

ACERCA DE LA EDUCACION EN COMUNIDADES ABORÍGENES: MODELOS
EDUCATIVOS DIFERENCIALES EN EL CHACO CENTRAL

PETZ, Ivanna*

INTRODUCCION

El presente trabajo es resultado de un estudio realizado para la tesis de licenciatura de la carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA (Petz, 2002). En dicha investigación nos aproximamos al campo de la educación aborígen en la provincia de Salta y Formosa a partir de analizar las diferencias en torno a la práctica educativa bilingüe que desarrollan los agentes educativos en escuelas con población aborígen de dos departamentos que comparten el límite interprovincial: Rivadavia, municipio de Santa Victoria Este (Salta) y Ramón Lista (Formosa).

La investigación se llevó adelante entre los años 1999 y 2002. Ha sido encarada a partir de la utilización de técnicas cualitativas: observación con participación en 10 escuelas bilingües y multilingües (cinco por departamento), 40 entrevistas en profundidad y 3 talleres con agentes bilingües, además de análisis de datos secundarios: proyectos educativos institucionales, curriculares y áulicos, leyes de educación y constituciones provinciales, reglamentaciones y normativas educativas, entre otras.

La temática tratada ha sido abordada desde el estudio de las relaciones interétnicas en situaciones de frontera, inscribiendo la problemática educativa en la historia de relacionamiento entre los estados provinciales de Salta y Formosa y las poblaciones aborígenes. Si bien el estudio específico de la práctica educativa remite al campo escolar, a un nivel más general, el análisis no ha quedado circunscripto a dicho campo. Se considera que las escuelas estudiadas y donde se desarrolla una práctica educativa bilingüe, representan un “espacio singular de encuentro”, en nuestro caso, de las poblaciones aborígenes con los estados provinciales. Siendo así, las dinámicas escolares no configuran una instancia a “escala micro”, donde es posible observar las modalidades que adquieren las relaciones interétnicas. Al contrario, se comprende que la dinámica escolar se vuelve un momento singular del movimiento social (Ezpeleta y Rockwell, 1985)¹. En ese sentido, la escuela de “modalidad aborígen” y la práctica educativa que en ella se produce, no es ajena a los procesos históricos a partir de los cuales se despliegan identificaciones étnicas y políticas sobre el aborígen, más bien es partícipe de los mismos en la medida en que en ella se producen y recrean estas identificaciones (aunque también resistencias

* Programa Permanente de Extensión, Investigación y Desarrollo en Comunidades Aborígenes, ICA-SEUBE, FFyL, UBA.

e identidades), al tiempo que las mismas aparecen permitiendo modalidades educativas específicas. De esta manera, se analizaron las diferencias en torno a la práctica educativa bilingüe en el marco de la política educativa de Salta y Formosa, a la luz de los procesos históricos a partir de los cuales se configuran modalidades de intervención estatal en la frontera.

El objetivo de este artículo consiste en: i) informar sobre la situación sociolingüística y educativa de la población aborígen de la zona estudiada, ii) caracterizar la escuela de “modalidad aborígen” y iii) como expresión más acabada de políticas educativas diferenciales, se analiza la práctica educativa de los agentes bilingües.

SITUACION SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA

Los pobladores aborígenes de la zona en estudio pertenecen a distintos grupos étnicos: Wichí, Chulupí, Chorote y Toba. Los tres primeros grupos hablan lenguas pertenecientes a la familia lingüística mataco-mataguaya que se compone de cuatro lenguas con distintas variantes dialectales: wichí, nivaclé o chulupí, chorote y maká. El toba pertenece a la familia guaycurú y al igual que la familia mataco-mataguaya es autóctona de la región chaqueña (Censabella,1999).

A partir de nuestro trabajo de campo coincidimos con investigaciones realizadas (Golluscio y Tomé, 1992; Censabella, 1999) en la fuerte vitalidad que presentan las lenguas wichí, chulupí y chorote en la provincia de Salta y de Formosa. Contrariamente a la vitalidad de estas lenguas, el toba en la provincia de Salta parece poseer un vigor decreciente en estrecha relación al descenso demográfico de este grupo étnico en dicha provincia.

En las comunidades estudiadas, con la excepción de Monte Carmelo y La Curvita (Salta) donde viven hablantes del toba, pudimos apreciar una situación de monolingüismo en el grupo de edad de 2 a 5 años. Es decir, en dicha franja etaria la comunicación oral es en una sola lengua, wichí, chorote o chulupí, según el caso.

