajo en los intersticios entre la gestión y la investigación implicó un reto, ya que supuso planificar un trabajo abierto a las demandas e intereses de los agentes sociales. Además, como consecuencia de lo anterior, a cada paso del trabajo surgieron dudas, incertidumbres e interrogantes que llevaban a cuestionar y reflexionar sobre mi aporte personal dentro del proceso de investigación-transferencia mientras este transcurría. También exigió conjugar diferentes demandas, ritmos y tiempos como son los de la lógica de la investigación y los de la transferencia en un mismo trabajo.

Este trabajo es resultado de otro intersticio, aquel que se genera entre las distintas disciplinas. Mis intereses iniciales en el campo de la educación intercultural se fueron diversificando y complejizando, ya que las reflexiones en torno a este tema recibían la mirada de los especialistas de las diversas áreas del saber que conformaban al equipo: lingüística aplicada (enseñanza de español como segunda lengua), sociolingüística, pedagogía, antropología. Todas estas miradas coadyuvaron para comprender la complejidad intrínseca a la EIB.

Ahora bien, cabe aclarar las implicancias del trabajo en los intersticios en otro aspecto de esta obra, ya que se combinaron diferentes estrategias metodológicas: los viajes de trabajo de campo y los talleres de capacitación con los maestros.

El diseño de la investigación se basó en una metodología de carácter eminentemente cualitativo que 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 Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMAs), así como con padres y madres wichí.⁹ Las instancias de trabajo de campo han sido los viajes a Ramón Lista y la participación como tutora

⁹ En total se efectuaron dieciséis entrevistas en profundidad, once a MEMAs, tres a maestros de grado y dos a directoras de EGB1 y EGB2 de Modalidad Aborigen. Además se observaron clases de español y de wichí en Inicial y 1º año de EGB1 dentro de tres escuelas de distintas comunidades del departamento. En cuanto al material de las observaciones y las charlas informales es difícil cuantificarlo ya que surgió en el marco de las pasantías en donde participaron cincuenta y siete maestros de grado y MEMAs, ocho directores de escuela y cinco personas de la Delegación Zonal y del Ministerio de Educación de Formosa.

en distintas pasantías de capacitación realizadas para los maestros en Buenos Aires y en Ramón Lista por parte del equipo técnico de la Universidad de Buenos Aires.

En relación con las ventajas y desventajas de los viajes, podemos decir al modo de Clifford que, tal y como si fuera un rito de pasaje hacia el status de “antropólogo”, “el trabajo de campo entraña el hecho de dejar físicamente el ‘hogar’ para viajar, entrando y saliendo de algún escenario bien diferente” (Clifford, 1999: 79). El tema de la distancia en relación con el trabajo de campo ha sido arduamente abordado en la antropología. No obstante, no podemos dejar de hacer una alusión a este respecto ya que ha sido muy significativo. El referente empírico con el que trabajamos en esta investigación se halla localizado aproximadamente a 1600 km de la Ciudad de Buenos Aires que es donde resido.

El departamento de Ramón Lista se encuentra emplazado en el extremo oeste de la provincia de Formosa, en una zona del país marginal y marginada social y geográficamente. Geográficamente esta zona se encuentra aislada del resto del país, ya que el acceso es dificultoso dada la deficiente infraestructura vial y las características topográficas y climáticas. Esta zona está constantemente amenazada por la desertización y las inundaciones producto de la baja permeabilidad de los suelos y de los desbordes del Río Pilcomayo cuyo curso cambia año tras año. El departamento de Ramón Lista está a casi 600 Km de la ciudad de Formosa por caminos de tierra. Aunque, como consecuencia de la expansión de la explotación petrolera en Ramón Lista, se han abierto numerosos senderos que comunican a las comunidades del departamento, pero éstos son intransitables durante los períodos de sequía por la presencia de arenales, así como en la época lluviosa porque se transforman en lodazales (Censo DIRLI, 1998/1999).

Si bien no es nuestra intención plasmar una visión “exótica” de la zona, no podemos dejar de mencionar el “extrañamiento” que sentimos con la gente y el lugar durante nuestro primer contacto. Quizás ahora, una vez que ya ha transcurrido tiempo desde ese primer momento, se dificulta expresar fielmente esas sensaciones. No obstante, debemos señalar lo complejo que nos resultó entablar los primeros contactos. En primer lugar, por ser ese trabajo de campo el primer contacto con la zona, y en segundo lugar, por los problemas comunicativos a los que nos enfrentamos, tales como las barreras idiomáticas ya que carecía de competencias comunicativas en wichí. Por ello, para el desarrollo del trabajo de campo se usó exclusivamente el español, y obviamente esto ha sesgado el tipo de información registrada y el tipo de agentes sociales con los que nos pudimos comunicar (los bilingües), quedando excluida la porción mayoritaria de la población.

Ahora bien, la investigación no sólo se basó en los viajes, sino también participé en los talleres que dictó el equipo a cargo de la asistencia técnica en distintas escuelas del departamento y en Buenos Aires sobre metodología de enseñanza de lenguas. Las pasantías con los talleres brindaron un espacio privilegiado para el trabajo de campo, ya que posibilitaron la observación de

las dinámicas de interacción entre los docentes wichí y de grado, y además abrieron un espacio para la creación de vínculos fundamentales para la posterior realización de las entrevistas. Además de esos espacios para la observación participante, cabe señalar otro momento significativo que se generó para la investigación durante la elaboración conjunta del material didáctico para las escuelas de modalidad aborígen.¹⁰ Esta producción conjunta (maestros de grado, MEMAS, investigadores) ayudó a captar las dinámicas de relaciones entre los diferentes agentes que día a día construyen la EIB en Ramón Lista.

En síntesis, el corpus sobre el que se basó esta investigación se compuso tanto de la documentación y bibliografía pertinente, así como de nuestros propios registros de campo en los talleres y en los viajes, y fuentes de información secundaria: registros audiovisuales de otro de los miembros del equipo (Masotta, 2001/2002) y el censo DIRLI¹¹.

4. Sobre la organización y estructura de la obra

Este escrito está compuesto por cuatro capítulos. El primero, “De la homogenización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina”, consta de tres apartados y tiene por objetivo caracterizar a la EIB de Argentina como política educativa. Para ello, se revisa desde una perspectiva histórica cómo fue delineándose a través del tiempo, señalando los vaivenes que ha atravesado la diversidad cultural en la legislación: entre la negación y el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística. El segundo capítulo, titulado “Aproximación histórico-etnográfica a la EIB en Ramón Lista” se divide en cuatro partes. El propósito de este capítulo es contextualizar al pueblo wichí que reside en Formosa, prestando especial atención a la caracterización de la situación socioeducativa y sociolingüística de Ramón Lista. A continuación, está el capítulo central de esta obra ya que allí se plasman los principales resultados de esta investigación, no referimos al tercer capítulo: “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe en Ramón Lista”. A través de seis apartados se presentan aspectos nodales de la EIB de Ramón Lista, tales como: las prácticas educativas de los MEMAs y los maestros de grado, los usos y representaciones sobre las lenguas en contacto (wichí y español), los contrastes

¹⁰ Nos referimos al libro *Mistolcito* que diseñamos para la enseñanza de español de niños monolingües wichí de primer año de EGB1 del departamento de Ramón Lista (cf. Cúneo *et al.* 2005).

¹¹ El Censo DIRLI 1998/1999 es la única fuente de datos cuantitativos con la que contamos respecto de esta región. Cabe señalar que se realizó por jóvenes wichí que recibieron cursos de capacitación como censistas, y además la lengua en la que se aplicó la encuesta fue el wichí. Asimismo, el diseño de los formularios se efectuó con la participación de maestros bilingües y agentes sanitarios. Por estas características, que a nuestro entender aumentan la confiabilidad de los datos, elegimos basarnos en este Censo.

entre los modos de enseñanza en la familia y la escuela, las complejas relaciones entre la cultura wichí y los saberes escolares en la construcción del currículo educativo, y los modelos en tensión sobre las expectativas respecto del futuro para los niños wichí. Por último, en el capítulo cuatro “Palabras finales: acerca de los procesos de apropiación, resistencia y negociación” se exponen las conclusiones a las que hemos arribado luego de un largo proceso de investigación y extensión universitaria.

Capítulo 1.

De la homogenización de la diversidad a la focalización en desigualdad: políticas educativas para pueblos indígenas en Argentina

1.1. Un recorrido histórico

La imagen de la población argentina parece ser la de un país conformado por inmigrantes principalmente europeos –o coloquialmente, “gente venida de los barcos”– que con el transcurrir de los años se unificó, por un lado, bajo un ideal de “patria” representado por la bandera celeste y blanca, y por otro lado, bajo la “cultura nacional” construida y transmitida por medio de una educación común, pública, gratuita y laica. No obstante, ese ideal difiere si se confronta con la realidad. Argentina es un país pluriétnico y multilingüe, donde actualmente se cuenta además de la población migrante, con una alta proporción de pueblos indígenas. Frente a esta diversidad étnico-lingüística se plantea la necesidad de una educación que la contemple en su diseño, metodología y objetivos.

Por ello, en Argentina, desde hace más de treinta años se vienen desarrollando proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas que habitan en el territorio nacional. La educación intercultural se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, sectores que, sin embargo, son los que más experimentan el fracaso escolar (Sagastizabal, 2000). Cabe especificar que en Argentina cuando la EIB se propone contener a las minorías étnicas y lingüísticas, específicamente hace referencia a las comunidades indígenas ya que no se contempla atender a los colectivos migrantes, como sucede en otros países de la región o en España. Entonces, los destinatarios de la EIB son los niños y las niñas indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla su diversidad sociocultural, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza.

A pesar de lo prolongado en el tiempo de las experiencias de EIB son pocos los trabajos que nos presentan un balance del panorama educativo en Argentina a más de treinta años de su

implementación. Con ese fin, en el presente capítulo se realiza un estado de la cuestión acerca de la EIB analizando cómo se la entiende y cómo se la define en tanto política educativa, así como planteando los desafíos y perspectivas a futuro de esta política. A través de esta discusión se aporta una mirada crítica para comprender y repensar desde dónde se diseña la educación que tiene como destinatarios a los pueblos indígenas, así como también, se examina cuál es su sentido y su objetivo político en el actual proceso socio-histórico de relación del Estado con los pueblos originarios.

Las políticas educativas que el Estado argentino destinó a las minorías étnicas se han caracterizado diferencialmente según el momento histórico específico que se analice. En términos generales, se perciben dos tendencias: modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas). Las primeras corresponden con el momento en que se conforma el Estado-Nación (del siglo XIX hasta el XX) y las últimas a la época contemporánea. A continuación, en los siguientes dos subapartados, ahondaremos en ambas con cierto detalle.

1.1.1. Entre la estigmatización y la homogenización de la diversidad

El Estado Argentino se creó bajo un modelo de civilización occidental y cristiana, sobre la base de un imaginario ideal que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua. Si bien son muchas las aristas sociales, económicas y políticas que se pueden abordar de este momento histórico, a los fines de este libro, nos concentraremos en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas.

Según Trinchero (2000), el proceso de construcción del Estado argentino implicó una dinámica entre el establecimiento de la entidad política del Estado (valuarde de las fracciones hegemónicas de la burguesía) y la creación de grados de unidad, consenso y legitimidad en el territorio y la población. Asimismo, la construcción del modelo de nacionalidad requirió de un doble movimiento de significaciones: por un lado, un principio positivo de afirmación de identidad y por otro, un principio negativo de otredad. Éste último se construyó sobre los aborígenes que controlaban los territorios que se deseaban conquistar para establecer los límites de la patria.

Un ejemplo paradigmático y explícito del proyecto político de la elite nacional dirigente se plasma en la antigua Constitución Nacional del año 1853 donde se dota al Congreso de atribuciones tales como “proveer a la seguridad de las fronteras, el trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo” (Artículo 67-Inciso 15). Estas representaciones sobre los indígenas como “peligrosos” y “bárbaros” se construyen en base a estereotipos tales como la “belicosidad india” que

diezmaba fortines en las fronteras. A la vez, parecen encarnizar una especie de “sujeto-objeto” plausible de ser “convertido” a imagen y semejanza de un ideal de ciudadano argentino católico.

Durante el 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. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el exterminio físico. No obstante, la posible incorporación al naciente Estado argentino siempre se viabilizó desde una posición desigual y marginal, nunca como ciudadanos políticos con derechos plenos.

La ideología que caracterizó al proyecto político de la “generación del 80” responde al modelo del “crisol de razas”. Este proyecto civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar a pesar de las diferencias existentes entre los heterogéneos grupos sociales que convergían en la institución. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español –lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela–, así como también se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial de los vencedores” donde no tenían espacio. En resumen, la escuela se transformó en un espacio para la construcción del lazo social a través de la integración de los distintos sectores y de la homogeneización de su cultura (Tiramonti, 2000).

En nuestro país, la Ley de Educación N° 1420 sancionada en 1884, establece la enseñanza común, gratuita y obligatoria. “La educación básica universal mediante una escuela única, igual para todos, fue la consigna democrática por excelencia, que siguió el desarrollo de los sistemas escolarizados desde mediados del siglo XIX hasta el surgimiento del neoliberalismo, en las últimas décadas del siglo XX” (Puiggrós, Gagliano, Southwe, 2002: 12). Si bien la finalidad de esta Ley era “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio trajo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural al modelo dominante. O sea, se confunde “igualar” con “homogeneizar” y, por ello, las tan nefastas consecuencias citadas.

En ese sentido, más allá de que siempre se consideró que la escuela era un ámbito privilegiado para la igualdad y el ascenso social, esta institución construyó destinos diferentes para los niños de distintos grupos sociales según su procedencia, género, etnias o grupos sociales (Redondo y Thisted, 1999). De esta manera, la escuela primaria argentina resultó funcional a la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación civilizada (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998).

En síntesis, de esta primera etapa es importante destacar el efecto que las políticas educativas homogeneizadoras tuvieron para con los pueblos indígenas, en tanto los llevaron a la negación, el ocultamiento o el sometimiento de sus especificidades culturales bajo un marco común

sin espacio para la pluralidad sociocultural. Aunque, obviamente, no se puede omitir el papel de las resistencias indígenas a esos modelos tan fuertes que se les imponían.

1.1.2. Focalización en desigualdad

En las últimas décadas del siglo XX, casi todos los países de América Latina atravesaron grandes transformaciones en sus estructuras económicas y sociales. Así, a partir de la década de 1970, comienzan a imponerse una serie de reformas neoliberales como reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar (Anderson, 1995; Salama y Valier, 1996; Andrade Oliveira, 2000). Este modelo estaba fundado en el acceso universal y el papel redistributivo de las políticas sociales. O sea, la gran mayoría de estos países, hemos estado sometidos a profundos procesos de reforma política donde se están redefiniendo las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa. Los Estados han transformado su papel de garantes y promotores de los derechos sociales, como el derecho a la educación, y han perdido muchas veces de vista que la defensa de la educación es un derecho y no una mercancía que se compra y se vende al mejor postor del mercado.

En Argentina, el conjunto de políticas neoliberales comenzaron a aplicarse a partir de la última dictadura militar (1976 - 1983) y se profundizaron y consolidaron en las décadas siguientes bajo gobiernos democráticos. 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. Este “(...) modelo incluye por definición: la informalidad laboral, el desempleo, el subempleo, la desprotección laboral y, consecuentemente, la pobreza” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 5).

La implantación de éste modelo implica la redefinición de las relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos. La reforma de las políticas sociales, según Salama y Valier (1996), se caracteriza por tres ejes centrales. El primero, es que las políticas sociales están focalizadas hacia los “extremadamente” pobres, hacia los sectores sociales más vulnerables. La focalización está destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste, se focaliza en los pobres entre los pobres y se pierde todo carácter universal para transformarse en un simple paliativo reservado sólo para los excluidos. El segundo, es que son políticas de asistencia y privatización y se asegura la continuidad del ajuste y se pone fin a la cultura de derechos universales, como la salud y la educación. El tercero, es que las políticas sociales focalizadas a menudo se aplicaron de manera

descentralizada. No obstante, esta descentralización más que funcionar para mejorar la eficiencia, terminó siendo un medio para restringir los gastos sociales públicos.

En el plano educativo se revelaron profundas modificaciones en su estructura, a través del proceso de la “Reforma Educativa”, o para ser más precisos la descentralización de la administración y financiamiento de los sistemas escolares en manos de los Estados provinciales. Tal como plantea Grassi, Hintze y Neufeld (1994), el modelo neoliberal a nivel de las políticas sociales, toma la estrategia de la “focalización” como expresión del reconocimiento de la existencia de grupos excluidos que se definen como aquellos grupos vulnerables y con escasa capacidad de presión para la defensa de sus intereses. La focalización estará destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste y este derecho a la asistencia se deriva de las condiciones de exclusión.

En contraste con las consecuencias sociales de las políticas neoliberales, el discurso dominante apunta al reconocimiento de una sociedad plural y multicultural que respeta y tolera la diversidad. Esta discursividad apunta a ocultar detrás del respeto a la diversidad a las desigualdades construidas históricamente y propiciadas por quienes construyen esos mismos discursos. De este modo, pese a vivir en un mundo cada vez más desigual surgen en el plano jurídico, cultural y educativo categorías tales como: pluriculturalidad, respeto y tolerancia a la diversidad, democracia plural, multiculturalismo, interculturalidad, entre muchas otras. Pero este “multiculturalismo” invita al reconocimiento de una sociedad plural que respeta a los “diferentes”, a partir de ocultar las desigualdades construidas históricamente y avaladas cotidianamente. En ese mismo sentido, Díaz (1998) considera que la terminología en torno a la interculturalidad es un paradigma funcional a las propuestas neoliberales y no una verdadera modificación del statu quo.

Estos discursos en relación con los pueblos originarios se plasman en la legislación nacional e internacional de reconocimiento étnico. Esta producción legislativa, abre la posibilidad de cambiar la modalidad asimétrica que históricamente caracterizó a la relación del Estado con los pueblos originarios, aunque más no sea a nivel discursivo¹². Específicamente, en relación con las políticas hacia los grupos indígenas, a partir de haber finalizado la última dictadura militar en los años 80, se percibe que el discurso oficial atenúa su mirada etnocéntrica (Falaschi, 1998). Así, en el año 1994 se produce un punto de inflexión con la Reforma de la Constitución Nacional, donde discursivamente se modifican las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas: “Son

¹² Durante la década del '80 surgen muchas leyes que contemplan la cuestión indígena: Ley Nacional 23.302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N° 155/89 (1989), Ley Provincial Integral del Aborigen 426 de Formosa (1984), Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen 6373 de Salta (1986), Ley Provincial del Aborigen 3258 del Chaco (1987), Convenio 169 de la OIT (1989) y su ratificación en la Ley Nacional N° 24.071 (1991), entre otras.

atribuciones del Congreso de la Nación: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten” (Artículo 75-inciso17). No obstante, esta legislación parece vincularse a una “reparación histórica” frente a la histórica diáda integración/asimilación o exclusión/exterminio. Actualmente, aunque de un modo enfático se reconoce la “pre-existencia” en este territorio, tenemos dudas sobre cuánto realmente se reconoce su existencia actual.

Este cambio discursivo significó a nivel jurídico y político, el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. Empero, no se puede olvidar –como sostiene Falaschi (1998)– que la normativa existente funciona más como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa de acciones consecuentes. Por ese motivo, cotidianamente se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas concretas, aumentando la distancia entre los dichos y los hechos.

Entonces, ese viraje en la legislación repercutió en lo educativo. La tendencia que consideraba a lo diferente a lo hegemónico como un problema a erradicar, supuestamente se modifica. En consecuencia, surge la necesidad de considerar la diversidad étnica y lingüística dentro de la institución escolar, o sea reconocer el derecho de los pueblos indígenas a una educación que sea intercultural y bilingüe.

En el campo de la educación, además de lo afirmado en la Constitución Nacional se cuenta con una amplia legislación que a nivel nacional se promulga en favor de una EIB: Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) y Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Más allá de las sutiles diferencias entre estas legislaciones, citamos la propuesta de la Resolución N° 107 sobre cómo se entiende a la EIB porque plasma los trazos más generales y más consensuados que definen a esta política a nivel nacional: “(...) es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. (...) Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. (...) Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a

nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional”.

Ahora bien, el cambio de un paradigma educativo homogeneizador a otro que coloca el acento en la diversidad sociocultural se produce en el marco de las políticas neoliberales y esto repercute en su definición. O sea, coincidimos con Petz (2002), cuando afirma que la orientación política neoliberal no tiende a una transformación de las relaciones que generan la subalternidad de los pueblos indígenas; contrariamente, apunta a profundizar las desigualdades bajo el amparo de un discurso que respeta las diferencias. Entonces, si bien este nuevo paradigma educativo, para el caso de la educación aborígen en nuestro país ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas; el problema es que la EIB quedó reducida a los programas de políticas compensatorias en educación, como profundizaremos en el siguiente apartado. Por ello, sostenemos que este hecho atenta contra la idea de que el enfoque intercultural tendría que permear al sistema educativo a nivel general (transversalmente) para romper con los estereotipos que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegaray y Novaro, 2004).

Como hemos señalado en artículos anteriores (cf. Hecht 2007 y 2009 y Borton *et al.* 2010) los vaivenes y las características que estas dos tendencias –modelos homogenizados y focalizados– impregnan en los diseños educativos son múltiples y complejas. Pareciera existir cierto falso dilema entre: inclusión asimilacionista y exclusión segregadora (Borton *et al.*, 2010). Como si fueran las únicas opciones se presentan en una dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un “rescate” de la diversidad que al folklorizarla y estancarla termina generando segregación. En consecuencia, no podemos dejar de pensar en la distancia que separa el propósito que marcó el surgimiento mismo de la EIB y las formas concretas que ha adoptado la educación intercultural institucionalmente. En este sentido, la EIB no garantiza por sí misma la construcción de relaciones más simétricas dentro de la escuela, y la aceptación y aplicación acrítica de la EIB puede derivar paradójicamente en un refuerzo de la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad. Estas distintas tendencias que van de la asimilación a la segregación pueden a su vez ser entendidas en relación con los dos grandes lineamientos o formas de acción de la EIB que expusimos al inicio de este capítulo: las políticas homogeneizantes y las focalizadas. Sin embargo, recorriendo caminos distintos, y planteando actitudes distintas ante la diversidad cultural, los efectos de ambas iniciativas terminan asemejándose: ninguno de los dos polos termina por desestabilizar el currículum hegemónico. En el primer caso, se incluye a los alumnos en un currículum común, pero éste es el hegemónico. En el segundo, termina por elaborarse un currículum que si bien atiende a las particularidades e intereses de la comunidad, termina por cerrarse sobre sí mismo. Siguiendo a Connell, “Los currícula

separados y diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas” (Connell, 1997: 65). De esta manera, ambas iniciativas distan de resultar efectivamente democratizantes en la medida que no cuestionan los efectos homogeneizadores del currículum hegemónico y, aunque embanderadas de buenas intenciones, profundizan la desigualdad que intentan combatir.

1.2. ¿Cómo se define a la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina?

En este apartado tenemos como objetivo sistematizar algunas características que consideramos centrales para comprender a la EIB como política educativa de Argentina, para ello nos basaremos en el análisis de la legislación, la bibliografía específica y mi propia experiencia de investigación en esta área.

La EIB se propone como enraizada en la cultura de los educandos indígenas, aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y supone ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua materna indígena y la segunda lengua, que es la lengua española por ser la oficial del Estado (Resolución 107/99 Consejo Federal de Cultura y Educación). Más allá de comprenderla como política atenta a la diversidad sociocultural, en este apartado nos proponemos definirla a partir de algunos rasgos salientes que le imprimen su sello particular como política educativa.

Pero, antes de avanzar, cabe aclarar que si se pretenden sistematizar rasgos comunes entre los distintos proyectos de EIB en el territorio argentino, la primera característica compartida que sobresale es el hecho de que éstos no superan el nivel experiencial. Es decir, suelen presentarse como experiencias –por lo común aisladas– donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional y provincial sobre EIB no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones. Como corolario, las decisiones respecto de la implementación (o no) de la EIB dependen de la “voluntad” de los actores locales involucrados (directivos, maestros, padres), por ello se encuentran proyectos en donde el abordaje de la interculturalidad en la escuela es visto como un problema y el bilingüismo una deuda pendiente. Es decir, hay casos en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros con metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta casos en donde los alumnos son alfabetizados en español solamente y cuentan con alguna asignatura que se propone incluir contenidos culturales significativos para los niños y niñas indígenas.

Por ello, frente a este amplio panorama, sólo nos vamos a focalizar en cinco rasgos que tiene la EIB en Argentina: la EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal, la

descentralización y regionalización de la educación, la EIB como una modalidad del sistema educativo, las indefiniciones acerca de las metas lingüísticas y la capacitación docente. A continuación, ampliaremos muy someramente cada uno de estos aspectos enumerados.

1.2.1. La EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal

La EIB, en oposición a las políticas homogeneizadoras, se ha planteado como una política educativa que pugna por trascender los estereotipos que identifican a la diversidad sociocultural con carencias (educativas, lingüísticas, culturales, cognitivas). Es decir, surge con la ilusión de que el lema “somos todos iguales” se reactualice ahora en términos de “somos todos diferentes”.

No obstante, no logra revertir esa mirada en su diseño original ya que, cuando en el año 2004 el Ministerio de Educación de la República Argentina crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, este programa queda elaborado y bajo la supervisión de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad. Así, se atenta contra la idea de que el enfoque intercultural se debe instaurar a nivel general y transversal al sistema para romper con los estereotipos que asimilan la diversidad cultural con una desventaja socioeducativa (Bordegaray y Novaro, 2004). En otras palabras, enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias parece implicar como supuesto que la diversidad es un problema a subsanar. En un sentido similar, Sagastizabal (2000) plantea cómo la diferencia cultural se transforma en deficiencia, porque la diversidad se equipara con “carencias” que se intentan paliar a través de políticas educativas compensatorias.

Además, es importante acentuar que debemos estar atentos ya que dentro de este movimiento particularista de “rescatar lo étnico” se encubren otra serie de inconvenientes. En tanto “es necesario discriminar entre las voces que sostienen estos proyectos, aquéllas que se proponen auténticamente lograr sistemas educativos inclusivos, de aquéllas otras que, predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que, tras el discurso de la diversidad, omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad” (Bordegaray y Novaro, 2004: 9). Es decir, debemos tener presente “la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa. Esto no implica renunciar a la defensa de la diversidad, pero sí estar atentos a los “usos” de la que es objeto, para que el “discurso de la diversidad” no implique el renunciamiento a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos” (Bordegaray y Novaro, 2004: 9). Estas reflexiones nos invitan a repensar la interculturalidad, ya que este tipo de proyectos particularistas pueden ser funcionales al encubrimiento de la desigualdad socio-educativa, detrás de un rechazo de la generalización de

medidas. Más bien, bregamos por una tensión constante entre las políticas particularistas y universalistas, sin que una implique la negación de la otra.

También, en coincidencia con Díaz (1998), creemos que se debe estar alerta frente a la despolitización del discurso de la diversidad ya que no se habla más de desigualdad social sino de diversidad cultural, bajo el supuesto falso de que la desigualdad no se puede eliminar pero las diferencias pueden articularse armónicamente. También Bordegaray y Novaro (2004) nos alertan de los peligros de estos modelos donde se propicia atender a población diversa con propuestas diversas a través de programas compensatorios y focalizados, como crítica y oposición frente a la idea de igualdad. Igualdad que en ocasiones se asemeja a la noción de homogeneidad e implica el desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores. Es decir, debemos tener presente la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa. Ya que con la política particularista y focalizada no necesariamente se logra la inclusión. No obstante, sin renunciar a la defensa de la diversidad debemos estar atentos para que el “discurso de la diversidad” no implique renunciar a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos (Bordegaray y Novaro, 2004).

Además, a través de ese movimiento, los programas de EIB se presentan como planes de compensación perdiendo de vista que son más bien un campo de derechos ganados por las comunidades indígenas. O sea, paradójicamente, este tipo de programas reproducen la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural (Hecht y Szulc, 2006).

Más allá de estas críticas, se debe hacer una salvedad, ya que recientemente el área de EIB pasó a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio. Es decir, resulta auspiciosa esta reubicación si bien aún no contamos con datos que den cuenta de lo promisorio del cambio.

1.2.2. Descentralización y regionalización de la educación

Frente a un sistema educativo tradicionalmente centralizado como el de Argentina, la propuesta de la descentralización y regionalización de la educación permite que se valoricen las características locales al regionalizar los contenidos curriculares y al fortalecer la autonomía de las instituciones educativas; aunque estos procesos han tenido efectos contradictorios por otras razones. La descentralización en el contexto de las reformas neoliberales se entiende como la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional a las provincias con el fin de reducir el gasto público, así funciona como un doble discurso ya que coexisten expresiones de federalismo con una desconsideración sobre la capacidad financiera que algunas provincias tienen como sustento

(Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). En otras palabras, las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más empobrecidas, por eso el proceso de descentralización no logró un cometido inclusivo, sino amplificador de la desigualdad.

A través de la propuesta de descentralización y regionalización se legitima la segmentación del sistema educativo entre establecimientos, reproduciendo las desigualdades socioeconómicas que atraviesan a la sociedad argentina. En consecuencia, en vez de propiciar un sistema educativo público equitativo, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias con y sin recursos. Es decir, tras un discurso de autonomías regionales se legitima la segmentación del sistema educativo según desigualdades socio-económicas.

En este sentido, se trasluce que la escuela bilingüe intercultural no está unida por una simple ecuación con “reivindicación étnica” y “calidad educativa”. Obviamente, nos distanciamos de los discursos neoliberales respecto a qué se entiende por “calidad educativa”, sólo hacemos referencia a una posible comparación entre el tipo de escolarización pública que recibe un niño de Buenos Aires y otro que vive en el Chaco a partir de la descentralización y la regionalización educativa. En ese sentido, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que pese al reconocimiento y la necesidad de una educación intercultural bilingüe no se notan avances significativos en el diseño y la implementación de esos planes educativos, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y al desinterés de los sectores gubernamentales hacen que las comunidades aborígenes queden cada vez más aisladas, empobrecidas e imposibilitadas de acceder a la educación.

En síntesis, este tipo de enunciados como la descentralización y regionalización, tiene una ambigüedad en su formulación y sus propósitos que posibilita su apropiación para fines tan disímiles como contradictorios.

1.2.3. La EIB como una modalidad del sistema educativo

La Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 define a la EIB como: “La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve 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” (Capítulo XI, artículo 52).

Esta definición, si bien es un avance en relación con las escasas menciones previas al tema, nos plantea ciertas dudas con respecto a su alcance en tanto sostiene que la EIB es una modalidad del sistema para los pueblos indígenas. Es decir, quedan excluidos como destinatarios los niños, niñas y jóvenes no indígenas, así como también las poblaciones migrantes que viven en Argentina. Con respecto a los primeros, es muy importante la crítica que se tiene que hacer a una definición tan acotada de los destinatarios, ya que no se supera la visión segmentaria y guettizadora de la educación, para percibir que la interculturalidad atañe a toda la sociedad en su conjunto y no sólo a los indígenas.

