

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Los niños indígenas, sus subjetividades y la escuela.

Ana Carolina Hecht, Andrea P. Szulc.

Cita:

Ana Carolina Hecht, Andrea P. Szulc (2004). *Los niños indígenas, sus subjetividades y la escuela*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/296>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los niños indígenas, sus subjetividades y la escuela.

Ana Carolina Hecht. Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA)- Becaria Doctoral (CONICET). Instituto de Lingüística, FFyL, UBA.

Andrea P. Szulc¹: Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA)- Becaria Doctoral (CONICET). Instituto de ciencias antropológicas, FFyL, UBA.

andreasz@uolsinectis.com.ar

I. Introducción

En esta ponencia nos proponemos analizar y comparar los mensajes identitarios dirigidos por la institución escolar a los niños wichí y mapuche en contextos provinciales en que se aplican proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) -específicamente en Formosa y Neuquén²- en tanto dichas interpelaciones inciden en gran medida en los procesos de construcción de las subjetividades de los niños indígenas, tema general en que se centran nuestras investigaciones doctorales.

Trabajamos de acuerdo con la perspectiva antropológica, centrada en el análisis de las prácticas cotidianas y las interpretaciones que los propios agentes sociales construyen sobre sus experiencias, en la intersección entre las políticas y procesos sociales más amplios y sus subjetividades.

Nos hemos basado en una metodología cualitativa, combinando el análisis de materiales originales producidos mediante técnicas etnográficas (observación con y sin participación, entrevistas abiertas y semi-estructuradas) con la lectura crítica de la documentación oficial referente al tema. Tal enfoque etnográfico permite por un lado “captar el punto del vista del nativo”, “comprender *su* visión de *su* mundo” (Malinowski 1986 [1922]: 41), posibilitando por otro lado el registro de las prácticas de los actores y no sólo las normas e interpretaciones.

Si bien esta ponencia se centra en los mensajes identitarios producto del sistema educativo, los trabajos de investigación en los que se enmarcan abordan otros contextos en los cuales los niños interactúan cotidianamente, pues la escolaridad constituye una experiencia significativa pero no excluyente en la vida de los niños indígenas, así como también las resignificaciones que hacen de sus experiencias los niños indígenas.

Atendiendo por lo tanto al carácter conflictivo de la escuela, y cuestionando los discursos educacionales que ven la escolarización como un lugar descontextualizado, libre de tensiones sociales, políticas, culturales (Giroux 1997), analizaremos las tensiones que se dan entre las comunidades y organizaciones indígenas y la escuela, pues lejos de ser una excepción, son la regla.

II. Breve explicitación del marco conceptual.

En cuanto a los procesos identitarios, el marco teórico a utilizar se nutre de la línea de análisis expresada en los trabajos de Chantal Mouffe (1987, 1988) y Stuart Hall (1986), quienes trabajan con el concepto de **subjectividades** en lugar del de "identidad", abriendo una posible reformulación de la investigación sobre este tipo de procesos.

Desde esta perspectiva, se plantea que en toda sociedad, cada agente social está inscripto en múltiples relaciones sociales, no sólo de producción, sino también de género, étnicas, nacionales, generacionales. Dichas relaciones determinan posiciones subjetivas que, a su vez, son diversamente construidas por diferentes discursos. De este modo, cada agente social es el "locus" de múltiples posiciones, basándose en las cuales articula sus subjetividades -de modo siempre precario, provisorio y contradictorio- en la intersección de varios discursos. Enfocar estos procesos en términos de articulación implica plantear el carácter construido, múltiple, contradictorio y no esencial del "sujeto", reconociendo su activa participación en su autodefinición, sin olvidar el peso de las

relaciones de poder en las que está inserto y que buscan inscribir en él determinados sentidos (Giroux 1992).

Entre los mensajes identitarios dirigidos a los niños indígenas resulta interesante analizar aquellos provenientes del **sistema educativo**, pues la escuela constituye uno de los ámbitos en que con mayor regularidad se transmiten mensajes identitarios a los niños, una agencia intencionalmente formativa, privilegiada en el campo de los significados y la cultura (Díaz 1997). A su vez, en tanto espacio dialéctico en el que se encuentran el estado y las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell 1985), la institución escolar materializa en las áreas rurales relevadas la presencia efectiva del estado, desplegando articulaciones más o menos conflictivas con el sector indígena mediante su accionar sobre el contingente infantil de dicha población.

III. Acerca de la Educación Intercultural Bilingüe

En la Argentina, desde la implementación del sistema educativo, la escuela ha tenido un rol central en la conformación de las nuevas generaciones según un modelo de nación monocultural y europeizante, lo cual, para los pueblos originarios ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad, mediante la prohibición –explícita o implícita- de sus prácticas socioculturales y lingüísticas.

