

Educación intercultural bilingüe en las comunidades Wichis de Ramón Lista (Formosa)

Procesos de apropiación, resistencia y negociación.

Autor:
Hecht, Ana Carolina

Tutor:
Acuña, Leonor

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas

***EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
EN LAS COMUNIDADES WICHÍS DE RAMÓN
LISTA (FORMOSA):
PROCESOS DE APROPIACIÓN,
RESISTENCIA Y NEGOCIACIÓN***

Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas
(Orientación Sociocultural)

*Tesista: Ana Carolina Hecht
Directora: Prof. Leonor Acuña
Codirectora: Dra. Gabriela Novaro*

2004

ÍNDICE:

Capítulo 1: Introducción

- 1. 1. Presentación.....
- 1.2. Del proyecto inicial al actual.....
- 1. 3. La transferencia.....

Capítulo 2: La metodología de investigación

- 2. 1. Consideraciones teóricas-metodológicas preliminares.....
- 2. 2. El diseño de la investigación.....

Capítulo 3: Marco teórico para el análisis

- Presentación.....
- 3. 1. La antropología de la educación.....
- 3. 1. 1. Del particularismo histórico a la escuela de cultura y personalidad.....
- 3. 1. 2. De la década del '50 en adelante.....
- 3. 1. 2. 1. Antropología aplicada y educación.....
- 3. 1. 2. 2. Antropología de la Educación.....
- 3. 1. 2. 2. 1. Las teorías de la reproducción.....
- 3. 1. 2. 2. 2. La mirada Latinoamericana.....
- 3. 2. La antropología lingüística.....
- 3. 2. 1. Relativismo Lingüístico.....
- 3. 2. 2. Antropología Lingüística.....
- 3. 3. El encuentro de la antropología lingüística y de la educación.....
- 3. 4. Aportes para el estudio de la EIB.....
- 3. 4. 1. El caso argentino.....

Capítulo 4: De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe en el departamento de Ramón Lista

- 4. 1. Contexto actual de las comunidades wichís en Formosa.....
- 4. 1. 1. Remontándonos un poco.....
- 4. 1. 2. Configuración actual.....
- 4. 2. El derecho a la EIB.....
- 4. 3. Caracterización de la situación socioeducativa y sociolingüística de Ramón Lista..
- 4. 4. La EIB en Ramón Lista.....
- 4. 4. 1. La escuela de los anglicanos.....
- 4. 4. 2. La escuela de antes.....
- 4. 4. 3. La escuela de ahora.....

4. 5. Sobre las prácticas educativas en la EIB: MEMAs y maestros de grado.....	
4. 6. Las lenguas en contacto.....	
4. 7. Las prácticas y representaciones sobre los modos de enseñanza familiares y escolares.....	
4. 8. Escuela y cultura wichí.....	
4. 8. 1. Curriculum escolar y cultura wichí.....	
4. 8. 2. El alumno y el niño wichí.....	
4. 8. 3. Educación y trabajo.....	
4. 8. 4. Representaciones sobre la escuela.....	
4. 8. 5. Un último repaso.....	
Capítulo 5: A modo de recapitulación, síntesis y cierre.....	
Bibliografía.....	
Anexos 1 y 2.....	

Agradecimientos:

En primer lugar me gustaría dedicarles esta tesis a mi Directora y a mi Co-directora. A mi queridísima Leonor, por ser para mi un ejemplo tanto a nivel personal como profesional. Es tanto y tan importante lo que debería agradecerle que me resulta casi paralizante empezar con la enumeración. Principalmente 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 de esta tesis y otros trabajos a través de los años, por enseñarme a trabajar grupalmente en un clima ameno, afectivo y amistoso pero sobre todo por las charlas y consejos sobre “la vida”. Tan solo un millón de gracias por siempre. A Gabriela por la enorme predisposición para sumergirse en la temática de esta tesis y leer tan minuciosamente cada línea, así como por los valiosísimos aportes y comentarios. También me gustaría dedicarle a mi familia, especialmente a mis padres, que desde siempre me tuvo confianza y me apoyó y ayudó a llevar adelante mis decisiones y proyectos, sin ellos no hubiera podido hacer nada. A todos los MEMAs, maestros de grado, directores, y demás agentes educativos que participaron de esta tesis con sus charlas sobre la EIB. A mis compañeras-amigas del equipo porque nos estamos formando juntas, apoyándonos y combinando indisociablemente la amistad con el trabajo. También a mis compañeros-amigos del CEDCAPI y de Derqui ya que de alguna manera forman parte de estas reflexiones. A todos los integrantes del equipo de la asistencia técnica y del UBACyT que me apoyaron en este trabajo. A mis amigas de siempre por haberme escuchado una y otra vez hasta el cansancio hablar de esta tesis, lo mismo a David que además supo ser mi compañero y estar en momentos difíciles. A la memoria del Ioio, a quién siempre añoro. Por último a Guille, por ser todo y más.

Capítulo 1: Introducción

1. 1. Presentación

La investigación que sustenta esta tesis se ha llevado a cabo tanto en el marco de un proyecto UBACyT¹ como en el de una asistencia técnica para la instrumentalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en el área de lingüística, en el departamento Ramón Lista² (ubicado en el oeste de la provincia de Formosa). El haber iniciado esta investigación en el contexto de un trabajo en equipo le da una peculiaridad a esta tesis, en tanto la consideramos como el fruto de un largo proceso de trabajo y reflexiones tanto personales como conjuntas dentro de este grupo de investigación y asistencia técnica interdisciplinario. Esta introducción es una síntesis del recorrido realizado durante los últimos tres años y del cual esta tesis es el fruto.

Particularmente, la primera inquietud que me llevó a acercarme hacia esta temática surgió del interés por las problemáticas en el campo educativo destinado a las poblaciones indígenas argentinas, sobretodo con miras a la transferencia e intervención en estas situaciones. En consecuencia, me acerqué a la lingüista Leonor Acuña en marzo del 2001, quien dirigía a un grupo de especialistas y técnicos del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras³. Este grupo estaba realizando desde septiembre de 1999 una asistencia técnica en el área de lingüística para el Subprograma Educación dentro del Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista (DIRLI, en adelante). El objetivo de la asistencia técnica consistía en la implementación del wichí como lengua de instrucción y en la capacitación de docentes de grado 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 EGB 1 y una gramática escolar del wichí.

Inmediatamente me incorporé a dicho equipo, y allí mis intereses iniciales se fueron diversificando y complejizando, ya que las reflexiones en torno a la EIB recibían la mirada de los especialistas de las varias disciplinas que conformaban al equipo. Se contaba con lingüistas, sociolingüistas, especialistas en ciencias de la educación, antropólogos y profesores de español como segunda lengua. A lo largo del 2001 y 2002 se mantuvieron reuniones periódicas en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, donde con los aportes de todos cobraban forma discusiones fruto de la lectura de material bibliográfico y de los interrogantes e incertidumbres que se iban

produciendo a lo largo del trabajo del equipo para la asistencia técnica. Merced a todo lo citado fue formándose un proyecto de investigación que pude llevar a cabo gracias a una Beca Estímulo⁴ de la UBA. Debemos admitir que esta tesis, sin ser una versión ampliada de esa investigación, es deudora en gran parte de aquélla.

Mientras llevaba adelante la investigación de la beca, tuve la oportunidad de viajar al departamento de Ramón Lista en dos ocasiones. La primera, en julio de 2002 y la segunda en octubre del mismo año. Ambos viajes marcaron un antes y un después tanto a nivel de la investigación como personal. El vínculo y el compromiso con los agentes sociales y su realidad se fortalecieron, así como, al apreciar la realidad más cotidiana del departamento, hizo que el trabajo cobrara otro cariz y tuviera que replantearme muchas de las afirmaciones que hasta ese momento había hecho. Quizás porque recién fue ése, el momento del viaje, cuando todos mis supuestos entraron en tensión con el campo. Esos viajes no solamente se realizaron con los fines de “*recoger material de campo*” sino que fueron parte del trabajo de transferencia, por eso el trabajo de campo se tiñó con ciertas peculiaridades que más adelante ampliaremos.

A lo largo del año 2002 y 2003 fui sistematizando esta experiencia de investigación y transferencia en EIB. Así, mientras el tiempo transcurría, las perspectivas para abordar el trabajo se complejizaban y establecer los límites de hasta dónde llegaba la investigación se volvió algo tan complejo como lo fue en aquel primer trabajo definir qué quería investigar.

No obstante logré acotar un objetivo par esta tesis. En donde me propongo analizar cómo se construye la propuesta de educación intercultural bilingüe en las comunidades wichís del departamento de Ramón Lista, intentando aprehender los procesos de *apropiación, resistencia y negociación* (Rockwell 1995, 1996) de las prácticas y representaciones que circulan entre la comunidad, la familia y la escuela sobre *qué y cómo se enseña*.

1. 2. Del proyecto inicial al actual

En este apartado mostraremos en qué consistió el proyecto inicial de la beca de investigación y cómo pasamos de ése al de esta tesis. La génesis del primero encontró su fundamentación en la lectura de las propuestas elaboradas desde el Ministerio de Cultura y Educación de nuestro país, así como en algunas investigaciones sobre educación aborígen (Plan Social Educativo 1998 y 1999; Sagastizábal, 2000). En esas, se afirma que, al aplicar un modelo educativo se debe comprender, conocer y valorizar el o los grupos de pertenencia de

los alumnos; tornándose imprescindible conocer las características del niño, de su familia, de su cultura, de su contexto histórico-geográfico y agregaríamos la competencia lingüística que tiene el niño en las lenguas en contacto al ingresar a la escuela, así como en los modos en que se usa y enseña la lengua materna en el medio familiar (Acuña, 2002; Acuña y Sierra, 2002). Sin embargo según lo sostenido por el Ministerio de Cultura y Educación, este tipo de investigaciones no se han efectuado en nuestro país: *“La dimensión intercultural no tiene que ver [solo] con el qué enseñar, sino con el cómo enseñar, entonces sobre aprendizaje en comunidades indígenas sabemos muy poco todavía”* (López, en: Plan Social Educativo, 1999); *“(…) las experiencias [en la Argentina] prestan poca atención a la ‘forma’ (modo o estilo de organizar el proceso educativo). El no introducir una crítica acerca de ese modo o estilo conduce a que en la práctica educativa se impongan las formas de relación implícitas en el sistema escolar”* (Plan Social Educativo, 1998). Lo sostenido anteriormente no sólo insinúa la estrecha relación que debería haber entre el trabajo de investigación y el de transferencia en los diseños educativos para las comunidades indígenas, sino que plantea que no se puede trasladar mecánicamente el modelo alfabetizante de nuestra educación formal a un contexto indígena. Para que ello no suceda, es central reconocer que la escuela se instala en una particular configuración histórica, política, económica y sociocultural y que se la debería conocer para que el modelo educativo que se proponga tenga una significación cultural para los destinatarios. Este tipo de reflexiones más las problemáticas que se iban produciendo en el grupo de trabajo del que participaba, fueron dándole forma al proyecto de investigación de la Beca Estímulo.

Este primer diseño fue importante porque por un lado, me permitió tomar distancia de mis otras experiencias de investigación y extensión⁵ en torno a las problemáticas educativas indígenas; y por otro, porque implicó recortar un aspecto de la totalidad del trabajo del equipo, que pudiera ser a la vez un aporte tanto al área de conocimiento proyectada por el UBACyT como a los fines de la asistencia técnica. Teniendo siempre por delante el desafío y la riqueza de articular ambas perspectivas.

El propósito del proyecto de beca estímulo (Hecht, 2001) era estudiar las prácticas y las representaciones de los agentes sociales, sobre “cómo se enseña” tanto en el ámbito familiar como en el escolar, tomando como eje el uso que se hace del lenguaje verbal en dichos procesos. Con la finalidad última de transferir a los maestros y especialistas para la elaboración de material didáctico elementos para resignificar dentro del contexto escolar las prácticas educativas wichís rastreadas en el ámbito familiar.

A todo el equipo nos parecía fundamental una investigación de este tipo, no sólo por la falta de antecedentes de una investigación similar en el área, sino porque además nos permitiría acercarnos a los propios destinatarios de la escuela de modalidad aborigen a la reflexión sobre qué propuestas y prácticas o modalidades de enseñanza son las adecuadas para alcanzar los fines de una educación que sea intercultural y bilingüe. Creemos que es imprescindible investigar esta área del saber porque más allá del interés teórico que esta situación nos despierta, subyace una problemática social a la que debiera prestársele atención sobre todo si consideramos que nuestra práctica política es indivisible de nuestra curiosidad intelectual.

Esta investigación se ha guiado por la hipótesis de que a los ámbitos escolares y familiares corresponden distintos modos 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 (Rockwell, 1996). Preferimos esa mirada por sobre la conceptualización diádica de Berger y Luckmann (1966) sobre socialización primaria (familiar) y secundaria (escolar) ya que, creemos que ambas se entrecruzan más allá de que a los fines analíticos convenga diferenciarlas. Esperábamos a través del análisis de estas situaciones entrelazadas poder visualizar parafraseando a Raiter (2002) la construcción de una nueva realidad al interior de la escuela intercultural bilingüe, por el interjuego de los diversos agentes sociales implicados. Es decir que, en la EIB se establece, “(...) *no ya un diálogo entre la cultura nacional o mestiza y la(s) cultura(s) indígena(s), sino un diálogo entre los patrones de interacción sociocultural locales y la cultura de la escuela*” (Díaz-Couder, 1998: 28). Nuestra intención era trascender el plano de las oposiciones binarias, que siempre generan distorsiones, y aprehender las interrelaciones y constricciones mutuas.

Sin embargo, estas reflexiones fueron configurándose y redefiniéndose en el transcurso de la investigación. Así el proyecto se iba reformulando según transcurría el tiempo, bajo la influencia de las lecturas efectuadas durante esos dos años, las ideas previas al trabajo de campo y las que surgieron durante y luego del mismo. Por ejemplo, nos pareció limitado y difícil de abordar a la familia y la escuela centrándonos exclusivamente en el papel que cumple la lengua y cómo se la usa en los procesos de enseñanza. Nos resultó casi imposible dividir a la familia wichí de la comunidad wichí, más allá de cuando uno lo hace analíticamente para ejemplificar algo. A su vez, el modo de articularnos con el campo ha hecho que nos haya resultado más accesible “la escuela” que “la familia” como referente empírico durante nuestro trabajo de campo. Por otro lado, el material de campo y las lecturas

posibilitaban un planteo más genérico y con bastantes interrogantes abiertos, en tanto desde el 2002 no hemos tenido la oportunidad de volver al departamento para continuar con nuestra investigación⁶.

A modo de síntesis, un poco por causa de elecciones personales y un poco por limitaciones externas es que ese primer proyecto lo fui llevando hacia lo que hoy es esta tesis. En donde pretendo plasmar una reflexión más amplia que aquella primera pregunta de la beca estímulo ampliándola hacia otros horizontes. Es decir que estudiaremos el vínculo familia-comunidad-escuela para abordar sus interrelaciones y así aprehender los procesos de *apropiación, resistencia y negociación* de las prácticas y representaciones de cada uno de esos espacios sociales. Quizás nuestro fin último sea, reflejar el proceso de construcción de la EIB en un punto concreto del país del modo más dinámico posible y por lo tanto, más saturado con las contradicciones inherentes a todo proceso social complejo.

1. 3. *La transferencia*⁷

Como ya mencionamos en el apartado anterior, la ejecución de la investigación estuvo marcada desde siempre tanto por la lógica de la investigación como por la de la transferencia, ya que se trató de aportar herramientas al equipo interdisciplinario para la asistencia técnica al Programa DIRLI⁸. Sin embargo ambas dimensiones se complementaron y se nutrieron mutuamente a lo largo de todo el proceso de trabajo y terminaron por constituir dos caras de una misma moneda.

Personalmente mi participación dentro del equipo de trabajo para la asistencia técnica ha tenido diferentes aristas. Por un lado, estuve a cargo de la tutoría de dos grupos de docentes en las dos pasantías de Capacitación Docente para maestros de EGB del Dpto. de Ramón Lista, dictadas en el Laboratorio de Idiomas (F. F. Y L.- UBA)⁹. Por otro, participé en los Talleres de Capacitación Docente también para los docentes de EGB dictados en escuelas de Ramón Lista¹⁰. Además, junto a una parte del equipo¹¹ hemos preparado diversos materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua. Estos materiales están compuestos por el Libro del Alumno *Mistolcito*¹², la Guía para el Trabajo Docente y un casete con canciones y sonidos que complementan el libro. A todo lo mencionado hay que agregarle mi participación en uno de los tres Módulos para la Formación y Consulta Permanentes confeccionados por Leonor Acuña para los docentes de la zona¹³. Personalmente

todas estas actividades se dieron en íntima asociación con la investigación, sin embargo optamos por ampliarlas en el *Anexo 2* como para no perder el hilo argumentativo de esta tesis.

Más allá de mi participación formal en lo que se refiere a las actividades citadas, consideramos importante destacar que el principal aporte que esta investigación brindó a la asistencia técnica consistió en acercar la mirada de los destinatarios a la planificación de EIB que diseñó la Prof. Leonor Acuña. Es decir que, principalmente a través del trabajo etnográfico, se pudo retomar las voces de los maestros de grado, padres y maestros wichís sobre el trabajo que se estaba realizando. Por ello, me siento conforme de que mi primera experiencia de investigación sistemática haya sido junto a esta asistencia técnica. Ahora bien, como para finalizar este apartado insistimos en lo fundamental de esta doble articulación que tuvimos con este proyecto por distintas razones:

- Porque implicó un reto el planificar un trabajo abierto a las demandas e intereses de los agentes sociales.
- Porque como consecuencia de lo anterior, a cada paso del trabajo surgieron dudas, incertidumbres e interrogantes que me llevaban a cuestionar y reflexionar sobre mi aporte personal dentro del proceso de investigación-transferencia mientras este transcurría.
- Porque me exigió conjugar diferentes demandas, ritmos y tiempos como son los de la investigación y los de la transferencia en un mismo trabajo.
- Porque al formar parte de un equipo interdisciplinario de trabajo pude trascender mi mirada desde la antropología y enriquecerme con las otras disciplinas. Gracias a las que me acerqué a las muchas aristas que puede tener la EIB en tanto objeto de investigación para diferentes disciplinas, más allá de que siempre como ideal se privilegie un abordaje transversal que las atraviese a todas.

Capítulo 2:

La metodología de investigación

*“La dificultad está en la rareza que supone construir textos ostensiblemente científicos a partir de experiencias claramente biográficas, que es lo que al fin y al cabo hacen los etnógrafos”
Clifford Geertz*

*“(...) el proceso de investigación siempre está en marcha, siempre se está cuestionando y revisando, es un proceso en constante construcción”
Velasco, Castaño y Díaz de Rada*

*“La pregunta antropológica nace del encuentro: el encuentro entre pueblos, culturas, épocas”
Esteban Krotz*

2. 1. Consideraciones teóricas-metodológicas preliminares:

Nuestra intención en este capítulo es mostrar el diseño metodológico que llevamos adelante en la investigación que efectuamos en esta tesis. Es nuestro propósito especificar las diferentes instancias de trabajo de campo que hemos tenido: es decir, los viajes y los talleres. Además expondremos los inconvenientes y las ventajas encontradas durante este proceso de investigación llevado adelante en íntima asociación con la asistencia técnica desarrollada por el equipo.

En primer lugar nos parece primordial posicionarnos frente a nuestra concepción sobre el proceso de producción del conocimiento. Acordamos con planteos como el que citaremos a continuación, ya que enfatizan el carácter relacional en la producción del saber, sobre todo en lo que a las ciencias sociales se refiere. Reconocemos así, parafraseando a Neufeld y Thisted (1999) y Neufeld (2000), lo imposible que es generar conocimientos acerca de otros sin producirlo junto con los otros, ya que nuestro supuesto inicial es que los agentes sociales

saben y nuestra tarea es la de articular y contrastar esos saberes. Desde nuestra óptica es fundamental reconocernos a nosotros mismos -en tanto investigadores- y a los otros agentes sociales -en tanto nuestro supuesto objeto de estudio- como sujetos sociales que compartimos una misma realidad social. Sin negar que ésta a su vez es aprendida diferentemente por cada uno de nosotros, debido a que “(...) *lo que uno ve o experimenta depende de quién es uno a nivel individual, social e histórico*” (Caplan, 1988: 5). Esto implica reconocernos a nosotros mismos como sujetos históricos imbuidos en múltiples constreñimientos estructurales y coyunturales. Y ese reconocimiento lo consideramos fundamental para la producción del conocimiento. Ya que, creemos al igual que Feyerabend (1981) en lo absurda de la delimitación entre el “*contexto de descubrimiento*” y “*contexto de justificación*” (Popper, 1977) en la producción del conocimiento. Ya que en realidad esos contextos no se diferencian sino que se superponen, por eso consideramos que debería formar parte del trabajo aquello que forma parte del “*contexto de descubrimiento*” del investigador. Todo lo mencionado debemos tenerlo presente a la hora de investigar, ya que estudiamos en contextos sociocultural, económica y políticamente determinados. Y eso implica que no podemos dejar de lado cómo esas variables determinan a todos los actores inmersos en esos contextos, inclusive a nosotros mismos.

Según entendemos, el conocimiento científico (en nuestro caso: antropológico) es fruto de una relación, de un encuentro entre los saberes de dos tipos de agentes sociales históricos: el antropólogo y los sujetos-objeto de la investigación. Y el resultado de esa investigación nace de la articulación, comparación y contraste entre esos saberes que poseemos los diversos agentes. O por lo menos, esta tesis es eso lo que se propone.

A su vez, debemos explicitar que todo proceso de investigación supone esta relación, o mejor dicho, este encuentro entre agentes sociales aunque generalmente en el marco de una situación de desigualdad. Desigualdad en el sentido de que evidentemente hay alguien que investiga y alguien que es investigado (Petz, 2002). Es por ello que para nosotros, es importante que el antropólogo se posicione frente a su objeto para así poder explicitar desde dónde, para quién y cómo se está produciendo ese saber “científico”. Recordemos que es a través de la subjetividad como el investigador percibe y crea lazos en el campo con otras subjetividades. Y por lo tanto, esa subjetividad puede ser la causante de los mayores sesgos al saber que se crea. Como claro ejemplo nos basta la siguiente afirmación “*lo que encontramos depende de las preguntas que hacemos y del ángulo desde el que enfocamos nuestro material. Si formulamos preguntas distintas, en momentos distintos, seguramente obtendremos respuestas distintas.*” (Caplan, 1988: 9). Esto no es un llamado a negar la subjetividad del

investigador, sino más bien es una invitación a posicionarnos frente a nuestro trabajo. Y eso no implica que obviemos los sesgos sino más bien que los reconozcamos y explicitemos.

En este punto entra para jugar un rol central la “reflexividad” del antropólogo, “(...) *la reflexividad en el TC [trabajo de campo] es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente (...) y la de los actores o sujetos, objetos de investigación*” (Guber, 1991: 87). El antropólogo, es un sujeto histórico y culturalmente constreñido que interactúa en el campo con otros sujetos históricos y culturalmente constreñidos. Por eso para producir saberes en ciencias sociales se necesita del diálogo y la participación del otro, es necesario enfatizar que se deben dar esas interacciones pero desde la reflexividad -tanto del investigador como de los otros agentes- para que ambas puedan confrontarse y tensionarse.

En cuanto a la construcción del objeto de estudio, bien vale aclarar que éste no constituye una conceptualización previa al trabajo de campo, empírico, sino que se trata de una construcción que se va realizando a lo largo de todo el proceso de investigación. En nuestro caso concreto, más allá de haber planteado a grandes rasgos nuestro objeto de estudio, tuvimos como momento crucial para la redefinición de este al trabajo de campo. Tengamos en cuenta que de este “(...) *nunca se emerge pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata de desechar o descomprobar la concepción original, como de complejizar, enriquecer y abrirla a las ideas iniciales que provee la teoría como punto de partida*” (Rockwell, 1987: 19-20). Además hay que tener en cuenta que creemos “(...) *el TC [trabajo de campo] no es sólo un medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos*” (Guber, 1991: 91). Un poco en esa línea estuvo nuestro trabajo, ya que las diferentes etapas en la redefinición del objeto fueron suponiendo una mayor complejización del mismo aunque sin abandonarlo del todo. Es decir que, hemos partido de una primera concepción sobre determinada problemáticas pero esas pasaron por distintos procesos de redefinición según las nuevas perspectivas que nacían de nuestra experiencia etnográfica y la lectura de material teórico.

Tampoco nos parece correcto dejar entrever una perspectiva del trabajo de campo como si este fuese la principal fuente en la producción del saber. Es decir en nuestra opinión, durante el trabajo de campo es importante reconocer que: “*la organización y realización práctica de la recolección (producción) de datos se encuentran estrechamente interrelacionadas dentro de la construcción teórica del objeto*” (Bourdieu y Wacquant, 1995:30). Ya que en última instancia “*El objeto de investigación es un fenómeno visto desde un ángulo teórico específicamente*” (Hammersley y Atkinson, 1994: 57). Llegados a este

punto explicitamos que consideramos al objeto de estudio “(...) *no como la cosa real, sino el producto del proceso de construcción*” (Rockwell, 1987: 26). Es decir que, el objeto emerge en ese proceso de construcción como consecuencia del complejo interjuego entre teoría y empiria.

2. 2. *El diseño de la investigación:*

El diseño de la investigación se basó en una metodología de carácter eminentemente cualitativo. En donde se combinó el trabajo de rastreo y sistematización bibliográfica con técnicas etnográficas de relevamiento de información a través de la observación con participación, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad con directivos escolares, maestros de grados y MEMAs, así como con padres y madres wichís.

Las instancias de trabajo de campo han sido dos viajes a Ramón Lista y la participación -en el rol de tutora- en pasantías de capacitación realizadas para los maestros del departamento en Buenos Aires y en Ramón Lista por parte del equipo técnico.

En cuanto al acceso al campo y los “porteros” (Hammersley y Atkinson, 1994) debemos recordar que formaba parte del equipo a cargo de la asistencia técnica para el Programa DIRLI y eso, por lo tanto, jugó un rol central en la investigación. Primero, porque los gastos del trabajo de campo fueron cubiertos por dicho programa y, la estadía en Ramón Lista se hizo dentro de un espacio perteneciente al Programa así como, los traslados dentro del departamento se realizaron por medio de vehículos del DIRLI. Segundo, en tanto la representación que se construyó sobre mi “identidad” como parte del Programa me abrió las puertas de acceso a los espacios y agentes sociales. Si bien en realidad nunca logramos desentrañar del todo si a esa apertura no subyacía una tensión negativa, en tanto en última instancia representábamos al Programa. Lamentablemente, nunca tuvimos el tiempo necesario como para rastrear las representaciones que circulaban entre las comunidades wichís en torno al DIRLI. Además tenemos dudas sobre lo que nuestra presencia representó para las comunidades, en el sentido planteado por Hammersley y Atkinson (1994: 71) al afirmar que *“mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede representarlo”*.

En relación con 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 entreaña 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 alusión al tema, aunque más no sea brevemente, ya que ha sido muy significativo para nosotros. El referente empírico con el que trabajamos en esta tesis se halla localizado aproximadamente a 1600 Km de Buenos Aires. 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 climáticas¹⁴. Aunque nada está más lejos de nosotros que 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 nos dificulte el plasmar fielmente esas sensaciones. No obstante, no podemos dejar de marcar lo complejo que nos resultó entablar los primeros contactos. Primero por ser el trabajo de campo nuestro primer contacto con la zona, segundo por los problemas comunicativos a los que nos enfrentamos tales como el hecho de que los agentes sociales con quienes pretendíamos trabajar tenían como lengua de uso cotidiano al wichí, y personalmente, carecía de competencias comunicativas en ella. Así a lo largo del trabajo de campo hemos usado exclusivamente el español y obviamente esto ha sesgado el tipo de información registrada. Principalmente porque solamente se pudo trabajar con los agentes sociales bilingües, quedando excluida de nuestro trabajo la mayoría de la población.

La investigación que llevamos adelante para esta tesis se efectuó entre el año 2001 y el 2003. La lectura de bibliografía fue una constante a lo largo del tiempo, mientras que el trabajo de campo solamente se realizó en el año 2002. Aunque debemos tener en consideración que se mantuvo un contacto fluido con la zona durante el año 2001 y 2003, a través del trabajo de los otros miembros del equipo.

Durante la estadía en el departamento se realizaron una serie de entrevistas en profundidad, particularmente a los MEMAs y a los maestros de grado, y se observaron clases de lengua wichí y español.

En relación con nuestros registros, algunos surgieron de la observación de clases en Inicial y EGB, otros de entrevistas pautadas, otros de charlas informales y otros como resultado de la observación-participante en las pasantías y talleres de capacitación para docentes. En cuanto a los modos de inscribir ese material de campo, hemos optado por grabar algunas entrevistas formales y simplemente tomar notas en el resto para reconstruir las charlas inmediatamente después que finalizaban. No siempre recurrimos al grabador para evitar las

inhibiciones que éste generaba, además como su uso siempre se efectuó con el consentimiento de los entrevistados algunas veces éstos no aceptaron su presencia. Los agentes sociales a los que entrevistamos los seleccionamos con la idea de tener una representatividad lo más amplia posible de todo el tipo de agentes que forman parte de la EIB en esa zona. En total se efectuaron 16 entrevistas en profundidad, 11 a MEMAs, 3 a maestros de grado y 2 a directoras de EGB 1 y 2 de Modalidad Aborigen. Además se observaron clases de español y de wichí en Inicial y 1º año de EGB1 dentro de 3 escuelas de distintas comunidades del departamento¹⁵. 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 57 maestros (entre los de grado y MEMAs), 8 directores de escuela y al menos 5 personas de la Delegación Zonal¹⁶ y Ministerio de Educación de Formosa. En relación con los 11 MEMAs entrevistados en profundidad vale la pena aclarar que todos fueron especialmente seleccionados sobre la base de las recomendaciones de los miembros del equipo técnico u otros agentes sociales del departamento, así como además se tuvo en cuenta que casi todos estaban en pareja y tenían hijos, para de ese modo representar a la mirada de los padres.

No obstante, tenemos que reconocer un particular sesgo en nuestro trabajo, ya que dentro de la comunidad wichí solamente pudimos entrevistar en profundidad a los MEMAs. Esto fue así por varios motivos: uno, como ya dijimos, porque los MEMAs son bilingües, otro porque gracias al trabajo de la asistencia técnica teníamos una relación más fluida con ellos y además porque las estadías en Ramón Lista no se extendieron lo suficiente como para entrar en contacto con otros espacios sociales más allá de la escuela. No obstante la cercanía con los MEMAs, debemos aclarar que son unas figuras culturalmente complejas, porque de entre los wichís son los que mejor dominan la lengua española, trabajan en estrecho contacto “con los blancos” y por lo tanto, son los que con más soltura se desenvuelven frente a los no-wichís. A pesar de esa mayor soltura, mientras efectuamos nuestras entrevistas tuvimos un par de inconvenientes dignos de ser mencionados. Como sostiene Bourdieu *“El mercado de bienes lingüísticos y simbólicos que se instituye en oportunidad de la entrevista varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado o -lo que viene a ser lo mismo- entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que estamos provistos”* (Bourdieu, 1993: 529). Así se podría empezar a enumerar alguno de entre la serie de inconvenientes que se tienen al realizar entrevistas, sobre todo teniendo en cuenta que se trató de nuestra primera experiencia de trabajo etnográfico. En este caso específico, las complicaciones que más se destacaron fueron de índole lingüística y comunicativa. Recordemos la distinción que marca Briggs (1986) sobre las entrevistas, según si el

investigador trabaja en su comunidad de habla o no. En el primer caso, más allá del artificial contexto que supone toda entrevista, el investigador descubre las reglas que ligan forma, contexto y significado. Sin embargo, este hecho se dificulta al entrar en contacto con otras comunidades en las cuales además ni siquiera la situación de entrevista es quizás considerada como un evento comunicativo de la comunidad (Hymes, 1976). Es decir que, al interior de la entrevista se filtran aquellas reglas y normas cotidianas de uso del lenguaje y ritmos en el habla que en el particular contexto de la entrevista puede terminar por producir choques comunicativos o simplemente transmitir significados que no podrán ser captados en la superficie referencial del lenguaje. Así, en la entrevista inherentemente se producen dificultades comunicativas que complican el mutuo entendimiento. Por eso, el “entrevistador-etnógrafo” debe ser consciente de que su marco interpretativo no es el único y que debe ser siempre contrastado y diferenciado del marco interpretativo del agente social entrevistado. Como para ejemplificar con nuestras entrevistas, tuvimos dos situaciones particularmente conflictivas. Una estuvo en los ritmos comunicativos que supone la entrevista, en donde uno pregunta y el otro responde. Hubo muchas preguntas que nunca tuvieron una respuesta, quizás porque mi impaciencia no logró respetar el tiempo que mediaba entre pregunta y respuesta. Específicamente, a veces preguntaba y la respuesta recién me era dada por ejemplo, dos minutos más tarde. Otro inconveniente estuvo en el modo que elegimos para formular las preguntas, ya que en todo momento trataba de minimizar la violencia simbólica que creía estar ejerciendo sobre el entrevistado por el simple hecho de estar preguntando. Esta situación específicamente se dio en las primeras entrevistas, donde el hacer preguntas lo vivenciaba como un modo de invasión, y por ello como para minimizar esa imposición y asimetría en el diálogo recurrí a “modalizar” todas las preguntas. Sin embargo esa exageración terminó por dificultar la comprensión de la pregunta a los entrevistados¹⁷. Es por esto que a lo largo de las entrevistas no pude dejar de sentir “las culpas” y “problemas éticos” sobre los que reflexiona Rockwell (1987). Es decir que, en ningún momento logré dejar de sentirme como extraña e invasiva en los diálogos y esto se remarcaba no solo por la lengua que estábamos usando sino por las pautas de interacción.