La situación de bilingüismo comienza fundamentalmente cuando los niños ingresan al sistema escolar, aproximadamente a los 6 años de edad, a partir del cual el español se constituye como la segunda lengua y se mantiene en la medida que los aborígenes participan en los contextos de comunicación donde domina la lengua española.

Así, a partir de los 30 años en adelante y con mayor énfasis en las mujeres, volvemos a encontrar situaciones donde predomina la lengua materna en la comunicación oral mientras que los hombres tienden a mantener el español como segunda lengua. Esta particularidad de las mujeres se vincula a factores culturales; según nuestras notas de campo, son madres a muy temprana edad, entre los 12 y 15 años, cuando recién están empezando, en general, el segundo ciclo de EGB, situación por la que dejan de asistir a la escuela y se dedican al cuidado de sus hijos y a las prácticas institucionalizadas en el ámbito doméstico. La tendencia al mantenimiento

del bilingüismo entre los hombres, entre otras cuestiones culturales, se debe a la participación en el escaso mercado de trabajo que ofrece la zona.

En el caso de estas poblaciones podemos hablar de la existencia de una división funcional en el uso de la lengua materna y el español que Margot Bigot denomina “bilingüismo diglósico” (Vázquez, 2000: 149) y a la que Estela Citrinovitz llama “diglosia conflictiva” al manifestarse un conflicto entre la lengua materna-minoritaria-dominada y la lengua española-oficial-dominante (Citrinovitz, 1995)².

Es de destacar que a pesar de las distintas políticas de homogeneización no se han producido desplazamientos significativos de las lenguas aborígenes. La lengua materna continua vigente en la mayoría de la población de ambos departamentos, su aprendizaje es en el interior de la familia y representa el instrumento básico para la comunicación en el nivel intraétnico, interétnico local, intraétnico supralocal e interétnico supralocal. La vitalidad lingüística de los grupos en estudio puede analizarse en términos de resistencia lingüística entendida como

“(…) estrategias sociolingüísticas en el esfuerzo de compensación de la incidencia de la lengua de la sociedad dominante sobre la lengua dominada y asegurar su funcionalidad” (Bigot, 1992 citado en Vazquez, 2000:164).

En relación a la situación educativa de los pobladores aborígenes en el departamento de Rivadavia, según datos aportados por el Primer Censo Aborigen de la provincia de Salta (1984), el porcentaje de la población analfabeta aborigen alcanzaba el 53%, mientras que a nivel provincial llegaba a un 39%³. A pesar de este diagnóstico, las respuestas desde el estado provincial han sido muy escasas, manifestándose de manera significativa aún hoy altísimos índices de selección escolar. Para el año 1999, los docentes entrevistados, señalaban su preocupación en torno a un sistemático desgranamiento, repitencia y deserción escolar de la población aborigen. A partir de nuestras notas de campo, podemos subrayar que el índice de repitencia es muy significativo en EGB 1, mientras que el abandono escolar es muy alto y se registra sobretodo en EGB 2 cuando los estudiantes tienen 12, 13 y 14 años.

En el departamento de Ramón Lista, hacia el año 1970, el analfabetismo llegaba a 83,3% mientras que a nivel provincial era de 18,6%. El resultado de la preocupación por mejorar la situación educativa del departamento y de las prácticas que se instrumentaron desde fines de 1970 permitieron una baja de ese índice que para el año 1991 había descendido a menos de 25 (Acuña y Sierra, 2000). A pesar de las acciones encaminadas en torno a un intento de educación intercultural y bilingüe, en el departamento continúan los fenómenos de selección escolar. Esto se deja ver por el índice de repitencia que arrojan las unidades educativas para 1997 llegando casi al 30%. Para el mismo año, la tasa de retención era de 19% mientras que la tasa de desgranamiento era de 81% (MCyE-Formosa, 1998). Si tenemos en cuenta que el 67,81% de los alumnos del nivel primario son aborígenes y por la información recolectada los

“repitentes” y los que “abandonan” la escuela son en general estudiantes aborígenes, esta cifra es por demás significativa⁴.