Durante las últimas décadas -a partir de la finalización de la última dictadura militar- sin embargo, ha ido cobrando fuerza a nivel nacional³ e internacional un modelo educativo que se postula como abierto a la diversidad étnica y lingüística, a partir del cual se han aplicado programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en algunas provincias de nuestro país. 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 funciona más bien 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. En el campo educativo, resulta relevante señalar que más allá de la legislación vigente, no existen políticas educativas diseñadas para las poblaciones indígenas desde el sistema educativo nacional sino que más bien encontramos proyectos y experiencias diversas y aisladas en distintos lugares del país.

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 estado⁴. 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 permean 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).

IV. Los actuales proyectos oficiales de EIB en Formosa y Neuquén

En este apartado haremos un breve recorrido por la legislación en torno a la EIB en las provincias aquí analizadas. Si bien ésta puede resultar prometedora, es preciso reflexionar sobre cómo son instrumentalizados estos discursos en las prácticas educativas concretas, pues como veremos se trata frecuentemente de una mera expresión de buenas intenciones. Además debemos tener en cuenta que en el caso de

que la ley sea aplicada (en su totalidad o parcialmente), 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 (Rockwell, 1995). Nos referiremos a lo propuesto en la legislación formoseña y neuquina, así como a la forma que esa propuesta cobra en la práctica cotidiana de las escuelas con población indígena. Específicamente analizaremos escuelas de “modalidad aborígena” con alumnos wichís del Departamento de Ramón Lista⁵ de la provincia de Formosa y escuelas situadas en comunidades mapuche del centro y sur de la provincia del Neuquén.

En el caso de **Formosa**, la EIB se enmarca en primer lugar en la Ley N° 426 “Ley Integral Aborígena” que data del año 1984⁶. Esta Ley se aboca a diferentes temáticas⁷ 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”*⁸. En el campo educativo sostiene: *“El Instituto⁹, 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 aborígena. 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 Nº 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 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”*.

Con respecto a la provincia de **Neuquén**, nos centramos aquí en el programa de enseñanza de idioma y cultura mapuche puesto en marcha por el gobierno provincial a mediados del año 2000. Nuestro análisis se basa en la documentación oficial a la que fue posible tener acceso¹⁰, en fuentes periodísticas regionales y en materiales originales, producto del trabajo de campo.

A diferencia del caso de Formosa -en el cual la implementación de la EIB deriva de una ley integral- el actual proyecto neuquino, aplicado en escuelas primarias a partir de marzo de 2001, se ha implementado mediante resoluciones del Consejo Provincial de Educación (CPE)¹¹ y decretos del Poder Ejecutivo provincial. Sus características fundamentales fueron ya definidas en mayo de 1995, a través de la resolución 0349 del CPE que incorporó “con carácter optativo la enseñanza de lengua y cultura mapuche en escuelas primarias insertas en agrupaciones indígenas”, pautando la carga horaria a cumplir por el Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche en 10 hs semanales. De éstas, cuatro deberían destinarse al trabajo de “rescate cultural” con la comunidad y las restantes seis se distribuirían entre las secciones de cada establecimiento. Dicha resolución instauró también la elección comunitaria del maestro en cuestión entre el personal idóneo -sin que la falta de título fuese un impedimento-, correspondiendo a la misma comunidad el seguimiento de su planificación y desempeño, en conjunto con la dirección de la escuela.

Entre sus fundamentos, dicha norma enunciaba “la necesidad de las comunidades indígenas de preservar su lengua y su cultura”, el carácter privilegiado de la lengua como “vehículo de expresión de la cultura”, y el hecho de que es “responsabilidad del estado y de la institución educativa velar por la preservación de la cultura indígena”.

Dos meses después de la sanción de esta resolución, el poder ejecutivo provincial creó por decreto N° 1413/95 el cargo de maestro especial de lengua mapuche, modificando el anexo IX de la Ley de remuneraciones y definiendo la carga horaria y el puntaje en base al cual se asignarían las remuneraciones. Durante lo que resta del año 1995, el CPE asignó a las plantas funcionales de doce establecimientos el cargo de Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche, mediante sucesivas resoluciones¹². Resulta llamativa la concentración de dichas designaciones –nueve sobre un total de doce- en el Distrito Regional IV, hecho que remite a la discrecionalidad con que se

aplican este tipo de programas en función de la relación de los funcionarios a cargo con los referentes de las distintas comunidades. Sin embargo, dichos maestros se desempeñaron sólo durante 1996, luego de lo cual el cargo fue “desactivado” (Díaz 2001).