Asimismo, la limitación de los destinatarios a un tipo particular de sujeto (“pueblos indígenas”) en un contexto como el de Argentina es muy compleja, ya que no sólo se cuenta con población indígena sino con una numerosa proporción de migrantes. Según el censo nacional de población (2001) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) viven en el país: 1) 4,2% de extranjeros: de los cuales el 27,5% habla una lengua europea y un 42,2% viene de países que pueden implicar el uso de una lengua indígena (guaraní, aymara y quechua); 2) 1,6% de indígenas: hay veintinueve pueblos indígenas y se hablan catorce lenguas indígenas. Es decir, el 2,8% de los hogares reconoce tener por lo menos un integrante perteneciente a un pueblo indígena (datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, 2004 y 2005).

En consecuencia, esta definición acotada de los destinatarios acarrea dos supuestos complejos. Por un lado, lo indígena se define en relación con el ámbito rural y comunitario, desconociendo la multiplicidad de expresiones que pueden implicar. O sea, es particularmente importante destacar que se tiene que superar el isomorfismo entre área indígena y zonas rurales, porque se insta una ruralización de lo indígena que instituye al espacio urbano como invisibilizador de la alteridad (Hecht y Szulc 2006). Además, se debe destronar el estereotipo de los indígenas como sujetos colectivos, donde la vida comunitaria es el eje organizador. De perdurar estas visiones, se producen formas negadas y fragmentarias de discriminación aún en el marco de una política que se propone inclusiva.

Por otro lado, y tal como ya se adelantó respecto de la EIB como política compensatoria, esta reducción de los destinatarios: “sólo para indígenas”, pierde de vista la transversalidad que debieran tener las propuestas de EIB. La interculturalidad debiera incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, y no sólo a los sujetos portadores de “marcas étnicas”. En ese sentido, es necesario que se repiensen los proyectos áulicos para que la interculturalidad atravesara a todo el diseño educativo, trascendiendo la centralidad que sólo se suele atribuir a determinados sujetos que parecen ser los legítimos depositarios de una EIB. Por ende, no sólo las denominadas minorías indígenas son las destinatarias privilegiadas por sobre cualquier otro agrupamiento, que

aunque esté menos “marcado”, también debiera ser contemplado. Caso contrario, se segmentan los circuitos de escolarización, y terminan siendo no sólo diversos sino desiguales.

A su vez, esta definición de la EIB como una de las modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas se acota a los tres primeros niveles educativos de los cuatro contemplados por el sistema (Inicial, Primaria y Secundaria, Superior). Es decir, las experiencias de EIB, en general, se han preocupado sólo por los niveles inferiores de la escolarización (inicial y los dos primeros años de la escuela primaria), con el fin de revertir situaciones de alto ausentismo y abandono de los alumnos indígenas. El corolario es la discontinuidad de las propuestas de EIB a lo largo del ciclo escolar como una constante en casi todas las experiencias educativas nacionales.

1.2.4. Indefiniciones acerca de la meta lingüística

La EIB se propone incluir acciones que den un espacio a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de las niñas y niños que se reconocen como pertenecientes a los distintos pueblos originarios. No obstante, el modelo implícito sobre el que parece diseñada, o su único ideal son los niños de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena.

Estas imprecisiones en las definiciones, o mejor dicho ese modelo circunscrito, resulta sorprendentes ya que Argentina se caracteriza por una enorme diversidad sociolingüística. Como ya se enunció existen en la actualidad un total de 14 lenguas indígenas y la situación de cada una de ellas es muy diferente, se trata de un abanico con una multiplicidad de opciones y matices: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas se hablan comúnmente y toman prestados términos de otras lenguas, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras lenguas.

En consecuencia, más allá de ese modelo ceñido de destinatario existen muchas otras realidades desatendidas, como pueden ser niños y niñas que se auto-reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena (cf. Hecht, 2010 y Borton *et al.*, 2010), o niños que hablan más de una lengua indígena (cf. Cervera Novo *et al.* 2010). Además, justamente, cabe citar que según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005): el 73% de los indígenas de Argentina dice no hablar ni entender ninguna lengua indígena frente a un 20% que tiene esas competencias y un 7% que no habla pero entiende alguna lengua indígena.

Además, en los lineamientos oficiales, notamos que se carece de una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe.

El corolario de estas imprecisiones es que muchos de estos niños son expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a una supuesta “deficiencia cognitiva” cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas. Y, justamente, el hecho de que las jurisdicciones en donde se hablan lenguas aborígenes y variedades dialectales del español en contacto con lenguas indígenas duplican, y hasta triplican, las cifras nacionales de analfabetismo y repitencia (Acuña y Sierra, 2002) puede considerarse como un epifenómeno de esa negación de la diversidad sociolingüística.

1.2.5. EIB y capacitación docente

Actualmente, en Argentina, la EIB funciona con un modelo donde se cuenta con dos maestros a cargo del salón de clase de las escuelas con población indígena, por un lado, está el maestro indígena, y por otro, el maestro no indígena. El primero está a cargo de la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Por ello, una de las cuestiones más polémicas de la EIB en Argentina radica en las muchas dudas que existen sobre la viabilidad de este modelo por lo poco operativo y lo costoso, en términos económicos, que es su funcionamiento.

Asimismo, se encuentra en un constante debate cuál es el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el maestro no indígena, así como cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos. Hay experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otras los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” y en otras como simples “traductores” (cf. Hecht, 2006 y Cervera Novo *et al.*, 2010).

Respecto del maestro no indígena, encontramos que su formación continua efectuándose en magisterios que mantienen una formación monocultural que no contempla la diversidad sociolingüística de los educandos. En consecuencia, los maestros le temen a las propuestas de EIB porque sienten que amenazan su función como agentes educativos en distintos sentidos: por un lado, temen por sus puestos laborales frente a la figura del docente indígena, y por otro lado, parece desdibujarse su rol tradicional por permanecer en la tensión entre alfabetizar en español o alfabetizar en la lengua indígena y enseñar el español como una segunda lengua. Es decir, padecen la tensión de encontrarse ejerciendo un rol para el que no fueron entrenados en su formación profesional.

Por otra parte, con respecto al maestro indígena, hallamos que son excepcionales las experiencias oficiales para su capacitación. En Argentina, tan sólo se cuenta con una institución oficial para la formación de profesores en educación intercultural, nos referimos al CIFMA (Centro

de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen). Esta institución pionera, si bien sentó precedentes respecto de un buen trabajo en cuanto a la capacitación docente –ya que tienen la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica (1 y 2)–, sólo atiende a tres lenguas indígenas (wichí, toba y mocoví), por lo cual no logra cubrir el amplio espectro de las catorce lenguas que se hablan en nuestro país. Entonces, frente a este vacío de propuestas oficiales, cabe destacar que, en general, la formación de los docentes indígenas suele realizarse en el marco de proyectos financiados por universidades, fundaciones y ONGs, entre otras. El corolario de este vacío en la formación de maestros indígenas es que se afianza la indefinición de su figura. Es decir, se desdibuja su rol dentro de las instituciones escolares, y muchas veces suelen quedar relegados a cumplir funciones de maestranza, de ayudantía al docente, o funcionar como simples traductores entre el docente no indígena y los niños (cf. Cervera Novo *et al.*, 2010).

1.3. Desafíos y perspectivas a futuro

Una vez presentado este balance de la EIB en Argentina, nos proponemos reflexionar sobre los desafíos y las perspectivas a futuro de esta política. En primer lugar, parece necesario redefinir los límites en la extensión de esta política educativa considerando sus distintas dimensiones: desde lo geográfico, los destinatarios y los niveles del sistema educativo. Desde lo geográfico, para incluir a las poblaciones indígenas (y migrantes) que habitan en los contextos urbanos; desde los destinatarios, para contemplar a toda la sociedad y no sólo a las poblaciones marcadas como posibles destinatarios de una educación intercultural; y desde los diferentes niveles del sistema educativo, es importante entender que la EIB no es sólo una cuestión de los primeros años para la inclusión educativa.

En segundo lugar, importa señalar que no existen en nuestro país políticas educativas diseñadas para las poblaciones indígenas desde el sistema educativo nacional, más bien se trata de proyectos y experiencias diversas en distintas provincias del país con características bien disímiles. Si bien sabemos que la solución tampoco es pensar en una única política general para atender la diversidad de casos, creemos que este es un bache que no podemos dejar de mencionar, ya que “(...) la EIB no puede ser solo un proyecto de la escuela, sin negar la importancia de que lo sea” (Novaro, 2002: 18). En consecuencia, muchas de las propuestas de EIB corren el riesgo de transformarse en propuestas devaluadas que terminan por aumentar la fragmentación educativa, porque su implementación en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos provinciales, e incluso de la iniciativa de los docentes y los directivos escolares o de los reclamos de los padres.

En síntesis, a partir de lo señalado previamente, en Argentina la EIB parece funcionar más como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro. En consecuencia, el resultado es que no se ha avanzado en el diseño de una educación bilingüe intercultural sino que se ha desgastado el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña 2005). Y esto último es muy peligroso, porque puede resultar contraproducente con la necesidad de repensar el rol de la educación en la conformación de un Estado plural.

Coincidimos con Alonso y Díaz (2004) en que la EIB no se hace sólo antropologizando los contenidos curriculares (cultura, diferencia, alteridad se vuelven vocablos de uso corriente), volviendo constructivistas los modos de transmisión y cambiando las actitudes intolerables por otras del respeto por el otro. Es decir, no sólo hay que pensar el qué y el cómo, sino el para qué y desde dónde de la EIB. En ese sentido, hay que politizar el discurso intercultural, y considerar que no es sólo un problema educativo sino que es social y político (Alonso y Díaz, 2004).

De este modo, parece importante partir de una mirada que descolonice la EIB, que reflexione sobre las relaciones de subalternidad por fuera de la escuela. En otras palabras, la EIB tiene que salir del aula y ser reconocida como un campo de derechos, ya que si bien en el plano educativo surge el derecho a una EIB atenta a la diversidad cultural y lingüística del país, esta política educativa procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que afecta al grupo social de pertenencia de los niños.

El enfoque descolonizador es importante porque posibilita quebrar los discursos colonialistas que anulan las diferencias para transformar las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Es decir, politizar el discurso intercultural para considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es sociopolítico. Así, la meta no es simplemente reconocer y tolerar lo diferente dentro de la matriz establecida, sino implosionar sobre las estructuras coloniales implícitas del poder para conceptualizar a la diversidad desde otra perspectiva. Ese parece ser el mayor desafío que tiene la EIB si pretende instaurarse como una política con perspectivas a futuro.

Capítulo 2.

Aproximación histórico-etnográfica a la EIB en Ramón Lista

2.1. Pasado y presente de las comunidades wichí en Formosa

Los wichí en la literatura académica más antigua son denominados como “matacos”, sin embargo, en los últimos años se emplea frecuentemente el etnónimo en lengua indígena “wichí”. El significado de este término es “gente” y se utiliza en oposición y rechazo a la denominación “mataco” impuesta por los no indígenas o “blancos” connotando un nombre peyorativo cuyo sentido es “animal de poca monta”. Los wichí integran el grupo étnico y lingüístico mataco-mataguayo conformado además por los chorote, chulupí y maká¹³.

Los asentamientos wichí se ubican mayoritariamente en Argentina y una pequeña proporción en Bolivia. En nuestro país se localizan en la región del Gran Chaco¹⁴, específicamente en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta (departamentos de San Martín, Rivadavia, Orán, Metán y Anta), Formosa (departamentos de Bermejo, Ramón Lista, Matacos y Patiño) y Chaco (departamento de General Güemes). Actualmente, los wichí argentinos se autoidentifican, siguiendo el curso de los ríos Pilcomayo y Bermejo, de la siguiente manera: los del sudeste como “chomleley”, los “abajeños”, los del noroeste como “phomleley” y los “arribeños” (Gerzenstein, 1992).

Los datos más recientes respecto de la cantidad de población wichí en Argentina pueden obtenerse de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas relevada durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Según ese estudio, se calcula un total aproximado de 40.036 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de wichí distribuidas en Chaco, Formosa y Salta. No obstante, distintos académicos y organizaciones indígenas tienen varias dudas respecto de ese dato porque se considera

¹³ Los dos primeros grupos étnicos y lenguas aún se hablan en nuestro país, mientras que el maká se habla sólo en la vecina República del Paraguay (Censabella, 1999).

¹⁴ El Gran Chaco corresponde a los territorios comprendidos entre el centro-sur de Brasil, el oeste de Paraguay, el oriente de Bolivia y el centro-norte de Argentina. Esta región es subdividida en tres zonas: Boreal, Central y Austral.

que se ha subestimado su número, y según esas estimaciones superan las 50.000 personas (cf. Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, UNICEF y PROEIB Andes, 2009).

A continuación, sin pretender efectuar una crónica exhaustiva de todos los hechos históricos que marcaron a las poblaciones wichí, presentaremos algunos hitos significativos para comprender su configuración actual en el particular emplazamiento donde realizamos esta investigación: el departamento de Ramón Lista de Formosa. Es decir, nos remitiremos a los múltiples procesos históricos que fueron conformando a las poblaciones wichí en el entramado de relaciones interétnicas: campañas militares de conquista y exterminio de los indígenas, establecimiento de poblaciones criollas, instalación de ingenios y obrajes, y la presencia cada vez más acentuada de la infraestructura y los servicios estatales. Coincidimos con Trincheró (2000) cuando afirma que la identidad wichí es fruto de una serie de prácticas sociales que dan contenido a la disyuntiva integración/exclusión de acuerdo a la percepción contrastiva que estos grupos han tenido sobre los distintos proyectos y modalidades de producción y reproducción implicados en la región. Por eso mismo, es fundamental remarcar la importancia de percibir a la historia en términos de agencias, coyunturas, relaciones de poder, prácticas hegemónicas y de resistencia, marcando continuidades y discontinuidades entre el pasado y el pasado. Dado que en ese marco se puede entender a los indígenas como agentes históricos inmersos y actuando en diversas coyunturas históricas.

Ramón Lista está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa, dentro de la región del Chaco Central. Este corresponde al espacio territorial ubicado entre los dos ríos principales de la región: el Pilcomayo y el Bermejo, abarcando casi totalmente a la provincia de Formosa y el noreste de Salta (Trincheró, 2000). Geográficamente esta zona se encuentra aislada del resto del país, ya que el acceso es dificultoso dada la deficiente infraestructura vial y las características topográficas y climáticas.

Según los datos oficiales del INDEC, a través del Censo Nacional del año 2001, Ramón Lista posee una población total de 10.917 habitantes que distribuidos en sus 3.817 km² implicando una densidad poblacional de 2,9 hab./km². Esta población se caracteriza por la diversidad étnica y lingüística. Si bien no se cuenta con datos precisos sobre los porcentajes poblacionales, podemos sostener que más de la mitad de la población pertenece a la etnia wichí y el resto se distribuye entre los “criollos” y “los de afuera”. Los criollos provienen en segunda generación de provincias aledañas como Salta y Santiago del Estero; mientras que la categoría de “los de afuera” está integrada por aquellas personas cuya estadía en el departamento se vincula al ámbito laboral: docentes, médicos, policías, gendarmes, entre otros (Acuña, 2003b).

Los indígenas wichí según la etnografía son grupos catalogados como cazadores-recolectores y apicultores que encuentran en el monte y en el río sus principales fuentes de sustento. Su modo de organización se caracterizaba como de bandas compuestas por diferentes familias

ampliadas que se agrupaban y movían de forma regular dentro de un territorio mucho más amplio que el actual para asegurarse un acceso a los recursos de la zona según el ciclo estacionario. Según Braunstein (2003) estas unidades sociales mantenían entre sí relaciones de alianza configurando las unidades sociales más amplias denominadas “pueblos”. A cada uno de estos correspondía una normativa, una jefatura y un sistema de control social independiente y los descendientes de sus integrantes poseen hasta hoy conciencia de una historia exclusiva en común, no obstante, se autoidentifican como grupo.

Según Naharro (2001) los wichí entraron en contacto con los españoles recién en el año 1628 y a partir de esa fecha la historia de contactos atravesó por muy diferentes momentos. Entre los más significativos se destacan, como sostienen varios autores (Trinchero, 2000; Fraguas y Monsalve, 1992; Iñigo Carrera, 1983), las ocho Campañas militares del Norte llevadas adelante entre 1884 y 1911. Los objetivos de estas empresas apuntaban a la “pacificación” y el “afianzamiento” de las fronteras, tomando como causas de ese accionar a los discursos que afirmaban la belicosidad indígena que diezmaba a los fortines en las fronteras.¹⁵ Sin embargo, estos hechos han significado en muchos casos el exterminio de los indígenas, el disciplinamiento y la disponibilidad de mano de obra barata, así como una profunda crisis para las distintas parcialidades indígenas que debieron reagruparse en zonas estrechas. En otras palabras, el avance militar implicó un enorme cambio en las fuentes económicas de auto-subsistencia indígena porque implicó restricciones para el acceso al monte y al río, como consecuencia del acorralamiento en espacios de menor oferta ambiental, así como también por la presencia de la ganadería criolla que redujo los territorios de caza. Este proceso coincide con el desarrollo de los ingenios salto-jujeños para los cuales los indígenas constituían importantes fuentes de ingresos por aportar mano de obra estacional a bajo coste y en muchos casos forzada.

Paralelamente al dominio y la conquista de las tierras indígenas, y luego de la conformación de la provincia de Formosa¹⁶, comienza a expandirse la infraestructura estatal en la región. Así,

¹⁵ En ese sentido, se destaca el discurso del Ministro Doctor Benjamín Victorica, quién encabezará la campaña militar de 1885: “estas tribus privadas del recurso de la pesca por la ocupación de los ríos, dificultada la caza, sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización (...) no dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera, si bien considero indispensable limitarles el terreno que deben ocupar con sus familias a efectos de ir poco a poco modificando sus costumbres y civilizarlos.” (Victorica, 1885: 15-23 citado en Iñigo Carrera, 1983: 40-41).

¹⁶ El gobierno nacional organiza en 1872 el gobierno y administración del Territorio Nacional del Chaco que comprendía las actuales provincias de Formosa y Chaco y parte de las provincias de Santiago del Estero y Santa Fe y un sector sur del actual territorio paraguayo. Esta última porción del territorio fue cedida luego de la guerra de la triple alianza a la República del Paraguay. En 1884, esos territorios fueron subdivididos por la Ley 1532 en gobernaciones y se establece el Territorio Nacional de Formosa. Muchos años después, en junio

junto al Estado nace “la necesidad de sobreponer el castellano a las distintas lenguas locales soportándose sobre un doble argumento: la uniformidad lingüística provee un referente concreto que contribuye a desarrollar una conciencia nacional al mismo tiempo que facilita la centralización administrativa” (Naharro, 2001: 42).

Los wichí, en su mayoría, fueron misionalizados y sedentarizados por la Iglesia Anglicana¹⁷ entre las décadas de 1920 y de 1940. Según Trinchero (2000) el accionar de la Iglesia Anglicana estuvo apoyado por los patrones ingleses del segundo ingenio de la Región “Ingenio La Esperanza” y en los comienzos su labor misionera se efectuaba en el mismo Ingenio.¹⁸

La primera misión anglicana en el Gran Chaco es Misión Chaqueña (Municipio de Embarcación, Provincia de Salta) fundada en 1914 (Wright, 1983, Trinchero, 2000)¹⁹; y a partir de esa fecha se inicia una tarea misionera sistemática entre los wichí. Desde Misión Chaqueña, en 1926 partió una expedición con el objeto de explorar posibilidades de comenzar una obra similar sobre el río Pilcomayo. En 1926 se funda la Misión San Andrés -en el extremo oeste formoseño- y empiezan a extender poco a poco su influencia por la zona entre las comunidades aborígenes. Como estrategias fundamentales para la conversión religiosa, los misioneros se instalaban a vivir entre los indígenas, aprendiendo su lengua y costumbres. Según Wright (1983) al establecerse una misión se aglutinaban las viviendas de los indígenas y misioneros en torno a una iglesia, una escuela, una sala de primeros auxilios y un almacén.

Respecto de la presencia de los anglicanos, según los autores nos encontramos con miradas contrapuestas. Para algunos representaban al “proteccionismo” frente al exterminio al que se los sometía desde el Estado-nación (Fraguas y Monsalve, 1992), para otros el modo de organización en misiones terminó por ser funcional al entrenamiento de mano de obra disciplinada para la agroindustria (Trinchero, 2000; Iñigo Carrera, 1983), así como el modelo de organización poblacional en misiones tendía a desterritorializar el conflicto interétnico emergente por la

de 1955 la Ley Nacional N° 14.408 la declara como provincia y fija a la ciudad de Formosa como la capital provincial.

¹⁷ La Iglesia Anglicana tiene sus raíces históricas en Inglaterra y se la denomina como “protestante” (es decir, “evangélica” en el contexto hispano). Se trata de una iglesia católica, apostólica y reformada. La Diócesis del Norte Argentino de la Iglesia Anglicana se creó en 1973 y comprende a las provincias de Catamarca, Chaco, Formosa, Jujuy, Santiago del Estero, Tucumán y Salta, contando con población wichí, toba, chorote, chiriguana, chulupí y pilagá.

¹⁸ Primeramente se establecieron en la Provincia de Salta desde 1838 y en mayo de 1910 el misionero escocés, Wilfred Barbrooke Grubb, pionero de la obra anglicana en el Chaco paraguayo, visitó el norte de Argentina. Al año siguiente Grubb y algunos otros, entre los que se encontraba el lingüista Richard Hunt, fueron al Chaco argentino.

¹⁹ Sin embargo según Trinchero (2000) el Ingenio La Esperanza dona a la South American Missionary Association los terrenos para fundar Misión Chaqueña, mientras que según Robert Lunt (un ex-misionero en el Chaco argentino), Grubb y sus compañeros establecieron su primera misión allí azarosamente.

ocupación criolla de la zona. Respecto de esto último, hay que aclarar que la llegada de los criollos significó la entrada de ganado vacuno. Según Fraguas y Monsalve (1996) entre la década del 30 y del 60 es cuando se produce el auge de la ganadería en la zona propiciado por las demandas de carnes por parte de Bolivia y Paraguay. Este sobrepastoreo vacuno no sólo deterioró y erosionó los suelos del departamento de Ramón Lista sino que también acrecentó los conflictos ya que muchas veces se cazaba a ese ganado criollo por la falta de fauna autóctona que había sido desplazada por las vacas (Trincherro, 2000).

Además de lo desarrollado en los párrafos precedentes, otros factores que han impactado sobre la dinámica wichí son la explotación forestal y la industrialización. La primera empieza a desarrollarse en la zona a partir de la construcción del ferrocarril en los años 30 ya que se requirió madera para la construcción de los durmientes y para hacer funcionar a las locomotoras. Por su parte, el proceso de industrialización y reconversión productiva transforma la conformación económica y productiva restándosele importancia a la mano de obra indígena hacia la década del 60. En consecuencia, según Fraguas y Monsalve (1996), la crisis de la industria algodonera disminuyó las posibilidades de salarización de los wichí.

Sin embargo, las comunidades ya habían ingresado a una economía monetarizada dependiendo del consumo de bienes que obligan a una búsqueda permanente de ingresos ya que la caza, pesca y recolección se volvieron formas complementarias para la subsistencia. Actualmente, las comunidades participan en forma estacional en la cosecha de naranja y/o la recolección de porotos en el este salteño, es decir como cosecheros temporarios en campos ajenos, a su vez también trabajan en obrajes madereros y en desmontes.

En cuanto a la ocupación del territorio actualmente nos encontramos con dos opciones y estilos de asentamiento wichí. Un patrón tiende al “agrupamiento”, o sea se forman aldeas por la unión de diversas comunidades contando éstas con algún destacamento de gendarmería, comercios, una escuela y un centro de salud. A este tipo de organización se le atribuye ser una herencia del modelo de las misiones anglicanas. El otro patrón es el de las comunidades aisladas con un acceso directo a las tierras y los recursos del monte. Según los datos del Censo DIRLI (1998/1999) el 61% de la población vive en forma concentrada en aldeas y el restante 39% vive en forma de comunidades aisladas. Este dato numérico da cuenta de la preferencia por el estilo de organización en comunidades agrupadas mostrándonos la importancia que cobran los servicios estatales, así como la dependencia para con los bienes y las fuentes laborales que se pueden obtener en ese particular contexto.

En relación con el sistema de organización familiar se caracteriza por las familias monógamas, donde las uniones familiares son fácilmente solubles y se privilegia la residencia matrilocal. Según los datos del Censo DIRLI (1998/1999) las familias están constituidas por el

padre, la madre, los hijos mayores solteros y las hijas recién casadas con sus esposos. También se sostiene que la casa es el símbolo central de la pertenencia a la familia ampliada, ya que es una unidad de parentesco, una unidad de residencia y de comensalidad.

Además de lo ya expuesto para caracterizar a las comunidades wichí actuales tenemos que tener presente una serie de hitos. El primero son las inundaciones de los años 1982, 1983 y 1989 producto de los desbordes del Río Pilcomayo. Como consecuencia, las comunidades empiezan a relocalizarse alejándose del río y perdiendo el acceso más directo con aquella porción del medio ambiente que los abastecía de recursos.

Otro hecho importante es el descubrimiento y la explotación de petróleo que impacta y afecta tanto a nivel ecológico como social. Por un lado, el monte continúa sufriendo un proceso de degradación a causa de las tareas de prospección, perforación de los pozos y creación de caminos que “cuadriculan” la geografía. Además, la forma de exploración petrolera implica el uso de explosivos que producen el alejamiento de la fauna autóctona disponible para la caza. Por otro lado, con la instalación de los pozos entró un enorme contingente de trabajadores provenientes de otros lugares del país y la circulación de estos nuevos pobladores, vehículos y tecnología provocaron un fuerte impacto así como la difusión de la violación y el comercio sexual de las mujeres wichí.

Como tercer aspecto se destaca la ampliación de la infraestructura y los servicios estatales, sobre todo en el área de salud y educación²⁰. A estos se le suma el desarrollo de una red de subsidios y planes asistenciales que transforman al Estado en una fuente de sustento y dependencia de y para la población. Un dato más que curioso según el Censo DIRLI, es que más del 45% de la población del departamento declaró poseer alguna pensión del Estado y este dato es sorprendente considerando que el 65% de la población tiene menos de 20 años. En consecuencia, la apicultura, la caza y la recolección están quedando relegadas como actividades exclusivas para la subsistencia. A su vez, se evidencia una búsqueda para acceder a una economía monetaria por medio de opciones laborales en relación con un mercado laboral ligado a la educación, salud, la producción y venta de artesanías o para el Instituto de Comunidades Aborígenes.

En síntesis, la dependencia es tanto con el Estado como con el mercado. En relación con la dependencia para con los bienes del mercado en el Censo DIRLI se afirma que el porcentaje de alimentos del monte que se consume es relativamente bajo en proporción con las mercancías que se obtienen en el mercado.²¹ Un corolario es el daño ecológico que este cambio en la dieta genera, ya

²⁰ Según el Informe del DIRLI (1999) en el departamento se pasó de contar en 1970 con cuatro salitas de primeros auxilios y cuatro escuelas de nivel primario, a registrarse en el año 1999: dos hospitales, un centro de salud, varios centros de primeros auxilios en diferentes comunidades y treinta y cinco escuelas de nivel primario y dos colegios secundarios.

²¹ Durante el Censo se relevó el origen de los alimentos que se consumieron “el día anterior” y el 59,7 % provenía del mercado, el 35,4 % del monte y el 2,5 % del cultivo. Destacándose a su vez que el Censo se

que los desechos de los productos afectan a la fisonomía de la basura wichí que pasó de ser orgánica (que a su vez servía como alimento para los perros, cerdos y gallinas) a ser inorgánica y no degradable (bolsas de polietileno, latas, frascos de vidrio, etc.).

El cuarto hito que marca la actual dinámica wichí remite a la entrega de títulos de propiedad para las comunidades indígenas -que previamente debieron inscribirse para obtener su status legal a través de su personería jurídica²²-, a partir del año 1987. La lucha por las tierras en Formosa ha tenido logros mayores que en otras regiones del país gracias a la Ley Integral Aborígen N° 426 sancionada en 1984. Sin embargo, hay que destacar que este territorio posee más valor simbólico que económico, ya que dichas tierras no son un recurso óptimo y sustentable (no son aptas para la agricultura y el monte está degradado por la fauna silvestre y la explotación forestal y petrolera).

Otro factor innegable que influye sobre las comunidades refiere a las adversas condiciones climatológicas y del territorio porque ocasionan problemas, tales como: escasez de agua (con graves consecuencias sobre los aspectos higiénicos y sanitarios²³); falta de vías de comunicación terrestres y deficiente infraestructura (se carece de luz eléctrica, medios de transporte públicos, teléfonos, entre otros servicios).

Las relaciones jerárquicas y de liderazgo han cambiado en las comunidades wichí: de los caciques de antaño a la expansión de figuras burocráticas a causa de inscribir la personería jurídica de las comunidades²⁴. Así, la estructura política local se ha diversificado y, además del cacique y el

efectúo durante la época en que hay mayor disponibilidad de los frutos del monte y que no se encontraron grandes diferencias entre las familias de comunidades agrupadas y aisladas.

²² Según el Informe DIRLI (1999) entre 1987 y 1991 se entregaron títulos de propiedad por 116.975 ha. a las 26 comunidades con las que contaba el departamento en aquel momento. Por diferentes inconvenientes y fisuras entre las comunidades, actualmente se cuenta con 48 comunidades de las cuales muchas no cuentan ni con personería jurídica ni con títulos de propiedad.

²³ Sobre los problemas a causa de la falta de agua nos encontramos con una situación paradigmática durante nuestro trabajo de campo en la comunidad El Tucumancito durante el mes de octubre de 2002. Mientras que el equipo técnico se disponía al dictado de unos de Talleres de Cierre con los docentes, los caciques de las cinco comunidades lindantes decidieron suspender el taller de ese día para realizar una Asamblea junto a nosotros y las autoridades educativas del Ministerio y de la Delegación del departamento que nos acompañaban. La decisión fue causada por la falta de agua en la zona y por el cansancio frente a las promesas incumplidas del gobierno de traer los camiones con el agua para abastecer a las comunidades. Recordemos que no hay agua potable en todas las comunidades sino que estas están provistas de una red de almacenamiento de agua en cisternas, aljibes o tanques o pozos abastecidos por camiones-cisterna. A estos vehículos los envía el gobierno provincial, sin embargo se había prometido que el agua iba a llegar hacía más de 15 días y por la falta del agua se enfermaron gravemente muchos chicos y maestros, así como también se había suspendido el comedor escolar afectando enormemente a la dieta de las comunidades.

²⁴ Actualmente, las comunidades cuentan con un Consejo Vecinal electivo, un cacique y un delegado comunal ante el Instituto de Comunidades Aborígenes. El poder del cacique se extendería al interior de la comunidad, mientras que el delegado estaría más bien ligado a las cuestiones extracomunitarias. Hemos registrado que son recurrentes los comentarios en torno a las fricciones que hay entre los caciques y los delegados políticos que funcionan como “punteros” y crean su poder en tanto se encargan del reparto y distribución de los tan codiciados planes y subsidios. Estas fricciones pueden llegar a producir fisiones y fusiones entre las comunidades.

resto de representantes indígenas, se alzan dos nuevas figuras con poder en ascenso como referentes comunitarios: los Maestros Especiales en Modalidad Aborigen (MEMA) y los agentes sanitarios. Un cambio interesante que estos nuevos agentes sociales introducen a la sociedad wichí es la variable del género, ya que algunos de estos roles son ocupados por mujeres, que tradicionalmente se hallaban relegadas al ámbito doméstico. En particular, los MEMAs son vistos como intermediarios y nuevos líderes, en tanto son los que poseen el máximo nivel de instrucción, bilingüismo y manejan los códigos de la sociedad mayor con más soltura.