Además del sesgo que ya mencionamos con respecto a los agentes con quienes trabajamos, debemos referirnos a lo que sucedió con mi “identidad personal” en el contexto del trabajo de campo. Ya que como sostiene Rockwell “(...) *las condiciones de trabajo y de vida de los investigadores, en sí mismas, impusieron ciertas restricciones al proceso etnográfico*” (Rockwell, 1987: 5). Es decir, es importante mencionar que durante el trabajo de campo se me asoció indefectiblemente al equipo técnico del Programa DIRLI y esa

pertenencia se privilegió por sobre la de “investigadora”. Esa “entrada” no neutral al campo, ha marcado mi experiencia etnográfica. Si reflexiono un poco sobre por qué se me asoció al Programa DIRLI, la respuesta salta a la vista. Eso fue como consecuencia de que mi estadía en el departamento se vinculó con actividades para el proyecto de la asistencia técnica. Además de que las entrevistas formales se realizaron o bien en las oficinas del DIRLI o bien en las escuelas los días que fui por los talleres. A esto hay que sumarle que, las entrevistas informales siempre se hicieron en el contexto de los talleres o las pasantías de capacitación de los maestros. Tan sólo hay unas excepciones con un grupo de maestros de grado con quienes las entrevistas informales se llevaron a cabo en sus respectivas casas, y de un modo más íntimo. Más allá de la identidad que se me asignó, así como los particulares espacios y contextos de las entrevistas, es importante dejar en claro que siempre explicité cuál era la investigación y para quién era. Es decir, explicaba que mi investigación la estaba efectuando para la UBA en el marco de una beca estímulo y que esa tarea era independiente del trabajo en el DIRLI.

A su vez 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 en Buenos Aires al igual que los talleres en Ramón Lista, brindaron un espacio privilegiado para el trabajo de campo, ya que me posibilitaban la observación de las dinámicas de interacción entre los docentes wichís y de grado, y además abrieron un espacio para la creación de vínculos, fundamentales para las entrevistas. Además de esos espacios debemos sumarle el que se generó durante la elaboración conjunta del material didáctico para las escuelas de modalidad aborígen.

Entonces, resumiendo, el corpus sobre el que se basó la investigación se compuso tanto de la documentación y bibliografía pertinente, así como de nuestros propios registros de campo e información secundaria (registros audiovisuales de otro de los miembros del equipo¹⁸ y el censo DIRLI¹⁹).

En líneas generales, el proceso etnográfico fue pasando por diferentes etapas de maduración. Como asevera Rockwell se pasó de “*la intención y obsesión de observar y registrar todo, que surge inicialmente, al reemplazo por la conciencia de que aún lo fragmentado puede ser significativo, que lo recurrente puede ser representativo*” (Rockwell, 1987: 10). Ese cambio fue necesario ya que las instancias de trabajo de campo no fueron algo “cotidiano” a lo largo de la investigación, sino que fueron en periodos específicos. Eso significó que, por ejemplo, durante quince días uno viva en la cotidianeidad del departamento y a los ritmos temporales de la gente de allá (que no siempre se adecuaban a las expectativas y

ansiedades que se podían llevar desde el cronograma para el trabajo de campo, sobre todo teniendo en cuenta que este era el momento esperado por mucho tiempo). Así, con el tiempo, resultó más importante que el “registrarlo todo”, el ir registrando aquellos espacios que se iban abriendo y tratar de comprender por qué algunos ámbitos y agentes eran accesibles al diálogo y otros no tanto.

Capítulo 3: *Marco teórico para el análisis*

Presentación:

En este capítulo nos proponemos reconstruir el marco teórico que utilizamos para el abordaje de nuestro caso de EIB. En primer lugar, advertimos que este se fue construyendo a lo largo del trabajo de investigación y por eso nos disculpamos por haber usado autores que provienen de diferentes disciplinas, marcos teóricos y contextos históricos. No obstante esa variedad, en este capítulo trataremos de rearmar el corpus de textos del marco teniendo en cuenta tanto nuestras preferencias teóricas como aquellos puntos que nos interesan remarcar.

Quizás no se halle una correspondencia bis a bis entre los autores citados en el marco teórico y los que usamos para el análisis de la experiencia de investigación entre las comunidades wichís de Ramón Lista. Sin embargo, para nosotros tal correspondencia es la que fundamenta el criterio para la selección de los autores. Además, recordemos la tarea por demás compleja que toda selección implica, ya que se toman algunos autores y se dejan otros de lado. Téngase en cuenta la dificultad de esto, ya que la tesis no sólo es el resultado de una investigación sino que, también lo es de un largo proceso de formación académica.

Si explicitamos el criterio que sustenta a la selección, diríamos que todos los autores nos acompañaron: o bien, como parte implícita de nuestro propio sentido común; o bien, para reflexionar; o bien, invitándonos a focalizar algunos ejes puntuales. Sintetizando, el recorrido seguido en este apartado no sólo nos otorga un marco teórico-conceptual para abordar nuestra temática de investigación, sino que además, nos consideramos deudores y continuadores de esta tradición disciplinar.

Este capítulo se divide en cuatro apartados, dos son una revisión histórica de las producciones teóricas de la “antropología de la educación”, por un lado y de la “antropología lingüística”, por otro. El siguiente apartado es una síntesis entre ambos marcos. Y por último, desarrollamos los aportes que este marco nos brinda al estudio de la EIB, tomando como caso el de Argentina.

3. 1. La antropología de la educación

“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

En este apartado nos gustaría hacer un breve recorrido en orden cronológico, por algunas de las categorías de análisis centrales de las diversas corrientes de pensamiento referentes al campo educativo que iremos revisando. Ya que creemos que llevando a cabo esta tarea, en un punto, reconstruimos la historia de aquellas producciones teóricas que a nuestro entender se entroncan con los actuales estudios sobre la educación indígena.

La relación entre la antropología y la educación se ha reflejado en el abordaje de las más diversas problemáticas y marcos teóricos hasta conformar hoy en día un área específica de investigación. El interés de la antropología por la educación ha rondado en torno a los procesos educativos en los ámbitos familiares y escolares. Como ya adelantamos, en esta tesis vamos a hacer una selección dado que la literatura en lo tocante al vínculo antropología-educación es en extremo abundante. Sobre todo si tenemos en consideración que a esa temática subyace una preocupación en torno a la categoría cultura/sociedad. Y “(...) *con el tiempo, los dos grandes conceptos: sociedad/ cultura, se convirtieron en dos dimensiones permanentes del análisis antropológico*” (Neufeld, 2002: 5). Recordemos que una de las principales preocupaciones alrededor de la “cultura/sociedad” es el vínculo de aquella con el individuo y de esta manera se abren los estudios en torno a la “*endoculturación*” (Herskovitz, 1974), “*socialización*” (Berger y Luckmann, 1966, Mead 1962 y 1974), “*educación*” (Linton, 1971), entre otros.

3. 1. 1. Del particularismo histórico a la escuela de cultura y personalidad

En esta selección tomaremos como punto de partida a los antropólogos estadounidenses de principios del siglo XX, ya que su influencia se hizo sentir hasta mediados del siglo. En ese recorrido es fundamental remitirnos en primer lugar a Franz Boas, padre de la corriente denominada particularismo histórico o culturalismo. Este autor brinda varios aportes muy valiosos al conocimiento antropológico, en tanto independiza a la esfera de lo cultural de todo aquello que la explique por medio de un reduccionismo biológico. Así como explicita la existencia de culturas diversas y particulares que en un punto son irreductibles e inconmensurables entre sí. Todo esto es meritorio en su contexto y no se debería perder de vista aunque actualmente sea una perogrullada para la antropología. Por tentador que nos pueda resultar ahondar en las especificidades de un autor tan polifacético como Boas, nos remitiremos tan sólo a los ejes funcionales a este acápite.

Según García Castaño y Pulido Moyano (1994), es en las relaciones entre individuo y cultura donde podemos encontrar el tratamiento que da Boas de los temas educativos. Con respecto a este tema nos aportó el concepto de *socialización*, como el proceso por medio del cual los individuos automatizan las pautas culturales de su sociedad de un modo inconsciente. *“Los individuos se socializarían en las tradiciones de su grupo desde la temprana infancia y ajustando paulatinamente su forma de ver el mundo y sus conductas a las mismas. En este plano consideró fundamental el rol del lenguaje, pues dado que cada lengua expresa una construcción particular del mundo, su aprendizaje en el proceso de socialización temprana resulta indispensable para la incorporación de las pautas y los valores de su sociedad”* (Hernández Soriano y Martínez, 1996: 145).

Siguiendo en la línea de los discípulos de Boas, tenemos que citar aportes interesantes como los de Margaret Mead, Ruth Benedict y Ralph Linton. Sobre todo es en las dos primeras antropólogas donde encontramos un tratamiento sistemático de la educación desde la mirada de la antropología²⁰.

Nos interesaría referirnos brevemente a Margaret Mead, ya que según García Castaño y Pulido Moyano (1994), ella es una de las primeras antropólogas dedicada casi con exclusividad al mundo de la infancia y la adolescencia en relación con la educación. Mead (1994) estudió los diferentes modos de socialización o enculturación por medio de la comparación cultural entre sociedades consideradas “exóticas” (arapesh, mundugumor,

tchambuli). Su objetivo era demostrar cómo la naturaleza humana es maleable por la cultura, ya que ésta es en última instancia la que determina las conductas sociales esperadas por los sujetos según los roles -en este caso de género- que la sociedad les atribuya. Desde su postura, durante el proceso de formación del carácter dentro de la cultura, las pautas culturales son coercitivas, ya que encubren y modifican aquello que se le ha atribuido a la naturaleza biológica del hombre.

Para esta autora la “educación” es el proceso mediante el cual un niño “sin cultura” se convierte en un miembro adulto de su sociedad. Haciendo hincapié en el poder configurativo de la cultura, ve al entramado del sistema educativo informal de las “tribus primitivas” como aquel que conforma al adulto de ese grupo. Es decir, analizó y demostró cómo los diferentes modos de educación de los niños en diversas sociedades forman de un modo determinante a los sujetos sociales adultos. Además, documentó cómo tales sociedades mantenían la cohesión y continuidad social a través de la transmisión de valores centrales y conocimientos de una generación a la siguiente.

Ruth Benedict, otra de las discípulas de Boas, también se destaca dentro de la corriente denominada Cultura y Personalidad. *“Los puntos básicos de [su] posición podrían resumirse de la siguiente manera: a) la cultura configura la personalidad de los individuos, de ahí la importancia de las pautas culturales en la constitución de la personalidad; b) cada rasgo o institución sólo adquiere significado en el contexto; y c) existencia de un temperamento tipo en cada cultura (unidad psicológica) aunque posteriormente esta posición se flexibilizaría”* (García Castaño y Pulido Moyano, 1994: 30). Como se podrá vislumbrar desarrollar cada uno de estos ítems nos dispersaría de este recorrido. Sin embargo, es central reconocer que ella al igual que Mead desarrolla como se pasa del “individuo” al “sujeto social” por medio de la educación.

A modo de síntesis y resumen, pese a que esta corriente haya sufrido diversas críticas²¹, retomamos los aportes que los tres autores citados nos dan al inaugurar una serie de trabajos que son el puntapié inicial al estudio sistemático de la educación por parte de la antropología, subyaciendo a todos el estudio del vínculo individuo-cultura o sociedad.

3. 1. 2. De la década del ‘50 en adelante

Para diferentes autores (García Castaño y Pulido Moyano, 1994; Velasco Maillo, 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. Ese año se celebró una Conferencia de antropólogos y educadores de la que como corolario, un año más tarde, Spindler se encargaría de la recopilación y edición de las discusiones allí planteadas. “*Aquel congreso sería un punto de arranque de la subdisciplina, que se vería favorecida en la década de los sesenta por un apoyo importante a la investigación antropológica sobre los diferentes problemas de la institución escolar americana, que giraban en gran medida alrededor de cuestiones étnicas, situaciones biculturales y bilingües, segregación, etc*” (García Castaño y Pulido Moyano, 1994: 35).

La proliferación de estudios dentro de esta subdisciplina es, en un punto, inabordable. Por ello, para ordenar esta multiplicidad de trabajos Ianni y Story (1976, citados en García Castaño y Pulido Moyano, 1994) ofrecen cuatro formas de vínculo entre la antropología y la educación que permiten clasificar a las diversas producciones. La primera es la *antropología en la educación*, es decir cuando se usa a la antropología como un cuerpo sustantivo de conocimientos, que forma parte de los currículum y programas de enseñanza. La segunda, es la *antropología de la educación*, aquí se representa la cuestión antropológica dentro de la educación como un fenómeno y proceso de significación conceptual para el campo de la antropología en sí. La tercera es *la antropología y la educación* que es el área que más está en expansión. Comprende a la relación genérica entre educadores con orientación antropológica en lo conceptual o metodológico; y los antropólogos cuyo interés es la educación. La cuarta es la antropología de las cuestiones sociales, especialmente las educativas. Esta última, también es conocida como antropología aplicada y ve en la educación un cúmulo de problemas sociales para los cuales la teoría y metodología antropológica pueden usarse para la búsqueda de posibles soluciones.

En relación con estas cuatro subcategorías, consideramos que en un punto los límites entre ellas son bastante forzados y arbitrarios, no obstante analíticamente nos ayudan a delimitar áreas de trabajo. Nosotros nos centraremos en el segundo y en el último grupo por ser aquellos que más herramientas nos pueden aportar al análisis de la EIB.

3. 1. 2. 1. Antropología aplicada y educación

En primer lugar, debemos aclarar que la expresión antropología aplicada es polisémica. En decir, ha tenido diferentes denominaciones a lo largo de la historia y los diversos marcos teóricos, como por ejemplo: "Antropología aplicada" (Bastide, 1977; Foster,

1974; Uribe, 1999), "Aplicación de la antropología", "Usos sociales de la antropología", "Antropología social de apoyo" (Columbres, 1982), "Antropología de la praxis" (Zozaitis, 1999), "Antropología-acción" (Willigen, 1986), etc.

La delimitación del campo de la antropología aplicada es bastante controvertida, ya que para algunos autores (Foster, 1974), es un subcampo dentro de la disciplina mayor y para otros (Bastide, 1977), más bien se constituye como una disciplina independiente relacionada con el uso del conocimiento antropológico. En cuanto al debate sobre el estatus de la antropología aplicada, preferimos aquellos enfoques que ven al campo de la antropología aplicada como cortando transversalmente y atravesando a los diversos subcampos de la antropología. Es decir que, consideramos que en la praxis de los antropólogos aplicados se generan no sólo posibles soluciones frente a determinadas problemáticas sociales concretas, sino que a su vez se construye conocimiento antropológico. Tengamos en cuenta que consideramos que el conocimiento es un producto social y por lo tanto, no es ajeno a las condiciones bajo las cuales se produce, transmite y utiliza.

Retomando a Foster (1974) la antropología es aplicada cuando los antropólogos emplean conceptos teóricos, conocimientos fácticos y metodologías de investigación de la antropología en programas destinados a resolver problemas sociales, económicos y tecnológicos contemporáneos. Más allá de desprenderse de su definición una distinción entre los objetivos de los antropólogos, según se dediquen a la antropología aplicada o a la teórica²², a nuestro entender eso no impide que se de una mutua retroalimentación y que se genere conocimiento en la misma praxis.

La idea de ciencia avalorativa -heredera del positivismo- se mantiene hegemónica, a nuestro pesar aún en el campo de las ciencias sociales y humanas. Creemos que en un punto, esta idea ha colaborado para que se deslinden la antropología teórica y la aplicada, en tanto a esa distinción subyace la relación teoría y práctica. Aquellos que hacen esa polarización suelen olvidarse de la praxis, es decir de las acciones fundadas en la teoría que señalan la dialéctica conocimiento-acción. La teoría puede surgir de la aplicación y la aplicación tiene que ser guiada con teoría. Por ello, acordamos con aquellos autores como Zozaitis (1999), Baba (1999) y Giménez (1999) que no separan irreconciliablemente a ambas, sino que ven las mutuas vinculaciones e interdependencias. Sostenemos que la antropología aplicada tiene un carácter teórico-práctico y que contribuye al desarrollo de nuevas conceptualizaciones teóricas.

Una vez explicitado qué entendemos por antropología aplicada, podemos entender los aportes que ésta puede hacer cuando de problemáticas educativas estemos hablando.

Particularmente en la temática de esta tesis, la EIB, es fundamental tenerla presente ya que muchas veces las investigaciones en el área fueron fruto del asesoramiento a diferentes programas, ONG u organismos nacionales e internacionales que se encargan de la implementación de la EIB. Sin embargo esto lo ampliaremos en el último apartado de este capítulo.

3. 1. 2. 2. Antropología de la Educación

Como para resumir la enorme cantidad de producciones dentro de esta área del saber armamos dos apartados en donde desarrollaremos separadamente los trabajos que surgen en Latinoamérica de los que no. Para esta primera parte vamos a tomar como punto de partida los trabajos que se centran en el vínculo escuela-cultura y que surgen en los EEUU a partir de los años 60 frente a las disímiles problemáticas educativas que se esbozan por la presencia de las minorías étnicas dentro de las escuelas. Una de las principales a mencionar es el desigual rendimiento académico que se evidenció entre el alumnado de origen indígena y afroamericano.

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 el primer tipo de explicación se afirma que las diferencias en el rendimiento académico entre los grupos son un producto de la innata y diferente capacidad intelectual heredable. Si bien argumentos de este tipo ya habían sido derrocados por las afirmaciones del particularismo histórico, gozaron de cierto prestigio en ciertos ámbitos académicos. Más allá de lo cuestionable que son por poseer una fuerte carga política e ideológica en sus formulaciones, a nosotros no nos interesan en tanto no han tenido un rol hegemónico en el tipo de investigaciones que seleccionamos.

En el segundo tipo de explicaciones, nos encontramos con 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 producto del tipo de educación recibida en el medio familiar. Como consecuencia de esa carencia, se evidencia un diferente rendimiento de los primeros frente a los niños de clase media blanca urbana. Las diferencias en el rendimiento de los alumnos de las minorías étnicas se explican en términos de diferencias culturales y/o comunicativas entre el contexto escolar y extra-escolar.

3. 1. 2. 2. 1. *Las teorías de la reproducción*

Dentro del paradigma que conforma ese último tipo de explicaciones mencionadas, desarrollaremos algunos de los fundamentos teóricos más importantes de éste que datan de la década de los sesentas e inicios de los setentas. Nos referiremos a Bernstein y a Bourdieu y Passeron. Tanto para Bernstein como para Bourdieu y Passeron es notoria la diferencia de logros y rendimiento entre los estudiantes de las clases medias y altas, por un lado, y los de las clases bajas, por otro; a pesar de tener generalmente los mismos programas educativos y profesores. La respuesta común a ese problema que estos autores encuentran está en la relación entre educación y reproducción cultural (Bonal, 1998; Austin Millán, 2002). Es decir que ven a “(...) *la escuela como reproductora de las diferencias sociales*” (Bonal, 1998: 76). No obstante este punto en común, los matices entre Bernstein y Bourdieu-Passeron nos invitan a desarrollarlos por separado.

Según Bonal (1998) y Austin Millán (2002), Bernstein ha sostenido que los niños desarrollan códigos lingüísticos diferentes, asociados a las pautas socializantes vigentes en sus familias. Para Bernstein, los códigos son las formas de discurso presentes durante los primeros años de vida del niño que luego afectarán su experiencia escolar posterior. El autor distingue entre el código lingüístico “*elaborado o lenguaje formal*” y el “*restringido o público*”. “*El código actúa, en este sentido, con un carácter dialéctico: es expresión de las condiciones [socioculturales del niño] y, a su vez, las determina*” (Austin Millán, 2002: 11). Las diferencias entre los códigos se refieren tanto a los aspectos sintácticos, gramaticales o de vocabulario, como a las estructuras de significado que operan en cada uno de los códigos. Es decir, su interés son las diferencias sistemáticas en las formas de utilización del lenguaje, contrastando a los niños de clases bajas con los de las clases medias y altas. El código restringido lo vincula al entorno cultural de una comunidad o distrito de clase baja. De acuerdo a Bonal (1998) y Austin Millán (2002) -parafraseando a Bernstein en su explicación de los códigos-, el código restringido se caracteriza tanto por su simplificación como por su rigidez. Es decir, el vocabulario que implica es muy reducido y las intenciones del que habla son verbalmente no elaboradas apreciándose un énfasis en el simbolismo descriptivo concreto, tangible y visible. Por su parte, el desarrollo lingüístico de los niños de la clase media y alta implica la adquisición de un código elaborado. Es decir, un estilo de habla en el que el lenguaje está menos ligado a los contextos particulares y gracias a lo cual el niño puede generalizar y expresar ideas abstractas fácilmente.

La aplicación de esta teoría al análisis del rendimiento escolar es por demás sugestiva. Para Bernstein, la escuela es un ámbito donde se utiliza un código lingüístico elaborado, y en consecuencia, para los niños de clase baja el ingreso a la escuela supone un cambio simbólico y social en tanto los somete a un discurso elaborado. Su bajo rendimiento no aparece en función de bajas aptitudes intelectuales, sino en virtud de diferencias culturales y lingüísticas que se expresan entre la organización escolar y la familiar. En suma, los niños que han adquirido códigos de habla elaborados son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal, que aquellos limitados a los códigos restringidos. Sin que esto implique que los niños de clase baja tengan un tipo de habla “inferior”, o que sus códigos lingüísticos sean “deficientes”, sino que el modo en que usan el lenguaje choca con el de la escuela. En efecto, los que dominan el código elaborado se adaptan con mayor facilidad al entorno escolar, corroborando a nivel lingüístico -según Bonal (1998) y Austin Millán (2002)- los planteamientos de Bourdieu y Passeron respecto al “*capital cultural*”.

Según Bourdieu (1988) el “*capital cultural*” existe en tres estados: un estado incorporado al individuo (hábitos y disposiciones durables del organismo); otro objetivado en bienes culturales (libros, cuadros, máquinas, etc.); y por último un estado institucionalizado (fundamentalmente se expresa en los títulos escolares)²³. Para Bourdieu, el éxito del trabajo pedagógico escolar de los niños depende de la distancia entre el capital cultural que la escuela pretende inculcar y el capital cultural adquirido en el proceso de socialización familiar. Así, el fracaso se origina cuando se carece del capital cultural mínimo que la acción pedagógica escolar exige para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y de los estímulos. Es decir que, la acción pedagógica escolar está organizada suponiendo que los niños acceden a ella con una dotación de capital cultural interiorizado que les permite recibir e incorporar el capital cultural que se pretende inculcar (Bonal, 1998; Austin Millán, 2002). Esa cultura arbitraria que la escuela presenta como universal y legítima se impone a los alumnos por medio de la “*violencia simbólica*”, es decir del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones (Bonal, 1998).

Según Austin Millán (2002) el mayor fracaso en la acción pedagógica escolar se registra en los primeros años de la escuela básica, estando estos años dedicados casi con exclusividad a la lecto-escritura. Es por esto que dicho autor entronca el concepto de capital cultural y el análisis de su papel en la explicación del rendimiento escolar con la teoría y las comprobaciones sociolingüísticas de Bernstein. Más allá de que Bernstein y Bourdieu-Passeron provienen de la psicología y de la sociología respectivamente, nos parecen importantes de retomar porque abrieron perspectivas de análisis fructíferas, aunque plausibles

de ser criticadas²⁴. Sin embargo es a fines de los 70 cuando se acumuló una basta cantidad de textos etnográficos sobre la escuela en contextos multiculturales y donde se muestran los límites de algunas categorías de análisis vigentes en estos tipos de estudios. Como por ejemplo: “*conflicto cultural*”, “*conflicto comunicativo*”, “*reproducción cultural*” y “*socialización*”, entre otras (Rockwell, 1996). Precisamente, en ese marco cobran fuerza ideas como la de “*resistencia cultural*” que permiten aprehender a los procesos sociales de un modo más dinámico.

Este cambio en la mirada nos parece interesante, sobre todo si retomamos a Willis (1993) cuando recomienda reelaborar las explicaciones sociológicas basadas en la clase social para desentrañar las desigualdades generadas por la etnicidad, más allá de que creamos que ambas variables se entrecruzan. Para Willis es imprescindible tener en cuenta que desde la antropología y la sociolingüística Latinoamericana se han ofrecido diferentes explicaciones diseñadas para dar cuenta de las condiciones educativas de las minorías étnicas indígenas, así como de otras problemáticas locales.

3. 1. 2. 2. *La mirada Latinoamericana*

Retomando el consejo de Willis (1993) nos abriremos hacia algunas producciones antropológicas sobre educación de América Latina.

Específicamente hay algunos trabajos que estudian a las escuelas con población indígena en Latinoamérica desde cierto marco teórico que nos recuerda a las teorías de la reproducción. En ellos se suele asegurar que son frecuentes los fenómenos de repitencia y como consecuencia la deserción por la sobreedad de los alumnos indígenas (Gleich, 1989; Barnach-Calbó, 1997)²⁵. Una de las explicaciones con más consenso para fundamentar este supuesto “fracaso escolar”²⁶ lo percibe como resultado de la incompatibilidad entre los modelos educativos familiares y los escolares (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Sagastizábal, 2000; Quadrelli, 2000; Messineo, 1999; Censabella, 1999; Lynch, 1990; Wright y Mendoza, 1986; Meliá, 1979). Es decir que, saltando las sutilezas entre los enfoques y los grupos étnicos diferentes a los que se refieren, a 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 (familiar) y secundaria (escolar) (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.

Tomando un poco de distancia con lo anterior, en esta tesis retomamos principalmente a la vertiente de estudios etnográficos mexicanos iniciados por Elsie Rockwell. Esta autora nos brinda herramientas analíticas para aprehender la realidad social teñida con sus múltiples matices. Sus producciones antropológicas (1980, 1985, 1995, 1996) nos parecen relevantes en el campo del conocimiento antropológico sobre la educación porque nos posibilitan comprender la heterogeneidad y dinámica cultural en la construcción cotidiana de la vida escolar. En sus términos *“empieza a articularse una visión alternativa de la relación entre escuela y cultura (...) se enfatizan aquellos significados apropiados o contruidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida (...) la concepción de cultura es más compleja y más ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos”* (Rockwell, 1996: 8).

Desde su perspectiva 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, 1996: 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 retomamos a Rockwell 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, 1996: 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.

Según sostienen Neufeld y Batallán (1988: III) *“este enfoque busca centralmente la construcción de categorías de significación que revelen la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social”*. La invitación que el planteo de Rockwell nos hace es a sumergirnos en la etnografía, a nivel de la escuela local pero sin perder de vista al proceso

social que la circunscribe y del que esta es parte. Por ello y teniendo en cuenta a todo lo mencionado, es que creemos que son justamente el tipo de categorías que ella propone las que se necesitan para analizar situaciones como las que se plantean dentro de la EIB.

3. 2. *La antropología lingüística*

*“La lingüística sin etnografía
estaría tan mal como la etnografía sin
la luz que le arroja la lengua”
Bronislaw Malinowski*

Al igual que en el apartado sobre “Antropología y Educación” es inabordable lo que se podría mencionar sobre los vínculos entre la lingüística y la antropología, sin embargo -del mismo modo que aclaramos anteriormente- haremos una selección de algunos autores porque de lo contrario este apartado se tornaría inabordable²⁷.

A los fines del recorrido que nos proponemos hacer, la escuela lingüística que más ha influenciado a los desarrollos que retomaremos es la norteamericana. Allí, marcadamente se reconocen cronológicamente dos grandes grupos de trabajo que reclaman el estudio de la lengua para la antropología. Por un lado, a finales del siglo XIX tenemos a Boas y el relativismo cultural-lingüístico. Por otro, en la década de los 60 la corriente denominada “*antropología lingüística*”, “*sociolingüística*”, “*lingüística antropológica*”, “*etnografía del habla y/o de la comunicación*” y/o “*etnolingüística*” según el autor y la perspectiva teórica que se privilegie.

3. 2. 1. Relativismo Lingüístico

Entre los autores más destacados dentro de este marco podemos trazar una línea que pasa por: Boas - Sapir – Worf²⁸. En esa línea tenemos nuevamente como figura central a Franz Boas, ya que en torno a él se aglutinó la producción antropológica norteamericana entre finales del siglo XIX y principios del XX.

Para entender los aportes que esta corriente hace, es fundamental remitirnos en primera instancia al contexto de la época y lugar en que surge. Es decir, los Estados Unidos a fines del siglo XIX. Eso nos lleva a reconocer que todos estos antropólogos-lingüistas defendieron la igualdad entre las lenguas superando la distinción entre las lenguas cómo más o menos primitivas, según la capacidad-incapacidad de expresar ideas abstractas. Así como es importante tomar sus ideas a la luz del momento histórico en que fueron formuladas, teniendo

en consideración el objetivo epistemológico y político que tuvieron en su momento histórico con sus producciones, ya que todos estuvieron comprometidos científica y políticamente con las lenguas y los pueblos amenazados a través de su *“antropología de salvataje”*. Ya que se consideraba que se estaban estudiando pueblos que corrían riesgo de desaparecer -física y culturalmente- a causa de la expansión de “la civilización occidental”. Según Korsbaek (1999) Boas dedicó toda su vida para luchar con su antropología contra el racismo en los Estados Unidos.

Para Boas, la antropología abarca cuatro subdisciplinas fundamentales: la etnología o la antropología social, la antropología física, la arqueología y la lingüística. Boas -al igual que su coetáneo Malinowski- no sólo promovió el trabajo de campo y la descripción lingüística sino que además trató de convencer a sus discípulos de la necesidad de conocer la lengua del grupo con el que se trabajaba. Para esto último, sus argumentos centrales fueron que este conocimiento no sólo favorece al trabajo de campo en sí -desde un punto de vista metodológico- porque nos permite entender los fenómenos culturales “desde dentro” (perspectiva emic); sino que a su vez, es parte del estudio de la cultura ya que considera al lenguaje como una de las más importantes manifestaciones de la vida mental (Boas, 1964).

Siguiendo nuestro recorrido tengamos en cuenta que en este marco se estudió y documentó a las lenguas amerindias, sin tradición escrita²⁹. Es más, *“(...) fue esta fascinación por la descripción precisa de los patrones gramaticales de las lenguas no indo-europeas, especialmente aquellas habladas por los indígenas norteamericanos, la que produjo el postulado teórico más durable de este paradigma: la relatividad lingüística, también conocido como la hipótesis Sapir-Whorf³⁰”* (Duranti, 2003: 8). Según Fishman (1982) distinguimos dos proposiciones en el relativismo lingüístico: una refiere a la relación lenguaje y pensamiento (determinismo lingüístico) y la otra compete a la relación lenguaje y cultura (relativismo en sentido estricto). Si a grandes rasgos las analizamos, en cuanto a la primera proposición, vemos que se sostiene que las formas del lenguaje condicionan y determinan al pensamiento. Mientras, que la segunda propone que las diferencias entre las lenguas deben reflejarse en distintas visiones del mundo entre aquellos que hablen las diferentes lenguas. Sobre esta hipótesis es mucho lo que podríamos decir dado la cantidad de controversias que se generaron, por eso tan sólo especificaremos que de las dos proposiciones que distingue Fishman, la primera ha sido descartada y la segunda se mantiene actualmente como una afirmación de sentido común.

Según nos enseña Duranti (2003) sobre este marco teórico, se tenía como principal objetivo documentar, describir y clasificar a las lenguas indígenas teniendo una perspectiva

sobre la lengua como si ésta fuera tan solo el léxico y la gramática. Proponiendo a su vez, como método de estudio la recolección de datos a través de la elicitación de textos producidos por los hablantes nativos de las lenguas bajo estudio. No obstante, esos textos no se analizaban como discursos en relación con un contexto, sino como fuentes de datos lingüísticos y etnológicos.

Más allá de que este paradigma instauraró como temática antropológica el estudio de las relaciones entre el lenguaje y la cultura fue dejado de lado (Duranti, 2003).

3. 2. 2. Antropología Lingüística

Según Duranti (2000), la antropología lingüística es una disciplina con entidad propia aunque abierta en tanto es campo interdisciplinar. Según nos muestra Duranti las diferentes denominaciones que ha recibido este campo de estudio, se vinculan con las tradiciones disciplinares de las que se sienten herederos los diferentes enfoques y además se “(...) *corresponden a diferentes orientaciones teóricas y metodológicas frente al objeto de estudio*” (Duranti, 2003: 2). Por un lado, tenemos la denominación “*etnolingüística*” usada más en el ámbito europeo³¹. Por otro, en los EEUU predominaron indistintamente “*antropología lingüística*” y “*lingüística antropológica*”. Lo fundamental es que estas comparten un interés “(...) *el estudio del habla y el lenguaje dentro del contexto de la antropología*” (Hymes, 1963: 277 citado en Duranti, 2000: 21).

El interés de los trabajos que se desarrollaron en esta línea, tiene dos características centrales. Una es que su foco está en aspectos relacionados con el uso que se hace del lenguaje en la vida diaria poniendo el énfasis en aquello que la lingüística de Saussure dejó de lado: el habla. Y la otra es su metodología de investigación: la etnografía.

Golluscio (2000) sostiene que hasta los 60 se mantiene el “*foco del relativismo, donde en el marco de una lingüística de la oración centrada en el código de la lengua; Sapir, Whorf y otros lingüistas antropólogos buscaron la manifestación de la relación entre lenguaje y cultura en las categorías gramaticales y léxicas*” (Golluscio, 2000: 26). Sin embargo a partir de la etnografía del habla (Hymes, 1962 y 1976) primero y la etnografía de la comunicación luego (Gumperz y Hymes, 1964 y 1972), se propone “(...) *la reformulación del locus de la relación entre la lengua y la cultura, pasando de la lengua como sistema al habla, esto es del código al uso*” (Golluscio, 2000: 27).