En gran medida como medio para contener las demandas de interculturalidad que por ese entonces cobraban consenso en la sociedad civil¹³, el proyecto oficial fue retomado en el año 2000, bajo la órbita de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche -nueva dependencia del CPE a cargo de un funcionario mapuche- que pasó a concentrar las pequeñas decisiones y la información correspondiente, interviniendo en la selección de los maestros, su capacitación y la evaluación de su desempeño¹⁴. Esta Dirección se reservó también la facultad de renovar (o no) año a año los nombramientos, con lo cual la elección dejó de estar en manos de la comunidad exclusivamente, tornándose en muchos casos en un beneficio más –equivalente por ejemplo a los planes jefes y jefas de hogar- a distribuir según mecanismos clientelares.

El proyecto recibió fuertes críticas desde la Coordinadora de Organizaciones Mapuche y su Centro de Educación¹⁵ -cuyas propuestas¹⁶ fueron ignoradas por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche que, incumpliendo con lo establecido por la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 17, no sometió su proyecto al debate con las organizaciones mapuche. Una vez más, la política provincial redujo la “participación indígena” a la designación de un funcionario mapuche al frente del organismo en cuestión.

El lanzamiento oficial –objeto de una significativa cobertura por parte de la prensa local¹⁷- introdujo en la documentación sancionada por el CPE un vocabulario aggiornado respecto del de 1995, más políticamente correcto, que reemplazó por ejemplo el término “cultura indígena” por “cultura de los pueblos Originarios” y sumó a los fundamentos ya

enunciados en 1995 el fin de “mejorar la calidad de vida de la población, en un marco de igualdad de oportunidades y posibilidades”.

Paradójicamente, tanto en el caso neuquino como en el formoseño -al igual que sucede a nivel nacional y más allá de las diferencias ya señaladas en cuanto a la normativa en que se funda la EIB- dicha igualdad de oportunidades se postula como resultado de programas especiales o compensatorios, de acuerdo con una particular concepción del sector indígena, circunscrito por definición al ámbito rural. Se trata de una política focalizada, enmarcada en tendencias más amplias de descentralización, segmentación y focalización de las políticas sociales que caracterizan a las transformaciones del neoliberalismo conservador (Grassi, Hintze y Neufeld 1994)

Análisis de los proyectos en la práctica

El análisis de los proyectos en cuestión no se reduce a lo enunciado en la documentación oficial, sino que comprende las prácticas observadas en establecimientos educativos en los cuales se aplican, así como también los pareceres manifestados por funcionarios, directivos, docentes no indígenas, maestros especiales de lengua y cultura mapuche y wichí, miembros de organizaciones indígenas, niños y padres.

En el plano de la implementación de estos proyectos hemos constatado algunas diferencias y similitudes entre los dos casos.

En cuanto a las divergencias, en las escuelas con población indígena de Ramón Lista se está implementando un modelo de EIB en donde es central el trabajo en lo que ha dado en llamarse “*pareja pedagógica*”. Esto implica que se produzca la alfabetización en la lengua materna indígena en manos del maestro especial en modalidad aborígen (MEMA) y la enseñanza del español como segunda lengua por medio del maestro de grado. Específicamente en la primera etapa de la Educación General Básica ambos maestros están juntos en el aula¹⁸. En cambio, el maestro mapuche trabaja como un

maestro especial, haciéndose cargo de cada sección durante un período determinado (por lo general dos horas semanales), e impartiendo su clase al grupo en su conjunto¹⁹. Téngase en cuenta que estos niños wichí, a diferencia de muchos de los mapuche, tienen como lengua materna a la lengua wichí y en muchos casos sus primeros contactos con el español son recién al ingresar a la escuela.

A pesar de este contraste, lo cierto es que los MEMA wichí frecuentemente también trabajan como maestros especiales durante la hora de lengua wichí, aunque sólo se hacen cargo de parte del grupo, quedando los niños criollos a cargo del maestro de grado.

Al mismo tiempo, a pesar de las divergencias registramos en los casos analizados similitudes significativas. En primer lugar, tanto en Fomosa como en Neuquén, la EIB se plantea en principio como política específica para las comunidades indígenas. Si bien hay una apertura de la escuela hacia las lenguas y culturas indígenas, ésta no es tal como para ponerla en pie de igualdad con la de la sociedad mayor. Creemos además que subyace la idea de “integración” dentro de la 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 aborigen, el otro, el diferente”* (Novaro, 2004: 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 los niños no- indígenas también fueran bilingües. En el caso neuquino ni siquiera se trata de una educación bilingüe, pues el *mapuzugun* –que en gran parte del alumnado no es la lengua materna- no pasa de ser un área de aprendizaje (asignatura) circunscrita a una o dos horas de clase semanal²⁰.

En cuanto al tema del curriculum escolar, recordemos que la escuela es la institución en donde circulan saberes considerados socialmente relevantes cuya

finalidad es que sean apropiados por las jóvenes generaciones. En los casos aquí analizados, constatamos lo señalado por Chiodi (1997), en cuanto a que al proponerse “una cultura indígena” para la confección de un currículum intercultural se opta por aquellos elementos que claramente marcan la diferencia entre la cultura indígena y la otra. Al seleccionar aquellos diacríticos que marcan la frontera entre lo indígena y lo no indígena se aísla dichos elementos de su contexto socio-histórico.