A modo de cierre, en este apartado apreciamos cómo en el devenir histórico las dinámicas socioeconómicas de las poblaciones wichí se fueron modificando a raíz de los contactos interétnicos y las interacciones con la sociedad nacional, destacándose acciones tales como las conquistas militares, los ingenios, las instalaciones petroleras, la difusión de los servicios estatales y el asistencialismo a través de planes y subsidios. Es decir que la cultura wichí estuvo y está atravesada tanto por políticas de negación desplegadas desde el Estado-nación y el Estado provincial, así como por la resistencia aborigen a dichas acciones.

2.2. El derecho a la EIB

La EIB está promovida tanto a nivel nacional como provincial a través de diferente legislación. En este apartado nos referiremos brevemente a lo propuesto en la legislación formoseña ya que los lineamientos más generales de la EIB en Argentina se expusieron en el capítulo anterior.

En primer lugar se destaca la Ley N° 426 “Ley Integral Aborigen” que data del año 1984²⁵ y es una de las leyes pioneras en atender la cuestión indígena. Esta Ley se aboca a diferentes temáticas (“Del Asentamiento de las Comunidades Aborígenes”, “De la Creación del Instituto De Comunidades Aborígenes”, “De la Dirección de Administración, Patrimonio y Recursos”) y tiene por objetivo “la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones, el mejoramiento de sus condiciones económicas, su efectiva

²⁵ En la elaboración de la Ley N° 426 tuvieron un gran protagonismo las poblaciones indígenas. En 1984 se creó una comisión conocida como "de los veintiuno", formada por siete representantes de cada una de las tres etnias aborígenes de la provincia: pilagá, toba y wichí. Estos se propusieron consultar a todas las comunidades, con el fin de incluir las voces indígenas dentro de la ley, sobre las problemáticas referidas a territorio, cultura, educación, salud, entre otros. Esta ley otorga reconocimiento jurídico a las organizaciones aborígenes como asociaciones civiles y abre la posibilidad para recuperar las tierras bajo la figura legal de la "reparación histórica". También con esta ley se crea el ICA (Instituto de Comunidades Aborígenes) que le competen las siguientes áreas de acción: salud, educación, trabajo, asistencia y seguridad social, territorio, legales y vivienda. El ICA es un organismo ejecutivo donde se encuentran representados, a través de directores, los distintos grupos étnicos de la provincia: toba, pilagá y wichí.

participación en el proceso de desarrollo nacional y provincial; y su acceso a un régimen jurídico que les garantice la propiedad de la tierra y otros recursos productivos en igualdad de derechos con los demás ciudadanos” (artículo N° 1).

En el campo educativo sostiene: “El Instituto, el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación, en coordinación, elaborarán: a) Una enseñanza bilingüe (castellano - lenguas aborígenes). b) Planes específicos reformulando los contenidos pedagógicos conforme con la cosmovisión e historia aborígenes. c) Campañas de alfabetización. d) Un plan de aplicación del sistema de auxiliares docentes aborígenes en un ciclo primario. e) Un sistema de becas estímulo para los aborígenes en condiciones de acceder al ciclo secundario y terciario, siendo Organismo de aplicación del Instituto. f) Los planes necesarios para la formación de docentes aborígenes, los que remplazarán en los establecimientos especiales a los suplentes, interinos o ex titulares, debiendo el Ministerio de Educación organizar un sistema de traslado de los afectados para permitir a los futuros docentes aborígenes el inmediato ingreso a sus funciones. g) Planes de estudios provinciales primarios y secundarios en las materias que se consideren pertinentes por las áreas específicas que contemplen temas encaminados a difundir el conocimiento de la cultura, cosmovisión e historia aborígenes en todos los educandos de la provincia. h) Planes de estudio de términos reducidos con salida laboral. i) Los instrumentos legales y materiales necesarios para iniciar y continuar, en la medida de las necesidades, educación secundaria bilingüe de los niños aborígenes” (artículo N° 21).

En segundo lugar, tenemos la Reforma de Constitución de Formosa del año 1957, entre fines de 1990 y principios de 1991 y la posterior Reforma del 2003. En la Constitución de 1991 en el Capítulo VI sobre el "Régimen Cultural y Educativo" se reconoce la diversidad cultural de la provincia, tanto por la presencia de los pueblos indígenas como por el efecto de los movimientos migratorios. En el Artículo 92 se afirma "Esta pluralidad cultural marca la identidad del pueblo formoseño. La educación bregará por afianzar: 1. Dicha identidad cultural. 2. La conciencia de pertenencia a Formosa en un marco nacional, latinoamericano y universal. 3. El compromiso para el desarrollo integral de la cultura". En esta línea se destaca principalmente el Artículo 93 donde se sostiene "Que la educación impartida por el Estado en las comunidades aborígenes se realice en forma bilingüe e intercultural". En la Reforma del 2003 se afirma lo mismo y además tenemos el Artículo 79 que sostiene: “La Provincia reconoce la preexistencia de los pueblos aborígenes que la habitan. El Estado reconoce y garantiza: 1) Su identidad étnica y cultural, 2) El derecho a una educación bilingüe e intercultural, 3) La personería jurídica de sus comunidades, 4) La posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan. Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos, 5) Su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que la afecten” (Constitución de Formosa 2003).

Este breve recorrido por la legislación nos puede resultar muy prometedor, sin embargo, no es suficiente, ya que no es más que el discurso oficial sobre la educación proyectada para las poblaciones indígenas. Creemos que esta expresión de deseos es importante pero insuficiente, y en consecuencia, se debe avanzar en la reflexión acerca de cómo son instrumentalizados estos discursos en las prácticas educativas concretas. Por ejemplo, en el año 1997 se realizó en Formosa una publicación titulada “Pensamientos de los indígenas de la provincia de Formosa” a cargo del grupo de coordinadores del Proceso de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI) en la que figuran –siguiendo diversos ítems temáticos– registros con las voces indígenas. En cuanto a la legislación todas las frases remiten a la misma idea: “Para nosotros que somos wichí y que ya participamos en algunos artículos de las leyes lo que pasa es que los blancos no las respetan, por eso es como si todavía no tuviéramos derechos” (Elías Ortiz, comunidad de La Mocha, Ramón Lista); “Queremos el derecho a ser respetada la Ley de los aborígenes 426” (Daniel López, El Potrillo, Ramón Lista); “Nosotros queremos que nuestra ley la integren a la ley madre. Porque si no integramos a esa ley nunca vamos a tener valor. Nosotros tenemos esa ley que es provincial es la 426, pero no tiene valor ¿será porque es provincial? Porque muchas veces nosotros trabajamos esa ley pero no nos llevan el apunte por más que hacemos los pedidos o solicitudes y sacamos los artículos que corresponden a cada solicitud, tampoco nos responden. Queremos que la integren a la ley nacional, porque nosotros también somos argentinos y creemos que tenemos derecho a integrar la ley nacional, porque tenemos los documentos igual que la gente blanca” (Pascual López, El Breal, Ramón Lista). Estos registros plasmados en el PPI, muestran cómo más allá de la legislación debemos reflexionar sobre cómo se articula con las prácticas y la vida cotidiana de los agentes sociales. Extrapolando a nivel general lo que sostiene Rockwell en relación con la educación, debemos tener en cuenta que: “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1995: 14). Este planteo potencia la complejidad del análisis porque nos permite apreciar la heterogeneidad en torno a la aplicación de una ley, así como los procesos de apropiación, reinterpretación y negación según el interjuego de las diversas variables del campo social. En ese sentido, a través del desarrollo de esta obra esperamos plasmar estas complejidades por medio del análisis en profundidad de un caso concreto como el de la EIB entre las comunidades wichí de Ramón Lista.

2.3. Situación socioeducativa y sociolingüística de Ramón Lista

En cuanto a la situación socioeducativa de la provincia de Formosa, es importante tener presente los datos que cruzan Acuña (2002) y Acuña y Sierra (2002). Formosa históricamente se

ubica entre las tres primeras provincias del país con los índices más altos de analfabetismo, contando en el año 1991 con un 25% de analfabetos. Específicamente, ese mismo año se registró en el departamento de Ramón Lista un 25% de analfabetismo. Asimismo, importa señalar que en 1991 el departamento contaba con un 93,2% de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas). Además Formosa es la única provincia del país que tiene alumnos aborígenes matriculados en todos los departamentos de la provincia. En el año 1998 había un 67% de alumnos aborígenes matriculados en las escuelas primarias de Ramón Lista. En síntesis, esta particular combinación de situaciones impulsó al proyecto educativo específico para Ramón Lista que aquí analizamos.

En el año 2002 Ramón Lista tenía cincuenta instituciones educativas, incluyendo los anexos de las mismas: dos de educación media (El Chorro y El Potrillo) y las restantes son de educación primaria e inicial. Según los datos registrados, se cuenta con un total de 3260 alumnos en el departamento, de los cuales un 67,18% son indígenas, en su mayoría wichí.

En cuanto a los datos más recientes sobre el grado de escolaridad de la población, nos encontramos con las siguientes cifras según el Censo DIRLI (1998/1999): 25% no tiene ningún estudio, 30% primaria incompleta, 31% está actualmente cursando la primaria, 7% tiene la primaria completa y el porcentaje restante se distribuye entre los que están cursando la educación secundaria y los que la completaron. Estos datos son alarmantes, y más aún cuando se desagrega la situación específica de cada comunidad o núcleo, ya que se encuentran notables diferencias entre los asentamientos agrupados o aislados. En los primeros los índices son mucho más altos en comparación con los segundos en cuanto a la educación y el bilingüismo porque son lugares semiurbanos donde residen no indígenas.

En cuanto a la situación sociolingüística de Ramón Lista se destaca con énfasis la identidad lingüística entre las comunidades wichí junto a una clara conciencia de la vitalidad lingüística de su lengua en la zona. El wichí es la lengua materna y se usa en y para los contactos intraétnicos, mientras que el español sirve a los fines de la comunicación interétnica. Según datos del Censo DIRLI (1998/1999), las lenguas que usan adultos y niños de Ramón Lista para comunicarse son las siguientes: 47% es monolingüe en wichí, 50% es bilingüe wichí-español y un 3% habla otra lengua (toba, chulupí, español). Un dato interesante que aflora cuando desagregamos los datos lingüísticos indica que un 85% de los niños de 2 a 5 años habla sólo en wichí. Recién con el transcurrir de los años aparecen los primeros índices de bilingüismo, y este hecho se puede atribuir al mayor contacto con la sociedad mayor o al paso por el sistema educativo.²⁶

²⁶ A este dato es interesante sumarle como contrapartida que entre las personas mayores de 30 años se vuelven a hallar números altísimos de monolingüismo en wichí. Este dato da cuenta de la falta de contacto con el sistema escolar y la presencia de los misioneros anglicanos como más adelante se desarrollará en este libro.

Una variable que atraviesa transversalmente todas las cifras citadas marcando notorias diferencias es el género. Es decir, si el porcentaje de monolingüismo wichí se divide entre los géneros, encontramos que para las mujeres la cifra asciende al 80%. Una situación similar sucede con el nivel educativo, en donde la proporción femenina sin escolaridad es muy superior a la masculina y se incrementa con el aumento de la edad. El origen de esta desigualdad puede deberse al hecho de que las mujeres suelen estar más constreñidas al ámbito doméstico, y por ende tienen menos relación con la sociedad mayor que los hombres. Como contracara, son las que juegan un papel central para la vitalidad del wichí, ya que principalmente son las encargadas de la socialización lingüística de los niños y niñas wichí durante los primeros años de vida en el seno del entorno familiar.

Ahora bien, en la configuración de la compleja situación educativa de Ramón Lista, según el Subprograma Educación (DIRLI, 1998) intervienen múltiples factores más allá de las constricciones mencionadas con antelación, tales como:

- La necesidad de que el wichí deje de ser la lengua puente hacia el español para ocupar un lugar central en los procesos educativos, considerando el alto grado de monolingüismo wichí.
- La carencia de una formación específica para trabajar en la zona por parte de los maestros y otros agentes educativos.
- La falta de un diseño curricular que sea contextualizado, así como relevante y pertinente al contexto wichí.

Frente a estas necesidades desde el Subprograma Educación (DIRLI, 1998) se propuso trabajar en los siguientes ejes:

- Elaboración de un diseño curricular departamental.
- Formación de recursos humanos (maestros y MEMAs).
- Producción de tecnologías educativas (programas, metodologías, insumos) para la incorporación de la lengua y cultura wichí en la educación.

El proyecto del Subprograma Educación se propone una EIB que tenga como meta el bilingüismo, y donde se enseñe lectura y escritura en la lengua materna indígena desde el principio y se eduque a los niños en la interculturalidad entre las dos culturas (Acuña, 2002 y Acuña, 2003c). Ahora bien, una vez explicitados los lineamientos generales que la propuesta de EIB del

departamento de Ramón Lista propone, avanzaremos en los sentidos que conlleva la educación (tanto en el presente como en el pasado) para los agentes sociales que la construyen día tras día.

2.4. Escuelas y comunidades wichí en Ramón Lista

Con el fin de lograr una aproximación histórico-etnográfica a la EIB en Ramón Lista, a continuación se desarrollará la historia educativa de esta región, para entender que la EIB actual se enmarca dentro de un continuo de prácticas y acciones escolares que tuvieron a los wichí como sus destinatarios. Para llevar a cabo este objetivo nos basamos tanto en documentos y textos, como en la información obtenida por medio de las entrevistas a los MEMAs. El puntapié inicial para efectuar esta historia educativa del departamento se encontró durante las entrevistas, por el uso recurrente de ciertas “categorías sociales” (Rockwell, 1997) que marcaban momentos históricos discretos. Es decir, en el diálogo con los agentes sociales al referirse a las posibilidades de uso de las lenguas wichí y español, construían implícitamente una periodización del tipo de escuelas que existieron en Ramón Lista. Y, justamente, esta periodización nos ayuda a comprender la historia educativa de Ramón Lista como un continuo de formas. Los momentos que se marcaron en los testimonios de los MEMAs los denominamos como “la escuela de los anglicanos”, “la escuela de antes” y “la escuela de ahora”, subyaciendo para cada período una desigual relación de poderes entre las lenguas (wichí y español) dentro y fuera de la escuela. En los próximos subapartados recorreremos brevemente dichas categorizaciones sociales mostrando sus peculiaridades.

2.4.1. La escuela de los anglicanos

El primer período se vincula con “la escuela de los anglicanos”. La presencia de la Iglesia Anglicana, como ya hemos mencionado, data de principios del siglo XX. La enseñanza estaba a cargo de un misionero y un alumno wichí más avanzado que el resto de sus compañeros. La alfabetización era exclusivamente en lengua wichí y la función social de la lectoescritura apuntaba a lograr la evangelización y la conversión religiosa. Tal y como sostienen Rodríguez, Masferrer y Vargas Vega (1983) la evangelización representó una modalidad de educación para las poblaciones indígenas de Latinoamérica, a la vez que de este modo se apoyaba a las políticas lingüísticas que iban desde el destierro de las lenguas vernáculas a su uso para validar la conversión. Justamente, importa señalar que en el paso de la oralidad a la escritura de las lenguas intervienen tanto procesos de evangelización como de escolarización.

Según registramos entre nuestros entrevistados, este período se representa como positivo, siendo altamente valorado por las comunidades. Las razones de esta valorización las encontramos

en el respeto hacia la lengua materna por parte de los misioneros, así como en el hecho de que los anglicanos fueron los primeros en dar un sistema de escritura al wichí que se usa desde hace más de 50 años. Cabe señalar que en la década de 1940, el misionero anglicano Richard Hunt escribió un diccionario y una gramática wichí, y la primera edición de una parte de la Biblia en wichí data del año 1919²⁷. Citaremos uno de los muchos registros de los MEMAs sobre este tema:

“Con los misioneros, con ellos viene la escritura. Cuentan que los misioneros que vinieron, son ellos los primeros que hicieron la escuela. Con la iglesia era, pero enseñan a sumar y escribir las letras. Pero ellos ya sabían hablar y a través de eso se fue creando la escritura” (Lucía, El Potrillo, 2002)²⁸

Si bien a esta escuela la circunscribimos dentro de la historia educativa, se trata de una escuela que está por fuera de la educación formal. Al respecto en una entrevista un MEMA afirmó:

“Lo que pasa era que no estaban funcionando así como una organización donde tienen distintos roles, estaba el misionero y después había voluntarios las clases eran dos meses, y así si un maestro deja sigue el otro, no había una continuidad” (Oscar, El Potrillo, 2002)

A su vez, con respecto a las condiciones en las que se enseñaba-aprendía, una MEMA recuerda lo que le contaban sus padres:

“Me contaron que cuando iban no tenían lápiz ni cuaderno entonces se tiraban en el suelo y escribían en la tierra y así aprendieron ellos” (Tomás, El Breal, 2001)

Más allá de la mirada crítica que se pueda tener sobre la presencia de los misioneros anglicanos en la región por su rol en la conversión religiosa y el disciplinamiento de mano de obra barata para los ingenios, es innegable el antecedente que marcaron con la labor educativa realizada, sobre todo en relación con la alfabetización en la lengua vernácula.

²⁷ Se trata del Evangelio según San Marcos, traducido por el misionero Richard Hunt, con la asistencia de M. Guerrero, e impresa por la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, responsable en ese momento de la tarea de misionar en Argentina.

²⁸ Todos los registros de los agentes educativos con los que trabajamos están bajo un seudónimo para mantener la confidencialidad, no obstante, respetamos la comunidad a la que pertenecían así como el año en que se registró la frase.

2.4.2. La escuela de antes

El segundo período se representa como “la escuela de antes”, y se construye en oposición con “la escuela de ahora”, perteneciente al sistema educativo actual. La “escuela de antes” se corresponde con los modelos escolares homogeneizantes referidos en el Capítulo 1, es decir, se trata de la escuela castellanizadora y negadora de la diversidad étnica y lingüística, desvalorizando todo aquello que pertenece al mundo wichí. Cuando nos referimos a educación castellanizante hacemos referencia a cuando en la escuela se pretende obtener como resultado la sustitución de las distintas lenguas vernáculas por el español al finalizar la escuela.

“La escuela se pensó como un espacio de construcción del lazo social a través de la integración de los distintos sectores y de la homogeneización de su cultura” (Tiramonti, 2000: 25). En nuestro país esta idea se plasmó a través de las políticas lingüísticas tendientes a la castellanización de los indígenas, así como en la constitución del sistema educativo argentino a través de la Ley de Educación n° 1420 de fines del siglo XIX.

En la “escuela de antes” la enseñanza estaba a cargo de los maestros de grado quienes eran denominados por la comunidad como los “maestros blancos” y tenían por objetivo la alfabetización en español, independientemente de la lengua que hablaban los niños y niñas. Y, de manera paradójica, casi todos los entrevistados mencionaron a la escuela como el primer lugar donde escucharon hablar en español. Encima, como contrapartida, se les prohibía el uso de la lengua wichí dentro de la institución escolar. De este período se conservan recuerdos como los siguientes:

“Cuando no estaba la maestra o, si no oía, podía hablar en wichí porque no quería que hable con los otros chicos porque no entendía” (Lucía, El Potrillo, 2002)

“En la escuela primaria lo viví como un malestar con respecto al profesor, al maestro, porque, cuando éramos alumnos, hablábamos entre nosotros, y el maestro decía que nos calláramos, insistía que las clases eran en silencio, pero a los chicos nos gustaba hablar wichí entre compañeros” (Oscar, El Potrillo, 2002)

“Mi primera experiencia como alumno, cuando el maestro hablaba, no entendía. Como que de pronto pensaba que mi cultura no sirve o que no sabía, porque cuando hablaba el maestro como que no entendía nada. Y como no entendía, yo pensaba que eso es algo que no tenían presente” (Omar, El Potrillo, 2002)

Esta escuela era un espacio para la asimilación, donde “(...) el ‘otro’ no tiene derecho a diferir, por lo tanto se debe ‘hacer semejante’ para ser y existir” (Sagastizabal, 2000: 22). Estas situaciones que no admiten la diversidad, como claramente lo reflejan los testimonios transcritos,

nos llevan a pensar qué pasa con aquellos niños que son vistos como “diferentes” al modelo de alumno que la escuela espera.

Esta escuela se pretende homogeneizadora en su punto de llegada, no obstante, implícitamente anhela recibir alumnos iguales, pero para devolver alumnos diferentes. En otras palabras, según si logran o fracasan en su intento de concluir el circuito escolar y obtener las certificaciones que así lo acrediten. He aquí la contracara de la “educación para el ascenso social”, ya que si bien “[la escuela] fue un ámbito privilegiado para el ascenso social, construyó destinos diferentes para los niños de distintos grupos sociales” (Redondo y Thisted, 1999: 158). Una reflexión similar aunque a un nivel más amplio aporta Gimeno Sacristán “la educación se convierte en fuente de nuevas desigualdades en cuanto a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros, razas y grupos sociales” (Gimeno Sacristán, 1995: 32). Estos autores afirman aquello por el peso social que tiene la escolaridad obligatoria en nuestras sociedades contemporáneas.

La sola presencia de la escuela no asegura la “igualdad” para los sujetos que transitan por ella, y menos aún la “calidad”. Por esa razón, el foco de los reclamos que hacen algunos grupos indígenas refiere a la calidad educativa que tendría que implicar la EIB, siendo recurrentes pedidos del tipo: "que en nuestras escuelas se enseñe igual que en las otras escuelas comunes". En síntesis, “(...) la escuela no es solamente ‘inigualitaria’, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella” (Dubet y Martucelli, 1998: 21).

En la escuela de antes quién detentaba el poder era el maestro, poseía autoridad y la legitimaba a través de la imposición de la disciplina. Se mencionan casos tanto de violencia física como simbólica. El recibir castigos o retos se instituyó como prototípico del medio escolar ya que en la familia los mismos no eran habituales. El siguiente registro es uno de los muchos que encontramos respecto de este doble aspecto de la violencia:

“Lo que más sufríamos era la expresión en castellano: la maestra no entiende que uno no comprende el castellano. Tenía una maestra exigente: cuando no me acordaba una letra, cuando escribía, se enojaba y me pegaba con el libro. Cuando estábamos en clase no podíamos hablar en wichí, porque la maestra no entiende: los chicos se ríen y a veces la maestra no sabe. En el aula casi no podías hablar, afuera en el recreo podías hablar, pero bajito” (Lucía, El Potrillo, 2002)

En este punto se puede interrelacionar el alto índice de analfabetismo que había en Ramón Lista en los años 70 (83,3%) con el actual mantenimiento y vitalidad de la lengua wichí. Es decir, el hecho de que las comunidades wichí sigan hablando su lengua, se puede comprender teniendo en

cuenta que el ámbito de uso por excelencia del wichí es el medio comunitario y familiar; y que a su vez, fueron muy pocos lo que lograron transitar por este tipo de escuela que tanto desvalorizaba todo lo perteneciente a la lengua materna y la cosmovisión indígena.

Las representaciones construidas sobre esta escuela son negativas. Esta imagen se construye sobre la enseñanza del castellano, que en ese entonces se focalizaba en el dominio de la lectura y escritura, y sin percibir que esas palabras podían estar vacías de significados para los niños wichí. Es decir, se trata de escuelas en donde “(...) los docentes suministran información a los niños sobre las letras, sus formas gráficas, los sonidos que representan, la formación de sílabas y su combinación en palabras y éstas en oraciones carentes de significado conceptual” (Manrique de Borzone y Rosemberg, 2000: 58). Veamos los siguientes testimonios al respecto:

“Antiguamente la enseñanza, el maestro o la maestra se preocupaba de que el chico sepa leer y escribir, sin tener en cuenta que el chico entienda lo que dice cada palabra, el significado. Entonces cuando tenía séptimo año yo puedo leer cualquier libro, cualquier tipo de letras. Dominé todo tipo de letras, pero el problema es que muchas, pero muchísimas palabras que no puedo entender que quiere decir. Entonces por más que yo lea rápido no entiendo nada” (Anastasio, El Breal, 2002)

“Yo leía y escribía en wichí antes de ir a la escuela, pero, cuando el maestro escribía, no sabía qué era lo que escribía. Después podía leer y escribir en castellano pero no entendía” (Oscar, El Potrillo, 2003)

Estas frases nos sugieren serias dudas sobre el momento y el contexto en que estas personas aprendieron español ya que la escuela no parece haber sido el lugar, y menos aún durante los primeros años de su escolarización. Nos preguntamos ¿cómo podían sentirse éstos niños privados de un derecho tan fundamental como la expresión en su lengua materna y siendo además obligados a manejar un código lingüístico ajeno y vacío de contenidos para ellos?

Las representaciones sobre “la escuela de antes” en cierto modo no nos sorprenden, porque sabemos que la escuela, como institución especializada en la educación de las jóvenes generaciones, tiene por finalidad la construcción y transmisión de la identidad y cultura hegemónica como si fuese homogénea. Sin embargo, nos resulta paradójico que la creación de las primeras escuelas del departamento haya sido en respuesta al pedido de las comunidades en su lucha por conseguir mejores condiciones de vida y el acceso a una igualdad de oportunidades. Esto nos deja irresoluto el interrogante sobre si, mas allá de las prácticas discriminatorias sufridas dentro de la escuela, el contexto de marginación en que viven y vivieron las comunidades wichí no les creaba la utópica ilusión de la igualdad y el progreso a través de la escuela.

Quizás para el modelo de “la escuela de antes” sea funcional explicar el “fracaso escolar” de los educandos de minorías étnicas por conflictos culturales, entre los diferentes modelos educativos

y códigos lingüísticos que se enfrentaban en la escuela. Estos planteos propuestos desde una perspectiva relativista cultural –para contrarrestar las teorías que atribuyen el “fracaso escolar” a las características innatas o biológicas de los grupos– apelan a conceptos tales como “diferencia cultural”, los que rápidamente pueden reemplazarse por “deficiencia cultural”, arribando ambas explicaciones supuestamente contrarias, a una descalificante representación de lo diverso (Achilli, 1996; Rockwell, 1997; Neufeld y Batallán, 1988).

En ocasiones, desde este tipo de posturas, se justifica el empleo de la lengua indígena, no obstante, ésta era concebida como un medio o un camino para posibilitar en un futuro la castellanización. Esta práctica educativa se puede tipificar como “bilingüismo instrumental o de transición” definido como un uso limitado, marginal e instrumental de la lengua indígena, la cual accede a la escuela por unos pocos años pero en condiciones de subordinación con la lengua oficial para permitir el aprendizaje de esa lengua y, como consecuencia, la lengua indígena vuelve a retirarse al ámbito de la vida doméstica (Varese y Rodríguez, 1983; Gleich, 1989, Barnach-Calbó, 1997).

Como una etapa liminal, entre la “escuela de antes” y “la de ahora” queda pendiente la etapa de los “auxiliares bilingües”²⁹. Este momento refiere a cuando se incorpora a la escuela un auxiliar docente indígena encargado de la traducción de los contenidos que enseñaba el maestro en español a la lengua wichí. En Ramón Lista, este momento –previo a los diseños oficiales de EIB– se corresponde con fines de la década del 70 y principios de los 80. El rol de los “auxiliares bilingües” era dependiente del otro maestro y no tenía una función en cuanto a la alfabetización en lengua materna, remitiéndonos este momento al citado bilingüismo instrumental o de transición. Un MEMA ejemplificó estas reflexiones a través de las siguientes palabras: “los maestros auxiliares eran para acompañar a los chicos como traductor tenía esa función, no tenía carga horaria. No estaban definidos los espacios ni su lugar como maestro” (Oscar, El Potrillo, 2002).

2.4.3. La escuela de ahora

Siguiendo con esta periodización de los diferentes tipos de escuelas, en último lugar aparece “la escuela de ahora”, como un modelo superador de los anteriores. En líneas generales, este periodo es representado muy positivamente, aunque coexistan valorizaciones contradictorias que oscilan entre “cómo debe ser” y “cómo es en realidad”.

²⁹ En 1986 egresaron de la escuela media de El Potrillo los primeros auxiliares docentes de lengua wichí.

La escuela de ahora surge con el reconocimiento del derecho a la EIB. Para entender cómo se la concibe cabe citar una frase de la coordinadora técnico pedagógica de EGB3 del departamento de Ramón Lista, porque nos permite reflexionar sobre qué escuela se piensa para la EIB:

“El desafío para estas escuelas es que no sea hacia adentro, sino que el desafío es poder decir esto tiene su réplica hacia fuera, en la comunidad, en el contexto familiar, en el contexto de tu pueblo. Digamos que esto es el nudo de la cuestión. La escuela tiene que estar hacia fuera y no hacia adentro esto es el nudo de la cuestión” (Paz, Ministerio de Educación, 2003)

Si bien cuando analizamos el marco legal referido a EIB vimos que es un modelo de los últimos años, desde la década del 70 un grupo de directivos y docentes trabajan en el departamento por este enfoque, y son los impulsores, a fines de los 90, del programa DIRLI (Acuña, 2002). Para Petz (2002) en la configuración del campo educativo aborígen de la zona, es fundamental la presencia desde la década de los 70 de personas fuertemente comprometidas con los movimientos de la teología de la liberación de la Iglesia Católica que apostaban a la promoción social de los sectores populares. Además, según la citada autora, las demandas que se le hacen al Estado provincial formoseño en cuanto a las disposiciones legales educativas nacen de la misma práctica, fortaleciendo las experiencias previas. Esto fue posible gracias a, por un lado, la movilización de las mismas comunidades indígenas, y por otro lado, la doble dimensión de acción de algunos agentes educativos. O sea, se dio una particular conjunción porque algunos agentes ocupan cargos directivos en instituciones educativas y en el Ministerio de Educación Provincial. Gracias a esta doble articulación institucional se abre la posibilidad de aprovechar las estructuras estatales frente a las demandas concretas que surgen del propio trabajo concreto (Petz, 2002).