Veamos específicamente el trabajo de Hymes (1966, 1964 y 1976) porque es una figura central en todo este movimiento, en tanto plasma los cambios teóricos que se producen a partir de los 60 en la lingüística y antropología norteamericana. Sostiene que se empieza a reconocer la variación al interior de una sola lengua. A su vez, la no variación en las funciones del habla en relación con un solo sistema y la variación del uso que se registra en varias lenguas. Hymes, cuestiona la uniformidad de funciones entre las lenguas entrando para explicar eso factores socioculturales, o comúnmente llamados “*extralingüísticos*”. Todo lo anterior, más allá de sonar a trabalenguas es de capital importancia para los planteos sobre EIB, porque nos permiten establecer un puente entre lo que pasa con la lengua y lo que pasa a nivel social.

Para Hymes, la dirección de la dependencia entre una lengua y la cultura varia, ya que distintos sectores de la cultura están involucrados de modo diferente con la lengua. Por ello “(...) puede advertirse que varían transculturalmente, todas las condiciones empíricas que gobiernan toda ocasión en la que la lengua tiene que desempeñar un papel con respecto a un aspecto de la cultura. La explicación de la conexión entre el patrón lingüístico y el resto de la cultura no puede abstraerse de su base etnográfica, sociolingüística” (Hymes, 1966: 9). De esto se desprende la importancia que tiene para Hymes el concepto de “*contexto de situación*” de Malinowski, así como la idea de “*comunidad de habla*” indivisible de su otro concepto fundamental “*competencia comunicativa*”. Con respecto al primer concepto, es importante porque supera a la categoría “*comunidad lingüística*” donde una lengua es equivalente a una sociedad. Por su parte, este salto incorpora la posibilidad contemplar la diversidad, ya que la comunidad de habla puede ser multilingüe, bilingüe o monolingüe, lo importante es compartir la competencia comunicativa (Romaine, 1996). Esta última, es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y que se refieren a las propiedades lingüísticas y de adecuación en el uso de la lengua y que está fuertemente condicionada por factores socioculturales³² (Hymes, 1966).

Según Duranti (2003) entre los elementos esenciales de este paradigma encontramos, el reclamo por la importancia y necesidad del método etnográfico para el estudio de la lengua dentro de la antropología, así como el dejar de lado las discusiones en torno a las determinaciones entre lenguaje y pensamiento en tanto se focaliza la mirada en la lengua como fenómeno social y práctica cultural.

Aunque sólo hayamos tomado a Hymes³³ como figura paradigmática, nuestra intención es retomar esta serie de trabajos que cobran ímpetu a partir de los 60. Es decir, que la lengua de un pueblo o una comunidad sólo puede ser estudiada en su contexto y las

prácticas comunicativas están tan cargadas de sentidos sociales como cualquier otra práctica cultural, así como dejar en claro que: *“un estudio del lenguaje orientado hacia la antropología supone el reconocimiento de la acción recíproca entre el lenguaje como recurso humano y el lenguaje como producto histórico y proceso”* (Duranti, 2000: 124).

3. 3. El encuentro de la antropología lingüística y de la educación

La idea de este apartado es remarcar el punto de encuentro entre algunos de los estudios de antropología de la educación con otros provenientes de la lingüística, que se produjo a comienzos de los años 70 en los Estados Unidos. Dicha unión era en un punto predecible dado la convergencia en algunos focos medulares de interés que aportaban problemáticas dignas de estudio a antropólogos y sociolingüistas. Específicamente nos referimos a los conflictos educativos originados por la presencia de las minorías étnicas de origen indígena, latino y afro-americano dentro de las escuelas norteamericanas. Las situaciones que surgieron, giraban en torno a problemas comunicativos, de retención escolar y de desigual rendimiento académico. En consecuencia, estas temáticas se instalaron como objeto de estudio tanto para antropólogos como lingüistas. A su vez, hay que aclarar que además de compartir el objeto de estudio estos trabajos también compartían a la etnografía como metodología de aproximación al campo.

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 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.

Los apartados que hemos desarrollado en este capítulo dan cuenta de esa convergencia, en tanto los límites no son claros ni precisos, y el hecho de que se repiten los nombres de los autores en unos y otros de los apartados nos sirve como ejemplo.

Si hicimos esta recorrida histórica por esos marcos teóricos, es porque creemos que estas múltiples miradas son las que nos pueden ayudar a la hora de analizar situaciones como las que se plantean en la EIB. Consideramos que son fundamentales los aportes y posibles

vínculos entre la antropología de la educación y lingüística para el estudio de estas problemáticas, sin por esto negar los aportes de otras disciplinas. No nos olvidemos que si hay algo inherente a la antropología, eso es la interdisciplinariedad y esa es en definitiva la clave para abordar la EIB.

3. 4. Aportes para el estudio de la EIB

En cuanto a las producciones antropológicas en torno a la educación indígena en Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, notamos que suelen ser escasas. Revisando los trabajos producidos sobre el tema, 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 de la EIB. Muchas de esas publicaciones suelen ser narraciones y/o descripciones de experiencias cercanas a la antropología aplicada y que no trascienden al plano del análisis o producción teórica³⁴. Sabemos que la temática en sí, 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 deberíamos plantearnos sobre todo si tenemos en cuenta la propuesta de la antropología aplicada. Pero para eso, debemos valernos de las diversas producciones teóricas en antropología, empezando, según nuestro parecer por la larga tradición que estamos recogiendo en este capítulo sobre los estudios en educación, cultura, lingüística, etc. Todos y cada uno de éstos, más allá de los límites de la extrapolación, nos podrán guiar en el análisis de los casos y experiencias concretas.

Ahora bien, retomando lo que sucede a nivel continental, recordemos que 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. En esta tesis, nosotros nos restringiremos a la educación destinada a las poblaciones indígenas. Este tema ha cobrado fuerza a partir de la década del 80 en el continente. *“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, 1988: 1).

Primeramente, repetimos que 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*”³⁵. No obstante, a raíz de los inconvenientes en la implantación de este tipo de educación se sale a la búsqueda de la “asistencia técnica” o “el asesoramiento” de especialistas y expertos en diversas temáticas afines: antropólogos, educadores, pedagogos, lingüistas, etc. 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 curriculum “multicultural”, etc. Gracias a este llamado la EIB empieza a instalarse como problema de investigación académica. Por su parte, otra influencia que favorece este movimiento del “*resurgir de lo étnico*”, la tenemos en el ímpetu que tienen las reivindicaciones de las organizaciones indigenistas latinoamericanas (López y Küper, 2000; Rodríguez y López, 1983; Barnach-Calbó, 1997).

Frente a estos reclamos se generan respuestas para evitar la deserción y eliminar el analfabetismo de los niños indígenas. Sin embargo, es importante aclarar que la mayoría de las respuestas se piensan a nivel de grandes acuerdos legales entre diferentes estados³⁶ quedando como deuda pendiente de los estados individualmente el apoyar con acciones concretas y más allá de las palabras a la EIB (Barnach-Calbó, 1997; Díaz, 1988). Así, “(...) *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). Los datos que esta cita aporta son de vital importancia porque nos marcan dos constricciones en la EIB generalizables a nivel continental, una es la casi nula prioridad que los estados nacionales le dan al tema al no brindarle un verdadero apoyo material y la otra, es la falta de articulación entre los proyectos en EIB de un mismo país y entre los de diferentes países.

Otro tema interesante por considerar, también siguiendo a Barnach-Calbó (1997), es el doble eje desde el que se puede pensar la EIB. Es decir que 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 es importante recordar lo que el autor nos alerta, al afirmar que en general no se localizan casos de expansión vertical en Latinoamérica. En conclusión, esto nos lleva a mantener cierto escepticismo frente a las declaraciones de derecho en favor del “bilingüismo” por ejemplo, ya que en América Latina la educación de los niveles terciarios y universitarios es exclusivamente en lengua española. Así la EIB parece restringirse a los niveles educativos más elementales.

Antes de avanzar 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 estar alertas, 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. Bregamos por una tensión constante entre las políticas particularistas y universalistas, sin que una implique la negación de la otra. Más bien, el equilibrio entre ambas se mantiene gracias a la tensión subyacente constante.

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).

Retomando la cita previa y la de Barnach-Calbó (1997) cuando nos recuerda que las experiencias de EIB suelen darse de un modo desconexo en el interior de un mismo país, nos encontramos además con otro problema a la hora de comparar experiencias entre países. Por un lado, porque no se tiene definida una orientación para las propuestas de EIB, sino que es un tema que está continuamente en discusión. Y por otro, aunque casi podría verse como corolario de lo anterior, nos tropezamos con barreras terminológicas en el modo de denominar a las diversas experiencias de educación para los pueblos indígenas³⁷ entre los 17 países latinoamericanos que la llevan adelante³⁸. Para corroborar eso basta con leer documentos de organismos internacionales y/o investigaciones en el área (López y Küper, 2000; Rodríguez y Lopez, 1983; Documentos del Plan Social Educativo, 1998 y 1999).

3. 4. 1. *El caso argentino*

Por su parte, nuestro país no está fuera de lo que sucede en el resto de América Latina. El derecho a la educación intercultural bilingüe se enmarca dentro de las políticas destinadas a las poblaciones indígenas, que cobran sentido al revisar el proceso de construcción del Estado Nación en la Argentina durante el siglo XIX.

El estado en nuestro país 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. Entendemos para los fines de este trabajo que el “(...) *proceso de construcción del estado-nación [implicó] una dinámica en ocasiones conflictiva que se plantea entre el establecimiento de la entidad política del estado, que tiende a expresar los intereses de las fracciones hegemónicas de la burguesía en un momento determinado, y la creación de grados de unidad, consenso y legitimidad en el territorio y la población hacia la cual se pretende ejercer la autoridad desde dicha forma de estado*” (Trincheró, 2000: 32). La ideología dominante que caracterizó al proyecto de la “generación del 80” responde al modelo del “*crisol de razas*” (Neufeld, 2000; Neufeld y Thisted, 1999). Por ello 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 hasta directamente el exterminio³⁹.

El proyecto civilizador en la escuela tuvo como rasgo “*la indiferenciación de los contenidos, empezando por la universalización del castellano como lengua oficial. [Aunque]*

bien sabido es que no hay nada más injusto que ofrecer una educación igual para niños desiguales.” (Hernández, 1984: 33 citado en Balazote y Radovich, 1992: 19). 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)⁴⁰. 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 de ellos al modelo dominante. La escuela primaria argentina -pensada en ese marco teórico e ideológico- era funcional a la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998).

Sin embargo en las últimas décadas, a partir de la finalización de la última dictadura militar en los años 80, vemos cómo el discurso oficial ha atenuado su mirada etnocéntrica sobre los indígenas (Barnach-Calbó, 1997; Falaschi, 1998). Particularmente en el año 1994 con la Reforma de la Constitución Nacional se produce un punto de inflexión, no sólo en los discursos sino en las obligaciones del Estado frente a las comunidades indígenas. Todo esto 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. Más allá de aquellos cambios, no podemos obviar como sostiene Falaschi (1998) el hecho de que la normativa existente en Argentina más bien funcione como una declaración de principios *“del deber ser”*, que como una base operativa de acciones consecuentes. A diario se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en la práctica cotidiana, aumentando la distancia entre ambas.

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 bilingüe⁴¹. Es decir, se hace *“(…) necesario atender a población diversa con propuestas diversas a través de programas compensatorios y focalizados. En su legitimación hay una crítica más o menos explícita a la idea de igualdad, encubierta en ocasiones tras una crítica siempre explícita a la noción de homogeneidad y un uso particular del desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores. Se sostiene que los*

problemas del sistema son superables a partir de nociones como la de equidad. La idea de equidad, se define como la distribución diferencial de bienes y servicios educativos dada la heterogeneidad de los puntos de partida de la población, y sostiene la necesidad de diversificar la oferta educativa para igualar los puntos de llegada” (Bordegaray y Novaro, 2004: 7).

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). No obstante, este modelo educativo se implanta dentro de los proyectos educativos compensatorios, atentando en cierto modo contra la idea de que el enfoque intercultural tendría que pernear al sistema educativo a nivel general para así romper con los estereotipos que asimilan a la diversidad cultural con una desventaja (Bordegaray y Novaro, 2004).

Una aclaración importante de hacer es que más allá de la legislación vigente, no existen en nuestro país políticas educativas diseñadas para las poblaciones indígenas desde el sistema educativo nacional. Más bien se cuenta con proyectos y experiencias diversas en distintas provincias del país⁴². Si bien sabemos que la solución tampoco sería “bajar” políticas generales que no contemplen 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 cuanto a las investigaciones en el área, en Argentina ha sucedido lo mismo que en los otros países de América Latina. Más allá que desde principios de los años 80 se generó una estrecha relación entre la Antropología y la Educación, contó con otros focos la mirada. Así, entre las producciones de ese tipo se encuentran trabajos que efectúan el abordaje teórico de problemáticas educativas de nuestro contexto, en donde temas como la desigualdad social y la diversidad sociocultural son analizados desde los procesos ocurridos en la escuela⁴³. Sin embargo y más allá de la riqueza de estos trabajos, no son muchos los que tienen a la EIB como temática de sus investigaciones⁴⁴. A pesar de esto, esperamos que con el tiempo se fortalezca el interés por esta temática de investigación.

Capítulo 4: De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe en el departamento de Ramón Lista

4. 1. Contexto actual de las comunidades wichís en Formosa

*“A través de toda la historia, cada sociedad se arregló para colocar lo bárbaro fuera de sus fronteras”
Néstor García Canclini*

El departamento de Ramón Lista está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa. Se encuentra comprendido dentro de la región denominada Gran Chaco⁴⁵, específicamente en el 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 implica una densidad poblacional de 2,9 hab./km². Su 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 wichí⁴⁶ y el resto se distribuye entre los “criollos” y “los de afuera”. Los criollos provienen en segunda generación de Salta y Santiago del Estero y la categoría de “los de afuera” está integrada por aquellos cuya estadía en el departamento se vincula al ámbito laboral: docentes, médicos, policías, gendarmes, etc (Acuña, 2003).

En las siguientes páginas de este apartado es nuestra intención referirnos a los múltiples procesos históricos que fueron conformando y configurando a las poblaciones wichís. Por eso, tal y como sostiene Trincheró (2000) *“(…) para hablar de los procesos configurativos de la identidad mataco-wichí es necesario remitirse al conjunto histórico de relaciones interétnicas en las que estos se han encontrado involucrados. (...) observaremos la identidad wichí como una serie de prácticas sociales que intentan dar contenido a la disyuntiva integración / exclusión de acuerdo a la percepción siempre contrastiva que estos*

grupos han tenido sobre los distintos proyectos y modalidades de producción y reproducción implicados en la región” (Trincheró, 1987: 75 citado en Trincheró, 2000: 28). En este apartado nuestra intención es reinscribir -aunque más no sea someramente- la historia wichí en el marco de los movimientos históricos nacionales. Consideramos que este marco es imprescindible para el análisis de nuestra tesis, para que como sostiene Wolf (1993) se le devuelva, por lo menos parcialmente, la historia a “un pueblo sin historia”. Con el fin de romper con las herradas concepciones de mundo gracias a las cuales “[...] creamos falsos modelos de realidad. Al atribuir a las naciones, sociedades o culturas, la calidad de objetos internamente homogéneos y externamente diferenciados y limitados, creamos un modelo del mundo similar a una gran mesa de pool en la cual las entidades giran unas alrededor de las otras como si fueran bolas de billar duras y redondas.” (Wolf, 1993: 19).

Por ello nuestra intención es *“rehistorizar la cultura de un pueblo, que significa admitir que, si bien la identidad histórica constituye un factor de diferenciación, no se puede reducir la identidad a un momento del pasado”* (Fraguas y Monsalve, 1992: 151). Nos parece 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 con el pasado. Dado que en ese marco se puede entender a los indígenas como agentes históricos inmersos y actuando en diversas coyunturas históricas⁴⁷.

4. 1. 1. Remontándonos un poco

Los indígenas wichís 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 se 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.

Como aseveró un maestro wichí al respecto *“los wichí somos diferentes por zonas geográficas o los dialectos, pero de alguna manera somos un pueblo”* (OS)⁴⁸.

Como sostienen varios autores (Trincheró, 2000; Fraguas y Monsalve, 1992; Iñigo Carrera, 1983) las ocho Campañas militares del Norte llevadas adelante la primera en 1884 y la última en 1911, fueron de *“pacificación”* y de *“afianzamiento”* de las fronteras apoyándose en discursos que afirmaban la belicosidad indígena que diezmaban a los fortines en las fronteras. 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 determinadas zonas. Como sostiene el 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).

Consideramos interesante vincular a las *“campañas militares al desierto”*⁴⁹ con la hipótesis que sostiene Trincheró (2000) a lo largo de su tesis, en donde afirma *“la construcción de un modelo de nacionalidad, requiere de un doble movimiento de significaciones: un principio positivo de afirmación de identidad, y un principio negativo, de otredad, cuyos contenidos varían históricamente. [...] En el caso argentino, el principio positivo de construcción de la nacionalidad tuvo su anclaje en la ‘territorialidad’, en la ocupación de espacios vacíos, mientras que el principio negativo se construyó en la elaboración de otro en términos de enemigo, ‘las poblaciones indígenas’, que precisamente detentaban cierto control sobre los territorios a conquistar”* (Trincheró, 2000: 34 y 130). Por eso podemos ver como el avance militar implicó un enorme cambio en las fuentes económicas de auto-subsistencia indígenas en tanto implicó restricciones para el acceso al monte y al río. Esto se produjo como consecuencia del acorralamiento hacia los 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 forzada⁵⁰. Es interesante como destaca Trincheró (2000) el

modo en que se articula y explota a la economía doméstica indígena por medio del uso de mano de obra en forma estacional. A causa de que se produce el ahorro por parte del contratista del costo de reproducción de la mano de obra indígena, que se ve garantizado por la unidad doméstica, tanto durante el período estacionario de trabajo como durante el resto del año.

Paralelamente al dominio y la conquista de las tierras indígenas, 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 de 1955 la Ley Nacional N° 14.408 la declaró como provincia y fijó, a la ciudad de Formosa como la capital provincial. Es a partir de entonces cuando comienza a expandirse la infraestructura estatal en la región. Y con la llegada del 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 wichís, en su mayoría, fueron misionarizados y sedentarizados por la Iglesia Anglicana⁵¹ entre las décadas de 1920 y de 1940. Según Trincheró (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. 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.

Con respecto a la primera misión anglicana en el Gran Chaco, las diversas versiones que coexisten coinciden en que se trata de Misión Chaqueña (Municipio de Embarcación, Provincia de Salta) fundada en 1914 (Wright, 1983, Trincheró, 2000). Sin embargo según Trincheró (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. Lo fundamental es que a partir de esa fecha se inicia la tarea misionera sistemática entre los wichís. 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 comunidades aborígenes que se radicaban allí. 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 edificaba una iglesia, una escuela, una sala de primeros auxilios y un almacén. En torno a los cuales se aglutinaban las viviendas de los indígenas y misioneros.

Con respecto a la presencia de los anglicanos nos encontramos con miradas contrapuestas según los autores. Para algunos ellos 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 (Trincheró, 2000; Iñigo Carrera, 1983), así como el modelo de organización poblacional en misiones tendía a desterritorializar el conflicto interétnico emergente por la ocupación criolla de la zona. Con respecto a este punto, nos parece interesante tener en consideración la mirada de los mismos misioneros anglicanos sobre el tema, ya que hemos tenido la oportunidad de entrar en contacto con algunos pastores y ex-misioneros que vivieron en diversas comunidades del Gran Chaco. Específicamente le hemos preguntado a Robert Lunt (un ex-pastor anglicano) cuáles consideraba que fueron y son las razones de la expansión del credo anglicano entre las comunidades wichís y su respuesta fue la siguiente: “(*...*) acerca del porqué del éxito anglicano entre los indígenas: la paciencia, el amor al prójimo pobre, ponerse al lado de los indefensos, tratar a los indígenas como pueblo, como seres humanos y gente de valor y, quizá lo más importante, reconocer que el idioma es el núcleo de la cultura y aprender a hablar en idioma natal quiere decir respetar al pueblo y valorizarlo. Al mismo tiempo en aquella época el idioma español tuvo ciertas malas connotaciones para los indígenas. Era el idioma de los opresores. Todavía se escucha decir a los wichí: se ve que el misionero Fulano de Tal no nos ama porque no quiere aprender nuestras palabras”.

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 (Trincheró, 2000).

Otro de los factores que ha afectado a la dinámica wichí sumado al anterior, lo encontramos en la explotación forestal. Esta 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. Esta explotación se acrecentó en los años 70 cuando en Ramón Lista se extrajeron 400.000 postes de Quebracho Colorado (Informe DIRLI, 1999).

Hacia la década del 60 el proceso de industrialización y reconversión productiva transforma la conformación económica y productiva restándole importancia a la mano de obra indígena. 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 los obligó y obliga a una búsqueda permanente de ingresos y a tener que recurrir a la caza, pesca y recolección como 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 obras madereros y en desmontes.

En cuanto a la ocupación wichí del territorio actual nos encontramos con dos opciones y estilos de asentamiento. Uno tiende a la “agrupación”, 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. Se suele atribuir a este tipo de organización el ser una herencia fruto del impacto de las misiones anglicanas. Otro, es el de las comunidades aisladas con un acceso directo a las tierras y los recursos del monte. Según los datos del Censo DIRLI (1998/9) el 61 % de la población vive en forma concentrada en aldeas y el restante 39 % vive en forma de comunidades aisladas. Este dato numérico nos da cuenta de la preferencia por el estilo de organización en comunidades agrupadas mostrándonos uno entre otros, de los cambios por los que están atravesando las comunidades wichís de Ramón Lista y 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 lo caracteriza como de familia monógama, donde las uniones familiares son fácilmente solubles y se privilegia la residencia matrilocal. Según los datos del Censo Dirli (1998/9) 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.

4. 1. 2. Configuración actual

Para caracterizar a las comunidades wichí actuales tenemos que tener presentes a todos los procesos mencionados (campañas militares, misionalización, explotación forestal y ganadera, instalación de ingenios y obrajes) así como remitirnos a una serie de hitos fundamentales.

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 de este modo el acceso más directo con aquella porción del medio ambiente que los abastecía de recursos.

Otro hito 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. A modo de ejemplo citemos lo que escribe al respecto un habitante wichí de Ramón Lista: *“el petróleo es una de las riquezas que se encuentran en esta zona donde la mayoría de los que habitamos somos aborígenes. El aprovechamiento favorece al país y al mercado internacional pero ¿qué pasa con los que duermen, mueren, caminan sobre el oro negro? Reciben solamente las consecuencias malas: las picadas destruyen los árboles frutales, sembrados. Las dinamitas hacen que huyan los animales. Por eso en la actualidad ya no existen recursos naturales que sirvan para la subsistencia. La explotación de petróleo no favorece a los pobres porque: no reciben ninguna cosa que les sirva para su vida. Sino que reciben sólo daños: contaminación ambiental por los humos de gases. En El Potrillo, atropellos de vehículos a los niños y a los animales domésticos. Es el Estado el que tiene que velar para que se conserve el medio ambiente, para que los habitantes se desarrollen como personas protegiendo la salud de la población y de la naturaleza”* (Segovia, 1993 [carta personal] citada en Silva, 1998: 63).

Como tercer hito se destaca la ampliación de la infraestructura y los servicios estatales, sobre todo en el área de salud y educación⁵². A estos se le suma el desarrollo de una red de

subsidios y asistencias⁵³, transformándose el estado en una fuente de sustento y dependencia de y para la población. Un dato más que curioso según el citado 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 relación con esto, tal y como sostiene Petz (2002) la implementación de programas sociales de asistencia oficial deja planteado que Ramón Lista se vuelve un “*campo de la beneficencia del estado*” (Grassi, 1991: 57). Así, la apicultura, la caza y la recolección están quedando atrás como actividad exclusiva para la subsistencia. Además de esta dependencia con el asistencialismo estatal, hay una búsqueda constante 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.

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. 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 efectuó 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. Por otro lado, es innegable el daño ecológico que este cambio en la dieta genera, ya que los desechos de los productos afectan a la fisonomía de la basura wichí. Esta pasó de ser orgánica (que a su vez servía como alimento para los perros, chanchos y gallinas) a ser inorgánica y no degradable (bolsas de polietileno, latas, frascos, etc).

El cuarto gran hito que marca la actual dinámica wichí lo hallamos a partir del año 1987 cuando la provincia de Formosa se dispuso a entregar títulos de propiedad para las comunidades indígenas que previamente debieron inscribirse para obtener su status legal a través de su personería jurídica⁵⁴. 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. Por ejemplo actualmente en Ramón Lista hallamos 48 comunidades wichís ubicadas en 2800 km² cedidos gracias a dicha ley. Sin embargo hay que destacar que, más allá del valor simbólico que puede tener la “posesión” de estas tierras en tanto reivindicación histórica para las comunidades, estas tierras no son un recurso sustentable óptimo. Ni son aptas para la agricultura porque los suelos están deteriorados a causa del sobre-pastoreo vacuno, ni el monte los logra abastecer porque se haya degradado a causa de la explotación forestal y

petrolera, la reducción de la fauna silvestre y los enormes problemas por la falta de agua en la zona.

Otro factor que no se puede dejar de citar en cuanto a cómo influye a las comunidades son las adversas condiciones climatológicas y del territorio ya que dan lugar a problemas tales como la falta de agua, con graves consecuencias sobre los aspectos higiénicos-sanitarios⁵⁵; la falta de vías de comunicación terrestres en el departamento y con la ciudad de Formosa y la falta de infraestructura en general (luz eléctrica, medios de transporte públicos, teléfonos).

Un tema que es interesante, compete a la función de los caciques. Siguiendo a Braunstein (2003) antes de la llegada de los blancos, la jefatura se focalizaba en la función de la guerra interétnica entre las diversas parcialidades wichís. Junto a la guerra está el discurso es decir un manejo preciso de las palabras *“los discursos eran en realidad los consejos que no aparentaban ningún tipo de coerción aunque la ejercieran en tanto la palabra es entendida como una expresión concreta del poder de quién la emite”* (Braunstein, 2003: 5). Por último era muy importante la función del cacique como el encargado de la redistribución de bienes. Los grandes cacicazgos se organizaron en muchas ocasiones agrupando parcialidades étnicas diferentes en función de tácticas de defensa territorial, o bien para negociar algunas condiciones para el reclutamiento en los ingenios (Trincherro, 2000). Actualmente, como mencionábamos en relación con la expansión de figuras burocráticas a causa de inscribir la personería jurídica de las comunidades, la estructura política local se ha diversificado. Tenemos un Consejo Vecinal electivo, un cacique y un delegado comunal ante el Instituto de Comunidades Aborígenes. En este contexto se re-funcionalizan las tareas de los caciques vinculándose mas bien a proteger al grupo, aconsejar, así como a representar a la comunidad frente al *“blanco”* por lo cual el *“dominio de la palabra”* implica el ser bilingüe wichí-español, a su vez son los encargados de la distribución de bienes, actualmente de la mercadería que les llega fruto de donaciones. 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. Junto a estos se alzan dos nuevas figuras con poder en ascenso como referentes comunitarios: los maestros especiales en modalidad aborígen (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 relación con la función de los agentes sanitarios es poca la información que hemos recabado, a diferencia de lo que obtuvimos sobre la función de los MEMAs. Estos últimos son intermediarios y hasta se hacen alusiones a ellos como los nuevos líderes, en tanto son los que poseen el máximo nivel de instrucción, de 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 las mismas.

4. 2. *El derecho a la EIB*

“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

Tanto a nivel nacional como provincial se cuenta con legislación que promueve la EIB. En este apartado nos referiremos brevemente a lo propuesto en la legislación formoseña. En primer lugar se destaca la Ley N° 426 “Ley Integral Aborigen” que data del año 1984⁵⁶. Esta Ley se aboca a diferentes temáticas⁵⁷ y tiene por objeto *“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 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”* (Ley 426, artículo N° 1). Específicamente en el Título II *“De la creación del Instituto de Comunidades Aborígenes (ICA)”* se proponen las diferentes áreas de acción que le competen al ICA tales como: 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.

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 aborígen. 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 aborígen 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”.* (Ley N° 426)

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 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, a través de la legislación no se escucha más que el discurso oficial sobre la educación deseada para las poblaciones indígenas. Creemos que esta expresión de deseos no alcanza, ya que se debería reflexionar sobre cómo son instrumentalizados estos discursos en las prácticas educativas concretas. Por ejemplo, en Formosa en el año 1997 se realizó una publicación *“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- 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, nos muestran como más allá de la legislación debemos reflexionar sobre el modo en que ésta 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). Nos gusta este planteo porque nos permite ver que en el caso de que una ley sea aplicada (en su totalidad o no), no va a ser apropiada como una unidad por un grupo social, sino que será apropiada, reinterpretada y negada según el interjuego de las diversas variables del campo social. Esperamos durante el desarrollo de esta tesis poder plasmar esto al describir y analizar en profundidad un caso concreto como el de la

EIB en las comunidades wichís del departamento de Ramón Lista para así dar cuenta como esta legislación se refleja en acciones y prácticas concretas.

4. 3. Caracterización de la 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 9,2 % de analfabetos. Específicamente, Ramón Lista contaba ese mismo año con un 25 %⁵⁸. A esto hay que sumarle que en 1991 el departamento contaba con un 93,2 % de hogares con NBI. 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. Esta particular combinación de situaciones hizo que se ponga en marcha un proyecto educativo específico para atender a Ramón Lista.

En cuanto a los datos más recientes sobre el grado de escolaridad nos encontramos con las siguientes cifras según el Censo DIRLI:

(Ver gráfico N° 1)

Son más que alarmante dichos datos, ya que se puede desprender de ellos que el 55, 2 % no ha completado una educación mínima. Aunque para esta cifra nosotros solamente hemos tomado como parámetro a la educación primaria (7 años), haciendo omisión a la Ley Federal de Educación⁵⁹ que reclama la obligatoriedad de la educación hasta finalizar la EGB 3 (10 años), es decir deberíamos considerar 10 años de educación básica y no 7 como hicimos nosotros. El Censo nos muestra estos datos generalizando sobre el departamento, ya que cuando especifica estos números sobre cada comunidad o núcleo en particular nos encontramos con marcadas diferencias según las comunidades agrupadas o aisladas. En las primeras nos encontramos con índices mucho más altos en cuanto a la educación y el bilingüismo por ser lugares semi-urbanos y de residencia de criollos y de “los de afuera”.

En cuanto a la situación sociolingüística de Ramón Lista se destaca con énfasis la identidad lingüística entre las comunidades wichís junto a una clara conciencia de la vitalidad

lingüística del wichí 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. Siguiendo los datos del Censo DIRLI sobre las lenguas que se usan en la comunicación cotidiana en el departamento armamos el siguiente gráfico:

(Ver gráfico N° 2)

Un dato interesante que sale a la luz al desagregar los datos lingüísticos según los grupos de edad, es que nos encontramos con que la lengua que se habla en un 85 % entre los niños de 2 a 5 años es el wichí. Recién con el transcurrir de los años es cuando aparecen los primeros índices de bilingüismo, esto se puede atribuir o bien, al mayor contacto con la sociedad mayor o bien, al paso por el sistema educativo. A este dato es interesante sumarle como contrapartida que se vuelven a hallar números altísimos de monolingüismo en wichí entre las personas mayores de 30 años. Este otro 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 la tesis.

Una variable que atraviesa horizontalmente todas las cifras marcando notorias diferencias es el género. Es decir que si al porcentaje del monolingüismo wichí los dividimos entre los géneros para las mujeres asciende al 80 %. Esto mismo sucede en cuanto al 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 se lo haya en que las mujeres por estar más centradas al ámbito doméstico, tienen menos relación con la sociedad mayor que los hombres. Como contracara son ellas quienes juegan un papel central en cuanto a la vitalidad del wichí, ya que principalmente son ellas las que se encargan de la socialización lingüística de los niños wichís porque pasan los primeros años de vida constantemente junto a sus madres.

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 socioeconómicas:

- 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 esta situación 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, sea un programa de mantenimiento, enseñe lectura y escritura en la lengua materna indígena desde el principio y eduque en las dos culturas (Acuña, 2002 y Acuña, 2003).

Una vez explicitados los lineamientos generales que la propuesta de EIB del departamento persigue, nos gustaría avanzar en los sentidos que ésta cobra en los agentes sociales que la construyen en el día a día con sus prácticas concretas.

4. 4. *La EIB en Ramón Lista*

Nuestro interés en cuanto a la escuela en un contexto indígena, 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 lo largo de esta tesis 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.

A continuación queremos desarrollar la historia educativa del departamento de Ramón Lista para así entender la EIB actual dentro de un continuo histórico. Para llevar a cabo

nuestro objetivo nos basaremos 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 lo encontramos durante las entrevistas por el uso recurrente de ciertas “categorías sociales” (Rockwell, 1987) que marcaban momentos históricos. Es decir, en esas instancias los agentes sociales al referirse a las posibilidades de uso de las lenguas wichí y española construían sin darse cuenta una periodización que caracteriza interesantemente a la historia educativa de Ramón Lista. Los momentos se marcan como “*la escuela de los anglicanos*”, “*la de antes*” y “*la de ahora*”, subyaciendo para cada período una desigual relación de poderes entre las lenguas dentro y fuera de la escuela y, saltando a la luz diferentes interrelaciones entre las representaciones de los agentes sociales sobre las lenguas y los ámbitos de uso de éstas. En conclusión, en los próximos sub-apartados recorreremos brevemente dichas categorizaciones sociales y clasificaciones.

4. 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. Se alfabetizaba exclusivamente en lengua wichí y la función social de la lecto-escritura 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. Según registramos para nuestros entrevistados este período se representa como positivo, siendo altamente valorado por las comunidades, sobre todo por el respeto hacia la lengua materna y porque los anglicanos fueron los primeros en dar un sistema de escritura para el wichí que se usa desde hace más de 50 años.