En ambos casos, la orientación del currículum hacia el “rescate cultural” supone una selección de contenidos tomados del pasado, de la “tradición”, deslegitimando a su vez manifestaciones culturales contemporáneas (Chiodi 1997). Para el caso neuquino, el temario del 7° Encuentro de Educación y Cultura Mapuche -coordinado por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche en el paraje Ñireco, departamento de Zapala, en agosto de 2002- constituye un claro ejemplo de la reducción de la cultura mapuche a elementos y hechos del pasado, de acuerdo con una noción esencialista, ahistórica y restringida de la cultura, como ámbito simbólico, desvinculado de las condiciones de vida y trayectoria histórica de esta población. También en Ramón Lista a lo largo del trabajo de campo y del análisis del material didáctico escolar constatamos que hay una apropiación selectiva de la “cultura wichi” en el aula. Es decir que, si bien los contenidos escolares poseen marcas culturales, estos elementos aislados que se incorporan no hacen más que representar metonímicamente a la “cultura wichi”. 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 wichi”.

Este tipo de selección fuertemente marcada por la búsqueda del pasado crea una visión estática y estereotipada que deja de lado las características dinámicas del cambio cultural. El corolario de esa mirada que la escuela tiene sobre la cultura termina por naturalizar, deshistorizar y folklorizar los fragmentos de la cultura que allí circula²¹.

El resultado es el fortalecimiento de una perspectiva “armonicista”²², que ha incorporado a lo indígena de manera subordinada, neutralizando su conflictividad mediante una reducción al pasado pre-hispánico, al área rural y al ámbito de la tradición²³. Se procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural²⁴, omitiendo la inferiorización y subordinación que hasta la actualidad sufre el grupo social de pertenencia de los niños, de acuerdo con un modelo de pluralismo basado en la subordinación tolerante que, a pesar de reconocer en cierta medida la heterogeneidad “no cuestiona el primado de tendencias homogeneizadoras” (Briones y Díaz 1997:17).

En este sentido, resulta muy interesante el hecho de que tanto en Formosa como en Neuquén la mayor parte de los maestros indígenas se han integrado a las prácticas de disciplinamiento y a los rituales escolares cotidianos, participando activamente en la ceremonia diaria de izar y bajar las banderas nacional y provinciales, así como también en los intercambios de saludos entre cada docente y el conjunto del alumnado durante la formación. Mientras que en el caso de Formosa los niños wichís saludan y entonan las canciones patrias en un español correctamente hablado (siendo que muchos de ellos no pueden mantener un diálogo mínimo en esa lengua), en algunas de las escuelas neuquinas el saludo se formula en *mapuzugun* (lengua que gran parte de los niños no suelen utilizar en sus interacciones cotidianas). En ambos casos, los niños aprenden a saludar “a coro” y con entonación idéntica a la tradicional en el ámbito escolar en una segunda lengua, español en un caso y *mapuzugun* en el otro, dando cuenta de la centralidad de la ritualidad en el ámbito educativo, en particular como estrategia para la incorporación de saberes y pautas de conducta.

V. Tensiones

En los casos que hemos analizado el conflictivo interjuego entre las comunidades y las escuelas es constante. Las pujas entre las comunidades y las escuelas surgen frecuentemente por el trato que reciben los niños por parte de sus maestros y directores. Las habituales reacciones de los miembros de las comunidades ante dichas situaciones, también tienen a los niños como partícipes centrales, que quedan entonces situados “en el ojo de la tormenta”. Esto es particularmente evidente en casos de lo que podríamos denominar como “huelga de alumnos”. Se trata de un recurso –registrado por ejemplo en la Comunidad Curruhuinca (Neuquén) y en la Comunidad El Chorro (Formosa)- utilizado por los miembros de las comunidades ante la falta de respuestas adecuadas cuando denuncian el maltrato del personal docente hacia los niños. Dado que la matrícula o número de inscriptos de una escuela es fundamental para que se mantengan los cargos docentes, la inasistencia generalizada durante un tiempo considerable logra muchas veces que se modifiquen actitudes o que –mediante la intervención de autoridades provinciales- se reemplacen a las autoridades del establecimiento, tal como sucedió en El Chorro y en Curruhuinca.

Consideramos que esto se vincula con el hecho de que en estas zonas rurales, la posibilidad de los padres de elegir a qué escuela asistirán sus hijos es extremadamente reducida, pues frecuentemente sólo funciona una escuela por paraje y el traslado diario a otra zona requeriría esfuerzos y medios de los que no disponen. Por otra parte, se trata de pequeñas escuelas, donde muchas veces la planta docente se limita a una directora que hace a su vez de maestra, prácticamente sin supervisión alguna. Así, la población indígena constituye una suerte de “público cautivo” de la institución, dependiendo la experiencia escolar de estos niños de la buena voluntad de la directora de turno.