La escuela de ahora es la de la EIB, donde surge la pareja pedagógica: el MEMA y el maestro de grado, o “maestros blancos” como se los denomina coloquialmente. Cada uno de estos maestros tiene una función determinada en relación con las lenguas dentro de las “escuelas de modalidad aborígen”. En la primera etapa de la EGB ambos maestros están juntos en el aula. Paradójicamente debemos recordar que en Inicial hay menos cargos asignados, aunque según los mismos MEMAs es donde más harían falta porque es donde más “sufre” el niño wichí por el cambio entre lo que acontece en la familia y en la escuela. Siguiendo con la EGB1, recordemos que en la hora de lengua wichí, se divide al grupo y el maestro de grado trabaja con los niños criollos mientras que el otro lo hace con los wichí enseñándoles a leer y escribir en lengua wichí. Por demás llamativo resulta el hecho de que la asignatura “lengua wichí” no sea obligatoria para los niños criollos, sino que estos pueden optar si quieren o no tener esa materia. Asimismo, en caso de aceptarla no todos los MEMAs están de acuerdo con dictársela a los alumnos criollos. Como por ejemplo estos testimonios ilustran:

“Yo le pedí a la directora el favor de que me manden a todos los alumnos wichí y de que no me manden a los criollos. Yo no quiero trabajar con los criollos, era mi pedido y ellos aceptaron. Yo no tengo capacitación de enseñar segunda lengua. Porque viste que para nosotros wichí es la primera lengua, lengua aborigen y la segunda lengua es el castellano pero si yo enseño al chico criollo también tengo que saber trabajar si el chico maneja otra lengua, entonces como no tengo esa capacitación, no” (Anastasio, El Breal, 2002)

“La escuela de modalidad aborigen respondió a la mayoría y no a la minoría, y la minoría eran los criollos. Así, los programas educativos parten de los wichí. Ahora, recién en EGB3 rural hay programas de incorporar un espacio curricular al wichí como segunda lengua, pero en la primaria no” (Oscar, El Potrillo, 2002)

En relación con la función del MEMA en la enseñanza de la lectoescritura, cabe recordar que la lengua wichí era una lengua ágrafa y que la escritura se debió en los primeros tiempos a la labor de los misioneros anglicanos. Los niños wichí en el ámbito familiar y comunitario no tienen un contacto con la palabra escrita y este hecho dificulta la posterior situación de alfabetización escolar, en comparación con los niños de los medios urbanos, ya que “(...) los niños de distinta procedencia social poseen un bagaje de conocimiento social sobre la escritura distinto cuando ingresan a la escuela” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 27). Dado este diferente background frente a la escritura se tiene, por ejemplo, que trabajar la motricidad fina de los niños para el uso del lápiz. Los MEMA son los encargados de enseñar a escribir a los niños y es interesante el modo en que muchos de ellos lo hacen retomando prácticas culturales ancestrales. Por ejemplo, un MEMA nos narró como trabaja para mejorar la motricidad fina de los niños a través de un juego típico de la cultura wichí como es “el juego de los hilos” que consiste en armar figuras entrelazando hilos de fibra de la planta de chaguar con las dos manos.

Es curioso que durante la EGB1 se pueda ver funcionando dos escuelas en paralelo dentro de la misma institución. Una escuela es para los niños criollos y es monolingüe en español, otra es para los niños wichí y es bilingüe. No todos los padres wichí están de acuerdo con esa metodología de trabajo. Algunos consideran que esta organización es “discriminatoria”, en el sentido de ser casi segregacionista. Otros la critican por ser poco funcional al aprendizaje, tal como esta madre wichí lo expresa: “me parecería mejor que en la escuela estén todos mezclados para aprender español sino los nenes wichí hablan solo wichí y los criollos español pero así los nenes wichí no aprenden español por ejemplo.” (Susana, San Martín, 2001). Los argumentos que esgrimen los docentes y los directivos para justificar esta división son “mejorar la calidad de la educación ajustándola a las necesidades y capacidades de los alumnos” (Martha, Ministerio de Educación, 2003) y no por “una cuestión de raza” como saben que se les acusa.

Hay que notar que algunos docentes reconocen ese funcionamiento paralelo que hay en la escuela al explicitarnos que los niños y niñas wichí tienen el doble de trabajo que los otros alumnos. Sin embargo, la franja horaria que pasan dentro de la escuela es la misma. En consecuencia, nos parece que esto debe implicar que mientras los alumnos criollos avanzan con los contenidos de las diferentes asignaturas de la EGB, menos la materia “lengua wichí”, los alumnos wichí tienen un esfuerzo extra en el aprendizaje del español y se atrasan en el contenido de las demás materias. Obviamente, podemos deducir de esta reflexión que tal y como está pensada la escuela en la actualidad atenta contra la calidad educativa de los niños indígenas, a diferencia de lo que sucede con los compañeros criollos de esos niños.

En EGB2 no hay MEMAs nombrados dado que no se alcanzó a implementar su presencia antes de que se hiciera la reforma educativa, por lo cual el proceso se interrumpe y en esta etapa de la educación obligatoria. La falta de MEMAs en EGB2 según los docentes de grado y los propios MEMAs entorpece el proceso educativo de los niños wichí.

En Ramón Lista durante la EGB2 la educación deja de ser bilingüe, para ser monolingüe en español. Creemos que la ausencia de MEMAs nombrados en los cargos docentes no permite continuar con la enseñanza de y en la lengua indígena. Así, se afecta la posibilidad de alcanzar las metas deseadas para la EIB, por cuanto uno de sus objetivos es que los alumnos alcancen un bilingüismo aditivo donde se dominen las dos lenguas por igual.

Contrariamente, parece funcionar un modelo de bilingüismo sustractivo en donde a pesar de que en una primera instancia se aprenden las dos lenguas, con el devenir del tiempo una lengua domina y reemplaza a la otra. Ese quiebre implica además que para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer español y por ello nos preguntamos si a pesar de las modificaciones y esperanzas no seguiremos frente a una educación castellanizante como la de fines del siglo XIX. Como consecuencia de lo anterior, según los docentes, a partir de 4º grado se agravan las interferencias entre las lenguas y aumenta la introspección de los niños wichí (particularmente las niñas) durante las clases. A partir de esos años, también se puede predecir y se evidencia un alto índice de desgranamiento, sobre-edad y deserción escolar.

Mientras que en EGB2 nos encontramos con la antedicha situación en EGB3 la situación es otra. En esta última etapa los niños wichí tienen clases especiales de lengua materna, ya no como una práctica transversal o como la lengua vehículo de la escolarización, sino como una materia acotada.

Una cuestión interesante a mencionar de esta etapa escolar en Ramón Lista, es que se cuenta con cuatro centros itinerantes de EGB3 rural (María Cristina, Lote 8, El Quebracho, San Martín), con profesores itinerantes que nuclean en red a unos trescientos adolescentes de veintisiete comunidades (De la Merced, 2000). Este hecho se pudo efectuar gracias a la descentralización

educativa, que permitió establecer un sistema de profesores itinerantes, maestros y MEMAs, que viajan a las escuelas del departamento para que los alumnos wichí puedan terminar la EGB3 sin tener que migrar hacia otras zonas.

En Ramón Lista es interesante la implementación que se dio de la Ley Federal de Educación en cuanto a la descentralización, ya que se cuenta en cada departamento provincial dependencias zonales que responden tanto al Consejo General de Educación como al Ministerio de Educación de Formosa.³⁰ Esta descentralización posibilitó que la escuela genere una respuesta positiva a la problemática que existía en EGB3 por la sobreedad de los alumnos, en donde como consecuencia de ello los alumnos solían abandonar la escuela por las obligaciones familiares (proveer de alimentos al resto, encargarse del cuidado de los niños, etc.). Según datos del CENM N° 2 de “El Potrillo” las edades de sus alumnos en EGB3 van de los 15 a los 24 años y en Polimodal hay alumnos de entre 18 y 25 años. Además, hay una proporción muy desigual según el género de los alumnos: 74% de hombres y un 26% de mujeres (CENM N° 2, 1998). Este dato refleja como mucho del peso de las obligaciones familiares recae sobre las mujeres.

Como corolario de todo lo antedicho, creemos que en Ramón Lista subyace una particular idea acerca de qué es la “interculturalidad” y qué el “bilingüismo”. En cuanto al bilingüismo se lo piensa en una sola dirección, es decir, el niño indígena egresa bilingüe, pero el niño criollo continúa siendo monolingüe en español. Un MEMA claramente nos relató este aspecto:

“El problema es que la escuela primaria está planteada para ser de modalidad aborígen, pero de aborígen al no aborígen le faltaría. Los objetivos de la modalidad aborígen es que el chico egrese manejando las dos lenguas y no se plantea de que el chico criollo egrese con esa misma característica, entonces como que hay escuelas modalizadas donde participan los criollos pero los criollos egresan así monolingües y los wichí tienen que egresar bilingües” (Oscar, El Potrillo, 2003)

Respecto de la interculturalidad, si bien hay una apertura de la escuela hacia las “culturas indígenas”, notamos un espacio parcial de esta última, sin ponerla en pie de igualdad con la de la sociedad mayor. Además, según registramos, subyace la idea de “integración” dentro de concepción de interculturalidad de la escuela. En tanto se puede ver que “(...) la idea de integración suele usarse para señalar el movimiento que ellos deben hacer hacia nosotros (...) estos discursos parten del supuesto de que el que tiene que integrarse siempre es el aborígen, el otro, el diferente” (Novaro, 2002: 8).

³⁰ En Ramón Lista la delegación zonal tiene su sede en El Potrillo y los delegados están a cargo de los asuntos administrativos de los seis núcleos educativos del departamento. Por otro lado, se cuenta con un supervisor que vive en El Chorro y es el encargado de asesorar a las escuelas recorriéndolas semanalmente.

Ahora bien, una vez presentadas y contextualizadas históricamente a las escuelas con población wichí de Ramón Lista, en el siguiente capítulo se profundizará en las complejidades que actualmente caracterizan a las escuelas del departamento según las perspectivas de los agentes sociales que cotidianamente construyen la EIB: padres, alumnos, directivos y docentes.

Capítulo 3.

De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe en Ramón Lista

“La escuela intercultural no sería una escuela indígena, pero tampoco la que hoy está. Sería un espacio a construir donde se interrelacionen en igualdad de condiciones políticas, jurídicas y culturales dos pueblos que conviven en un mismo Estado. Un Estado que tampoco es éste, ya que no reconoce otra nación en su seno y eso hace que la interculturalidad no sea posible ahora más que como comienzo de un camino”.

Raúl Díaz, 2001

3.1. Tras la complejidad en los entrecruzamientos

Nuestro interés por la escuela en contextos interculturales, apunta al sentido planteado por Rockwell al afirmar, “(...) el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente (...) lo que conforma a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la variación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza” (Rockwell, 1995: 13). Por ello, a través del desarrollo de este libro esperamos dar cuenta de cómo se transmiten los saberes en las escuelas indígenas, qué tipos de conocimientos circulan, cómo son las relaciones y prácticas de los agentes sociales dentro y fuera de las escuelas. Justamente, este capítulo se aboca a la tarea de describir y analizar en detalle las complejidades presentes en los entrecruzamientos entre las familias y las escuelas, las enseñanzas escolares y las propias del medio familiar y comunitario, la lengua wichí y el español, entre muchos otros aspectos que iremos revelando conforme se enlacen las páginas de este escrito.

3.2. Las prácticas educativas en la EIB: MEMAs y maestros de grado

En este apartado nos centraremos en los docentes que forman parte de la “escuela de ahora”, es decir de los modelos de EIB. Como ya expusimos, se trabaja en pareja pedagógica: MEMAs y maestros de grado (no indígenas). El MEMA estaría a cargo de la alfabetización en wichí como lengua materna y el maestro de grado de la enseñanza del español como segunda lengua para los niños wichí y la alfabetización de los niños criollos monolingües en español.

Acuña (2003) en un pormenorizado análisis aporta unos datos curiosos en cuanto a la proporción de docentes que atienden las necesidades educativas del departamento: del total de docentes de lengua sólo un 18% enseña wichí y el restante 82% son maestros de grado. Situación por demás paradigmática considerando que el 67,18% de los alumnos matriculados en la EGB de Ramón Lista son monolingües wichí.

En el texto citado y en otro en coautoría (Acuña y Sierra, 2002), la lingüista analiza el lugar de formación de los maestros de lengua arribando a una sugestiva indagación. El 69% de los maestros de grado son de Formosa, pero tan sólo el 18% cursó el profesorado en Ingeniero Juárez donde se cuenta con una asignatura de formación intercultural orientada a la atención de comunidades toba y wichí. Esto implica volver a cuestionar las condiciones reales de implementación de proyectos que tienen como finalidad alcanzar una “interculturalidad”. Es decir, los institutos para la formación profesional de maestros debieran prever la diversidad cultural con la que los docentes se van a encontrar en las aulas. No nos olvidemos que los profesorados donde estudiaron en la ciudad de Formosa y otras colindantes, no incluyen esta problemática en la currícula para la formación docente y sólo apuntan a la capacitación para trabajar con niños y niñas cuya lengua materna es el español. Al respecto corroboró un MEMA:

“Se me hace que los institutos de formación docente están capacitados no en los contextos. Deben haber estudiado con una formación para ser aplicados en las ciudades o en los pueblos donde no hay población aborígen. Entonces ellos manejan un enfoque de primera lengua y no están aprendiendo a enseñar el castellano como segunda lengua” (Oscar, El Potrillo, 2002)

A la claridad de las apreciaciones del MEMA, podemos sumar situaciones concretas fruto del trabajo de campo etnográfico y las observaciones de clases donde hemos relevado escenarios por demás paradójicos. Por ejemplo, apreciamos una clase en la cual el maestro se esforzaba por llevar adelante una lección de español como segunda lengua, poniendo el énfasis en el vocabulario nuevo sin alterar el resto de la estructura de la clase. Así, durante la clase sobre “los integrantes de mi familia”, el maestro pretendía enseñar palabras referidas a los términos de parentesco (mamá, papá, hermano, hermana, etc.), acentuando, repitiendo y remarcando hasta el hartazgo a esas

palabras, sin notar que las consignas las pronunciaba velozmente y utilizando un vocabulario complejo para el nivel de comprensión de los niños. Situaciones como la descrita dan cuenta de la falta de perspectiva de los docentes respecto de las posibles competencias lingüísticas de sus alumnos y las dificultades que entraña enseñar la lengua nativa como segunda lengua.

Respecto de la procedencia de los docentes, según datos de Acuña (2002 y 2003) y Acuña y Sierra (2002), nos encontramos con una diversidad de enclaves: 69% de Formosa, 20% de Corrientes, 5% de Salta, 2% Entre Ríos, 2% de Santa Fé y 2% de Buenos Aires. Estos diversos orígenes despertaron nuestra curiosidad y ahondamos en las razones por las cuales decidieron ir a trabajar a Ramón Lista. En las entrevistas hemos tenido la oportunidad de dialogar con ellos al respecto y nos sorprendió encontrar que la mayoría elegía esa zona para trabajar por la falta de una opción laboral en su lugar de origen. No era precisamente la “vocación” la que los motivaba a ir allí, sino razones pragmáticas y económicas. Además, cabe señalar que las escuelas de Ramón Lista son consideradas rurales y de “condiciones desfavorables” por lo cuál los docentes perciben un adicional del 200% en su salario mensual.

En relación con la capacitación de los maestros indígenas según Petz (2002) por el Decreto Provincial N° 1119 en el año 1985 se crean cuatro Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales en Formosa. En la provincia de Formosa hay tres centros formadores de MEMAs: el CENM N° 1 (en el barrio Nam Qom a unos kilómetros de la capital formoseña), el CENM N° 2 (en El Potrillo en Ramón Lista) y el CENM N° 3 (en Ingeniero Juárez en el departamento de Matacos). Estos Centros de Nivel Medio con orientación docente ofrecían hasta el año 1999 dos alternativas de finalización de curso: Maestro Especial de Modalidad Aborigen (MEMA) y Perito en Recursos Naturales y Ecología. Los mismos comenzaron a funcionar recién a partir del año 1986. Luego, tras la primera promoción de egresados de los Centros Educativos de Nivel Medio en 1990, se crean los cargos para MEMA en Inicial, EGB1 y EGB3 durante el ciclo lectivo de 1991.

Los MEMAs en su capacitación tienen asignaturas especiales orientadas a la EIB. Veamos específicamente que afirman en el proyecto institucional del centro de formación docente del departamento: “Los alumnos del CENM N° 2 que optan por la orientación docente trabajan durante tres años en contenidos de formación específica organizados en áreas y en talleres de producción didáctica, a los que deben agregar un cuatrimestre de actividad en una de las escuelas de El Potrillo o alguna comunidad cercana, integrándose así en un contexto que refleja a la mayoría de las situaciones del Depto. Ramón Lista” (CENM N° 2 “El Potrillo”, 1998).

Ahora bien, creemos que si la interculturalidad tan sólo es tenida en cuenta para la capacitación de los MEMAs, sin que se reconsidere el tipo de capacitación que reciben los maestros de grado, se transforma tan sólo en un adjetivo vacío o decorativo para las escuelas de modalidad

aborigen. Un adjetivo que legitima la reproducción de prácticas escolares que persiguen la homogeneización de la diversidad, y no contemplan acciones inclusivas que promuevan el enriquecimiento que implica la interculturalidad.

Una cuestión interesante para señalar es la continuidad o reciclamiento entre las tres figuras docentes aborígenes: “maestro indígena de los misioneros anglicanos”, “auxiliar bilingüe” y “MEMA”. Hay una estrecha relación entre ellos y a su vez la mayoría se encuentra emparentada con los caciques de sus comunidades. Muchos de los maestros de los misioneros son padres de los MEMAs y auxiliares, así como estos últimos se capacitaron hasta convertirse en MEMA. Asimismo, consideramos que subyace un vínculo entre la escuela y la comunidad a través de la figura de los maestros wichí porque funcionan como mediadores interculturales. El siguiente registro nos indica el camino de ese lazo:

“La comunidad participa en la elección de los MEMAs por asamblea. Así más o menos, empezamos a trabajar los primeros MEMAs, se hizo una asamblea y al final de los dos años del curso se presentó una nota al cacique y al gobernador y se empezó a trabajar. Después un grupo fue a Formosa a hablar para que se titularicen los primeros, yo en el curso ese de auxiliar era la única mujer” (Laura, El Potrillo, 2002)

El proceso de selección de los auxiliares bilingües revela que es la comunidad quién los elige entre los jóvenes más capacitados. La comunidad auto-legitimaba su decisión en el consenso colectivo y eso dota de poder y autoridad a los MEMAs. Esto también se vincula con la función social de los MEMAs para la comunidad por cuanto tienen un rol de intermediarios y de “nuevos líderes locales”. Unos MEMAs durante unas entrevistas reflexionaron sobre su función:

“Es importante el rol del MEMA porque somos nosotros 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 porque hay cosas que solucionar y tiene que estar presente el MEMA” (Adán, El Quebracho, 2002)

“El MEMA es como un eje de la comunidad. Porque si hay un problema el MEMA tiene que hablar, hablar bien, no hablar palabras sueltas sino preguntar que tiene sentido. Para que uno que escucha se sienta mejor” (Sebastián, San Martín, 2001)

Sobre esta cuestión de la autoridad, tenemos varios interrogantes sin resolver, y nos cuestionamos acerca de cómo seguirá modificándose la estructura de liderazgos de los caciques y delegados por el peso de estas nuevas figuras sociales. Así como también, nos preguntamos si estos nuevos jóvenes líderes atentaran contra la representación de los ancianos como los depositarios del

saber y fuente de consejos para la comunidad. Sólo el paso del tiempo revelará las respuestas a estas dudas.

Respecto del aporte que los auxiliares bilingües o los MEMAs hicieron a las escuelas de modalidad aborígen podemos notar miradas contrapuestas de los maestros de grado y de los mismos MEMAs. Algunos maestros de grado llegaron a plantearnos en las entrevistas que “consideraban mejor la época del auxiliar, porque el auxiliar solo traducía”. Ese tipo de afirmaciones encuentra su fundamento en la escasa competencia de los MEMAs como maestros, sobre todo en relación con su rol como encargados de la alfabetización de los alumnos wichí. El conflicto latente entre “enseñar” versus “traducir” está siempre presente en las charlas con unos y otros de los maestros de la EIB en Ramón Lista. En ese sentido, vale citar a una MEMA cuando cuestiona el trato de sus compañeros docentes:

“Cuando era auxiliar ayudaba al maestro en la enseñanza y el objetivo no era traducir sino la idea era que el maestro aborígen enseñe a los chicos, pero los maestros blancos no entendían mucho y los directores tampoco. El auxiliar era como traductor y esa no era la idea, recién cuando se es MEMA el maestro blanco entiende” (Lucía, El Potrillo, 2002)

En la “escuela de ahora” como ya adelantamos las representaciones sobre la pareja pedagógica y las prácticas docentes oscilan entre el deber ser y la realidad. En el “deber ser”: el MEMA estaría a cargo de la alfabetización en wichí como lengua materna y el maestro de grado de la enseñanza del español como segunda lengua. Esto implicaría que los niños wichí aprenden la lecto-escritura de su lengua materna a la par que adquieren nociones orales del español como segunda lengua. En términos ideales esa sería la división de roles dentro de la pareja pedagógica. No obstante, la realidad se distancia de ese ideal.

En relación con las prácticas efectivas dentro de la escuela, cabe mencionar que no se ha observado en las aulas algo tal como el trabajo en “pareja”. En un punto esto se puede derivar del tipo de formación que reciben los docentes, ya que se los capacita para desenvolver su tarea de modo individual. La poca labor conjunta se nota especialmente en las casi nulas planificaciones y articulaciones conjuntas de las clases. En este punto vale citar un trabajo de Raiter (2002) donde analiza las representaciones que circulan en torno a la pareja pedagógica a través del modo en que los maestros y los MEMAs hacen referencia a dicha diada. Por un lado, los maestros de grado se remiten al MEMA usando expresiones tales como “mi MEMA”. Por otro, los MEMAs no usan ese tipo de expresiones y se refieren a su compañero como “el maestro/a”. Es decir, encuentra que ni unos ni otros usan expresiones tales como: “nuestra pareja”, “nuestro equipo” o “nosotros”. De este modo, a partir del análisis del discurso, da cuenta en cierto punto de la falta de trabajo conjunto, partiendo de la inexistente representación de conformar una “díada”.

Asimismo, sobre las prácticas educativas concretas en la realidad cotidiana, más allá de la situación idealizada de las escuelas de modalidad aborígen, los maestros de grado sostienen:

“Tenemos que enseñar nosotros a leer y escribir porque los MEMA no están capacitados” (José, Tucumancito, 2003)

“No saben nada de didáctica: nunca usan el pizarrón, además los chicos se portan mal con ellos” (Elena, El Breal, 2002)

“Nosotros tenemos que hacer todas las tareas extras como atender al comedor, las campañas de salud y abrir y cerrar la escuela, mientras que los MEMA están exentos de todo esto” (Víctor, El Potrillo, 2002)

“Los MEMAs fueron titularizados por decreto, en cambio nosotros tardamos un montón de tiempo hasta ser titularizados” (Marta, El Chorro, 2001)

Mientras que, por otro lado, los MEMAs acusan a los maestros blancos:

“No nos respetan como maestros nos piden solo la traducción de lo que dicen en la clase como en la época de los auxiliares pero nosotros también somos maestros” (Laura, El Potrillo, 2002)

“No nos tienen confianza y terminan ellos enseñando la lecto-escritura y ésa es nuestra función” (Sebastián, San Martín, 2001)

“No les interesa que los chicos aprendan, sólo miran los puntajes para el cargo” (Anastasio, El Breal, 2002)

“Se van del aula porque siempre están en el patio tomando mate” (Dionisio, Tucumancito, 2002)

“No nos respetan frente a los chicos, a veces entran al aula y nos interrumpen la clase” (Patricio, El Chorro, 2001)

Estos maestros conviven en un mismo espacio: el aula. Más allá de que ambos estilos docentes se representen como distintos, nos gustaría reflexionar sobre las prácticas educativas del docente de grado y del wichí a partir de lo relevado en nuestra investigación etnográfica dentro de la escuela.

Una de las diferencias más notables que hemos relevado radica en el modo de relacionarse que tienen los docentes con sus alumnos. El maestro blanco interactúa más a nivel del grupo y queda en un segundo plano el vínculo con los alumnos individuales. La metodología es la de “instrucción simultánea” (Narodowski, 1999) un docente que le enseña un mismo conocimiento a todo un grupo de alumnos. Mientras que el maestro wichí dirige su clase principalmente a los alumnos individuales y muy raramente trabaja con toda la clase al mismo tiempo. Por ejemplo,

cuando los MEMAs daban una consigna a los niños, pasaban por los bancos corroborando si la habían comprendido y repetían la consigna a cada niño de manera particular.

Entre los MEMAs y los maestros blancos hay otra diferencia en cuanto al modo de dictar las clases. Los MEMAs recurren a escasa gestualidad y movimientos corporales, utilizan frases cortas al hablar y siempre mantienen un tono de voz constante en la clase. Mientras que los maestros de grado suelen preparar clases de una manera más teatral, jugando con los tonos de voz y gesticulando abundantemente.

Otro aspecto a mencionar porque es una fuente latente de conflictos, es la tensión que subyace en la pareja pedagógica por la desconfianza que los maestros sienten frente a los MEMAs. En otras palabras, los maestros de grado temen por su futuro laboral desde que se incorporaron los MEMAs en las escuelas. Por su parte, como corolario, algunos MEMAs se sienten boicoteados porque se les quita espacio dentro de la clase y no se les deja desarrollar su tarea eficazmente. Según algunos especialistas en EIB –sobre todo los vinculados a los Ministerios de Educación nacional y provinciales– el sistema de pareja pedagógica es muy costoso en cuanto a lo monetario e insostenible con miras al futuro, ya que implica el doble de docentes (y por ende de sueldos, cargas sociales, etc.) por grado. Específicamente, respecto de Ramón Lista, un miembro de la delegación zonal que depende del Ministerio de Educación de Formosa nos comentó:

“Haciendo un poco de futurología esperamos que los maestros aborígenes se capaciten para ser ellos quiénes enseñen las dos lenguas. Queremos que haya un profesorado para la EIB y los maestros aborígenes se hagan cargo de la educación” (Marcos, Ministerio de Educación, 2002)

En las conversaciones con los maestros de grado recalcaron enfáticamente la diferente presión y responsabilidad que sienten sobre su labor en comparación con los MEMAs. Los maestros sostienen que sobre ellos recaen varias responsabilidades extras, más allá de “enseñar”. Para explayarnos en esta cuestión nos gustaría retomar la categoría de “trabajo extraenseñanza” acuñada por Aguilar (1997) para diferenciar el tipo de trabajo que realizan los docentes dentro de la escuela. Según esta autora, por un lado, están todas las actividades relacionadas con la enseñanza y, por otro, tenemos un “(...) 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 “extra-enseñanza” varía según la experiencia concreta, en nuestro caso hemos registrado actividades 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 MEMAs.

Este tema es otra de las fuentes de conflictos y tensiones constantes, aunque latentes entre ellos. No nos olvidemos que es inusual que los maestros de grado eleven quejas sobre los MEMAs a la dirección, ya que de hacer esto sienten amenazado su trabajo. Como nos ilustró un grupo de maestros de grado: “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”. O como nos comentó un maestro recién llegado al 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”.

Rockwell (1985) marca una distinción analítica entre el “saber pedagógico” y el “saber docente”. La función del primero se vincula con los fines de la educación y dar respuestas prácticas a los problemas de la enseñanza. El otro se relaciona al quehacer cotidiano del docente en las condiciones reales del aula, sin ser un saber que provenga de la pedagogía como el anterior. Rescatamos esta distinción porque nos parece que ilumina la situación de insatisfacción y frustración que sienten los maestros de grado de Ramón Lista respecto de su labor cotidiana. La función del maestro en la escuela es la alfabetización de sus alumnos. A diario, en Ramón Lista, los maestros de grado se enfrentan al reto de tener que enseñar una lengua que no es la primera lengua de los niños. Labor por demás complicada si le sumamos el hecho de que ellos no están capacitados para enseñarla, ya que hacer eso les exigiría una metodología de enseñanza absolutamente diferente a la que adquirieron en los profesorados. Es decir, se evidencia la disyuntiva entre “hacer lo que saben” (lectoescritura en español) o “hacer lo que obliga el contexto” (enseñar español como lengua segunda). Este escenario, como otros similares que tensionan su “saber pedagógico” con su “saber docente”, se viven a diario de un modo traumático y angustiante. En consecuencia, el trabajo docente se ve atravesado por diversas crisis, tal como los siguientes fragmentos ilustran:

“Al poco tiempo de recibirme yo me largué para acá, vine para acá a trabajar no porque me gustaba la zona sino por la necesidad de trabajo que todos conocemos hoy en día. Ese fue el motivo de que yo esté acá en este lugar. Además el departamento de Ramón Lista es diferente a los otros departamentos porque el 90% de la población es wichí. Y el 10% de la gente blanca ha venido de otros lados a desarrollar sus carreras como yo. También están los criollos dentro de la población. La mayor diferencia para el trabajo es ésa: nosotros no venimos preparados para trabajar con ellos, venimos acá y lo hacemos como mejor nos parece” (Teo, Tres Palmas, 2002)

“Cuando vine a trabajar a la zona no estaba capacitada para cumplir el rol que tengo ahora. Además la vida acá es dura, uno siente mucha

discriminación ¿por qué no te replanteas el tema de tu Tesis? Te propongo: Discriminados: ¿quiénes?. Estoy podrida con este trabajo, no me siento valorada, no sé más qué hacer y por eso empecé a estudiar otra carrera” (Gloria, María Cristina, 2002)

A modo de síntesis, y retomando lo aportes de Díaz (2001) nos parece que la “identidad del trabajo docente” específicamente de los maestros de grado en contextos indígenas está siendo interpelada. Díaz utiliza el concepto de interpelación remitiéndolo a la constitución de las identidades de carácter político, cultural y pedagógico: “un sujeto político se conforma a partir de un conjunto de operaciones y dispositivos discursivos que lo interpelan a definir sus límites y sus fronteras con otros sujetos con los que establece relaciones antagónicas, es decir uno de los polos, para existir en tanto tal, niega al otro” (Díaz, 2001: 46). Trabaja el concepto en el sentido de cómo las nuevas interpelaciones que se están planteando en los contextos de EIB funcionan como anti-modelo del modelo tradicional de la identidad del trabajo docente basado en los mandatos fundacionales de la escolarización en Argentina.

Ahora bien, volviendo al caso de Ramón Lista, sostenemos que las identidades docentes sufren distintas interpelaciones 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. Además cada vez es más grande el descrédito del trabajo docente, más allá de que en los medios rurales esto no esté tan acentuado, ya que la función simbólica de los maestros como “representantes del Estado” sigue siendo importante. La función de los docentes como alfabetizadores está siendo interpelada desde que la EIB se ha instalado, porque aquella no es más su tarea sino de los MEMAs. También, se interpela a los saberes escolares y se pide por la incorporación de contenidos curriculares regionalizados. Por esa razón, todas estas interpelaciones a la institución escolar, nos llevan a preguntarnos por el “para qué” de la escuela, así como de las prácticas y funciones del docente en los contextos de diversidad cultural.

Por último, otro aspecto interesante a señalar sobre la identidad de los docentes, refiere a las percepciones que la comunidad tiene respecto de los maestros de grado en su accionar cotidiano más allá de la escuela. Los docentes no indígenas no participan activamente de la vida de la comunidad wichí y son habituales las críticas por parte de la comunidad wichí hacia ellos por mantenerse al margen de la vida cotidiana, sin integrarse. Esto es un hecho curioso, así como que no hablen la lengua wichí ya que muchos viven en la zona desde hace más de una década. En la comunidad wichí estas cuestiones no son bien vistas, como afirmó un cacique: “los maestros no hablan wichí, parece que no tienen interés en aprender la idioma nuestra” (Jerónimo, El Chorro, 2001). Este sentimiento de ajenidad de los docentes lo podemos vincular con los datos citados al inicio de este apartado sobre la procedencia lejana que tienen los maestros.