LA ESCUELA DE MODALIDAD ABORIGEN

Las unidades educativas a la que concurre población aborígen son categorizadas como “modalidad aborígen”. Además, administrativamente son consideradas escuelas “rurales” y de “zona muy desfavorable”, cuestión que incide de manera particular en el salario docente. Todas las agencias estudiadas cumplen una doble función: la educativa y la de asistencia-contención, registrándose un desplazamiento de los fines de la enseñanza por los de la asistencia. El carácter de la escuela agencia de servicios prima en la consideración de la población sobre el de agencia de socialización secundaria, llegando a ser más importante su existencia que el cumplimiento de su función específica. Veamos a continuación algunas de las especificidades que presentan estas agencias en cada jurisdicción educativa. Los ejes que analizamos en esta oportunidad son sólo aquellos que, para nosotros, van a condicionar en mayor medida la práctica educativa de los agentes bilingües, cuyo análisis es objeto de este trabajo.

La escuela de “modalidad” en la Jurisdicción Educativa Santa Victoria Este

En estas escuelas participan de su construcción cotidiana niños y adolescentes pertenecientes a distintos grupos étnicos, mayoritariamente Wichí, Chorote, Chulupí, Toba, criollos y guaraníes procedentes de Paraguay; agentes educativos como los directivos, personal docente, agentes bilingües hablantes del toba, chulupí, wichí, y chorote; personal de maestranza (en su mayoría pobladores aborígenes); padres de los alumnos, algunos de los cuales forman parte de la cooperadora escolar. La cantidad de personal directivo y docente y las funciones que cada uno desarrolla queda supeditado a la matrícula de cada escuela y sus respectivos anexos, así como también a los proyectos educativos institucionales.

Estas escuelas asumen un carácter altamente expulsivo tanto del personal docente como de los alumnos. Esbozamos a continuación algunos elementos de juicio que permiten sostener tal premisa.

La articulación entre los siguientes factores para el caso docente: interinato-zona desfavorable-ausencias prolongadas, parece generar las situaciones de abandono docente. Veamos, en muy pocas ocasiones registramos la presencia de docentes titulares. Para la titularización se requiere vivir en la zona de desempeño y esta es una característica casi exclusiva del personal directivo. La mayoría de los docentes son interinos y aceptan trabajar en

estas escuelas de “zona muy desfavorable” por lo que ello implica en el salario docente: un aumento del 100%. La cuestión salarial permite entonces que esas unidades educativas se vuelvan un campo de disputa para los docentes interinos. Sin embargo, las expectativas de los docentes rápidamente se desvanecen cuando comienza a conocer la realidad de estas escuelas y el contexto de extrema pobreza en el que se encuentran. Muchos agentes educativos que se acercan padecen estar lejos de sus residencias de origen y de sus familias, no “aguantan” las características climáticas de la región, al tiempo que ven fuertemente interpelada su formación y práctica docente. Todo esto va generando las llamadas “salidas de los fines de semana” que se prolongan muchas veces a semanas completas y el pedido de licencias, que como pudimos registrar, en algunos casos superan los tres meses sin que esto implique reemplazar el cargo abandonado. Estas ausencias prolongadas permiten: discontinuidades en la práctica pedagógica, lo que va destruyendo el grado de confianza construido entre el maestro y el estudiante aborígen, y el sobrecargo de responsabilidades en otros agentes educativos, especialmente los agentes bilingües.

En relación a los estudiantes, los procesos de selección escolar pueden atribuirse, entre otras cuestiones a: i-realidades áulicas que presentan situaciones sumamente complejas dada su composición: multiétnicas, multilingües y plurigrados, se entrecruzan con trayectorias formativas docentes monoculturales. ii- modelo educativo que coloca el eje de la enseñanza del español como primera lengua para niños hablantes de lenguas aborígenes. iii- tensiones entre los tiempos escolares y los tiempos de “la pesca”, la recolección de la algarroba y la participación familiar en la cosecha de poroto en los meses de mayo/ junio-agosto.

Para el año 2002 las escuelas de “modalidad aborígen”, se han adecuado a lo prescripto por la Ley Federal de Educación. Sin embargo, la instrumentación de la “transformación educativa” a nivel curricular no ha significado cambio alguno. Se continúa soslayando el proclamado respeto por la cultura y la lengua materna; los contenidos curriculares no incorporan la enseñanza de la lengua materna y del español como segunda lengua.