Según vemos, el maltrato muchas veces se relaciona con comentarios descalificadores del personal docente sobre sus alumnos, sobre la higiene, el hacinamiento y los modos de comer, que se atribuyen a su “cultura”. 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, 2004: 7).

La incorporación de estos proyectos de EIB ha generado otro tipo de tensiones entre las comunidades y organizaciones indígenas y la escuela, que pasaremos a desarrollar en diversas aristas.

En primer lugar, en ambos casos se producen disputas en torno a los contenidos a enseñar. Específicamente, en el caso de Formosa, es interesante que tanto los maestros indígenas como los otros, manifestaron las precauciones que deben tener con lo que enseñan para que los conocimientos escolares no entren en contradicción con los tradicionales. La mirada de la comunidad sobre la escuela es constante. Esto también se reflejó durante el proceso de armado de materiales didácticos²⁵ para la lectura en lengua materna, dado que los maestros indígenas transmitieron la voz del resto la comunidad y no permitieron que se escribiesen todos los cuentos tradicionales wichís, para que de este modo no pasaran a constituir parte del acervo escolar. Surgió así el interrogante sobre si la escuela debe o no hacer suyo un patrimonio de la comunidad wichí como son los cuentos. 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, se ven las tensiones ente la comunidad y la escuela.

En Neuquén, tanto padres como niños de comunidades en las que se implementa el proyecto de EIB se refirieron críticamente a la reducción de la cultura e idioma mapuche a la enseñanza de “palabras sueltas”, reclamando se enseñase a los niños “la historia”

del sometimiento de los mapuche por parte del estado a partir de fines del siglo XIX, contenido que la perspectiva descotextualizadora en que se funda tal proyecto no admite.

A su vez dentro de la institución escolar en contextos indígenas encontramos disputas en torno a los “usos” de las lenguas indígenas por parte de los proyectos de EIB. En Ramón Lista muchas de las comunidades wichís le demandan a la escuela “que se enseñe todo en lengua materna” porque de este modo se facilitaría el aprendizaje de los niños y disminuirían los índices de repitencia. Al mismo tiempo, se pretende que la escuela aporte herramientas consideradas fundamentales para el “ascenso social”, tales como la lengua española. Estas contradicciones a su vez se suman a las que la escuela –temerosa a perder su rol como alfabetizadora- plantea en torno a la lengua wichí y los MEMA.

En el caso neuquino, muchos padres objetan que deba ser la escuela el ámbito de aprendizaje de la lengua y cultura mapuche, que corresponde tradicionalmente a la familia, demandando al igual que en el caso formoseño la enseñanza de los saberes escolares tradicionales. Asimismo, dado que ya se está enseñando el idioma mapuche, reclaman que se logre un manejo competente del mismo por parte de los niños como herramienta comunicativa.

Considerando que las lenguas indígenas no constituyen sólo instrumento de comunicación sino también el *locus* en y a través del cual se recrean pertenencias e identidades (Sherzer 1981 y 1992), la fragmentación de la lengua mapuche y su reducción en el ámbito escolar a un reducido repertorio de palabras descontextualizadas, puede leerse como una manifestación más de la perspectiva folklorizante del estado respecto de la identidad mapuche.

También pueden surgir tensiones en el plano de la elección del sistema de escritura a utilizar, tratándose de leguas tradicionalmente ágrafas. En el caso de

Neuquén, a partir de los primeros encuentros de capacitación y perfeccionamiento, se fijó un particular modo de escritura del *mapuzugun*, cuya castellanización es considerada “una nueva forma de subordinar lo mapuche a lo *wigka* o no mapuche” (Briones 2001:12) por numerosas organizaciones urbanas, que trabajan en cambio con el grafemario Ragileo, “un sistema de signos que utiliza el alfabeto hispano pero reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura” (idem). La utilización de dicho grafemario ha sido rechazada por el director de Programas Educativos e Idioma Mapuche y por varios de los maestros mapuche entrevistados en virtud de su origen “chileno”. Dicha argumentación remite al “problema chileno” como mito en base al cual no sólo se ha implementado y ejercido la soberanía nacional en zonas de frontera, sino también erigido la “justificación identitaria neuquina para la provincialización del ‘desierto’ ” (Briones y Díaz 1997:2).

Distinto es el caso de la lengua wichí en el contexto de Ramón Lista, ya que existe consenso sobre un sistema de escritura que se usa desde hace más de 50 años a partir del trabajo de estandarización efectuado por los misioneros anglicanos en la zona; a partir del cual desde 1999 hasta 2003 un equipo de MEMAs y lingüistas de la UBA trabajaron para la elaboración de una “gramática escolar”.