Si bien a esta escuela la circunscribimos dentro de la historia educativa, ésta se podría comparar con un tipo de escuela que estaría 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 depende y así si un maestro deja sigue el otro, no había una continuidad”. (OS)

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 cuando iban no tenían lápiz ni cuaderno entonces se tiraban en el suelo y escribían en la tierra y así aprendieron ellos”. (CT)

Más allá de la mirada crítica que se pueda tener sobre la presencia de los misioneros anglicanos en la zona, es innegable el antecedente que marcaron con la labor educativa realizada.

4. 4. 2. La escuela de antes

El segundo período se representa como *“la escuela de antes”* esta se construye en oposición con *“la escuela de ahora”*, perteneciente al sistema educativo actual. La *“escuela de antes”* es la castellanizadora y homogeneizante de la diversidad étnica y lingüística, desvalorizando todo aquello que pertenece al mundo wichí. *“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 1420. Se entiende por educación castellanizante cuando se pretende obtener como resultado la sustitución de las distintas lenguas vernáculas por el español al finalizar la escuela.

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 exclusivamente. Casi todos los entrevistados mencionaron a la escuela como el primer lugar donde escuchaban hablar en español y como contrapartida se les prohibía el uso de la lengua wichí dentro de la institución escolar. Se conservan de este período recuerdos tales como estos:

“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.” (LC)

“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.” (OS)

“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.” (OS)

Esta escuela era un espacio para la asimilación y 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 las citas que hemos transcripto, nos llevan a pensar qué pasa con aquellos que son vistos como “diferentes” al modelo de alumno que la escuela espera. La escuela recién se pretende homogeneizadora en su punto de llegada, no obstante anhela recibir alumnos iguales pero para devolver alumnos diferentes, según alcancen o no a 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). Lo mismo pero a un nivel más amplio arguye 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. Así como la sola presencia de la escuela no asegura la “igualdad” y menos aún la “calidad” que es muchas veces el foco de los reclamos que hacen algunos grupos indígenas con respecto a la calidad educativa que tendría que implicar la EIB. Son recurrentes pedidos del tipo: “que en nuestras escuelas se enseñe igual que en las otras

escuelas comunes". Momentáneamente este tema lo dejamos en suspenso para retomarlo más adelante. En síntesis compartimos la siguiente reflexión: "(...) *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 esta escuela el maestro era quién detentaba el poder, poseía autoridad y la legitimaba a través de la imposición de la disciplina. Se mencionan casos tanto de violencia física como simbólica. Esta última es "(...) *lo suficientemente sutil para que los dominados no la perciban como lo que es (violencia) y sí en cambio como transmisión cultural objetiva ante la que deben esforzarse*" (Bonal, 1998: 82). El recibir castigos o retos se instituyó como algo típico del medio escolar ya que en la familia los mismos no eran habituales. El siguiente registro es uno de los muchos que encontramos en los que podemos ver 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." (LP)

En esta línea podríamos interrelacionar el alto índice de analfabetismo de los años 70 en Ramón Lista (83,3 %) con el actual mantenimiento y vitalidad de la lengua wichí. Es decir que el hecho de que las comunidades wichís sigan hablando la lengua, se lo puede pensar teniendo en cuenta que el ámbito de uso del wichí es el medio comunitario y familiar, y que a su vez, fueron muy pocos los 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: se menciona que la enseñanza del castellano se focalizaba en el dominio de la lectura y escritura, sin percibir que esas palabras estaban vacías de significados para los niños wichís. Se trata de escuelas en las que "(...) *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 Rosenberg, 2000: 58). Veamos sino estos testimonios:

“[...] 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.”
(AS)

“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.” (OS)

Estas frases nos plantean 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 la transmisión de la identidad y cultura hegemónica y homogénea. Sin embargo, nos resulta paradójico que la creación de las primeras escuelas en el departamento hayan sido como 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 abierto 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 wichís 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 -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, 1996; Neufeld y Batallán, 1988). Aunque si bien muchas veces desde este tipo de posturas se justificaba el empleo de la lengua indígena, 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, que 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 se retire 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” nos queda la etapa de los “auxiliares bilingües”. Esta etapa es 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. Como sostuvo un MEMA: “los maestros auxiliares eran para acompañar a los chicos como traductor tenía esa función, no tenía carga horaria. No estaban definidos los espacios, su lugar como maestro” (OS). En 1986 egresaron de la escuela media de El Potrillo los primeros auxiliares docentes de lengua wichí. Su rol era dependiente del otro maestro y no tenía una función en relación con la alfabetización en lengua materna, remitiéndonos este momento al citado bilingüismo instrumental o de transición del párrafo precedente.

4. 4. 3. La escuela de ahora

Siguiendo con esta periodización de las escuelas aparece “la escuela de ahora” como la superadora de las anteriores. En líneas generales este periodo es representado muy positivamente, aunque coexistan valorizaciones contradictorias en tanto oscilan entre “cómo debe ser” y “cómo es en realidad”. Esta última tendencia implica reconocer el derecho a la EIB que si bien cuando analizamos el marco legal vimos que es una tendencia de las dos últimas décadas, desde la década del 70 un grupo de directivos y docentes está trabajando en el departamento por este enfoque, al que se le suma a fines de los 90 el programa DIRLI (Acuña, 2002). Para Petz (2002) es fundamental en lo que hace a la configuración del campo

educativo aborígen de la zona, la presencia desde la década de los 70 de personas fuertemente comprometidas con los movimientos de liberación (vinculados a la Iglesia Católica) que apostaban a la promoción social de los sectores populares. Plantea, además que 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 en el terreno. Esto fue posible gracias a la movilización de las mismas comunidades indígenas, por un lado, como a la doble dimensión de acción de algunos agentes educativos, por otro. Es decir que, algunos agentes ocupan cargos directivos en instituciones educativas y a su vez en el Ministerio de Educación Provincial, y gracias a esta doble articulación institucional es que se abre la posibilidad de aprovechar las estructuras estatales frente a las demandas concretas que surgen del propio trabajo (Petz, 2002).

Actualmente el departamento cuenta con 50 instituciones educativas, incluyendo los anexos de las mismas⁶⁰. De estas dos son de educación media (El Chorro y El Potrillo) y las restantes son de EGB e inicial. Según los datos registrados se cuenta con un total de 3260 alumnos en el departamento y recordemos que de éstos un 67,18 % son indígenas.

La escuela de ahora es la de la EIB, donde surge la *pareja pedagógica*: el MEMA y el maestro de grado⁶¹. 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 según los mismos MEMAs, es en donde más harían falta porque es donde más “*sufre el cambio*” el niño wichí y en donde a su vez hay menos cargos. Siguiendo con la EGB 1, 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 wichís enseñándoles a leer y escribir en lengua wichí. Para poder alcanzar su objetivo tendrá que motivar y despertar en los niños un interés por la escritura. Lograr esto es complicado porque se tiene que evitar la situación que se planteaba en “*la escuela de antes*”. Como nos advierte la siguiente cita: “*si el maestro pone el foco de la enseñanza en la repetición y trazado de letras y sílabas sin incluir al niño en actividades de lectura y escritura, el objetivo general de estas actividades no es explícito y no tienen ningún significado para el niño quién al provenir de una cultura no alfabetizada, tampoco puede por sí mismo dotarlas de significado*” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 73). Que el MEMA sea quién lleva adelante esta labor es más que prometedor y alentador para el futuro. Por demás llamativo nos puede resultar el hecho de que la asignatura “*lengua wichí*” no es 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 casos:

“Yo le pedí a la directora el favor de que me manden a todos los alumnos wichís 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 enseñó al chico criollo también tengo que saber trabajar si el chico maneja otra lengua, entonces como no tengo esa capacitación, no”. (AS)

“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 wichís. Ahora, recién en EGB 3 rural hay programas de incorporar un espacio curricular al wichí como segunda lengua, pero en la primaria no”. (OS)

Es curioso que durante la EGB 1 uno pueda ver como dos escuelas en paralelo funcionando en la misma institución. Una escuela es para los niños criollos y es monolingüe en español, otras es para los niños wichís y es bilingüe. No todos los padres wichís están de acuerdo con esa metodología de trabajo. Algunos por verla como “discriminatoria”, en el sentido de ser casi segregacionista. Otros 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 wichís hablan solo wichí y los criollos español pero así los nenes wichís no aprenden español por ejemplo.” (SD)*. Los argumentos que esgrimen los docentes y directivos son *“mejorar la calidad de la educación ajustándola a las necesidades y capacidades de los alumnos” (MH)* y no por *“una cuestión de raza”* como se les acusa. Hay que notar que algunos docentes reconocieron ese funcionamiento en paralelo que hay en la escuela al explicitarnos que los niños wichís tienen el doble de trabajo que los otros. Sin embargo la franja horaria que pasan dentro de la escuela es la misma. 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 wichís tienen un esfuerzo extra en el aprendizaje del español. ¿Nos preguntamos acaso si esto es la EIB?

En EGB 2 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 la tercera y última etapa los niños wichí tienen clases especiales de lengua materna, como llaman a la clase de lengua wichí.

La falta de MEMAs en EGB 2 según los docentes de grado y los propios MEMAs entorpece el proceso educativo de los niños wichís. Este quiebre no se haría eco de lo sostenido en Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación que propone: *“equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la EGB”*. En Ramón Lista durante la EGB 2 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. Uno de los objetivos de la EIB es que los alumnos alcancen un bilingüismo aditivo, donde se dominen las dos lenguas por igual y no en un bilingüismo substractivo en dónde a pesar de que en una primera instancia se aprenden las dos lenguas, con el devenir del tiempo una lengua reemplaza a la otra. Ese quiebre implica además que para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer la lengua española 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. A 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 wichís (particularmente las niñas) durante las clases. Para esos años también se puede predecir un alto índice de desgranamiento, sobreedad y deserción escolar.

Mientras que en EGB 2 nos encontramos con la antedicha situación en EGB 3 la situación es otra. En Ramón Lista, se cuenta con cuatro centros itinerantes de EGB 3 rural (María Cristina, Lote 8, El Quebracho, San Martín), también con profesores itinerantes, que nuclean en red a unos 300 adolescentes de 27 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 wichís puedan terminar la EGB 3 sin tener que migrar hacia otras zonas. Gracias a esta descentralización⁶² podemos ver como la escuela generó una respuesta positiva a la problemática que se generaba en EGB 3 por la sobreedad de los alumnos, en donde como consecuencia de eso 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”⁶³ las edades de sus alumnos en EGB 3 van de los 15 a los 24

años y en Polimodal hay alumnos de entre 18 a 25 años. Además en la proporción según género de los alumnos se refleja como mucho del peso de las obligaciones familiares recae sobre las mujeres. En estos dos ciclos se cuenta con un 74 % de hombres y un 26 % de mujeres (CENM N° 2, 1998).

Como se podrá desprender de todo lo antedicho, en Ramón Lista al modelo de educación indígena subyace una particular idea de “interculturalidad” y “bilingüismo”. En cuanto al bilingüismo se lo piensa en una sola dirección, es decir que el niño indígena egrese bilingüe pero que el niño criollo continúe siendo monolingüe en español, como claramente nos relató el siguiente MEMA:

“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 wichís tienen que egresar bilingües.” (OS)

Relacionando lo anterior con el tema de la interculturalidad, vemos que 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. Además de que, 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). Es decir que, si el objetivo “intercultural” es que el niño indígena sea bilingüe el interés está en que éste se integre a la sociedad mayor y no el movimiento contrario, que implicaría que el criollo también sea bilingüe. Asimismo y a modo de síntesis es interesante destacar que “(...) el bilingüismo y la interculturalidad no eran característicos de la comunidad de Ramón Lista. Eran las metas del programa de educación intercultural bilingüe que se proponen llevar adelante los responsables de la educación en la zona. Se trataba de intervenir en la realidad social del departamento.” (Acuña, 2003: 24). Pero sobre este tema luego ahondaremos.

4. 5. *Sobre 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 la EIB en Ramón Lista. Como ya expusimos allí tenemos a la pareja pedagógica compuesta por los MEMAs y los maestros de grado. 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.

Un par de datos curiosos en cuanto a la proporción de docentes que atienden las necesidades educativas del departamento nos lo aporta en un análisis Acuña (2003). Allí nos encontramos con que del total de docentes de lengua del departamento 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.

Por otra parte, en ese mismo texto Acuña y en otro (Acuña y Sierra, 2002) 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 % de ellos cursó el profesorado en Ingeniero Juárez donde se cuenta con una materia de formación intercultural orientada a comunidades toba y wichí. Aquí tenemos que volver a cuestionar a las condiciones reales de implementación de proyectos cuyo eje es lograr una “*interculturalidad*”. Es decir, los profesorados deberían contemplar la diversidad cultural con la que los docentes se van a encontrar en las aulas. No nos olvidemos que los profesorados en los que estudiaron no incluyen este tipo de problemática en la formación docente y sólo apuntan a la capacitación para trabajar con chicos 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” (OS).

A la claridad de las observaciones del MEMA nosotros le podemos sumar situaciones concretas fruto de las observaciones de clases. Allí hemos observado escenarios por demás paradójicos, en los cuales los maestros se esforzaban por llevar adelante una clase de español como segunda lengua, poniendo el énfasis en el vocabulario nuevo sin alterar el resto de la estructura de la clase. Por ejemplo tenemos una clase sobre *“los integrantes de mi familia”*. En esa oportunidad el maestro quería enseñar las palabras *“mamá”, “papá”,* etc. Así, acentuaba, repetía y remarcaba hasta el hartazgo a esas palabras que quería enseñar, sin notar que a las consignas las pronunciaba velozmente y utilizando un vocabulario complejo para el nivel de los niños. Situaciones como estas dan cuenta de la falta de perspectiva de los docentes sobre las posibles competencias lingüísticas de sus alumnos.

Retomando el tema de la procedencia de los docentes armamos el siguiente gráfico en base a los datos de Acuña (2002 y 2003) y Acuña y Sierra (2002):

(Ver gráfico N° 3)

Estos diversos orígenes nos despertaron mucha curiosidad y por eso ahondamos en las razones por las que decidieron ir a trabajar a Ramón Lista. Así en las entrevistas hemos tenido la oportunidad de dialogar con ellos sobre esto 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. Además no olvidemos que las escuelas de Ramón Lista son consideradas rurales y de *“condiciones desfavorables”* por lo cuál los docentes perciben un plus del 200% en su salario.

En relación con la capacitación de los maestros indígenas según Petz (2002) por el Decreto Provincial N° 1119 en el año 1985 se crean 4 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 vecino 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, EGB 1 y EGB 3 en el ciclo lectivo de 1991.

Los MEMAs en su capacitación tienen asignaturas especiales orientadas a la EIB. Veamos específicamente que afirman en el 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).

Creemos que si la interculturalidad tan sólo es tenida en cuenta en 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 y decorativo para las escuelas de modalidad aborígen.

Una cuestión interesante sobre la que no hemos podido indagar intensamente, pero sobre la que hemos encontrado un par de pistas es la continuidad o reciclamiento entre las tres figuras docentes aborígenes. Es decir que entre *“el maestro indígena de los misioneros anglicanos”*, *“el auxiliar bilingüe”* y *“el MEMA”* hay una estrecha relación y a su vez la mayoría de ellos se encuentran emparentados 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 capacitaban hasta convertirse en MEMA. Asimismo, consideramos que subyace un vínculo entre la escuela y la comunidad a través de la figura de los maestros wichís. El siguiente registro nos marca 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”. (LP)

Como lo hemos graficado, el proceso de selección de los auxiliares bilingües da cuenta de esto, ya que es la comunidad quién los elige entre los jóvenes más capacitados que allí habitan. 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 en tanto tienen un rol de intermediarios y de *“nuevos líderes locales”*. Unos MEMAs durante unas entrevistas nos hablaron de su función diciéndonos:

“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”. (AG)

“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. Pero los MEMAS ellos sí que saben hablar delante de las personas”. (SMS)

Por sobre este tema nos surgen interrogantes sobre cómo seguirá modificándose la estructura de liderazgos de los caciques y delegados por el peso de estas nuevas figuras sociales. Así como también si estos no atentaran en contra de la representación sobre los ancianos como los depositarios del saber y los que emiten consejos a la comunidad.

Sobre el aporte que los auxiliares bilingües o los MEMAs hicieron a las escuelas de modalidad aborígena 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 a la época del auxiliar porque el auxiliar solo traducía”*⁶⁴. Ese tipo de afirmaciones la fundamentan en la escasa competencia que los indígenas tienen como para ser ellos los encargados de la alfabetización de los alumnos. Esto último lo ampliaremos en los párrafos venideros.

Por su parte, los MEMAs cuestionan el trato que sus compañeros e inclusive muchos de ellos recibieron al desempeñarse como auxiliares: *“cuando era auxiliar ayudaba al maestro en la enseñanza y el objetivo no era traducir sino la idea era que el maestro aborígena 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”* (LP). 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 la *“escuela de ahora”* como ya adelantamos las representaciones sobre la pareja pedagógica y las prácticas docentes oscilan entre el *“deber ser”* y como son en 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 wichís aprenden la lecto-escritura de su lengua materna a la par que adquieren nociones orales del español. Ese sería la ideal división de roles dentro de la pareja pedagógica.

En relación con la pareja pedagógica, no se puede dejar de mencionar que no se ha observado en las prácticas 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 un modo individual. Esto, especialmente se nota en la poca planificación y articulación conjunta de las clases. En este punto vale la pena mencionar 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 ella. Por un lado, los maestros de grado se refieren 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 que, encuentra que ni unos ni otros usan expresiones tales como: “*nuestra pareja*” o “*nuestro equipo*” o “*nosotros*”. De este modo da cuenta en cierto punto de la falta de trabajo conjunto partiendo de la inexistente representación de conformar una “*pareja*”.

Por su parte, sobre lo que sucede en 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.”

“No saben nada de didáctica: nunca usan el pizarrón, además los chicos se portan mal con ellos.”

“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.”

“Los MEMAs fueron titularizados por decreto, en cambio nosotros tardamos un montón de tiempo hasta ser titularizados”.

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”

“No nos tienen confianza y terminan ellos enseñando la lecto-escritura y ésta es nuestra función.”

“No les interesa que los chicos aprendan, sólo miran los puntajes para el cargo.”

“Se van del aula porque siempre están en el patio tomando mate.”

“no nos respetan frente a los chicos, a veces entran al aula y nos interrumpen la clase”

Estos maestros conviven en un mismo espacio: el aula. Más allá de que ambos estilos docentes se representen como distintos, nos gustaría analizar las prácticas educativas concretas del docente de grado y del wichí.

Una de las diferencias más notables que hemos relevado está en el modo de relacionarse que tienen los docentes con sus alumnos. El maestro blanco interactúa más bien en el nivel del grupo y quedan en un segundo plano 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 daban una consigna a los niños, pasaban por los bancos corroborando si la habían comprendido y repetían la consigna a cada niño particularmente. Entre los MEMAs y los maestros blancos hay otra diferencia en cuanto al modo de dictar las clases. Los MEMAs, en contraposición a los otros, recurren a escasa gestualidad y movimientos corporales al dar la clase. Así como tampoco utilizan frases largas al hablar y siempre mantienen un tono de voz constante en la clase. Es decir que, como observadora

externa, nunca pude por el tono de voz darme cuenta de si se enojaban o no, por ejemplo, en algún momento con alguno de los alumnos de la clase.

Otro hecho a mencionar es la tensión que subyace en la *pareja pedagógica*, ya que los maestros de grado temieron por su futuro laboral una vez que se incorporaron los MEMAs. 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. De parte de algunos especialistas en EIB -sobre todo los vinculados a los Ministerios de Educación nacional y provinciales- hemos recibido comentarios en diversas charlas “de pasillo” sobre lo “*costoso e insostenible con miras adelante*” de este sistema de pareja pedagógica. Ya que implica el doble de docentes (y por ende de sueldos, cargas sociales, etc.) por grado. Específicamente sobre 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” (MR).

En nuestras conversaciones con los maestros de grado nos marcaron la diferente presión que sienten sobre su labor a diferencia de lo que sucede con los MEMAs. Ellos afirmaban tener “*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 trabajo de 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). Tal y como la autora afirma la lista de actividades que la componen variará según la experiencia concreta que se esté analizando. 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, etc. 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”*. Por ahora este tema lo dejamos en suspenso y lo ahondaremos en el último apartado.

Rockwell (1985) marca una distinción analítica entre el *“saber pedagógico”* y el *“saber docente”*. La función del primero se vincula a los fines de la educación y a 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. Si rescatamos esta distinción que efectúa Rockwell es porque nos parece que ilumina la situación de insatisfacción y frustración que sienten los maestros de grado de Ramón Lista con respecto a su labor. La función del maestro en la escuela es la alfabetización de los alumnos. 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 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 ellos aprendieron en los profesorados. Es decir que, salta a la luz la disyuntiva entre hacer *“lo que están capacitados”* o *“hacer lo que deberían según el contexto”*. Téngase en cuenta que los profesorados capacitan a los docentes para enseñar la lecto-escritura de lengua española, mientras que en la realidad cotidiana en las escuelas de modalidad aborígena tienen que enfrentarse a la enseñanza del español como segunda lengua. Esta situación diaria, como otras similares, en las que entran en tensión su *“saber pedagógico”* con su *“saber docente”* la vivencian de un modo traumático y angustiante. El trabajo docente se ve atravesado por diversas crisis ya que esa tensión es constante a su práctica diaria y hacen múltiples alusiones a ella. Un maestro nos comentó sobre su experiencia:

“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 ésta: nosotros no venimos preparados para trabajar con ellos, venimos acá y lo hacemos como mejor nos parece”. (TO)

“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 esta otra carrera” (ED).

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*⁶⁵ 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 muy acentuado, ya que la función simbólica de estos como *“representantes del estado”* sigue siendo importante. Su función de alfabetizadores es la que más está siendo interpelada desde que la EIB se ha instalado, porque aquella no es más su tarea sino la de los MEMAs. Se interpela a los saberes escolares y se pide por la incorporación de contenidos curriculares regionalizados. Todo lo antedicho, es decir todas estas interpelaciones a la institución escolar, nos llevan a preguntarnos -como hace Díaz- por el *“para qué”* de la escuela, así como de las prácticas y funciones del docente en los contextos de diversidad cultural.

Por último, en relación con la función del MEMA -es decir la enseñanza de la lectura y de la escritura- cabe repetir 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 wichís en el ámbito familiar y comunitario no tienen un contacto con la palabra escrita y este hecho dificulta la 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. Por ejemplo citaremos a continuación el testimonio de un MEMA en el que nos narra 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 chaguar con las dos manos.

“Los chicos para aprender a escribir nosotros damos motricidad fina, por ejemplo el juego de los hilitos de chaguar. Entonces el chico va agilizando y va moviendo la manito, se va ablandando hasta que pueda dibujar, seguir las líneas.” (TC)

Para ir cerrando este tema, nos falta remarcar que los docentes no indígenas no participan activamente de la vida en la comunidad wichí y son habituales las críticas por parte de la comunidad wichís hacia ellos por mantenerse muy al margen de la vida cotidiana sin integrarse. Esto es un hecho tan curioso como que ellos no hablen la lengua wichí a pesar de que muchos viven en la zona desde hace más de 10 años. En la comunidad wichí este hecho no es muy bien visto, como afirmó un cacique: “*los maestros no hablan wichí, parece que no tienen interés en aprender la idioma nuestra*”. (PHU)

Además 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 la partida de las comunidades en los períodos de receso escolar. Por otro lado, no podemos dejar de reflexionar sobre el contexto real en el que ellos ejercen su rol docente: su contexto de condiciones adversas y precarias, la lejanía de sus familias ya que como hemos citado muchos provienen de otras zona de la provincia o del país, la falta de recursos materiales en las escuelas y de medios de comunicación, así como la falta de capacitación para su tarea docente con niños monolingües wichís. Asimismo, en algunas charlas con los docentes hemos registrado comentarios descalificadores sobre sus alumnos, especialmente aquellos que se relacionan con “*atributos culturales wichís*” 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). Es cuestionable, también, el que los docentes usen a la categoría “cultura” como si esta tuviera un poder explicativo por sí misma, circular. Mientras 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 que se les pueden efectuar por lo ya citado en el párrafo anterior, y además por la falta de autocrítica y auto-cuestionamiento de su práctica, no nos parece que los docentes sean un agente a descuidar ya que son ellos uno de los factores claves para lograr un cambio que conduzca a un mejoramiento en la calidad de la enseñanza en Ramón Lista. Por todo esto rescatamos como muchos de los docentes 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.

Como contrapartida a estas críticas, los docentes dicen que no es frecuente la presencia de los padres de los niños wichís en la vida escolar. Esto último es un tema complejo ya que este comportamiento puede ser interpretado de diversas maneras. Se lo puede atribuir a la timidez wichí, a un desinterés, o una falta de apropiación de ese espacio por los padres, así como miedo a no comprender a los docentes blancos por no tener la competencia adecuada en la lengua española, sin contar con el enorme número de hablantes monolingües wichí del departamento.

Para cerrar este apartado esperamos haber dado cuenta a lo largo de estas líneas de las prácticas diversas que tienen estos docentes en el quehacer cotidiano en la escuela. Remarcamos nuestro interés por todas estas situaciones, en tanto son las que nos llevaron a centrarnos en las apropiaciones, las resistencias, las continuidades y discontinuidades entre las familias y las escuelas. Además porque creemos que en ese movimiento entre lo que se apropia o lo que se resiste, entre lo que se continua y discontinua es donde cobran un papel central los agentes sociales con sus prácticas y representaciones.

4. 6. Las lenguas en contacto

Según Censabella (1999) “*la expresión ‘contacto de lenguas’ implica siempre la existencia de un ámbito, generalmente geográfico, donde se produce el contacto entre las*

personas y sus lenguas, así como la existencia de cierto porcentaje de hablantes capaces de comunicarse en dos o más de esas lenguas en contacto” (Censabella, 1999: 19). Para esta autora en nuestro país el contacto de lenguas se produce fundamentalmente en: las zonas de frontera, las zonas rurales con población indígena y las grandes ciudades. Siguiendo estas caracterizaciones, el departamento de Ramón Lista es una zona de lenguas en contacto tanto por ser una zona de frontera como por poseer una numerosa población indígena. Principalmente contamos con la presencia de la lengua wichí, española, chulupí y toba. No obstante esta diversidad lingüística, en esta tesis nos concentraremos en el wichí y el español exclusivamente, focalizándonos en el análisis de las funciones sociales, el status y los ámbitos de uso de estas lenguas.

La lengua wichí pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya que está conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká⁶⁶. Tal y como sostienen diferentes autores (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998; Naharro, 2001) dentro del wichí, se reconocen distintas variedades dialectales, con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes⁶⁷.

Coincidimos con Naharro (2001) y con Censabella (1999) cuando sostienen que el wichí como toda lengua no es una entidad homogénea y estática sino que más bien se la concibe como un continuum de variaciones. Tomando la caracterización crítica de Romaine (1996) sobre el *“concepto de ‘lengua’ entendida como una unidad discreta, que [más bien] es un constructo ligado a la cultura europea y favorecido por procesos tales como la escritura y la normalización”* (Romaine, 1996: 28). Creemos al igual que esta autora y otros (Díaz-Couder, 1998) que las nociones de lengua o dialecto no son ni discretas ni caracterizables por sus inherentes propiedades lingüísticas, sino más bien que las variedades lingüísticas forman parte de continuos espaciales, sociales o temporales y que los límites entre estos están inducidos por factores sociales, históricos, políticos y de poder.

En nuestro país, el español es la lengua oficial implicando esto que esa lengua 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 quita que el español haya estado exento del contacto con las lenguas indígenas durante varios siglos. Como consecuencia de esta larga convivencia, resultaron variedades dialectales del español que difieren notablemente en su fonología, gramática y léxico de la de regiones cuyo dialecto es una evolución de la lengua llegada de España sin el aporte de las lenguas indígenas. Esta diversidad y la distancia lingüística que hay entre estas variedades tampoco es tomada en general 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 española. Primero definiremos que entendemos a las representaciones sociales como no separadas de las prácticas. Es decir, que 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 un punto producen lo que esperan. A las mismas las podemos pensar 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.

Con respecto a la información registrada a través del trabajo de campo, los MEMAs entrevistados reconocieron hablar wichí y español⁶⁸, aunque este último con dificultades. Es habitual escuchar a los wichís antes de hablar en español decir frases tales como *“perdón pero voy hablar en una lengua prestada”*, *“no sé si me entiendan porque está no es mi lengua”*, hecho que da 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. Con respecto a los ámbitos de uso del español, su esfera es la 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 está más ampliado hacia la comunidad. Es decir que el español se usa en todo aquello asociado: al campo laboral, a la compra y venta en los comercios y a los medios de comunicación. Es por eso que es la lengua que usa en y para los contactos interétnicos.

Se refieren al wichí como lengua materna, y como sus contextos de uso se mencionaron 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, 2003: 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). Acordamos con Censabella (1999) cuando sostiene que la vitalidad de una lengua pasa por su uso efectivo y que por eso los únicos ámbitos de vitalidad de las lenguas indígenas son el familiar y el comunitario. Para ser más específicos, la vitalidad de una lengua se mide apelando a algunas variables tales como: la cantidad de hablantes y su situación socio-económica, la distribución de la lengua según sus ámbitos de uso, la actitud que hacia ella guardan los hablantes y no hablantes, y el tratamiento que recibe en el ámbito educativo y en otras esferas del gobierno (Naharro, 2001). Las ideas de ambos autores nos parecen aplicables a la situación sociolingüística de Ramón Lista, dado que son muchos de estos factores los que conservan esa alta vitalidad que tiene esta lengua. Así como Censabella enfatiza al ámbito doméstico para la vitalidad de una lengua, Naharro agrega toda otra serie de aspectos, aunque sobre el wichí específicamente afirma *“es fundamental para el wichí el que pudo conservar ciertos espacios, también una masa crítica de hablantes y comenzar a realizar ese tránsito de la oralidad a la escritura que si bien se inició en el plano religioso se extendió hacia otros”* (Naharro, 20001: 50). A todo lo antedicho nosotros agregaríamos una serie de hechos muy relacionados con los anteriores como es el alto número de niños wichí monolingües, así como también las representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica y a su vez el hecho de que las comunidades wichí no se vieron afectadas por procesos migratorios como otros grupos indígenas, además de la acción positiva de la Iglesia Anglicana hacia la lengua como ya lo hemos desarrollado.

En el proceso de socialización tiene un rol fundamental el lenguaje, ya que se socializa a través de una lengua determinada lo que implica a su vez la socialización en esa lengua (Escobar, Matos, Alberti, 1975). Como ya afirmamos, 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. Desde esta óptica hay que vincular los usos de la lengua con la (re)creación de las identidades de los sujetos. Si bien sabemos que no existe una relación necesaria entre lengua e identidad, en los casos de poblaciones aborígenes la lengua ha sido el diacrítico fundamental sobre el que han (re)construido su identidad étnica. En Ramón Lista entre las comunidades wichí se destaca con fuerza la identidad lingüística aborígen acompañada por una clara conciencia de la vitalidad lingüística del wichí en la zona.

No obstante, 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 mi me gustaría mantener la conversación si es en wichí.” (OS)

“En la actualidad los chicos hablan wichí y, mientras hablan, pierden una palabra y no saben esa palabra y la ponen en castellano para completar esa frase.” (PH)

“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.” (LV)

Sostenemos que las identidades étnicas cambian constantemente y no las podemos remitir a elementos esenciales de una cultura estereotipada, fosilizada e inasequible; sin embargo, no negamos la existencia de rasgos y características culturales específicos, como por ejemplo la lengua. En nuestro caso, la lengua wichí que ha perdurado en el tiempo, a pesar de la histórica exclusión y estigmatización de los pueblos indígenas desde la construcción del estado-nación como ya lo hemos analizado. 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” (OS)*.

Tal y como lo planteamos, Ramón Lista es una zona de lenguas en contacto. Repetimos que el wichí es la lengua materna de las comunidades indígenas que allí habitan y como la contracara de esto tenemos al español como segunda lengua. Pero antes de seguir avanzando, dado que a lo largo de este trabajo nos estamos remitiendo constantemente al concepto *“segunda lengua”* nos parece pertinente definirlo precisamente 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 que 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 enseña⁶⁹. Para Zigarán (2001) *“la segunda lengua es aquella que está presente en el contexto social más amplio y expande la comunicación de los hablantes desde su comunidad de origen hacia la comunidad más amplia a la que pertenecen y donde se hacen efectivos sus derechos y deberes de ciudadanos”* (Zigarán, 2001: 87). Es decir, que 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 alusión a que actualmente los chicos aprenden más español pero no ven a este hecho como consecuencia de lo que se enseña en la escuela sino que es a raíz de una mayor presencia de la lengua española dentro de las comunidades wichís. Es que *“(...) la escuela más que un medio de iniciación a la segunda lengua permite el refuerzo de conocimientos ya adquiridos”* (Coronado, 1984: 100). Veamos este interesante comentario de un MEMA en donde plasma esta idea de que la vitalidad lingüística del español a nivel comunitario es la que favorece su aprendizaje en el ámbito escolar y no que gracias a su enseñanza en la escuela se habla 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”. (AS)

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 esto creemos que hay una notable diferencia entre las comunidades agrupadas (es decir, 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 (es decir, aquellas más pequeñas y emplazadas más 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. Recordemos que en las primeras hay por ejemplo comercios y allí prima el español. Una madre y un padre wichí enfatizando la importancia del bilingüismo afirmaron:

"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" (SD).

"toda la gente usa castellano, así que mi hijo, mi hija tiene que saber. Toda la gente tiene que saber, no puede ser que mi hijo o mi hija no sabe hablar el castellano pero que no se olvide de su lengua" (AS).