Las cuestiones revisadas aquí, entre otras, arrojan un diagnóstico de alta complejidad y conflictividad en las escuelas con matrícula aborígen estudiadas. Se le suma a esta realidad el marcado centralismo de la organización de la administración educativa provincial que condiciona, otorgando más límites que brindando posibilidades, a las propuestas de cambio que se puedan generar.

La escuela de “modalidad aborígen” en Ramón Lista

En el marco de la administración educativa formoseña, las escuelas de “modalidad aborígen” estudiadas del departamento de Ramón Lista pertenecen al distrito del Concejo Zonal

de Educación Ramón Lista con cita en la localidad de El Potrillo y bajo la dirección del delegado zonal. A su vez, las escuelas del departamento están divididas en seis núcleos educativos, siendo el responsable de cada núcleo el director de una de las escuelas pertenecientes al mismo. Asimismo, estos son visitados semanalmente por el supervisor de EGB que vive en la localidad de El Chorro. Esta organización, diferente al centralismo salteño, permite otras dinámicas administrativas educativas al mismo tiempo que dicha modalidad es utilizada para la instrumentación de otras políticas sociales, cuestión que no profundizaremos en esta oportunidad.

Participan cotidianamente de la construcción escolar niños y adolescentes wichí⁵ y criollos, personal directivo, personal docente, agentes bilingües hablantes del wichí, personal de maestranza (en su mayoría pobladores aborígenes), padres de los alumnos, algunos de los cuales forman parte de la cooperadora escolar y participan en proyectos que vinculan escuela-comunidad. Al igual que en el caso de Salta, la cantidad de personal directivo, docente y las funciones que cada uno desarrolla queda supeditado a la matrícula de cada escuela, así como también a los proyectos educativos institucionales.

En Ramón Lista no registramos el abandono escolar docente que caracteriza a las escuelas de Santa Victoria Este, a pesar de que en este caso al igual que en Salta, los lugares de origen de los docentes difieren de sus lugares de trabajo. Las escuelas estudiadas aquí también son consideradas de “Zona muy desfavorable” pero, en relación a aquella provincia, aparece una variación en lo que esta cuestión representa en el salario docente: un aumento del 200%. Si bien estas escuelas se constituyen en un campo de disputa de los docentes interinos, el interinato en este caso no implica la misma movilidad del personal docente que en Salta ya sea durante el ciclo lectivo como entre los distintos años escolares. Otros factores intervienen aquí. A modo de ejemplo señalamos la existencia de distintas prácticas grupales docentes que generan referencia y van configurando una conciencia identitaria en oposición a “los del lugar”, así como también un importante grado de sindicalización. La articulación de estas cuestiones en contrapunto al caso salteño aparecen permitiendo un menor nivel de movilidad docente entre los ciclos lectivos como a lo largo de los mismos, generando otras dinámicas escolares y prácticas pedagógicas.

En relación a los estudiantes, “el fracaso escolar”, en términos relativos a Salta, es menor, si bien aquí también las aulas son plurigrados y están compuestas por población wichí y criolla en su gran mayoría⁶. Algunos factores que aparecen interviniendo en la reducción de los procesos de selección escolar son: i- los diseños curriculares incorporan la enseñanza de la lengua materna, materia a cargo del agente educativo bilingüe (MEMA). ii- Se pretende alfabetizar en lengua materna y en español como segunda lengua, en los grados de EGB 1⁷. iii- Las escuelas cuentan con materiales didácticos bilingües producidos en el Nivel Medio de El Potrillo. Es importante tener en cuenta que dichos factores van acompañados de cursos de

capacitación docente vinculados a la educación intercultural bilingüe, lo que va permitiendo complejizar las reflexiones en relación a las propias prácticas educativas.