Como contraparte, dentro de este grupo de docentes se crean y mantienen espacios de sociabilidad diferentes a los de la comunidad wichí: sitios de recreación nocturna, la parroquia de la religión católica y otros espacios. Asimismo, en los períodos de receso escolar, los maestros suelen irse hacia sus ciudades natales en las diferentes provincias de Argentina. Incluso, la mayoría de los docentes vive en Ramón Lista sin su familia, y por ello en ocasiones esos viajes suelen extenderse más allá de los días de receso escolar.

Asimismo, en algunos diálogos con los docentes hemos registrado comentarios descalificadores sobre sus alumnos, especialmente aquellos que se relacionan con “atributos culturales wichí” por ejemplo sobre la higiene, el hacinamiento y los modos de comer. En este punto creemos como sostiene Novaro que a veces hay una “(...) falta de distinción entre las prácticas que son producto de la situación socioeconómica muchas veces agobiante y las prácticas que son producto de elecciones que se adecuan a las prioridades culturales de grupos diversos” (Novaro, 2002: 7). También, es cuestionable que los docentes usen la categoría “cultura” como si esta tuviera un poder explicativo por sí misma, siendo que más bien “(...) requiere de una explicación histórico-social que de cuenta de su persistencia y transformación” (Rockwell, 1980: 4).

Más allá de las críticas efectuadas hacia los docentes por su desvinculación con el contexto donde trabajan o por las miradas desacreditadoras hacia lo wichí, no nos parece que los docentes sean un agente a descuidar. Además, no podemos dejar de reflexionar sobre el contexto desfavorable donde ejercen su rol: condiciones adversas y precarias (sin luz eléctrica, sin agua corriente y sin gas natural), la lejanía de sus familias, la falta de recursos materiales en las escuelas y de medios de comunicación, así como la escasa capacitación para su tarea docente con niños monolingües wichí. Es innegable que esas condiciones adversas afectan su quehacer cotidiano. Los maestros son uno de los factores claves para lograr un cambio que conduzca a un mejoramiento en la calidad de la enseñanza en Ramón Lista. Por ello, rescatamos como muchos de los maestros y maestras a través del trabajo y la capacitación lograron reposicionarse frente a su tarea, reconociendo los límites de su formación y abriéndose de su rol de alfabetizadores para dejar ese lugar a los MEMAs.

Ahora bien, como contrapartida de las críticas que la comunidad efectúa hacia los maestros, ellos cuestionan el accionar de las familias wichí, ya que no suelen acercarse ni formar parte de la vida escolar. Esto último es un tema complejo ya que los docentes no suelen hacer reclamos explícitos por la ausencia de los padres de los niños en la vida escolar por temor a la pérdida de su trabajo ya que son conscientes del peso que la comunidad wichí tiene sobre las decisiones que se toman en la escuela. Desde nuestro análisis, esa ausencia de los padres dentro de la escuela no puede ser interpretada unívocamente, y puede ser interpretada de diversas maneras: o bien puede atribuirse a la “timidez wichí”, a un desinterés, una falta de apropiación de ese espacio por parte de

los padres, o bien como miedo a no comprender a los docentes no indígenas por no tener la competencia adecuada en español, o como un MEMA mismo nos advirtió:

“En algunos casos no es habitual que los padres se acerquen a la escuela. No te digo que es algo incorporado, debe ser que no hay una comunicación entre los docentes y el padre. Suponte, en EGB3 se hacen reuniones de padres, con los padres que saben que en la escuela se necesitan o que cuando ellos necesitan hablar con un profe, no está prohibido ir a la escuela. Cuando esté instalado eso ya van a venir solos, quizás con el tiempo” (Oscar, El Potrillo, 2003)

Además, como plantea Novaro (2002) retomando a Neufeld (1996), es necesario pensar desde qué modelo la escuela convoca a la familia, cuáles son los modelos implícitos de una y otra. Tema por demás complejo teniendo en cuenta la “obviedad” de la familia, en tanto institución generalizada en la sociedad e impregnada con una enorme carga valorativa que la atraviesa y demarca los límites de lo posible. Por lo tanto, se dificulta el “desnaturalizarla y descotidianizarla” para verla como una institución más, que está social e históricamente condicionada como todas.

3.3. Lenguas en contacto

El departamento de Ramón Lista es una zona de lenguas en contacto, tanto por ser una zona de frontera (interprovincial e internacional) como por poseer una numerosa población indígena y no indígena. Principalmente, se cuenta con la presencia de la lengua wichí, chulupí, toba y español. No obstante, en esta obra sólo nos concentramos en el análisis de las funciones sociales, el status y los ámbitos de uso del wichí y el español.

La lengua wichí pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya que está conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká. Las lenguas de la familia lingüística mataco-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de Argentina por ser las más vitales, en particular, cabe recalcar que los wichí son el grupo más numeroso de esta familia.

Según diferentes lingüistas (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998; Censabella, 1999; Naharro, 2001) dentro del wichí, se reconocen distintas variedades dialectales, con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes³¹. Por ello, el wichí como toda lengua no es una entidad homogénea y estática, sino que más bien se concibe como un continuum de variaciones.

³¹ En el wichí las variedades se clasifican a partir de la variable geográfica (Gerzenstein, 1992; Golluscio, 1993; Censabella, 1999). La clasificación tradicional (Tovar, 1961) reconoce tres variedades dialectales: el *vejoz*, el *noctén* y el *guisnay*.

En Argentina, el español es la lengua oficial, y eso implica que es el "[...] medio de comunicación declarado por el gobierno como obligatorio en todos los asuntos del Estado, tanto dentro del país como en la comunicación con otros Estados" (Gleich, 1989: 37). Obviamente que esto no supone que el español haya estado exento del contacto con las lenguas indígenas durante varios siglos, sino lo contrario. Por ende, como consecuencia de esta larga convivencia, resultaron variedades dialectales del español que difieren notablemente en su fonología, gramática y léxico. Esta diversidad y la distancia lingüística que hay entre las diferentes variedades del español tampoco es tomada en cuenta dentro del sistema educativo, ya que muchas de estas variedades dialectales no tienen escritura, sino que son patrimonio exclusivo de la oralidad cotidiana y el aprendizaje de la escritura en la escuela es, en la gran mayoría de los casos, el de la lengua estándar (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998).

A continuación, nos limitaremos a rescatar las representaciones que tienen las familias wichí sobre las lenguas wichí y español. Primero, aclaramos que no entendemos a las representaciones sociales como separadas de las prácticas. Es decir, es fundamental analizar cómo se articulan ambas, dando como resultado la praxis cotidiana de los sujetos. Las representaciones no sólo “representan” la realidad, sino que en cierta medida “producen” lo que esperan o representan. Así, se pueden definir como “visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas de los otros que circulan en multiplicidad de ámbitos (...) dando sentido a proceder diversos y poco reflexivos o no necesariamente conscientes de sujetos o conjuntos sociales” (Neufeld y Thisted, 1999: 38). En relación con esto, y retomando los aportes de Moscovici (1984, citado en Neufeld y Thisted, 1999), es importante señalar el lugar del sujeto, como producto y productor de la realidad social.

Respecto de la información registrada durante el trabajo de campo, los MEMAs entrevistados reconocieron hablar wichí y español³², aunque este último con dificultades. Es habitual escuchar a los wichí antes de hablar en español decir frases tales como “perdón, pero voy hablar en una lengua prestada” o “no sé si me entiendan porque está no es mi lengua”. Estos enunciados dan cuenta de cómo sus representaciones sobre la lengua se articulan con sus prácticas concretas de habla, más allá de que no se note una falta de competencia lingüística en español.

Los ámbitos de uso del español remiten a la esfera propia del Estado, el campo burocrático o jurídico-administrativo. Los hablantes distinguen dos momentos: antiguamente su uso estaba restringido a la escuela, pero en los últimos tiempos se está ampliando hacia la comunidad. O sea, el español se usa en todo aquello asociado al campo laboral, la compra y venta en los comercios y los

³² Recordemos que hemos trabajado dentro de las comunidades wichí solamente con los MEMAs. No obstante, según datos del Censo DIRLI los wichí de Ramón Lista que usan para comunicarse la lengua wichí y español son un 49,94% y los que usan sólo wichí son un 47,36% y el porcentaje restante se reparte entre otras lenguas indígenas de la zona.

medios de comunicación. Por tal razón, se concibe como la lengua que usa en y para los contactos interétnicos.

Los hablantes se refieren al wichí como su lengua materna, y como sus contextos de uso se mencionan el familiar y el comunitario. Entendemos por lengua materna “(...) los códigos lingüísticos que corresponden a la primera experiencia con el lenguaje de ese individuo” (Acuña, 2003a: 63). Además, “en el contexto social primario, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social, histórica y afectiva” (Zigarán, 2001: 87). La lengua wichí está ligada a los valores afectivos e identitarios, ya que “(...) la lengua es adquirida en y de la comunidad como parte del proceso de socialización, es decir que se trata de un típico fenómeno cultural” (Escobar, Matos y Alberti, 1975: 35). Los niños adquieren la lengua en y de la comunidad, es decir que se trata de un fenómeno social y cultural que los preexiste pero del cual se apropian, ya que en el proceso de socialización tiene un rol fundamental el lenguaje, en cuanto se socializan a través de una lengua determinada lo que implica a su vez la socialización en esa lengua.

La vitalidad de una lengua se mide apelando a algunas variables tales como: cantidad y situación socio-económica de sus hablantes, distribución de la lengua según ámbitos de uso, actitud que guardan sus hablantes y no hablantes y tratamiento que recibe en el ámbito educativo y en otras esferas del gobierno (Naharro, 2001). El wichí es una de las lenguas más vitales de Argentina ya que, además de las cuestiones citadas, posee un alto número de niños wichí monolingües en la lengua vernácula y muchos bilingües que se manejan con mayor soltura en wichí que en español (Censabella, 1999). En particular, esta situación sociolingüística se evidencia en los niños que aún no ingresan al sistema educativo así como en los ancianos.

Además de lo antedicho, se perciben representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica; así como también favoreció su vitalidad el hecho de que las comunidades wichí no se hayan visto afectadas por procesos migratorios como otros grupos indígenas de Argentina (cf. Hecht, 2010). A su vez, no se puede omitir la acción positiva de la Iglesia Anglicana en el tránsito de la oralidad a la escritura y en el mantenimiento lingüístico ya que el culto religioso se vehiculiza a través del wichí. Por último, respecto de la vitalidad del wichí, creemos que su uso cotidiano se puede pensar como un espacio de resistencia étnica más o menos permeable a la lengua oficial y de (re)construcción de su identificación como indígenas; ya que la cultura wichí está atravesada tanto por las políticas de negación desplegadas desde el Estado Nación y el Estado Provincial como por la resistencia aborígen a las mismas.

Desde esta perspectiva, importa vincular los usos de la lengua con la (re)creación de las identidades de los sujetos. Tanto en antropología como en lingüística se ha abordado desde diversas dimensiones la relación entre lengua-cultura y lengua-identidad étnica. Entre esta extensa producción académica, se distinguen dos tendencias, por un lado, están aquellas investigaciones que

entablan relaciones de univocidad entre lengua e identidad. Así, se construye una relación de equivalencia sobre la base de distintas premisas que sostienen que la diversidad cultural es co-extensiva y dependiente de la diversidad lingüística (Narroll, 1964; Salas, 1987; Krauss, 1992). Contrariamente a dicha postura, se destacan aquellas que permiten dar cuenta de lo inasequible de estudiar esos vínculos en términos de correspondencia. Así, retomando la tradición de la etnografía del habla y la antropología lingüística, no se parte de considerar a la lengua sólo como un código sino que se aborda el estudio del lenguaje como recurso cultural y el habla como una práctica cultural (Coronado *et al.*, 1984; Hill y Hill, 1999; Kulick, 1992; Woodbury, 1993; Ochs, 1993; Coronado Suzán, 1999; Rindstedt y Aronsson, 2002; Hamel, 2003). Asimismo, se puede abordar la compleja dinámica de metamorfosis y (dis)continuidad identitaria desde una noción de cultura como proceso que se desenvuelve en relación con contextos históricos que involucran contactos con otras sociedades (Brown, 1984 en Boccara, 2000; Beckett, 1988; Vázquez, 2000; Brubaker y Cooper, 2000). La perspectiva teórica elegida en este libro es la segunda, o sea, sabemos que no existe una relación necesaria entre lengua e identidad. No obstante, en los casos de poblaciones aborígenes, la lengua ha sido utilizada como el diacrítico fundamental sobre el que han (re)construido su identidad étnica. En nuestro caso, entre las comunidades wichí de Ramón Lista, se destaca con fuerza la identidad lingüística aborígen acompañada por una clara conciencia de la vitalidad lingüística del wichí en la zona.

Si bien como ya se expuso la lengua wichí se mantiene vital en el uso diario, los indígenas entrevistados se representan la situación de las lenguas en contacto como si atentara contra el purismo de su lengua. Veamos algunos ejemplos:

“Lo que yo estoy intentando dejar es la incorporación de préstamos lingüísticos que cuando descuido se escapan, pero es una tarea, porque a mí me gustaría mantener la conversación si es en wichí” (Oscar, El Potrillo, 2001)

“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” (Patricio, El Chorro, 2001)

“Cuando uno analiza, como que lo vamos perdiendo al idioma aunque lo hablamos, pero va cambiando por la mezcla: hay cosas que decimos directamente en español” (Laura, El Potrillo, 2002)

Desde nuestra perspectiva teórica, sostenemos que los procesos de identificación étnica están cambiando constantemente y es casi imposible remitirlos a elementos esenciales e inamovibles de una cultura estereotipada, fosilizada e inasequible. Sin embargo, tampoco negamos la existencia de rasgos y características culturales específicos, como la lengua. En nuestro caso, la

lengua wichí ha perdurado a través del tiempo, a pesar de la histórica exclusión y estigmatización de los pueblos indígenas desde la construcción del Estado-nación como ya se analizó. Sin embargo, las lenguas se transforman gracias al devenir del tiempo, las tensiones entre prácticas hegemónicas y contra-hegemónicas y las significaciones que los mismos sujetos construyen en su vida cotidiana sobre su lengua, y además como dijo un MEMA: “porque la lengua se construye y la construcción es colectiva” (Oscar, El Potrillo, 2003).

En Ramón Lista el wichí es la lengua materna de las comunidades indígenas que allí residen y, como contracara, el español es la segunda lengua. Pero, antes de seguir avanzando, como a lo largo de este escrito nos estamos remitiendo constantemente al concepto “segunda lengua” nos parece pertinente definirlo con precisión para evitar malos entendidos. El término “segunda lengua” se usa en la enseñanza de lenguas para diferenciarlo específicamente de la situación en la que se enseña una “lengua extranjera”. Este último concepto nos remite a aquellas situaciones en las que se aprende una lengua que normalmente no se usa por fuera del espacio donde se la enseña, es decir, el aprendiz no la usa en situaciones comunicativas reales y ordinarias (Acuña, 2002). Por otro lado, una segunda lengua es una herramienta comunicativa tanto como la primera lengua para la vida en esa sociedad y tiene un uso social más allá del lugar donde se la enseña. O sea, para diferenciar ambos conceptos se tiene que contemplar si la lengua que se estudia tiene funciones comunicativas dentro de la comunidad donde el aprendiz de esa lengua vive (Klein, 1986; Gleich, 1989).

En relación con este tema, durante las entrevistas, los MEMA hicieron alusiones a que actualmente los chicos aprenden más español pero no correlacionan a este hecho como una consecuencia de lo que se enseña en la escuela, sino debido a una mayor presencia del español dentro de las comunidades wichí. Es que “(...) la escuela más que un medio de iniciación a la segunda lengua permite el refuerzo de conocimientos ya adquiridos” (Coronado *et al.*, 1984: 100). A continuación, veamos este interesante comentario de un MEMA donde plasma esta idea de que la vitalidad lingüística del español a nivel comunitario favorece su aprendizaje en el ámbito escolar, mientras que no necesariamente gracias a su enseñanza en la escuela se propicia que se hable más en la comunidad:

“Siempre le dije a la gente, a los padres en la reunión, les dije que los alumnos que están solos sin criollos, esos chicos es muy difícil que vayan a hablar castellano, porque viene el maestro las 4 horas, sale y se va a la casa, y los chicos siguen hablando en su lengua. Otro día viene 4 horas, trabaja 4 horas y se va. Queda solo el chico entonces, sigue hablando en su lengua. Es muy distinto acá, por ejemplo, acá en El Potrillo los chicos aborígenes hablan castellano y ellos saben algo de castellano, pero yo siempre discuto: sabe hablar castellano pero no es porque el maestro enseña, sino que es porque tiene contacto con otros chicos criollos. Ellos ven televisor también.

Porque solo los chicos con maestro, no se aprende” (Anastasio, El Breal, 2002)

Más allá de lo antedicho, hay que destacar otros aspectos que implícitamente acarrear una tensión entre las lenguas en contacto dentro de la escuela. Por un lado, es interesante mencionar el uso “ritualizado” que se hace de la lengua en ciertos intercambios verbales escolares. Específicamente, no sólo muchas veces se habla una lengua diferente en la escuela (en el caso de las distintas variedades del español de Argentina, con la predominancia de la variedad rioplatense sobre las otras), sino que también hay un uso de la lengua que es totalmente ajeno al que acontece “puertas afuera”. Las muestras más ilustrativas a las que nos podemos remitir las tenemos en los saludos a los docentes y la bandera, así como en algunas canciones que se entonan en el aula. En esas instancias los niños monolingües wichí recitan en un español muy claro, separando y remarcando las sílabas el típico “bue-nos dí-as se-ño-ri-ta” o el canto memorizado del “Himno de Formosa” y canciones tradicionales que tienen estructuras sintácticas y léxico incomprensible para el nivel de español que manejan los niños.

Por otro lado, nos referimos a la incomunicación de los maestros de grado con sus estudiantes porque desconocen la lengua indígena. Veamos la experiencia de este docente no indígena:

“Yo estoy en 1° grado hay muchos problemas, por ejemplo ellos cuando llegan a la escuela los primeros tiempos hasta que se acostumbran, no hablan con el maestro. No pronuncian casi ninguna palabra hacia el maestro, toda la comunicación es solo con los compañeros, pero con el docente no. Hasta que ellos logran acostumbrarse, pierden el miedo. Se torna un poco difícil los primeros días, meses porque por la ignorancia de ellos, son muy tímidos, son cohibidos. Hay que lograr que ellos logren soltarse y pronunciar. En serio, al principio no lográbamos comunicarnos, estábamos con señas, pero verbalmente no lográbamos comunicarnos” (Teo, Tres Palmas, 2002)

En el mismo sentido, un MEMA nos cuenta una anécdota sobre la incomprensión con su maestro cuando él era alumno:

“Recuerdo una vez que quisimos contar a una maestra que se quiso matar una persona con sacha-sandia³³ y no teníamos la palabra sacha-sandía en

³³ Según Arenas (2003) la sacha-sandia es el fruto tóxico más conocido de la región del Chaco, y entre los jóvenes se dan periódicamente casos de suicidio a través de su ingesta. Este fruto se vuelve comestible luego de una serie de pasos que lo transforman en inocuo.

español. Y le decíamos que un hombre se quiso matar comiendo una galleta, es que el nombre de la sacha-sandia en wichí es el mismo que para galleta” (Patricio, El Chorro, 2001)

En este punto es interesante retomar a Gleich cuando se pregunta “si se puede hablar realmente del español como una segunda lengua, mientras se aprenda únicamente en la escuela y no se use en la comunicación de la vida cotidiana por falta de contacto regular con el mundo hispánico. En estos casos, sólo el posterior empleo regular de ésta paralelamente a la primera lengua, decide si el español sigue siendo una lengua extranjera para el niño individualmente o si bien llega a convertirse en su segunda lengua. Por esta razón, es de gran importancia para la planificación de la enseñanza de la segunda lengua en los proyectos bilingües, la diferenciación entre ‘segunda lengua’ y ‘lengua extranjera’, así como hacer conscientes estas diferencias a todos los agentes educativos” (Gleich, 1989: 42). Con respecto a estas apreciaciones, creemos que hay una notable diferencia entre las comunidades agrupadas (aquellas más grandes y que en cierto modo toman el modelo de las misiones anglicanas, encontrándose cercanas a centros de salud, puestos de gendarmería, etc.) y las dispersas (aquellas más pequeñas y emplazadas en el monte), ya que en las primeras el español es una segunda lengua mientras que en las otras no está del todo claro su rol social. Un claro ejemplo de las posibilidades de uso de la lengua lo encontramos en el hecho de que en las primeras hay comercios y en ese espacio prima el español. Respecto de estas cuestiones unas madres y un padre wichí enfatizaron la importancia del bilingüismo:

“A mi hijo para que me ayude yo lo mando a un negocio y tiene que hablar castellano, para saber pedir y que le den el vuelto. Si lo quiero mandar a comprar tiene que saber español porque si no está lo que le mando a comprar, puede pedir otro que es parecido, preguntar, eso más o menos” (Soledad, El Potrillo, 2002)

“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” (Anastasio, El Breal, 2002)

“Sí, es muy importante para mí en el sentido por ejemplo, que siempre se mantenga las dos lenguas, que primera lengua y la segunda lengua tengan una misma función. Por ejemplo, eso es lo que me faltó en la escuela primaria, cuando yo aprendí el castellano, porque eso no funcionaba para nada. Hoy en cambio, si un niño aprende en su lengua materna y la segunda lengua, en este caso el castellano, las dos tienen que tener función comunicativa. O sea que se pueden usar fuera de la escuela, porque, si el niño quiere escribir una carta y lo quiere hacer en wichí, lo hace, sino, en castellano, no hay una superposición de los dos” (Oscar, El Potrillo, 2003)

En síntesis, hay que destacar el interés por la enseñanza escolar de la lengua wichí y el español. Tal como sostuvo una madre wichí “wichí es importante, pero más importante es que

aprenda el chico juntas las dos” (Susana, San Martín, 2001). En primer término, repetimos que la vitalidad lingüística que el wichí tiene en la zona se puede analizar en parte como un fenómeno de resistencia a la acción homogeneizadora de la escuela a través de la imposición de la obligatoriedad del español como lengua de instrucción. Además, no podemos dejar de lado el rol activo de las comunidades indígenas presionando al Estado argentino para que se reconozca en la Reforma Constitucional de 1994 el derecho a la EIB, y por lo tanto a la alfabetización en lengua materna. Como también desarrollamos, las lenguas indígenas, tradicionalmente ágrafas, se apropiaron de la escritura para así tener el estatus de una lengua escolar. Junto a las luchas para la introducción de la lengua materna en la escuela, los agentes se plantean la necesidad del aprendizaje del español, sin representarse a esa necesidad en conflicto con su lengua e identidad étnica. Contrariamente, la apuesta futura es por el bilingüismo.

Las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad del español en la sociedad mayor y de la importancia de conocer la lengua como herramienta política para la defensa de sus comunidades. Saben además que en cierto modo, la EIB de Ramón Lista en cuanto al bilingüismo no es más que un proyecto ilusorio, ya que como se señaló en el capítulo anterior, en EGB2 se interrumpe la enseñanza en lengua wichí. En consecuencia, para avanzar en el sistema educativo es imprescindible dominar el español:

“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 que un blanco le dé trabajo y por eso tiene que poder comunicar, si quiere escribir, que escriba. Si la comunidad necesita una nota, que hace una nota. Por eso para mí es importante que el chico aprenda a hablar en oral y escribir en castellano” (Timoteo, El Breal, 2002)

“Los chicos en la escuela aprenden todo junto el wichí y el castellano, claro, porque el maestro blanco no le gusta que el chico no saben leer ni escribir. Ese es el tema. O sea escribir, escriben, en wichí. Por eso es lindo lengua oral castellana, porque esos alumnos no saben escribir hasta 3° grado, no sabe escribir, entonces ellos enseñan oralmente y a escribir después. Y cuando uno trabaja con lengua oral castellana en vez de enseñar a, e, i, o, u sino que tiene que exigir a los chicos que armen las frases solos” (Anastasio, El Breal, 2002)

Un hecho destacable es que los miembros de las comunidades wichí, remarcaron en todas sus apreciaciones la importancia de la escritura en wichí. Estas apreciaciones nos conducen a algunas reflexiones sobre el propósito de la escritura para estas comunidades indígenas rurales. No obstante, primero se deben hacer algunas aclaraciones ya que según el Censo DIRLI, el 58% de la población indígena mayor de nueve años del departamento lee y escribe en wichí y en español y un

2% lee y escribe sólo en wichí. Cabe repetir que esta particular situación de dominio de la escritura en wichí es fruto de la labor de los misioneros anglicanos con la lengua indígena.

Más allá de la existencia de un sistema de escritura para el wichí desde principios del siglo XX por la acción anglicana, la comunidad de Ramón Lista ha decidido estandarizar su lengua y ocupar así el espacio escolar. Se trata de un proceso muy complejo y con diferentes etapas dado que coexisten diversas variedades dialectales del wichí. Según Acuña (2003), en primer lugar, se produce la codificación-estandarización de la lengua dando por resultado “la selección y fijación de una norma de uso que es fomentado por los diccionarios, las gramáticas y la enseñanza (...) esta variedad deliberadamente codificada varía lo menos posible en su forma para que sea máximamente útil en su funcionamiento” (Romaine, 1996: 31). Este proceso se puede llevar a cabo de dos maneras. O bien, eligiendo una de las variedades dialectales como norma a la que las otras se le subordinaran. O bien, creando una variedad sobre la base de las que ya circulan en la comunidad. En esta última opción, todos los hablantes sacrifican algo de sus formas lingüísticas en favor de una común. En Ramón Lista se optó por la segunda posibilidad: tener una koiné común a la que denominan el wichí de la escuela. Según Acuña (2003), koiné es una palabra de origen griego que significa “común” y así se designa a la lengua común que resulta de la unificación de ciertas variedades idiomáticas.

La entrada de la lengua wichí a la escuela implica dos cuestiones: “(...) por una parte que la lengua wichí se convierta en vehículo de enseñanza de contenidos escolares (textos y clases de matemáticas y ciencias naturales en wichí) y por otra parte, que se convierta en contenido escolar en sí misma en la clase de lengua” (Gramática escolar de la lengua wichí, 2003). Para la elaboración del “wichí de la escuela”, a partir de 1999 hasta octubre de 2002, un grupo de MEMAs del departamento y un grupo de especialistas del Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires trabajaron conjuntamente en la elaboración de una gramática escolar aceptable para los distintos dialectos. La modalidad de trabajo, más allá de implicar a ambos grupos, siempre dejó las decisiones respecto del estándar en manos de la comunidad wichí (Acuña, 2003a). Así, se fueron constituyendo diferentes versiones que pasaron por diversos procesos de validación: internos, a nivel del grupo de MEMAs encargados de la confección; y externos, por medio de asambleas comunitarias generales que incluyeron a todos aquellos interesados. Es interesante destacar que todos esos encuentros se vehiculizaron en lengua wichí permitiendo así la participación de toda la población, dando cuenta de la apropiación por parte de la comunidad de este trabajo con la gramática escolar.

Como sostiene Acuña (2003), se puede pensar que detrás de la búsqueda de la escritura se esgrimen razones engañosas tales como “prestigiar la lengua”, o “conservar la lengua”, o “darle a la lengua aborígen las mismas posibilidades de uso que el español”. Todo este tipo de discusiones en

torno al tema de la escritura, en el contexto de Ramón de Lista, han estado constantemente cargadas de tensiones. Recordemos las pujas entre los maestros de grado y los MEMAs sobre la lecto-escritura en el aula, dado que ese ha sido el punto donde se produjeron las mayores resistencias por parte de los maestros frente a las propuestas de EIB. Coincidimos con Acuña, en que creer que se valora la lengua a través de la escritura no es más que apropiarse de un argumento ajeno al propio criterio del grupo, desprestigiando así las prácticas tradicionales orales. Nótese estas afirmaciones de unos MEMAs:

“Hay demandas por la escritura de las comunidades, despierta el interés de mantener viva la lengua” (Oscar, El Potrillo, 2001)

“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” (Ulises, Barrio Nuevo, 2002)

En esta segunda afirmación subyace una confusión entre educación y escolarización, ya que se hegemoniza la idea del paso por el sistema escolar institucionalizado como el único válido y legítimo para adquirir conocimientos, salteándose otros modos de adquirir saberes. Un alumno de EGB3 nos ilustra esta idea:

“La historia de mi vida era muy difícil porque mi padre y mi madre dicen que no contaba con ninguna ayuda como para conseguir la comida para darnos a nosotros. Igual a través de esos tiempos, ellos me mandaban a la escuela. Hay veces que yo no quería venir a la escuela, pero ellos me decían si no vas a la escuela no vas aprender nada” (Esteban, Tres Palmas, 2001)

Esa legitimidad que tiene el “saber escolar” por sobre los de otro tipo, no nos permite aprehender que, en las comunidades ágrafas como la wichí, los depositarios del saber no son los libros, sino los ancianos de las comunidades. Y nos lleva a reflexionar sobre el papel de los ancianos dentro de las comunidades wichí, ya que coloquialmente se escuchan comentarios tales como “antes todos los chicos estaban con los ancianos, pero hoy no es así”. Los ancianos almacenan los conocimientos en su memoria y los transmiten oralmente generación tras generación. Por ello, nos preguntamos si para este tipo de sociedades “¿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).

La literatura oral de la comunidad wichí está formada por el acervo de cuentos y consejos que son claves para la transmisión de las prácticas que conforman su acervo cultural. Todos estos relatos son un medio para transmitir la historia de los “antiguos” a las jóvenes generaciones. “La

narración de historias es un modo de transmitir información a la gente joven en muchas culturas, sin que se den cuenta de que se les está enseñando. Todas las historias tienen una aplicación metafórica a la vida real, proveen de modelos para la conducta, o cuentan a un tiempo con ambas características” (Spindler, 1999: 232). Más adelante veremos como la comunidad wichí tiene una enorme injerencia en la selección de cuáles cuentos tradicionales pueden (o no) formar parte del patrimonio de saberes que se transmiten a través de la escuela.

La anterior idea sobre cómo prestigiar a una lengua es tan engañosa como el creer que la escritura mantiene la vitalidad lingüística. A pesar de esto, algunos MEMAs se apropian de esas ideas y las hacen suyas.

“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” (Anastasio, El Breal, 2002)

En síntesis, los ámbitos de vitalidad de las lenguas son el familiar y el comunitario porque es allí donde se las utiliza y recrea diariamente. Sin embargo, no se debe dejar de atender el impacto que las prácticas escolares pueden tener para la vitalidad de las lenguas minoritarias, aunque no necesariamente por la acción didáctica sino por lo que implica la inclusión de la lengua en términos de valoraciones sociales y prestigio (cf. Hecht, 2010). Además, es importante resaltar que en toda comunidad bilingüe las lenguas cumplen funciones diferentes para los hablantes según los contextos. Por ello, el uso del español es principalmente para las situaciones de contacto interétnico, mientras que el wichí para el intraétnico.

3.4. Entre las enseñanzas familiares y las escolares

“*N’ochufwenyaj-w’et*, es una palabra wichí que en español significa ‘el lugar donde se aprende’, y se usa para llamar a la escuela”.