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 un punto, la EIB en Ramón Lista en cuanto al bilingüismo no es más que un proyecto, en tanto tenemos que recordar como en EGB 2 se interrumpe el trabajo con la lengua wichí. En consecuencia para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer la lengua española.

"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” (TC).

“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” (AS).

Un hecho por demás destacable es que los miembros de las comunidades wichís, remarcaron a lo largo de todas las entrevistas la importancia de la escritura en wichí. Este hecho nos lleva a algunas reflexiones sobre el propósito de la escritura para estas comunidades indígenas rurales. Aunque primero debemos hacer la salvedad de que según el Censo realizado por el Programa DIRLI, el 58% de la población indígena mayor de 9 años del departamento lee y escribe en wichí y en español y un 2% lee y escribe sólo en wichí. Repetimos una vez más que esta particular situación es fruto de la labor de los misioneros anglicanos con el wichí. No es un hecho menor que en la década de 1940 el misionero anglicano Richard Hunt escribió un diccionario y una gramática wichí sin contar que la primera edición de una parte de la Biblia en wichí data del año 1919⁷⁰. En el paso de la oralidad a la escritura de las lenguas intervienen tanto los procesos de evangelización como los de escolarización. 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.” (LP)

Más allá de la existencia de un sistema de escritura para el wichí, la comunidad de Ramón Lista ha decidido estandarizar su lengua y ocupar así el espacio escolar. Este es un proceso muy complejo y con diferentes etapas dado que coexisten diversas variedades

dialectales del wichí. Según Acuña (2003) en primer lugar se da la codificación-estandarización de la lengua. Esto nos da 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 pos 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”* (Acuña, 2003: 40). Según Acuña nos explica, 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 cosas: *“(...) 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, por ejemplo) 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 (UBA)⁷¹ trabajan 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, 2003). 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 generales que incluyeron a todos aquellos interesados. Es interesante destacar que todos esos encuentros se llevaron adelante en lengua wichí permitiendo así la participación de toda la población, recuérdese el alto número de personas monolingües wichí. Todo esto nos da cuenta de la apropiación por parte de la comunidad de este trabajo con la gramática.

Como sostiene Acuña (2003) analizando en cierto modo la situación en Ramón Lista, 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 aborigen las mismas posibilidades de uso que el español”*. Todo este tipo de discusiones en el 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 en torno a la lecto-escritura

en el aula, dado que ha sido ese punto donde se produjeron las mayores resistencias por parte de los maestros frente a lo que la propuesta de EIB implicaría.

No obstante téngase en cuenta que creer que se prestigia la lengua a través de la escritura no es más que apropiarse de un argumento ajeno al propio criterio de valoración, desprestigiando así las prácticas tradicionales orales. Nótese esta afirmación de un MEMA:

“Hay demandas por la escritura de las comunidades, despierta el interés de mantener viva la lengua.” (OS)

“Nuestros abuelos no tenían educación. Tenían educación, pero oral. Cada uno tiene que dar el consejo a su hijo. La mujer tiene que dar la enseñanza en la casa a sus hijas. No es que ellos escribían, no es como ahora que cada uno tiene su libro, porque no tenían libros.” (UD)

En esta segunda afirmación subyace una confusión entre educación y escolarización, ya que se hegemoniza la idea del paso por el sistema escolarizado como el único válido y legítimo para adquirir conocimiento, salteándose los otros modos de conocer (Pineau, 1999). Un alumno de EGB 3 nos ilustra esto:

“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”. (EM)

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. Ellos son quienes almacenan los conocimientos en su memoria y los transmiten de generación en generación oralmente al resto de la comunidad. Por esto 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).

Esto a su vez nos lleva a reflexionar sobre el papel de los ancianos dentro de las comunidades wichís, donde plantean que *“antes todos los chicos estaban con los ancianos pero hoy no es así”*. La literatura oral de la comunidad wichí está formada por el acervo de cuentos y consejos que son claves para la transmisión de su cultura. Todos estos 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 sobre qué cuentos de la cultura pueden entrar o no a formar parte del patrimonio de saberes que se transmiten a través de la escuela.

La anterior idea sobre cómo prestigiar a la lengua es tan engañosa como el creer que es con la escritura que se mantiene la vitalidad de una lengua. 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.” (AS)

En los párrafos precedentes ya hemos visto que los ámbitos de vitalidad de las lenguas son el familiar y el comunitario porque es allí donde se las utiliza y recrea diariamente. Por último y para ir cerrando, en toda comunidad bilingüe las lenguas cumplen funciones diferentes para los hablantes según los contextos. Por ello, esperar que ambas lenguas se utilicen en las mismas situaciones es un sin sentido y como ya se ha dicho, el uso del español es principalmente para las situaciones de contacto interétnico y el del wichí para el intraétnico.

4. 7. *Las prácticas y representaciones sobre los modos de enseñanza familiares y escolares*

N'ochufwenyaj-w'et "el lugar donde se aprende"
Traducción de Osvaldo Segovia (MEMA)

Sostenemos que los procesos educativos tanto dentro de la familia como en la escuela, poseen de manera inherente no sólo tipos de contenidos sino prácticas y representaciones diferenciales sobre los modos de transmitirlos, así como una valoración y un uso diferente de la lengua. Esta típica diferencia entre los procesos educativos nos despierta en contextos con población indígena muchas inquietudes e incertidumbres sobre las posibles relaciones 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. También Rockwell (1996, 1995) nos advierte que la heterogeneidad es inherente al ámbito educativo, tanto por la historia particular de cada escuela en cada lugar como por la historia particular de cada sujeto que la conforma. Además hay que tener en cuenta que *"el término familia ha tenido referencias empíricas diversas"* (Grassi, 1996: 98) a lo largo de las coordenadas tiempo y espacio. En síntesis, aunque analíticamente uno los trate como si poseyeran cierta homogeneidad interna no debemos olvidarnos que la heterogeneidad es la regla y no la excepción. Es decir que, más allá de los modelos sociales imperantes nos encontramos con modos diversos de vivenciar estos espacios. Lo ideal sería poder captar los diversos matices que se encuentran dentro de cada ámbito fruto de las agencias individuales y sociales, pero dada la imposibilidad de llevar adelante esa tarea, todo lo antedicho no es más que un modo de explicitar nuestro propio límite. En el sentido de que para desarrollar a las prácticas educativas familiares y escolares nos hemos basado en aquellas cosas que reiteradamente aparecían tanto en las entrevistas como en la bibliografía, por eso aún a nuestro pesar la descripción quedó un poco esquemática.

Se atribuye a las sociedades cazadoras-recolectoras como la wichí una pedagogía basada en la tradición oral, donde las pautas de conducta indígena fomentan la reciprocidad y la cooperación, dónde 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 (Métraux, 1946). Al respecto un padre wichí nos comentó:

“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”. (AG)

“Nunca me retó mi abuelo, nada más me da consejo pero retar por retar no”. (PH)

El tema de la libertad de elección y permisividad que poseen los niños wichís es fuente de tensiones en relación con las maneras de establecer disciplina en la institución escolar. ¿Será acaso que se encuentran dos modos diferentes de imponer autoridad?. Es decir, ¿estarán en tensión los diferentes modos de establecer orden que tienen los adultos, según sean o no wichís?. Sobre esto Métraux (1973) nos da su punto de vista y nos informa que 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 de tono en la voz durante un discurso puede ser como un enojo. Si pensamos en el traslado de estas sutilezas en el modo de imponer órdenes hacia la escuela nos encontramos con un quiebre total entre estos. Además recordemos lo ya citado en base a nuestros propios registros de observación de clases, cuando no pudimos predecir ni por el tono de voz ni por la gestualidad si los MEMAs se enojaban o no con los alumnos en algún momento de la clase.

La conversación está presente en todas las situaciones que conforman la vida cotidiana de los niños en el hogar. Según hemos podido registrar la relación madre-hijo es muy estrecha en los primeros dos años de vida en los 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 de diversas edades. En este marco más amplio de la comunidad es cuando los chicos interactúan con diversos adultos y con niños de diferentes edades. Así *“(...) la participación del niño en situaciones de interacción con el adulto 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 los niños se socializan en su lengua y por medio de ella.

Los niños wichís aprenden a desenvolverse en sus comunidades a través de la observación, la imitación, el juego y las tareas domésticas. Como una constante a todos esos aprendizajes tenemos a la presencia y acompañamiento de sus coetáneos. 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 de la economía familiar y como consecuencia muchas veces tenemos el ausentismo de estos a la escuela. La vida familiar requiere el aprendizaje de tareas domésticas que se diferencian entre los niños y las niñas, correspondiéndole a estas: lavar la ropa, cocinar, cuidar de los hermanos menores y la confección de artesanías de tejido en la fibra vegetal del cháguar. Los niños desde pequeños también realizan artesanías en tallado de la madera del árbol del Palo Santo, así como algunos buscan la leña para la casa y acompañan a sus padres a “mariscar”, es decir van al monte a cazar o pescar. *“La urgencia que plantea satisfacer diariamente necesidades básicas hace que los adultos valoren especialmente el trabajo de los niños y que los incorporen a edad temprana a las actividades cotidianas”* (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 53). Un joven wichí recordando su infancia en un trabajo escolar escribió:

“A la edad 7 años iba a cazar pájaros al monte y cuando regresaba a mi casa, apenas llegaba arreglaba mi honda. Después iba al río y encontraba a mis amigos y empezar a jugar y divertirnos.”
(Alumno de EGB3, citado por Acuña 2003)

Los conocimientos que los niños wichís 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. En consecuencia creemos que con los niños wichís sucede lo mismo que Messineo (1999) registró entre las familias tobas del Chaco, en donde *“(…) se apunta a la obtención de un conocimiento práctico y experiencial del medio que los rodea”* (Messineo, 1999: 7). Se suele caracterizar a este tipo de procesos de aprendizaje 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 del juego o del 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 (Rogoff, 1993).

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. Entendemos a estos 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 por los peligros del monte y por otro, una enorme cantidad de consejos que remiten a la escuela, como por ejemplo: “*hay que ir a la escuela*”, “*hay que respetar a la maestra*”, “*tenés que estudiar*”. Citaremos algunos de los registros de los alumnos y padres wichís obtenidos en relación con los consejos sobre la escuela:

“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 7”. (Texto escrito por un alumno de EGB3 Rural en un trabajo escolar)

“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” (PH-padre wichí)

“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, pero la segunda cuando me fui era la de criollos, ahí enseñan en castellano” (JC, padre wichí)

Otro tema que surgió durante nuestras entrevistas, pero sobre el que pudimos rastrear poca información, es el rol de la Iglesia Anglicana en cuanto a la socialización infantil. Según hemos averiguado, en las reuniones del culto participan personas de muy diversas edades en donde se canta y lee la Biblia la mayoría -casi en su totalidad- en lengua wichí. A su vez sabemos que en las iglesias de las comunidades según ellos la llaman, hay una “*escuelita*” para los niños donde los días domingos un miembro de la comunidad enseña religión a los niños en lengua wichí.

Por otro lado, a estos “*(...) estilos informales de aprendizaje a los que el niño está habituado en el medio familiar difieren los estilos de aprendizaje escolar*” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 26). 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, los amigos, etc. Es decir que al medio familiar, donde se suele realizar la enseñanza a través de las experiencias directas, se le opone el medio escolar donde la mayor parte de los aprendizajes se dan a través del intercambio verbal y donde se fomentan los comportamientos individualistas a través del estímulo de la competencia entre los alumnos. Más allá de esto suponemos que estos modelos educativos nativos y escolares tenderán a influirse 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).

Con respecto a lo que veníamos mencionando es interesante la diferencia que un MEMA nos marcó en cuanto al uso del diálogo en uno y otro modo de enseñanza:

“Creo que todos los padres enseñan en los actos o toman algo muy concreto, algo que tenga un significado para mi. 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.” (OS)

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 es 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 y por ello involucra a agentes extraños a la cultura, tales como la escuela. En ésta, 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. Es decir que, “*(...) 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). 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 las mismas y diferentes edades. La dinámica de la 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 wichís y pocas veces rescatan las habilidades que tienen en las artes plásticas según lo hemos podido apreciar.

A todo esto le podemos sumar el disciplinamiento del cuerpo que implica la disposición espacial dentro del aula, la administración de los tiempos dentro de la escuela y como sustentamos 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). Por ahora dejamos esto último en suspenso y lo desarrollaremos en el siguiente acápite sobre la escuela y la cultura wichí.

Por su parte hay que destacar dos puntos en donde entran en tensión las lenguas en contacto dentro de la escuela. Uno hace directa alusión a los quiebres por parte de los maestros de grado por no conocer la lengua. Veamos la experiencia de este docente:

“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”. (TO)

En el mismo sentido, un MEMA nos cuenta una anécdota sobre la incomunicación con el maestro de grado recordando su época de alumno:

“Recuerdo una vez que quisimos contar a una maestra que se quiso matar una persona con sacha-sandia⁷² y no teníamos la palabra sacha-sandía en 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”. (PH)

El segundo, se refiere a los diferentes modos de usar el lenguaje, en el medio familiar y el escolar. Esto se produce porque la competencia en el uso de un estilo descontextualizado del lenguaje se la asocia al éxito en la escuela. Además le 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 que 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 en un punto tan cerrada y estereotipada que limita la posibilidad de extrapolar esos conocimientos a otros contextos sociales de conversación, de ahí que se implemente en contra de esta metodología, la enseñanza del español con un enfoque comunicativo donde el objetivo de la enseñanza es que el alumno aprenda una lengua para poder comunicarse. Asimismo, ese modo de usar el lenguaje se diferencia del familiar. Dado que *“(...) los niños usan el lenguaje de un modo que no resulta eficaz para la comunicación en el aula ya que no comparten con el docente las mismas normas comunicativas. Asimismo, no dominan el estilo de lenguaje que requiere el aprendizaje y uso de la escritura”* (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000: 24). Creemos que ese modo diferente de usar el lenguaje, más bien ligado a una disímil competencia comunicativa (Hymes, 1976) es lo que lleva a muchos docentes a representarse a sus alumnos wichís como tímidos. Por ejemplo citaremos el registro de una directora de una escuela de la zona desde hace más de 22 años ya que sintetiza los muchos 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”* (MHH).

En relación con esto a través de la observación de clases, comprobamos que los niños wichís en el aula son muy tranquilos, se quedan quietos en sus lugares y casi no se desplazan por el aula. En ese contexto son muy silenciosos y particularmente las niñas hablan con un tono de voz muy bajito, aspirado 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 wichís utilizan para auto-caracterizarse y definirse a sí mismos, a raíz del contacto intercultural se la está concibiendo como un atributo negativo y en consecuencia está empezando a ser estigmatizada y rechazada por la comunidad wichí. Es interesante sobre este tema rescatar lo que afirma Foley (1996) sobre las diversas interpretaciones que los antropólogos educacionales han creado en torno al “silencio” de los niños indígenas en el aula de clases. Según sostiene se ha afirmado que este se causa por la escasa motivación de los alumnos, la falta de competencia lingüística o la poca capacidad cognitiva. En ese mismo trabajo Foley nos muestra otras miradas como la de Basso (1979) para el cuál ese modo de ser silencioso que tienen los niños indígenas es su forma estratégica de construir una imagen de sí mismos contra-hegemónica al modelo del blanco como “charlatán, curioso, ruidoso”, por lo tanto 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, por ello preferimos aquí abrir la discusión e intentar *“desnaturalizar”* la imagen del alumno wichí como tímido y callado tal y como si esto fuera un atributo cultural inmodificable.

En una investigación sobre las escuelas con alumnos 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, nosotros nos encontramos con un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. Es decir que, entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo y qué enseñar. Si 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. Más allá de que las diferentes prácticas docentes se puedan decodificar como un modo de trasladar al aula los diferentes modelos educativos, y aunque falte una mayor articulación entre los espacios del ámbito familiar y escolar, hay una interpenetración de ambos. La misma presencia del MEMA y de la alfabetización en wichí es una prueba.

Por su parte, con respecto a las lenguas tenemos que destacar el interés por la enseñanza escolar de la lengua wichí y española. Tal y como nos dijo una madre wichí *“wichí es importante, pero más importante es que aprenda el chico juntas las dos”* (SD). 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 el derecho a la EIB y por lo tanto la alfabetización en lengua materna. Como también ya 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 que se representen a esta necesidad en conflicto con su lengua e identidad étnica. La apuesta a futuro es por el bilingüismo:

“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” (OS).

Como contrapartida a esto en las escuelas se rumorea que no es frecuente ni la presencia ni la colaboración de los padres wichís en la vida escolar. Esto último es un tema complejo ya que los docentes no suelen hacer reclamos explícitos a los padres por temor a la pérdida de su trabajo ya que son concientes del peso de la comunidad wichí sobre las decisiones que se tomen en la escuela. Nosotros creemos que esa ausencia de los padres dentro de la escuela no puede ser interpretada unívocamente, ya que se la puede atribuir a la “timidez wichí”, a un desinterés, o una falta de apropiación de ese espacio por los padres, así como miedo a no comprender a los docentes blancos por no tener la competencia adecuada en la lengua española (no nos olvidemos del alto porcentaje de hablantes monolingües wichí del departamento). 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 EGB 3 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” (OS).

Además como plantea Novaro (2002) retomando a Neufeld (1996) es necesario pensar desde que modelo la escuela convoca a la familia. Es decir, hay que reflexionar sobre los modelos de una y otra que les subyacen. 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, social e históricamente condicionada.

No obstante lo aludido en el párrafo anterior, la familia wichí confía en que la escuela aportará herramientas a sus niños y ampliará sus horizontes, a pesar de los temores que se tienen por los cambios que se perciben en las dinámicas comunitarias desde que la escuela se ha hecho presente. Como recuerda una MEMA: “*A los 15 las mujeres ya saben tejer muy bien y desde más chicas también, yo lo aprendí de más grande porque iba a la escuela y después me costó mucho porque es difícil*” (CT).

A modo de síntesis, hemos analizado 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. Concluimos que más allá de las diferencias entre esos modos de organización y socialización familiares y escolares, ambos se representan como necesarios para el fortalecimiento actual de la identidad étnica wichí en Ramón Lista. En tanto concebimos a las identidades en continuo proceso de cambio y como fruto de un proceso relacional, contingente e histórico de construcción de las diferencias (Tadeus da Silva,2001). De esto se desprende el que consideremos a los indígenas wichís como agentes activos en la construcción de su propia historia.

4. 8. Escuela y cultura wichí

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

En líneas generales, la relación entre los grupos indígenas y las escuelas está cargada de tensiones. Tenemos críticas como las de Rodríguez, Masferrer y Vargas Vega (1983) que ven a los sistemas de educación para las poblaciones indígenas como incapaces de diferenciarse del sistema educativo nacional. Plantean que *“las escuelas indígenas no se diferencian sustancialmente de los contenidos y métodos puestos en práctica por la escuela general en 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). Apreciaciones como estas -que nos permiten dar cuenta de la dinámica del funcionamiento de las escuelas para la población indígena- esperamos ir desarrollándolas a lo largo de este apartado para ver cómo se establece la relación escuela-comunidad wichí en Ramón Lista.

4. 8. 1. Curriculum escolar y cultura wichí

En primer lugar tenemos que detenernos en el tema del curriculum escolar. La escuela es la institución en 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 enfatizando la reflexión en torno a la problemática del curriculum multicultural. Sostiene sobre éste que *“(…) 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”⁷³ (Gimeno Sacristán, 1997: 42). Acá la reflexión nos invita a repensar qué conocimientos son los legitimados en la escuela y cuáles son negados, pregunta más que interesante para trasladarla a qué contenidos se seleccionan para la enseñanza en el caso de las escuelas con población indígena. De ahí que nos nazca un interrogante en relación con cuáles serán los saberes de los que estas escuelas se apropiarán ¿los de la comunidad local o los de la sociedad mayor?. Es decir, ¿qué conocimientos son los seleccionados y legitimados por la escuela y cuáles son negados? ¿Cómo serán las representaciones de las culturas que se interrelacionan?. Consideramos estas preguntas más que interesantes para pensar qué contenidos se seleccionan y con qué sesgos en el curriculum de las escuelas de “modalidad aborigen”. 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). Esto es central porque es uno de los puntos en los que uno se puede detener a pensar como se representa a las “culturas” y por ende a la “interculturalidad” en esos colegios.

Pero vayamos por partes. En nuestro país, en un apartado de la Resolución 107/99 sobre EIB se declara que “(...) *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 posibilitará un replanteo de la selección del currículum para las escuelas de modalidad aborigen. Parafraseando a Chiodi (1997) decimos que la primera operación que se realiza al proponerse “*una cultura indígena*” para la confección de un curriculum 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 wichís a la escuela. Sin embargo sobre este tema tenemos nuestras dudas ya que a lo largo del trabajo de campo y del análisis del material didáctico escolar constatamos que hay una apropiación selectiva de la “*cultura wichí*” en el aula. Por ejemplo, se la representa dentro de la escuela por medio de temáticas tales como “*los animales y los árboles del monte*”, “*la comida*”, “*las artesanías*” y “*los cuentos wichí*”. Esta selección a su vez está fuertemente marcada por la 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).

Para seguir avanzando sobre 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). A partir de una idealización del pasado se crea una visión estática y estereotipada que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural y más bien *“(…) se ve a la cultura como una suma de rasgos, donde la cultura aborigen 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 muchas consecuencias que se desprende cuando el curriculum apunta al *“rescate de la cultura tradicional”* es que esta selección se suele hacer mirando hacia el pasado y la *“tradicción”* dejando de lado a la *“cultura indígena contemporánea”*. Es más *“[...] indirectamente podría 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). Sabemos que esto es por demás complejo y que con enunciarlo sin un profundo análisis no estamos más que banalizando la afirmación.

Ahora bien, prosiguiendo con el tema 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 *“tradicción”* que los unifica como grupo. Entendiendo por *“tradicción”*, *“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 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, 1996: 12). Por ello es que en cierta medida cuestionamos esa selección 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”*⁷⁴ (citado en Hernández Castillo, 2001: 212).

Retomando a Chiodi (1997), otras de las consecuencias que se desprende del curriculum que se enfoca al *“rescate de la cultura tradicional”*, es la identificación e isomorfismo que se suele plantear entre lo indígena y lo rural, este último asociado a un territorio específico⁷⁵. Otro efecto que nos marca 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.

Según concluye Chiodi todas estas consecuencias (pérdida de la mirada de la cultura indígena contemporánea, equivalencia entre lo indígena y lo rural, choque de expectativas) son las que lo conducen a repensar la noción de *“cultura”* y por lo tanto le generan dudas sobre como plantear el tema de los contenidos en la EIB. Así afirma 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). Un poco estas ideas de Chiodi son las que venimos desarrollando, ya que sacan a la luz las dificultades de llevar adelante una EIB en tanto hay categorías centrales a los planteos que se usan sin estar del todo explicitadas o con sentidos ambiguos. Además, los diseños de la EIB se suelen centrar más en las problemáticas que giran en torno a las lenguas en contacto relegando a un segundo plano a la interculturalidad.

Para cerrar el tema de los contenidos que se enseñan en las escuelas de *“modalidad aborígen”* expondremos nuestra opinión ya que, por un lado, nos asustan aquellas representaciones 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”*, que solamente se auto-referencian. Nos parece importante que haya 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). Se trata de pensar que la EIB, no implica una educación en la cultura wichí exclusivamente sino en la “interculturalidad”. 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). En relación con ese equilibrio por el que bregamos, en las escuelas de Ramón Lista no pudimos indagar lo suficiente para arribar a una idea certera. Tenemos algunas pistas, como por ejemplo un atrayente pensamiento que un MEMA nos expuso durante una entrevista, y 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 wichís. 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”. (OS)

No obstante se plantearon algunas tensiones interesantes entre las escuelas y las comunidades en torno a la polémica sobre qué se debe enseñar y qué no. Precisamente en relación con los contenidos escolares es interesante que tanto los maestros indígenas como los otros, manifestaran las precauciones que deben tener con lo que enseñan para que los conocimientos escolares no entren en contradicción con los tradicionales. La mirada de la comunidad sobre la escuela es constante. Esto 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 wichís, para que de este modo no pasaran a constituir parte del acervo escolar. La presencia de materiales didácticos -como en Ramón Lista- 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 es más una excepción que una regla dentro de la EIB⁷⁶.

Un ejemplo tan interesante como controvertido se dio en torno a los cuentos y las leyendas wichís que entraron a la escuela a través de unos cuadernillos armados por los

MEMAs. Por este medio la escuela trata de apropiarse de los saberes wichís, es decir se intenta fortalecer la interculturalidad en el contenido del currículum escolar. Veamos lo que nos dice sobre el proceso de armado el personal del Ministerio de Educación de Formosa que los coordinó:

“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 wichís de Ramón Lista. Algún día los escribirán o no” (MPM).

Surge así el interrogante sobre si la escuela debe o no hacer suyo 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.” (JC).

Así vemos la injerencia de la comunidad sobre la escuela, y viceversa ya que 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.

“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.” (OS)

“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.” (PH)

“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” (AS).

Especialmente, en este último registro, a través de dichas palabras se expresa no solo 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 que también apreciamos una crítica subyacente a lo que sí está registrado de “la herencia wichí”, a la selección que se ha hecho. A qué de la cultura wichí, sólo se tenga en cuenta a los relatos sobre las aventuras de los héroes míticos⁷⁷.

Por otro lado está el conflicto que se está produciendo 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 lo enseñé así. No pasa por si es así o no, sino tiene mucho que ver con el tipo de información.” (OS)

“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” (OS).

Estos registros claramente nos muestran lo complicada de esta situación tal y como esta planteada en Ramón Lista, si bien actualmente no hay una sola mirada sino que coexisten una multiplicidad.

4. 8. 2. El alumno y el niño wichí

Abriéndonos a otra temática, sabemos que los trabajos antropológicos que tienen como objeto de referencia a los niños, en general no han sido ni muchos ni muy relevantes. 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 futura constitución de la identidad.

Algo más que obvio es que la idea de “niñez” es un constructo cultural históricamente creado y con significados variables según el momento (Mead, 1962 y 1974; Carli, 1999; Tucker, 1982). Varios autores (Gimeno Sacristán, 1997; Dubet y Martucelli, 1998; Pineau, 1999, Narodowski, 1999) plantean que es precisamente la escolarización la que institucionaliza a la infancia (y por ende la adolescencia) y les da un status, un sentido y una especificidad particular. La permanencia dentro de la escuela implica una separación de la vida que transcurre afuera. Es decir, *“la infancia es la espera, ser niño solamente consiste en esperar”* (Narodowski, 1999: 47). Mientras el niño *“espera”* para *“salir afuera”*, a la vida adulta transcurre su tiempo que es el *“tiempo de jugar”*. Con respecto a esto, la mirada que pueden tener sobre lo que implica *“ser niño”* para la escuela y para la familia wichí, es un campo riquísimo a investigar sobre el que sólo nos aproximamos en un par de ítems pero esperamos poder seguir avanzando sobre esta temática en futuros estudios. Recapitulemos, la categoría *“niño”* no puede leerse ni ahistóricamente ni unívocamente en los diferentes contextos. Por ejemplo Catalán Tomás (2001) analiza la situación educativa de las poblaciones indígenas que habitan la región de los Altos de Chiapas (México) y define una serie de circunstancias que afectan a la educación destinada a los diversos grupos étnicos que allí habitan. Económicamente nos muestra que estos grupos dependen de la agricultura hecho que hace que el calendario escolar se vea afectado por las largas ausencias de los niños durante la cosecha y la siembra. Económicamente el niño tiene un rol activo para la unidad familiar y contrariamente a lo que afirmó Narodowski ser niño allí no consiste en esperar. Así claramente vemos como las expectativas sociales que se depositan sobre los comportamientos esperados de los niños están sujetas a las contingencias económicas y socioculturales. En este punto las diversas miradas que la escuela y la familia tienen sobre la autonomía o heteronomía de los niños entran en tensión al enfrentarse ambos. Retomamos este eje de Catalán Tomás, ya que nos parece interesante para pensarlo en relación con lo que sucede en las escuelas de Ramón Lista. Allí nos encontramos con una situación similar, ya que según lo que hemos rastreado para las comunidades wichí ser niño no involucra una separación del mundo adulto. Los niños participan de la economía familiar y como consecuencia muchas veces tenemos el ausentismo de estos a las clases, sobre todo durante los periodos de recolección de algarroba. Mientras tanto, la escuela permanece hermética a esos ritmos comunitarios y 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. La escuela, mientras instituye a la “niñez” le sobreimprime determinadas características, que en el caso de los wichís implican una modificación al modelo de niño. Repetimos, el rol social que cumplen los niños dentro de la dinámica comunitaria es activo. Sin embargo, algunos padres como el que vamos a citar, se queja 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”. (SMS)

En este interjuego entre las comunidades y las escuelas, es innegable como estas se han apropiado de la escuela tanto en el plano educativo como en otros que lo trascienden. Con respecto a lo educativo, como ya lo mencionamos tenemos a la misma presencia del MEMA y la lengua wichí para la alfabetización. En relación con los otros planos que trascienden al educativo, nos podemos referir al aporte que el comedor escolar hace a la dieta familiar, así como las campañas de salud que utilizan el espacio de la escuela como centro de vacunación y atención médica y odontológica. Además no debemos borrar de la memoria que la creación de las primeras escuelas de la zona fue una respuesta al pedido de las comunidades en su lucha por conseguir mejores condiciones de vida y el acceso a una igualdad de oportunidades. La idea del ascenso social y el acceso a fuentes laborales a través de la educación está muy instalada en el sentido común de los indígenas wichí. Esto influye a la hora de representarse qué trabajo es el deseado, ya que la idea de trabajo que la escuela promueve se remite a la inserción en un mercado laboral similar al urbano, teniendo como máximas aspiraciones los profesorado y la enfermería. Estas ideas entran en contradicción con los modos tradicionales que tiene la comunidad para obtener recursos, y se genera una discontinuidad que impacta sobre las prácticas familiares y comunitarias como la recolección, la caza y la pesca. Más adelante avanzaremos sobre este tema.

Uno de los temas anteriormente aludido que merece un desarrollo especial es el comedor escolar, por ser en las pujas que giran en torno a ese espacio donde salta a la luz con mucha fuerza algunas de las tensiones latentes (y explícitas) entre la escuela y la familia. Es innegable el aporte que las escuelas hacen a la dieta familiar a través del funcionamiento del comedor. No obstante, el papel que juega el comedor en la escuela es muy complejo porque los docentes sienten que la función educativa de la escuela está quedando relegada por la

asistencialista. 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 chicos sino toda la familia también reciban los beneficios de esa comida. Claramente hemos podido observar y hemos corroborado en las entrevistas con los docentes, como los niños cuando almuerzan no comen toda la ración que se les sirve, sino que separan una parte y se la llevan a sus casas para compartirla con el resto de la familia. Todas las mañanas se ve a los niños formar antes de entrar al aula llevando una taza o un plato muchas veces en lugar de un cuaderno. El vínculo que se genera entre los docentes y los alumnos en esos contextos de asistencia 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 argentino, es decir, el lazo escuela-enseñanza-pobreza. No obstante debemos admitir que carecemos del material de campo necesario como para llevar adelante un análisis en el que podamos apreciar las consecuencias entre el asistir y ser asistido en ese particular contexto.

Por otro lado, otro de los aspectos en el que el comedor se ha hecho significativo, es porque éste influyó e influye a los hábitos alimenticios de los niños como nos lo refleja este padre wichí en este testimonio:

“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.” (PH)

Además, esta modificación en la dieta no afecta sólo a los niños sino a toda la familia, como en la siguiente cita una madre wichí nos fundamenta:

“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”. (CT)

Otro campo un tanto conflictivo se implantó 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 hay que hacerlo”*. Para eso todas las escuelas tienen en sus aulas un fuentón 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 con los que los alumnos deben limpiarse la boca. 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.” (AS)

“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.” (SMS)

“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.” (CT)

4. 8. 3. Educación y trabajo

Un aspecto central, pero a la vez complejísimo de analizar por las aristas en las que se abre, es cómo las comunidades wichís no lograron quedar al margen de la valoración hegemónica sobre la educación y como consecuencia el vínculo educación-trabajo. 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 esta vigente y con fuerza en las representaciones de los wichís:

“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.” (AG)

“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.” (CT)

Ese estatus de “necesariadad” que cobró la educación formal y que continúa cobrando, no está exento de contradicciones. Ya que no podemos dejar de prestar atención a

cómo el sistema educativo en ese contexto da lugar a cambios en la comunidad aborígen. Concretamente nos parece interesante resaltar las contradicciones que se generan por los cambios en la cultura indígena producto de la acción de la escuela, tal como la siguiente cita nos lo 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). La idea del ascenso social por la educación y de la relación entre estudiar y trabajar está instalada en el sentido común de la gente wichí en Ramón Lista. Creemos que esto influye en la comunidad a la hora de representarse qué trabajo es el legítimo y deseado. Veamos estos comentarios:

“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 es que a través de la escuela un aborígen está sentado en una oficina privada.” (PH)

“Es importante ir a la escuela porque tenemos que hoy en día uno no puede conseguir trabajo si no sabe leer, escribir o hablar por ejemplo en castellano. Sería difícil, por eso digo que es importante que los chicos vayan para que puedan aprender castellano.” (AG)

“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 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.” (OS)

“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 tenia 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.” (Alumno de EGB3 Rural)

Esta idea de trabajo está en oposición con las pautas tradicionales de obtener los recursos. Se genera una discontinuidad con las prácticas tradicionales sin que en el contexto de Ramón Lista haya posibilidades de insertarse laboralmente tal y como las comunidades se están representando la idea del trabajo como asociada a la obtención de un cargo rentado. 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”. (LP)

“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”. (DV)

“En esa época no había trabajo y por eso se rebuscaban en el monte”. (MM)

Una situación absolutamente dispar pero que a su vez nos ayuda a dilucidar nuestro caso, nos la plantea Catalán Tomás (2001). Al analizar el sentido que tiene “ir a la escuela” para las comunidades de Chiapas (México) donde nos encontramos con que ésta no responde a las necesidades de la comunidad. En cambio, en Ramón Lista, sobre la escuela sí se construyó un sentido, un imaginario, que la legitima y en gran parte la refiere al campo laboral y como consecuencia al ascenso socio-económico. En Chiapas, Catalán Tomás nos muestra que los padres indígenas afirman en relación con la escuela “¿para qué van a ir? si allá no aprenden nada, mejor que ayude a trabajar”. Como diría Narodowski (1999) el vínculo familia-escuela en esa situación se ha roto. En cambio, en Ramón Lista este está vigente. Sobre este tema nos surge una reflexión ¿será acaso, el rol social e institucional que la escuela ha tenido en nuestro país el que determina que en Ramón Lista haya una visión tan diferente de la misma? o ¿qué es lo que ha influido para que nos encontremos con unas comunidades que no sólo resisten

algunos elementos escolares sino que se apropian de otros? o ¿quizás allí la escuela se ha ido adaptando a las necesidades de la gente, como insinuó un MEMA al decir: *“la escuela tiene que crecer como crece el pueblo”*?. Estas 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 hay 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 en las entrevistas y estos registros pretenden ilustrárnoslo:

“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”. (SMS)

“Hoy porque tengo laburo 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-.” (AG)

Lo alarmante del vínculo educación-trabajo no es tanto en el hoy en día, sino proyectando un poco más allá y teniendo en cuenta la crisis ocupacional que atraviesa el país, así como lo aparente y frágil que resulta esa alianza en el contexto del departamento.