La implementación de la Ley Federal de Educación en Ramón Lista ha asumido características propias. Así, para que los pobladores puedan terminar la EGB en el departamento, se ha establecido un régimen de profesores intinerantes, maestros tutores y agentes bilingües tutores, que viajan a las escuelas implementando un trabajo de coordinación con los maestros de grado de los otros ciclos de EGB. En los lugares donde hay escuelas muy cercanas, se discrimina uno de los edificios como núcleo en el que se dictan EGB 3 y educación de adultos. Es interesante remarcar aquí que tal modalidad resulta de la adaptación local del proceso de transformación educativa iniciado en la provincia. De hecho, desde la “Unidad de Gestión Local”, se reinterpretó y reformuló la norma educativa oficial a partir de las características del contexto y de acuerdo a las tradiciones pedagógicas, siempre heterogéneas, presentes en dicho equipo de trabajo.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expresado es posible ir sosteniendo una semejanza entre ambos casos estudiados en cuanto a la situación sociolingüística. La realidad educativa, sin embargo, comienza, aunque de manera relativa, a diferenciarse entre el caso salteño y el formoseño, reduciéndose los niveles de “fracaso escolar” para este último, lo cual está en estrecha relación con algunas diferencias anteriormente citadas que presenta la caracterización de la escuela de modalidad aborígen en Formosa respecto de la de Salta. Todo lo dicho hasta ahora cobra importancia en relación al análisis de la práctica educativa de los agentes bilingües, ya que deviene en contexto de dicha práctica.

LOS AGENTES BILINGÜES Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA

Tenemos en cuenta que la práctica educativa bilingüe

“(…) está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales -históricas- como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro (en nuestro caso del agente bilingüe). Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad” (Achilli, 1989:9).

De tal manera, entendemos la práctica educativa bilingüe como el trabajo que desarrolla cotidianamente el agente bilingüe en el marco de la escuela de “modalidad aborígen”. Trabajo que adquiere significatividad para la sociedad en su conjunto, para las comunidades aborígenes según sean las relaciones interétnicas en las provincias involucradas, para el resto de los agentes

educativos con quienes comparte la cotidianeidad y una significatividad para el propio agente bilingüe.

Si bien el interés del juego por excelencia en el campo escolar pasa por la práctica pedagógica, aquella que se desarrolla en el contexto del aula centrada en el “enseñar” y “aprender”, la práctica educativa bilingüe no se reduce a aquélla. En efecto, hay otras que la superan y van desde aquellas que se pueden caracterizar como particularmente burocráticas (planillas, planificaciones), las relacionadas con la formación-capacitación, aquellas demandadas por las condiciones sociales de la población como el comedor escolar y aquellas que refieren a lo que Paulo Freire llamó “práctica ética”: la lucha de los agentes educativos en defensa de sus derechos y dignidad (Freire *et. al.*, 1987), entre otras. A continuación limitamos el análisis de la práctica educativa bilingüe a tres aspectos que la configuran. Los mismos han sido discriminados por la centralidad que asumieran en el relato de los distintos agentes entrevistados como en los talleres realizados con agentes bilingües.

El caso de Salta: los “Auxiliares Aborígenes”

La participación de agentes bilingües en el campo educativo salteño se concreta a partir de la implementación del “Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborígen” (PREPARA). Este proyecto planteó la incorporación de dos agentes bilingües en los primeros grados de lo que era en ese entonces el nivel primario: “auxiliares aborígenes del docente” y “maestros aborígenes de actividades prácticas”. Sin embargo, para el caso de las escuelas que nos ocupan estos últimos agentes nunca fueron designados y los “auxiliares” han sido nombrados en algunas escuelas recién en 1989. Para acceder a este cargo se necesitaban los siguientes requisitos: ser aborígen, haber completado los estudios primarios, dejar constancia de salud psico física, ser solicitado por la dirección de la escuela de acuerdo a la matrícula de alumnos aborígenes, poseer el aval de la comunidad aborígen para desempeñarse como tal, hablar fluidamente la lengua materna y el español. Según este proyecto,

“El auxiliar aborígen del docente no debe ser considerado como un mero traductor, sino como un colaborador del maestro en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se lo debe integrar al equipo docente y prever su capacitación progresiva para el desempeño de la función de auxiliar” (PREPARA,1984:2).

El mencionado proyecto tuvo una existencia muy limitada. No obstante su no vigencia, el auxiliar bilingüe ha sido un agente educativo que ha permanecido en el sistema educativo salteño.