Oswaldo Segovia, MEMA, 2002

Los procesos educativos en la familia y la escuela poseen de manera inherente no sólo tipos de contenidos diferentes, sino prácticas y representaciones diferenciales sobre los modos de transmitirse esos conocimientos, así como una valoración y un uso diferente de la lengua. Esta típica diferencia entre los procesos educativos, en contextos interculturales con población indígena

motiva muchas inquietudes e incertidumbres sobre las posibles relaciones y tensiones entre dichos procesos. En este apartado, nuestra intención es avanzar en esta línea.

Pero, antes de continuar, es necesario explicitar como afirma Novaro (2002) que difícilmente encontraremos homogeneidad en las prácticas y representaciones sobre los modos de enseñanza dentro de la familia y dentro de la escuela. La heterogeneidad es inherente al ámbito educativo y familiar, en el primero, tanto por la historia particular de cada escuela en cada lugar como por la historia particular de cada sujeto que la conforma (Rockwell, 1997 y 1995); y en el segundo, porque “el término familia ha tenido referencias empíricas diversas” (Grassi, 1998: 98) a lo largo de las coordenadas espacio-temporales. En síntesis, aunque analíticamente se trate a ambas instituciones como si poseyeran cierta homogeneidad interna no debemos olvidarnos que la heterogeneidad es la regla y no la excepción. Es decir, más allá de los modelos sociales imperantes nos encontramos con modos diversos de vivenciar estos espacios. Por ello, sería ideal captar los diversos matices que se encuentran dentro de cada ámbito fruto de las agencias individuales y sociales, aunque dada la imposibilidad de llevar adelante esa tarea, todo lo antedicho no es más que un modo de explicitar nuestro propio límite ante los lectores.

A las sociedades cazadoras-recolectoras como la wichí se atribuye una pedagogía basada en la tradición oral, donde las pautas de conducta indígena fomentan la reciprocidad y la cooperación. En ese marco, el trato de los mayores hacia los niños tiende a la soltura, la permisividad y excepcionalmente se apela a los castigos físicos o verbales (Métraux, 1946). Al respecto unos padres wichí comentaron:

“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, que a veces le pegan. En los aborígenes no es así, dicen yo voy a decirle esto aconsejarle y cuando sean grande se van a dar cuenta” (Adán, El Quebracho, 2002)

“Nunca me retó mi abuelo, nada más me da consejo pero retar por retar no” (Patricio, El Chorro, 2001)

La libertad de elección y permisividad característica de los niños y niñas wichí es fuente de tensiones en relación con las maneras de establecer disciplina en la institución escolar. Quizás, como consecuencia del encuentro de dos modos diferentes de imponer autoridad y orden que tienen los adultos, así como los modelos implícitos de relaciones intergeneracionales según sean o no wichí. Según Métraux (1946), hay fuertes inhibiciones culturales para realizar cualquier exceso en el grupo wichí, por ello, muchas veces un consejo tiene la fuerza de una orden y un cambio en el tono de la voz durante un discurso puede representar un enojo. Si extrapolamos estas sutilezas en el

modo de imponer órdenes con lo que acontece en la escuela encontramos un quiebre entre el modelo de autoridad wichí y el de la disciplina escolar.

La conversación está presente en todas las situaciones que conforman la vida cotidiana de los niños y niñas wichí en el hogar. Según hemos podido registrar, la relación madre-hijo es muy estrecha en los primeros dos años de vida ya que el niño está en constante contacto con ella en el marco de la casa familiar. Luego, a partir de ese primer período, normalmente los niños se mueven libremente por la comunidad en grupos mixtos de niños y niñas de diversas edades. En este marco más amplio de la comunidad es cuando los niños interactúan con diversos adultos y con niños de diferentes edades. Así, la participación de los más pequeños en situaciones de interacción con sus pares y los adultos “(...) proporciona oportunidades para que el niño desarrolle no sólo las formas lingüísticas, sino también competencia comunicativa, es decir el conocimiento y las habilidades para usar estas formas apropiadamente. Así como el niño adquiere la gramática de su lengua, adquiere además conocimientos sobre cuándo hablar, cuándo no hablar, sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 45). Gracias a estas interacciones sociales los niños aprenden y se socializan en su lengua, a la vez que por medio de estas prácticas lingüísticas deviene miembros de su grupo social.

Además de lo citado, destacamos la presencia de una práctica tradicional que se enseña con palabras y que es fundamental en la relación niño-adulto: los consejos y las advertencias. Estas emisiones se definen como “(...) enseñanzas que se transmiten de generación en generación y forman parte del proceso de socialización de los niños [...] son las 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). Es interesante destacar que, por un lado, hallamos consejos referidos a la relación con los amigos, advertencias para tener precauciones frente a los peligros del monte y, por otro, una enorme cantidad de consejos que remiten a la escuela, como: “hay que ir a la escuela”, “hay que respetar a la maestra”, “tenés que estudiar”, entre muchos otros. Algunos de los registros de los alumnos y padres wichí obtenidos en relación con los consejos sobre la escuela son los siguientes:

“Cuando fui a la escuela todo era cambio. Ya tenía respeto a mis padres y hacia lo que ellos querían que yo hiciera, ya sea buscar leña o traer agua... también a leer y escribir. A veces no voy a la escuela. Mis padres me exigen mucho que yo asista las clases todos los días para saber muchas cosas que no aprendí en la escuela primaria y así iba a la escuela; hasta que puedo obtener mi certificado de séptimo grado”. (Urbano, Pozo la Chiva, Texto escrito en un trabajo escolar de EGB3 Rural, 2001)

“De la escuela aprendemos cosas importantes que nunca aprendemos, hoy en día siempre decimos que la escuela es importante, no nos cansamos de

decir a nuestros hijos que la escuela es importante. Es otra herramienta que el día de mañana ya no va a ser como nosotros, es muy lindo ir a la escuela” (Pablo, padre wichí, El Chorro, 2002)

“Mi padre me exigió mucho a estudiar porque ellos dice que es muy feo cuando uno no sabe nada y tengo que aprovechar que haya escuela, por eso me mandó para estudiar y aprendí. La primera escuela es la de la misión [anglicana], pero la segunda cuando me fui era la de criollos, ahí enseñan en castellano” (Juan, padre wichí, El Potrillo, 2002)

Ahora bien, a estos estilos informales de aprendizaje a los que el niño está habituado en el medio familiar y comunitario, se enfrentan los estilos de aprendizaje propios del medio escolar. Aunque, vale recordar que el proceso de socialización se da a través de diversas instituciones que conforman la sociedad: familia, escuela, religión, medios de comunicación, grupos de pares, entre otros. Es decir, en esta obra tan sólo nos centramos en dos agencias de socialización: familia y escuela, aunque no restamos la importancia de los otros.

A las familias –donde se realizan las enseñanzas a través de las experiencias directas–, se les oponen las escuelas –donde la mayor parte de los aprendizajes se producen a través del intercambio verbal y donde se fomentan los comportamientos individualistas a través del estímulo de la competencia entre los alumnos. Sin embargo, la oposición no es tan tajante, los modelos educativos nativos y escolares tienden a influirse cotidianamente, ya que “(...) ni el personal docente ni los alumnos se encuentran en la clase sin tener ideas preconcebidas respecto a la actuación de los otros. La clase y los maestros forman parte de escuelas, sistemas escolares y una política de educación determinada socialmente, y la experiencia de los alumnos en su hogar y en su comunidad los ha preparado ya de algún modo para la vida escolar (...) tienen ideas y expectativas respecto a los resultados, metas y fracasos del proceso de escolarización” (Cook-Gumperz, 1988: 21).

Respecto de lo antedicho, es interesante la diferencia que un MEMA marcó en cuanto al uso del diálogo en uno y otro estilo de enseñanza:

“Creo que todos los padres enseñan en los actos o toman algo muy concreto, algo que tenga un significado para mí. Por ejemplo mi papá busca una situación donde yo puedo captar la idea y entonces me dice: -si eso no lo aprendés vas a hacer lo mismo como hizo éste-. Y en la escuela aprendía de otra forma. Es muy probable que a veces los maestros que tienen muchos conocimientos para ir transmitiendo, pero como que ven a los alumnos como receptores pasivos, no hay mucha interacción, y con los padres es a través del diálogo que uno aprende” (Oscar, El Potrillo, 2002)

Según Melia (1979) hay una distinción entre la “educación por el indio” y la “educación para el indio”. La primera es la que venimos desarrollando en los párrafos precedentes y remite a cuando la educación está en las manos de los mismos indígenas, siguiendo su propia pedagogía. La

otra, se vincula a la realidad del contacto interétnico e involucra a agentes extraños a la cultura, tales como la escuela. En esta última, la didáctica escolar –en contraposición con la indígena– se basa en una tradición literaria, haciendo hincapié en la alfabetización y la lecto-escritura como tecnologías fundamentales para la transmisión del saber. En ese sentido, “(...) sería impensable una escuela sin escritura y sin libros. La escuela llevó a estos elementos al grado máximo de legitimidad: la imposición monopólica de los mismos relegó a un segundo plano de menor importancia a las otras agencias de producción y transmisión de saberes” (Narodowski, 1999: 68).

En una investigación sobre las escuelas con alumnos mbyá guaraníes en Misiones, Quadrelli (1998) sostiene: “La presencia de la escuela en una comunidad indígena es presencia de la sociedad regional dentro de la comunidad, es imposición de numerosas nuevas normas de conducta, nuevos usos de los espacios y de los tiempos, nuevas relaciones entre los ‘alumnos’ es, últimamente, alteración de la autoridad en la comunidad” (Quadrelli, 1998: 72). Sin embargo, siguiendo en la misma línea de nuestras primeras hipótesis y a partir de nuestra experiencia etnográfica, encontramos un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. O sea, 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 nos quedáramos en un plano superficial y tuviéramos en cuenta sólo las imágenes estereotipadas y estáticas de la cultura wichí, opondríamos de un modo irreconciliable la relación familia-escuela; pero, si nos adentramos en los discursos aborígenes sobre la escuela, esta imagen se disuelve. No nos olvidemos que las escuelas del departamento de Ramón Lista se crearon a raíz de los reclamos de las comunidades al Estado provincial.

En el interjuego entre las comunidades y las escuelas, es innegable como éstas se han apropiado de la escuela tanto en el plano educativo como en otros que lo trascienden. Respecto de lo educativo, como ya mencionamos tenemos al MEMA, los contenidos culturales significativos y la lengua wichí en la alfabetización. Respecto de los otros aspectos, se puede citar el aporte que el comedor escolar hace a la dieta familiar, así como las campañas de salud que utilizan al espacio de la escuela como centro de vacunación y atención médica y odontológica.

El comedor escolar merece un desarrollo especial porque las tensiones en torno a ese espacio manifiestan los conflictos latentes (y explícitos) entre las escuelas y las familias. El comedor escolar aporta a la dieta familiar, no obstante, en la escuela juega un papel complejo porque los docentes sienten que la función educativa de la escuela está quedando relegada por la asistencial, es decir, más que atender a las necesidades educativas de los niños, los maestros se encuentran tratando de suplir las carencias más básicas de los pequeños en salud y alimentación, entre otros.

La imagen que se divisa todas las mañanas es la de los niños formando una fila antes de entrar al aula, con una taza y un plato (para la comida del mediodía) aunque a veces les falte el cuaderno para tomar notas de las clases. Sin embargo, no se puede negar la realidad del departamento donde una parte muy importante de de la población wichí sostiene “a veces los chicos sólo comen en la escuela”. Y esto implica que no sólo los niños sino toda la familia reciban los beneficios de esa comida diaria. Durante el trabajo de campo, claramente hemos observado que los niños cuando almuerzan no comen toda la ración que se les sirve, sino que separan una parte para llevarla a sus hogares y compartirla con el resto de la familia.

El vínculo que se genera entre los docentes y los alumnos en contextos de asistencialismo está cargado de significados ya que “(...) el asistir y ser asistido, no es un espacio vacío de aprendizajes, sino que se constituye un sujeto pedagógico ‘asistido’. Los significados que se producen en la asistencialidad dan lugar a la construcción de una matriz de identidades ciudadanas subalternas” (Redondo y Thisted, 1999: 179). Esta cita nos lleva a reflexionar sobre una problemática que actualmente atraviesa a la mayor parte del sistema educativo latinoamericano, en general, y argentino, en particular: el lazo escuela-enseñanza-pobreza.

Por otro lado, el comedor se ha hecho significativo porque influyó e influye en los hábitos alimenticios no sólo de los niños, sino de toda la familia, tal como reflejan estos testimonios:

“En la época de la algarroba se hace la recolección de algarroba que sirve para vivir. Pero el problema es que los chicos ya se acostumbraron a comer fideos, arroz, come cosas de fábrica. Entonces poco usan esta fruta. Pero nosotros los viejos sí comemos, nos acostumbramos a comer fruta del campo. Cuando llega la época de pesca, se van los muchachos de acá para pescar. De la pesca sí comen” (Patricio, El Chorro, 2001)

“Hay gente que cocina con los frutos del monte, pero no muy seguido porque lleva muchas horas. Yo por ejemplo cocino comida como la de la escuela, tipo guisos” (Cristina, San Miguel, 2002)

Otro campo conflictivo como el comedor y los hábitos alimenticios, surgió en torno a las diferentes pautas de higiene familiares y escolares. Es decir, la escuela constantemente interpela a la familia sobre “qué implica higienizarse” y “cómo se debe hacer”. Para eso todas las escuelas tienen en sus aulas una palangana con agua y productos de limpieza con los cuales lavan a los alumnos antes de las clases y del almuerzo. Además, en algunas escuelas hemos observado que se cuenta con cepillos de dientes para que los alumnos se limpien la boca después de la comida. Estas prácticas que se llevan adelante en la escuela no son vividas armónicamente por muchos de los integrantes de las comunidades. A modo de ejemplo, citaremos algunos de los testimonios de los MEMAs en los que reflexionan sobre esto:

“Yo en mi casa no tengo que lavar mis manos, mi cara y la ropa también. Cuando estamos en nuestras casas, nuestros padres no nos exigen a nosotros que hagamos eso, porque ellos se acostumbraron de vivir así, sin tener esas medidas. Pero cuando voy a la escuela el maestro dice -vos tenés que lavar tus manos, tu cara, peinar- y a veces el maestro pone un fuentón con agua y cada uno que llega sin lavar las manos, la cara lo obliga. Es lo que yo veo que es distinto. Y después la hora de entrar tengo que entrar sin salir hasta que termine y en la casa no conocemos. Por eso esas cositas veo que es muy distinto de la escuela a la casa” (Anastasio, El Breal, 2002)

“El tema de la higiene trae choques porque como los ancianos o los que no tienen una pensión o subsidio se les exige de la escuela la higiene y que se compre el shampoo o el jabón y como no se puede. Entonces ahí está el problema, los que no tienen sueldo no pueden con eso” (Sebastián, San Martín, 2001)

“En la escuela se habla del baño, de lavarse las manos antes de comer, de estar limpio para no enfermarse, pero muchos padres dicen -yo no soy gente blanca, no soy uno de ellos para andar limpio-. Algunas familias sostienen eso, y hay muchos chicos que si vienen limpios se le dice eso” (Laura, El Potrillo, 2002)

Estas tensiones entre las familias y las escuelas respecto de las expectativas y prácticas deseadas para los niños y niñas wichí nos generan muchas incertidumbres sobre el impacto a futuro. No obstante, no son las únicas, ya que nos queda pendiente un aspecto central: la relación escuela-trabajo.

En las representaciones familiares se aprecia una sobrevaloración de la escuela como vía de ascenso y acceso al mundo laboral. Entendemos que esa excesiva valoración promueve la idea de ver al “(...) sistema educativo organizado burocráticamente y acompañado de una pedagogía que hace hincapié en las mejoras de las posibilidades en la vida mediante el aprendizaje escolar (...) y define para una sociedad escolarizada, a la escolarización como el árbitro del éxito en la vida de cualquier individuo” (Cook-Gumperz, 1988: 51). Esta idea del “progreso” a través de la educación está vigente y con fuerza en las representaciones de los padres wichí:

“Para mis hijos me gustaría que sean algo y si tiene posibilidad de estudiar más allá que vayan y que tengan un título más que nosotros. Me gustaría que sea así. Siempre digo: si tengo posibilidad de mandarlo a una escuela más grande, voy a mandarlo, a la universidad. Porque, si bien mi papá logró terminar su primaria, no pudo terminar el secundario, y yo pude terminar el secundario y quiero que mis hijos sean más que yo, y, si tengo la posibilidad de ayudarlos con recursos, me gustaría que sean algo más, que tengan un título. Eso quiero” (Adán, El Quebracho, 2002)

“Para que los chicos aprendan y tengan de qué vivir cuando sean grandes. Yo mando a mis hijos a la escuela para que ellos sean un poquito más que yo, para que lleguen a ir a la universidad, porque ahí yo no llegué. Yo le digo que vayan y ellos dicen que no piensan ir” (Timoteo, El Breal, 2002)

El estatus de “necesidad” que cobró la educación formal (y que continúa cobrando) está cargado de contradicciones. El sistema educativo en el contexto de las comunidades indígenas produce cambios en las dinámicas y, justamente, nos parece interesante resaltar las contradicciones que se generan por los cambios, tal como la siguiente cita refleja: “[las escuelas] se convierten, o se pretende que se conviertan, en agentes de modernización. Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente. [...] Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación” (Spindler, 1999: 234). Vincular estudiar con trabajar, y todo esto con un posible ascenso social se instaló en el sentido común de la gente wichí en Ramón Lista.

Como corolario, cuando se representan qué trabajo es el deseado, se tiene la idea de trabajo que la escuela promueve, y remite a la inserción en un mercado laboral similar al urbano, teniendo como máximas aspiraciones los profesorados y la enfermería. En otras palabras se reformularon las representaciones respecto de qué trabajo es el legítimo y deseado:

“La escuela es muy importante porque hay un montón de chicos que aprendió que por medio de la escuela aprendió algo. Hay algunos que tienen su trabajito, trabajo en la salud, alguno en oficina pública. Y así, a través de la escuela, un aborígen está sentado en una oficina privada” (Patricio, El Chorro, 2001)

“La escuela creo que responde también a la necesidad porque ahora como que el chico necesita otras cosas para poder mantenerse. Ahora, habrá chicos que consiguen una changa [trabajo informal] y tiene que aprovechar todo lo que aprendió en la escuela. Tiene que pasar por ahí. Por eso como decía que la escuela tiene que crecer como crece el pueblo” (Oscar, El Potrillo, 2002)

“Y ahora en la actualidad; después de recibir mi certificado de 7° durante mucho tiempo me acordé de lo que me decía mi padre que para no andar arriesgando la vida al monte tenía que dedicarme a ir a la escuela. Pensé que iba a ser muy liviano pero no era así. Pero de acuerdo con lo prometido a mi padre siempre lo sostengo” (Rafael, alumno de EGB3 Rural, 2001)

Estas ideas sobre el trabajo ideal entran en contradicción con los modos tradicionales que tiene la comunidad para obtener recursos. Así, se genera una discontinuidad que impacta sobre las prácticas familiares y comunitarias como la recolección, la caza y la pesca. Estos cambios suceden sin que en el contexto de Ramón Lista haya posibilidades reales de insertarse laboralmente como las comunidades se representan al trabajo, es decir, asociado a la obtención de un cargo rentado en relación de dependencia. Este tema es muy conflictivo y complejo como estos registros lo plasman:

“hace veinte años cuando vivía en otro lugar. Allá la gente no tenía trabajo. El único modo de vida era: pesca, marisca, recolección de frutas y miel” (Lucía, El Potrillo, 2002)

“Me dediqué a trabajar: cortar postes para vender, hacer changa. Sabía trabajar para la gente criolla que tenían vacas. Pero cuando no tenía trabajo me dediqué a cazar, buscar miel, a pescar” (David, El Quebracho, 2002)

“En esa época no había trabajo y por eso se rebuscaban en el monte” (María, Barrio Nuevo, 2002)

Las diferentes miradas sobre la escuela nos parecen enriquecedoras y nos permiten entender el sentido que tiene la educación formal, más allá de las múltiples contradicciones que la atraviesan. Tengamos en cuenta que existe una clara conciencia de las discontinuidades en las representaciones y prácticas que se instalaron y que marcan un quiebre con respecto a “los tiempos de antes”. La angustia que esto genera fue una constante registrada en las entrevistas con padres y maestros:

“Por ahí escuchaba a un anciano que hablaba de 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” (Sebastián, San Martín, 2001)

“Hoy porque tengo laburo [trabajo] y ya no voy a poder salir a mariscar. Y mis hijos ¿qué van a aprender? ¿Qué? O sea, no van a aprender ya son nuevos. Ya son formados de acuerdo a esta época y así no van, no tienen la otra posibilidad. Yo entro a las 7:30 y salgo a las 12:00. Para ir mariscar hay que salir temprano y volver tarde, apenas tengo un tiempito a veces los días sábados para ir a pescar, ahí sí llevo a mis hijos, pero al monte no. Mi chico lo que conoce más es el alimento del criollo: fideos, carne, cosas en lata, por ejemplo conservas. Me pregunto ¿qué va a suceder con estos chicos el día de mañana cuando no haya nada? ¿si se corta el trabajo? No conocen el monte, no saben cómo sacar esto, eso es lo que me preocupa, no es lo mismo porque yo me puedo rebuscar. Por ejemplo si no tengo agua quizás puedo solucionar en el monte, puedo conseguir algo, porque hay plantas que tienen algo así de conservas. Y esa es la preocupación que yo tengo, la gente mayor la escucho que dice los jóvenes van a estudiar, casualmente no hay jóvenes así saliendo con su yica y su perrito a cazar. Y se preocupan mucho

porque dicen -mis hijos ya no saben nada de hacer como hacían ellos antes”
(Adán, El Quebracho, 2002)

En particular, el último testimonio refleja lo alarmante del vínculo educación-trabajo con una proyección a futuro, teniendo en cuenta las crisis económicas y de desocupación que atraviesan a nuestro país.

Por último, cuando se trabajó sobre las representaciones que los padres wichí tienen sobre qué escuela es la deseada para sus hijos, más allá de la insistencia por la enseñanza bilingüe, los reclamos parecen trascender el plano conceptual y curricular, y remiten a conocer las pautas culturales de la sociedad mayor para poder relacionarse con ésta desde otro posicionamiento sociopolítico. No nos olvidemos que “(...) uno de los objetivos de la escolarización formal es el ampliar el horizonte del niño, llevándolo entre otras cosas a situar el presente en el contexto temporal del antes y el después, y a considerar tanto el mundo posible e hipotético como el real de la experiencia del momento” (Wells, 1988: 97). Veamos esta cita de un MEMA:

“Acá seguramente que en el monte como vivían solos los wichí como que el tiempo no era una necesidad. Porque si tengo que pescar tengo todo el tiempo, todo lo que necesito tengo tiempo; y esos tiempos lo trasladaron a las escuelas. Se respeta demasiado el tiempo como que quita el lugar a otras cosas, por ejemplo si los chicos llegan a la escuela: vos le preguntas y se quedan callados, piensan, y un rato después contesta. Yo creo que esos tiempos no nos sirven, si lo respeta demasiado. O sea que así no hay una incorporación de otro elemento más, y ese tiempo dónde intervienen personas de distintas culturas no aborígenes no le sirve. Viste quizás habrá personas que no piensan de que los wichí tengan eso, habrá personas que piensan de que no sabe o es por falta de interés” (Oscar, El Potrillo, 2002)

Se trasluce una mirada crítica y reflexiva sobre las propias prácticas culturales, y abre la posibilidad de construir algo nuevo dentro de la escuela, más acorde a la realidad de Ramón Lista (y de Argentina en general), donde conviven indígenas y no indígenas. Por eso surge la necesidad de una escuela abierta a la comunidad o como nos dijo este MEMA:

“Una escuela para la comunidad y en la comunidad. Que no quitaría eso de que los wichí sigan manteniendo vivo lo que son: una escuela que a medida que crece el pueblo tiene que ir dando elementos a los chicos y a los jóvenes” (Omar, El Potrillo, 2003)

A modo de síntesis, hemos revisado la relación entre los sistemas educativos nativos y el escolar desde una mirada que considera la interpenetración de uno y otro, intentando evitar el análisis de éstos como si fuesen compartimentos estancos y cerrados. Así, concluimos que, más allá de las diferencias entre los modos de organización y socialización familiares y escolares, ambos

espacios se representan como necesarios para el fortalecimiento actual de la identidad étnica wichí en Ramón Lista.

3.5. Currículo escolar y cultura wichí

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

Jerome Bruner, 1997

En líneas generales, la relación entre los grupos indígenas y las escuelas está cargada de tensiones. Algunos autores ven a los sistemas de educación para las poblaciones indígenas como incapaces de diferenciarse del sistema educativo nacional, “las escuelas indígenas no se diferencian sustancialmente de los contenidos y métodos puestos en práctica por la escuela general de los distintos países. Tenemos así que el ciclo escolar es similar, los horarios y la organización de las actividades de aprendizaje son los mismos” (Rodríguez, Masferrer y Vargas Vega, 1983: XXI). Otros consideran que la educación indígena tiene que constituirse como un sistema escolar autónomo e independiente del oficial. Apreciaciones como estas –que nos permiten dar cuenta de la dinámica del funcionamiento de las escuelas para la población indígena– se irán desarrollando en este apartado, con el fin de establecer las particularidades que tiene la relación entre el currículo escolar y los contenidos culturales wichí que se consideran significativos para la construcción de una EIB en Ramón Lista.

La escuela es la institución donde circulan saberes considerados socialmente relevantes cuya finalidad es que aquellos sean apropiados por las jóvenes generaciones. “La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto” (Pineau, 1999: 37). Gimeno Sacristán (1997) plantea este tema, aunque enfatizando la reflexión en torno a la problemática del currículo multicultural, y sostiene: “(...) no es algo que afecte o se refiera a minorías culturales, raciales o religiosas, con vistas a que tengan oportunidad de verse reflejadas en la escolarización como objetos de referencia y de estudio, sino que es un problema que afecta a la ‘representatividad’ cultural del curriculum común que durante la escolaridad obligatoria reciben los ciudadanos. Nuestra conclusión final será que el curriculum multicultural exige un marco democrático de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza, en el que los intereses de todos queden representados; pero para hacerlo posible se precisa una estructura curricular diferente a la dominante y una mentalidad distinta en docentes, padres, alumnos, administradores y agentes que confeccionan los materiales escolares” (Gimeno Sacristán, 1997: 42).

La reflexión citada nos invita a repensar cuáles conocimientos son los legitimados por la escuela y cuáles son negados, pregunta más que interesante para trasladarla a los contenidos que se seleccionan para la enseñanza en el caso de las escuelas con población indígena. Así, nace un interrogante en relación con cuáles serán los saberes que estas escuelas se apropiarán: ¿los de las comunidades locales o los de la sociedad mayor?. Es decir, ¿cuáles son los conocimientos seleccionados y legitimados por la escuela y cuáles son negados? ¿Cómo serán las representaciones de las culturas que se interrelacionan?. Consideramos que estas preguntas son interesantes para pensar qué contenidos se seleccionan y qué sesgos tiene el currículum de las escuelas de “modalidad aborígen”. Recordemos que: “(...) la educación está siempre en contra de algunas cosas, y en pro de otras, soporta la carga de las obsesiones culturales” (Henry, 1967: 260). Esta cuestión es central porque invita a pensar cómo se representan las “culturas” y, por ende, la “interculturalidad” en esos colegios.

En Argentina, en un apartado de la Resolución 107/99 sobre EIB se declara: “(...) las culturas locales se tomarán como recursos de aprendizaje (...) la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes será una manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado”. Este discurso posibilita un replanteo de la selección del currículum para las escuelas de modalidad aborígen. Parafraseando a Chiodi (1997), la primera operación que se realiza al proponerse “una cultura indígena” para la confección de un currículum intercultural es buscar y seleccionar aquellos diacríticos que claramente marcan la frontera entre lo indígena y lo no indígena. “El intento consiste en establecer una línea divisoria, para rearticular –en la escuela– un espacio propio, peculiar, no homologable de especificidad indígena [...] es así que por ejemplo se reproducen bailes y ceremonias, se recopilan relatos orales, se usan trajes tradicionales en las fiestas escolares” (Chiodi, 1997: 9-13).

En relación con lo antedicho, la escuela en Ramón Lista se representa para muchos como la encargada de la “valoración y rescate” de la cultura wichí a través de la incorporación de conocimientos culturales wichí a la escuela. No obstante, durante el trabajo de campo y el análisis del material didáctico escolar constatamos que hay una apropiación selectiva de la “cultura wichí” en el aula. Por ejemplo, dentro de la escuela se la representa por medio de temáticas tales como “animales y árboles del monte”, “comida”, “artesanías” y “cuentos wichí”. Esta selección, a su vez, está fuertemente marcada por una nostálgica búsqueda del pasado, “el tiempo de antes” teniendo en cuenta que “el recuerdo filtra y selecciona, entregando lo mejor del pasado, hasta una visión idealizada del pasado” (Chiodi, 1997: 11).

Ahora bien, para avanzar en esta temática es imprescindible reflexionar sobre qué se está entendiendo por “cultura” en la escuela. La concepción que circula en la institución nos recuerda la clásica definición de Taylor de cultura como aquel “(...) todo complejo que incluye conocimiento,

creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Taylor, 1871:1). Aunque, también parece tomar rasgos de las definiciones del particularismo histórico por cuanto se define como una totalidad homogénea y autoexplicativa. En Ramón Lista, a partir de una idealización del pasado, se crea una visión estática y estereotipada de la cultura que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural y más bien “(...) se ve a la cultura como una suma de rasgos, donde la cultura aborígen es una suma de rasgos tradicionales opuestos a lo moderno” (Novaro, 2002:10), sin evidenciar que también es “una forma de significar y organizar las experiencias del mundo, como un proceso donde el contexto, las contradicciones y los cambios deben tener cabida” (Novaro, 2002: 10). El corolario de esa mirada que la escuela tiene sobre la cultura termina por naturalizar, deshistorizar y folklorizar a la idea de cultura que allí circula.

Al igual que Chiodi (1997) creemos que una de las muchas consecuencias que se desprende cuando el curriculum apunta al “rescate de la cultura tradicional”, es que la selección que se efectúa se suele posicionar mirando hacia el pasado y la “tradición”, dejando de lado a la “cultura indígena contemporánea”. Es más “[...] indirectamente podríase estar deslegitimando a la identidad actual del niño indígena [...] 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).

Respecto de la particular mirada sobre el supuesto “rescate y revalorización de la cultura en la escuela” y la identidad wichí actual, creemos que ésta se construye en la continuidad del pasado con el presente en base a una idea de “tradición” que los unifica como grupo. Entendiendo por “tradición”, “un proceso de pensamiento, una continua interpretación del pasado que incluye continuidades y discontinuidades en tanto presupone simbolismos pasados como los reinterpreta creativamente” (Handler y Linnekin, 1984: 1-2). Lo anterior no implica que neguemos la existencia de rasgos y características culturales específicos de cada grupo, sin embargo, opinamos que es necesario contextualizarlos e historizarlos ya que se suelen ir transformando en otros gracias al devenir del tiempo y las (re)significaciones de los propios sujetos. Retomamos “(...) una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica” (Rockwell, 1997: 12). Por ello, en cierta medida, cuestionamos esa selección nostálgica e idealizada de elementos aislados y descontextualizados de la cultura wichí que forman parte del curriculum de la escuela de modalidad aborígen. Más bien, acordamos con lo que sustentaron diferentes organizaciones indígenas mexicanas: “reivindicamos nuestro derecho a cambiar permaneciendo y permanecer cambiando” (Hernández Castillo, 2001: 212).