4. 8. 4. *Representaciones sobre la escuela*

Cuando se trabajó sobre las representaciones referidas a qué escuela es la deseada, más allá de la insistencia por la enseñanza bilingüe, los reclamos parecen trascender el plano de lo conceptual y hacen alusión a conocer las pautas culturales de la sociedad mayor para poder relacionarse hoy con ésta pero desde otro lugar. 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 wichís 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 wichís tengan eso, habrá personas que piensan de que no sabe o es por falta de interés.” (OS)

Se ve una mirada crítica y reflexiva sobre su propia cultura y se abre la posibilidad para construir algo nuevo dentro de la escuela, más acorde a la realidad de Ramón Lista, donde conviven los wichís y los criollos. 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 wichís 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”. (OS)

Tal y como hemos dicho registramos representaciones contradictorias sobre la relación escuela-cultura wichí. Las mismas van en un continuo 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 como consecuencia no todos los niños suelen *“ir al monte a recolectar”* con sus madres porque están en la escuela. Veamos algunas de las voces de los wichís 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”. (AS)

También otros MEMAs tienen una mirada crítica sobre los cambios que se están sucediendo en su sociedad, como por ejemplo las reiteradas alusiones a la pérdida de la lengua wichí por los préstamos del español, fruto del contacto de las lenguas en la zona. Sin embargo en contraposición con el anterior, en este caso la mirada crítica se entrecruza con la esperanza en la escuela para el *“rescate”* de aquello perteneciente al mundo wichí, como ya de mencionó. Es interesante el vínculo que se establece entre educación, lengua y cultura. Sin

embargo es importante desligarlos como para terminar cosificándolos. Muchos de los wichís entrevistados ven a la lengua y la cultura como “cosas” y no como “medios para pensar y hacer [...] y que son activamente modelados, remodelados y rehechos por sus ejecutantes” (Woodbury, 1993: 60). Citaremos algunas de las frases de los entrevistados como ejemplos:

“La escuela puede ayudar enseñando el wichí y defender la cultura que se va perdiendo poco a poco.” (PH)

“Nosotros con esta educación que tenemos ahora, si no es bilingüe e intercultural, no voy a tener derecho como aborígen. Porque yo veo que acá por ejemplo en Potrillo hay luz, que no se cobra, hay agua, que no se cobra, hay propiedad, que no se cobra. Pero cuando uno vive en ciudad es distinto, entonces si pierdo mi cultura yo no voy a tener derecho a pedir propiedad de tierras, voy a tener que comprar como los blancos. Porque nosotros somos aborígenes, entonces para seguir teniendo ese derecho, es necesario que el chico también tenga capacitación y tiene que ver la cultura, el idioma y que no se pierda.” (AS)

“yo digo: mirá somos wichí nosotros. Podemos aprender mucho así de la otra cultura. Yo quiero que mis hijos se vayan a estudiar a otra parte si tienen posibilidad. Pero lo nuestro es nuestro, nos tenemos que formar así para madurar y defender lo nuestro. Lo nuestro, eso si yo lo tengo presente y no voy a dejar nunca lo que es mío”. (AG)

Hemos visto en líneas generales una representación positiva de la escuela aunque se sustenten desde argumentos diversos, unos ven en la escuela un espacio para la actualización de la cultura wichí y otros la ven como un espacio para la reproducción y fortalecimiento de los saberes tradicionales.

Mas allá de las anteriores miradas sobre la escuela hay situaciones que marcan el enorme sentido que tiene ir a la escuela en medios rurales como este. Un relato sobre el recorrido diario que tenía un MEMA para ir a la escuela nos muestra en un punto lo que esta institución significa y significó en su contexto.

“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.”
(AS)

La injerencia de la comunidad sobre la escuela es grande y los maestros blancos y directores son quienes 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.

Nos parece que tenemos que centrarnos no sólo en los elementos que las comunidades se apropian o resisten de la escuela, la sociedad mayor o de las lenguas en contacto sino que, a su vez 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, nos resta en futuros trabajos, analizar en profundidad cómo impacta la escuela sobre las prácticas familiares y comunitarias, más allá de haber 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.

4. 8. 5. *Un último repaso*

En este apartado intentamos ver las interrelaciones entre lo que pasa adentro y afuera de la escuela. Como para ir concluyendo con esta temática nos gustaría citar una frase de la coordinadora técnico pedagógica de EGB 3 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.” (MPM)

Así como para esta postura la escuela se posiciona abierta, mirando a la sociedad regional, para otras ésta es una institución con una dinámica propia y cerrada al mundo exterior. Veamos la siguiente cita: *“[la escuela] en tanto institución de encierro, concebida con normas autoreferenciadas, es decir, con normas solamente comprensibles en el seno de la institución y con peso nulo o poco relevante allende sus muros; (...) procesa una cultura y unos saberes que le son enteramente propios: en la escuela se habla de determinada manera, se escucha por medio de ciertos procedimientos y los saberes que allí se imparten poseen un sesgo típicamente escolar”* (Narodowski, 1999: 66). Si bien no creemos en una visión tan determinista como la que citamos, nos parece interesante remitirnos a esta como para ir dándole un cierre a nuestra discusión. Coincidimos a medias con aquellos que ven a la escuela como una institución de encierro, en tanto no creemos que aquella como institución se encuentre “aislada” del resto de la sociedad. Admitimos que en un punto sí es cierto y nos basta como ejemplo el hecho de que los ritmos esclares estén marcados arbitrariamente por el reloj mientras que el resto de la vida social wichí sea ciego a esa particular compartimentación del tiempo (Pineau, 1999). 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 suelen ir a sus casas sin regresar o haciéndolo muy tarde.

Más allá de los ejemplos puntuales que pudimos haber plasmado, esperamos no haber transmitido a lo largo de esta tesis una visión de posiciones tan duales y esquemáticas. El

punto en el que esta cita nos parece pertinente es en tanto plantea lo “ritualizado” de algunos modos en que se llevan a cabo ciertos intercambios verbales. Específicamente, no solo muchas veces se habla una lengua diferente en la escuela, sino que también hay un uso de la lengua que es totalmente ajeno “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 de la canción del “elefante trompita” que tienen estructuras sintácticas y léxico incomprensible para el nivel de español que manejan los niños.

Otro punto interesante de la cita de Narodowski es cuando esboza al tema de los saberes escolares. Para analizarlo nos gustaría transcribir un breve registro de una clase en una escuela del departamento, para mostrar eso que se afirma sobre el conocimiento que se enseña como teñido de un sesgo típicamente escolar y ajeno al contexto local. Durante el invierno de 2001, algunos miembros del equipo tuvieron la posibilidad de observar y filmar una clase de 1° año de EGB1, cuya temática era *“El invierno: la ropa”*. Allí el docente con diferentes ejercicios preguntaba el nombre de distintas prendas que se utilizan durante el invierno (gorra, bufanda, campera, medias, zapatos, etc.). Terriblemente a los ojos de un observador ajeno, se podía apreciar como los niños no tenían más que vestimentas livianas y muchos de ellos se encontraban descalzos. Esta situación, tan paradójica y dramática, nos muestra cómo lo que se enseña en el aula puede ser, por un lado, tan ajeno a la realidad cotidiana y por otro, estar tan naturalizado que impide un replanteo sobre qué y a quién se le está enseñando eso. Esta situación no es más que un ejemplo entre otros. Igualmente esperamos que la problemática de los contenidos escolares en la EIB ya haya quedado clarificada en las primeras indagaciones de este apartado cuando reflexionamos sobre el curriculum.

Capítulo 5: A modo de recapitulación, síntesis y cierre:

El objetivo de esta tesis 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 wichís del departamento de Ramón Lista. Para eso nos centramos en los procesos de apropiación, resistencia y negociación (Rockwell 1995, 1996) de las prácticas y representaciones que circulan entre la comunidad, la familia y la escuela sobre qué y cómo se enseña. Si bien a lo largo del trabajo surgió y subyació la pregunta por el para qué, en tanto nos interrogamos sobre la relación escuela y trabajo así como, las representaciones que se construyen sobre la escuela y las continuidades y discontinuidades entre la escuela y la cultura wichí. A continuación iremos retomando algunos de los diversos temas que fuimos analizando en la tesis y que nos permitirán dar cuenta de nuestro objetivo.

En cuanto al bilingüismo que toda propuesta de EIB persigue, en Ramón Lista vemos que se lo piensa en una sola dirección, es decir que el niño indígena egrese bilingüe pero que el niño criollo continúe siendo monolingüe en español. El ideal perseguido es que los niños indígenas aprendan la lecto-escritura de su lengua materna junto al MEMA, a la par que adquieren nociones orales del español junto al maestro de grado, quien a su vez se encarga de la alfabetización en español de los niños criollos.

La presencia de la lengua wichí dentro de los procesos de enseñanza de la escuela da cuenta de la apropiación que ésta ha hecho de ese ámbito. Más allá de que la comunidad wichí vea a esto como un modo de continuar los procesos de socialización familiares, se convierte más relevante si lo contextualizamos a partir de una mirada histórica que tome en cuenta acciones como: las campañas militares de conquista y exterminio de los indígenas, el establecimiento de poblaciones criollas, la instalación de ingenios y obrajes, así como la presencia cada vez más acentuada de la infraestructura y los servicios estatales. Todos estos factores, más otros antes desarrollados, marcan procesos de transformación de las dinámicas socioeconómicas y socioculturales de las poblaciones wichís, que exponen a la configuración wichí actual como atravesada tanto por políticas de negación desplegadas desde el estado-nación y el estado provincial, como por una resistencia aborígen a las mismas. Por eso que la lengua wichí esté ocupando el espacio escolar es tan significativo.

Siguiendo con la lengua wichí tengamos en cuenta que está ligada a los valores afectivos e identitarios, se la 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 que 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 decimos que enseña la escritura de la lengua materna y el español como segunda lengua. La familia confía en 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. Por ejemplo, entre las comunidades wichís se destaca la identidad lingüística aborigen junto a una clara conciencia de la vitalidad lingüística del wichí en la zona y pese a que el papel del wichí en las enseñanzas escolares sea secundario, algunos de los entrevistados se representan a la situación de las lenguas en contacto como si atentara contra el purismo de su lengua.

Entonces, las comunidades wichís del oeste de Formosa negociaron con la escuela la necesidad del aprendizaje del wichí y del español. Es interesante, que si bien a esta última 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 principalmente se usa en las situaciones de contacto interétnico y que además se torna imprescindible conocerlo para avanzar dentro del sistema educativo formal.

Para las comunidades la escritura en su propia lengua también es primordial. Por ejemplo más allá de que existe un sistema de escritura para el wichí, en Ramón Lista recientemente se estandarizó el wichí a través de una gramática escolar. Frente a la posibilidad de una excesiva valoración de la escritura nos surgen algunas reflexiones en torno al propósito de ésta para las comunidades indígenas rurales. Sobre todo si tenemos en cuenta que como contraparte, la oralidad en cierta manera está atravesando un proceso de desvalorización como modo de enseñanza tan válido como el que se da a través de los textos escritos, generándose una confusión que asocia a la educación con la escolarización. Se ha hegemonizado la idea de la obligatoriedad del paso por el sistema escolarizado como el único legítimo para adquirir conocimientos, dejándose de lado los otros modos de conocer. Ese privilegio del “*saber escolar*” por sobre los de otro tipo, 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 de generación en generación.

En cuanto al tema de la interculturalidad, vemos que 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 integre a la sociedad mayor. Más allá de partir de discursos más adornados la idea se mantiene constante, que “*el otro, el indio*” es el que tiene que hacer el movimiento, el cambio que lo asemeje.

En cuanto al curriculum, 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 lo que no. En Ramón Lista, como era esperable, hay una apropiación selectiva de la “*cultura wichí*” 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 wichí*”, a través de “*los animales y los árboles del monte*”, “*la comida*”, “*las artesanías*” y “*los cuentos wichí*” todos fuertemente marcados por la búsqueda del pasado como el “*ideal*”. En consecuencia, creemos que 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, 1996: 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.

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. 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 ni entren en contradicción 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 wichís 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 que también se cuestiona que solamente haya espacio para registrar los cuentos sin tomar en consideración al resto de *“la herencia wichí”*. Por ejemplo, por parte de algunos MEMAs se percibe un cierto enojo a que de la cultura wichí sólo se tenga en cuenta los relatos sobre las aventuras de los héroes míticos. Todos estos procesos son por demás interesantes ya que nos muestran la apropiación tanto como la resistencia hacia la escritura. Es decir, si bien es tomada como una herramienta de inscripción y registro, en muchos casos se rechaza el uso que la escuela le da al escribir e interpretar sus manifestaciones culturales.

La escuela para los wichís debe continuar y ampliar las enseñanzas familiares y además se piensa que a través de ciertas herramientas que allí se adquieren se logrará en un futuro su inclusión dentro de la sociedad nacional. De esto se desprende que la mirada e injerencia de la comunidad sobre la escuela sea constante, pero los maestros blancos y directores son quiénes más sufren la presión. Por ejemplo tenemos el conflicto latente entre los maestros de grado y los MEMAs cuando estos últimos se incorporaron al aula, porque los primeros sintieron que brevemente iban a ser desplazados por los segundos. Como corolario algunos MEMAs se quejan de que su trabajo es boicoteado, quitándoles espacio dentro de la clase y no dejándoles desarrollar su tarea eficazmente. Además se mantienen vigentes aún las discusiones en torno a si los MEMAs deberían *“enseñar”* o simplemente *“traducir”* está siempre presente en las charlas con unos y otros de los maestros de la EIB Otro eje en donde consideramos que subyace un vínculo entre la escuela y la comunidad es a través de la figura misma de estos maestros wichís, ya que la comunidad los dota de autoridad a través del consenso colectivo que auto-legitima su selección. Por eso es tan importante la función social de los MEMAs como intermediarios entre la comunidad y la escuela, y como nuevos líderes locales más allá de las fricciones subyacentes entre ellos y los delegados, caciques y ancianos.

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. Recordemos que hacer eso les exigiría una metodología de enseñanza absolutamente diferente a la que aprendieron en los profesorados y salta a la luz la disyuntiva entre hacer *“lo que están capacitados”* o *“hacer lo que deberían según el contexto”*. 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 muchos años. Como contrapartida a estas críticas y cuestionamientos, los docentes dicen que es poco frecuente la presencia de los padres de los niños wichís 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 regla y no la excepción. Es decir que, 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. En cuanto a 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 wichís 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 muchas veces se produce el ausentismo de éstos a clases. 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 wichís es fuente de tensiones en relación con las maneras de establecer disciplina en la institución escolar.

No obstante lo que pasa en 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, los amigos, etc. Es decir que además del medio familiar descrito 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 administración de los tiempos dentro de la escuela. Además, la escolarización mientras instituye a la “*niñez*” le sobreimprime determinadas características, que en el caso de los wichís implican una modificación al modelo de niño, en tanto el rol social que cumplen los niños dentro de la dinámica comunitaria es sumamente activo y autónomo. Como consecuencia algunos padres wichís se quejan de este nuevo niño wichí que la escuela está contribuyendo a diseñar ya que posibilitaría pensar discontinuidades culturales a futuro.

Más allá de lo dicho, y a partir de nuestra experiencia etnográfica, encontramos un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. Es decir que, entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo y qué enseñar. Si 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.

Si retomamos por ejemplo, lo analizado sobre las prácticas docentes, constatamos que los MEMAs y los maestros de grado tienen prácticas educativas distintas en su quehacer cotidiano en el aula. Desde nuestra óptica suponemos que la diferente actitud de los MEMAs se puede decodificar como un modo de trasladar a la escuela la forma de enseñanza familiar wichí. A su vez, tampoco tenemos que olvidarnos de todo lo mencionado sobre las lenguas en contacto dentro de la escuela y los contenidos escolares, ya que todo parecería indicar que hay una apropiación del espacio escolar por parte de las comunidades. Esto se ve tanto en el plano educativo como en otros. Con respecto a lo educativo, todo lo anteriormente mencionado basta como prueba. En relación con los otros planos, nos podemos referir al aporte y las modificaciones que el comedor escolar está haciendo a la dieta familiar, así como las campañas de salud que utilizan el espacio de la escuela como centro de vacunación y atención médico-odontológica.

Otro dato importante a considerar es que la creación de las primeras escuelas de la zona fue una respuesta al pedido de las comunidades en su lucha por conseguir mejores condiciones de vida y el acceso a una igualdad de oportunidades. Esto lo podemos vincular con la idea del ascenso social y el acceso a fuentes laborales a través de la educación que actualmente está muy instalada en el sentido común de los indígenas wichí e influye a la hora de representarse qué trabajo es el deseado. La idea de trabajo que la escuela promueve se remite a la inserción en un mercado laboral similar al urbano, teniendo como máximas aspiraciones los profesados y la enfermería. Esas ideas entran en contradicción con los modos tradicionales que tiene la comunidad para obtener recursos, y se genera una discontinuidad que impacta sobre prácticas como la recolección, la caza y la pesca. Sin embargo, el contexto de Ramón Lista no ofrece posibilidades de insertarse laboralmente según la equivalencia entre el trabajo y la obtención de un cargo rentado.

Recapitulando, cuando se analiza qué escuela es la deseada en Ramón Lista, más allá de la insistencia por la enseñanza bilingüe, los reclamos parecen trascender el plano de lo conceptual y hacen alusión tanto a conocer las pautas culturales de la sociedad mayor, como a lograr insertarse en ésta hoy aunque relacionándose desde otro lugar. Se ve una mirada crítica y reflexiva sobre su propia cultura y se abre la posibilidad para construir algo nuevo dentro de la escuela, una escuela abierta a la comunidad y acorde a la realidad de Ramón Lista donde conviven wichís y criollos.

A lo largo de nuestro trabajo de campo y de nuestro trabajo en el armado de materiales didácticos, 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, si bien en general predomina la mirada positiva sobre la escuela. Los argumentos son 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 cosas- la que colabora en el proceso de ahogamiento 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 del “rescate” de la lengua por medio de las clases de lengua materna.

Quizás la escuela en la comunidad wichí tenga vigencia gracias a que se mueve en el intersticio entre la continuidad y discontinuidad que entabla con la cultura wichí. Por ejemplo

ese “quiebre” de la escuela con lo “*tradicional wichí*” tiene su contraparte cuando la escuela se erige como aquel espacio en el que es posible recrear eso que se está “*perdiendo*”. La escuela se propone reconstruir aquello que su misma presencia está destruyendo. Como para graficar podemos mencionar como una cara de la moneda, el corte en el traspaso intergeneracional de los “*saberes*” ligados a la supervivencia en el monte. Y como la otra, la reiteración del “*monte*” como objeto de estudio y de referencia en las clases y el material didáctico escolar. Es como si la escuela emitiera un “*doble discurso*” hipócrita, moviéndose entre modelos duales e idealizados sin ver los matices, las transformaciones, apropiaciones y negaciones que entabló con la cultura wichí. La escuela se instala en las comunidades no sin estar atravesada por contradicciones, apropiaciones y resistencias entre lo que pasa adentro y afuera. Creemos que en ese movimiento entre lo que se apropia o lo que se resiste, entre lo que se continúa y discontinúa es donde cobran un papel central los agentes sociales con sus prácticas y representaciones. Nuestra tesis apuntó hacia el rescate de ese movimiento desde una mirada de los procesos sociales y las identidades en un continuo proceso de cambio y como fruto de un proceso relacional, contingente e histórico de construcción de las diferencias.

Consideramos que la peculiaridad de la EIB en Ramón Lista surge en el interjuego entre los tipos de saberes que circulan y transmiten en las escuelas y las comunidades, así como en las relaciones y prácticas de los agentes sociales dentro de las comunidades y las escuelas. Nuestro análisis de los procesos de cambio e influencias que se están dando tanto en las escuelas como en las comunidades wichís desde que la EIB se ha instalado en Ramón Lista, apunta a reflejar cómo esos procesos no se dan sin estar cargados de tensiones. Creemos que es fundamental que tener en cuenta a los diferentes espacios sociales (el comunitario, el familiar y el escolar) ya que todos se representan como necesarios para el fortalecimiento actual de la identidad étnica wichí en Ramón Lista.

Anexo 1:

La provincia de Formosa está ubicada en la región Nordeste de Argentina, comprendida entre los paralelos 26° y 22° 30' de latitud sur, y los meridianos 57° 30' y 62° 25' de longitud occidental. El Trópico de Capricornio, que la atraviesa en su parte norte, la ubica como la región subtropical del país. Está dividido en 9 departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Maticos, Patiño, Pilagás, Pilcomayo, Pirané y Ramón Lista. Según los datos oficiales del INDEC, 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 dando una densidad de 6,7 hab/ km².

El departamento de Ramón Lista ocupa una superficie de 3.817 km². Está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa y se extiende entre los paralelos 22° 30' y 24° 11' (sur) y los meridianos 61° 48' y 62° 24' (oeste). 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 Maticos respectivamente.

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. El clima es cálido subtropical con estación seca. El régimen de precipitaciones es irregular contándose con un total de 600 mm/año: 75 % de estas se producen de noviembre a marzo. 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, de esos casi la mitad son de camino de tierra, es decir que viniendo desde la ciudad de Formosa, la ruta asfaltada llega hasta unos pocos kilómetros más al oeste de Las Lomitas (aproximadamente 300 Km antes del departamento). Por este motivo se puede afirmar que termina resultando más sencillo arribar al departamento desde el noreste de la provincia de Salta. Como consecuencia de la expansión de la explotación petrolera en Ramón Lista se han abierto numerosos senderos y picadas que comunican a las diversas comunidades del departamento. Estos caminos se tornan intransitables durante los períodos de sequía por la presencia de arenales que a su vez continúan intransitables en la época lluviosa porque se transforman en lodazales (Censo DIRLI, 1998/9).

(ver mapa N° 1)

Anexo 2:

En este anexo quisiéramos desarrollar brevemente lo que significó el trabajo en cuanto al proceso de asistencia técnica aunque suene como independiente de esta tesis. Insisto en que personalmente, no fue así, sino que se dieron en íntima asociación. Como para no explayarnos en todo el trabajo de la asistencia técnica ampliaremos solamente aquello relacionado con los materiales didácticos. Entre ellos tenemos a *Mistolcito*⁷⁸, que es un libro de enseñanza de español destinado a los niños monolingües wichí de 1^{er} año de EGB1 del departamento de Ramón Lista. Por otro lado tenemos a *Mistolcito, Guía para el Docente*⁷⁹ que acompaña al primero. Nos interesaría remarcar al proceso de producción de estos libros sin embargo, como ese proceso constó de muchos pasos⁸⁰ aquí tan sólo ampliaremos uno de esos. Este ha sido la puesta a crítica y discusión de las dos versiones preliminares del libro frente a maestros y directivos de la zona. Consideramos que este ha sido el paso fundamental tanto para el libro como para la investigación -en tanto espacio para el trabajo de campo-.

La idea subyacente a toda esa labor es que tomamos a los agentes sociales como autónomos, responsables y participantes activos en la elaboración de su propia historia. De ahí que haya sido fundamental su participación para la confección de este material. Sintetizando, la propuesta fue presentar las versiones de *Mistolcito* para su análisis y evaluación en las dos pasantías en Buenos Aires y en los talleres en Ramón Lista. Allí, grupos constituidos por maestros, MEMAs, directores y autoridades del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa estudiaron las versiones de los libros junto a nosotros para evaluar la viabilidad, adecuación y pertinencia del libro. Se trató constantemente de incluir los saberes previos de la comunidad al trabajo, nutriéndolo con las reflexiones, sugerencias, o experiencias de los propios actores sociales. Como corolario se propuso agregar, eliminar y modificar ciertos temas e imágenes.

Nos gustaría ejemplificar algunas de las modificaciones que tuvo el libro a raíz de rescatar las voces de los destinatarios, como por ejemplo las diferencias entre las formas de los saludos en formales e informales. Los modos de saludar y presentarse de la cultura wichí son diferentes a lo que nuestro sentido común nos guiaba. En la primera versión del libro habíamos supuesto que el destinatario de un saludo más formal y respetuoso sería el docente o el director de la escuela; sin embargo ese supuesto fue erróneo porque la remisión de formalidad tenía que hacerse a un anciano. Saltando a la luz una vez más la importancia social de los ancianos dentro de las comunidades wichís. Otro ejemplo del mismo estilo se dio al

recrear el medio familiar del niño. En ese habíamos incluido personas, animales y objetos pero nada referido a las plantas y los árboles cuando en realidad estos están ligados orgánicamente a la vida de la comunidad a través del trabajo, el juego, la alimentación y la vestimenta

A partir de esos comentarios se fueron reelaborando los libros y continuaron sometiéndose a la crítica conjunta hasta que se les dió forma a las versiones “últimas y definitivas”⁸¹.

En conclusión, tanto *Mistolcito* como la *Guía Docente*, pretendieron ser en tanto proceso y en tanto producto, un ida y vuelta, un diálogo entre el equipo técnico y los destinatarios. Así se produjo un cambio tanto en la forma de producir conocimiento, como en las relaciones que se establecieron con los agentes durante el proceso de investigación e intervención. En tanto, desde nuestra mirada, el conocimiento es producto de una construcción social que involucra a todos los agentes sociales: los investigadores y los destinatarios de la investigación.

Referencias:

¹ El UBACyT 2001-2003 (FI 030) “Heterogeneidad y homogeneidad del español en la Argentina: representaciones sociales, modelos y variación” dirigido por el Dr. José Luis Moure.

² Para la localización geográfica del departamento Ramón Lista ver el mapa adjunto en el Anexo.

³ El equipo de trabajo que estaba bajo la coordinación general de la profesora Leonor Acuña se componía de un grupo de especialistas: Lic. Carlos Masotta, Lic. Andrea Menegotto, Lic. María del Carmen Palacios, Dr. Alejandro Raiter y Lic. Concepción Sierra. Un grupo de técnicas asistentes del que formé parte: Lic. Paola Cúneo, Lic. Gabriela Lapalma, Lic. Lorena Mattiauda, Lic. Gladys Ojea.

⁴ La investigación “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: socialización y enseñanza de las lenguas en el departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa” se realizó durante el período 2001-2002 bajo la dirección de Leonor Acuña.

⁵ Me refiero a mi participación en: 1) la Comisión Educación-Pueblos Originarios del Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos Indígenas de la República Argentina (CEDCAPI), dependiente del Programa de Investigación, Extensión y Desarrollo en Comunidades Aborígenes del Chaco Central de ICA de la F. F. y L. (UBA) dirigido por el Dr. Hugo Trincherro (desde el año 2001); 2) el grupo de investigación participativa sobre lengua y cultura toba en la Comunidad Davaixaqui (Derqui-Buenos Aires), dirigido por la Dra. Cristina Messineo y la Lic. Ana Dell’ Arciprete en la F. F. y L. (UBA).

⁶ Se tenía planificado realizar un viaje de campo en marzo de 2003 pero no pudimos llevarlo a cabo, ya que gané una beca de intercambio para cursar un semestre en la Universidad Autónoma de Madrid. Más allá de lo enriquecedora que pudo resultar esa experiencia, sobre todo en cuanto a consideraciones teóricas en torno a la antropología aplicada, significó un corte en esta investigación.

⁷ Para redactar este apartado me base en: Cúneo, P; Hecht, A. C; Lapalma, G; Mattiauda, L y Ojea, G. 2003. (ver bibliografía)

⁸ En esta nota haremos una breve mención al inicio del vínculo entre el Programa DIRLI (Desarrollo Integral de Ramón Lista) y la UBA, así como a los objetivos generales del Programa. En abril de 1999 las autoridades educativas del departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa 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 quién estaba a cargo de la asistencia técnica por parte de la UBA, constituyó un equipo dependiente del Laboratorio de Idiomas que estuvo trabajando desde julio de 1999 hasta julio 2001 para el Subprograma de Educación, en el marco de un “Convenio de Asistencia Técnica y Cooperación” entre la F. F. y L. (UBA) y el Programa DIRLI. Este Convenio se firmó en diciembre del 2000 y si bien venció en octubre del 2001 se extendió hasta mayo del año 2003. Específicamente, el Programa DIRLI es fruto de un convenio entre el Gobierno Argentino y la Unión Europea. Este 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 está organizada en base a 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>)

⁹ Estas se realizaron del 19 al 24 de agosto y del 2 al 7 de septiembre de 2002. Sobre estas ampliaremos algo en el Capítulo 1 sobre metodología ya que han sido también instancias para el trabajo de campo.

¹⁰ Nos referimos a los talleres dictados del 12 al 25 de octubre de 2002 en el Centro de Educación de Nivel Medio en El Potrillo (Ramón Lista, Formosa); Escuela N° 453 en El Chorro (Ramón Lista, Formosa); Escuela 355 en El Tucumancito (Ramón Lista, Formosa).

¹¹ Las integrantes del equipo para el diseño del material didáctico del que participé fueron: Leonor Acuña, María Palacios, Paola Cúneo, Gabriela Lapalma, Gladys Ojea, Lorena Mattiauda y Concepción Sierra.

¹² Mistolcito es un libro de enseñanza de español como segunda lengua destinado a los niños monolingües wichí. Este responde a un enfoque comunicativo de enseñanza de segunda lengua, es decir que, en este caso, el español es enseñado con una metodología diferente a la que se usa cuando se trata de la lengua materna y que el objetivo de la enseñanza es que el alumno pueda comunicarse con los otros miembros de la comunidad hablante de español. Este libro fue muy importante ya que no nos olvidemos que según Acuña (2003) el principal problema que motivó la solicitud de la asistencia técnica era el hecho de que los chicos wichís eran alfabetizados directamente en español como si esa fuese su primera lengua.

¹³ En estos módulos aparecen desarrollados en profundidad temas tales relacionados con la asistencia técnica. En cuanto a mi aporte específicamente me refería al Capítulo 10: De la familia a la escuela: el wichí como lengua materna y el español como segunda lengua. Redactado por: Hecht, Ana Carolina. Y el Capítulo 9: El material didáctico. Redactado por: Cúneo, P; Hecht, AC; Lapalma, G; Mattiauda, L y Ojea, G. Ambos Capítulos están en el Módulo de capacitación docente, N° 3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe. Compilado por: Acuña, Leonor.

¹⁴ Ramón Lista está a 600 Km de la ciudad de Formosa y casi la mitad de esos caminos son de tierra. 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. Es por eso que los caminos se tornan intransitables durante los períodos de sequía por la presencia de arenales que a su vez continúan intransitables en la época lluviosa porque se transforman en lodazales (Censo DIRLI, 1998/9).

¹⁵ Si bien los contactos para las observaciones de las clases se realizaron en el marco de las actividades de la asistencia técnica, vale aclarar que no se dieron en ese contexto sino que se explicitó que eran parte del trabajo de campo de esta investigación.

¹⁶ La Delegación zonal depende del Ministerio de Educación provincial y se compone por una serie de inspectores que recorren semanalmente las escuelas del departamento.

¹⁷ Por ejemplo se dificultaba la comprensión de preguntas tales como: ¿qué cambios le parece a usted que se podrían hacer en la escuela cómo para mejorarla?

¹⁸ Nos referimos específicamente a una serie de 6 videos casetes de una duración promedio de 4 horas cada uno filmados por el Lic. Carlos Masota entre junio de 2001 y octubre de 2002. Estos videos formaron parte de su trabajo de campo y generosamente nos los cedió en su totalidad para nuestro trabajo. En estos videos hay registros de actos escolares y clases en las escuelas de modalidad aborígen, talleres y pasantías de capacitación y entrevistas a MEMAs, dirigentes indígenas y personal del Ministerio de Formosa.

¹⁹ El Censo DIRLI 1998/1999 aparece varias veces citado a lo largo de esta tesis. A excepción de éste, no nos hemos basado en otros censos (como por el ejemplo el Censo de población indígena del año 1966/67. Ver nota N° 45) ya que no siempre aceptamos los datos que en estos se plasman. En tanto que la metodología con la que se efectúan muchas veces nos parece cuestionable. El caso del Censo DIRLI no parece una excepción en tanto creemos apropiada la metodología que se implementó para su realización. Es decir que, fue llevado a cabo por jóvenes wichís que recibieron cursos de capacitación como censistas, y además la lengua en la que se aplicó la encuesta fue el wichí. A su vez, para el diseño de los formularios

participaron los maestros bilingües y agentes sanitarios y el que se realice o no fue una decisión de los encuestados, es decir fue una encuesta voluntaria. Por todas estas características es que nos basamos en los datos que allí se plasman, ya que a nuestro entender esta metodología aumenta la confiabilidad de los datos.