En segundo lugar, se disputan los sentidos que se desprenden de dicha selección de contenidos, pues el carácter folclorizado de la cultura indígena presentada en el curriculum escolar, deslegitima la validez de la adscripción indígena en la actualidad. Se procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que hasta la actualidad sufre el grupo social de pertenencia de los niños. Ese estilo descontextualizado no sólo no promueve sino que puede inhibir la articulación de las subjetividades de los niños en términos indígenas.

La versión del idioma y cultura mapuche que se intenta transmitir a través del proyecto de EIB analizado, suele resultar poco estimulante para los niños, a diferencia

de lo observado en otro tipo de propuestas –como el espacio formativo del Centro de Educación Mapuche Norglamtuleayñ, de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén, y la Organización Mapuche “Puel P’v’v” para niños mapuche de la ciudad de Neuquén, denominado “Tukulpazugun”- donde el aprendizaje del idioma forma parte de un proyecto político más amplio que ressignifica la recuperación del *mapuzugun* como parte de la disputa por la autodeterminación. Al desplegar estrategias didácticas más participativas y vivenciales, se genera en los niños una activa reapropiación y puesta en práctica del conocimiento que allí circula, como componente relevante de su auto-identificación como mapuche.

VI. A modo de cierre

En este trabajo se analizó la forma en que las escuelas con propuestas de EIB buscan inscribir en los niños mapuche y wichí determinados sentidos (Giroux 1992) en torno al “ser indígena”, a través de discursos y prácticas cotidianas en las que retoman elementos de la lengua y la cultura indígena.

Estas interpelaciones sin duda inciden de modo complejo y no lineal en los procesos de articulación de las subjetividades de estos niños, pues si bien reconocemos su activa participación en su autodefinición, no olvidamos el peso de las relaciones de poder en las que están insertos

Esperamos que el análisis aquí desarrollado contribuya al estudio de esta compleja problemática, en la que se considerarán no sólo los mensajes identitarios generados por el sistema educativo sino también las interpelaciones de otras agencias y actores sociales, con quienes muchas veces entran en disputa, pues es en la intersección de estos diversos discursos que los niños articulan sus subjetividades de modo siempre precario, provisorio y contradictorio.

Bibliografía:

ACUÑA, L. 2003. "El Diagnóstico Sociolingüístico". *Módulos de capacitación docente*, n° 2. Programa DIRLI, Buenos Aires.

BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. 2004: "Educación intercultural y políticas de estado ¿Más allá de los programas compensatorios?" *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Mayo, Universidad Nacional de Córdoba, Villa Giardino, Córdoba.

BRIONES, C. y R. Díaz 1997: "La nacionalización/ provincialización del 'desierto'. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de 'otros internos' en el Neuquén". *V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

BRIONES, C. 2001: "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: Poéticas y políticas de (auto)marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". *Conferencia sobre Interculturalidad y Globalización*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, 10/12 de Octubre.

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, m.i.

DÍAZ, R. 1997: "El 'para qué' de la escuela y la identidad del trabajo docente en escuelas de comunidades mapuche del Neuquén". *II Seminario Latinoamericano Universidades y Desarrollo regional*, Universidad de los Lagos, Osorno.

DÍAZ, R. 2001: *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

EZPELETA, J y E. ROCKWELL 1985: "Escuela y clases subalternas". En *Documentos del DIE*, México.

- FALASCHI, C. 1998: "El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina". *III Congreso Chileno de Antropología*. Noviembre, Universidad Católica de Temuco.
- GIROUX, H. 1992: "Cultural Studies and the discourse of Critical Pedagogy". En: Grossberg, L. C. Nelson, and P. Treichler (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. 1997: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*; Paidós educador, Buenos Aires.
- GRASSI, E, S. Hintze y M. R. Neufeld 1994: *Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio editorial., Buenos Aires.
- HALL, S. 1986: "Gramsci's Relevance for the study of Race and Ethnicity". *Journal of Communication Inquiry* 10 (2): 5-27.
- MALINOWSKI, B. 1986 [1922]: *Los argonautas del Pacífico occidental*, Planeta-Agostini, Barcelona
- MOUFFE C. 1988 "Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy." En *Marxism and the Interpretation of Culture*. C. Nelson y L. Grossberg (eds). Urbana: Univ. of Illinois.
- MOUFFE, C. 1987: "Hegemony and ideology in Gramsci." En *Culture, Ideology and Social Process*. T. Bennett, G. Martin, C. Mercer, and J. Woollacott (eds.) London: B. T. Batsford Ltd. and The Open University Press.
- NOVARO, G. 2004: "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., Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. 1995: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, E. (coord) *La escuela cotidiana*. FCE, MÉXICO.