Según Chiodi (1997), otra consecuencia que se desprende del curriculum que se enfoca al “rescate de la cultura tradicional”, es la identificación e isomorfismo que se plantea del mundo indígena con el ámbito rural, particularmente asociado a un territorio específico. Otro efecto, es la colisión que a menudo se produce entre las operaciones de rescate cultural de la escuela y las expectativas de los propios padres de los niños indígenas que ven muchas veces en la escuela un agente modernizador.

En consecuencia, Chiodi concluye que todos los aspectos citados (pérdida de la mirada de la cultura indígena contemporánea, equivalencia de lo indígena con lo rural, choque de expectativas) conducen a repensar la noción de “cultura”, y por lo tanto generan dudas sobre cómo plantear el tema de los contenidos en la EIB. Así, indica que el concepto de cultura en la EIB sufre tres condicionamientos: “(...) la tentación de la totalidad o sea ver a la cultura como un todo integrado; la ejemplaridad cultural de cada individuo, o sea la indiferenciación interna de las sociedades y la consagración de determinadas expresiones culturales más particularizantes frente a la sociedad mayor” (Chiodi, 1997: 15). Estas ideas de Chiodi iluminan las dificultades de llevar adelante una EIB por cuanto hay categorías centrales a los planteos que se usan sin estar del todo explicitadas o con sentidos ambiguos. Además, los diseños de EIB se suelen centrar más en las problemáticas de las lenguas en contacto, relegando a un segundo plano la interculturalidad.

Ahora bien, respecto de la selección de los contenidos en el marco de la EIB, queremos citar una reflexión de un MEMA durante una entrevista que nos invita a reflexionar sobre la interacción entre las culturas en la EIB:

“El 12 de octubre se hace un llamado de reflexión a los chicos para mirar desde ellos que se puede defender de lo que es propio de lo wichí, para que haya una posibilidad de criticar a los que no son wichí. Criticar, en el sentido de incorporar algo, como que ese día se aprovecha eso, para que los chicos reflexionen de crecer desde su cultura, incorporar nuevas cosas. O sea no copiar por copiar sino que tiene que tomar un criterio, donde algo que me sirve y que no lo tengo en mi cultura lo tengo que aprovechar” (Oscar, El Potrillo, 2001)

No obstante la sugestiva apreciación de este docente respecto de cómo pensar la interculturalidad, se plantearon algunas tensiones interesantes entre las escuelas y las comunidades en torno a qué sí y qué no se debe enseñar. Precisamente, en relación con los contenidos escolares, tanto los maestros indígenas como los no indígenas manifestaron las precauciones que deben tener con aquello que enseñan, para que los conocimientos escolares no se contradigan con los tradicionales.

La mirada de la comunidad sobre la escuela es incisiva y constante. Esta actitud también se reflejó durante el proceso de armado de materiales didácticos para la lectura en lengua materna,

dado que los maestros indígenas no permitieron que se escribiesen todos los cuentos tradicionales wichí, para que de este modo no pasaran a constituir parte del acervo escolar. Cabe señalar que la presencia de materiales didácticos elaborados con la participación de la comunidad y que toman al grupo étnico y a la situación local como base del contenido en esos libros, como sucede en Ramón Lista, es una extraña excepción dentro de la EIB en Argentina.

Un ejemplo interesante y controvertido se produjo con los cuentos y las leyendas wichí que entraron a la escuela a través de unos cuadernillos armados por los MEMAs. A través de esos materiales didácticos la escuela trata de apropiarse de los saberes wichí, es decir se intenta fortalecer la interculturalidad en el contenido del currículum escolar. El testimonio de una funcionaria del Ministerio de Educación de Formosa que coordinó el proceso de armado ilustra la reflexión:

“Los cuadernillos para 1° ciclo los hicieron los mismos MEMAs, donde participaron los estudiantes de la orientación docente. Los contenidos responden al diseño y a lo que la gente quería, que los chicos aprendieran: su vida y sus costumbres, el ambiente, o lo que es tradicional. Hay cosas que pasaron de la literatura oral, de la tradición y que se escribieron pero que decían esto no, esto lo dejamos, esto preferimos que no, y eso no formó parte de esos cuadernos de trabajo. Hay otros libros con relatos, con descripciones de contextualizar el departamento y comparando la situación actual del departamento con épocas anteriores. Hay relatos y narraciones surgidas de los mismos chicos, puestas a prueba con la gente que si quería que se escribieran, se escribían. Así como se valida la gramática se validó el material. 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 wichí de Ramón Lista. Algún día los escribirán o no” (Paz, Ministerio de Educación, 2003)

De este modo, surge un interrogante aún irresoluto sobre la propiedad de los saberes. En otras palabras, si la escuela debe (o no) apropiarse de un patrimonio de la comunidad wichí como son los cuentos. Un MEMA comentó:

“Ahora la gente los quiere prohibir a los cuentos, la gente mayor. Hay gente wichí que no quieren que los enseñemos en las escuelas. Para mi los cuentos nos sirven para enseñar a los chicos, para luego volcarlos en letra, en la grafía, palabras y así. Porque en los cuentos hay muchas cosas. No les gustan pero nosotros los maestros los trabajamos igual porque nos sirven. Ahora no cuentan los ancianos, antes sí pero ahora no” (Juan, Tres Palmas, 2002)

De este modo invertimos el polo de poder y vemos la injerencia de la comunidad sobre la escuela. Estos espacios se pueden articular a través de la tensión entre la escritura de los cuentos tradicionales para fijarlos como patrimonio tangible de la comunidad o dejarlos como parte del patrimonio oral. Las voces de los MEMAs al respecto nos indican las siguientes reflexiones:

“La comunidad quiere textos escritos de la historia de la comunidad para mantener viva la lengua de la comunidad. Pero eso no pasa por la habilidad de escribir” (Oscar, El Potrillo, 2003)

“Nosotros no queremos que la cultura, o sea la historia se pierda, por eso cada vez más afianzamos que camine un poquito más allá, y siempre pedimos a los viejos y la comunidad qué le parece o qué es lo que quieren que nosotros hacemos. Porque el cuento es muy importante. Cuando yo era chico me sabían decir mi papá y mi mamá un cuento y me gusta. Cuando llevamos la cartilla donde dice el cuento les gustan a los chicos porque es la cultura, a lo mejor es la cultura que está perdiendo la historia y el cuento” (Patricio, El Chorro, 2001)

“La herencia, me gustaría que quede todo registrado en libros o cartillas. Nosotros tenemos, no muchos libros pero sí cartillas, que hablan de una parte de eso, lo que tenemos mucho escrito son los cuentos, pero otras cosas no” (Anastasio, El Breal, 2002)

Especialmente, en este último registro, a través de las palabras dichas se expresa no sólo el interés por la “escritura” como un modo de registro de “la historia wichí” para inscribirla tanto dentro del patrimonio escolar como del nacional, sino también una crítica subyacente a la selección que se ha hecho y está registrada de “la herencia wichí”. O sea, cuestiona que de la cultura wichí sólo se tenga en cuenta a los relatos sobre las aventuras de los héroes míticos³⁴ al momento de representársela en los ámbitos escolares.

Por otro lado, existe el conflicto que se produce entre los conocimientos tradicionales y los escolares:

“Hay discusión con los tipos de creencias, que es un tema muy delicado, porque antes la gente tenía sus creencias y después vino la iglesia y separaron un poquito. Entonces para hablar ahora hay que cuidarse mucho, si yo digo qué 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

³⁴ Tenemos dudas respecto del papel de nuestra propia disciplina (la antropología) en este proceso. La lectura de las producciones antropológicas de la década del 70 y principios de los 80 sobre las comunidades del Chaco, en general, y de los wichí, en particular, muestra que el foco de los estudios era la recolección descontextualizada de narraciones de los grupos aborígenes chaqueños haciendo alusión a la cosmovisión y relatos de héroes míticos.

lo enseñó así. No pasa por si es así o no, sino tiene mucho que ver con el tipo de información” (Oscar, El Potrillo, 2002)

“Por ejemplo al chico en la casa, muchas cosas como que las transmitieron las abuelas, los abuelos, toda la familia, entonces ¿cómo hago para rescatar esos conocimientos? Porque el chico no es que llega a la escuela sin nada, algo tiene. Entonces cuando ve que una actividad que se plantea está muy relacionada, por ejemplo yo trabajo en lengua materna y planteo una lámina con dibujos que es algo que los chicos conocen y que lo vivieron en la casa o hicieron o que ven que sus hermanos o lo que sea, es algo que sucede como que está y tiene mucha relación. Porque sino como que uno no se siente muy identificado” (Omar, El Potrillo, 2003)

Estos registros nos muestran claramente lo complicado que es pensar en la construcción de una EIB donde dialoguen agentes, saberes e instituciones diferentes.

En síntesis, parece un dilema aún sin resolver la compleja relación que se puede establecer entre los conocimientos que forman parte del currículo escolar y los saberes que son patrimonio de las comunidades wichí. Por ello, para cerrar el tema de los contenidos que se enseñan en las escuelas de “modalidad aborigen”, expondremos nuestro parecer ya que, por un lado, nos asustan aquellas propuestas que apuntan a tener una escuela ajena a lo que pasa a nivel comunitario, al contexto más inmediato y que por fin son una réplica de una escuela cualquiera inserta en un contexto urbano. Por otro lado, tampoco avalamos aquellas escuelas que centran el contenido educativo exclusivamente en el nivel micro de la comunidad y “cultura wichí” donde los contenidos solamente se autorreferencian. Nos parece importante tender hacia un equilibrio ya que “(...) la escolaridad da la oportunidad de expandir y ampliar el horizonte cotidiano, diversificar los intereses y promover la circulación por mundos diversos o sea, por múltiples experiencias culturales” (Feldman, 1998: 41). O sea, se trata de pensar que la EIB, no implica una educación en la cultura wichí ni una que le dé la espalda, sino en la “interculturalidad”, en el diálogo de los saberes indígenas y no indígenas. Por ello es “una educación que no obliga al niño a conversar sólo con su realidad más inmediata, pues su paso por la escuela le debe ofrecer también buenas herramientas para desempeñarse en ambientes distintos del acostumbrado” (Chiodi, 1997: 8).

Durante esta investigación registramos representaciones contradictorias sobre la relación escuela y “cultura wichí”. Estas representaciones son un continuo lleno de matices entre aquellos que perciben a la escuela como si se erigiera sobre la cultura wichí ahogándola, y aquellos que ven en la escuela un modo de mantener viva la cultura wichí. Por ejemplo, sobre las imposiciones de la escuela podemos mencionar las disputas en torno a las fechas de la recolección de la algarroba, fruto que es un fundamental dentro de la dieta wichí. El periodo de recolección de la algarroba no coincide con las fechas del receso escolar y en consecuencia no todos los niños pueden “ir al monte

a recolectar” con sus madres porque están en clases. Veamos algunas de las voces de los wichí al respecto:

“Antes los antiguos cazaban. El chico cuando tiene por ejemplo 8, 9 ó 10 años, el papá empezaba a enseñar a ese chico a pescar, a mariscar. Siempre anda junto a su hijo para que su hijo lo observe, lo mira como hace el papá cuando se va al río, se va al monte. Estos años los chicos ya se van a escuela y los padres ya no enseñan a esas cosas de costumbres. Para ir al monte, va a conseguir cosa del monte y no harina, azúcar, y no va a conseguir ropa en el monte. Entonces, casi la mayoría. no sólo yo, sino toda la gente quiere que sus hijos tengan una buena educación para que el día de mañana cuando sea grande tenga un trabajito, que uno cobra mensualmente para que pueda comprar harina, para que pueda comprar ropa. Es como que la gente no piensa más cosas del monte” (Anastasio, El Breal, 2002)

También otros MEMAs tienen una mirada crítica sobre los cambios que están sucediendo en su sociedad, como las reiteradas alusiones a la pérdida de la lengua wichí por los préstamos del español. Sin embargo, en contraposición con lo anterior, en este caso la mirada crítica se entrecruza con la esperanza en la escuela para el “rescate” de aquello perteneciente al mundo wichí. En general, se observa una representación positiva de la escuela, aunque subyacen distintas miradas que se sustentan desde argumentos diversos: unos creen que la escuela es un espacio para la actualización de las prácticas culturales wichí y otros un espacio para la reproducción y el fortalecimiento de los saberes tradicionales. Más allá de las anteriores miradas sobre la escuela hay situaciones pequeñas y cotidianas que marcan el enorme sentido que tiene ir a la escuela en medios rurales como Ramón Lista. Un relato sobre el recorrido diario de un MEMA para ir a la escuela cuando niño ilustra en un punto lo que esta institución significa y significó en su vida:

“Había una escuela en San Andrés, pero nosotros vivimos en San Martín y hasta allí tenía más o menos 15 kilómetros. Así cuando hay clases, por ejemplo el día lunes, nosotros nos levantábamos más o menos a las 3 de la mañana y salíamos a las 4 así, a pie no más, para estar a las 8. Así hasta terminar el año. Cuando hace frío llevamos una leña para hacer fuego, cuando teníamos mucho frío nosotros parábamos y hacíamos fuego, nos calentábamos y después seguíamos. A veces hacíamos 4 y 3 horas caminando y llegábamos a la escuela” (Anastasio, El Breal, 2002)

La injerencia de la comunidad sobre la escuela es grande y los maestros blancos y directores son quiénes más sufren por la amenaza de la pérdida de la fuente laboral. En una asamblea un cacique manifestó la voz de la comunidad frente a los directivos escolares por el problema de la falta de agua en la zona a consecuencia de las altas temperaturas y sostuvo “nosotros podríamos estar cerca del río pero nos quedamos por la escuela, y si nosotros nos vamos se van los chicos y se

cierra la escuela”. He aquí una fuente de tensiones entre la comunidad wichí y la escuela, ya que esta situación pone de manifiesto y saca a la luz un posible quiebre en lo que Narodowski (1999) denomina la alianza familia-escuela. Dicho vínculo implica que los padres cedan en tutela una parte de la educación de sus hijos a la institución especializada para eso: la escuela. Un quiebre en esta alianza implicaría la pérdida de la legitimidad de la institución escolar y un replanteo sobre el sentido del para qué ir a la escuela. No obstante los citados tropiezos en la alianza familia-escuela, ésta se mantiene aún vigente en Ramón Lista.

Los análisis sobre las escuelas en contextos indígenas tienen que centrarse no sólo en los elementos que las comunidades se apropian o resisten de la escuela, la sociedad mayor o las lenguas en contacto; sino que como sostiene Rockwell “no caben dudas que la progresiva escolarización de las comunidades ha afectado las pautas de la vida cotidiana como son la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil. Ha modificado concepciones familiares sobre el comportamiento y el futuro de los hijos” (Rockwell, 1995: 25). Por lo tanto, resta en futuras investigaciones, analizar en profundidad cómo impacta la escuela sobre las prácticas familiares y comunitarias, más allá de que aquí hemos ejemplificado como repercutió el comedor escolar en las pautas alimenticias o en la modificación de las actividades tradicionales como la recolección, la marisca y la higiene.

3.6. Niñez wichí

Las diversas sociedades imprimen sobre cada período de la vida valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones disímiles, tanto para los que se hallan atravesando dichas etapas como para el resto del grupo social. Por ello, el momento de la vida que se denomina infancia o niñez debe entenderse en un sentido histórico y sociocultural. La infancia o niñez no remite a una etapa única e indivisible, sino que incluye diferentes instancias delimitadas por ritos de pasaje o por cambios sociales o biológicos visualizados como significativos para el crecimiento de la persona.

Varios autores (Gimeno Sacristán, 1997; Dubet y Martucelli, 1998; Pineau, 1999, Narodowski, 1999) plantean que es la escolarización la que institucionaliza a la infancia (y por ende la adolescencia) y le da un status, un sentido y una especificidad particular. La permanencia dentro de la escuela implica una separación de la vida que transcurre afuera, “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” e “ir a la escuela”.

Las investigaciones en ciencias sociales que tienen como objeto de referencia a los niños, en general, no han sido muy numerosas, si bien en las últimas décadas han cobrado protagonismo. En particular, en la historia de la antropología –al igual que en otras ciencias sociales– algunas investigaciones han colaborado para desnaturalizar la definición de niño/a aportando abundantes

sistematizaciones sobre las múltiples formas que ha tomado la infancia en diversos contextos (cf. Goodman, 1960; Mead 1970, 1972 y 1994, Tucker, 1982 y Carli, 1999, entre otros). Empero, los trabajos antropológicos sobre niñez o bien la abordaron lateralmente a través de las investigaciones sobre socialización, parentesco, rituales, escolarización y organización doméstica, o bien como un medio para esclarecer otras cuestiones relacionadas con la transmisión y la continuidad de la cultura (Colángelo, 2003).

Sin embargo, es elemental recordar lo que alega Cardoso de Oliveira “(...) de entre las presiones disgregadoras que más eficazmente afectan a los grupos indígenas en contacto sistemático con la sociedad nacional, estarían las que inciden directamente en sus contingentes infantiles. La exposición continua a situaciones de discriminación despierta desde temprano en los niños una conciencia negativa de sí mismos” (Cardoso de Oliveira, 1992: 33). Bien sabemos que esa autoestima negativa perturba a la constitución de la identidad, y la escuela coadyuva a esos procesos, en tanto los niños transcurren buena parte del día dentro de esa institución. Pero, no sólo debemos considerar la escuela, sino también a las familias, y justamente, en este apartado nos proponemos analizar las miradas en tensión sobre lo que implica “ser niño” para la escuela y para la familia wichí.

La categoría “niño” no puede leerse ahistóricamente ni unívocamente en los diferentes contextos. Contrariamente, importa comprender la heterogeneidad de sus sentidos contextuales porque nos ayudan a reconstruir las imágenes culturales que están asociadas a ese momento de la vida (y por contraste los otros: juventud, adultez, vejez). De este modo, se explora el sistema de representaciones, estereotipos y valores que legitiman y modelan el capital cultural de cada generación (cf. Feixa, 1996).

A continuación, vamos a explorar algunas características que tiene la niñez indígena en el contexto de Ramón Lista. Comencemos con el análisis de los vínculos entre los niños, las actividades económicas y las escuelas. Según Catalán Tomás (2001), en su estudio sobre la situación educativa de las poblaciones indígenas que habitan la región de los Altos de Chiapas (México), existen una serie de circunstancias que afectan a la educación destinada a los diversos grupos étnicos de la región. Económicamente, estos grupos dependen de la agricultura y eso afecta el calendario escolar debido a las largas ausencias de los niños durante la cosecha y la siembra. Además, el niño tiene un rol activo para la unidad económica familiar. Las expectativas sociales que se depositan sobre los comportamientos esperados de los niños están sujetas a las contingencias económicas y socioculturales. En este aspecto las diversas miradas que la escuela y la familia tienen sobre la autonomía o heteronomía de los niños entran en tensión al enfrentarse. Retomamos a Catalán Tomás porque nos parece interesante pensarlo en relación con lo que sucede en las escuelas de Ramón Lista, ya que nos encontramos con una situación en cierto modo similar. Según hemos

rastreado, para las comunidades wichí ser niño no involucra una separación del mundo adulto, todo lo contrario. Los niños y las niñas participan de la economía familiar y, como consecuencia, se ausentan de las clases, particularmente durante la recolección de algarroba. Mientras tanto, la escuela permanece hermética a esos ritmos comunitarios y, lejos de repensar su funcionamiento, trata de 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 los alumnos.³⁵

La escuela, mientras instituye a la “niñez”, le sobreimprime determinadas características, que en el caso de los wichí implican una modificación al modelo cultural de niño ya que el rol social que cumplen los niños dentro de la dinámica comunitaria es activo. Como consecuencia, algunos padres se quejan de este “nuevo niño wichí” que la escuela contribuye a diseñar:

“Los chicos no ayudan a la madre, no ayudan al padre no hacen nada. Nada más juegan, gritan, corren, andan con sus amigos. No hacen nada” (Sebastián, San Martín, 2001)

“A los 15 las mujeres ya sabían tejer muy bien y desde más chicas también, a mi hija le pasa como a mí que lo aprendí de más grande porque iba a la escuela y después me costó mucho porque es difícil” (Olivia, Tucumancito, 2002).

Los niños wichí aprenden a desenvolverse en sus comunidades a través de la observación, la imitación, el juego y las tareas domésticas tanto en compañía de sus mayores como de sus pares. En sus hogares adquieren conocimientos y valores relacionados con la forma en que se organiza la vida cotidiana de su familia y de su comunidad, destacándose el hecho de que no se separa explícitamente a los niños y niñas de las actividades de los adultos. El hecho más notorio es que los pequeños participan de la economía familiar, como la recolección de poroto, y en consecuencia, muchas veces se nota el ausentismo de la escuela. “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” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 53). Un joven wichí recordaba su infancia en un trabajo escolar:

“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

³⁵ Los ritmos escolares están marcados arbitrariamente por el reloj mientras que el resto de la vida social wichí es ciego a esa particular compartimentación del tiempo. No obstante, en una escuela nos encontramos con una directora que nos comentó como había adaptado los recreos de su escuela y en vez de hacer dos breves, los chicos tienen uno más largo, ya que durante los recreos los chicos solían ir a sus casas sin regresar o haciéndolo muy tarde.

amigos y empezar a jugar y divertirnos” (Alumno de EGB3, citado por Acuña 2003)

La vida familiar requiere del aprendizaje de tareas domésticas que se diferencian según el género, correspondiéndole a las niñas: lavar la ropa, cocinar, cuidar de los hermanos menores 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 leña para la casa y acompañan a sus padres a “mariscar”, es decir, van al monte a cazar, pescar o buscar miel. Los conocimientos que los niños wichí adquieren en todas esas situaciones son de los más variados, siendo fundamental destacar que la dinámica del aprendizaje es sobre la base de la observación e imitación con un reducido nivel de instrucción verbal explícita. Este tipo de procesos de aprendizaje suele caracterizarse 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 a pesar de que estos procesos de aprendizaje tienen la forma de un juego o un trabajo. Además, se lo caracteriza como contextualizado porque no sólo se aprende haciendo, sino porque lo que se hace tiene una función evidente para el niño; y se evidencia el rol activo de los niños en la dirección de su propio aprendizaje a través de su participación en las actividades sociales (Rogoff, 1993 y Paradise Loring, 2005).

Contrariamente, las actividades en las escuelas se centran principalmente en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades de lectura, escritura y cálculo. La escuela define la categoría “niño-alumno” como subordinado a la autoridad del maestro y fomenta conductas individualistas y competitivas entre compañeros, en contraste con la cooperación cotidiana entre niños de iguales y diferentes edades. La dinámica de enseñanza-aprendizaje se construye sobre la abstracción, la repetición y la memorización, privilegiándose el plano intelectual y la instrucción verbal explícita. Estas actividades se desarrollan en perjuicio de otras dimensiones sociales, afectivas, estéticas, motoras, manuales (Gimeno Sacristán, 1995). A modo de ejemplo, constantemente se escucha a los maestros cuestionar el lento ritmo de aprendizaje que tienen los alumnos wichí y muy pocas veces rescatan las habilidades que estos niños tienen en las artes plásticas o en caligrafía según hemos podido apreciar en las observaciones de clases y cuadernos escolares.

A todo lo mencionado, se le puede agregar el disciplinamiento del cuerpo que implica la disposición espacial dentro del aula –con bancos dispuestos en hilera evitando en contacto visual de los niños entre sí–, la administración de los tiempos dentro de la escuela –con momentos delimitados para jugar y estudiar– y el subyacente fomento a la competencia entre compañeros. Además “(...) la escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia: la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. La cultura de referencia, proporciona las normas para decidir qué es la realidad, para decidir qué puede ser y

para decidir qué hacer, o los procedimientos operativos para tratar con las cosas y las personas” (Wilcox, 1999: 107).

Ahora bien, retomando aspectos ya mencionados con anterioridad, existen diferentes modos de usar el lenguaje en el medio familiar y en el escolar. Por ejemplo, el éxito en la escuela se asocia con el dominio de una competencia en el uso de un estilo descontextualizado del lenguaje. Además, tenemos que sumar el hecho de que la lengua tal y como se la habla en la escuela, se rige por las normas de participación escolar. Es decir, los niños hablan según la estructura de participación que crea el docente en el aula: el docente es quien habla la mayor parte del tiempo, a él se dirige la atención y él formula preguntas cerradas que limitan la participación de los niños a una breve respuesta (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Wells, 1988; Tizard et al, 1980 en Wells, 1988). Esta modalidad de aprender la lengua en la escuela es tan fija y estereotipada que limita la posibilidad de extrapolar esos conocimientos a otros contextos sociales de conversación.

Asimismo, ese modo de usar el lenguaje se diferencia del familiar, y en consecuencia muchos docentes se representan a sus alumnos wichí como tímidos. Por ejemplo, una directora de una escuela de la zona desde hace más de veintidós años sintetiza en una frase muchos de los registros similares obtenidos: “Los chicos que ya de por sí, por su cultura, son tímidos. Esa característica se acrecienta con los años y, cuando son un poquito más grandes, ya no quieren ni hablar, ni bailar, ni cantar y así es difícil trabajar con ellos” (Mirta, El Breal, 2002).

En relación con estas representaciones, a través de la observación de clases, comprobamos que los niños wichí en el espacio del aula son muy tranquilos, se quedan quietos en sus lugares y casi no se desplazan más allá de su asiento. En ese contexto son muy silenciosos, y particularmente las niñas hablan con un tono de voz muy bajito, aspirado y casi inaudible. Sin embargo, no estamos seguros de tener los conocimientos suficientes como para ahondar en el tema de la “timidez wichí”, ya que se generan controversias entre las interpretaciones. Si bien es una característica que los wichí utilizan para auto-caracterizarse y definirse a sí mismos, a raíz del contacto interétnico se la está concibiendo como un atributo negativo y en consecuencia está empezando a ser estigmatizada y rechazada por la comunidad wichí.

Sobre este tema interesa rescatar lo que afirma Foley (2004) sobre las diversas interpretaciones que los antropólogos educacionales han creado en torno al “silencio” de los niños indígenas en el salón de clases. Según el citado autor, en la literatura académica se ha afirmado que el silencio está causado por la escasa motivación de los alumnos, la falta de competencia lingüística o la poca capacidad cognitiva. Foley, en cambio, nos muestra otras miradas como la de Basso (1979) según la cuál ese modo de ser silencioso que tienen los niños indígenas es una forma estratégica de construir una imagen de sí mismos contra-hegemónica al modelo del blanco como

“charlatán, curioso, ruidoso”, por lo tanto, y por contraste, el silencio sería socialmente un atributo positivo.

Recapitulando, la timidez (y una de sus manifestaciones, como es el silencio) puede ser considerado “(...) como manifestación de una pauta cultural (asociada al respeto y la reflexión) o como una forma de resistencia y autovaloración ante el avasallamiento de la palabra de los blancos” (Novaro, 2002: 12). En esta línea, tenemos el libro “Memorias del Gran Chaco. Parte II. Pero, todavía existimos” (1998) en donde se registra la historia de los wichí contada por ellos mismos y donde manifiestan en relación con “las costumbres de los blancos” que “son personas que hablan mucho y después se olvidan de sus palabras, y no cumplen sus palabras” (Reinoso, comentario de un hombre wichí citado en Silva, 1998: 59). Todas estas reflexiones nos llevan a pensar y repensar las imágenes que los indígenas construyen de sí y las que nosotros, los no indígenas, construimos sobre ellos. Cualquier imagen cerrada y delimitada terminará por estereotipar al grupo que intenta representar, y por ello preferimos aquí abrir la discusión e intentar “desnaturalizar” la imagen del alumno wichí como tímido y callado, casi como si eso fuera un atributo cultural inmodificable.

Capítulo 4.

Palabras finales: acerca de los procesos de apropiación, resistencia y negociación

El objetivo de esta investigación ha sido analizar, del modo más dinámico posible y por lo tanto más saturado con las contradicciones inherentes a todo proceso social complejo, una experiencia de EIB entre las comunidades wichí del departamento de Ramón Lista en Formosa, Argentina. Con ese fin, nos centramos en los procesos cotidianos de construcción de la EIB a través de múltiples procesos de apropiación, resistencia y negociación (Rockwell 1995, 1997) de las prácticas y representaciones que circulan entre la comunidad, la familia y la escuela sobre qué, cómo se enseña y qué expectativas hay en torno al futuro de los niños wichí. A continuación, se retomarán algunos de los diversos temas que fuimos analizando en esta obra y para dar cuenta de nuestro objetivo.

En cuanto a las metas referidas al bilingüismo que toda propuesta de EIB tiene, en Ramón Lista, apreciamos que se lo piensa en una sola dirección: el niño indígena tiene que egresar bilingüe, pero el niño criollo continúa siendo monolingüe en español. El ideal de este modelo escolar es que los niños indígenas aprendan la lectoescritura de su lengua materna junto al MEMA, a la par que adquieran nociones orales del español junto al maestro de grado, quien a su vez se encarga de la alfabetización en español de los niños criollos o no indígenas.

Obviamente, como ya se reflejó en esta obra, la realidad cotidiana en las aulas se distancia de este ideal. Por ello, en ocasiones los niños wichí terminan siendo alfabetizados en español, una lengua desconocida para ellos; y el wichí se usa como una lengua vehículo hacia la castellanización.

Además, el hecho de que funcionen dos escuelas en paralelo (una bilingüe para los niños wichí y una monolingüe para los criollos) dentro de la misma franja horaria, evidencia que mientras los alumnos criollos avanzan con los contenidos de las diferentes asignaturas (menos la materia “lengua wichí”), los alumnos indígenas tienen un esfuerzo extra en el aprendizaje del español y se atrasan en el contenido de las demás materias. De este modo, esta escuela atenta contra la calidad educativa de los niños indígenas, a diferencia de lo que se espera como resultado de la EIB.

La presencia de la lengua wichí dentro de los procesos de enseñanza en la escuela es una prueba de la apropiación que ha hecho de ese ámbito. Más allá de que la comunidad wichí considera que eso es un modo de continuar los procesos de socialización familiares. Históricamente, fueron

muchos los factores que atentaron contra la vitalidad de las lenguas indígenas y sus hablantes. En este particular caso, se pueden citar: campañas militares de conquista y exterminio de los indígenas, establecimiento de poblaciones criollas, instalación de ingenios y obrajes, y la presencia cada vez más acentuada de la infraestructura y los servicios estatales. En ese sentido, las actuales dinámicas socioeconómicas y socioculturales de las poblaciones wichí muestran que la configuración wichí actual está atravesada tanto por las políticas de negación desplegadas desde el Estado-nación y el Estado provincial, como por una resistencia aborígen a las mismas. Por ello, el hecho de que la lengua wichí esté ocupando el espacio escolar es tan significativo.