²⁰ Quisiéramos hacer una aclaración antes de continuar con este apartado, ya que se nos puede acusar de no haber hecho mención de muchos otros autores que se han ocupado de esta temática. Como indicamos en el comienzo nuestra intención es explicitar los trabajos de aquellos antropólogos de los cuáles nos sentimos deudores. Sabemos que son muchos los antropólogos que a lo largo de sus trayectorias profesionales hicieron alguna referencia a las temáticas educativas y que no hemos tomado en cuenta. Sin embargo hay dos autores que no queremos que se nos escapen: Bronislaw Malinowski y Claude Levi-Strauss. El primero se enmarca en la corriente teórica funcionalista. Para este autor, la familia tiene por función la socialización del niño, permite que estos se desarrollen como miembros de una sociedad particular adquiriendo valores, creencias, expectativas y conocimientos acumulados que constituyen el patrimonio cultural que garantiza la continuidad y el orden social. “La socialización de un niño será entendida como un proceso de transformación de ‘organismo viviente’ a ‘individuo social’. (...) ésta es una función cultural, y presupone que es en el seno del núcleo familiar donde los niños aprenden la cultura que les imponen sus padres.” (Lezcano, 1999: 48). La socialización se concibe como un proceso unidireccional (del adulto hacia el niño). “Para el funcionalismo, la socialización se asienta en la relación entre estímulo-respuesta, es decir, el niño es asimilado a un objeto. Con una estimulación adecuada se obtiene del niño-objeto una respuesta adecuada, tal como se propone modificar un fenómeno natural. Los mecanismos con los que se logra una socialización exitosas variarán entre la recompensa y el castigo.” (Lezcano, 1999: 50). En conclusión, mediante la socialización los sujetos se integran al sistema de roles sociales existentes en su sociedad.

²¹ En cuanto a las críticas podemos mencionar aquellas que le adjudican el privilegiar la diferencia cultural por sobre la desigualdad, así como por asumir una visión de la cultura como estática y por no dar lugar a las contradicciones y disidencias internas. También porque se puede abstraer una visión de la cultura que pierde fuerza como categoría analítica, en tanto: “(...) la visión holista incluye demasiado y al mismo tiempo es demasiado difusa como para separar analíticamente los hilos entremezclados de la experiencia humana” (Keesing, 1994 citado en Neufeld, 1996: 400). No podemos dejar de mencionar que además, se concibe al proceso por medio del cuál los niños se incorporan a la sociedad como si fuese unidireccional, con una fuerza determinante que no da margen a las desavenencias y como si a su vez fuese

un proceso armónico. El sujeto individual tiene poco para decir contra lo inevitable del mismo, sin poder pasar de “sujeto” a “agente”. Es decir, la posibilidad del cambio social es casi nula.

²² Aunque la distinción entre antropología aplicada y teórica puede sonar como inducida, éstas se diferencian. En tanto las producciones de la antropología teórica suelen tender más bien a: “describir”, “analizar”, “traducir”, “interpretar” y “explicar” sin que necesariamente ese tipo de investigación tenga un fin práctico. Mientras que en la antropología aplicada se parte de una problemática social y su misión será “evaluar”, “valorar”, “recomendar”, “sugerir” y “diseñar”. Más allá de la forzada pero real división entre aquellos que se dedican al campo teórico o al aplicado, es innegable el descrédito y la subvaloración de esta última frente a la otra. La hegemonía de la antropología teórica es tal que en un punto se suele “encubrir” en los libros dedicados a la historia de la teoría antropológica, las actividades “extra-académicas” de los antropólogos considerados “clásicos”. A modo de ejemplo tenemos el tan difundido libro en el ámbito académico de la antropología denominado “Guía para el trabajo de campo” de George Murdock. En este, el autor, esquematiza toda una serie de campos e ítems posibles de ser observados en una comunidad a fin de conocerla en su “totalidad”. Sin embargo, jamás se explicita que dicha obra se realizó por un pedido de la marina norteamericana a la Universidad donde Murdock trabajaba con la finalidad de conocer las Islas de Micronesia adquiridas por los Estados Unidos a principios de la Segunda Guerra Mundial.

²³ Una aclaración importante es que si bien reconocemos que la categoría “capital cultural” es medular para estos autores, no la ampliaremos más allá de los fines de comprender como ellos explican los vínculos entre éxito y fracaso escolar de los niños de diferentes grupos sociales.

²⁴ Como para no explayarnos en temas colaterales a esta tesis no ampliaremos la crítica a estos autores. Sin embargo aclaramos que para la lectura crítica de estos autores nos basamos en: Poveda (2001), Bonal (1998), Austin Millán (2002) y Rockwell (1996, 1980).

²⁵ Ambos autores citados en sus respectivos textos nos aportan datos sobre la repitencia, retención y deserción escolar de los alumnos pertenecientes a comunidades indígenas en América Latina. A estos datos le tenemos que sumar los que nos aportan el Plan de Mejoramiento Educativo (DIRLI, 1998) donde se sostiene que el 70 % de la repitencia se concentra en el 1º ciclo de la Educación General Básica (EGB 1) y el desgranamiento a partir del 2º ciclo (EGB 2).

²⁶ No podemos 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. Nosotros 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 tanto al niño como a su familia en tanto responsables y causantes de ese fracaso. Sin embargo nos preguntamos, ¿Qué pasaría, en cambio, 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? Si invertimos el foco nos adentramos en una mirada más amplia que abarca 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).

²⁷ Esta selección nos obligó a dejar afuera a dos figuras muy importantes que no pertenecen a la línea teórica que seguimos en este apartado, nos referimos a Bronislaw Malinowski y Claude Lévi-Strauss. A principios del siglo XX, Malinowski intentó sistematizar el lugar que la lengua ocupa en la investigación antropológica. Más allá de que su principal interés haya sido de carácter pragmático, es decir plantea que para hacer trabajo etnográfico es preciso conocer la lengua de la sociedad que se pretende estudiar. Hay dos conceptos fundamentales que se desprenden de la teoría etnográfica de Malinowski sobre el lenguaje: “el contexto de situación y la visión de la lengua como un modo de acción”. Con el primero intentaba ampliar la noción de contexto y además remarcar lo relevante que es tener en cuenta la situación de enunciación de los discursos para aprehender el significado del mismo. En cuanto al segundo, nace cuando vincula al lenguaje con lo pragmático de la conducta y reconoce así un uso con fines prácticos de los enunciados en cualquier lengua. Es decir, la función pragmática que tiene el lenguaje en la sociedad. El otro autor que mencionaremos es Lévi-Strauss quién reconoce explícitamente a partir de 1940 la influencia de dos figuras claves que lo marcan: por un lado, Saussure en tanto padre del estructuralismo y de la lingüística moderna; y por otro, Trubetskoy y el método de la fonología. Lévi-Strauss aplica el modelo estructural semiológico de Saussure al estudio del parentesco y al análisis de los mitos. Considerando por ejemplo: que “las reglas matrimoniales y los sistemas de parentesco son como una especie de lenguaje, es decir un conjunto de operaciones destinadas a asegurar, entre los individuos y los grupos cierto tipo de comunicación” (Sazbón, 1996: 40). Las mujeres de los grupos serían como los signos que circulan para la comunicación entre clanes o familias. Lévi-Strauss no sólo extrapoló las ideas de Saussure, sino que además supone que en algún momento se producirá una asociación entre la antropología social, la lingüística y la economía sentando las bases para una “ciencia de la comunicación” (Sazbón, 1996).

²⁸ Las ideas sobre la relación entre lengua, pensamiento y cultura como sostiene Duranti (2000), datan de siglos anteriores como por ejemplo a través de los trabajos de Humboldt y Cassirer. Sin embargo repetimos que sólo desarrollaremos algunos autores que hemos seleccionado tomando como criterio a aquellos trabajos que enlazan explícitamente a la antropología con la lingüística.

²⁹ Por ejemplo, Boas entre 1911 y 1938 fue el editor de los tres tomos de los que se compone el Handbook of American Indian Languages.

³⁰ Recordemos que Sapir fue discípulo de Boas y sostuvo: “El hecho es que ‘el mundo real está en gran medida inconscientemente construido sobre los hábitos lingüísticos de un grupo’” (Sapir, 1929: 162 citado en Duranti, 2000: 94). Según Duanti (2000) Worf retoma esta idea y la bautiza como “principio de la relatividad lingüística” según el cual sostenía: “Se descubrió que el sistema lingüístico de fondo de experiencia (en otras palabras, la gramática) de cada lengua, no es simplemente un instrumento que reproduce las ideas, sino que es más bien en sí mismo el verdadero formador de las ideas, el programa y guía de la actividad mental del individuo que es utilizado para el análisis de sus impresiones y para la síntesis de todo el almacenamiento mental con el que trabaja. La formulación de ideas (...) forma parte de una gramática particular y difiere entre las diferentes gramáticas. Diseccionamos la naturaleza siguiendo líneas que nos vienen indicadas por nuestras lenguas nativas” (Whorf, 1970: 241).

³¹ Quizás eso es así porque allí se privilegió la denominación etnología por sobre antropología.

³² Coloquialmente podemos decir que su sentido trasciende al conocimiento del código lingüístico y que se rige por reglas sociales. La podemos entender como la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo así como cuándo hay que callar.

³³ Reconocemos que si hubiésemos sido justos nos hubiésemos tenido que explayar sobre Gumperz, Foley, Basso, Sherzer, entre otros.

³⁴ Aquí hay una diferencia entre lo que sucedió con la antropología y con la lingüística. Ya que en ésta última sí se cuenta con producciones que permiten dar cuenta teóricamente de muchas de las problemáticas que atraviesan a la EIB.

³⁵ En un documento del Ministerio Nacional de Cultura y Educación (Plan Social, 1999) se plantea, en cuanto al desarrollo de la EIB en Latinoamérica en general y en Argentina en particular, que hay tres tendencias para abordar la lengua y cultura indígena dentro de la escuela. La primera se corresponde al proyecto civilizador de principios del siglo XIX, la segunda sería el momento actual es decir cuando se empieza a ver a lo diferente como un derecho “el derecho a conservar su lengua, su cultura y las características de su sociedad

específica”. Por último, habría un tercer momento que sería el considerar a lo diferente como un recurso que enriquece a las diversas sociedades en juego. Casi como si fuese uno de los esquemas evolutivos de Morgan se plantean estos tres momentos, sin embargo sabemos que un proceso de cambio social que implique una tendencia como la enunciada en último lugar implicaría un cambio a nivel general de la sociedad, más allá de lo legislativo y por lo tanto bastante complejo de lograr.

³⁶ Para ejemplificar lo mencionado tenemos que citar como uno de los principales antecedentes a la Declaración Universal de los Derechos lingüísticos de la UNESCO del año 1953. Luego tenemos al Artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la Asamblea General de la ONU a fines de 1966. Allí se afirma: "En los Estados en que existen minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma" (O'Donnell, 1988). Otro instrumento normativo internacional a mencionar es el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que entró en vigencia en septiembre de 1991. Y por último como para no extendernos tanto, mencionaremos al proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que se discutió en la 3º sesión del Grupo de Trabajo Abierto de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU en 1997.

³⁷ Muchas veces encontramos que en cada región, o bien se denomina de un modo diferente a las propuestas, proyectos y/o políticas educativas destinadas a los indígenas, o bien se las denomina igual pero implican acciones diferentes. A modo de ejemplo, en México y Ecuador se la denomina “educación bilingüe bicultural”, mientras que en Venezuela, Chile, Bolivia, Perú y Argentina se habla de “educación intercultural bilingüe” y en Colombia de “etnoeducación”. Los significados de cada una de estas expresiones se encuentran en: 1) Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación. 1998. 2) Rodríguez, M y López, L. (comp). 1983 3) López, L. y Küper, W. 2000. 4) Barnach-Calbó, E. 1997.

³⁸ Nos referimos a Guatemala, Honduras, Surinam, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guyana, Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Ecuador y Argentina (Documentos del Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999).

³⁹ Como ejemplo paradigmático del tipo de legislación destinada a las comunidades indígenas argentinas podemos mencionar a la antigua Constitución Nacional del año 1853, elemento fundante de la Nación Argentina y explícito reflejo del proyecto político que la elite nacional

dirigente. En su Artículo 67 Inciso 15, dota al Congreso de la atribución de "proveer a la seguridad de las fronteras, el trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo".

⁴⁰ Más allá de que por razones de espacio no lo amplíemos en esta tesis es interesante destacar el análisis de las repercusiones del neoliberalismo en el campo de las políticas educativas destinadas a educación para las poblaciones indígenas desarrollado en Díaz (1988) y en Petz (2002).

⁴¹ Afirmado en el Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina, como en la Ley Nacional N° 23.302/85 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" (1985) y su Decreto Reglamentario N° 155/89 (1989), el Convenio 169 de la OIT (también del año 1989) y su ratificación en la Ley Nacional N° 24.071 (1991), la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

⁴² En el Ministerio Nacional de Educación en el año 2001 se hizo un llamado para presentar experiencias de EIB que se estaban llevando adelante en el país para armar una base de datos. Según Bordegaray y Novaro (2004) se presentaron un total de 107 experiencias en distintas regiones del país y con diferentes características. Es decir, que se aplican tanto en educación "formal" como "no formal", abarcan una gran cantidad de grupos étnicos y se implementan tanto en zonas aisladas y rurales como en ciudades.

⁴³ Algunos de los antropólogos que trabajaron y trabajan en esta área son: María Rosa Neufeld, Elena Achilli, Dolores Juliano, Isabel Hernández y Graciela Batallán entre muchos otros.

⁴⁴ Algunos de los antropólogos que trabajan el tema de la EIB son Gabriela Novaro, Raúl Díaz, Ivanna Petz.

⁴⁵ 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.

⁴⁶ Los wichís han sido, y actualmente a veces son llamados "matacos". Sin embargo en los últimos años se emplea más frecuentemente el nombre wichí (que significa gente en lengua wichí), en rechazo del término "mataco" por ser un nombre peyorativo que le pusieron los blancos (con el significado de "animal de poca monta"). Según Naharro (2001) éstos entraron en contacto con los españoles recién en el año 1628 y a partir de ahí la historia de contactos atravesó por muy diferentes momentos. Los asentamientos wichís se ubican en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste). En este trabajo

preferimos no remitirnos a las cifras del total de la población wichí en Argentina dado lo controvertido que resultan esos datos según la fuente de la que se extraigan. Los últimos datos oficiales que se poseen corresponden al Censo Indígena Nacional de los años 1966/1967 en los que se refleja una pequeña proporción numérica de éstos, en contraposición con los datos que suministra por ejemplo la Asociación Indígena de la República Argentina, Pastoral Aborígen o el Instituto de Comunidades Aborígenes. A modo de ejemplo para ENDEPA (1987) se contaba con 346.560 indígenas en todo el país mientras que para el Censo (1966/7) el total asciende a 75.837. Así vemos porque muchos de estos datos han sido cuestionados tanto por las imperfecciones de su registro como por la contradicción y disparidad entre ellos según las fuentes (Balazote y Radovich, 1992).

⁴⁷ En relación con lo afirmado suponemos que ese cambio radical en la mirada histórica implica una complejidad que en este trabajo no podremos lograr. En un punto por no ser nuestro principal objetivo y en otro, porque como sostiene Braunstein “(...) los wichís son un sujeto de la historia ilegítimo, construido a partir de un académico grupo lingüístico, en cuyo interior unas bandas se adscriben de modo arbitrario a identidades disfuncionales. (...) la etnografía clásica, moldeada según la matriz de las ciencias naturales, ignoró en el Gran Chaco a estas diversas sociedades y clasificó a los indios en ‘etnias’, taxones postulados a partir de una presunta unidad biológica y cultural” (Braunstein, 2003: 15). Además afirma que se engloba bajo el rótulo de wichí a diversas parcialidades étnicas, por ejemplo reconoce para el departamento Ramón Lista tres diferentes parcialidades wichí según también lo registra la Carta Étnica de Formosa (PPI, 1997). Ahora bien, una vez aclarado esto reconocemos las limitaciones de nuestro trabajo en el cuál tomamos a los wichís del departamento como una unidad desconociendo las diferencias (sutiles o no) entre las parcialidades. De este modo nos cuestionamos si tal vez no estaremos representando una “ficción” de la historia wichí. Quizás un trabajo de campo más extenso o el contar con fuentes históricas más fidedignas hubiera colaborado a revertir este hecho que mucho nos preocupa.

⁴⁸ En todas las citas de los agentes sociales entrevistados aclararemos la identidad de estos por medio de la inicial de su nombre y apellido entre paréntesis para poder así mantener al resguardo su privacidad.

⁴⁹ A las campañas militares de conquista de territorios indígenas, como las del norte y sur del país, se las denominó “conquistas del desierto”. Allí, el concepto de “desierto” se vincula con un terreno “salvaje” y por ende poblado por grupos aborígenes (Wright, 1998). Wright (1998) analizando este tema, cita una frase que queremos transcribir como para ejemplificar esa idea de “desierto” como equivalente a “tierra habitada por comunidades indígenas”: “Formosa fue

fundada en medio de un gran desierto. Los indios eran aquí dueños y señores” (Ceccoto, 1958: 56 citado en Wright, 1998: 45).

⁵⁰ Actualmente en Ramón Lista hemos registrado representaciones contradictorias sobre los ingenios. Algunos de los entrevistados lo recuerdan como un lugar de explotación y otros lo reivindican porque de ese modo podían acceder a bienes inaccesibles de otro modo como zapatillas y determinados alimentos no producidos por ellos mismos (yerba, azúcar, arroz). Sin embargo, este tema es muy complejo y no lo podremos desarrollar con la profundidad que se merece en esta tesis.

⁵¹ La Iglesia Anglicana es una iglesia católica, apostólica y reformada. Tiene sus raíces históricas en Inglaterra y se la denomina como “protestante” (es decir “evangélica” en el contexto hispano). Así se denomina a aquellas iglesias que impulsaron la Reforma de la Iglesia en el siglo XVI. Para los anglicanos, las Sagradas Escrituras del Antiguo y Nuevo Testamento son la Palabra de Dios, contienen todas las cosas necesarias para la salvación y son la norma última de fe. Dentro de la Iglesia Católica Cristiana, los Anglicanos difieren en cuanto a la organización ya que todos los obispos son iguales y comparten el liderato de la Iglesia bajo la dirección del Espíritu Santo, y con la participación del clero y los laicos en todas las decisiones, siendo los obispos los pastores principales y guardianes de la fe. (Información extraída de la página web: <http://www.anglicanos.net>). 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.

⁵² Según el Informe del DIRLI (1999) en el departamento se pasó de contar con cuatro salitas de primeros auxilios y cuatro escuelas de nivel primario en 1970, a registrar en el año 1999: 2 hospitales, un centro de salud, varios centros de primeros auxilios en diferentes comunidades y 35 escuelas de nivel primario y 2 colegios secundarios. Estos datos a nivel formal nos permiten dar cuenta de la presencia “física” de estas instituciones, sin embargo no contamos con información precisa que nos permita notificar el buen funcionamiento de estas sobre todo en cuanto al área de salud de refiere, ya que sobre las instituciones escolares nos explayaremos luego.

⁵³ Durante el trabajo de campo constatamos la presencia de los Planes Jefas y Jefes de Hogares y pensiones asistenciales para madres con más de 7 hijos.

⁵⁴ 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. A causa de 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. Nos gustaría explayarnos con una pequeña digresión en torno a los cambios que introduce en las comunidades el tener que inscribir su personería jurídica, ya que implica darse autoridades para las asociaciones civiles. Es decir que tienen que designar en cada comunidad: “presidentes”, “secretarios”, tesoreros”, “vocales”, etc. Más adelante en esta tesis nos preguntaremos cómo afectarán estas nuevas figuras a la estructura de poder de los caciques y los ancianos.

⁵⁵ 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. La situación de marginación, aislamiento e indiferencia de y hacia estas comunidades en relación con la sociedad mayor nos impactó y particularmente hay dos registros que nos gustaría citar. Uno de los caciques comentó que en un primer momento se pensó en hacer un corte de ruta “un piquete” pero como saben que por sus rutas no pasan autos, decidieron tomar esta otra medida, y suspender el taller “aprovechando la presencia de la gente de la Universidad de Buenos Aires”. Otro cacique comentó: “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”. Por diferentes razones estos registros nos impresionaron, uno por la situación de aislamiento e indiferencia del gobierno provincial y nacional para con las precarias condiciones de subsistencia y el otro por la importancia simbólica y material que tiene la escuela para estas comunidades.

⁵⁶ En la elaboración de la Ley N° 426 tuvo un gran protagonismo la población indígena. En 1984 se creó una comisión conocida como "de los veintiuno", formada por siete

representantes de cada una de las tres etnias aborígenes (pilagá, toba y wichí) de la provincia. Estos se propusieron consultar a todas las comunidades sobre la problemática de la tierra, la cultura, la educación, la salud, etc. con la finalidad de insertar el pensamiento aborígen en una ley. Este proceso culmina con una gran movilización a la ciudad de Formosa para la presentación ante el Poder Legislativo del proyecto de Ley Integral Aborígen. Esta ley otorga reconocimiento jurídico a las organizaciones aborígenes como asociaciones civiles, y con ella, la posibilidad de recuperar la tierra como "reparación histórica". También con esta ley se crea el ICA (Instituto de Comunidades Aborígenes), de carácter gubernamental para operativizar las cuestiones indígenas relacionadas con la nueva legislación. Información extraída del artículo "La Legislación" por Argentina Indígena - Instituto de Cultura Popular (INCUPO). En: [http:// www.raicesargentinas.com.ar/12octubre/leyesabor.htm](http://www.raicesargentinas.com.ar/12octubre/leyesabor.htm)

⁵⁷ La Ley N° 426 se divide en tres partes dedicadas a temáticas tales como: "Del Asentamiento de las Comunidades Aborígenes, De la Creación del Instituto De Comunidades Aborígenes, De la Dirección de Administración, Patrimonio y Recursos".

⁵⁸ Sin embargo es fundamental contextualizar ese índice, ya que en Ramón Lista se paso de tener un 83,3 % de analfabetos en 1970 a tener en 1991 un 25 %. Según Acuña y Sierra (2002) fue fundamental para esta mejora el trabajo que desde 1970 se viene realizando en la zona.

⁵⁹ El proceso de transformación educativa argentina implicó la reestructuración del sistema escolar. En ese marco la Educación General Básica (EGB) supone la Educación Inicial y otras tres etapas educativas obligatorias para los niños de tres años cada una (EGB 1, EGB 2, EGB 3). Éstas se continúan con el Polimodal, como la última etapa aunque no obligatoria. Todo esto está sostenido en la Reforma de la Ley Federal de Educación del año 1993.

⁶⁰ Escuela N° 34 Lote 8, Escuela N° 55 La Bateria, Escuela N° 188 San Andrés y Villa Devoto (anexo), Escuela N° 259 El Chorro, Escuela N° 261 María Cristina, Escuela N° 272 Tronquito II, Escuela N° 284 Santa Teresa, Escuela N° 316 El Potrillo y Barrio La Paz (anexo), Escuela N° 355 El Tucumancito, Escuela N° 383 La Brea, Escuela N° 384 El Palmarcito, Escuela N° 385 San Miguel, Escuela N° 386 San Martín, Escuela N° 387 Pozo Algarroba, Escuela N° 388 Santa Rosa, Escuela N° 412 Pozo Cercado, Escuela N° 413 El Silencio, Escuela N° 414 Lote 1, Escuela N° 419 Campo del Hacha, Escuela N° 432 El Rosario y Isla de Luna (anexo), Escuela N° 433 Barrio Nuevo, Escuela N° 437 El Tronquito I, Escuela N° 441 El Traslado y 1 de Junio (anexo), Escuela N° 453 El Chorro, Escuela N° 453 Pozo el Oso, Escuela N° 455 Pozo la Chiva, Escuela N° 470 El Divisadero, Escuela N° 471 El Favorcito, Escuela N° 472 El Tabique y Lote 8 (anexo), Escuela N° 473 Tres Palmas, Escuela N° 474 La Pampa, Escuela N°

475 La Mocha, Escuela N° 476 Las Cañitas y Barrio el Sol (anexo), y Pozo Charata (anexo) y Pozo Caballo (anexo), Escuela N° 477 El Breal, Escuela N° 505 Cañada Rica y El Alambrado (anexo), Escuela N° 506 Palmar Largo, Escuela N° 507 El Estanque, Escuela N° 508 Palo Seco, Escuela N° 508 Río Seco, Escuela F/5 El Quebracho y El Cruce (anexo).

⁶¹ Destacamos que la comunidad wichí denomina a los maestros de grado como “maestros blancos”.

⁶² 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. 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 supervisar y asesorar a las escuelas recorriéndolas semanalmente.

⁶³ El CENM N° 2 de “El Potrillo” es uno de los tres centros de la provincia de Formosa en donde se forma y capacita a los MEMAs. Más adelante se dará más información sobre el mismo.

⁶⁴ El que los auxiliares simplemente tradujeran lo que el maestro enseñaba no se encontraba libre de problemas. Por ejemplo hay una anécdota que nos contó un maestro de grado que grafica uno de los tantos problemas con la traducción que se generaban. El maestro explicó la multiplicación a sus alumnos wichís en español. A continuación, el auxiliar le tradujo a los chicos, pero éste mismo no había entendido bien la multiplicación y se la explicó mal a los chicos. Según el maestro, el auxiliar se había olvidado de decirle a los alumnos que tienen que ir sumando los números que se van llevando en la multiplicación. El maestro se dio cuenta cuando vio el mismo error en todos los alumnos. Nos narraba este hecho de un modo muy dramático, porque en general los niños se habían concentrado y memorizado a la explicación del auxiliar, teniendo él que explicar todo de nuevo.

⁶⁵ 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 sus mandatos fundacionales.

⁶⁶ Las dos primeras aún se hablan en nuestro país mientras que el maká se habla en la República del Paraguay (Censabella, 1999).

⁶⁷ En el wichí las variedades se clasifican a partir de la variable región (Censabella, 1999). Sucintamente mencionaremos a la clasificación tradicional (Tovar, 1961) donde se reconoce a tres variedades dialectales que configurarían al wichí: el vejoz, el noctén y el guisnay. Otros autores (Golluscio, 1993; Gerzentein, 1992) complementan esta clasificación incluyendo tanto otras variedades, así como la clasificación wichí de sus hablantes según su ubicación geográfica en relación con el río Bermejo.

⁶⁸ Recordemos que hemos trabajado dentro de las comunidades wichís solamente con los MEMAs y por lo tanto los datos tienen ese sesgo. Ya que según datos del Censo de población indígena hecho por el programa DIRLI los wichís de Ramón Lista mayores de dos años que usan para comunicarse la lengua wichí y española son un 49,94 % y los que usan solamente wichí son un 47,36 % y el porcentaje restante se reparte entre otras lenguas indígenas.

⁶⁹ Por ejemplo, como nos muestra Acuña (2002) un hispano-parlante que estudia inglés en Buenos Aires se considera que está aprendiendo una lengua extranjera, mientras que un francés estudiando español en Buenos Aires estaría adquiriendo una segunda lengua.

⁷⁰ 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.

⁷¹ El grupo de MEMAs estuvo formado por: Lisandro Benítez, Laureana Cornelio, Juan David, Urbano Duarte, Patricio Galván, Adonías Gómez, Diego Méndez, Luciana Peralta, David Sala, Augusto Sánchez, Osvaldo Segovia, Oliva Torres, Laurencia Vega. El equipo técnico de la UBA por: Andrea Menegotto, María del Carmen Palacios, María Gabriela Lapalma con el asesoramiento de la Dra. Ana Gerzenstein.

⁷² Según Arenas (2003) la sachasandia es el fruto tóxico más conocido de la región del Chaco. Este se vuelve comestible luego de una serie de pasos que lo transforman en inocuo. Entre los wichís se dan periódicamente casos de suicidio sobre todo entre los jóvenes frente a problemas amorosos.

⁷³ Más allá de que citemos a la propuesta de cambio formulada por Gimeno Sacristán, la consideramos muy ambiciosa y difícil de trasladar a la práctica. Somos más partidarios de pensar propuestas de cambio que no nos paralicen por pretenciosas, para así priorizar los cambios que se generan desde la modificación de las prácticas cotidianas. Como por ejemplo las que nacen de un espacio social a construir como es el aula. Por otro lado y abriéndonos de nuestro tema, nos parece interesante como Gimeno Sacristán al igual que Novaro (1999) nos

invitan a reflexionar en torno a los contenidos y la diversidad cultural a nivel del sistema educativo en general, por sobre la circunscripta discusión en torno al curriculum de la escuela indígena.

⁷⁴ Afirmación promulgada en el Congreso Nacional Indígena de México cuando se debatía en torno a la Ley de derecho y cultura indígena.

⁷⁵ Este factor no es significativo en nuestro caso, pero sí lo es para las comunidades indígenas urbanas fruto de los procesos migratorios que atraviesan a algunos grupos étnicos como por ejemplo los tobas.

⁷⁶ Esos materiales fueron editados por el Plan Social Educativo, Programas Compensatorios del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

⁷⁷ No dejamos de dudar hasta que punto nuestra propia disciplina -la antropología- ha tenido cierta responsabilidad e influencia para que suceda esto. Una mirada por 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, nos muestra como el foco de los estudios estaba colocado en la recolección descontextualizada de narraciones míticas. Durante la revisión de material bibliográfico para esta tesis, hemos revisado sistemáticamente los números de la Revista Scripta Ethnologica del CAEA comprendidos entre 1973 y 1980. La mayoría de los artículos de esa revista se refieren a los grupos aborígenes chaqueños haciendo alusión a la cosmovisión y relatos de héroes míticos.

⁷⁸ El nombre Mistolcito fue sugerido por un dibujo de la MEMA Laurencia Vega y por los decires de un poeta local que describe al Mistol como “un árbol lleno de frutos que al madurar se caen y cubren todo el diámetro de su sombra con alimento. En esa época las yicas de los niños se llenan de mistolcitos. El diminutivo le viene porque el diámetro de las pequeñas manzanas de color rojo es menor a un centímetro, éstas se recogen una por una y se depositan en una latita hasta que se llena y luego se trasladan a la yica de acarreo.” Quisimos acompañar con el nombre del libro a los chicos que colaboran con la alimentación de sus familias participando de la recolección. También esperamos haber recolectado algo de todos los frutos de los talleres y haberlos volcado en este material (Extraído de Mistolcito. Guía para el Docente, 2003).

⁷⁹ La Guía para el Docente se compone de una breve explicación sobre la metodología de trabajo en lengua segunda desde un enfoque comunicativo. Acompaña al libro del alumno, explicitando en cada actividad los temas a trabajar y los objetivos propuestos. Además, se mencionan tanto actividades posibles con el libro, como con otros materiales (títeres,

rompecabezas o elementos de uso cotidianos), juegos que pueden realizarse al aire libre y el uso del casete con canciones.

⁸⁰ El armado del libro se realizó en base a una planificación para primer año realizada por las Profesoras Leonor Acuña y María Palacios. En primer lugar se consultaron y analizaron libros de enseñanza de otras lenguas (inglés, francés, etc). Aquí se nos planteó un primer problema: no existían libros de enseñanza de español como segunda lengua para niños aborígenes en Argentina. No había experiencias previas similares en el país, y aunque existían en otros países de Latinoamérica no pudimos acceder a aquellos. En segundo lugar, se pensaron los temas que debían ser adecuados a la edad de los chicos y relevantes culturalmente. En este punto fue fundamental incorporar todos aquellos temas que habían surgido a lo largo de mi trabajo de campo y las entrevistas con los MEMAs. El tercer paso consistió en el diseño del esquema de actividades posibles (actividades de presentación, práctica, fijación y reutilización). En cuarto lugar se seleccionaron las imágenes. Esto fue de suma importancia por varios motivos: por un lado, porque todo el libro está compuesto por imágenes (dibujos y fotos) ya que en este nivel sólo se enseñan las competencias orales del español -hablar y comprender- mientras que la alfabetización se realiza en wichí. Por otro lado, y en relación con lo anterior porque las imágenes debían recrear lo mejor posible las situaciones comunicativas necesarias. También porque debían ser lo suficientemente ricas como para ser reutilizadas (ya que es dificultoso el acceso a materiales didácticos para trabajar en esa zona). Y sobre todo tenían que ser pertinentes culturalmente, este tema es muy delicado porque en general los libros de español que llegan a la zona suelen tener como parámetro a los niños de clase media urbana y en consecuencia se tiende a desvalorizar a lo perteneciente al mundo wichí. Por otro lado, fue complicado no seleccionar imágenes que terminaran por fosilizar y estereotipar a los wichís. En líneas generales, la contextualización a través de los temas e imágenes fue un desafío permanente. Teníamos como premisa el hecho de que lo familiar y significativo resulta motivador y facilita el aprendizaje, sin embargo no queríamos que sólo se considerara esa variable para la selección de imágenes. En este sentido, todo el tiempo y en todas las etapas del armado del libro se intentó responder a las necesidades particulares de los chicos y de los maestros de Formosa, así como incorporar los avances de la investigación aquí presentada.