Desde 1991 hasta el año 2001, todos los nombramientos de los agentes bilingües correspondían a la figura de “personal interino con cese”. En la actualidad, algunos agentes han sido titularizados pero esta medida no alcanza a todos los auxiliares bilingües en actividad. Aquella figura implica cesar en el cargo al finalizar el ciclo lectivo, el no pago de vacaciones, no contar con obra social durante cuatro o cinco meses y sobre todo, siempre desde el sentido de la práctica, el miedo y la angustia de no ser nombrado. Un elemento más a tener en cuenta es que los nombramientos se realizan una vez iniciado el ciclo lectivo, por lo que los auxiliares ingresan a la escuela una vez planificado el año quitando de esta manera participación en la proyección del trabajo. Esta irregularidad contractual ha sido y es utilizada políticamente en un doble sentido. Por un lado, permite la clientelización de los auxiliares bilingües por parte de los punteros políticos de la región. Por otro lado, concede que los agentes educativos bilingües sean la variable de ajuste frente a las políticas de reducción presupuestaria del campo educativo provincial. En efecto, en el año 1997, se deja cesante al 50% de los auxiliares bilingües en actividad. Como resultado de la movilización de dichos agentes, el gobierno provincial decide la incorporación de algunos de ellos a las escuelas de “modalidad”. De ahí en más algunas unidades educativas contaron con auxiliares bilingües, algunas solo con uno, mientras que otras nunca más contaron con su presencia.

Es precisamente esta irregularidad contractual uno de los aspectos que va a configurar la práctica educativa del agente bilingüe en la medida que, por un lado limita el desarrollo de su trabajo en continuidad, por el otro, genera experiencias de lucha en defensa de sus derechos en tanto trabajadores de la educación.

El segundo aspecto que aparece caracterizando la práctica educativa bilingüe en la provincia de Salta es el denominado “rol de los auxiliares bilingües”. A pesar de la ausencia en torno a una normativa que reglamente la práctica del auxiliar bilingüe en la escuela, de las entrevistas realizadas se desprende que el auxiliar bilingüe debe encargarse de la traducción de los contenidos en español a la lengua materna en el Nivel Inicial y en EGB 1. Sin embargo, a través de las observaciones registramos que el trabajo cotidiano de los auxiliares bilingües varía desde hacerse cargo del curso supliendo la ausencia del maestro de grado, pasando por la práctica de traducción de contenidos en castellano a la lengua materna, hasta ocuparse de las tareas de limpieza y mantenimiento de la institución durante el horario escolar, así como también de “los mandados”. Es decir, en términos reales, se asiste a una indefinición del rol del auxiliar bilingüe quedando su trabajo cotidiano subordinado a los distintos *habitus* de los directivos siendo finalmente éstos los que dirigen-permiten-omiten su rol. Desde la perspectiva de los agentes bilingües la reglamentación de su tarea definiría el “rol del auxiliar bilingüe”, en este sentido, su ausencia es percibida como la causa fundamental de la indefinición de su rol. En los grupos de discusión, los auxiliares bilingües expresan su preocupación en torno a los “usos” que de esa indefinición hacen muchos docentes y directivos ubicándolos en una situación de

completa subordinación que los despoja de la capacidad de intervenir en el aula a partir de una práctica pedagógica definida por ellos mismos.

El último aspecto seleccionado que nos informa acerca de la particularidad de la práctica de los agentes bilingües en Salta es la limitada formación. Recordemos que el requisito en cuanto a la formación necesaria para desempeñarse como auxiliar bilingüe es haber completado los estudios primarios. En este punto, los agentes bilingües reconocen limitaciones pedagógicas, metodológicas y de gestión escolar siendo las mismas las que lo colocan en un lugar marginal en relación al resto de los docentes. Si bien la cuestión de la capacitación es una demanda constante de los auxiliares, desde el gobierno provincial no existe una política en ese sentido. Ha sido desde el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de los Programas de Políticas Compensatorias en Educación, que se han instrumentado cursos de capacitación. Sin embargo, los mismos son escasos y aislados arrojando en consecuencia una formación muy asistemática.

El caso de Formosa: los “MEMA” de Ramón Lista

En la provincia de Formosa, la situación educativa de los aborígenes motivó acciones tendientes hacia su mejoramiento. A comienzos de los años 80 se inició un proceso que va desde la incorporación de auxiliares bilingües, pasando por la creación de los institutos de formación de agentes bilingües de Nivel Medio, hasta la creación de cargos para los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA).