La lengua wichí está ligada a los valores afectivos e identitarios, se usa en y para los contactos interétnicos, y sus contextos de uso son el familiar y el comunitario. Los niños adquieren esta lengua en y de la comunidad, es decir, se trata de un fenómeno social y cultural que los preexiste, pero del cual, a su vez, se apropian. Por eso, cuando decimos que la escuela amplía las enseñanzas familiares nos remitimos a que enseña la escritura de la lengua materna y el español como segunda lengua. La familia confía que la escuela aportará esas 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, en especial, en cuanto a las prácticas de subsistencia y las expectativas respecto del campo laboral.

Las comunidades wichí negociaron con la escuela la necesidad del aprendizaje del wichí y del español. En ese sentido, si bien a esta última lengua no se la representan en conflicto con su lengua e identidad étnica, se negoció su metodología de enseñanza dentro de la institución según los requerimientos comunitarios. Las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad del español en la sociedad mayor y de la importancia de conocer la lengua como herramienta política para la defensa de sus derechos. Recordemos que el español se usa principalmente en las situaciones de contacto interétnico, además es imprescindible conocerlo para avanzar dentro del sistema educativo formal porque la EIB en los niveles de educación superior es aún una quimera en Argentina.

Para las comunidades wichí la escritura en su propia lengua es primordial. Ahora bien, esta excesiva valoración de la escritura nos impulsa algunas reflexiones sobre su propósito para las comunidades indígenas rurales. Más aún, si tenemos en cuenta que, como contraparte, la oralidad en cierta manera está atravesando un proceso de desvalorización como modo de enseñanza válido y equivalente a los textos escritos. El corolario de estas homologaciones es que se genera una confusión que asocia como equivalentes a la educación con la escolarización.

La idea de que es obligatorio transcurrir por el sistema escolarizado se ha hegemonizado como el único paso legítimo para adquirir conocimientos, dejándose de lado los otros modos de conocer y aprender. El privilegio del “saber escolar” por sobre los de otro tipo, no permite visualizar que en las comunidades tradicionalmente ágrafas, como la wichí, los depositarios del

saber no son los libros, sino los ancianos porque son quienes almacenan los conocimientos en su memoria y los transmiten generación tras generación.

En cuanto a la interculturalidad, si bien hay una apertura de la escuela hacia las culturas indígenas, ésta no es tal como para ponerla en pie de igualdad con la de la sociedad mayor. 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 mayor. Más allá de partir de discursos más o menos adornados, la idea se mantiene constante: “el otro”, “el indio” es el que tiene que hacer el movimiento, el cambio que lo asemeje. Mientras que el niño no indígena atraviesa una escolaridad sin ningún atisbo de interculturalidad. En ese sentido, hay que estar atentos para que lo “intercultural” no funcione sólo como un adjetivo vacío o decorativo para las escuelas de modalidad aborígena. Un adjetivo que legitima la reproducción de prácticas escolares que persiguen la homogeneización de la diversidad, sin proponer acciones inclusivas que propicien el enriquecimiento mutuo que implica el encuentro intercultural.

En cuanto al currículo, al seleccionar el contenido que se va a enseñar se eligen aquellos elementos que indiscutiblemente marcan la frontera entre lo perteneciente al “mundo indígena” y “no indígena”. En Ramón Lista, se evidenció una apropiación selectiva y nostálgica de la “cultura wichi” dentro de las aulas. Es decir, si bien los contenidos escolares poseen marcas culturales, estos elementos aislados que se incorporan no hacen más que representar metonímicamente la “cultura wichi”, a través de “los animales y los árboles del monte”, “la comida”, “las artesanías” y “los cuentos wichi”. Todos estos elementos están fuertemente interpelados por y hacia la búsqueda del pasado como el “ideal” del tiempo indígena. En consecuencia, estas prácticas terminan folklorizando, deshistorizando e idealizando a la cultura dejando de lado a las características dinámicas del cambio cultural, sin asumir “(...) una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica” (Rockwell, 1997: 12).

Por eso nos preguntamos si este “rescate” y apropiación que la escuela hace de la cultura - desde su particular visión de la cultura- no termina por deslegitimar las manifestaciones contemporáneas en tanto las remite a elementos esenciales de una cultura estereotipada e inasequible. En otras palabras, es necesaria una EIB que cuestione el estatus quo y tienda a modificar las relaciones de subalternidad de los pueblos indígenas, dando espacio a los cambios y las contradicciones presentes en las relaciones que éstos entablan con el Estado.

Hemos visto que en Ramón Lista se plantearon algunas tensiones interesantes en la negociación entre las escuelas y las comunidades sobre qué se debe enseñar y qué no se puede enseñar. Precisamente, en relación con los contenidos escolares, se destaca que 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 de la comunidad, ni hieran susceptibilidades de los saberes tradicionales. La mirada de la comunidad sobre la escuela es constante y eso se reflejó durante el proceso de diseño de materiales didácticos para la lectura en lengua materna, ya que para fortalecer la interculturalidad en el contenido del currículum escolar se incorporaron “cuentos tradicionales” como material didáctico.

No obstante, algunos maestros indígenas no permitieron que se escribiesen todos los cuentos wichí para que éstos no pasaran a constituir parte del acervo escolar. En esta situación, además, se torna relevante el interés por la escritura que tiene la comunidad wichí, no sólo como un modo de registro de “la historia y los cuentos”, sino también se cuestiona que solamente haya espacio para registrar los cuentos sin tomar en consideración al resto de “la herencia wichí”.

La escuela para los wichí debe continuar y ampliar las enseñanzas familiares. Además, las familias consideran que a través de ciertas herramientas que allí se adquieren se logrará su futura inclusión dentro de la sociedad nacional. Por esa razón, la mirada e injerencia de la comunidad sobre la escuela es constante, pero quienes más sufren la presión son los maestros no indígenas y directores.

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 registramos, los llena de una enorme insatisfacción y frustración ya que ellos no están capacitados para enseñar el español como segunda lengua porque les exige una metodología de enseñanza absolutamente diferente a la que aprendieron en los profesorados. Es decir, su trabajo docente dentro de la EIB está siendo interpelado a diario y esas contradicciones cotidianas atraviesan y constituyen su práctica docente al punto de que cada maestro las resuelve individualmente.

Por su lado, los MEMAs cuestionan ciertas actitudes de los docentes no indígenas ya que éstos no participan activamente de la vida en la comunidad wichí y marcan una distancia con ellos. En tanto mantienen espacios de sociabilidad diferentes y además, no han hecho esfuerzos por aprender la lengua wichí, a pesar de vivir en la zona durante décadas. Como contrapartida a estas críticas y cuestionamientos, los docentes dicen que es poco frecuente la presencia de los padres de los niños wichí en la cotidianeidad escolar. Esto último como ya vimos es un tema complejo pues este comportamiento puede ser interpretado desde diversas ópticas, pasando por la “timidez” wichí, el escaso número de hablantes bilingües, el desinterés o la falta de apropiación de ese espacio por parte de la mayoría de los padres.

En cuanto al análisis de los procesos de enseñanza familiares y escolares, recordemos que aunque analíticamente los tratamos como si tuvieran cierta homogeneidad interna, la heterogeneidad es la característica general. Es decir, más allá de los modelos sociales imperantes, nos encontramos con modos diversos de vivenciar estos espacios. Si bien creemos en lo imposible

de llevar adelante esa tarea, reconocemos que lo ideal hubiera sido captar los diversos matices que se encuentran dentro de cada ámbito fruto de las agencias individuales y sociales.

Respecto de las enseñanzas más ligadas al ámbito familiar notamos que se basan en una pedagogía de tradición oral, donde las pautas de conducta indígena fomentan el compañerismo y la cooperación entre coetáneos. Los niños wichí aprenden a desenvolverse en sus comunidades a través de la observación, la imitación, el juego y las tareas domésticas. En sus hogares adquieren conocimientos y valores relacionados con la forma en que se organiza la vida cotidiana de su familia y de su comunidad, destacándose el hecho de que no se separa explícitamente a los niños de las actividades de los adultos. Los niños participan activamente de la economía familiar y, en consecuencia, se ausentan de clases, a pesar de la obsesión escolar por la asistencia. El trato recibido por los niños de sus mayores tiende a la soltura, la permisividad y excepcionalmente se apelan a los castigos físicos o verbales. Esta aparente libertad que poseen los niños wichí es fuente de tensiones en relación con las maneras de establecer disciplina en la institución escolar.

Más allá de la familia, recordemos que el proceso de socialización se da a través de las diversas instituciones que conforman la sociedad: la familia, la escuela, los medios de comunicación, la religión, los amigos, entre otros. Es decir, además del medio familiar, nos encontramos con el escolar donde la mayor parte de los aprendizajes se centran principalmente en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades de lectura, escritura y cálculo. 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 rígida administración de los tiempos dentro de la escuela.

Además, la escolarización mientras instituye a la “niñez” le sobreimprime determinadas características –en el caso de las familias wichí implican una modificación al modelo de niño por cuanto el rol social que cumplen dentro de la dinámica comunitaria es sumamente activo y autónomo. En consecuencia, algunos padres wichí se quejan de este nuevo niño wichí que la escuela está contribuyendo a diseñar en cuanto se está transformando en un potencial agente de discontinuidades culturales a futuro. Este hecho en cierto modo es fuente de tensiones en la estructura de poder entre las generaciones al interior de las familias.

No obstante lo antedicho sobre las (dis)continuidades entre la familia y la escuela, a partir de nuestra experiencia etnográfica, encontramos un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. Ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros

atravesan constantes procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo y qué enseñar.

En síntesis, 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 curricular y conceptual. O sea, más bien hacen alusión a conocer las pautas culturales de la sociedad mayor, a lograr insertarse en ésta en la actualidad, aunque relacionándose desde otro lugar que no implique la marginación e inferioridad. En otras palabras, se percibe una mirada crítica y reflexiva sobre su propia cultura y se abre la posibilidad para construir algo nuevo y diferente dentro de la escuela, una escuela distinta a la conocida, una que sea abierta a la comunidad y acorde a la realidad de Ramón Lista donde conviven poblaciones wichí y criolla.

Durante este proceso de investigación y extensión universitaria, registramos un continuo de representaciones (muchas 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 deificar la cultura wichí. En general predomina la mirada positiva sobre la escuela, aunque bajo argumentos muy diversos: unos ven en la escuela un espacio para la actualización de la cultura wichí porque allí a diario se la tiene como objeto de referencia en las clases, más allá de que para otros es justamente la presencia de la escuela -entre otras instituciones- la que colabora en el proceso de ahogamiento y reemplazo de “lo wichí”. Por ejemplo, algunos MEMAs ven en la escuela un espacio para mantener viva la cultura wichí a través de la reproducción y fortalecimiento de los saberes tradicionales y por eso, frente al temor por la pérdida de la lengua wichí por los préstamos del español fruto del contacto de las lenguas en la zona, mantienen la esperanza de un ilusorio “rescate” de la lengua por medio de las clases de lengua materna.

La escuela dentro de la comunidad wichí parece tener vigencia gracias a que se ubica en el intersticio entre la continuidad y discontinuidad que entabla con todo lo referido a la cultura wichí. O sea, el “quiebre” que la escuela impuso con aquello “tradicional wichí” tiene como contraparte que la escuela se erige como el espacio donde es posible “recrear” aquello mismo que se está “perdiendo” por su presencia. Pareciera que la meta de la escuela bilingüe e intercultural es reconstruir todo aquello que su misma existencia está destruyendo. Para ilustrar estas reflexiones, vale citar el uso que se hace del “monte” en la escuela, y la desacreditación que padece desde que la escuela se erigió como el espacio legítimo del saber para la vida. En otras palabras, al corte en el traspaso intergeneracional de saberes ligados a la supervivencia en el monte, se le opone la reiteración del monte como objeto de estudio y referencia en las clases y en el material didáctico escolar. Pareciera que la escuela emite un discurso hipócrita, moviéndose entre modelos duales e idealizados, sin ver los matices, las transformaciones, apropiaciones y negaciones que cotidianamente entabla con lo referido al mundo wichí.

La escuela se instala en las comunidades aunque atravesada por contradicciones, apropiaciones y resistencias entre lo que pasa puertas adentro y afuera. Y, justamente, creemos que en ese movimiento entre lo que se apropia y lo que se resiste, entre lo que se continúa y lo que se discontinúa es donde cobran un papel central los agentes sociales con sus prácticas y representaciones. En esta obra particularmente apuntamos al rescate de ese movimiento desde una mirada de los procesos sociales y las identidades como en un continuo proceso de cambio y como fruto de un proceso relacional, contingente e histórico de construcción de las diferencias (y desigualdades).

Para concluir, la peculiaridad de la EIB entre las comunidades wichí de Ramón Lista nace del interjuego entre los tipos de saberes que circulan y se transmiten en las escuelas y en las comunidades, así como en las relaciones y prácticas de los agentes sociales dentro de los distintos ámbitos que transitan (comunidades, familias y escuelas). Nuestro análisis apuntó no sólo a mostrar esos procesos, sino a reflejar cómo esos procesos son heterogéneos y están cargados de tensiones y contradicciones.

Bibliografía Citada

- ACHILLI, Elena. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- ACUÑA, Leonor. 2002. “La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe”. En: Menéndez, S; Cortés, A; Menegotto, A y Cócora, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Edición en CD.
- (comp.) 2003a. *Lengua y Escritura. Módulos de capacitación docente, n° 1*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- (comp.) 2003b. *El Diagnóstico Sociolingüístico. Módulos de capacitación docente, n° 2*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- (comp.) 2003c. *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe. Módulos de capacitación docente, n° 3*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- 2005. “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comps.) *Lenguas, educación y culturas*, pp. 21-44. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- ACUÑA, Leonor y María Gabriela LAPALMA. 2002. “Lenguas en la Argentina”. En: *Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Barcelona: Fundación Interarts.
- ACUÑA, Leonor y María Concepción SIERRA. 2002. “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: Menéndez, S; Cortés, A; Menegotto, A y Cócora, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Edición en CD.
- AGUILAR, Citlali. 1995. “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- ALONSO, Graciela. y Raúl DÍAZ. 2004. “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” En: Díaz, R. y G. Alonso (comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- ANDERSON, Jeffrey. 1998. “Ethnolinguistic Dimensions of Northern Arapaho Language Shift”. En: *Anthropological Linguistics* 40 (1): 43-108.

- ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. 2000. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis.
- ARENAS, Pastor. 2003. *Etnografía y alimentación entre los toba-Ñachilamole#ek y wichí-Lhuku`tas del chaco central (Argentina)*. Buenos Aires: Editado por el autor.
- BARNACH-CALBÓ, Ernesto. 1997. "La nueva educación indígena en Iberoamerica". En: *Revista Iberoamericana de Educación. N° 13*, Ediciones de la OEI de la Biblioteca digital.
- BECKETT, Jeremy. 1988. *Past and Present. The Construction of Aboriginality*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- BENEDICT, Ruth. 1989. *El hombre y la Cultura*. Barcelona: Ediciones Edhasa.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN. 1966. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOCCARA, Gillaume. 2000. "Antropología Diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político". En: Boccara, Gillaume y Sylvia Galindo (Eds.) *Lógica Mestiza en América*, pp. 21-59. Teuco: Instituto de Estudios Indígenas y Universidad de la Frontera.
- BORDEGARAY, Dora y Gabriela NOVARO. 2004. "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social* 19: 101-119.
- BORTON, Aristóbulo; Noelia ENRIZ; Mariana GARCÍA PALACIOS y Ana Carolina HECHT. 2010. "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje". En: Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BRAUNSTEIN, José. 2003. "Organización social: propiedad y distribución entre los wichí del noroeste de la provincia de Formosa". En: página web: www.programadirli.com
- BRUBAKER, Rogers y Frederick COOPER. 2000. "Beyond 'identity'". En: *Theory and Society* 29: 1- 47.
- BRUNER, Jerome. 1997. *La Educación, puerta de la Cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1992. *Etnicidad y estructura social*. México DF: Ed. Casa Chata.
- CARLI, Sandra. 1999. "La infancia como construcción social". En: Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- CATALÁN TOMÁS, Felipe. 2001. "La educación en contextos interculturales región de los Altos de Chiapas". En: *Revista Reencuentro* N° 32: 48-53.
- CENSABELLA, Marisa. 1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

- CERVERA NOVO, Juan Pablo; Graciela CORBATO; Ana Carolina HECHT; Graciela PAIS; Ivanna PETZ y Mariana SCHMIDT (2010) “Educación Intercultural Bilingüe en el chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües”. En: Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CHIODI, Francesco. 1997. Alcances de la noción de interculturalidad en educación. Clase inaugural de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, manuscrito inédito.
- CLIFFORD, James. 1999. “Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología”. En: Clifford, J. *Itinerarios Transculturales*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- CONNELL, Robert. 1993. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. 1988. “Introducción. La construcción social de la alfabetización” y “Alfabetización y escolarización ¿una ecuación inmutable?”. En: Cook-Gumperz, J. (comp.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CORONADO SUZÁN, Gabriela. 1999. *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México DF: CIESAS y CONACYT.
- CORONADO, Gabriela; María Teresa RAMOS ENRIQUEZ y Javier TELLÉZ ORTEGA. 1984. *Continuidad y Cambio en una Comunidad Bilingüe*. México DF: CIESAS.
- CÚNEO, Paola, Ana Carolina HECHT, Gabriela LAPALMA y Lorena MATTIAUDA. 2005. “Tensiones entre formación, práctica docente y una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para las comunidades wichí del oeste formoseño – análisis de una experiencia de elaboración de material didáctico”. En: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 5 (3), edición digital [www.revelhp.cjb.net].
- DE LA MERCED, María del Pilar. 2000. "Nuevas relaciones para una menor vulnerabilidad". En: *II Semana de la POLÍTICA Social, Servicio UNCIÓN*. Buenos Aires: Página web <http://www.geocities.com/territoriosocial/A0037.html>
- DIAZ, Raúl. 1998. “La neo-narrativa de la Educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela”. En: *Revista Papeles de trabajo* 7: 131-158.
- 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DUBET, François y Danilo MARTUCELLI. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.

- DURANTI, A. 2003. "Language as Culture in U.S Anthropology. Three Paradigms". En: Current Anthropology, vol 44, N° 3 (Traducción interna de la cátedra de Elementos de Lingüística y Semiótica)
- DURANTI, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCOBAR, Alberto, José MATOS y Giorgio ALBERTI. 1975. "Capítulo II Cultura, sociedad y lengua". En: Escobar, A. et al. *Perú ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- FALASCHI, Carlos. 1998. El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología. Noviembre, Universidad Católica de Temuco.
- FALASCHI, Carlos (1998) "El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina". En: *3º Congreso Chileno de Antropología*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- FEIXA, Carles (1996) "Antropología de las edades". En: Prat, Joan y Ángel Martínez (Eds.) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, pp. 319-335. Barcelona: Editorial Ariel.
- FELDMAN, Daniel. 1998. "El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar". En: *Revista Argentina de Educación XVI (25): 33-48*.
- FOLEY, Douglas. 2004. "El indio silencioso como una producción cultural". En: *Cuadernos de Antropología Social N° 19: 11-28*.
- FRAGUAS, Noemí y Patricia MONSALVE. 1992. "Una comunidad wichí en el oeste de Formosa". En: Radovich, J. C. y A. Balazote (comps.) *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- 1996. "Procesos de conformación de la identidad étnica en América Latina". En: Lischetti, M. (comp.) *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- GARCÍA CASTAÑO, Javier y Rafael PULIDO MOYANO. 1994. *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Ed. Eudema.
- GERZENSTEIN, Ana. 1992. "Una variedad oriental del matakó". En Braunstein, J. (comp.) *Hacia una carta étnica del Gran Chaco IV*. Las Lomitas: CONICET y Wenner-Gren Foundation.
- GERZENSTEIN, Ana; Leonor ACUÑA, Ana GARAY, Lucía GOLLUSCIO y Cristina MESSINEO. 1998. *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 1995. "Currículo e diversidade cultural". En: Tadeus da Silva, T. y Moreira, F. (orgs.) *Territorios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- 1997. "Currículum y diversidad cultural". En: Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos aires: Lugar Editorial.

- GLEICH, Uta. 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Rosdorf: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- GOODMAN, Mary Ellen. 1960. "Children as Informants: The Child's-Eye View of Society and Culture". En: *The American Catholic Sociological Review* 21 (2): 136-145.
- GRASSI, Estela. 1998. "La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social". En: Neufeld, M. R. et. al. *Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: El Mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- GRASSI, Estela; Susana HINTZE, Maria Rosa NEUFELD. 1994. Políticas sociales-crisis y ajuste estructural Buenos Aires: Editorial Espacio.
- HAMEL, Rainer Enrique. 2003. "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico". En *Palavra* 11: 63-88.
- HANDLER, Richard y Jocelyn LINNEKIN. 1984. "Tradición, genuina o espuria". En: *Jornal of American Folklore* 97 (385): 273-290 (Traducción de la cátedra Folklore General, FFyL, UBA)
- HECHT, Ana Carolina. 2006. "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). En: *Cuadernos Interculturales* 4 (6): 93-113.
- 2007. "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1): 65-85.
- 2009. "Sobre la experiencia escolar de niños indígenas. Entre el 'permanecer' y el 'llegar a ser'". En: *Novedades Educativas* N° 222: 36-39.
- 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma" *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.
- HECHT, Ana Carolina y Andrea SZULC (2006) "Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina". En: *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 4 (4): 45-66.
- HENRY, Jules. 1967. *La cultura contra el hombre*. México DF: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, Aida. 2001. "Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género". En: *Debate Feminista* 12 (21), publicación online.
- HERSKOVITZ, Melville. 1974. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- HILL, Jane y Kenneth HILL. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México DF: Instituto Nacional Indigenista, CIESAS y SEP-CONACYT.
- IÑIGO CARRERA, Nicolás. 1983. *Campañas militares y clase obrera Chaco 1870 – 1930*. Buenos Aires: CEAL Serie Historia Testimonial 25.
- KLEIN, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAUSS, Michael. 1992. “A loss for words”. En *Earthwatch* 11 (3): 10-12.
- KULICK, Don. 1992. *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, Bradley. 2000. “The Symbolic Animal: Foundations of Education in Cultural Transmission and Acquisition”. En: Levinson, B; K. Borman; M. Eisenhart; M. Foster; A. Fox y M. Sutton (eds.) *Schooling the Symbolic Animal. Social and Cultural Dimensions of Education*, pp. 13-24. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- LEZCANO, Alicia. 1999. “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”. En: Carli, S (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- LINTON, Ralph. 1971. *Cultura y Personalidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- LOMAS, Carlos. 2002. *La vida en las aulas: memoria de la escuela en la literatura*. Madrid: Paidós.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER. 2000. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cochabamba: Documento de trabajo, Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes).
- LYNCH, Fernando. 1990. *Una aproximación antropológica a algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba*. Buenos Aires: Informe Final de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MASOTTA, Carlos. 2001/2002. Videos de clases y entrevistas en Ramón Lista. Buenos Aires: INAPL.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1981. *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Editorial Pocket Edhasa.
- MANRIQUE de BORZONE, Ana María y Celia Renata ROSEMBERG (comp.) 2000. *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- MEAD, Margaret. 1963. “Socialization and Enculturation”. En: *Current Anthropology* 4 (2): 184-188.

- 1970. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor.
- 1972. *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 1994. *Sexo y temperamento*. Buenos Aires: Editorial Altaya.
- MELIA, Bartolomeu. 1979. *Educación indígena y alfabetización*. San Pablo: Editorial Loyola.
- 1998. “Palabra vista, dicho que no se oye”. En: Jung, I. y López, L. E. (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, DSE.
- MESSINEO, Cristina. 1999. “Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco”. En: *1º Reunión de la UBA sobre Políticas lingüísticas*. Buenos Aires: UBA.
- METRAUX, Alfred. 1946. “Ethnography of the Chaco”. En: Julian Steward (Ed.) *Handbook of South American Indians*, Volumen 1: The Marginal Tribes, pp.183-197. Washington: Smithsonian.
- NADER, Laura. 1997. “El Factor Fantasma: el impacto de la Guerra Fría sobre la antropología”. En: *Taller 2* (4): 44-86.
- NAHARRO, José Miguel. 2001. “La lengua como capital simbólico”. En: Buliubasich, C. y Marziano, L. (comp.) *Lenguas Aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. Salta: CEPIHA y Dpto. de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNSA.
- NARODOWSKI, Mariano. 1999. “Capítulo II: El lento camino de la desinstitucionalización (o infantilización generalizada)” y “Capítulo III: La ruptura del monopolio del saber escolar el padre ha muerto (¡Viva el maestro!)”. En: Narodowski, M. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- NARROLL, Raoul. 1964. “Ethnic Unit Classification”. En: *Current Anthropology* 5 (4): 283-312.
- NEUFELD, María Rosa. 1996. “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”. En: Lischetti, M. (comp) *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- 2000. “Etnografía y educación en Argentina - escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. En: *IX Simposio Interamericano de Investigación. Etnografía en Educación*, México DF.
- 2009 “Antropología y educación en el contexto argentino”. En: *VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR*, Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa y Graciela BATALLÁN, Graciela. 1988. “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina”. En: *Cuadernos de Antropología Social* (1) 2 120-135.

- NEUFELD, María Rosa y Ariel THISTED (comps.) 1999. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- 1999. "Pobreza y diversidad sociocultural". En: *Revista Ensayos y Experiencias* N° 30: 65-75.
- NOVARO, Gabriela. 2002. "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural". En: AAVV. *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- OCHS, Elinor. 1993. "Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective". En: *Research in Language and Social Interactions* 26 (3): 287-306.
- PARADISE LORING, Ruth. 2005. "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?". En: *Documento 56*. México DF: Cinestav, Departamento de Investigaciones Educativas.
- PETZ, Ivanna. 2002. *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en ciencias antropológicas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- PINEAU, Pablo. 1999. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En: Pineau, Dussel y Caruso (comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- POVEDA, David. 2001. "La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades - discontinuidades familia - escuela". En: *Gazeta de Antropología* N° 17: 17-31.
- PUIGGRÓS, Adriana; Rafael GAGLIANO Y Myriam SOUTHWELL. 2002. "Complejidades de una educación "a la americana": liberalismo, neoliberalismo y modelos educativos". En: *Entrepasados, Revista de Historia* 24-25.
- QUADRELLI, Andrea. 1998. *Ejapo letra para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones*. Tesis de maestría en antropología social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- 2000. "En busca de la letra indígena. Las escuelas para el indio en la provincia de Misiones". En: *Revista de antropología Ava* N°2: 201-248.
- RAITER, Alejandro. 2002. "La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido". En: *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Córdoba.

- REDONDO, Patricia y Sofía THISTED. 1999. "Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros". En: Puiggrós, A. (comp) *En los límites de la educación Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.
- RINDSTEDT, Camilla y Karin ARONSSON. 2002. "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox". En: *Language in Society* 31: 721-742.
- ROCKWELL, Elsie. 1980. Antropología y educación: problemas acerca del concepto de cultura. Manuscrito inédito.
- 1985. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: III Seminario Nacional de Investigación en Educación. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- 1995. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*, pp. 13-56. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- 1997. "La Dinámica cultural en la escuela". En: Alvarez, Amelia (Ed.) *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RODRIGUEZ, Nemesio; Elio MASFERRER y Raúl VARGAS VEGA (comps.) 1983. *Educación, etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe*. Vol. 1 y 2. México DF: UNESCO.
- ROGOFF, Bárbara. 1993. *Apéndices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROMAINE, Suzanne. 1996. *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ed. Ariel.
- SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. 2000. *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.
- SALAMA, Pierre y Jacques VALIER. 1996. *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el tercer mundo*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- SALAS, Adalberto. 1987. "Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura". En: *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25: 27-35.
- SILVA, Mercedes. 1998. *Memorias del Gran Chaco. Parte II. Pero, todavía existimos*. Resistencia: Ed. Editen.
- SPINDLER, George. 1999. "La transmisión de la cultura". En: Velasco, Castaño y Díaz de Rada (comp.) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- TAYLOR, Charles. 1871. "La definición de cultura". En: AAVV. *Historia de la teoría antropológica. Materiales de la cátedra Herrán*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- TIRAMONTI, Guillermina. 2000. "Las transformaciones del sentido de lo público en el sistema escolar". En: *Espacios en Blanco. Serie indagaciones* N° 10. Edición digital.

- TRINCHERO, Hugo. 2000. *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*. Buenos Aires: Eudeba.
- TUCKER, Nicholas. 1982. *¿Qué es un niño?* Madrid: Ediciones Morata.
- VARESE, Stefano y Nemesio RODRÍGUEZ. 1983 “Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva”. En: Rodríguez, N; E. Masferrer y R. Vargas Vega (comps.) *Educación, etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe*. Vol. 1. México DF: UNESCO.
- VAZQUEZ, Héctor. 2000. *Procesos Identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- VELASCO, Maillo; Honorio GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA. 1999. “Introducción”. En: Velasco M, H. García Castaño y A. Díaz de Rada (comps.) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- WELLS, Gordon. 1988. “La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela”. En: Cook-Gumperz, J. (comp) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- WILCOX, Kathleen. 1999. “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”. En: Velasco; García Castaño y Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta
- WOODBURY, Anthony. 1993. “Una defensa de la afirmación: “cuando muere una lengua, muere una cultura”. En: Skura, S (comp) *Relaciones entre lengua, cultura y sociedad*. Buenos Aires: OPFyL.
- WRIGHT, Pablo. 1983. “Presencia protestante entre aborígenes del Chaco argentino”. En: *Revista Scripta Ethnologica* VII: 73-84
- WRIGHT, Pablo y Marcela MENDOZA. 1986. “El fracaso escolar en comunidades tobas”. En: *Aprendizaje Hoy* VII: 79-84.
- ZIGARÁN, Julia. 2001. “El español como segunda lengua en zonas aborígenes”. En: Buliubasich, C. y Marziano, L. (comp.) *Lenguas Aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. Salta: CEPIHA y Dpto. de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNSA.

Documentos consultados y citados:

- Constitución de la Provincia de Formosa. 1991.
- Constitución de la Provincia de Formosa. 2003.
- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). 1998. Plan operativo. Subprograma educación.

- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). 1998. Subprograma educación. Plan de Mejoramiento Educativo.
- DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). 1999. Primer Informe de Avance. Una experiencia de investigación participativa entre las comunidades wichí del departamento de Ramón Lista.
- Gramática Escolar de la Lengua Wichí. 2003. Equipo técnico de la UBA y Equipo de MEMAs del departamento de Ramón Lista (Formosa). Programa DIRLI, Buenos Aires.
- Ley Integral del Aborigen Formoseño N° 426. 1984.
- Ley de Educación Nacional N° 26206. 2006.
- PPI (Proceso de Participación de los Pueblos Indígenas). 1997. Pensamientos de los Indígenas de la Provincia de Formosa. ACPD, Formosa.
- Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación, 1999. “Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina”. Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Atención de necesidades educativas de la Población aborigen.
- Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. C/1998 “Políticas compensatorias y educación intercultural y bilingüe”. Atención de necesidades educativas de la Población aborigen.
- Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina. 2004.
- Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 1999.
- Centro Educativo N° 2 de Nivel Medio para comunidades autóctonas y sectores marginales. 1998. “Una propuesta alternativa de educación y trabajo con comunidades wichí”. El Potrillo, Ramón Lista. Ministerio de Cultura y Educación.