⁸¹ Consideramos importante mencionar, aunque más no sea a modo de simple homenaje, los nombres de todos los maestros y directivos que participaron en la elaboración de Mistolcito y la Guía. Se citaran los nombres y entre paréntesis el número de la escuela y la comunidad en donde trabajan. Carlos Acevedo (34-Lote 8); Jorge Agustín Acosta (476-Las Cañitas);

Claudia Aguilar (412- Pozo Cercado); Epifanio Francisco Alfonso (56-La Batería); César Almirón (384-Palmarcito); Raquel Almirón (284-Santa Teresa); Roberto Octavio Alvarez (453-El Chorro); Liliana del H. Anrique (476-Pozo Charata); Patricia Anrique (475-Las Mochas); Agustín Braulio Arias (56-La Batería); Julia Argentina Báez (316-El Potrillo); Olga Mabel Báez (437-El Tronquito); Maximiano Barraza (433-Barrio Nuevo); Gladys Benítez (316-El Potrillo); Eliseo Blanco (433-Barrio Nuevo); Myrian Esther Blasco (316-El Potrillo); Norma Blasco (316-El Potrillo); Abel Cáceres (261-María Cristina); Silvia Cañete (355-Tucumancito); Mirta Victoria Cardozo (316-El Potrillo); Luis Alberto Carrizo (507); Omar Carrizo (475-La Mocha); Jerónimo Centenario (316-El Potrillo); Juan Céspedes (433-Barrio Nuevo); Victoria Cordoto (316-El Potrillo); Juana Cornelio (F/5-El Quebracho); Laureana Cornelio (316-El Potrillo); Lucio Cristana (414-Lote 1); Tiberio Cristana (477-El Breal); Analía Cuéllar (433-Barrio Nuevo); Gloria Cuéllar (CENM N° 2-El Potrillo); Nélica R. Cuéllar (284-Santa Teresa); Juan David (433-Barrio Nuevo); Sara David (476-Las Cañitas); Carlos Díaz (355-Tucumancito); Elina Díaz (453-El Chorro); Roque Díaz (441-El Sol/Trasbordo); María Beatriz Domínguez (316-El Potrillo); Eduardo Duarte (CENM N° 2-El Potrillo); Urbano Duarte (433-Barrio Nuevo); Nidia Escobar (433-El Potrillo); Rosalía Esquivel (385-San Miguel); Silvio Estigarribia (384-Palmarcito); Mateo Fernández (261-María Cristina); Nilda Fernández (384-Palmarcito); Ofelia Nora Fernández (433-Barrio Nuevo); Julio Fleitas (419); Ramón García (476-Las Cañitas); Julián Arnaldo Gauna (316-El Potrillo); Rubén Gauna (188-Villa Devoto); Eduardo Giménez (284-Santa Teresa); Eduardo Giménez (Delegación Zonal Ramón Lista); Margarita Rosa Giménez (316-El Potrillo); Erminia Goñes (419); Adonías Gómez (F/5-El Quebracho); Clara Noémí González (188-San Andrés); Didinio González (433-Barrio Nuevo); María del Carmen González (453-El Chorro); Ramón Ariel González (476-Las Cañitas); Zulma González (353-Tucumancito); Roque Guerra (453-El Chorro); Elizabeth Guevara (316-El Potrillo); María Elena Herrera (316-El Potrillo); Eugenia Inés Hidalgo (433-Barrio Nuevo); Perfecto Hurdiman (453-El Chorro); Hugo Oscar Ibarra (476-Las Cañitas); Nicolás Ibarra (453-El Chorro); H. Rafael Lafuente (34-Lote 8); Hermemgaudio Lafuente (34-Lote 8); Marta Landriel (433-Barrio Nuevo); Irma Elizabeth Laporta (386-San Martín); Juan Carlos Lavaque (F/5-El Quebracho); Pedro L. López (455-Pozo La Chiva); César Martiarena (316-El Potrillo); Héctor Osvaldo Martínez (453-El Chorro); Lorenzo Martínez (453-El Chorro); Mónica Marzochetti (453-El Chorro); Antonia Maza (261-María Cristina); C. Medina (453-El Chorro); Diego Méndez (34-Lote 8 y EGB 3 Lote 8); José Méndez (34-Lote 8); Segundo S. Méndez (386-San Martín); Luis Minchiotti (453-El Chorro); Osvaldo Molinas (413-El Silencio); Nelson Montellano

(446-El Sol); María Rosalba Navarrete (316-Barrio La Paz); Isidro Ojeda (455-Pozo La Chiva); Susana Oldenburg (453-El Chorro); Teodoro Orrábali (473-Tres Palmas); Arán Palomo (412-Pozo Cercado); María Inés Paredes (261-María Cristina); Florencia Peralta (316-El Potrillo); Luciana Peralta (316- El Potrillo); Humberto Pereyra (477-El Breal); Manuel Pérez (355-Tucumancito); Rafael R. Pezoa (261-María Cristina); Walter Ptakauskas (21-El Potrillo); Antonio Luis Ricarte (477-El Breal); María Elena Rivarola (261-María Cristina); José Eduardo Rivero; Miguel Ángel Rivero (Supervisor–DZRL); R. Rodríguez Mers (477-El Breal); Alfredo Rojas (261-María Cristina); Antonia Romero (284-Santa Teresa); Jorge Rosendo (419); Amancio Salas (477-El Breal); Viviana Salas (34-Lote 8); Víctor Salazar (355-Tucumancito); Silvia del Rosario Sanabria (387-Pozo El Algarrobo); Azucena Elvira Sánchez (433-Barrio Nuevo); Enrique Alfredo Sandoval (433-Barrio Nuevo); Máximo Santa Cruz (386-San Martín); Filemón Santillán (455-Pozo La Chiva); Mario Santillán (284-Santa Teresa); Osvaldo Segovia (CENM n° 2-El Potrillo); E. Roa Selva (475-La Mocha); Zunilda Amancia Soraire (476-Las Cañitas); Carmelo Sosa (385-San Miguel); Alejandra Stancovich (453–El Chorro); José Aroldo Tebe (Secretario General DZRL); Daniel Tognola (284-Santa Teresa); Francisco Torres (437-El Tronquito); Oliva Torres (EGB3 Rural–María Cristina); Silvia P. Torres (34-Lote 8); Patricio Urdiman (453-El Chorro); Juana Valentinuz (261-María Cristina); Esteban Vargas (34-Lote 8); R. Vázquez Cores R.(412-Pozo Cercado); César Osvaldo Villalba (441-El Sol); Gladys Villamayor (34-Lote 8); Jorge Horacio Villamayor (441-El Sol); Jorge Horacio Yusba (284-Santa Teresa).

Bibliografía de la tesis:

- ACHILLI, E. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens.
- ACUÑA, L. y SIERRA, M. C. 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. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata. Edición en CD.
- ACUÑA, L. 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. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata. Edición en CD.
- ACUÑA, L. 2003. *Lengua y Escritura*. Módulos de capacitación docente, n° 1. Programa Dirli, Buenos Aires.
- ACUÑA, L. 2003. *El Diagnóstico Sociolingüístico*. Módulos de capacitación docente, n° 2. Programa Dirli, Buenos Aires.
- ACUÑA, L. (comp.) 2003. *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Módulos de capacitación docente, n° 3. Programa Dirli, Buenos Aires.
- AGUILAR, C. 1995. “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En: Rockwell, E. (coord) *La escuela cotidiana*. FCE, México.
- ARENAS, P. 2003. *Etnografía y alimentación entre los toba-Ñachilamole#ek y wichí-Lhuku`tas del chaco central (Argentina)*.
- AUSTIN MILLÁN, T. 2002. *La socialización educativa vista por la sociología (Sociología y Antropología de la socialización y la educación)*. Inédito.
- BABA, M. 1999. “Theories of Practice in Anthropology: a Critical Appraisal”. En: The Unity of theory and practice in anthropology: rebuilding a fractured synthesis. Napa Bulletin N° 18. Baba, L. y Hill (eds).
- BARNACH-CALBÓ, E. 1997. “La nueva educación indígena en Iberoamerica”. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 13 Educación bilingüe Intercultural. Ediciones de la OEI. Biblioteca digital.
- BASTIDE, R. 1977. “Historia de la Antropología social aplicada”. En: *Antropología Aplicada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- BERGER, L. y LUCKMANN, T. 1966. *La Construcción Social de la Realidad*. Bs.As. Ed. Amorrortu.
- BOAS, F. 1964. "Lingüística y Etnología I". En: Hymes, D. 1964. *Language and Culture in Society. A reader in Linguistics and Anthropology*, Harper and Row, New York (Traducción interna de la cátedra de Elementos de Lingüística y Semiótica)
- BONAL, X. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- BORZONE, M. y ROSEMBERG, R. (comp.) 2000. *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Ed. Aique.
- BOURDIEU, P et al. 1993. *La Miseria del Mundo*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. 1988. *Los tres estados del capital cultural*. Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30, Nov. 1979.
- BRAUNSTEIN, J. 2003. "Organización social: propiedad y distribución entre los wichí del noroeste de la provincia de Formosa". Texto extraído de la página web: www.programadirli.com
- BRIGGS, Ch. 1986. *Learninig How to Ask*. Cambridge University Press.
- CAPLAN P. "Engendrando conocimiento". En: Revista Antropology today, volumen 4, N° 5, 1988.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. 1992. *Etnicidad y estructura social*. Ed. Casa Chata, México.
- CARLI, S. 1999. "La infancia como construcción social". En: *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Sandra Carli (comp.) Editorial Santillana. Bs. As.
- CATALÁN TOMÁS, F. 2001. "La educación en contextos interculturales región de los Altos de Chiapas". En: *Educación, Cultura e Interculturalidad*. Revista Reencuentro N° 32. Diciembre de 2001. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- CENSABELLA, M. 1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires. Eudeba.
- CHIODI, F. 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, marzo.
- CLIFFORD, J. 1999. "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En: *Itinerarios Transculturales*. Ed. Gedisa.
- COLOMBRES, A. 1982. *La hora del bárbaro (bases para una antropología social de apoyo)*. La Red de Jonas. México, Primera Editora.

- COOK-GUMPERZ, J. 1988. “*Alfabetización y escolarización ¿una ecuación inmutable?*”. En: *La construcción social de la alfabetización*. Cook-Gumperz, J. (comp.). Barcelona. Ediciones Paidós.
- COOK-GUMPERZ, J. 1988. “*Introducción. La construcción social de la alfabetización*”. En: *La construcción social de la alfabetización*. Cook-Gumperz, J. (comp.). Barcelona. Ediciones Paidós.
- CORONADO, G. et al. 1984. *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. Colección Miguel Othón de Mendizábal. México. Ediciones de la Casa Chata.
- CÚNEO, P; HECHT, A. C; LAPALMA, G; MATTIAUDA, L y OJEA, G. 2003. “*Capítulo 9: El material didáctico*”. En: *Módulos de capacitación docente, N° 3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Compilado por: Acuña, L. Programa DIRLI.
- CÚNEO, P; HECHT, A. C; LAPALMA, G; MATTIAUDA, L Y OJEA, G. 2003. *Material didáctico de español como segunda lengua para chicos wichís (formosa)*. En: boletín N° 1 noviembre/diciembre. Asociación argentina de docentes de español (versión digital).
- DE LA MERCED, M. P. 2000. “*Nuevas relaciones para una menor vulnerabilidad*”. II Semana de la POLÍTICA Social, Servicio UNCIÓN, Buenos Aires, 2000. Texto de extraído de la página web: <http://www.geocities.com/territoriosocial/A0037.html>
- DIAZ, R. 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural*. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Miño y Dávila editores.
- DIAZ, R. 1988. “*La neo-narrativa de la Educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela*”. En: Revista Papeles de trabajo. U. N. Rosario – Conicet (en prensa).
- DÍAZ-COUDER, E. 1998. “*Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*”. Revista Iberoamericana de Educación N° 17: 11-30.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, 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, A. 2000. *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR, MATOS y ALBERTI. 1975. *Capítulo II Cultura, sociedad y lengua*. En: *Perú ¿país bilingüe?*. Serie Perú problemas N° 13. Lima, Inst. de estudios peruanos.
- FALASCHI, C. 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.

- FELDMAN, D. 1998. “*El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar*”. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 25. Agosto. Buenos Aires.
- FEYERABEND, P. 1981. *Contra el método*. España, Ariel.
- FISHMAN, J. 1982. “*Whorfianism of the third kind: ethnolinguistics diversity as a worldwide societal asset*”. En: Language in society N° 11 (Traducción interna de la cátedra Etnolingüística)
- FOLEY, D. 1996. “*El indio silencioso como una producción cultural*”. En: Levinson y Holland, “*La producción cultural de la persona educada*” Universidad de Nueva York.
- FOSTER, G. 1974. *Antropología Aplicada*. México, Fondo de Cultura Económica
- FRAGUAS, M y MONSALVE, P. 1992. “*Una comunidad wichí en el oeste de Formosa*”. En: Radovich y Balazote. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires. CEAL.
- FRAGUAS, M y MONSALVE, P. 1996. “*Procesos de conformación de la identidad étnica en América Latina*”. En: Lischetti, M. (comp) *Antropología*. Bs. As., EUDEBA.
- GAMBOA, M. 2001. “*Presentación*”. En: *Educación, Cultura e Interculturalidad*. Revista Reencuentro N° 32. Diciembre de 2001. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- GARCÍA CANCLINI, N. 2001. “*Definiciones en transición*”. En: *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R. 1994. *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid, Ed. Eudema.
- GEERTZ, C. 1997. *El antropólogo como autor*. Madrid, Ed. Paidós.
- GERZENSTEIN, A. 1992. “*Una variedad oriental del matakó*”. En Braunstein, J. 1992. *Hacia una carta étnica del Gran Chaco IV*. Las Lomitas: CONICET y Wenner-Gren Foundation.
- GERZENSTEIN, ACUÑA, GARAY, GOLLUSCIO Y MESSINEO. 1998. *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Ministerio de Cultura y Educación. En la página web del Ministerio de Educación.
- GIMÉNEZ, C. 1999. “*El antropólogo como asesor. Dos experiencias de consultoría en migraciones e interculturalidad*”. En: *Antropología más allá de la academia*. VIII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. “*Curriculo e diversidade cultural*”. En: *Territorios Contestados. O curriculo e os novos mapas políticos e culturais*. Tadeus da Silva, T. y Moreira, F. (Orgs.). Editora Vozes Ltda., RJ, Brasil.

- GIMENO SACRISTÁN, J. 1997. *“Curriculum y diversidad cultural”*. En: *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos aires, Lugar Editorial.
- GLEICH, U. 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Schriftenreihe der GTZ n° 214. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Rossdorf.
- GOLLUSCIO, L. 1993. *Deixis in Wichí*. Ponencia presentada en la Conferencia sobre Lenguas Indígenas Americanas, 52th Annual Meeting de la American Anthropological Association, Washington.
- GOLLUSCIO, L. 2000. *“Introducción: la etnografía del habla y la comunicación”*. Cuadernillo OPFFYL.
- GRASSI, E. 1991. *“¿Dónde viven los trabajadores? Condiciones de trabajo, reproducción y la cuestión de los prejuicios”*. En: Hintze, S.; Grassi, E. y Grimberg, M. *Trabajos y condiciones de vida en sectores populares urbanos*. Bs As. Centro Editor de América Latina.
- GRASSI, E. 1996. *La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social*. En: Revista Sociedad N° 9, septiembre. FCS (UBA).
- GUBER, R. 199. *El Salvaje metropolitano*. Legasa.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. 1964. *The Ethnography of Communication*. American Anthropology 66.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. 1994. *Etnografía*. Bs As, Ed. Paidós.
- HANDLER, R. y LINNEKIN, J. 1984. *Tradición genuina o espuria*. En: Journal of American Folklore, vol. 97 N° 385. (Traducción de la cátedra Folklore General, FFyL)
- HECHT, A. C. 2002. *“Prácticas y representaciones en torno a la enseñanza de la lengua wichí y española en el departamento de Ramón Lista (Formosa)”*. Ponencia presentada en IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba, Argentina.
- HECHT, A. C. 2003. *“Capítulo 10: De la familia a la escuela: el wichí como lengua materna y el español como segunda lengua”*. En: *Módulos de capacitación docente, N° 3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Compilado por: Acuña, L. Programa DIRLI.
- HECHT, A. C. 2003. *De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: socialización y enseñanza de las lenguas en el departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa*. Informe Final de Beca Estímulo 2001-2002, bajo la dirección de Leonor Acuña.

- HECHT, A. C. 2003. Informe final de Beca Estímulo entregado a la UBA. “*De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: socialización y enseñanza de las lenguas en el departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa*”. Inédito.
- HECHT, A. C. 2003. *La educación intercultural bilingüe: el derecho de los pueblos indígenas a una enseñanza en la propia lengua y cultura*. Trabajo presentado en el Seminario: “Una Introducción a los Derechos Humanos” (2002). F. F. y L..
- HENRY, J. 1967. *La cultura contra el hombre*. México. Siglo XXI Editorial.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, A. 2001. “*Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género*”. En: Debate Feminista. Año 12, Vol 21. México.
- HERNÁNDEZ SORIANO, C. y MARTINEZ, J. 1996. “*El particularismo histórico*”. En: Lischetti, M. (comp) *Antropología*. Bs. As., EUDEBA.
- HERSKOVITZ, M. 1974. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México, FCE.
- HYMES, D. 1962. “*The Ethnography of Speaking*”. En: Gladwin, T. y Sturtevant, C. *Anthropology and human behavior*. Anthropological society of Washington.
- HYMES, D. 1966. “*Dos tipos de relativismo lingüístico (con ejemplos de etnografía amerindia)*”. (Traducción interna de la cátedra Etnolingüística)
- HYMES, D. 1976. “*La sociolingüística y la etnografía del habla*”. En: Ardener, E. (ed.) *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- IÑIGO CARRERA, N. 1983. *Campañas militares y clase obrera Chaco 1870 – 1930*. Bs. As. CEAL Serie Historia Testimonial 25.
- KLEIN, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- KORSBAEK, L. 1999. “*La antropología y sus disciplinas vecinas*”. En: Ciencia Ergo Sum. Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 6, N° 2. Disponible en: <http://ergosum.uaemex.mx/julio99/jleif.html>
- KORSBAEK, L. 2003. “*La antropología y la lingüística*”. En: Ciencia Ergo Sum. Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 10, N° 2. Disponible en: <http://ergosum.uaemex.mx/julio03/leif.html>
- KROTZ, E. 1987. “*Utopía, asombro, alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica*”. Estudios Sociológicos, Vol. 14.
- LEVI-STRAUSS, C. 1991. *Las estructuras elementales del parentesco*. Ed. Siglo XXI.

- LEZCANO, A. 1999. “*Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización*”. En: Carli, S (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana. Bs. As.
- LINTON, R. 1971. *Cultura y Personalidad*. Breviarios. México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, L. y KÜPER, W. 2000. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo. Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes).
- LYNCH, F. 1990. “*Una aproximación antropológica a algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba*”. Informe de investigación UBA.
- MEAD, M. 1962. *Educación y Cultura*. Paidós.
- MEAD, M. 1974. *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Bs. As. Ed. Paidós.
- MEAD, M. 1994. *Sexo y temperamento*. Ed. Paidós.
- MELIA, B. 1979. *Educación indígena y alfabetización*. Editorial Loyola. San Pablo.
- MELIA, B. 1998. “*Palabra vista, dicho que no se oye*”. En: *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Jung, I. y López, L. E. (comp.) Madrid, Editorial Morata, PROEIB-Andes, DSE.
- MESSINEO, C. 1999. “*Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco*”. Actas de la 1º Reunión de la UBA sobre Políticas lingüísticas, Bs. As.
- METRAUX, A. 1946. “*Ethnography of the Chaco*”. En: *Handbook of South American Indians*. Steward, J.(EDITOR). United State government printing office.
- MUÑOZ CRUZ, H. 1997. *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. 1993. UNICEF- Bolivia.
- NAHARRO, J. M. 2001. “*La lengua como capital simbólico*”. En: Buliubasich, C. y Marziano, L. (comp.) *Lenguas Aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. CEPIHA y Dpto. de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNSA.
- NARODOWSKI, M. 1999. “*Capítulo II: El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada) y Capítulo III: La ruptura del monopolio del saber escolar el padre ha muerto (¡Viva el maestro!)*”. En: *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ed. Novedades Educativas.
- NEUFELD, M. R. 1996. “*Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología*”. En: Lischetti, M. (comp) *Antropología*. Bs. As., EUDEBA.

- NEUFELD, M. R. 2000. *Etnografía y educación en argentina - escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro*. Presentación en el IX Simposio Interamericano de Investigación. Etnografía en Educación. México.
- NEUFELD, M. R. 2002. Síntesis de clases teóricas. Unidad 1. Cátedra “Antropología sistemática I”.
- NEUFELD, M. R. y BATALLÁN, G. 1988. “*Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina*”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, vol.1 N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, A. (comps.) 1999. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, A. 1999. *Pobreza y diversidad sociocultural*. En: *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 30.
- NOVARO, G. 1999. “*Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos*”. En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* N° 18.
- NOVARO, G. 2002. “*Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural*”. En: *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Inédito.
- O'DONNELL, D. 1988. *Protección Internacional de los Derechos Humanos*. Comisión Andina de juristas, Lima.
- OXMAN, C. 1998. *La Entrevista de Investigación en Ciencias Sociales*. Bs. As. Eudeba.
- PETZ, I. L. 2002. *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en ciencias antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- PINEAU, P. 1999. *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”*. En: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Pineau, Dussel y Caruso. Ed. Paidós.
- POPPER, C. 1977. *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- POVEDA, D. 2001. “*La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades - discontinuidades familia – escuela*”. En: *Gazeta de Antropología* N° 17, Páginas 17-31. España.
- PUIGGRÓS, A.; GAGLIANO, R.; SOUTHWELL, M. 2002. “*Complejidades de una educación “a la americana”: liberalismo, neoliberalismo y modelos educativos*”. *Revista Entrepasados*.

- QUADRELLI, A. 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. Universidad Nacional de Misiones.
- QUADRELLI, A. 2000. *“En busca de la letra indígena. Las escuelas para el indio en la provincia de Misiones”*. En: *Revista de antropología Ava*, N°2. Posadas, Misiones.
- RADOVICH, J. y BALAZOTE, A. (comp). 1992. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. CEAL. Bs. As.
- RAITER, A. 2002. *“La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido”*. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba, Argentina.
- REDONDO, P. y THISTED, S. 1999. *“Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros”*. En: Puiggrós (comp) *En los límites de la educación Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.
- ROCKWELL, E. 1980. *Antropología y educación: problemas acerca del concepto de cultura*. Mimeo.
- ROCKWELL, E. 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.
- ROCKWELL, E. 1995. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En: Rockwell, E. (coord) *La escuela cotidiana*. FCE, México.
- ROCKWELL, E. 1996. *“La Dinámica cultural en la escuela”*. En: Amelía Alvarez y Ríos, P. (eds). *Hacia un currículum cultural: un enfoque Vygotskiano*. Madrid (en prensa).
- RODRIGUEZ, M; LOPEZ, L. (COMP). *Educación, etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe*. Vol. 1 y 2. UNESCO.
- ROGOFF, B. 1993. *Apéndices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ROMAINE, S. 1996. *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona, Ed. Ariel.
- SAGASTIZABAL, M. 2000. *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario, IRICE.
- SAUSSURE, F. 1978. *Curso de Lingüística General*. Bs. As. Editorial Losada.
- SAZBÓN, J. 1996. *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Bs As. Editorial Nueva Visión.
- SILVA, M. 1998. *Memorias del Gran Chaco. Parte II. Pero, todavía existimos*. Encuentro Interconfesional de Misioneros. Resistencia, Chaco. Ed. Editen.

- SPINDLER, G. 1999. "La transmisión de la cultura". En: *Lecturas de Antropología para Educadores*. Velasco, Castaño y Díaz de Rada (comp.). Madrid, Editorial Trotta.
- TADEUS DA SILVA, T. 2001. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Ed. Octaedro.
- TAYLOR, Ch. 1871. *La definición de cultura*. En: Historia de la teoría antropológica. Materiales de la cátedra Herrán.
- TIRAMONTI, G. 2000. "Las transformaciones del sentido de lo público en el sistema escolar". En: Espacios en Blanco. Serie indagaciones N° 10, Junio.
- TOVAR, A. 1961. *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Bs. As. Sudamericana.
- TRINCHERO, H. 2000. *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*. Bs. As, Eudeba.
- TUCKER, N. 1982. *¿Qué es un niño?*. Madrid. Ediciones Morata.
- URIBE, J. M. 1999. "Antropología aplicada: momentos de un debate recurrente". En: *Antropología más allá de la academia*. VIII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela.
- VARESE y RODRÍGUEZ. 1983 "Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva". En: RODRIGUEZ, M; LOPEZ, L. (comp). *Educación, etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe*. Vol. 1, UNESCO.
- VELASCO, CASTAÑO y DÍAZ DE RADA. 1999. "Introducción". En: *Lecturas de Antropología para Educadores*. Velasco, Castaño y Díaz de Rada (comp.). Madrid, Editorial Trotta.
- VIDAL DE BATTINI, B. E. 1964. *El español de la Argentina. Un estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.
- WELLS, G. 1988. "La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela". En: *La construcción social de la alfabetización*. Cook-Gumperz, J. (comp). Barcelona. Ediciones Paidós.
- WHORF, B. 1971. *Pensamiento, lenguaje y realidad*. Barcelona, Seix Barral.
- WILCOX, K. 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
- WILLIGEN, J. 1986. *Applied Anthropology. An Introduction*. Bergin & Garvey.
- WILLIS, P. 1993. *Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción*. En:

- Velasco; García Castaño y Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Ed. Trotta
- WOLF, E. 1993. *Europa y la gente sin historia*. FCE, México.
- WOODBURY, A. 1993. “Una defensa de la afirmación: “cuando muere una lengua, muere una cultura”. En: *Relaciones entre lengua, cultura y sociedad*. Skura, S (comp). OPFyL.
- WRIGHT, P. 1983. *Presencia protestante entre aborígenes del Chaco argentino*. En: Revista Scripta Ethnologica, Vol VII. Buenos Aires.
- WRIGHT, P. 1998. *El desierto del chaco. Geografías de la alteridad y el estado*. En: Tervel y Jerez (Eds) *Pasado y presente de un mundo postergado. Trece estudios de antropología, arqueología e historia del chaco y pedemonte andino*. Universidad Nacional de Jujuy.
- WRIGHT, P. Y MENDOZA, M. 1986. “El fracaso escolar en comunidades tobas”. En: *Aprendizaje Hoy*. VII 79-84
- ZIGARÁN, J. 2001. “El español como segunda lengua en zonas aborígenes”. En: Buliubasich, C. y Marziano, L. (comp.) *Lenguas Aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. CEPIHA y Dpto. de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNSA.
- ZOZAITIS, K. 1999. “The Rise of Anthropological Praxis”. En: *The Unity of Theory and Practice in Anthropology: Rebuilding a Fractured Synthesis*. Napa Bulletin, N° 18. Baba y Hill (eds).

Documentos consultados y citados:

- Centro Educativo N° 2 de Nivel Medio para comunidades autóctonas y sectores marginales. 1998. “Una propuesta alternativa de educación y trabajo con comunidades wichís”. El Potrillo, Ramón Lista. Ministerio de Cultura y Educación.
- 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 wichís 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.

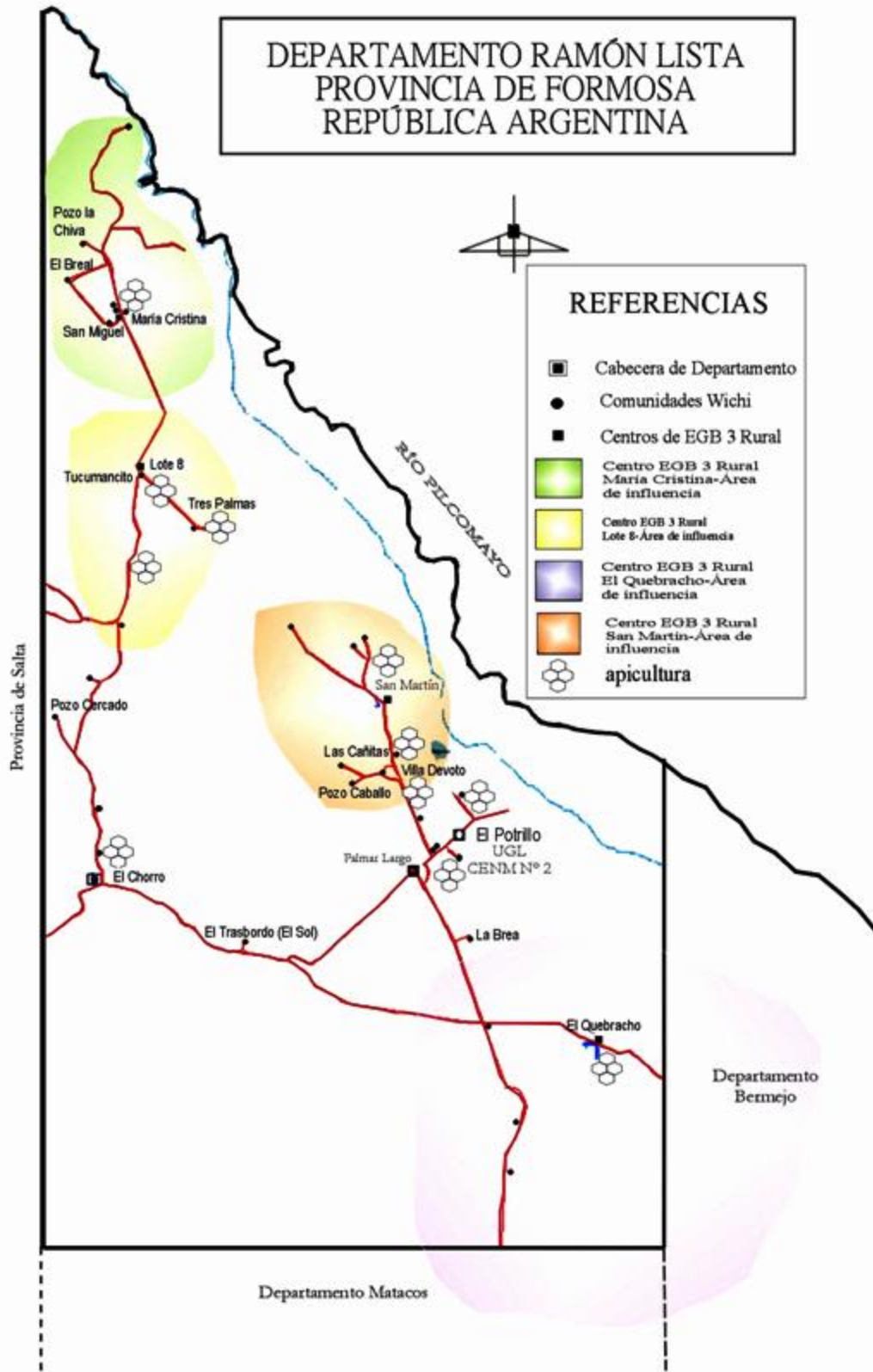
PPI (Proceso de Participación de los Pueblos Indígenas). 1997. Pensamientos de los Indígenas de la Provincia de Formosa. ACPD, Formosa.

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 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 1999.

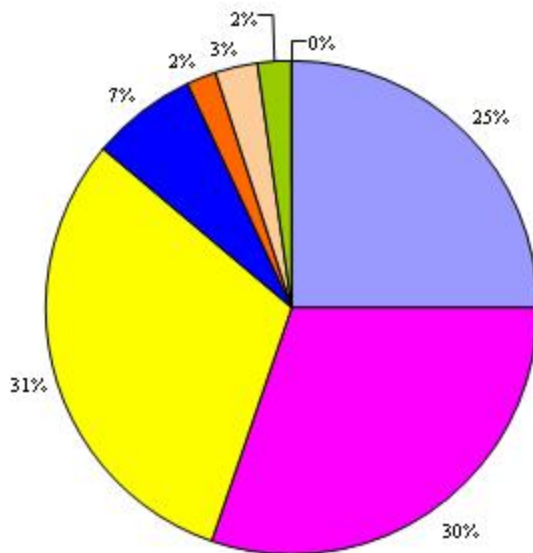
DEPARTAMENTO RAMÓN LISTA PROVINCIA DE FORMOSA REPÚBLICA ARGENTINA



REFERENCIAS

- Cabecera de Departamento
- Comunidades Wichi
- Centros de EGB 3 Rural
- Centro EGB 3 Rural María Cristina-Area de influencia
- Centro EGB 3 Rural Lote 8-Area de influencia
- Centro EGB 3 Rural El Quebracho-Area de influencia
- Centro EGB 3 Rural San Martín-Area de influencia
- 🐝 apicultura

**Grado de escolaridad en el departamento de Ramón Lista
(Censo DIRLI 1998-1999)**



sin ningún estudio

secundario incompleto

primaria incompleta

cursando secundario

cursando la primaria

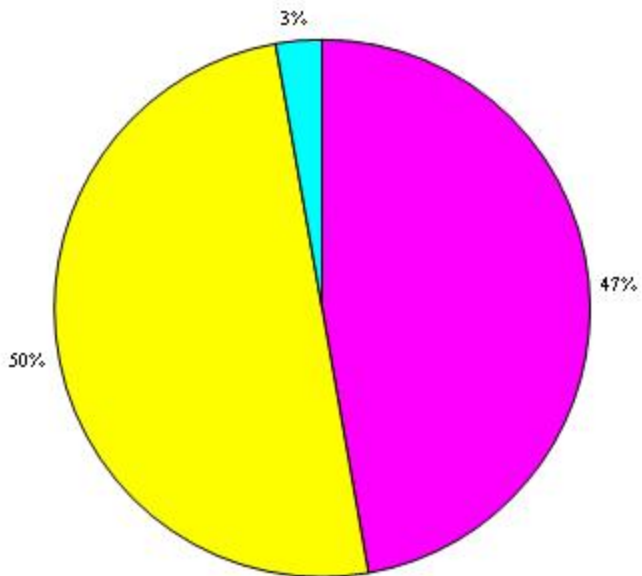
secundario completo

primaria completa

curso estudios terciarios

Lengua de niños y adultos indígenas que usan para comunicarse

(Censo Dirli 1998/1999)



■ monolingüismo wichí ■ilingüismo wichí-español ■ otros (toba, chulupí y español)

Procedencia de los maestros de grado del departamento Ramón Lista