SHERZER, J. 1981 [1977]: "A discourse-centered approach to language and culture". *American Anthropologist* 89, 295-309. (Traducción interna de la Cátedra. Cuadernillo OPFyL *Etnografía del habla*).

SHERZER, J. 1992. *Formas del habla kuna. Una perspectiva etnográfica*. Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

Documentos consultados y citados:

- Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén:
 - Resolución N° 0349 (23-05-95)
 - Resolución N° 0800 (28-09-95)
 - Resolución N° 0930 (07-11-95)
 - Resolución N° 1052 (28-11-95)
 - Resolución N° 1741 (22-12-00)
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén, Dirección de Prensa y Comunicación, 09-03-01: "Designarán a 39 maestros bilingües mapuches", disponible en <http://www.cpeneuquen.edu.ar/> con acceso el 5-11-03.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén. Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche "7° Encuentro de Educación y Cultura Mapuche", m.i.Constitución de la Provincia de Formosa. 1991.
- Constitución de la Provincia de Formosa. 2003.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- Ley Integral del Aborigen Formoseño N° 426. 1984.
- Poder Ejecutivo de la Provincia del Neuquén.
 - Decreto N° 1413/95
- Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 1999.

- Río Negro On line 18-06-2000: "Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas", con acceso el 27-11-03 en <http://www.rionegro.com.ar>
- Río Negro On line 10-03-2001: "Designan 39 maestros de lengua mapuche", disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200103/r10g05.html> con acceso el 27-11-03
- Río Negro On line 13-03-2001:"Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche", disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200103/r13g04.html> con acceso el 27-11-03.
- Río Negro On Line 11-10-2003, "Sobisch promete apoyo a la educación y el deporte", disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200310/r11j08b.html> con acceso el 19-05- 2004.
- Río Negro On Line 04-04-2004 "Permiten que escriba su nombre con grafía mapuche", disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200404/04/v04g50.php> con acceso el 19-05- 2004.

26

¹ Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA) - Becaria Doctoral (CONICET), Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

² Los materiales en relación al caso formoseño, provienen de la investigación efectuada entre los años 2001 y 2003 por Ana Cardina Hecht para la elaboración de su Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas (UBA), titulada *De la familia wichi a la escuela intercultural bilingüe: educación y lenguas en contacto en el Departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa*. Por su parte, los materiales referidos al caso neuquino son producto de la investigación doctoral de Andrea P. Szulc, *Representaciones de y sobre niños mapuche en el Neuquén*, actualmente en curso.

³ El derecho de los indígenas a una EIB en nuestro país se afirma en la Constitución Nacional- Artículo 75 inciso 17; Ley Nacional N° 23.302, Ley Federal de Educación; Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Recientemente se ha creado dentro del Ministerio Nacional de Educación el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

⁴ Resolución 107/99 Consejo Federal de Cultura y Educación

⁵ El departamento de Ramón Lista está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa. Su población se caracteriza por una gran diversidad étnica y lingüística. Más de la mitad de los habitantes son indígenas de la etnia wichi, entre el resto distinguimos a los "criollos" provenientes en segunda generación de Salta y Santiago del Estero y a los denominados "los de afuera", categoría integrada por aquellos cuya estadia en el departamento se vincula al ámbito laboral, es decir docentes, médicos, policías, gendarmes, etc (Acuña, 2003). Lingüísticamente, Ramón Lista es una zona de lenguas en contacto, ya que el wichi es la lengua materna de las comunidades indígenas wichis y el español funciona en una parte de esa población como segunda lengua. Como contracara de esto, tenemos al español como lengua materna de los criollos y de "los de afuera".

⁶ 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 veintuno", formada por siete representantes de cada una de las tres etnias aborígenes (pilagá, toba y wichi) 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) que es un organismo ejecutivo de carácter gubernamental para operativizar las cuestiones indígenas relacionadas con la nueva legislación y sus directores representan a los tres grupos étnicos provinciales. Para el ICA se proponen diferentes áreas de acción que le competen tales como: salud, educación, trabajo, asistencia y seguridad social, territorio, legales y vivienda.

⁷ 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".

⁸ Ley N° 426, artículo N° 1.

⁹ Instituto de Comunidades Aborígenes

¹⁰ Es de destacar que este programa no sólo no fue consultado con las organizaciones mapuche, sino que se ha manejado desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma mapuche con extrema reserva, sembrando nuevas dudas respecto del supuesto carácter público de los actos de gobierno.

¹¹ El Consejo Provincial de Educación, si bien depende del Poder Ejecutivo Provincial, constituye un organismo colegiado, en el que están representados también el gremio docente (ATEN) y los consejos escolares. Es importante tener en cuenta la iniciativa lanzada en 2003 por el gobernador provincial, Jorge Sobisch, luego de ser reelegido para otro período en su cargo, en torno a la creación de nuevos ministerios del poder ejecutivo, entre ellos el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Juventud, área que pasaría entonces a depender íntegramente del ejecutivo provincial (ver Río Negro On Line 11-10-2003).