En la actualidad, algunas escuelas de “modalidad aborigen” cuentan con dichos agentes bilingües. Para ser MEMA se requiere ser aborigen, hablar la lengua materna y haber cursado el Nivel Medio con orientación de Maestros Especiales de Modalidad Aborigen o, en el caso de los que ya ejercían como auxiliares bilingües, una capacitación de dos años habilitante. La práctica pedagógica de estos agentes, en términos formales, se reduce a la enseñanza de la lengua y cultura materna. Así, se deben desempeñar dentro del horario escolar, en EGB 1 y 3, en las áreas de lengua materna, ciencias sociales y naturales. Asimismo, los MEMA deben trabajar conjuntamente con los docentes en una modalidad denominada *pareja pedagógica*. Es de destacar que el trabajo docente del MEMA se reglamenta en el Estatuto del Docente provincial.

Ahora bien, veamos a continuación la distancia que aparece entre aquel plano formal y el cotidiano de desempeño del MEMA.

- Si bien en todas las escuelas estudiadas encontramos al menos un MEMA trabajando, solo en 17 escuelas de las 34 que hay en el departamento cuentan con MEMA para el año 1999.

- Los MEMA no cumplen el mismo rol en todas las escuelas. Tuvimos oportunidad de estar en algunas donde este agente se encontraba traduciendo los contenidos que el maestro estaba dictando, o sea haciendo la actividad que hace algunos años le competía al auxiliar bilingüe en Formosa. También encontramos distintos niveles de participación en la elaboración de los proyectos áulicos e institucionales de acuerdo al nivel de formación del MEMA ya que algunos cursaron el nivel medio y otros realizaron un curso habilitante. Esta situación implica diferentes grados de formación de los agentes bilingües y aparece como criterio de asignación de roles, por parte de los directivos de algunas escuelas.
- Existe un desconocimiento por parte de muchos de los maestros de grado acerca de la función de los MEMA, cuestión que incide en el funcionamiento de la *pareja pedagógica*. Además, registramos la falta de apropiación de tal estrategia tanto desde los MEMA como de los maestros de grado.

A diferencia de Salta, Formosa cuenta con agencias encargadas de la formación de agentes bilingües. Además y en particular en el departamento de Ramón Lista, se ha implementado entre los años 1998 y 2002 un programa de desarrollo en comunidades Wichí que ha contemplado, entre otras áreas, la educación. Desde estos espacios se analizaron muchas de las cuestiones aquí planteadas y se planificaron e instrumentalizaron cursos de capacitación, tanto para MEMA como para los otros docentes, que fueron generando trayectorias educativas diferentes a las encontradas en Salta.

A MANERA DE CIERRE

Desde lo analizado para el caso salteño, podemos definir la práctica educativa de los agentes bilingües a partir de los siguientes aspectos: desjerarquización laboral, rol indefinido y formación inadecuada y deficiente. En el caso de Formosa, es posible conjugar cierta jerarquización laboral representada básicamente en la titulación de Nivel Medio, en la creación de cargos correspondientes y en la titularización; con un rol que, si bien es indefinido en la cotidianeidad de “la escuelita”, desde la normativa se define a partir de una práctica pedagógica específica basada en la enseñanza de lengua y cultura materna en EGB 1 y EGB 3 y en la *pareja pedagógica*; y una capacitación que si bien es inconclusa es pertinente y continua, si bien sabemos también que la formación del educador es siempre inconclusa, tal como diría Paulo Freire.

En primer lugar vale destacar que estamos en presencia de dos modelos de intervención social-educativos estatales diferentes. Uno, el de Formosa, le otorga un lugar a la cultura aborigen y permite la participación de algunos aborígenes en el proceso de Educación

Intercultural Bilingüe. El otro, el de Salta, no concede espacio a la cultura aborígen en el entramado curricular y la participación de los agentes bilingües en el proceso educativo queda a voluntad de las autoridades escolares en cada unidad educativa. A nivel formal, los auxiliares bilingües no son visibilizados como agentes educativos correspondiéndose con un proceso de dilatación de acciones en materia de EIB, sobre todo las vinculadas a la capacitación de agentes bilingües y adecuación curricular.