¹² Resoluciones N° 0800 (28-09-95), N° 0930 (07-11-95) y N° 1052 (28-11-95).

¹³ Nos referimos en particular al Proyecto de Educación Intercultural elaborado por la COM (Coordinación de Organizaciones Mapuche), Neuquén, Octubre 2000, m.i.

¹⁴ Resolución 1741 del 22 de diciembre de 2000

¹⁵ Para un análisis de los cuestionamientos y propuestas formulados por organizaciones mapuche ver Briones 2001.

¹⁶ COM 2000 op.cit.

¹⁷ Río Negro On Line 18-06-2000, 10-03-2001, 13-03-2001 y La Mañana del Sur 11-03-2001

¹⁸ En la EGB2 no se cuenta con maestros especiales en lengua indígena por lo cual el proceso de enseñanza bilingüe pasa a ser monolingüe en español. Este quiebre atenta contra lo propuesto en la Resolución 107/99 por el Consejo Federal de Educación, en la cual se sostiene la relevancia de *"equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la EGB"*. La ausencia de MEMAs nombrados en los cargos docentes no permite continuar con la enseñanza de y en la lengua indígena, lo cual según los docentes de grado y los propios MEMAs, entorpece el proceso educativo de los niños wichís. A su vez, afecta la posibilidad de alcanzar las metas deseadas para la EIB, pues 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 un bilingüismo substractivo, en donde a pesar de que en una primera instancia se aprenden las dos lenguas, con el devenir del tiempo una lengua reemplaza a la otra. El proceso de enseñanza en lengua wichi se retoma en EGB3 cuando los niños wichi tienen clases especiales de lengua materna dentro de una materia llamada "Lenguaje Cultura Wichi".

¹⁹ A pesar de las declaraciones formuladas por el director de Programas Educativos e Idioma mapuche respecto del trabajo coordinado e interdisciplinario con los docentes no-mapuche tal articulación no se halla contemplada en la normativa vigente -que se limita a designar a los maestros mapuche y a pautar la carga horaria y su distribución según el número de secciones de cada escuela- ni ha sido operacionalizada, quedando en la práctica librada a la "buenavoluntad" y a las posibilidades pedagógicas de unos y otros docentes.

²⁰ Lo mismo sucede en otras experiencias de este tipo desarrolladas en Chile (Chiodi 1997).

²¹ La folklorización de lo indígena en Neuquén es reforzada aún más por el gobierno provincial mediante la actual ausencia en el organigrama estatal de un organismo que concentre el diseño, desarrollo y seguimiento de las políticas sociales y de reconocimiento para el pueblo mapuche, más allá de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche, tendiente a inhibir la discusión en torno a cuestiones políticas centrales a la relación entre el pueblo mapuche y el Estado provincial, tales como la cuestión territorial y los márgenes de autonomía.

²² Esta forma de incorporación de lo mapuche nos recuerda los insistentes llamados que se hacen a la "reconciliación", ante toda iniciativa de juzgar y penar a los responsables del terrorismo de estado, pretendiendo que "aquí no ha pasado nada", como si el pasado pudiera suprimirse.

²³ El esfuerzo por instaurar y transmitir a los niños mapuche esta visión armónica tan cara a la "neuquinidad", quedó de manifiesto en una de las actividades promovidas por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche. La misma consistió en la traducción de las estrofas del himno provincial neuquino al *mapuzugun*, realizada en los encuentros de capacitación por el "consejo de ancianos" y por los maestros que se desempeñan en el programa. Según manifestaron varios de los participantes de dicha actividad, una vez traducido al *mapuzugun*, el himno -que fue interpretado por el conjunto de maestros mapuche en diversos eventos oficiales- quedó instituido como contenido fundamental a enseñar a los niños mapuche de las comunidades, hecho que evidencia el compromiso del programa en cuestión con la economía política de la diversidad imperante a nivel provincial que a la vez que reconoce una cierta validez a la adscripción mapuche la subordina a la pertenencia provincial.

²⁴ La perspectiva a-conflictiva se extiende asimismo a las relaciones entre el pueblo mapuche y el histórico accionar de la iglesia. Tal armonía es construida poéticamente en la letra del himno provincial y políticamente reforzada mediante la articulación -si bien no reconocida oficialmente- promovida en la práctica por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche con instituciones privadas de carácter religioso -tanto católicas como evangélicas. No sólo los docentes de lengua y cultura mapuche de dichas instituciones participan en los encuentros de perfeccionamiento, sino que algunos de dichos encuentros se han desarrollado en instalaciones de dichos establecimientos.

²⁵ Vale la pena aclarar que 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 es más una excepción que una regla en la EIB.

²⁶