En esta oportunidad si bien nos hemos centrado en el análisis de la práctica educativa bilingüe hemos dejado de lado los aspectos legales, la descripción de proyectos, de líneas de acción, prácticas y representaciones docentes que también caracterizan el estado de desarrollo diferente de la educación aborígen en las provincias involucradas. Sin embargo, desde lo aquí expresado, es posible ir sosteniendo que en Formosa se asiste a una política en la cual la educación bilingüe e intercultural aborígen ha tenido mayor desarrollo relativo que en Salta, donde estos aspectos de la política social tienden a postergarse en las agendas de gobierno. La explicación de este fenómeno diferencial entre ambas provincias no puede atribuirse meramente a pertenencias e historias partidarias ya que en las mismas ha gobernado el Justicialismo en forma dominante en las últimas dos décadas posdictatoriales. Tal vez, las diferencias enunciadas respondan a procesos de estructuración socioeconómica y cultural específicos, fundamentalmente en lo que hace al rol que han ocupado y lo hacen aún las poblaciones originarias en ambas formaciones sociales.

AGRADECIMIENTOS

Especialmente quiero agradecer a los Auxiliares Bilingües de Núcleo educativo Santa Victoria Este y a los Maestros Especiales de Modalidad Aborígen de Ramón Lista por haber colaborado con su tiempo y sus saberes en la producción de las reflexiones expresadas en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.

1989. Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social* 2: 5-18. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Acuña, L y M. C. Sierra.

2000. Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual. Ponencia presentada en el *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, 20 al 23 de septiembre. MS.

Censabella, M.

1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, Eudeba.

Citrinovitz, E.

1995. Educación en zonas de frontera. Documento presentado en el Seminario *Educación en zonas de frontera: estado del arte*. Santa María, Brasil. MS.

Ezpeleta, J. y E. Rockwell

1985. *Escuela y clases subalternas*. DIE/CINESTAV/IPN, México. MS.

Freire, P., P. Gadotti, G. Guimaraes y I. Hernández.

1987. *Pedagogía, Diálogo y conflicto*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Golluscio, L y M. Tomé

1992. Lingüística y pedagogía. Sistemas fonológicos, sistemas de escritura y sistemas ortográficos. El caso de los wichí del Teuco (Pcia.de Chaco). *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*: 123-137. Instituto de Lingüística, FFy L, UBA.

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa

1998. *La educación en cifras. Indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo*. Dirección de Planeamiento Educativo, Formosa.

Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (PREPARA)

1984. (Ex) Consejo General de Educación. Provincia de Salta.

Petz, I. L.

2002. *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño-oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. MS.

Vázquez, H.

2000. *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina.*

Buenos Aires, Biblos.

¹ Rockwell y Ezpeleta plantean que “La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el ‘nivel micro’ como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un ‘reflejo’, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 199).

² Señalamos la existencia de distintos contextos de comunicación en los que participan los aborígenes del Chaco Central vinculados a la utilización de lenguas teniendo en cuenta la clasificación establecida por Bigot, así distinguimos entre:

- Comunicación “intraétnica local” entre los aborígenes en el ámbito familiar y comunitario.
- Comunicación “interétnica local” entre los aborígenes en el ámbito comunitario dada la composición multiétnica de muchas de las “comunidades” estudiadas.
- Comunicación “intraétnica supralocal” entre los miembros de “comunidades” pertenecientes a la misma parcialidad étnica.
- Comunicación “interétnica supralocal” entre los miembros de distintas “comunidades” multiétnicas.
- Comunicación “socioétnica” referida a la interacción de los aborígenes con segmentos de la sociedad regional-nacional, en español.

Margot Bigot distingue para los miembros de los asentamientos tobas de la ciudad de Rosario tres contextos de comunicación Cf: Vázquez; 2000:195. Para el caso de los aborígenes del Chaco Central nosotros agregamos los contextos de comunicación interétnica local e interétnica supralocal.

³ Debemos tener en cuenta que dicho censo posee fallas técnicas severas por lo que sus datos no pueden ser tomados como certeros.

⁴ Fuente: La educación en cifras. Indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo. Dirección de Planeamiento Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa. 1998

⁵ Si bien en Ramón Lista se asientan pobladores aborígenes Wichí, también, aunque en menor número, se registran pobladores aborígenes de habla toba, chulupí y pilagá (Acuña y Sierra, 2000). En las escuelas trabajadas en esta investigación, la población escolar aborigen está compuesta solo por parcialidades Wichí.

⁶ Lo que no registramos al menos en las escuelas estudiadas de Ramón Lista fueron contextos áulicos multiétnicos y multilingües, sin duda un tema no menor pero en el cual no profundizaremos en esta oportunidad

⁷ En EGB 2 la enseñanza solamente es en español y en EGB 3 participa nuevamente el MEMA enseñando lengua y cultura materna.